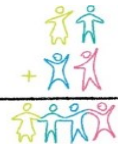




## Schoolondersteuningsprofiel



Inhoudsopgave	pag.
1. Algemeen	
- 1.1 Contactgegevens	3
- 1.2 Onderwijsvisie / schoolconcept	3
- 1.3 Visie op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	9
- 1.4 Onderwijskundige vormgeving van onze school	11
- 1.5 Kengetallen leerlingenpopulatie	13
- 1.6 Formatie en beschikbare expertise op school	14
2. Ondersteuning en onderwijs: mogelijkheden en beperkingen	
- 2.1 De leerkracht	15
- 2.2 De intern begeleider	15
- 2.3 Mogelijkheden tot (extra) ondersteuning / begeleiding	16
- 2.4 Grenzen aan onze mogelijkheden	17
3. Planmatig handelen	
- 3.1 Planmatig handelen op schoolniveau	19
- 3.2 HGW als onderdeel van planmatig handelen	20
- 3.2.1 HGW-cyclus op groepsniveau	21
- 3.2.2 De leerkracht doet ertoe	22
- 3.2.3 HGW-cyclus door het schooljaar heen	24
- 3.2.4 Borging van HGW via het groepsplan of een individueel plan	25
4. Vormen van overleg	
- 4.1 Met ouder(s)	29
- 4.2 Groepsbespreking of groepspresentatie	30
- 4.3 Leerlingbespreking	31
- 4.4 Overdracht naar nieuwe leerkracht	31
- 4.5 Consultatie externen	32
- 4.5.1 Het preventieteam	32
- 4.5.2 Een MDO	33

## Bijlagen

- Bijlage 1: Protocol Toelating en Verwijzing
- Bijlage 2: Afweging toelating in bijzondere gevallen
- Bijlage 3: Format Groepsplan
- Bijlage 4: Format kindplan
- Bijlage 5: Format Begeleidingsarrangement
- Bijlage 6: Format Ontwikkelingsperspectief

## 1. Algemeen

### 1.1 Contactgegevens

Naam school	KBS Alfons Ariëns
BRIN nummer	09MF
Adres	Kamillemeen 1
Postcode en plaats	3844 HZ Harderwijk
Telefoon	0341 416758
Directeur	Bas de Vente
Management Team	Bas de Vente, Ellen van de Laarschot, Marieke Los, Lotte Verpalen
Bouwcoördinator	Shirley Depenbrock, Ellen van de Laarschot en Marieke Los
Intern begeleider	Lotte Verpalen
Website	<a href="http://www.alfonsariens.nl">www.alfonsariens.nl</a>
Email	<a href="mailto:alfonsariens@skofv.nl">alfonsariens@skofv.nl</a>
Naam schoolbestuur	SKO Flevoland Veluwe
Naam samenwerkingsverband	Zeeluwe

### 1.2 Onderwijsvisie / schoolconcept

De missie/visie van de school is als volgt geformuleerd:

Wij werken samen vanuit de **eigenheid** van een ieder.  
Dit doen we op een **respectvolle, positieve** en **creatieve** wijze.  
Dit doen we d.m.v. **interactief, uitdagend** en **betekenisvol** onderwijs.

We willen een school in beweging zijn waar ieder een kans krijgt om zijn of haar talenten te ontwikkelen. Dit doen we door het aanbieden van uitdagend en betekenisvol onderwijs. We betrekken de leerlingen actief bij hun eigen leerproces en maken hen daar medeverantwoordelijk voor.

We vinden het belangrijk dat leerlingen leren in een veilige omgeving. Uiteraard betreft deze veilige omgeving de *fysieke omgeving*: het gebouw, de speelplaats, de lokalen etc.

Daarnaast is er in een school sprake van een “*pedagogische omgeving*”. Wij streven naar een veilige pedagogische omgeving: kinderen worden door leerkrachten positief benaderd, er wordt een actief anti-pestbeleid gevoerd. Er is een pestprotocol en we zijn een Kanjerschool, dit betekent dat schoolbreed de kanjertraining aan de leerlingen wordt aangeboden en dat de Kanjertaal gesproken wordt.

Leerlingen mogen (binnen hanteerbare kaders) zichzelf zijn, zij leren samenwerken, er wordt gewerkt aan het zelfvertrouwen van kinderen etc.

We hanteren bij het streven naar een veilige pedagogische omgeving de volgende pedagogische uitgangspunten:

- ∞ Alle leerlingen zijn gelijkwaardig;
- ∞ Wij respecteren het eigene, het unieke van iedere leerling;
- ∞ Wij stimuleren en beschermen het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van iedere leerling;
- ∞ Wij bieden leerlingen veiligheid;
- ∞ Wij brengen leerlingen een positief kritische houding bij;
- ∞ Wij leren leerlingen dat (juist ook) van fouten en conflicten geleerd wordt;
- ∞ Wij leren leerlingen om te gaan met hun eigen mogelijkheden en beperkingen;
- ∞ Wij leren leerlingen zich te ontspannen en te genieten, o.a. door successen te vieren.

Als derde component zien wij de “*didactische omgeving*”. Kinderen moeten zich veilig voelen om aan de slag te gaan met de leerstof. Dit wordt bereikt door binnen de klassikale setting waarin wij werken, differentiatie toe te passen bij instructie, verwerking en op het niveau van tempo, beleving en interesse. Verder wordt wanneer leerlingen dat nodig hebben op een efficiënte manier hulp geboden door planmatig handelen, opbrengstgericht werken en door de inrichting van de leerlingenzorg,

Er wordt uitgegaan van de volgende didactische uitgangspunten:

- ∞ De leerlingen moeten een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen.
- ∞ Het onderwijs richt zich op een gelijkmatige ontwikkeling van de leerling, waarbij kennis, leren leren, werkhouding en motivatie, sociale vaardigheden, culturele vorming, creativiteit en lichamelijke ontwikkeling de aandacht krijgen;
- ∞ Het onderwijs wordt zo gegeven dat het bijdraagt tot creatief denken en zelfstandig werken in combinatie met leren plannen en organiseren;
- ∞ Het onderwijs wordt zo gegeven dat er ruimte is voor verschillende werkvormen, differentiatie en individualisatie;
- ∞ Het onderwijs doet een beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de kinderen.

De bovengenoemde uitgangspunten vinden een vorm in de volgende concepten:

- ∞ Passend onderwijs
- ∞ Zelfstandig werken
- ∞ Coöperatief leren

## Passend onderwijs

Onder passend onderwijs verstaan wij: op basis van data bewust, systematisch en cyclisch werken aan het streven naar maximale opbrengsten. Leerlingen worden gegroepeerd op basis van overeenkomstige kenmerken. Aan iedere leerling worden optimale kansen geboden op ontwikkeling van zijn talenten.

Wij willen recht doen aan verschillen. Iedere leerling is uniek, maar dat betekent niet dat voor iedere leerling een uniek onderwijsprogramma noodzakelijk, mogelijk of zelfs wenselijk zou zijn. Prikkelende uitspraak:

**“Als alle kinderen dezelfde kip moeten knippen, kunnen ze hun ei niet kwijt.”**

Gedifferentieerd onderwijs dat recht doet aan verschillen tussen leerlingen en dat ook uitvoerbaar is, organiseren wij via het onderwijscontinuüm. Het onderwijscontinuüm houdt in dat wij het onderwijs organiseren in zorgvuldig samengestelde, op elkaar aansluitende en elkaar aanvullende onderwijsarrangementen. Hiervoor vinden wij drie uitgangspunten van belang. Wij realiseren differentiatie als verbijzondering van het algemene, door intensivering van het basisaanbod, voor een beperkt aantal leerlingen.

Wij zorgen voor passend onderwijs voor alle leerlingen door onderwijsarrangementen in te zetten. In onderwijsarrangementen beschrijven wij als school in de volle breedte wat het onderwijsaanbod is voor de leerlingen, passend bij de behoeften en mogelijkheden van verschillende groepen leerlingen. In de arrangementen is concreet te zien wat wij doen om leerlingen de leerdoelen door de jaren heen te laten behalen passend bij hun perspectief op vervolgonderwijs.

Bij het opstellen van de arrangementen bekijken we kritisch de inzet van de methoden. De methoden worden afgezet tegen de te behalen doelen.

Prikkelende uitspraak:

**“Vorm volgt functie.”**

Werken met arrangementen is een manier om kwalitatief goed en gedifferentieerd onderwijs te bieden dat recht doet aan verschillen tussen leerlingen en dat toch werkbaar blijft.

In een onderwijsarrangement zijn alle elementen van het onderwijsleerproces uitgewerkt die ervoor zorgen dat een leerling kan leren, zoals leerstofaanbod, leertijd, didactisch en pedagogisch handelen en klassenmanagement.

Het proces van toewijzing van leerlingen aan arrangementen zien wij als een actie op vier dimensies van het onderwijscontinuüm:

- Data: wij verzamelen systematisch gegevens over de leeropbrengsten van onze leerlingen. Ons leerlingvolgsysteem biedt ons allerlei overzichten op leerling-niveau, groepsniveau en schoolniveau.
- Duiden: wij analyseren de gegevens; wat betekenen ze en hoe gaan wij ermee aan de slag?  
De overzichten met scores van individuele leerlingen gebruiken wij om de leerresultaten van een leerling te vergelijken met de standaarden.
- Doelen: op basis van deze vergelijking wijzen wij de leerling toe aan het juiste arrangement. Daarmee stellen wij het aanbod vast dat de leerling nodig heeft om doelen

te behalen die nodig zijn voor een uitstroombestemming. Het aanbod wordt vastgelegd in een groepsplan.

- Doen: Het groepsplan wordt uitgevoerd.

Invulling geven aan 'passend onderwijs' is prioriteit nummer één. Dit betekent een extra investering voor de intern begeleiders. Ten eerste vraagt dit om zelf relevante kennis vergaren, gevolgd door deze kennis delen met directie en collega's en vervolgens een plan van aanpak maken en dit plan ten uitvoer brengen.

De uitspraak 'we stemmen het onderwijsaanbod af aan de onderwijsbehoeften van leerlingen', is een uitspraak die regelmatig gebezigd wordt, maar kijkend naar de verre gaande betekenis en reikwijdte van deze uitspraak is de indruk dat nog winst behaald kan worden bij bijvoorbeeld het dagelijks handelen van de leerkracht. Is de leerkracht in staat een uitdagende omgeving te creëren en echt aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling? Waar blijkt dat dan uit? Is er sprake van een beredeneerd aanbod?

De intern begeleider is er om leerkrachten te ondersteunen en begeleiden/coachen. Dit betekent dat observeren in de klas een belangrijke invulling is van het werk van de intern begeleider.

Met het team zijn we de overstap van opbrengstgericht werken naar opbrengst veroorzakend lesgeven aan het maken. De eerder genoemde vragen passen bij opbrengst veroorzakend lesgeven.

### Zelfstandig werken

Binnen het concept 'zelfstandig werken' nemen keuzemomenten, planning en eigen verantwoordelijkheid van de leerling een grote plaats in. Door de school loopt wat dit betreft een rode draad, die start in groep 1 en eindigt in groep 8. In groep 1 wordt deze rode draad gestart met kies- en planborden, krijgt in groep 4 een vervolg met dagtaken en wordt in groep 6, 7 en 8 als het ware voltooid via het werken met weektaken.

### Coöperatief leren

Coöperatief leren is niet iets compleet nieuws. In het verleden werd het wel 'samenwerkend leren' of 'sociaal leren' genoemd of maakte het onderdeel uit van 'interactief leren'.

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel.

De leerlingen die samenwerken zijn niet alleen gericht op hun eigen leren maar ook op dat van hun groepsgenoten. Leerlingen leren van en met elkaar.

Vijf basiskennmerken zijn typerend en bepalend voor coöperatief leren:

1. positieve wederzijdse afhankelijkheid,
2. individuele verantwoordelijkheid.
3. directe interactie,
4. samenwerkingsvaardigheden,
5. evaluatie van het groepsproces.

Positieve wederzijdse afhankelijkheid betekent dat leerlingen van elkaar afhankelijk zijn om het leerdoel te bereiken. Ze weten dat ze het doel alleen kunnen bereiken door samen te werken.

Inzet en inspanning van ieder groepslid is nodig om succesvol te zijn. Deze afhankelijkheid is positief, omdat het geheel van de gezamenlijke inspanningen meer oplevert dan de som van de afzonderlijke prestaties.

Deze onderlinge afhankelijkheid van de leerlingen in de groep leidt ertoe dat:

- leerlingen niet alleen profiteren van hun eigen inzet, maar ook van de inzet van de andere leden van de groep. Leerlingen ervaren: 'Samen kunnen we meer dan alleen',
- leerlingen beseffen dat ze niet zonder elkaar kunnen: 'Alleen samen lukt het',
- leerlingen zich realiseren dat ieder groepslid mee moet doen om succesvol te kunnen zijn: 'We kunnen niet zonder jou'.

De bedoeling van coöperatief leren is dat alle leden van de groep een bijdrage leveren. Het gevaar van werken in een groep is dat leerlingen soms afhaken, meeliften of buitenspel gezet worden.

Door individuele verantwoordelijkheid te realiseren, wordt voorkomen dat kinderen voor spek en bonen meedoen met de groep. Ieder groepslid weet dat hij verantwoordelijk is voor zijn eigen bijdrage aan de groep. De leerling weet dat zijn persoonlijke bijdrage aan het werk van de groep onmisbaar is en dat hij erop wordt afgerekend.

Individuele verantwoordelijkheid kan op verschillende manieren praktisch vormgegeven worden:

1. Leerlingen krijgen een eigen deeltaak.
2. Leerlingen krijgen een eigen rol.
3. De bijdrage van individuele leerlingen aan het product van de groep blijft herkenbaar, bijvoorbeeld doordat iedere leerling met een andere kleur stift.
4. De leerkracht zegt niet van tevoren welk groepslid namens de groep het woord zal doen. Elk groepslid moet zorgen dat hij hiertoe in staat is.
5. Leerlingen worden individueel geëvalueerd of beoordeeld. Samenwerken in de groep leidt in dit geval niet tot een gemeenschappelijk product, maar moet ervoor zorgen dat ieder groepslid tot een goede individuele prestatie komt.  
Het presteren van individuele leerlingen wordt wel weer meegenomen in de evaluatie van de groep. Als alle groepsleden een opdracht goed maken of een vaardigheid goed onder de knie krijgen, heeft de groep goed gefunctioneerd; ze hebben elkaar geholpen met uitleg en oefenen.

Coöperatief leren kenmerkt zich door directe interactie en directe simultane interactie.

Directe interactie: leerlingen wisselen ideeën en informatie uit (verwoorden hun gedachtegang, corrigeren elkaar, leggen elkaar dingen uit). Door er met elkaar over te praten krijgt de leerstof voor leerlingen meer betekenis.

Directe simultane interactie: Als kinderen werken in tweetallen of groepen zijn veel kinderen tegelijkertijd aan het woord (als gewerkt wordt in tweetallen kan 50% van de groep tegelijk aan het woord zijn en als er gewerkt wordt in viertallen 25%). Dit leidt tot veel activiteit en betrokkenheid.



Inherent aan coöperatief leren is aandacht voor samenwerkingsvaardigheden. Coöperatieve werkvormen hebben altijd een dubbel doel: een inhoudelijk doel en een doel gericht op het samenwerken van de leerlingen.

Na het samenwerken vindt altijd een evaluatie plaats. Hierbij gaat het niet alleen om de inhoudelijke evaluatie van wat de groepsleden hebben gemaakt of geleerd. Het gaat ook om de manier waarop de leerlingen in een groep met elkaar hebben samengewerkt. De leerlingen worden hierbij betrokken: wat ging goed en waar kunnen we de volgende keer nog beter op letten? Evaluatie van het samenwerken is belangrijk, omdat het leerlingen aanzet tot reflectie.

Coöperatief leren is een waardevolle werkwijze, omdat het:

- leerlingen uitdaagt tot actief en constructief leren,
- interactie tussen leerlingen stimuleert,
- verschillen tussen leerlingen benut als kansen om van elkaar te leren,
- een bijdrage levert aan het realiseren van een goed pedagogisch klimaat.

Kenmerken van een coöperatieve atmosfeer:

*Wij samen*

- Het succes van de groep is afhankelijk van de inzet van ieder groepslid.
- We zetten ons samen in voor het succes van onze groep.
- We helpen elkaar.
- Ik kan mijn doel alleen bereiken als jij je doel ook bereikt.

De reden dat het onderdeel coöperatief leren zo uitgebreid beschreven wordt, is dat deze wijze van leren onderdeel uitmaakt van het leren van de toekomst: het ontwikkelen van 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden.

Als randvoorwaarden werd het volgende gesteld: leerkrachten hebben kennis van en inzicht in coöperatief leren en 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden, ze zien de meerwaarde hiervan in en zijn bereid te experimenteren en investeren en leerkrachten zijn in staat te reflecteren.



21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden gaan over een nieuwe manier van leren, leven en werken. Voorbeelden hiervan zijn creativiteit, innovatie, kritisch denken, problemen oplossen, communicatie, samenwerking, aanpassingsvermogen, leiderschap, productiviteit, sociale vaardigheden.



De genoemde uitgangspunten en de concepten waarin deze vorm krijgen, kunnen worden beschouwd als onze visie. Deze visie is de leidraad voor ons onderwijskundig beleid, het personeelsbeleid en de vormgeving van onze kwaliteitszorg. Uiteraard speelt de visie ook een rol bij het invullen van het financieel en materieel beleid.

### 1.3 Visie op leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften

#### Ons motto:

‘Wij vinden bijzondere kinderen gewoon zoals wij  
gewone kinderen bijzonder vinden’

en

‘Je mag zijn zoals je bent  
om te worden wie je bent  
maar nog niet kunt zijn,  
en je mag het worden  
in jouw tempo en  
op jouw manier’

Anna Terruwe

Bouwstenen van onze visie op leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften:

- Iedere leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften heeft dezelfde rechten met betrekking tot onderwijs als andere leerlingen;
- Iedere ouder van een leerling met specifieke ondersteuningsbehoeften zou dezelfde keuzevrijheid van schoolkeuze moeten hebben als ouders van niet -zorgleerlingen;
- Ouders en leerkrachten hebben elk hun eigen expertise ten aanzien van de ontwikkeling en het gedrag van een kind en delen dit met elkaar;
- Ouders en leerkrachten spreken wederzijds verwachtingen uit over de ‘samenwerking’ en maken concrete afspraken over evaluaties en dergelijke;
- Ouders en leerkrachten formuleren een gezamenlijke visie op de verklaring van de problematiek en zijn het eens over het plan van aanpak inclusief het tijdsplan;
- Ouders en leerkrachten stemmen de diverse verantwoordelijkheden af en geven wederzijdse grenzen aan;
- Ouders en leerkrachten bespreken / evalueren hun ervaringen met het plan van aanpak;
- Ouders en leerkrachten bespreken elkaars rechten en plichten.

Bij passend onderwijs -doelgericht en effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen - krijgt het ene kind meer tijd, instructie of hulp van de leraar dan het andere. Essentieel in het omgaan met verschillen is hoe we naar kinderen kijken en hoe we ‘problemen’ formuleren.

Onderwijsbehoeften spelen hierbij een belangrijke rol. Onderwijsbehoeften formuleer je door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. De centrale vraag is: wat vraagt het kind aan ons? Welke benadering, aanpak en instructie heeft het nodig? Tevens willen we te weten komen hoe we onze aanpak kunnen afstemmen op datgene wat dit kind nu nodig heeft, pedagogisch en didactisch.

We zijn vooral geïnteresseerd in de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen en de condities waaronder die het beste kunnen plaatsvinden. Met name de interactie tussen leerkracht en leerling, leerling en groep biedt aanknopingspunten: wat is hierin weinig effectief en hoe kunnen we daar verandering in aanbrengen? Wat werkt wel en hoe kunnen we dat uitbreiden? Het praten over onderwijsbehoeften stimuleert ons om anders te kijken naar kinderen. Afstemming van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeften van een leerling is cruciaal. Diagnostiek, advisering en begeleiding richten zich op het verbeteren van deze afstemming: het wegnemen (of afzwakken) van factoren die een 'probleem' negatief beïnvloeden, het versterken van de positieve aspecten en het zoeken naar een aanpak die werkt. Deze activiteiten richten zich niet zozeer op wat er mis is met een kind, maar meer op wat het nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft.

We benoemen de onderwijsbehoeften van kinderen en vertalen deze naar het gewenste onderwijsaanbod. Werken met onderwijsbehoeften is doelgericht en stimuleert ons om ons handelen af te stemmen op wat een leerling nodig heeft. Dit biedt meer perspectief dan het opsommen van problemen en stoornissen. Daarnaast richten we ons ook op de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht of ouders: wat zijn hun vragen, waaraan hebben zij behoefte: aan informatie, advies en/of begeleiding? Met andere woorden: wat hebben zij nodig om het kind goed te begrijpen en te ondersteunen?

Prikkelende uitspraak:

“Niets is zo ongelijk als de gelijke behandeling van ongelijken.”

## 1.4 De onderwijskundige vormgeving van onze school

### Onderwijskundige doelen

Onze onderwijskundige doelen zijn in de eerste plaats de doelstellingen zoals die in artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs zijn omschreven:

#### Artikel 8: Uitgangspunten en doelstelling onderwijs

1. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.
2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.
3. Het onderwijs:
  - a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
  - b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
  - c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.
4. Ten aanzien van de leerlingen die extra zorg behoeven, is het onderwijs gericht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoefte van de leerling.
5. De scholen voorzien in een voortgangsregistratie omtrent de ontwikkeling van leerlingen die extra ondersteuning behoeven.
6. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat: de leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende schooljaren de school kunnen doorlopen;
7. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat leerlingen die in verband met ziekte thuis verblijven dan wel zijn opgenomen in een ziekenhuis, op adequate wijze voldoende onderwijs kunnen genieten.

Realisering van deze doelen gaat het beste in een omgeving waarin de leerlingen zich thuis voelen. We zetten ons dan ook in om het klassen- en schoolklimaat zo goed en veilig mogelijk te krijgen en te houden. Daarnaast spelen handelings- en opbrengstgericht werken een belangrijke rol in ons onderwijs en zijn wij van mening dat de leerkracht ertoe doet in zijn/haar rol als begeleider, ondersteuner en stimulator.

Wij gaan uit van een brede visie op leren. De kern van leren is betekenisgeving: het tot stand komen van betekenis of van verandering in betekenis. Leren is een proces waarin leerlingen (maar ook leerkrachten) de wereld om zich heen en zichzelf betekenis toekennen. Die betekenisgeving komt tot stand door en in een sociaal-culturele wereld. Betekenisgeving komt tot uitdrukking en wordt gedeeld in gedrag en handelen, en in de inrichting en vormgeving van de omgeving.

Hoewel betekenis een ondeelbaar geheel is, kan er analytisch een onderscheid gemaakt worden tussen een cognitief aspect, een gedragsaspect en een emotioneel aspect.

- Het cognitieve aspect betreft het kennen, het opnemen van informatie (kennis), het 'weten dat'.
- Het gedragsaspect betreft het kunnen, 'in staat zijn om' iets te doen, zowel fysiek als mentaal.
- Het emotionele aspect betreft de gevoelens die gehecht zijn aan het onderwerp van kennen en kunnen, de positieve of negatieve waardering.

## 1.5 Kengetallen leerlingpopulatie

Leerlingaantallen									
		2018-2019			2017-2018		2016-2017		
Aantal verwijzingen sbo		1							
Aantal verwijzingen so					1				
Aantal verwijzingen vso					1		2		
Aantal kinderen met OP vanuit Passend Onderwijs Schooljaar 2017-2018		Gr 1	Gr 2	Gr 3	Gr 4	Gr 5	Gr 6	Gr 7	Gr 8
					1				

Uitstroomgegevens per schooljaar in %			
	2018-2019	2017-2018	2016-2017
VMBO	30%	38%	16%
TL	28%	10%	17%
HAVO	10%	10%	20%
HAVO/VWO	32%	42%	47%

## 1.6 Formatie en beschikbare expertise op school

Aantal teamleden per 1 augustus 2019:	29
Beschikbare expertise op school:	
- Intern begeleider	Ja
- Taal- en leesspecialist	Nee
- Leesbevordering specialist	Ja
- Rekenspecialist	Ja
- Specialist 'Jonge kind'	Ja
- SEN Gedragsspecialist	Ja
- Hoogbegaafdheid specialist	Nee
- Contactpersonen	Ja
- Kanjertraining coördinator	Ja
- Pestcoördinator	Ja
- Digicoach	Ja
- Innovatiecoaches	Ja

- Beeldcoach/ didactisch coachen starterscoach	Ja
- Opleider in de school	Ja
<p>De school werkt nauw samen met een aantal ketenpartner, zie volgende pagina.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>∞ Psycholoog/ Gedragwetenschapper Passend Onderwijs: <a href="#">Mariëlle Seinen</a></li><li>∞ Het Centrum voor jeugd en gezin (CJG): <a href="#">Anne-Marie van de Mheen</a></li><li>∞ GGD-NOG: schoolarts: <a href="#">Elise Beket</a> jeugdverpleegkundige: <a href="#">Marjo van der Vegte</a> logopedist: <a href="#">Paula Groen</a></li><li>∞ Consulent leerplicht/ RMC: <a href="#">Koos van Norden</a></li><li>∞ Samenwerkingsverband Zeeluwe</li><li>∞ Pactum</li><li>∞ Voorschoolsevoorzieningen als peuterspeelzalen en kinderdagverblijven</li><li>∞ Vrijgevestigde logopedisten</li><li>∞ Vrijgevestigde kinderfysiotherapeut</li><li>∞ Diverse GGZ instellingen</li></ul>	

## 2 Zorg en onderwijs, mogelijkheden en beperkingen

Zorg en onderwijs verwijzen naar hetzelfde (primaire) proces. Vanuit onze visie is het onderscheid tussen beide eigenlijk niet relevant en ook niet gewenst. Vanaf dit punt spreken we niet langer van zorg maar van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften of van (extra) ondersteuning.

In dit hoofdstuk staat beschreven wat de taakverdeling is m.b.t. de (extra) ondersteuning en wat de grenzen van de school zijn m.b.t. de uitvoerbaarheid van deze (extra) ondersteuning.



### 2.1 De leerkracht

De leerkracht is coach en begeleidt kinderen in het ontwikkelingsproces. De leerkracht richt zich altijd op het welbevinden van het individu en/of van de groep en stemt daar zijn acties op af.

De leerkracht is gericht op het in beeld krijgen van specifieke onderwijsbehoeften van een kind en hanteert daarbij signaleringsinstrumenten die de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling in beeld brengt.

De leerkracht heeft kennis van de wijze waarop het ondersteuningsbeleid wordt uitgevoerd ter voorkoming van problemen op sociaal- emotioneel gebied en voert de schoolafspraken uit die zijn vastgesteld rondom ondersteuning.

De leerkracht hanteert methodieken die op schoolniveau zijn afgesproken, enerzijds ter bevordering van de doorgaande lijn, anderzijds ter voorkoming van problemen (zowel cognitief als sociaal- emotioneel).



De leerkracht kent de signalen, behorende bij specifieke onderwijsbehoeften (b.v. hoogbegaafdheid, gedragsstoornissen, leerstoornissen, pestgedrag ) en/of stelt zich daarin lerende op.

De leerkracht is in staat:

- de gegevens in het Leerlingvolgsysteem (LVS) te verzamelen (voert o.a. de toetskalender uit), gegevens te analyseren en te vertalen naar een adequaat onderwijsaanbod.
- het onderwijs zo te organiseren, dat tegemoet gekomen kan worden aan de individuele ondersteuningsbehoefte. Hij stelt zich lerende op en vraagt om hulp, wanneer er zich problemen voordoen.
- de ondersteuning planmatig uit te voeren.

## 2.2 De intern begeleider

Leerkrachten mogen rekenen op deskundige begeleiding m.b.t. het onderwijskundig- en pedagogisch handelen. Hiervoor is de intern begeleider verantwoordelijk:

De intern begeleider is:

- de interne coach (beeld- en didactisch coach) en is in staat tot het verlenen van consultatieve begeleiding;
- stelt zich in de begeleiding adaptief op;
- in staat om leerkrachten te ondersteunen bij het vergroten van de competentie onderwijskundig- en pedagogisch handelen in de groep;
- op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen en volgt waar nodig gewenste scholing;
- gericht op het versterken van de eigen competenties;
- in staat tot het ontwikkelen en uitvoeren van de zorgstructuur volgens de principes van het HGW
- de vertegenwoordiger van de school in de relatie met externe instanties;
- degene die bewaakt of de grenzen van de ondersteuning niet worden overschreden;
- de bewaker van het belang van de individuele leerling, het belang van de hele groep en het belang van de betrokken leerkracht;
- verantwoordelijk voor de uitvoering van de ondersteuningsstructuur.

De intern begeleider wordt ondersteund door de gedrags-, reken-, (hoog)begaafdheids- en VVE-specialist en daarnaast door Mariëlle Seinen (psycholoog en gedragswetenschapper Passend Onderwijs)

## 2.3 Mogelijkheden tot (extra) ondersteuning/ begeleiding

Kinderen met de volgende kenmerken kunnen door ons begeleid worden:

- ∞ Kinderen met een IQ rondom het gemiddelde: tussen 80 à 85 enerzijds en 135 à 140 anderzijds met een min of meer ( emotionele) probleemloze ontwikkeling
- ∞ Kinderen met (beperkte) leerproblemen op één of meer vakgebieden van taal, lezen en rekenen met als ontwikkelingsperspectief begin groep 8
- ∞ Kinderen met (beperkte) leerproblemen op één of meer vakgebieden van taal, lezen en rekenen met als ontwikkelingsperspectief begin groep 7 en/of LWOO

- ∞ Kinderen met een vertraagde lees- taalontwikkeling
- ∞ Kinderen met enkelvoudige of meervoudige dyslexie
- ∞ Kinderen met een vertraagde rekenontwikkeling
- ∞ Kinderen met dyscalculie
- ∞ Kinderen met (beperkte) problemen in hun sociaal-emotioneel functioneren\*
- ∞ Kinderen met faalangst
- ∞ Kinderen met zwak ontwikkelde sociale vaardigheden
- ∞ Kinderen met een zintuiglijke handicap

\*Hieronder vallen ook de kinderen met ADHD en kinderen met lichte autistische stoornissen.

Voor kinderen met de volgende kenmerken staan wij in principe ook open, tenzij uit aanvullend onderzoek blijkt dat deze kinderen onze ondersteuningsbreedte en/of ondersteuningszwaarte te boven gaan (hieronder verstaan we ook de hierboven geschetste grenzen aan zorg):

- ∞ Kinderen met een IQ ondergrens van ongeveer 70
- ∞ Kinderen met een ernstig vertraagde taalontwikkeling en op basis daarvan een ontwikkelingsperspectief vanaf eind groep 6
- ∞ Kinderen met een ernstig vertraagde rekenontwikkeling en op basis daarvan een ontwikkelingsperspectief vanaf eind groep 6
- ∞ Kinderen met (ernstige) problemen in hun sociaal-emotioneel functioneren
- ∞ Kinderen met (ernstige) gedragsproblemen en/of werkhoudingsproblemen
- ∞ Kinderen met behoefte aan specialistische didactische hulp op taal/rekengebied
- ∞ Kinderen met behoefte aan specialistische pedagogisch hulp, bijvoorbeeld voor kinderen met kenmerken of diagnoses als NLD, ODD, PDD-NOS, hechtingsstoornissen, syndroom van Down, etc.

Aanmeldingen van deze kinderen worden uitgebreid door directie en intern begeleider besproken en ook het team wordt advies gevraagd, alvorens de directie een besluit neemt over toelating. Bij deze afwegingen speelt ook mee of een kind in aanmerking komt voor een arrangement vanuit Passend Onderwijs of vanuit een arrangement verzorgt door andere professionals ( ambulant begeleider verbonden aan cluster 1 of 2). Een belangrijk beslissingscriterium voor een arrangement is de vraag of de basisschool in staat is het kind gedurende de week op te vangen en de mogelijkheid heeft de benodigde expertise te ontwikkelen.

## 2.4 Grenzen aan onze mogelijkheden

Leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte stellen extra eisen aan de school (het gebouw), de leerkrachten, de intern begeleider en soms ook aan medeleerlingen. Het uitgangspunt is dat elke leerkracht in principe ruimte heeft voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Dat betekent echter niet dat elke leerling met een specifieke onderwijsbehoefte kan worden

geplaatst op onze school. Elke aanmelding wordt expliciet beoordeeld (zie Bijlage Protocol Toelating en Verwijzing).

Bij ieder verzoek tot plaatsing zal een afweging gemaakt worden. Kern van deze afweging is de vraag of de combinatie van specifieke onderwijsbehoeften en de extra ondersteuning die noodzakelijk is, past binnen de mogelijkheden van onze school. Het gaat daarbij om de balans tussen de hulpvraag van het kind en de mogelijkheden en beperkingen van onze school. Ook dient daarbij meegenomen te worden of hulp extern ingeschakeld kan worden.

Bij elke aanmelding wordt gekeken naar een reeks aspecten. Wat vraagt het kind met betrekking tot:

- ∞ Pedagogische aanpak
- ∞ Didactische aanpak
- ∞ Kennis en vaardigheden van de leerkracht en het team
- ∞ Organisatie binnen de school en binnen de klas
- ∞ Materiële aspecten (gebouw)
- ∞ De positie van de medeleerlingen
- ∞ De rol van de ouders
- ∞ De externe ondersteuning

Er kunnen zich situaties voordoen, waarin de grenzen aan de ondersteuning voor de kinderen worden bereikt:

- Verstoring van rust en veiligheid.

Indien er sprake is van ernstige gedragsproblemen die leiden tot ernstige verstoringen van de rust en de veiligheid in de groep, dan is voor ons de grens bereikt als wordt beoordeeld dat het niet meer mogelijk is om kwalitatief goed en /of veilig onderwijs aan de gehele groep en aan de betreffende leerling te bieden.

- Onbalans tussen verzorging/behandeling – onderwijs.

Indien een leerling een handicap heeft, die een zodanige (medische) verzorging / behandeling vraagt dat daardoor zowel de zorg en behandeling van de betreffende leerling, als het onderwijs aan deze leerling onvoldoende tot zijn recht kan komen, dan is voor ons de grens bereikt als wordt beoordeeld dat het niet meer mogelijk is om kwalitatief goed onderwijs aan de gehele groep en aan de betreffende leerling te bieden.

- Verstoring van het leerproces voor de andere kinderen.

Indien het onderwijs aan de leerling met een specifieke onderwijsbehoefte een zodanig beslag legt op de tijd en de aandacht van de leerkracht dat daardoor de tijd en aandacht voor de overige leerlingen in de groep onvoldoende of in het geheel niet kan worden

geboden, dan is voor ons de grens bereikt als wordt beoordeeld dat het niet meer mogelijk is om kwalitatief goed onderwijs te bieden aan de leerlingen in de groep;

- Gebrek aan ondersteuningscapaciteit.

Het bereiken van de grens van de ondersteuningscapaciteit kan reden zijn om een kind met specifieke onderwijsbehoeften niet in een groep – en / of op school - op te nemen. Per aanmelding zal de afweging plaatsvinden of er voldoende ondersteuningscapaciteit aanwezig is.

### 3. Planmatig handelen

#### 3.1 Planmatig handelen op schoolniveau

Het behoort tot de verantwoordelijkheid van het bestuur van een school om toe te zien op de algehele leef- en werkomstandigheden. Samen met de directie zorgt het bestuur voor ondersteuning in facilitaire zin, bijvoorbeeld door het vrijmaken van voldoende formatieruimte en het bieden van de gelegenheid om adequate nascholing te volgen.

De directie van de school is formeel verantwoordelijk voor de dagelijkse gang van zaken in de school. Leerkrachten dragen ook de verantwoordelijkheid voor het functioneren van de school als organisatie. Primair zorgen zij voor hun groep en zijn zij verantwoordelijk voor het onderwijsleerproces in de groep. Tevens werken zij mee aan het systeem van ondersteuning voor alle leerlingen, samen met de interne begeleider waarvan de taak is te beschouwen als aan haar gedelegeerd. Bestuur en schoolteam bewaken gezamenlijk de kwaliteit van het geboden onderwijs waarbij een goede samenwerking tussen leerkrachten, intern begeleiders en directie een gegeven is.

In het middelpunt van alle activiteiten op het gebied van de zorgverbreding staat het werk van de leerkracht in de groep, het primair proces. Onderwijs wordt gemaakt in de dagelijkse interactie tussen leerkracht en kinderen. Het is een taak voor het gehele team om te bevorderen dat ieder zich verantwoordelijk voelt voor de zorg en ondersteuning van alle leerlingen.

In onze beleving is er sprake van een ruime zorgbreedte op de Alfons Ariëns. Dit zal vooral naar voren komen in de paragraaf die over basisondersteuning en extra ondersteuning gaat. Incidenteel verwijzen wij kinderen of nemen wij kinderen niet aan. Dit kan enerzijds te maken hebben met een disbalans tussen draagkracht en draaglast en anderzijds met de tot stilstand komende ontwikkeling van een leerling. Daar waar de ontwikkeling van een kind dusdanig stagneert dat het niet meer tot leren komt, het welbevinden van het kind in het geding is of de veiligheid van een kind zelf, medeleerlingen of de leerkracht in gevaar komt, houden de mogelijkheden van onze school op.

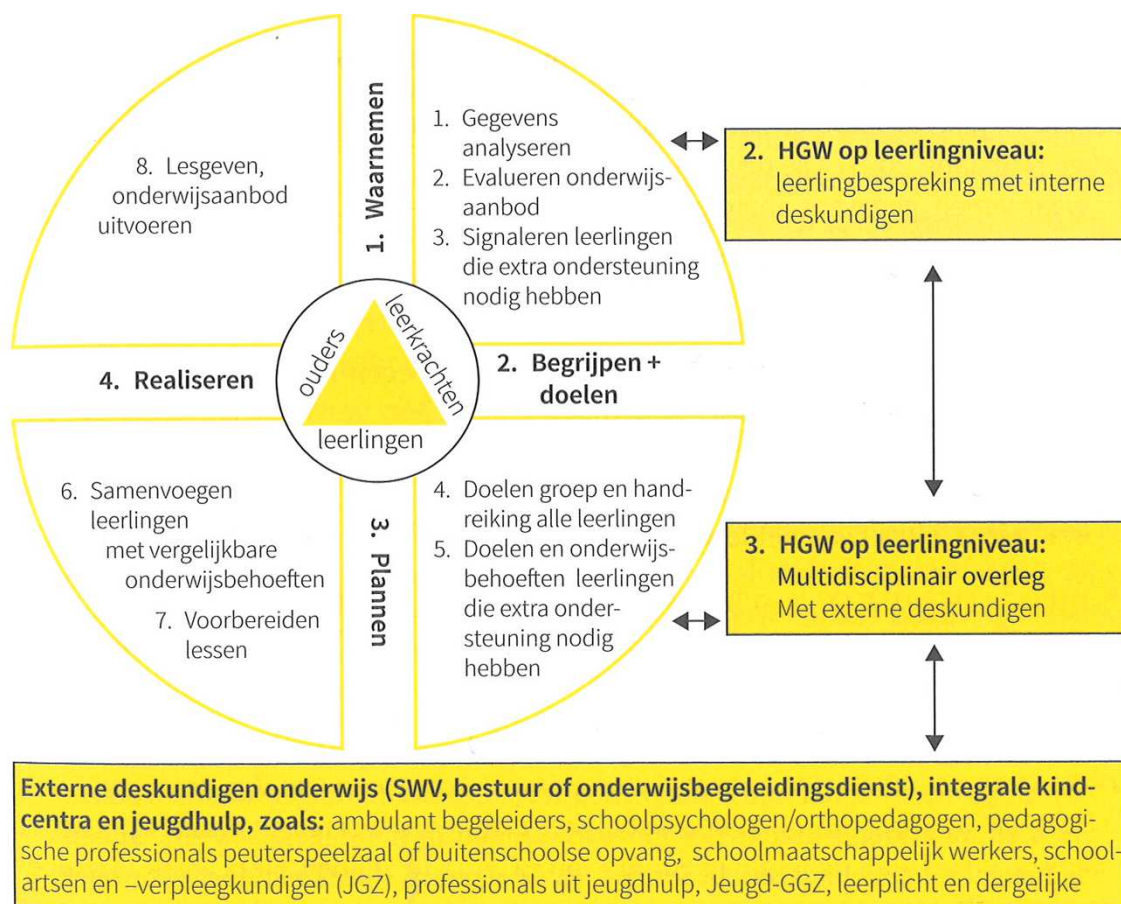
### 3.2 Handelingsgericht werken (HGW) als onderdeel van planmatig handelen



De zeven uitgangspunten van HGW:

- \* HGW is doelgericht.  
Prikkelende uitspraak: **“Zonder doelen, geen koers en geen waardevolle feedback.”**
- \* HGW gaat om wisselwerking en afstemming.  
Prikkelende uitspraak: **“Verander de leerkracht, dan verandert de leerling ... en omgekeerd.”**
- \* Onderwijsbehoeften staan centraal.  
Prikkelende uitspraak: **“Van ‘wat een kind heeft of is’ → ‘wat een kind nodig heeft om ...’**
- \* Leerkrachten maken het verschil, ouders doen er evenzeer toe.
- \* Positieve aspecten van leerlingen, leerkrachten en ouders zijn van groot belang.
- \* De betrokkenen werken constructief samen.  
Prikkelende uitspraak: **“We praten vooral mét elkaar en zo weinig mogelijk óver of tégen elkaar.”**
- \* De werkwijze is systematisch en transparant.  
Prikkelende uitspraak: **“We zeggen wat we doen en we doen wat we zeggen.”**

### 3.2.1 HGW-cyclus op groepsniveau: goed onderwijs voor alle leerlingen



De HGW-cyclus kent vijf fasen en acht stappen:

1. Waarnemen: gegevens analyseren en begrijpen, onderwijsaanbod evalueren en signaleren van de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.
2. Formuleren van doelen, handreikingen<sup>1</sup> (alle leerlingen) en onderwijsbehoeften (sommige leerlingen).

<sup>1</sup> Een handreiking is het antwoord op de vraag: hoe leert deze leerling het beste. De handreikingen zorgen ervoor dat je alle leerlingen in beeld hebt en handreikingen geven zicht op overeenkomsten in de groep.



3. Het onderwijsaanbod en de extra ondersteuning plannen: leerlingen samenvoegen en lessen voorbereiden.
4. Realiseren: onderwijsaanbod uitvoeren voor groep, subgroepen en individuele leerlingen en extra ondersteuning bieden.
5. De impact van het lesgeven en ondersteunen evalueren, borgen wat werkt en de doorgaande lijn bewaken.

Deze cyclus wordt meerdere keren per schooljaar doorlopen, afhankelijk van wat nodig is om het onderwijs zo passend mogelijk te maken.

### 3.2 .2 De leerkracht doet ertoe

Onze visie is dat scholen er zijn er om goed onderwijs te verzorgen.

Het lastige is dat je kwaliteit niet kunt 'regelen', kwaliteit ontstaat als je als team geïnspireerd bent, als er sprake is van enthousiasme en van liefde voor hetgeen we doen: meer passie leidt tot betere resultaten, betere resultaten leidt tot meer passie.

Leerkrachten doen ertoe, preciezer gezegd het handelen van de leerkrachten doet ertoe.

Leerkrachten vervullen een spilfunctie: onderwijs wordt gemaakt in de dagelijkse interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en tussen de leerlingen onderling.

Luc Stevens heeft de volgende prikkelende uitspraak gedaan:

**"Resultaten zijn de afgeleiden van processen, het resultaat komt als de actie voorbij is."**

**"Juist in de processen vindt de actie plaats, dáár moeten we zijn, willen we effectief onderwijs met goede resultaten".**

De sleutel om van opbrengstgericht leren te komen tot opbrengst veroorzakend lesgeven is reflecteren op het eigen didactisch handelen. Reflecteren is een vorm van terugkijken waarbij je jezelf vragen stelt. Vragen die er toe doen:

- Welke bijdrage heb ik zelf als leerkracht geleverd aan deze goede of minder goede resultaten?
- In hoeverre zeggen de scores van de kinderen iets over mijn onderwijs?

Op het moment dat je het leren van jezelf als leerkracht, verbindt met het verbeteren van het primaire proces wordt het werken met groepsplannen betekenisvol.

In zijn dagelijks handelen zet de leerkracht in, op het opdoen van succeservaringen van álle leerlingen op het gebied van relatie, competentie en autonomie. Dit vraagt een responsieve en sensitieve instelling van de leerkracht, naast een pro-actieve houding.

De leerkracht stemt het onderwijsaanbod af op onderwijsbehoeften van leerlingen. Hij geeft kwalitatief goed onderwijs op basis van het activerende, directe instructiemodel (ADI-model). Binnen dit ADI-model werken wij met de volgende onderverdeling: basisaanpak, verdiepte aanpak, intensieve aanpak en in een enkel geval zeer intensieve aanpak, en zijn de volgende fasen in een les te herkennen:



- \* Terugblik: de onderwijsactiviteit start met het ophalen van voorkennis en/of het bespreken van het voorgaande werk.
- \* Oriëntatie: het hoe en waarom van de les wordt besproken. Als de leerstof deel uitmaakt van een groter geheel, wordt de context gepresenteerd. De leerling krijgt ook te horen wat hij aan het eind van de les heeft geleerd.
- \* Uitleg: leerlingen die de klassikale instructie nodig hebben, krijgen instructie. Leerlingen die het zonder instructie ook wel begrijpen of leerlingen die een voorinstructie hebben gehad, kunnen al aan het werk. De leerkracht gebruikt een variëteit aan technieken om de stof over te brengen (kleine stappen, materiaal gebruik, modelleren). De uitlegfase eindigt met een samenvatting en een check of de uitleg begrepen is.
- \* Begeleide inoefening: leerlingen die de uitleg begrijpen, kunnen aan het werk. Leerlingen die dat nodig hebben gaan verder met de leerkracht. Leerlingen moeten nu vooral veel oefenen, eventueel met materiaal. De leerkracht stelt denkactiverende vragen en zorgt voor succeservaringen .
- \* Zelfstandige verwerking: iedereen is nu zelfstandig aan de slag. Sommige leerlingen krijgen extra instructie aan de instructietafel.
- \* Evaluatie: aan de hand van het leerdoel van de les wordt besproken wat er is bereikt (product) en hoe dat is bereikt (leer- of werkproces). Dit is het moment waarop leerlingen reflecteren. Dit stimuleert het eigenaarschap van de leerling.
- \* Terug-/voorblik: er volgt een laatste terugblik op de les en als dit een meerwaarde heeft vertelt de leerkracht alvast waar de volgende les over zal gaan.



Schematische weergave:

Vorbereitung		
Verkorte instructie voor alle aanpakken en dus voor alle leerlingen		
Verwerking / inoefening voor leerlingen die zijn toegewezen aan de verdiepte aanpak	Basis instructie voor leerlingen uit alle aanpakken m.u.v. de verdiepte aanpak	
	Zelfstandige verwerking voor leerlingen die zijn toegewezen aan de	Verlengde, intensieve instructie aan leerlingen die zijn toegewezen aan de intensieve en zeer intensieve

	basisaanpak	aanpak
		Zelfstandige verwerking
Gezamenlijke afsluiting		

De leerkracht varieert de instructie al naar gelang de behoeften van de leerlingen. Onze school kent incidenteel combinatieklassen. De instructie voldoet aan de volgende criteria:

1. Alle kenmerken van het ADI-model.
2. De individuele aanspreekbaarheid: alle leerlingen voelen zich aangesproken, niet alleen de zwakkeren of de sterkeren.
3. De zichtbaarheid: instructie, vraag- en antwoordspel is zichtbaar en hoorbaar voor iedereen. De betrokkenheid wordt zodoende gestimuleerd.
4. De veiligheid: leerlingen moeten de kans krijgen om fouten te maken, (met medeleerlingen) te kunnen (voor)overleggen of hun beurt voorbij laten gaan.

De grondhouding van de leerkracht moet erop gericht zijn kansen en ruimte te bieden aan het kind. Die houding wordt gekenmerkt door echtheid, waardering en empathisch begrijpen.

### 3.2.3 De HGW-cyclus door het schooljaar heen

#### Start schooljaar:

- ∞ overdracht vanuit voorschool en vorig schooljaar
- ∞ startgesprekken met ouders en leerlingen
- ∞ zicht op de groep: overeenkomsten en verschillen?
- ∞ grip op de groep: doelen en aanpak komende periode
- ∞ groepsbespreking of -presentatie start schooljaar
- ∞ tussentijds aanbod en vooruitgang monitoren en lesobservaties

#### Midden schooljaar:

- ∞ zicht op de groep: opbrengsten afgelopen periode evalueren en analyseren
- ∞ voortgangsgesprekken met leerlingen en ouders
- ∞ grip op de groep: doelen en aanpak komende periode
- ∞ groepsbespreking of -presentatie midden schooljaar
- ∞ tussentijds aanbod en vooruitgang monitoren, lesobservaties

### Einde schooljaar:

- ∞ zicht op de groep: opbrengsten afgelopen periode evalueren en analyseren
- ∞ groepsbespreking of –presentatie einde schooljaar
- ∞ overdracht naar volgend schooljaar of voortgezet onderwijs
- ∞ eindgesprekken met ouders en leerlingen

### 3.2.4 Borging van HGW via groepsplan of een individueel plan

Een groepsplan (zie bijlage 3) omvat een beschrijving van het onderwijsaanbod voor een bepaalde periode. Het is de bedoeling dat in het groepsplan concrete en praktische aanwijzingen staan beschreven voor de manier waarop de leerkracht omgaat met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep.

Het groepsplan richt zich dus op het aanbod aan alle leerlingen in de groep. Een groepsplan is doelgericht, met hoge verwachtingen ten aanzien van alle leerlingen, om te komen tot betere resultaten.

Incidenteel zullen er individuele handelingsplannen blijven bestaan, maar die vormen uitzonderingen. Een individueel plan wordt opgesteld als een leerling herhaaldelijk onvoldoende profiteert van het aanbod zoals opgenomen in het groepsplan en de aanpak die de leerkracht daarbij hanteert. Wanneer er een ontwikkelingsperspectief (OP) is opgesteld voor een leerling, maakt een individueel handelingsplan hier deel van uit. Veel aspecten uit deze handelingsplannen zijn verwerkt in het groepsplan, waardoor het individuele handelingsplan vooral een verbijzondering is van het groepsplan.

#### **Elementen van het pedagogisch handelen die niet expliciet in het groepsplan verwoord staan maar impliciet wel van toepassing zijn op ons handelen:**

- De leerkracht zorgt voor positieve persoonlijke aandacht waardoor een leerling zich gezien, gehoord, gewaardeerd en geaccepteerd weet en voelt.
- De grondhouding van de leerkracht is gericht op kansen en ruimte te bieden aan het kind. Die houding wordt gekenmerkt door echtheid, waardering en empathisch begrijpen.
- De leerkracht zorgt ervoor dat zijn gedrag en het taalgebruik naar alle leerlingen respectvol is.
- De leerkracht zorgt daarnaast voor een respectvolle omgang van leerlingen met elkaar.
- In zijn dagelijks handelen zet de leerkracht in, op het opdoen van succeservaringen van alle leerlingen op het gebied van relatie, competentie en autonomie. Dit vraagt een responsieve en sensitieve instelling van de leerkracht naast een pro-actieve houding.
- De leerkracht bevordert 't zelfvertrouwen bij de leerlingen:
  - heeft hoge maar reële, positieve verwachtingen en spreekt deze ook uit naar de

leerlingen;

-benoemt gewenst gedrag en beloont gewenst gedrag (i.p.v. negatief gedrag benoemen of bestraffen);

- geeft positieve feedback (zowel op het product als op het proces gericht).

- De leerkracht denkt in kansen/mogelijkheden.
- De leerkracht zorgt voor een taakgerichte werksfeer.
- De leerkracht kan de leerling die vrijheid, verantwoordelijkheid en zelfstandigheid geven, die het aankan.
- De leerkracht keurt de leerling als persoon nooit af, wel zijn/haar gedrag.
- De leerkracht steekt energie in positieve groepsvorming
- De leerkracht reflecteert op eigen handelen.

Elementen van het **didactisch handelen** die niet expliciet in het groepsplan verwoord staan maar impliciet wel van toepassing zijn op ons handelen:

- Er wordt gebruik gemaakt van het activerende, directe instructie- model (ADI).
- Er wordt aandacht besteed aan het leren omgaan met uitgestelde aandacht waardoor via zelfstandig werken tijd en ruimte wordt gecreëerd om doelgericht en effectief te kunnen differentiëren en om tegemoet te komen aan leerlingen met specifieke onderwijs- of begeleidingsbehoeften.
- Differentiëren vindt zoveel mogelijk plaats via convergentie differentiatie.
- Modellen is een belangrijke leerkrachtvaardigheid.
- We hechten belang aan samen leren of leren van en met elkaar (coöperatieve werkvormen).
- De leerkracht doet een beroep op de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen (leerling als regisseur van het eigen leerproces).
- Evalueren en reflecteren (ook met de leerlingen) vindt plaats in het kader van planmatig handelen.
- We maken gebruik van ICT als leermiddel.

Elementen van het **didactisch handelen** die niet expliciet in het groepsplan verwoord staan maar impliciet wel van toepassing zijn op ons handelen, toegespitst op de **rekendidactiek**

De leerkracht houdt rekening met de vier hoofdlijnen(en het cyclische karakter van deze hoofdlijnen) via welke de rekenwiskundige ontwikkeling verloopt, t.w.:

- begripvorming (conceptontwikkeling en het verlenen van betekenis aan kennis en vaardigheden);
- ontwikkelen van oplossingsprocedures;
- vlot leren rekenen (oefenen, automatiseren en memoriseren);
- flexibel toepassen van kennis en vaardigheden.



## Hoofdfasen Leerlijn



1. Hoofdfasen binnen een leerlijn (protocol ERWD)

Deze hoofdlijnen volgen elkaar op en hebben een cyclisch verloop. Elke volgende fase in het leerproces gaat uit van beheersing van de voorgaande fase. De vier hoofdlijnen haken dan ook als opeenvolgende schakels aan elkaar.

Na de fase van begripsvorming en de fase van het ontwikkelen van oplossingsprocedures volgt het vlot leren rekenen. Dit bestaat uit oefenen, automatiseren en memoriseren van bruikbare rekenwiskundige kennis en procedures. Om vlot te kunnen rekenen is regelmatig en goed oefenen noodzakelijk.

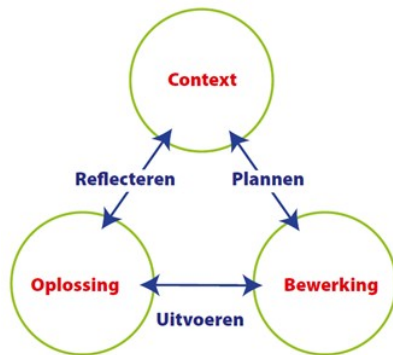
Kinderen leren van volwassenen en van elkaar op vier verschillende niveaus van handelen:

1. kinderen leren op informele wijze door samen iets te doen of te beleven (informeel, concreet handelen in werkelijkheidssituaties);
2. kinderen leren door met elkaar over een concrete situatie te praten en daarbij gebruik te maken van afbeeldingen van werkelijke objecten of situaties (concreet voorstellen, foto's, tekeningen);
3. kinderen leren op een meer abstract niveau te redeneren aan de hand van schematische voorstellingen van de werkelijkheid (concreet voorstellen, foto's, tekeningen);
4. kinderen redeneren op basis van tekst, getallen of een combinatie van beide (formeel handelen, berekeningen uitvoeren, symboliseren).



Handelingsmodel (Groenestijn, van e.a., 2011)

Dagelijks observeren met het **drieslagmodel**



\* plannen= betekenis verlenen

### Observatiepunten bij de as van betekenisverlening

Kunnen leerlingen:

- zelfstandig een bewerking bedenken bij een context?
- betekenis verlenen aan de getallen in de bewerking in relatie tot de context?
- een tekening maken bij de context?
- een verhaal / context bedenken bij een kale som?

### Observatiepunten die horen bij de as van uitvoering

- kunnen leerlingen de gevraagde bewerking uitvoeren op formeel niveau?
- voeren ze de bewerking uit met een efficiënte en gewenste oplossingsstrategie?
- wanneer de uitvoering niet lukt:
  - lukt het wel met materialen?
  - met eenvoudiger getallen?
  - met behulp van een model?

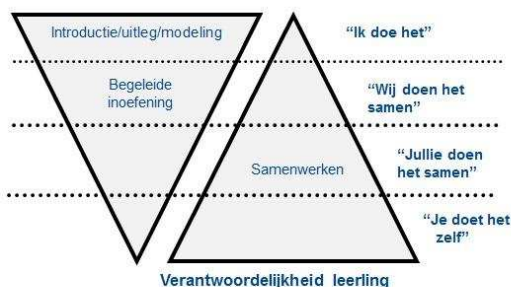
### Observatiepunten die horen bij de as van reflectie

- weet de leerling wat het antwoord (getal) betekent?
- koppelt de leerling het antwoord terug naar de context?
- gaat de leerling na of het antwoord kan kloppen?

Elementen van het **didactisch handelen** die niet expliciet in het groepsplan verwoord staan maar impliciet wel van toepassing zijn op ons handelen, toegespitst op o.a. de **spellingdidactiek** en **begrijpend lezen didactiek**: Het **GRRIM**-model

## GRRIM

Verantwoordelijkheid leerkracht



Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Het Grrim-model is een verbijzondering, een variant van het directe instructie-model. Een belangrijk kenmerk van het GRRIM is dat de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leerkracht, naar de leerling, die het geleerde in samenwerking met andere leerlingen toepast. Met name in de wij-fase en in de jullie-fase van het GRRIM vindt de geleidelijke overgang van het leren plaats (ook wel scaffolding genoemd). Vanwege deze verschuiving van verantwoordelijkheid is dit model vooral affectief tijdens de instructie van strategisch onderwijs, zoals begrijpend lezen. Het directe-instructiemodel is met name effectief bij het expliciet aanleren van (basis)-vaardigheden.

## 4. Vormen van overleg

In verschillende overlegvormen wordt de kwaliteit en voortgang van het basisaanbod, de interne ondersteuning en de externe ondersteuning besproken en geëvalueerd.



### 4.1 Met ouders

Er zijn 3 standaard oudercontact momenten tijdens welke de vorderingen en het welzijn van het kind wordt besproken.

Tussentijds zijn ouders altijd welkom met hun opmerkingen of vragen.

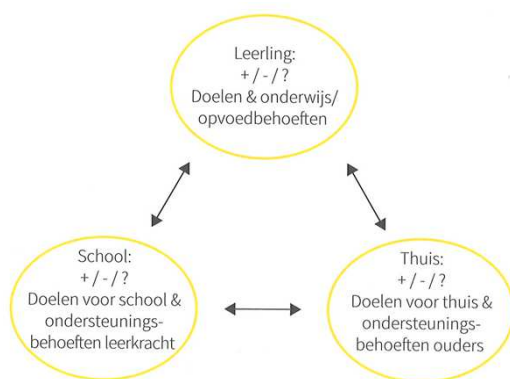


In de volgende gevallen is toestemming van ouders noodzakelijk:

- Opsturen van persoonlijke gegevens naar externe instanties.
- Bespreking in het zorgteam (bij inschrijving geven ouders hier toestemming voor)
- Opstellen van een OP met eigen leerlijn
- Opstellen van een individueel handelingsplan

De ouders worden in laatste twee situaties op de hoogte gehouden van de voortgang d.m.v. geplande evaluatiemomenten.

*Het uitgangspunt is dat school en ouders elkaar als gelijkwaardige partners benaderen. De school treedt dus niet alleen in overleg met ouders als dat strikt moet, maar zorgt ervoor dat ouders vanaf het begin meedenken, meewerken en meebeslissen.*



## 4.2 Groepsbespreking of groepspresentatie

In een groepsbespreking of groepspresentatie gaat het om de groep. Individuele leerlingen worden gesignaleerd en indien nodig in een leerlingbespreking besproken.

Doelen van een groepsbespreking zijn onder andere dat de leerkracht (meer) zicht krijgt op overeenkomsten en verschillen in de groep en (meer) grip krijgt op wat die betekenen voor een gedifferentieerd onderwijsaanbod.

Het succes van een groepsbespreking valt of staat met een goede voorbereiding:

- ∞ De aantekeningen van de afgelopen periode worden geanalyseerd en de belangrijkste conclusies genoteerd.
- ∞ De beoogde doelen worden bestudeerd en de opbrengsten geëvalueerd: welke doelen zijn al bereikt en welke nog niet?
- ∞ De opbrengsten worden geanalyseerd: waaraan zijn die te wijten? Waar liggen kansen (stimulerende factoren) en welke risico's (belemmerende factoren) zijn er?
- ∞ Groepsdoelen worden opgesteld en de handreikingen bekeken: welke vergen een bijstelling?
- ∞ Er wordt alvast vooruitgekeken: welke leerlingen hebben de komende periode extra ondersteuning nodig? Welke doelen gelden voor hen en wat zijn hun onderwijsbehoeften?
- ∞ De groep wordt ingedeeld, leerlingen worden geclusterd en en wordt bedacht wat nodig is om de lessen voor de komende periode te plannen.

- ∞ De leerkracht kan nadenken over de vraag waar zij graag feedback op zou willen ontvangen.

Onderwerpen die tijdens de groepsbespreking aan bod zouden kunnen komen:

- ∞ bespreekpunten en vragen van de leerkracht en aanvullingen van de intern begeleider;
- ∞ evaluatie vorig groepsplan;
- ∞ aandachtspunten hele groep;
- ∞ inzoomen op individuele leerlingen;
- ∞ de vragen ten aanzien van de leerlingen voor de leerlingbespreking;
- ∞ implicaties van de groepsbespreking voor de komende periode;
- ∞ motivatie, zelfvertrouwen en competentie van de leerkracht;
- ∞ ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.

Wordt er gekozen voor een groepspresentatie dan komen de volgende thema's in ieder geval beknopt aan bod:

- ∞ Een overzicht van de groep, bijv. welke overeenkomsten en verschillen vallen op?
- ∞ Ambities en opbrengsten voor technisch lezen, begrijpend lezen (groep 5 t/m 8), rekenen, spelling, werkhouding en sociale competenties.
- ∞ Analyse van de opbrengsten.
- ∞ Plan van aanpak voor de komende periode.
- ∞ Vragen aan collega's? Waar wil je feedback op krijgen?

### 4.3 Leerlingbespreking

Het doel van een leerlingbespreking is de leerkracht ondersteunen bij het lesgeven aan déze leerling.

Zijn de leerlingbesprekingen kort na de groepsbesprekingen of –presentaties gepland, dan komen de leerlingen voor wie dat nodig is snel aan bod. Daarnaast kan de bespreking tussentijds plaatsvinden, op verzoek van de leerkracht, intern begeleider, leerling of ouders.

Ook de leerlingbespreking valt of staat met een goede voorbereiding. Ter voorbereiding geeft de leerkracht daarom alvast in steekwoorden aan:

- wat de aanleiding is en welke vragen zij heeft;
- wat goed gaat en wat moeilijk, hoe dat zou kunnen omen en welke oplossingen ze zelf al heeft bedacht;
- wat ze met de bespreking wil bereiken, wanneer die voor haar een succes is;
- wat ze verwacht van de intern begeleider en/of de taal/reken/gedragsspecialist.

De leerlingbespreking kent de volgende stappen:

1. Start: doelen van deze bespreking
2. Overzicht: wat gaat goed en wat gaat moeilijk?
3. Inzicht: hoe zou het kunnen komen dat de situatie nu zo is?
4. Is er al genoeg bekend om de vragen te kunnen beantwoorden

5. Uitzicht: wat zijn de doelen en behoeften van de leerling en zijn leerkracht?
6. Afronding: afspraken en evaluatie bespreking

#### 4.4 Overdracht naar nieuwe leerkracht

De leerkracht is verantwoordelijk voor een goede overdracht van de groep naar de nieuwe leerkracht na de zomervakantie. De beide leerkrachten maken een afspraak om de groep en de individuele leerlingen te bespreken.

De nieuwe leerkracht neemt het groepsoverzicht over. Deze dient als basis voor de nieuwe groepsplannen in het nieuwe schooljaar.

Aan het begin van het nieuwe schooljaar kan, en dient meteen met een groepsplan begonnen te worden.

#### 4.5 Consultatie externen

Bij consultatie of overleg met externen kan gedacht worden aan:

- een consultatieve leerlingbespreking met Mariëlle Seinen (psycholoog en gedragswetenschapper Passend Onderwijs);
- een beroep doen op het expertise-team van SKO
- een overleg met een van de ketenpartners: medewerker CJG, jeugdarts, jeugdverpleegkundige<sup>2</sup>, indien gewenst consulent leerplicht, psycholoog, politie, groepsleerkracht, directeur of tolk.

##### 4.5.1 Het preventieteam

De leden van het preventieteam brengen hun deskundigheid en ervaringen in. Er kan gebruik gemaakt worden van deze deskundigheid bij het aanscherpen van de hulpvraag en de advisering ten aanzien van de te nemen stappen. Het preventieteam heeft een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de gegeven adviezen en beslissingen die genomen worden. Door

---

<sup>2</sup> Intern begeleider, jeugdarts of jeugdverpleegkundige en CJG-medewerker vormen samen het preventieteam

overleg kunnen de werkzaamheden van de verschillende leden van een preventieteam beter op elkaar afgestemd worden.

Het preventieteam heeft overzicht over de totale ondersteuningscapaciteit van de school en kan snel tot handelen overgaan. Ook kan het preventieteam er op toe zien dat deze capaciteit efficiënt wordt ingevuld.

Het preventieteam adviseert bij het aanscherpen van de hulpvraag en de advisering ten aanzien van de behandeling of het vervolgtraject.

Het preventieteam evalueert de gemaakte afspraken en (indien aanwezig) de uitvoering van het handelingsplan.

Het preventieteam geeft indien nodig adviezen ten aanzien van de externe begeleiding.

Het preventieteam dient overzicht te hebben over de ondersteuningscapaciteit van de school.

Ook bij een overleg van het preventieteam zijn de stappen: overzicht, inzicht en uitzicht leidend tijdens een overleg.

Overigens blijft de school eindverantwoordelijk voor het ondersteuningsbeleid.

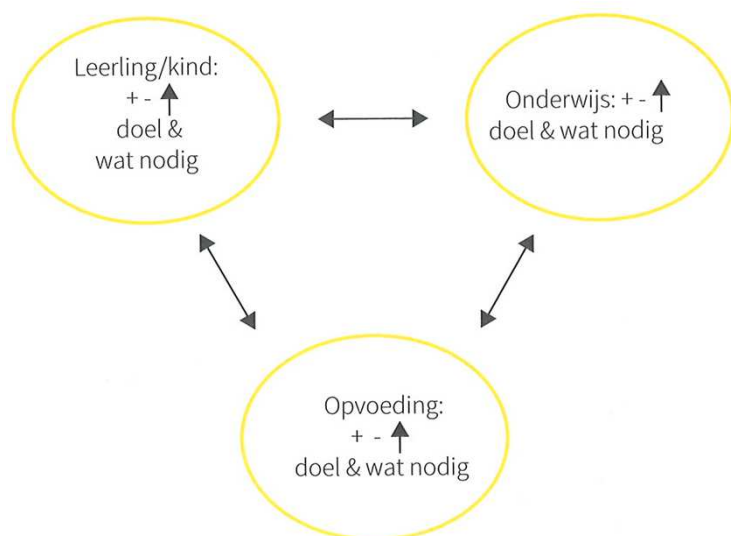
#### 4.5.2 Een MDO

Soms hebben de leerlingbespreking en de interne ondersteuning onvoldoende effect. Dan kan een multidisciplinair overleg (MDO) nodig zijn. In zo'n overleg participeren naast de school, de ouders ook één of meer extern deskundigen van het schoolbestuur, het samenwerkingsverband en/of de jeugdhulp (GGD, CJG, consulent leerplicht).

Het doel van een MDO is de situatie rondom een leerling zodanig begrijpen dat doelen voor de leerling en de onderwijs- en opvoedsituatie geformuleerd kunnen worden en een passend onderwijs- en/of jeugdhulparrangement ontworpen kan worden.

Een MDO volgt in grote lijnen hetzelfde stramien als een leerlingbespreking maar de inhoud van de stappen komt uitgebreider en meer verdiepend aan bod:

1. Voorbereiding MDO
2. Start van het overleg
3. Overzicht: wat gaat goed, wat moet beter?
4. Inzicht: hoe is de situatie te begrijpen?
5. Uitzicht: zijn er al doelen en behoeften te formuleren?
  - Zo nee, is handelingsgerichte diagnostiek of ander onderzoek hiervoor nodig?
  - Zo ja, is een onderwijs- en/of jeugdarrangement nodig?
6. Afronding MDO: afspraken en terugblik overleg.



## Bijlagen

### Bijlage 1: Protocol Toelating en Verwijzing

Toelating en verwijzing gaan in principe op dezelfde grondslag. Het verschil is dat bij toelating dient te worden ingeschat in welk zorgniveau een kind zit. Bij verwijzing staat dit voor de school vast. De school volgt het beleid zoals vastgelegd binnen het beleid zorgplicht en passend onderwijs van ons samenwerkingsverband, ons schoolbestuur en tenslotte in ons eigen, bovenstaande schoolbeleid. Passend onderwijs begint bij onze school.

#### Aanmeldingsprocedure

Als ouders van een leerling met een specifieke onderwijs en/of begeleidingsvraag hun kind bij ons op school aanmelden, dan hanteren we het volgende stappenplan:

- Stap 1 Ouders melden hun kind aan op onze school.
- Stap 2 Gesprek met de ouders waarin gegevens worden uitgewisseld en wordt toegelicht hoe de school met het aanmeldingsverzoek om zal gaan. Ouders moeten schriftelijk toestemming geven voor het opvragen van gegevens over hun kind elders. Bij dit gesprek is vanuit school minimaal aanwezig: de intern begeleider en de

directeur.

- Stap 3 Het team wordt geïnformeerd over het verzoek.  
Er wordt informatie verzameld (door de intern begeleider) over de leerling, over zijn mogelijkheden en zijn beperkingen.  
Er wordt een analyse gemaakt van de (on)mogelijkheden van onze school. (zie hiertoe bijlage over gewenste hulp- en schoolmogelijkheden.)
- Stap 4 Met het team de verzamelde informatie bespreken.
- Stap 5 Het team brengt advies uit:
- plaatsen (er zijn wellicht nog vragen, verder onderzoek is nodig,) of
  - afwegen van voorwaardelijke plaatsing, of
  - niet plaatsen omdat onze school geen adequaat onderwijsaanbod kan realiseren

### **Plaatsingsbeslissing**

- Stap 6 Directie neemt een formeel besluit.
- Stap 7 Daarna worden de ouders door de directie geïnformeerd over het besluit.
1. Bij plaatsing: gesprek met ouders, vastleggen van de tussen de school en ouders gemaakte afspraken over de aanpak van de leerling, verdere afspraken maken over de gang van zaken. Informeren van ouders en kinderen.
  2. Bij verder onderzoek: gesprek met ouders, aanvullende informatie halen en opnieuw besluiten.
  3. Bij afwijzing: gesprek met ouders, motivering op schrift zetten, met ouders en andere scholen naar alternatieven zoeken. Informeren van bestuur.

### **Uitvoering besluit**

Bij plaatsing:

- Stap 8 In overleg met de ouders en ondersteunende instellingen opstellen van een begeleidingsarrangement.
- Stap 9 Het begeleidingsarrangement laten ondertekenen door ouders.
- Stap 10 Verdere afspraken maken over gang van zaken.

Bij niet plaatsing:

- Stap 8 Schriftelijk motiveren van besluit.

Stap 9 Gesprek met ouders.

Stap 10 Afspraken maken over vervolg, dit betekent zorgdragen voor plaatsing elders en dus handelen volgens Passend Onderwijs en Zorgplicht.

## Bijlage2 Afweging toelating in bijzondere gevallen

<b><u>Inventarisatie</u></b>				
Van het kind wordt het volgende in kaart gebracht:				
	<b>Aandachtspunten m.a.w. “Wat vraagt dit kind?”:</b>	<b>Mogelijkheden van de school  (kansen/ uitdagingen):</b>	<b>Onmogelijkheden van de school  (risicofactoren):</b>	<b>Wat kan extern worden gehaald.  Mogelijke oplossingen:</b>
<b>Pedagogisch:</b>				
<b>Didactisch:</b>				
<b>Kennis en vaardigheden van de leerkracht(en)/ competenties:</b>				



<b>Organisatie: School en klas:</b>				
<b>Gebouw / Materieel:</b>				
<b>Medeleerlingen:</b>				
<b>Ouders:</b>				

Daar waar de draagkracht niet in evenwicht is met de draaglast zal er een negatief advies gegeven worden. De balans tussen draagkracht en draaglast betreft zowel het school- alsook, het klas- en het leerlingniveau.

Wij worden soms geconfronteerd met een aanmelding van een leerling, terwijl deze in een onderzoekstraject zit bij de huidige school. Wij stellen ons op het standpunt, dat in het belang van de leerling, dit onderzoekstraject eerst doorlopen wordt op de huidige school, voordat wij deze leerling aannemen. Uitzondering op deze regel is als het gaat om een verhuizing van buiten onze gemeente.

# Groepsplan



**Groepsplan:**

**Groep:**

**Periode:**

**Aantal leerlingen:**

**Leerkracht(en):**

Subgroepen	Doelen	Wat en hoe?	Organisatie	Evaluatie
Subgroep 1: VA				
Basisaanbod: BA				
Subgroep 2: IA				

**Smart** geformuleerde doelen: **S**pecifiek, **m**meetbaar, **a**mbitieus, **r**relevant en **t**ijdsgebonden

**Bijlage 4:   Format Kindplan**

Kind-plan van:	Groep en leerkracht:	Ingevuld met:	Datum:
----------------	----------------------	---------------	--------

Nu weet, kan of doe ik al:	Straks wil ik ook nog weten, kunnen, doen (dan merken, zien of horen we):	Om dat te bereiken ga ik:	Leerkracht helpt mij door:	Ouders helpen me door:	Materialen: of iemand anders die helpt door:

Evaluatiedatum:  
Wie evalueert:  
Hoe weten we of het doel bereikt is?  
Uitkomst van de evaluatie: is ons doel bereikt?  
Hoe nu verder?

## Bijlage 5: Begeleidingsarrangement

Begeleidingsarrangement	
Naam Leerling:	meisje / jongen
Geb. datum:	leeftijd:
Betrokkenen: Ouder(s) van: Leerkracht(en): Intern begeleider:	did. lfd.:
Periode:	
Vakgebied:	
Onderdeel:	

Uitdaging

Beginsituatie

Stimulerende en belemmerende factoren	
kindniveau	
gedrag / sociaal-emotioneel functioneren / spelontwikkeling (zoals naar binnen of buiten gericht gedrag, sociaal inzicht, sociale vaardigheden, omgaan met uiten van emoties, redzaamheid)	
stimulerend	belemmerend
werkhouding en taakgedrag (zoals concentratie, zelfstandig werken, motivatie, plannen, keuzes maken, zelfverantwoordelijkheid)	
stimulerend	belemmerend
cognitief functioneren en leerontwikkeling (zoals leren leren, automatiseren, leerstrategie en geheugen)	
stimulerend	belemmerend
klassenniveau	
leeromgeving	
(zoals gedrag groepgenoten, pedagogisch klimaat, methoden en leermiddelen, inrichting klas, pedagogisch-didactische vaardigheden lk., klassenmanagement, communicatie en interactie)	
stimulerend	belemmerend

--	--

thuisomgeving	
Gezin en ouders (kenmerken gezin, cognitieve stimulering en verwachtingen, aandacht en steun, lichamelijke verzorging, vrije tijd, buurt, clubs)	
stimulerend	belemmerend

Onderwijsbehoeften (pedagogische en didactische)

Onderzoeksgegevens

Bijzonderheden

Doelstelling	Leerinhoud

Methodiek	Organisatie

Evaluatie
Vervolg:
Met ouder(s) besproken d.d.:

## Bijlage 6: Format Ontwikkelingsperspectief

### Ontwikkelingsperspectief

Vertrouwelijk

#### Ontwikkelingsperspectief eigen leertraject

Datum vaststelling:	Ingevuld door: Lotte Verpalen	Functie: intern begeleider	Betrokkenen: ouders van leerkracht psycholoog, van SKO, Mariëlle Seinen intern begeleider
---------------------	-------------------------------	----------------------------	---

#### Betreffende

Naam: Adres: Woonplaats: Harderwijk	Geboortedatum: Postcode: Telefoon ouders:
School: KBS Alfons Ariëns Contactpersoon binnen school: Lotte Verpalen	Schoolverloop: Telefoon school: 0341 416758

#### Reden eigen leerlijn met ontwikkelingsperspectief

--

#### Uitgangspunt ontwikkelingsperspectief

Observatiegegevens							
Vakgebied	Toets	sc	vhs	DL/DLE	Niv.	FN	Datum afname:
Technisch lezen							
Begrijpend lezen							
Spelling werkwoorden							
Spelling niet werkwoorden							



Rekenen							
---------	--	--	--	--	--	--	--

Stimulerende en belemmerende factoren	
<b>kindniveau</b>	
gedrag / sociaal-emotioneel functioneren / spelontwikkeling (zoals naar binnen of buiten gericht gedrag, sociaal inzicht, sociale vaardigheden, omgaan met uiten van emoties, redzaamheid)	
stimulerend of compenserend	belemmerend
<b>werkhouding en taakgedrag</b> (zoals concentratie, zelfstandig werken, motivatie, plannen, keuzes maken, zelfverantwoordelijkheid)	
stimulerend of compenserend	belemmerend
<b>cognitief functioneren en leerontwikkeling</b> (zoals leren leren, automatiseren, leerstrategie en geheugen)	
stimulerend of compenserend	belemmerend
<b>klassenniveau</b>	
<b>leeromgeving</b> (zoals gedrag groepsgenoten, pedagogisch klimaat, methoden en leermiddelen, inrichting klas, pedagogisch-didactische vaardigheden lk., klassenmanagement, communicatie en interactie)	
stimulerend of compenserend	belemmerend
<b>thuisomgeving</b>	
<b>Gezin en ouders</b> (kenmerken gezin, cognitieve stimulering en verwachtingen, aandacht en steun, lichamelijke verzorging, vrije tijd, buurt, clubs)	
stimulerend of compenserend	belemmerend
<b>Specifieke onderwijsbehoeften:</b>	
<b>Communicatie en extra begeleiding</b>	
Minimaal driemaal per jaar (afhankelijk van de ondersteuning- en begeleidingsbehoefte van school of ouders) zal er een gesprek op school plaatsvinden waarbij de leerkracht en ouders aanwezig zijn en waar nodig of gewenst de intern begeleider of de orthopedagoog van SKO (Mariëlle Seinen).	
<u>Inzet interne expertise IB:</u> De ib'er heeft een coachende rol richting de lk. Sinds de invoering van Passend Onderwijs is de rol van een IB-er veranderd: niet langer ll.'n uit de klas halen maar samen met de lk. het onderwijsleerproces dat	

zich in de klas afspeelt monitoren en bespreken. Dit betekent dat de ib'er meer dan voorheen in de klassen zal zijn. Soms om de groep / een ll. te observeren, soms om een (verlengde)instructie bij te wonen en daar samen met de lk. of samen met de ll. op terug te kijken, soms om zelf de verlengde instructie te geven e.d.

Dit betekent niet dat de ib'er helemaal niet meer buiten de klas met individuele ll.'n of een groepje ll.'n werkt. Maar het betekent wel dat de ib'er niet meer gedurende het hele jaar met één en dezelfde ll. buiten de klas werkt. Hoe gaat 't dan wel? Als een lk. signaleert dat een ll. een bepaalde afgebakende vaardigheid niet beheerst en hij/zij denkt dat het ondoenlijk is dit tijdens de verlengde instructie te verhelpen, dan kan de ib'er een kort traject met deze ll. doorlopen (i.h.a. < dan 5 begeleidingsmomenten). Na, of al tijdens dit korte traject, observeert de ib'er hoe de lk. deze ll. tijdens de verlengde instructie verder kan helpen.

Naast de coachende en ondersteunende rol zal een deel van de werkzaamheden van de ib'er bestaan uit het 'diagnosticeren' van ll.'n: onderzoeken welke (deel)vaardigheden van een bepaald leergebied wel al lukken en welke nog niet.

### Uitstroomperspectief

--

Tussendoelen en einddoelen per vakgebied in DLE	M7	E7	M8	E8
Technisch lezen DMT, krt 3				
Begrijpend lezen				
Rekenen & Wiskunde				
Spelling				

### De gegevens van dit ontwikkelingsperspectief zijn besproken met ouders.

<b>Datum:</b>	
<b>Handtekening ouders</b>	<b>handtekening leerkracht</b>
<b>Handtekening intern begeleider</b>	<b>handtekening psycholoog</b>