

Implementatie van leerlijnen in het speciaal onderwijs



Verslag van onderzoek

Ed Smeets



IMPLEMENTATIE VAN LEERLIJNEN IN HET SPECIAAL ONDERWIJS

Implementatie van leerlijnen in het speciaal onderwijs

Verslag van onderzoek

Ed Smeets

juni 2010

ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

De particuliere prijs van deze uitgave is €10,-
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Smeets, Ed.

Implementatie van leerlijnen in het speciaal onderwijs. Verslag van onderzoek. /
Ed Smeets - Nijmegen: ITS
ISBN 978 – 90 - 5554 - 401 - 1
NUR 840

Onderzoek in opdracht van de WEC-Raad
Projectnummer: 34000544

© 2010 ITS, Stichting Radboud Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Radboud Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

De kwaliteit van het onderwijs staat momenteel volop in de belangstelling. In het speciaal onderwijs wordt al een aantal jaren systematisch gewerkt aan kwaliteitsverbetering. Dit is onder meer ingegeven door de opvatting van de Inspectie van het onderwijs dat de leeropbrengsten in het speciaal onderwijs vaak onvoldoende zijn. Met het project 'Implementatie Leerlijnen in het (V)SO', dat onder verantwoordelijkheid van de WEC-Raad wordt uitgevoerd, wordt gewerkt aan hogere leeropbrengsten. In dit project werken scholen drie jaar lang aan de invoering van leerlijnen en maken zij een omslag van individuele handelingsplannen naar groepsplannen.

De WEC-Raad heeft het ITS verzocht in een aantal scholen onderzoek te doen naar het verloop van het implementatietraject en de ervaringen daarmee. In het schooljaar 2007/2008 is de eerste ronde van het onderzoek uitgevoerd in SO-scholen. De tweede ronde betreft zowel SO- als VSO-scholen en heeft plaatsgevonden in het schooljaar 2009/2010. In dit onderzoeksverslag zijn de resultaten verwerkt van zowel de eerste als de tweede ronde van het onderzoek.

Uit het onderzoek blijkt onder meer dat de invoering van leerlijnen ertoe leidt dat leraren systematischer gaan werken en dat het leren meer op de voorgrond komt te staan. Door de meer systematische aanpak zijn de resultaten beter te verantwoorden dan voorheen. Hierbij wordt wel aangegeven dat de invoering van leerlijnen en het werken met groepsplannen een cultuuromslag vergt en dat het zoeken en/of ontwikkelen van materiaal bij de leerlijnen veel tijd kost.

Wij danken de directieleden en intern begeleiders van de scholen, de externe begeleiders en de leden van het Kernimplementatieteam en van de Inspectie van het onderwijs die aan het onderzoek hebben meegewerkt.

ITS, Nijmegen
dr. Jeroen Winkels, directeur

Inhoud

Voorwoord	v
1 Inleiding en achtergrond	1
1.1 Aandacht voor kwaliteit in het speciaal onderwijs	1
1.2 Leerlijnen voor het speciaal onderwijs	1
1.3 Materiaal voor en informatievoorziening aan scholen	2
1.4 Externe begeleiding	3
2 Doel, vraagstelling en opzet van het onderzoek	5
2.1 Doel en vraagstelling	5
2.2 Onderzoeksopzet	5
2.3 Opbouw van dit verslag	6
3 Gesprekken in de scholen	7
3.1 Inleiding	7
3.2 Aanleiding en doelen	7
3.2.1 SO-scholen	7
3.2.2 VSO-scholen	7
3.3 Beleid en activiteiten in de scholen	8
3.3.1 SO-scholen	8
3.3.2 VSO-scholen	11
3.4 Werken met leerlijnen en groepsplannen	13
3.4.1 SO-scholen	13
3.4.2 VSO-scholen	14
3.5 Competenties en ondersteuning	15
3.5.1 SO-scholen	15
3.5.2 VSO-scholen	17
3.6 Draagvlak	18
3.6.1 SO-scholen	18
3.6.2 VSO-scholen	20
3.7 Evaluatie en effecten	20
3.7.1 SO-scholen	20
3.7.2 VSO-scholen	21
3.8 Belangrijke pluspunten en aandachtspunten	22
3.8.1 SO-scholen	22
3.8.2 VSO-scholen	23

4 Gesprekken met andere betrokkenen	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Het Kernimplementatieteam	25
4.3 De Inspectie van het Onderwijs	29
4.4 De externe begeleiders	30
5 Conclusies en aanbevelingen	35
5.1 Inleiding	35
5.2 Conclusies	35
5.3 Aanbevelingen	40
Literatuur	41
Bijlage – Deelnemers aan de gesprekken	43

1 Inleiding en achtergrond

1.1 Aandacht voor kwaliteit in het speciaal onderwijs

De laatste jaren is er een versterkte aandacht voor de kwaliteit van het speciaal onderwijs. De Inspectie van het onderwijs heeft zich kritisch uitgelaten over onder meer de leeropbrengsten in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs. De verantwoording van de leerresultaten door scholen bleek een probleem te zijn. Scholen hadden moeite met het maken van verantwoorde keuzes in het leerstofaanbod en er bleken nauwelijks doorgaande lijnen in de school te zijn (Inspectie van het onderwijs, 2007a, 2007b). Na deze constatering, die naar voren kwamen uit onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in cluster 4, verschenen ook rapporten van onderzoeken die betrekking hebben op cluster 3 (Inspectie van het onderwijs, 2008) en cluster 2 (Inspectie van het onderwijs, 2009). Daarin worden iets positievere conclusies getrokken, maar de teneur is dat de kwaliteit in te veel scholen verbetering behoeft. In het recent verschenen onderwijsverslag 2008/2009 (Inspectie van het onderwijs, 2010) wordt naar aanleiding van hernieuwde onderzoeken in zwakke scholen in cluster 3 en 4 geconcludeerd dat de kwaliteit van het onderwijs in deze clusters duidelijk is toegenomen. Nog steeds echter laat het vaststellen van de resultaten van het onderwijs volgens de onderwijsinspectie in veel scholen te wensen over en wordt de ontwikkeling van de leerlingen onvoldoende gevolgd.

Uit veldlijngesprekken met schoolleiders in het (voortgezet) speciaal onderwijs, in het kader van het project 'Kwaliteit Speciaal', is een aantal jaren geleden naar voren gekomen dat (V)SO-scholen over onvoldoende methoden en materialen beschikten die waren afgestemd op de kerndoelen van het speciaal onderwijs en op de pedagogisch/didactische behoeften van de leerlingen. Bovendien signaleerden schoolleiders vaak 'handelingsverlegenheid' bij (beginnende) leerkrachten.

1.2 Leerlijnen voor het speciaal onderwijs

Een van de activiteiten in het kader van de kwaliteitsverbetering van het (voortgezet) speciaal onderwijs betreft de ontwikkeling en implementatie van leerlijnen. Met het project 'Implementatie Leerlijnen in het (V)SO', dat onder verantwoordelijkheid van de WEC-Raad wordt uitgevoerd, wordt een versterking van de didactische ontwikkeling van het speciaal onderwijs beoogd, die tot hogere leeropbrengsten dient te leiden.

Het project wordt uitgevoerd in de periode 2006-2011. Daarbij werkt de WEC-Raad samen met KPC, SLO, het Freudenthal Instituut en de CED-Groep. De coördinatie is in handen van het Kernimplementatieteam (KIT), waarin de deelnemende instituten vertegenwoordigd zijn. De doelgroep bestaat uit het gehele scholenveld in het (V)SO en de vertegenwoordigers daarvan: ongeveer 325 scholen, regionale expertisecentra en clusterverenigingen. Alle scholen zijn uitgenodigd om hieraan deel te nemen. Het uitgangspunt daarbij is dat de scholen zelf actief werken aan de implementatie. Zij bepalen zelf of zij deelnemen en op welk moment en met welk vak- of vormingsgebied zij in het project instappen. De invoering van leerlijnen verloopt gefaseerd. In januari 2007 zijn circa 25 voorhoedescholen van start gegaan. Daarna zijn volgende tranches gestart. Begin 2008 is de implementatie ook in VSO-afdelingen en VSO-scholen gestart.

Het uitgangspunt van het project is dat scholen drie jaar lang, teambreed, aan de invoering van leerlijnen werken. Het gaat daarbij om de implementatie van de systematiek van leerlijnen, gekoppeld aan kerndoelen en tussendoelen, met een systematiek van handelingsplannen (groepsplannen en individuele handelingsplannen) en de koppeling aan een leerlingvolgsysteem.

1.3 Materiaal voor en informatievoorziening aan scholen

Dit project betreft de implementatie van leerlijnen en niet de ontwikkeling daarvan. Voorafgaand aan dit project zijn kerndoelen en tussendoelen ontwikkeld door SLO. Allereerst is dit gebeurd voor de ZML-groep, hetgeen vervolgens verbreed is naar de overige doelgroepen in het speciaal onderwijs. Daarnaast zijn leerlijnen ontwikkeld door de CED-Groep en door het Freudenthal Instituut. Deze sluiten aan bij de kerndoelen en tussendoelen. Het Freudenthal Instituut heeft leerlijnen ontwikkeld voor rekenmethodes ('Speciaal rekenen'). Deze leerlijnen zijn gekoppeld aan een methode. Daarbij zijn de vier meest gebruikte methodes geanalyseerd. De CED-Groep heeft leerlijnen ontwikkeld voor taal, lezen, rekenen en sociale competenties. Deze leerlijnen zijn onafhankelijk van methodes en kunnen in de school worden 'aangekleed' op basis van het beschikbare materiaal. Zo wordt bovendien duidelijk of er nog materiaal ontbreekt.

Het materiaal (kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen) dat door de verschillende aanbieders is gemaakt, is samengebracht in de 'toolkit'. De leerlijnen vormen een weerspiegeling van het reguliere curriculum van het basisonderwijs. De referentie is wat leerlingen in acht jaar basisonderwijs kunnen bereiken. De leerlijnen die zijn ontwikkeld, omvatten daarom acht niveaus. Een uitzondering vormen de leerlijnen voor de groep zeer moeilijk lerenden (ZML), die uit twaalf niveaus bestaan.

Op de website van de WEC-Raad kan informatie over het project worden gevonden. Daarnaast wordt vier maal per jaar een nieuwsbrief verspreid. Ook worden regelmatig intervisiedagen georganiseerd voor scholen die aan het project deelnemen en voor externe begeleiders.

1.4 Externe begeleiding

Een van de voorwaarden voor deelname aan het project is dat de scholen zelf een externe begeleider inhuren. Het gaat om intensieve begeleiding, waarbij als richtsnoer een inzet van 100 uur per jaar wordt gehanteerd.

Bij de start van het project was er een landelijk tekort aan begeleiders die gespecialiseerd zijn in het speciaal onderwijs. Daarom is een van de oogmerken van het project het opzetten van een ‘pool’ van ervaren en gecertificeerde externe begeleiders. In verband met de certificering wordt van begeleiders verwacht dat zij deelnemen aan de training voor externe begeleiders en aan de intervisiedagen voor externe begeleiders. Ook wordt verwacht dat zij terugrapporteren over hun activiteiten in de scholen.

De training van de externe begeleiders wordt georganiseerd door het KIT en gebeurt in twee scholingsdagen. Daar geven de trainers vanuit het project een training in het planmatig werken met leerlijnen. Voor externe begeleiders is het draaiboek ‘Implementatie leerlijnen in school’ ontwikkeld, in een versie voor het speciaal onderwijs en een versie voor het voortgezet speciaal onderwijs. Tijdens de training wordt de inhoud van het draaiboek behandeld en er worden veel praktijkvoorbeelden gegeven. Er wordt ook ingegaan op de inrichting van studiedagen en werkbijeenkomsten in de school.

2 Doel, vraagstelling en opzet van het onderzoek

2.1 Doel en vraagstelling

De WEC-Raad heeft het ITS verzocht een, qua omvang beperkte, monitoring van het implementatieproject uit te voeren. Het onderzoek heeft betrekking op het verloop van de implementatie in de scholen en relevante randvoorwaarden daarbij, waaronder het functioneren van de landelijke voorzieningen in het project en de externe begeleiding van de scholen.

In het schooljaar 2007/2008 is de eerste ronde van het onderzoek uitgevoerd. Deze had betrekking op de eerste fase van het project, de periode tot en met december 2007, in het SO. Daarvan is eerder verslag uitgebracht (Smeets, 2008). In het schooljaar 2009/2010 is de tweede ronde van het onderzoek uitgevoerd. In deze tweede ronde stonden de volgende vragen centraal:

- Wat waren bij de start de doelen van de deelnemende scholen? Wanneer wilde men deze bereiken? Hoe wordt geëvalueerd of de doelen bereikt zijn?
- Welke activiteiten zijn in de scholen uitgevoerd en wat is op dit moment de stand van zaken met betrekking tot het geplande traject in de scholen? Welke doelen zijn bereikt?
- Wat zijn succesfactoren, knelpunten en verbeterpunten in de scholen?
- Hoe functioneert de bovenschoolse ondersteuning die in het kader van het project is opgezet en hoe ervaren scholen en begeleiders de ondersteuning?
- Welke verschillen zijn er tussen speciaal en voortgezet speciaal onderwijs in het implementatieproces?

2.2 Onderzoeksopzet

De belangrijkste onderzoeksactiviteit bestond uit het voeren van vraaggesprekken met verschillende betrokkenen. Het betreft directieleden en/of interne begeleiders van scholen voor speciaal onderwijs en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs, leden van het kernimplementatieteam, trainers, externe begeleiders en de inspectie van het onderwijs. In de bijlage is een overzicht opgenomen van de deelnemers aan de gesprekken die in de eerste en in de tweede ronde van het onderzoek zijn gehouden.

In de tweede ronde van het onderzoek zijn gesprekken gevoerd met vertegenwoordigers van drie SO-scholen en drie VSO-scholen. Voor de drie SO-scholen vormde dit de tweede gespreksronde. Zij hadden ook twee jaar eerder aan het onderzoek deelgenomen. De keuze van de scholen is dusdanig gemaakt dat elk cluster (2, 3 en 4) zowel met een SO-school als een VSO-school in het onderzoek vertegenwoordigd is. De gesprekken in de scholen zijn ‘face to face’ gehouden. Hetzelfde geldt voor gesprekken met drie leden van het kernimplementatieteam. Daarnaast zijn telefonische interviews gehouden met twee externe begeleiders en met een medewerker van de onderwijsinspectie. De scholen en de externe begeleiders zijn door de WEC-Raad geselecteerd op basis van hun bereidheid om aan het onderzoek deel te nemen.

Bij het voeren van de vraaggesprekken is gewerkt met gestructureerde gespreksleiders. Bij het opstellen daarvan is gebruik gemaakt van de beschikbare achtergrondinformatie over het project en een overzicht van relevante variabelen dat op basis van een korte literatuurstudie is gemaakt.

2.3 Opbouw van dit verslag

In dit verslag zijn de resultaten verwerkt van zowel de eerste als de tweede ronde van het onderzoek. Daarbij ligt de nadruk op de meest recente stand van zaken. In hoofdstuk 3 worden de resultaten beschreven van de gesprekken die in de scholen zijn gevoerd. Hoofdstuk 4 heeft betrekking op de gesprekken met leden van het kernimplementatieteam, externe begeleiders en de Inspectie van het onderwijs. In hoofdstuk 5 presenteren wij de conclusies en doen we op basis daarvan een aantal aanbevelingen.

3 Gesprekken in de scholen

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de gesprekken in de scholen beschreven. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs. De beschrijvingen voor het speciaal onderwijs hebben betrekking op de drie scholen die zowel in 2008 als in 2010 aan het onderzoek hebben deelgenomen. De beschrijvingen voor het voortgezet speciaal onderwijs betreffen de drie scholen die alleen in 2010 in het kader van het onderzoek zijn bezocht.

3.2 Aanleiding en doelen

3.2.1 SO-scholen

In de drie SO-scholen hebben bevindingen van de Inspectie van het onderwijs een rol gespeeld bij de besluitvorming over de invoering van leerlijnen. Bij de een werden de leeropbrengsten onvoldoende geacht, terwijl een ander weliswaar voldoende scoorde, maar volgens de inspectie niet aannemelijk kon maken dat uit de leerlingen wordt gehaald wat erin zit. Daarnaast wordt aangegeven dat er in de scholen, ook los van het inspectierapport, behoefte was aan een meer planmatige aanpak en aan een verhoging van het niveau van de leerlingen. Als planmatiger wordt gewerkt, zijn de resultaten ook beter te verantwoorden naar de ouders van de leerlingen. Naast het meer planmatig werken en het verhogen van het niveau van de leerlingen, wordt ook de bijdrage aan schoolverbetering als geheel als doel van de implementatie van leerlijnen genoemd.

3.2.2 VSO-scholen

In de VSO-scholen wordt de bijdrage van leerlijnen aan het vaststellen en realiseren van een uitstroomprofiel als belangrijk argument vóór het werken met leerlijnen gezien. Zo krijgt men meer zicht op het te bereiken eindniveau. Dat geeft meer houvast voor het team en leidt tot betere verantwoording naar de ouders en de inspectie van het onderwijs. Andere overwegingen om te kiezen voor de implementatie van leerlijnen, zijn de behoefte om lessen en doelen af te stemmen op de grote niveauverschil-

len waarmee men te maken heeft, en de keuze voor doelgericht werken om leerlingen in gang te krijgen en te voorkomen dat zij uiteindelijk in de dagbesteding terechtkomen. Twee van de drie VSO-scholen werken al sinds 2006 met leerlijnen en zijn daarmee dus al gestart voordat de WEC-Raad dit ging ondersteunen. De derde school is in 2008 gestart.

3.3 Beleid en activiteiten in de scholen

3.3.1 SO-scholen

Voortgang van de implementatie

De drie SO-scholen werken met leerlijnen van de CED-Groep. In deze drie scholen vormde het lezen het startpunt voor de invoering van leerlijnen.

De *Martinus van Beekschool* (cluster 2: slechthorende leerlingen, leerlingen met ernstige spraak-/taalmoeilijkheden en leerlingen met autismespectrumstoornissen) is in 2007 gestart met leerlijnen bij lezen, om het leesniveau van leerlingen op een hoger plan te brengen. Dit is gekoppeld aan de invoering van een nieuwe leesmethode. Voorheen waren er geen afspraken over de aandacht voor technisch lezen vanaf de middenbouw. In de middenbouw werd een andere leesmethode gebruikt dan in de onderbouw. De aanpak van het leesonderwijs was onvoldoende systematisch. Door de invoering van leerlijnen is dat veranderd. Leerkrachten hebben beter in beeld wat ze aan het doen zijn en hebben beter zicht op de nodige vervolgstappen, zo werd al in 2008 geconstateerd. De stand van zaken in 2010 is dat de leerlijn technisch lezen helemaal 'aangekleed' is. Nu moet deze worden aangepast aan de nieuwe AVI-indeling. Dit schooljaar (2009/2010) is mondelinge taal speerpunt. De logopediste en interne begeleider hebben samen een checklist met belangrijke punten gemaakt. De leerlijn mondelinge taal is op grond daarvan aangepast en wordt nu verder aangekleed. Er is ook overleg over de leerlijn rekenen en de leerlijn 'leren leren'. Dat is de volgende stap. Na afloop van het project leerlijnen van de WEC-Raad gaan de activiteiten in de school gewoon door. De school is nu in REC-verband ook bezig met 'School aan zet'. Dat loopt af en toe wel door de invoering van leerlijnen heen.

In *De Trappenberg* (cluster 3: lichamelijk gehandicapte leerlingen, meervoudig gehandicapte/zeer moeilijk lerende leerlingen en langdurig zieke leerlingen) is gekozen voor invoering van leerlijnen voor het gehele onderwijsprogramma, te beginnen met de SO-afdeling. Het oorspronkelijke plan was om dit in maximaal drie jaar te doen. Dat is inclusief digitalisering, door opname van de leerlijnen voor de cognitieve vakken en sociale competenties in Datacare, dat als leerlingvolgsysteem wordt gebruikt.

Er is gestart met lezen, omdat dat al speerpunt van het beleid op school was. In het eerste jaar zijn ook bij taal leerlijnen ingevoerd. In het tweede jaar is gestart met invoering van leerlijnen bij rekenen en sociale competenties. Het hele implementatieplan is in een schema gezet, wat betreft de administratieve aspecten, de onderwijsinhoudelijke aspecten en de ICT-aspecten. De stand van zaken in 2010 is dat er leerlijnen zijn ingevoerd bij lezen, rekenen, taal (mondeling en schriftelijk) en sociale competenties. Voor speciale doelgroepen zijn ook leerlijnen ingevoerd voor sociaal-emotionele ontwikkeling, spelontwikkeling en communicatie. Voor de lichamelijk gehandicapte en de langdurig zieke leerlingen wordt uitgegaan van dezelfde doelen als het basisonderwijs (leerlijnen in acht niveaus). Voor de meervoudig gehandicapten wordt uitgegaan van de doelen voor het speciaal onderwijs (ZML, twaalf niveaus). Voor de ernstig meervoudig gehandicapte leerlingen (EMG, met een IQ lager dan 35) wordt met de Plancius-leerlijnen gewerkt (vijf domeinen). De EMG-leerlingen waren eerst over de MG-groepen verspreid, maar worden nu als aparte groep onderscheiden. Qua ontwikkeling is nu alles afgerond en ingevoerd bij de cognitieve vaardigheden en wat daarbij nodig is. Bij de zaakvakken wordt nog bekeken of invoering van leerlijnen zin heeft. De gedachte hierbij is dat de zaakvakken niet voor alle leerlingen functioneel zijn. Voor een meervoudig gehandicapte leerling zijn andere functionaliteiten belangrijker voor het latere leven dan de zaakvakken. Dit jaar is er gelegenheid om het werken met leerlijnen in de vingers te krijgen. Er zijn groepsplannen ontstaan. Daar wordt nu nog op vrijwillige basis mee gewerkt. Er worden per klas maximaal drie niveaugroepjes onderscheiden. Er wordt ook wel groepsdoorbrekend gewerkt: sommige leerlingen gaan tijdens instructietijden naar een andere groep. Volgend schooljaar moet dat meer structureel gaan gebeuren. Leerkrachten komen zelf ook al tot de conclusie dat dit handiger is. Dat is een hele klus, omdat ook rekening moet worden gehouden met therapietijden. Er wordt nagegaan of individuele tijden geblokkeerd kunnen worden, zodat leerlingen tijdens instructie niet meer naar therapie hoeven te gaan.

Bij *De Archipel* (cluster 4: leerlingen met ADHD of autismespectrumstoornissen) is men gestart met lezen en taal. De oorspronkelijke ambitie was om in het eerste jaar het hele taal- en leesgebied aan te pakken, maar dat is niet gehaald. Een voordeel was dat er al een taalmethode lag. Bij rekenen is in het schooljaar 2007/2008 met een nieuwe methode gestart. Die moest men eerst in de vingers krijgen, zodat met het invoeren van de leerlijnen bij rekenen is gewacht tot het schooljaar 2008/2009. In 2008 was het plan om in een periode van vijf jaar bij alle vak- en vormingsgebieden met leerlijnen te gaan werken. In 2010 zijn taal, lezen, schrijven, zelfstandig werken en rekenen af. Taal/lezen was de grootste leerlijn. Dat heeft behoorlijk wat tijd gekost. De andere lijnen gaan sneller. Het plan is nu om elk jaar een leerlijn aan te pakken. Dit jaar wordt aan wereldoriëntatie gewerkt, volgend jaar aan motoriek. Ook wordt al nagegaan welk materiaal nodig is voor de creatieve vakken. Zo blijft het

onderwerp ook leven. Er wordt voor gezorgd dat in elke klas een map met de leerlijnen ligt en dat de leerlijnen ook digitaal beschikbaar zijn.

Aansturing en activiteiten

In de drie SO-scholen wordt het implementatieproces aangestuurd door een stuurgroep of werkgroep. Daarin zitten in alle drie gevallen de directeur en de externe begeleider. In twee scholen zitten de interne begeleiders in de stuur- of werkgroep en in één school de projectleider leerlijnen. Verder is de stuur- of werkgroep in de *Martinus van Beekschool* uitgebreid met de logopediste en leerkrachten, in *De Trappenberg* met de adjunct-directeuren en in *De Archipel* met de psycholoog. De stuur- of werkgroepen komen om de vier à zes weken bij elkaar, zetten de koers uit, bespreken de voortgang en bereiden activiteiten voor. De betrokkenheid van de schoolleiders in deze drie SO-scholen bij de implementatie van leerlijnen is goed. Dat blijkt zowel uit de gesprekken in de scholen, als uit de gesprekken met de externe begeleiders. In één van de drie scholen geeft de schoolleider aan vooral een faciliterende rol te hebben, terwijl de inhoudelijke betrokkenheid vooral bij andere functionarissen ligt. De directeuren werken onder meer tijdens studiedagen aan draagvlak bij het team. Enkele directeuren geven ook aan dat zij het team duidelijk hebben gemaakt dat het hier niet om een vrijblijvende zaak gaat en dat een aantal zaken gewoon moet gebeuren.

De uitwerking van de leerlijnen op school gebeurt in werkgroepen. In de *Martinus van Beekschool* hebben de logopediste en een van de interne begeleiders een belangrijke rol gespeeld in de uitwerking van de leerlijn mondelinge taal. Vervolgens wordt het juiste materiaal bij de leerlijnen gezocht door de leerkrachten. In *De Trappenberg* is gekozen voor een vaste werkgroep die de leerlijnen uitwerkt. Deze werkgroep wordt aangestuurd door de stuurgroep. Vanuit het REC is een onderwijsbegeleidingsdienst ingeschakeld om materiaal te zoeken bij de leerlijnen voor taal, lezen en rekenen. Dat scheelt de school veel tijd. Bij *De Archipel* wordt per vakgebied een werkgroep ingesteld. Daarin participeren leerkrachten. De werkgroep werkt de leerlijnen uit en zoekt het bijpassende materiaal. In elke werkgroep zit één van de drie interne begeleiders. Bij de bijeenkomsten is steeds ook de externe begeleider aanwezig. Bij het uitwerken van de leerlijn ‘wereldoriëntatie’, om een voorbeeld te geven, worden zeven à acht bijeenkomsten van de werkgroep gehouden en is er drie keer een presentatie in het team.

3.3.2 VSO-scholen

Voortgang van de implementatie

In het *Compas* (cluster 2: dove en slechthorende leerlingen) wordt een praktijkgerichte stroom en een diplomagerichte stroom onderscheiden. Leerlingen in de praktijkgerichte stroom kunnen certificaten halen voor delen van de leerstof. In deze stroom is vanaf januari 2008 gestart met leerlijnen bij Nederlands. Hier komen grote niveauverschillen voor. De vraag is hoe je lessen en doelen daarop afstemt. Daarom is een leerlijn opgesteld voor de gemiddelde leerling. Per unit wordt daarna bekeken of daar nog iets aan de bovenkant of onderkant aan moet worden toegevoegd. Er is met Nederlands gestart, omdat dit een belangrijk vak is voor de dove leerlingen. De leerlijn Nederlands is ook heel belangrijk om te kunnen zien wat een leerling nodig heeft. Er wordt gebruik gemaakt van leerlijnen die door de CED-Groep zijn ontwikkeld. Die worden voor deze doelgroep aangepast. Er wordt nu ook een leerlijn gemaakt voor meervoudig gehandicapte leerlingen, op een lager niveau. Bovendien wordt gestart met leerlijnen begrijpend lezen. Na Nederlands wordt gestart met leerlijnen rekenen. Ook zullen leerlijnen worden ontwikkeld voor onder meer techniek, sociale vaardigheden, seksuele vorming, bouwtechniek, lichamelijke oefening, en geldzaken.

De *Maarlandschool* (cluster 3: zeer moeilijk lerende leerlingen) is al sinds 2006 bezig met leerlijnen. Vanaf schooljaar 2007/2008 is de school in het project van de WEC-Raad meegegaan. Men is begonnen met mondelinge taal, schriftelijke taal, rekenen, oriëntatie op ruimte en oriëntatie op tijd. Hierbij worden de leerlijnen van de CED-Groep gebruikt. Nu zijn er ook leerlijnen voor leren leren en praktijkvakken (tuinieren, koken, huishoudkunde, techniek, administratie/winkel, dierenverzorging). Op dit moment is de school bezig met het implementeren van de leerlijn sociale competenties. Er is een projectplan gemaakt tot en met 2011. Als de invoering is afgerond, moet het verder zelf in de school kunnen worden bijgehouden.

De *Ortolaan* (cluster 4: multi-complexe problematiek – PDD-NOS, ASS, NLD, ADHD, ODD) werkt sinds 2006 met leerlijnen. Op deze school wordt gebruik gemaakt van alles wat er op dit gebied te vinden is. De leerlijnen worden vanuit de praktijk ontwikkeld en hebben betrekking op alle arbeidsmarktgerichte vakken, sociaal-emotionele ontwikkeling en leren leren. Het ontwikkelen van leerlijnen is zeer arbeidsintensief. Informatie en lesmateriaal wordt overal vandaan gehaald. Doelgericht werken staat voorop. De school wil elke optie gebruiken om de leerlingen in gang te krijgen, om te voorkomen dat zij uiteindelijk in de dagbesteding terechtkomen. In 2012 worden SO en VSO samengebracht in dezelfde school. Dan moeten doorgaande leerlijnen van 4-20 jaar worden gemaakt met drie uitstroomprofielen.

Aansturing en activiteiten

Het *Compas* beschikt over een werkgroep die zich met leerlijnen bezighoudt. Daarin zitten de interne begeleider, twee docenten en de teamleider. In de werkgroep is het hele leergebied voor Nederlands doorgenomen. Sommige onderdelen zijn voor dove leerlingen niet haalbaar. Dat is in de werkgroep vastgesteld. Handelingsgericht werken heeft erg veel met Nederlands te maken. Met de vakdocenten wordt gesproken over de rol die de mentor daarbij heeft. Er is een studiedag gehouden over leerlijnen en er is ook tussentijds overleg met het team hierover. De teamleider zorgt ervoor dat wat in de werkgroep wordt besproken, wordt gedeeld. Vervolgens wordt in het jaarplan vastgelegd wat er gaat gebeuren.

Op de *Maarlandschool* is een stuurgroep belast met de implementatie van leerlijnen. Daarin zitten de twee adjunct-directeuren (respectievelijk van de SO- en de VSO-afdeling), de directeur en de zorgcoördinator. De stuurgroep doet voorstellen, bespreekt deze en zet mensen aan het werk. Tijdens studiedagen met het team is de streefkwiteit vastgelegd en zijn doelen geprioriteerd. Ook is vastgesteld hoeveel tijd aan elk vak zal worden besteed. Er zijn uitstroomprognoses gemaakt. Daarbij zijn doelen per klas vastgesteld. Dat kan bij cognitieve vaardigheden anders zijn dan bij de praktijkvakken of sociale vaardigheden. Het niveau loopt niet al te veel uiteen, doordat met een A-stroom en een B-stroom (met een lager IQ) wordt gewerkt. Het heeft veel tijd gekost om materiaal bij de leerlijnen te zoeken. Dat is samen met de leraren gedaan. Wat het CED aanlevert voor de praktijkvakken is niet naar vak uitgesplitst. Er moet dus veel zelf uitgezocht worden. Ter illustratie een voorbeeld van de aanpak bij de leerlijn sociale competenties. Er is gestart met een studiedag. Daar is de methode STIP besproken. Vervolgens heeft iedereen doelen moeten prioriteren op basis van het niveau van de groep. Dat overzicht is per groep aangeleverd bij de adjunct-directeur. Zij heeft dit in de leerlijnen gezet en tijdens een teamvergadering gevraagd wie dat wil uitwerken. Daarna is de leerlijn door twee teamleden verder uitgewerkt.

In *De Ortolaan* zijn de activiteiten rond de leerlijnen verdeeld. De arbeidsdeskundige en de orthopedagoog werken aan de leerlijnen en de interne begeleiders aan het leerlingvolgsysteem. De coördinator leerlijnen moet alle vragen op het gebied van de leerlijnen oplossen. Elke locatie van de school beschikt over een orthopedagoog en een interne begeleider. Voor de drie locaties samen is er een arbeidsdeskundige en een coördinator leerlijnen.

3.4 Werken met leerlijnen en groepsplannen

3.4.1 SO-scholen

Lesmateriaal

De *Martinus van Beekschool* heeft de invoering van leerlijnen bij de start van het project gekoppeld aan de invoering van een nieuwe leesmethode. Daarvoor is destijds gekozen om het leesniveau van de leerlingen te verhogen. Leerlijnen worden ‘aangekleed’ door er het bijpassende lesmateriaal bij te zoeken. Naast de nieuwe leesmethode zijn inmiddels ook een nieuwe taalmethode en spellingsmethode aangeschaft. Alles is nu veel beter op elkaar afgestemd, zo wordt geconstateerd. Ook bij *De Trapenberg* is extra lesmateriaal aangeschaft, onder meer voor sociale competenties en voor sensomotorische ontwikkeling bij de emg-groepen. Vooral voor de lg-groepen zijn ook nieuwe methoden aangeschaft, bij rekenen en taal. Bij *De Archipel* is bij de invoering van leerlijnen gekozen voor het systematisch bijhouden van het gebruik van het lesmateriaal. De leerkrachten geven bij elk onderdeel van de methode op een formulier aan of ze die les wel of niet gegeven hebben en of ze dit zinvol vonden. Zo moet er meer zicht komen op de vraag of het mogelijk is om alle geplande lessen in een jaar af te krijgen. Daarnaast hebben de leerkrachten de opdracht om aan te geven of zij ook ander materiaal gebruiken en om aan te geven of dat succesvol is. Zo krijgt men meer zicht op wat goed bruikbaar is en wordt de orthotheek ook beter gevuld. De gekozen aanpak moet leiden tot een gezamenlijke lijn in de methode: een overzicht van wat per se moet gebeuren, wat eventueel kan en welk aanvullend materiaal geschikt is. Hierdoor kan ook het lesrooster worden geoptimaliseerd.

Groepsplannen en individuele handelingsplannen

Het algemene gevoel is dat het overgaan van individuele handelingsplannen naar groepsplannen een omslag vergt in de manier van denken en werken. Dat maakt het geheel erg complex.

In de *Martinus van Beekschool* stelt de commissie van begeleiding van de school voor alle leerlingen een perspectief vast. De commissie geeft in de beschrijving van dat perspectief handelingsadviezen voor de leerkracht. Leerkrachten maken een groepsplan. Dat wordt twee keer per jaar besproken. In individuele handelingsplannen wordt aangegeven op welke punten voor de leerling wordt afgeweken van het groepsplan. Het IHP heeft vooral betrekking op communicatieve redzaamheid. Dat heeft ook met wettelijke voorschriften te maken.

In *De Trappenberg* gebeurt het werken met groepsplannen dit schooljaar nog op vrijwillige basis. Per klas worden maximaal drie niveaugroepjes onderscheiden en op beperkte schaal gaan leerlingen tijdens instructietijden naar een andere groep. Een gevolg van de invoering van leerlijnen is dat de EMG-leerlingen nu als afzonderlijke groep onderscheiden worden. Voorheen was dat niet het geval. Voor deze leerlingen worden eigen leerlijnen gehanteerd (de Plancius-leerlijnen).

Bij *De Archipel* werken de leerkrachten met groepsplannen. Leerlingen worden ingedeeld in ofwel de ADHD-stroom ofwel de ASS-stroom. Daarnaast moet deels ook naar niveau worden ingedeeld. Bij een aantal groepen wordt met drie niveaus gewerkt. Komend schooljaar komt er een grote groep leerlingen van een andere school bij. Dan kunnen er homogeneren groepen worden gevormd en eventueel ook een klas voor moeilijk lerenden. Per leerling maakt de leerkracht een inschatting van het niveau en van de onderdelen van de leerstof die de leerling op dat niveau beheerst. Dat wordt ook op het overgangsformulier aangegeven. Voor de uitstroom wordt vanaf groep 6 een verwachting geformuleerd voor de ouders. Dan moet ook duidelijk zijn welke leerstof de leerling aan het einde van de school verwerkt moet hebben.

3.4.2 VSO-scholen

Lesmateriaal

Zowel vanuit de *Maarlandschool* als vanuit *De Ortolaan* wordt erop gewezen dat het zoeken en ontwikkelen van materiaal bij de leerlijnen erg veel tijd kost. Wat het CED aanlevert voor de praktijkvakken, is niet naar vak uitgesplitst. Voor het ZML-onderwijs zijn er bovendien niet veel methodes en de leerkrachten moeten zelf de leerroutes maken.

Groepsplannen en individuele handelingsplannen

In het *Compas* wordt per groep een groepsplan gemaakt. Vervolgens wordt in het individuele handelingsplan (HP) aangegeven in hoeverre per leerling wordt afgeweken van de doelen die in het groepsplan staan. Groepsplannen worden voor zes weken gemaakt. Dat is wel efficiënter dan met uitgebreide handelingsplannen per leerling werken. Er zijn regelmatig HP-besprekingen, waarbij de mentor, interne begeleider, ouders en leerling aanwezig zijn. Voorstellen voor aanpassing van het handelingsplan worden daarna door de commissie van begeleiding besproken.

In de *Maarlandschool* wordt per vak een groepsplan gemaakt, met per leerling een individueel handelingsplan dat voor het hele jaar geldt. Om de vorderingen te meten,

worden meestal methodegebonden toetsen ingezet. Halverwege het jaar zijn er toetsweken. Dan wordt nagegaan of de leerlingen goed overweg kunnen met de doelen die in het groepsplan staan. Daarna is er een groepsplanbespreking met de psycholoog. Zo nodig wordt het individuele handelingsplan dan bijgesteld. Ook eind van het jaar is er een toetsperiode. Dan wordt in het handelingsplan afgevinkt wat bereikt is en wordt een handelingsplan voor het volgende jaar gemaakt. De leerlingen zitten twee of drie jaar in dezelfde klas. Het onderwijs wordt zo georganiseerd dat een aantal leerlingen binnen een groep met hetzelfde niveau bezig is en dus in hetzelfde groepsplan werkt. Daarbij kan de leeftijd dus verschillen. In de brugklas hebben de leerlingen één docent; later, in de middenbouw, worden ook vakdocenten ingezet voor de praktijkvakken.

Ook in *De Ortolaan* wordt gebruik gemaakt van groepsplannen. Deze bevatten richtlijnen rond de te bereiken eindniveaus (uitstroomprofielen), maar er wordt per leerling bekeken welke leerstof kan worden aangeboden. Dit wordt in het individuele handelingsplan opgenomen. De leerlijnen bieden een gemiddelde, dat je kunt gebruiken om een groepsplan te maken. Er is een basisdocument met leerlijnen. Dat komt terug in de individuele handelingsplannen. Dat is nu nog niet op groepsniveau in beeld te brengen.

3.5 Competenties en ondersteuning

3.5.1 SO-scholen

Competenties

Het professionaliseringsbeleid is van groot belang, zo wordt gesteld. Na het afronden van de Pabo heerst te veel de opvatting ‘eenmaal bevoegd, altijd bekwaam’. Daaraan moet gewerkt worden. Er wordt ook opgemerkt dat het moeilijk is voor leerkrachten om op verschillende niveaus les te geven, aangezien het gedrag van de leerlingen al moeilijk genoeg is. Bij *De Trappenberg* wordt teamleren als een belangrijk element gezien. Dat heeft veel opgeleverd. De school is een lerende organisatie. Door de leerlijnen is meer zicht gekomen op wat er ontbreekt of niet goed functioneert. Er is ook gebruik gemaakt van videointeractietraining op het gebied van didactiek. Bij *De Archipel* hebben alle leerkrachten een scan van het GTP ingevuld. Daarbij wordt uitgegaan van de zeven competenties die het bestuur hanteert. Acht SO-scholen in Rotterdam gaan met de ‘Bardo-kit’ werken. Dat is een portfolio waar je persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP’s) in kunt zetten. Dat moet nog uitgewerkt worden. De gesprekscyclussen moeten op orde zijn. De volgende stap is dan om na te gaan wat je moet doen om een stapje hoger te komen.

Externe begeleiding en bovenschoolse ondersteuning

Al in de eerste ronde van het onderzoek bleken de scholen goed tot heel goed te spreken over de bijdrage van de externe begeleiders. Er zijn veel begeleidingsuren en relatief hoge kosten mee gemoeid, dus men vindt dat daarvan ook wel het een ander mag worden verwacht. Het is goed als een externe begeleider meedenkt en ook mee overlegt. Vaak kan iets ook beter door een externe begeleider worden gezegd dan door de directeur, zo wordt opgemerkt. Als het van buiten komt, is men eerder geneigd het aan te nemen.

Twee jaar later is het beeld wat minder eenduidig. De *Martinus van Beekschool* kon het afgelopen jaar niet over de externe begeleider beschikken, doordat deze door ziekte afwezig was en niet werd vervangen. Wel kan de school gebruik maken van expertise vanuit het eigen regionale expertisecentrum. Bovendien is er uitwisseling van 'good practice' met de collega's van de andere vestiging en er is veel uitwisseling binnen Kentalis, door het hele land. De scholen weten elkaar steeds beter te vinden. De *Trappenberg* is het eerste jaar heel intensief begeleid door de externe begeleider van het CED. Er zijn ook vier halve studiedagen gehouden voor het team. In het tweede jaar was er iets minder ondersteuning. Het derde jaar heeft CED de stuurgroep begeleid en nu, in het vierde jaar, is er geen CED-ondersteuning meer. De school moet het nu zelf kunnen. Voor de SO-afdeling is een leerkracht anderhalve dag per week vrijgeroosterd om ondersteuning te geven. De *Archipel* koopt ieder jaar externe ondersteuning in bij het CED. Doordat het steeds om een ander vakgebied gaat, wisselt de ondersteuner ook steeds. De school zou liever een vaste ondersteuner inschakelen die breed bekend is met leerlijnen.

Landelijke ondersteuning

Voor de scholen worden in het kader van het implementatietraject intervisiedagen georganiseerd. Al in de eerste ronde van het onderzoek bleken de meningen in de scholen daarover te variëren. In één school werd gesteld dat deze intervisiedagen erg zinvol zijn, omdat men daar gerichte vragen kan stellen. Vooral de contacten die men met andere scholen heeft kunnen leggen, heeft men als waardevol ervaren. Enkele deelnemers vonden dat in workshops in het middagdeel te veel nadruk werd gelegd op door instellingen ontwikkelde aanpakken of materialen. Liever zou men dan in kleiner verband bij elkaar gaan zitten en inhoudelijk bezig zijn. In een andere school vond men de tweede informatiebijeenkomst niet zo zinvol, omdat een aantal presentaties van de eerste keer werd herhaald. De derde school heeft deelgenomen aan één intervisiedag. Men vond deze tegenvallen, doordat er geen andere scholen uit hetzelfde cluster aanwezig waren. De school zou graag in contact willen komen met andere scholen in hetzelfde cluster die dezelfde methoden gebruiken. De intervisie

zou tot meer contacten moeten leiden en men zou daar ook de positieve verhalen willen horen.

Bij de tweede gespreksronde vindt één van de drie scholen de intervisie wel zinvol, maar tijdens de laatste bijeenkomst was er te weinig tijd ingepland voor het uitwisselen van ervaringen en er waren te veel workshops gepland. De tweede school heeft dit schooljaar niet deelgenomen aan de landelijke intervisiebijeenkomsten, maar heeft wel overleg met andere scholen in hetzelfde REC. Daar is ook een werkgroep actief die zich met leerlijnen bezighoudt. De derde school heeft recent geen bijeenkomsten bezocht omdat vooral cluster3-scholen naar de bijeenkomsten komen en er weinig scholen zijn die op een vergelijkbare manier werken als deze school.

3.5.2 VSO-scholen

Competenties

Om zicht te houden op de ontwikkeling van de competenties, worden bij het *Compas* POP-gesprekken gehouden. Zo nodig is er individuele begeleiding of scholing. Nieuwe leerkrachten doorlopen een 'Viataal-traject', dat specifiek is gericht op lesgeven aan dove en slechthorende leerlingen. Ook moeten de docenten gebarentaal leren. Voor vakdocenten worden ook *assessments* voor Nederlands gehouden. Er zijn drie keer per jaar leerlingbesprekingen met alle betrokken docenten. De mentor vraagt dan goed na waar bij de docenten de hulpvraag zit. Bij de *Maarlandschool* wordt tijdens studiedagen aan het professionaliseringsbeleid gewerkt. Een aantal mensen volgt modules van de 'Master speciaal onderwijs'. *De Ortolaan* is rijk bedeed wat de competenties betreft, zo wordt aangegeven. Er zijn veel specialisten. De school heeft veel ervaring op het gebied van de arbeidsmarktgerichte leerweg (AGL). De leraren zijn 'goochelaars voor de klas'. Van de deskundigheid rond AGL wordt nu ook door de overige twee locaties gebruik gemaakt. *De Ortolaan* neemt nu ook deel aan een groepje van de WEC-Raad dat aan ontwikkelingsperspectieven werkt.

Externe begeleiding en bovenschoolse ondersteuning

Het *Compas* krijgt begeleiding van een externe begeleider van Viataal. De externe begeleider woont ook de bijeenkomsten van de werkgroep bij. Ook neemt de school deel aan externe bijeenkomsten waaraan alle VSO-scholen van cluster 2 deelnemen. Op dit gebied moet het VSO echter nog een inhaalslag maken. De nadruk ligt vooral op het SO, zo is de ervaring in deze school. Bij de *Maarlandschool* is er regelmatig overleg met de externe begeleider van de CED-Groep. Voor de begeleiding is een planning afgesproken tot en met 2011. Het REC geeft geen ondersteuning op dat ge-

bied. Wel is er IB-overleg in het REC. Bij *De Ortolaan* wordt externe begeleiding ingeschakeld als dat nodig is.

Landelijke ondersteuning

Bij de *Maarlandschool* is men van mening dat de WEC-Raad meer zou moeten stimuleren en sturen. Er zou voor elke leerlingenstroom in het ZML-onderwijs een uitgewerkte leerroute moeten zijn, met ruimte voor wat eigen invulling door de school. Daarbij zouden vragen aan bod moeten komen zoals: Wat willen we dat leerlingen kunnen als ze een IQ van 55 hebben? Er is ook een stroom met een IQ tot 35. Wat verwachten we daarvan en welke doelen en materialen hebben we dan nodig? Dat zou in een methode moeten staan. Je zou drie stromen moeten maken en aangeven wat je per stroom verwacht, zodat 75 procent van de leerlingen in die stroom dat kan halen. Vervolgens zou je drie methoden moeten aangeven die de school daarbij kan gebruiken. Zo weet je dat het op elke school op dezelfde manier gebeurt. Vind je doelen belangrijk, zorg dan dat er een methode bij is. Ook anderen geven aan dat zij graag materiaal aangeleverd krijgen. Ook de website en nieuwsbrief van de WEC-Raad zouden meer sturend moeten zijn. De intervisie wordt wel als zinvol ervaren, omdat de school daar kan horen welke ervaringen anderen hebben.

Medewerkers van *De Ortolaan* nemen wel eens deel aan de intervisiedagen. De ervaring is dat daar heel veel cluster3-scholen komen. Het zou beter zijn om clusters te clusteren tijdens die dagen, zo is het gevoel. Men zou op die dagen meer collega-scholen willen zien die op hetzelfde niveau functioneren als deze school. Nu gaat het vooral om het brengen van informatie en wordt er weinig informatie gehaald.

3.6 Draagvlak

3.6.1 SO-scholen

Het verkrijgen van draagvlak binnen de teams is een belangrijk punt bij de implementatie van leerlijnen. In 2008 werd in alle scholen gewag gemaakt van weerstand bij een deel van het team. Die weerstand betrof vooral het feit dat er veranderingen werden ingevoerd en niet zozeer de aard van de verandering. Over het geheel genomen is het wel gelukt om positieve attitudes te realiseren bij de teams. Eén van de directeuren benadrukte in dat verband dat de attitude staat of valt met de attitude van de leidinggevendenden. De schoolleiding moet het belang van het werken met leerlijnen uitdragen. Er is altijd weerstand bij sommige mensen die vinden dat er niets hoeft te veranderen, zo wordt in verschillende scholen gesteld. Het is dan aan de directeur om duidelijk maken dat het hier niet om iets vrijblijvends gaat. Studiedagen vormen een

belangrijk instrument om de ontwikkelingen aan het team te presenteren en aan draagvlak te werken. Leerkrachten gaan de voordelen van het werken met leerlijnen zien als zij door het gebruik van groepsplannen tijd kunnen besparen. Ook het bezoek van de Inspectie van het onderwijs werd genoemd als factor die bijdraagt aan attitudeverandering.

Een andere belangrijke voorwaarde voor positieve attitudes is het faciliteren. Gebeurt dat niet, dan mislukt het, zo stelden enkele directeuren in de eerste ronde van het onderzoek. Werken aan de attitudes vergt een investering in tijd, geld en menskracht. In één van de scholen konden leerkrachten die extra tijd nodig hadden om zich in de leerlijnen te verdiepen, daar om vragen bij hun afdelingsleider. Dan werd een vervangende kracht in de klas ingezet. Een andere school beschikte over extra tijd door aanvullende financiering vanuit de gemeente in het kader van de invoering van leerlijnen.

In 2010 wordt in de *Martinus van Beekschool* geconstateerd dat het werken met leerlijnen nu meer richting werkvloer begint te komen. Leerkrachten beginnen ernaar te vragen. Zij zien nu meer het nut en de opbrengst. Het hele traject is een cultuuromslag, die langer dan drie jaar nodig heeft. Er zijn nog wel wat weerstanden te slechten bij leerkrachten. De directeur werkt daar ook hard aan. De nieuwe taalmethodes zijn heel goed ontvangen. De leerkrachten zien heel veel resultaten daarvan. De leerlijnen helpen om systematisch met de methoden te werken. Om de implementatie te bevorderen zijn twee studiedagen over leerlijnen gehouden. Daarnaast is er vijf keer per jaar een vergadering over leerlijnen. Er wordt gewerkt met Kik-kaarten en er worden video-opnames gemaakt die tijdens de studiedag bekeken worden.

Ook bij *De Trappenberg* vindt men het werken met leerlijnen een andere manier van werken dan voorheen gebruikelijk was. Het begint nu wel vanzelfsprekender te worden, maar er is bewust voor gekozen om dit schooljaar niets nieuws in te voeren. Af en toe staat het CED-project op de agenda voor het team. Daar geven de voorlopers in het team aan dat het werken met leerlijnen het onderwijs gemakkelijker maakt. Het levert ook wel stress op voor de leerkrachten. Zij moeten elke drie maanden per leerling scoren welke doelen zijn bereikt. Door de vele details van de subdoelen raken leerkrachten het overzicht kwijt. Dat heeft invloed op het draagvlak. Daarom is ervoor gekozen de voortgang alleen op het niveau van de hoofddoelen te scoren.

In *De Archipel* zijn de ervaringen met leerkrachten bij de invoering van leerlijnen wisselend. In ieder geval is duidelijk dat de directie de leerkrachten erbij moet blijven betrekken.

3.6.2 VSO-scholen

Bij het *Compas* hebben docenten het idee dat het veel extra werk is om met leerlijnen te werken. Men heeft het gevoel dat men alles zelf moet uitzoeken. Dat wordt als extra belasting ervaren. Iedereen is wel erg betrokken bij het proces om samen zaken uit te zoeken. Dat vraagt wel om het prijsgeven van wat autonomie.

Het team van de *Maarlandschool* is blij met de leerlijnen. Ze geven richting aan het onderwijs. Eerst was het moeilijker om naar een bepaald doel toe te werken. Men werkt er graag mee.

Ook in *De Ortolaan* is er veel draagvlak voor het werken met leerlijnen. Het is zeer motiverend, omdat hierdoor tastbare doelen te formuleren zijn en aan leerlingen en ouders een perspectief kan worden gegeven. Als de doelen niet worden gehaald en de leerling naar de dagbesteding moet, kan bovendien beter duidelijk worden gemaakt waarom het niet is gelukt.

3.7 Evaluatie en effecten

3.7.1 SO-scholen

In de eerste ronde van het onderzoek bleek dat de evaluatie vooral betrekking had op de voortgang van het implementatieproces. Dat gebeurde tijdens de bijeenkomsten van de stuur- en/of werkgroepen, in aanwezigheid van de externe begeleider, en tijdens teamoverleg. De evaluatie van de voortgang bij leerlingen gebeurde in het algemeen nog niet erg expliciet en het was nog te vroeg om al effecten bij leerlingen te zien.

Twee jaar later wordt in de *Martinus van Beekschool* geconstateerd dat de leerlingen bij technisch lezen wel degelijk vooruitgaan. Ze lezen nu in de eerdere groepen al op een hoger niveau. In de aanvangsgroep gaat het wel traag, maar in middenbouw-1 (vergelijkbaar met groep 4 van het basisonderwijs) gaat het sneller. Er wordt gewerkt met Cito-LVS, Cito-TL, nieuwe AVI-toetsen en methodegebonden toetsen. De school gaat waarschijnlijk vanaf volgend schooljaar met LVS2000 (Datacare) werken in verband met afspraken binnen het REC. Het oorspronkelijke plan om het bestaande LVS aan te passen en de leerlijnen daarin op te nemen, is niet haalbaar gebleken.

In *De Trappenberg* heeft de invoering van leerlijnen, in combinatie met de externe begeleiding, geleid tot een andere didactiek, waarbij meer activerend leren voorop staat. Een ander effect is dat de EMG-leerlingen nu als afzonderlijke groep onder-

scheiden worden, met eigen leerlijnen. Een effect voor de leerkrachten is dat het duidelijker is welke doelen een leerling wordt geacht te halen, gebaseerd op de drie stromen die worden onderscheiden. Daardoor wordt meer opbrengstgericht gewerkt. Men kan beter aannemelijk maken dat uit de leerling wordt gehaald wat erin zit; dit ook naar de ouders toe. Alle leerlijnen zijn in Datacare opgenomen. Door de sterke detaillering loopt men echter tegen de (ruime) mogelijkheden van Datacare aan. Elke drie maanden scoren de leerkrachten voor elke individuele leerling de vorderingen, wat de hoofddoelen betreft. Er zijn ook meer toetsen ingevoerd, met name voor de MG-leerlingen.

Bij *De Archipel* is het op dit moment nog moeilijk om iets over effecten bij leerlingen te zeggen. De school neemt de Cito-LVS-toetsen af. Deze worden door het CED geanalyseerd, in het kader van een pilot-project waaraan de school meedoet. Het probleem is dat de afname niet voor iedereen uniform is. Er zijn leerlingen die last van stress hebben en de toets daardoor slechter maken. Bij de leerkrachten zijn er wel duidelijke effecten. Zij hebben een omslag gemaakt. De laatste vier jaar is leren veel meer op de voorgrond gekomen. Dit leidt er ook toe dat er meer leerlingen naar het regulier onderwijs uitstromen dan voorheen. Dat is het geval bij een kwart tot een derde van de uitstroom.

3.7.2 VSO-scholen

Bij het *Compas* brengt de interne begeleider in kaart wat werkt en wat niet. Er wordt gewerkt met een leerlingvolgsysteem. Daarin staan ook de leerlijnen. Door de leerlijnen worden de doelen helderder en gericht. Het begint dus wel winst op te leveren, zo is het gevoel. Bovendien wordt het werken met groepsplannen ook efficiënter gevonden dan het werken met individuele handelingsplannen.

Ook in de Maarlandsschool vindt men dat door de leerlijnen duidelijker wordt waar je aan werkt. Daarbij moet wel in het oog worden gehouden dat het leerlingen met verstandelijke beperkingen blijven. Ze gaan niet beter presteren door de leerlijnen. De uitstroom gaat voor 99 procent naar de sociale werkvoorziening of naar een centrum voor dagactiviteiten. Dat verandert niet. Door de leerlijnen krijg je wel alle aspecten van het leren beter in beeld. Er is meer overzicht en er wordt systematischer gewerkt. Of, zoals de adjunct-directeur stelt: 'Er waren altijd al leraren die het beste uit hun leerlingen haalden. Nu kunnen ook de wat minder competente leerkrachten beter inhoud geven aan hun onderwijs.'

Bij *De Ortolaan* houden de leraren wel zicht op de ontwikkeling van de individuele leerlingen, maar de vakinhoudelijke kant wordt niet in een leerlingvolgsysteem bijge-

houden. ESIS gaat volgend jaar het leerlingvolgsysteem aanpassen. Dan kan dat worden gebruikt om de leerlijnen daarin op te nemen. Als dat is gebeurd, worden de effecten zichtbaarder. Leerlingen kunnen nu op vrijwillige basis een e-portfolio maken waarin zij zich presenteren bij het UWV. Daaruit kan de mentor ook informatie halen. Het effect wordt nu vooral afgemeten aan het percentage dat slaagt voor het examen. Dat is momenteel ongeveer 70 procent. Leerlingen mogen examen doen als zij beschikken over redelijke werknemersvaardigheden en voldoende vakinhoudelijke vaardigheden en als zij voldoende stageuren hebben gemaakt.

3.8 Belangrijke pluspunten en aandachtspunten

3.8.1 SO-scholen

Pluspunten

Een belangrijk voordeel van de leerlijnen, zo wordt gesteld, is dat de kwaliteit van het onderwijs verbetert. Er wordt in de school over leerlijnen gepraat. Als belangrijk pluspunt wordt overal de systematische aanpak genoemd. Leerkrachten zien de effecten van het werken met leerlijnen en van nieuwe methoden die zijn aangeschaft. Door leerlijnen leren zij om systematisch met de methoden te werken. Het maakt inzichtelijk waar ze in de klas mee bezig zijn. Door het gebruik van leerlijnen zijn de leerkrachten bewuster bezig met het onderwijs en is er meer oog voor het leerrendement. Voor de leerkrachten is duidelijker welke doelen een leerling wordt geacht te halen. Daardoor wordt meer opbrengstgericht gewerkt. De doelen worden hoger gesteld. Men kan beter aannemelijk maken dat uit de leerling wordt gehaald wat erin zit. Door de systematische aanpak kan ook naar de ouders toe beter worden verantwoord welke route wordt uitgestippeld voor de leerling. Bij de ZML-groep heeft de invoering van leerlijnen geleid tot meer aandacht voor activerend leren.

Aandachtspunten

Een eerste aandachtspunt dat wordt genoemd, is dat de invoering stapje voor stapje moet gebeuren. De doelen moeten niet te laag worden gesteld, maar de schoolleiding moet ook niet te snel willen lopen. Het vergt veel van de mensen. Ze moeten het oude loslaten terwijl ze het nieuwe nog niet kennen. Sommige leerkrachten hebben (nog) niet zoveel met leerlijnen. Een tweede aandachtspunt is dat men zich door de uitwerking in subdoelen kan verliezen in details en de hoofdlijnen uit het oog kan verliezen. Een nadeel van de CED-leerlijnen dat wordt genoemd, is dat niet wordt aangegeven waar je bijpassend materiaal kunt vinden. Het zou heel goed zijn als dat alsnog zou worden toegevoegd. Een aandachtspunt is dat het eigenlijk discipline zou moeten zijn

dat binnen de school een bepaalde les aan bepaalde doelen wordt gekoppeld. Een aandachtspunt dat voor cluster 4 geldt, is dat het de laatste tijd zwaarder wordt om een indicatie te krijgen voor cluster 4. Daardoor neemt bij *De Archipel* het aandeel leerlingen met een lager IQ verhoudingsgewijs toe. De leerlijnen zijn gericht op leerlingen met een groter leervermogen. Daarom wordt met leerrendementschalen van 50, 75 en 100 procent gewerkt. Dat is door de inspectie verplicht. Leerlingen moeten bij binnenkomst in een schaal ingedeeld worden. Nu moeten de leerlijnen aangepast worden voor leerlingen die langzamer zijn. Dit is een knelpunt: er moet een 50%- en 75%-lijn worden gemaakt. Het aan verschillende niveaus aanpassen van de leerlijnen kost veel tijd. Het onderhouden van de bestaande leerlijnen is een taak voor de interne begeleiders. Het zou goed zijn als er een landelijke database met leerlijnen zou liggen. Op de school heeft men nu toch het idee dat men zelf het wiel moet uitvinden. Dat wordt typisch voor het onderwijs gevonden: er wordt weinig geprofiteerd van wat anderen doen.

3.8.2 VSO-scholen

Pluspunten

Een belangrijk pluspunt dat wordt genoemd, is dat het onderwijs kwalitatief beter wordt door het werken met leerlijnen en minder leerkrachtafhankelijk wordt. Het werken met leerlijnen geeft meer duidelijkheid en leidt tot een succesgevoel. Docenten voelen zich meer gesteund en kunnen gedegen besluiten nemen naar aanleiding van resultaten van leerlingen. Leerlijnen geven richting aan het onderwijs. Het ontwikkelingsperspectief van de individuele leerling kan duidelijker worden vastgesteld en daaraan kan systematischer worden gewerkt.

Aandachtspunten

Een belangrijk knelpunt dat in twee van de drie VSO-scholen wordt genoemd, is dat er op school veel zelf moet worden uitgezocht. Wat er voor de praktijkvakken wordt aangeleverd, is vaak te summier en sluit onvoldoende aan bij wat men nodig heeft. Het gevoel bestaat dat je als school overal zelf achteraan moet. In cluster 4 ervaart men ook dat de landelijke eisen vaak niet passend zijn voor deze leerlingen en dat zaken steeds moeten worden aangepast aan veranderende regels. Bovendien vindt men dat de Inspectie van het onderwijs te veel naar prestaties en diploma's kijkt, terwijl de school veel aandacht moet besteden aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden bij de leerlingen. Een ander knelpunt dat in één van de scholen speelt, is dat men moet overstappen op een nieuw leerlingvolgsysteem. Dat komt door bovenschoolse afspraken.

4 Gesprekken met andere betrokkenen

4.1 Inleiding

Ter aanvulling op de informatie die in de gesprekken in de scholen is verkregen, is informatie verzameld via vraaggesprekken met de leden van het Kernimplementatieteam (KIT), de Inspectie van het onderwijs, en externe begeleiders die scholen begeleiden bij de implementatie van leerlijnen. De resultaten van deze gesprekken worden de volgende paragrafen beschreven. Daarbij gaan we zowel in op de (opvattingen over) de voortgang van de implementatie in de scholen, als op de waardering voor de landelijke voorzieningen.

4.2 Het Kernimplementatieteam

Achtergrond en doelen

In het eerste gesprek met leden van het KIT, begin 2008, is erop gewezen dat het besef er moet komen dat ook scholen voor speciaal onderwijs primair een school zijn. Voorheen lag de nadruk te veel op het idee dat kinderen zich goed moesten voelen en werd er weinig planmatig gewerkt. Ook de waardering bij ouders kwam vooral voort uit het gevoel dat er een goede plek voor hun kind was. Vanuit het KIT werd gewezen op het belang van het afstemmen van het aanbod op de leerling. Wat wil men met het kind bereiken en hoe denkt men dat te gaan doen? Er zou meer moeten worden uitgegaan van de mogelijkheden van kinderen en de leerlingen zouden meer moeten worden uitgedaagd. Er werd gesteld dat een hardnekkig probleem in het speciaal onderwijs is dat er te veel naar de beperkingen wordt gekeken. Leerlijnen zijn een belangrijke bouwsteen om op planmatige manier het onderwijsaanbod vorm te geven. Ook zou er meer een evaluatiecultuur moeten ontstaan, hetgeen ook nodig is met het oog op het ontwikkelen van eindprofielen, waardoor de overstap naar vervolgopleiding of werk beter kan worden gerealiseerd. In de scholen moet het besef zijn dat de tijd die wordt ingeroosterd voor leeractiviteiten, daaraan ook daadwerkelijk moet worden besteed.

Het is zaak dat er op schoolniveau wordt geanalyseerd wat de behoefte van de leerlingenpopulatie is, om vervolgens keuzes te maken op basis van de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen en deze keuzes vervolgens te verantwoorden. Daarbij

is de basisgedachte dat er zoveel mogelijk moet worden gewerkt met groepsplannen, omdat het werken met individuele handelingsplannen voor elke leerling in de groep niet haalbaar wordt geacht. Een groepsplan is heel waardevol, omdat dit ook aandacht geeft aan de vraag hoe je met verschillen omgaat. Voorheen was het speciaal onderwijs te veel op een individuele aanpak gericht. Een echt individuele aanpak houdt in dat er slechts zeer weinig effectieve onderwijstijd per leerling beschikbaar is, aldus een aantal deelnemers aan de gesprekken. Daarom kiest men voor groepsplannen, waarin de aanpak wordt aangegeven voor groepjes leerlingen. Hierbij kan per klas een indeling worden gemaakt in drie groepen, elk met een eigen groepsplan. Waar nodig, kunnen daarnaast individuele handelingsplannen worden gebruikt die een specifieke toevoeging vormen op het groepsplan. De gedachte hierachter is dat het werken met groepsplannen een tijdsbesparing oplevert voor de leerkracht en dat de effectieve instructietijd omhoog gaat. Ook moet worden opgepast dat leerkrachten niet verzanden in administratie. Men moet zich niet te veel verliezen in details. De Inspectie van het onderwijs heeft zich akkoord verklaard met deze aanpak.

Het wordt als een verdienste van dit project gezien dat verschillende, feitelijk concurrerende, aanbieders (SLO, Freudenthal Instituut, CED-groep) nu samen om de tafel zitten en aan de implementatie werken.

Deelname van scholen aan het project

De stand van zaken in 2010 is dat ongeveer 40 procent van de scholen (ruim 100) meedoet. Cluster 3 (met name ZML-scholen) is oververtegenwoordigd. Dat heeft ermee te maken dat cluster 3 het eerste van start is gegaan met leerlijnen. Dit kwam doordat de omslag van activiteitgericht naar doelgericht onderwijs vooral in het ZML-onderwijs erg nodig was. In 2008 is gestopt met het acquireren van scholen in het SO. In het VSO liep dat nog door. Het project is inmiddels ondergebracht in de Kwaliteitsagenda van de WEC-Raad (tot en met 2011), in het kader van de 'Agenda (V)SO Passend Onderwijs'. Er komt nieuwe wetgeving met betrekking tot uitstroomprofielen, leerroutes, rendementsprofielen, referentieniveaus en opbrengstgericht werken. Werken met leerlijnen is dan het beste alternatief. Door de koppeling kunnen eventueel ook scholen worden gestimuleerd om mee te gaan doen die nu nog niet aan het implementatietraject deelnemen.

Door het KIT wordt gewerkt aan het opnemen van de aspecten van de nieuwe kwaliteitswetgeving (V)SO in de aanpak van de implementatie van leerlijnen. Hierbij worden ook de draaiboeken geactualiseerd die in het implementatieproject worden gebruikt.

Aanpak in de scholen

De implementatie van leerlijnen wordt alom gezien als een complex proces. Er wordt gesteld dat het diep ingrijpt in de organisatie van de school ('Het raakt het hart van de school'). Daarom krijgen scholen het advies om met één leerlijn te starten en pas na een jaar tot verbreding over te gaan. Ook wordt geadviseerd met een relatief eenvoudig gebied te starten om ervaring met de implementatie op te doen. Overigens zijn scholen vrij om andere keuzes te maken. Men wil niet te veel van bovenaf sturen, al werd al in de gesprekken in 2008 vanuit het KIT aangegeven dat men misschien toch wat sterker zou moeten gaan afraden om meteen met meer dan één leerlijn van start te gaan. Alles bij elkaar genomen, zou de implementatie van leerlijnen bij alle vak- en vormingsgebieden naar inschatting van het KIT een periode van minstens drie jaar omvatten.

Anderhalf jaar later blijkt dat het invoeringstraject in de scholen in het algemeen langer dan drie jaar duurt. Het tempo en de breedte verschilt van school tot school. Per vakgebied is de invoering niet altijd in een jaar af te ronden. Over het geheel genomen heeft men met het project tot nu toe minder scholen bereikt dan was beoogd en het invoeren duurt langer dan verwacht. Verder is wel bereikt wat de bedoeling was.

Vanuit het KIT wordt ook gesteld dat de implementatie van leerlijnen hoge eisen stelt aan de kwaliteit van het management en het personeel van de scholen. Dit moet tot uiting komen in het personeelsbeleid, onder meer wat betreft nascholing en de introductie van nieuwe leerkrachten. De ervaring is dat het erg moeilijk blijkt om de schoolleider erbij te betrekken als het om inhoud gaat. Schoolleiders hebben erg de neiging om te delegeren en een interne begeleider, stuurgroep of leerkracht in te schakelen, aldus het KIT. Schoolleiders moeten aansturen, stimuleren en faciliteren. Zij moeten het belang van het implementatieproces uitdragen bij het team. Het werken met leerlijnen moet in het team leven. Het team moet erover in discussie. Het gaat erom dat het een gedeelde pedagogiek is. De schoolleider moet mensen erop aanspreken als zij afspraken niet uitvoeren.

Intervisiebijeenkomsten en nieuwsbrief

In 2008 werd vanuit het KIT aangegeven dat het moeite kost om scholen regelmatig naar de intervisiebijeenkomsten te krijgen. Het kost tijd en men moet bereid zijn om die tijd ervoor uit te trekken. Anderhalf jaar later zijn de geluiden positiever. De intervisiebijeenkomsten voor scholen worden nu druk bezocht. CED-Groep, KPC, SLO en Cito dragen bij aan de intervisiedagen. Wel vindt men dat de REC's bovenschools meer bemoeienis zouden moeten hebben met het traject en ervoor

zorgen dat scholen meer ervaringen uitwisselen. Daarin is niet voorzien in het project. De scholen worden bovendien geïnformeerd via een nieuwsbrief die vier keer per jaar verschijnt.

Externe begeleiders

Een goede externe begeleider moet zowel kennis hebben van problematiek van individuele kinderen, als van schoolorganisatie en implementatie van vernieuwingen, zo wordt door verschillende gespreksdeelnemers aangegeven. Ook zouden externe begeleiders meer zicht moeten hebben op de vakinhoud, bijvoorbeeld wat de cruciale leermomenten betreft.

Bij de gesprekken in 2008 werd vanuit het KIT aangegeven dat de eerste projectfase heeft geleerd dat men strenger moet zijn voor de externe begeleiders. Om tot certificering te komen, zouden bepaalde eisen moeten worden gesteld, zoals het deelnemen aan de intervisiebijeenkomsten en het inbrengen van hun activiteitenplannen. De intervisiedagen voor begeleiders werden destijds slecht bezocht. Mede daardoor was er te weinig zicht op wat de begeleiders in de scholen doen. Een ander probleem was, dat door het tekort aan begeleiders veel begeleiders lang moesten reizen om de scholen te bezoeken.

Anderhalf jaar later, eind 2009, is een groep van ongeveer vijftig gecertificeerde begeleiders ontstaan, waaronder rond twintig van de CED-Groep. Er is qua begeleiding nog steeds meer werk dan de CED-Groep aan kan. Overige begeleiders zijn overwegend afkomstig van (andere) onderwijsbegeleidingsdiensten of zijn zelfstandig. Er zijn ook begeleiders vanuit REC's, met name RENN4 en Viataal. De intervisiebijeenkomsten voor begeleiders worden nu druk bezocht, aldus het KIT.

De behoefte aan begeleiding in de scholen is het grootst in het eerste invoeringsjaar, maar telkens als scholen met een nieuw vakgebied starten, neemt ook de vraag naar begeleiding weer toe. Vooral bij leergebiedoverstijgende leerlijnen is extra begeleiding nodig, bij voorbeeld bij sociale competenties in cluster 4. Zowel in de eerste als in de tweede gespreksronde wordt vanuit het KIT gesteld dat sommige externe begeleiders te veel naar zich toe trekken. Dat heeft ermee te maken dat sommige scholen de externe begeleider 'de kar laten trekken'. De school moet eigenaar van het implementatieproces worden. De externe begeleiders moeten ervoor zorgen dat de directeur van de school betrokken is bij het primaire proces en het belang van deze aanpak uitdraagt.

Pluspunten en aandachtspunten

Een positief punt dat vanuit het KIT wordt gesignaleerd, is dat de leerkrachten over de grenzen van hun eigen leerjaar heen gaan denken. Het onderwijs wordt meer opgevat als verantwoordelijkheid van het hele team in plaats van als verantwoordelijkheid van één leerkracht.

Een aandachtspunt is de rol van de schoolleider. Schoolleiders moeten betrokken zijn bij het implementatieproces en het belang daarvan uitdragen in het team. Sommige schoolleiders hebben het idee dat de coördinatie van de implementatie in de school aan de interne begeleider(s) kan worden overgelaten. Ook leunen sommige scholen te sterk op de inzet van de externe begeleider.

Een tweede belangrijk aandachtspunt is de roostertijd. Het is zaak dat de leertijd wordt uitgebreid en effectiever wordt besteed. Vanouds bepaalden therapeuten in te veel scholen wanneer de leerling uit de les werd gehaald. Daar wordt nu over gereflecteerd en het wordt minder vanzelfsprekend gevonden.

Een aandachtspunt vormt ook het onderwijs aan scholen waar leerlingen kort verblijven. Daar gaat meer aandacht uit naar het weer voor school motiveren van leerlingen en minder naar de inhoudelijke kant van het onderwijs. Dat zou wat leerlijnen betreft in een breder kader moeten worden gezet.

4.3 De Inspectie van het Onderwijs

Bij de start van het project waren er niet alleen bij het Kernimplementatieteam heel hoge verwachtingen van de effecten van het project, maar ook bij de Inspectie van het onderwijs. Destijds werd er vanuit de Inspectie op gewezen dat het van belang is dat de leerkracht (meer) zicht krijgt op cruciale leermomenten. Dat zijn de momenten waarop veel kinderen in hun ontwikkeling stagneren. Scholen zouden door het werken met leerlijnen naar verwachting planmatiger gaan werken en bewuster omgaan met keuzes die betrekking hebben op de besteding van onderwijstijd. Leerkrachten zouden meer doelgericht gaan werken en meer overzicht krijgen, ze zouden beter overwogen keuzes maken uit het leerstofaanbod en ze zouden beter planmatig gaan handelen.

In 2008 werd vanuit de Inspectie van het Onderwijs de verwachting uitgesproken dat deelname aan het project zou doorwerken naar een groot aantal gebieden die met het functioneren van de scholen te maken hebben. Er zou meer nadruk komen op leeropbrengsten, er zou meer worden gecommuniceerd in het team en er zou meer samen-

hang tussen leerlijnen komen. Het implementeren van leerlijnen zou daardoor veel invloed op de kwaliteitszorg hebben. De Inspectie van het Onderwijs hoopte op termijn deze effecten te gaan zien. In 2008 was het project nog te kort in werking om al concrete effecten te vinden. Als het leerstofaanbod door de invoering van leerlijnen op peil zou worden gebracht, zouden inspecteurs bovendien beter dan in het verleden kunnen aangeven hoe eventuele problemen kunnen worden opgelost.

In 2010 constateert de Inspectie van het Onderwijs dat er een toename is van het doelgericht handelen in het speciaal onderwijs, doordat een behoorlijk aantal scholen bezig is met het werken met leerlijnen of de implementatie daarvan. Leerkrachten krijgen hierdoor meer instrumenten in handen waarmee ze het onderwijsleerproces kunnen sturen. Daarmee komt er ook meer aandacht voor het realiseren van onderwijstijd. In vergelijking met een aantal jaren geleden is er dus duidelijk meer aandacht voor onderwijs. Leerkrachten doen ervaring op in het planmatig handelen en er ontstaat meer behoefte aan communicatie in de school over het onderwijs, doordat de doelen in de leerlijnen multi-interpretabel zijn. Hierdoor komt er ook meer aandacht voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen, met behulp van gedigitaliseerde systemen. Hierbij moet wel goed overleg binnen het team worden gevoerd over hoe men dit aanpakt. Verder verdient het de voorkeur om met onafhankelijke toetsen te werken. Er kan worden geconcludeerd dat de implementatie van leerlijnen bijdraagt aan de verbetering van de kwaliteit van het speciaal onderwijs. Daarbij wordt wel aangetekend dat niet alle scholen meedoen en dat er ook verschillen tussen scholen zijn wat betreft het punt waar ze zich in het proces bevinden. Op dit moment kan overigens nog niet worden vastgesteld of een en ander resulteert in een verbetering van de leerresultaten.

Leerlijnen dragen bij aan de mogelijkheden om toe te werken naar een ontwikkelingsperspectief voor leerlingen in het speciaal onderwijs. Dit is ook van belang in verband met toekomstige wetgeving, waarin drie stromen zullen worden onderscheiden: vervolgonderwijs, arbeid en dagbesteding. Het gaat erom dat er een buiten de leerling liggend referentiekader wordt vastgesteld waaraan de ontwikkeling van de leerling kan worden afgemeten en waarmee naar een bepaald perspectief kan worden toegewerkt.

4.4 De externe begeleiders

Vorbereitung van de externe begeleiders

De externe begeleiders noemen de volgende vaardigheden waarover een externe begeleider moet beschikken: goed in aansturing van het veranderingsproces, zicht heb-

ben op het hele systeem, kunnen zorgen voor afstemming, zorgen dat besluiten worden genomen, beschikken over onderwijskundige kennis (waaronder kennis over het werken met leerlijnen). De externe begeleider moet duidelijk kunnen maken welke keuzes er zijn en de teamleden ondersteunen bij het maken van de keuze, maar zelf op afstand blijven staan.

De externe begeleiders die aan het onderzoek deelnamen, zowel bij de eerste als de tweede gespreksronde, zijn positief over de training. Als groot voordeel wordt genoemd dat de training wordt gegeven door mensen die praktijkervaring als begeleider hebben. Het draaiboek voor de implementatie is erg nuttig en helder, zo stellen de externe begeleiders. Daarbij geeft een van hen wel aan dat het draaiboek erg dik is. Niet alles wat erin staat, is nodig. Een van de deelnemers wees er tijdens de eerste gespreksronde op dat er geen afspraken zijn over het updaten van het draaiboek. Daardoor zouden nieuwe begeleiders niet de meest recente informatie krijgen.

Inzet in scholen

Het aantal uren externe begeleiding wisselt van school tot school. Als scholen kiezen voor 120 uur per jaar, is er genoeg ruimte voor begeleiding. Er zijn ook scholen die de begeleiding beperken tot 40 uur per jaar. Dan moet je de verwachtingen wel temperen, zo stelt één van de externe begeleiders. Ook het aantal scholen per begeleider kan fors variëren. Dat varieerde bij de begeleiders die aan het onderzoek deelnamen, van één tot vijftien.

De aanpak varieert per school. Taken die een externe begeleider uitvoert, zijn bijvoorbeeld deelname aan de werkgroep in de school, het leveren van een bijdrage aan studiedagen, collegiale consultatie, begeleiding van de interne begeleider en van leerkrachten en in praktische zin meedenken. Eén van de begeleiders noemt de volgende activiteiten:

- het invoeren van groepsplannen, inclusief klassenconsultatie;
- het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden;
- het ontwikkelen van leerroutes op basis van ontwikkelingsperspectief of uitstroomperspectief;
- het op basis daarvan een nulmeting doen (toetsen of observaties) en het analyseren daarvan;
- het op basis van de analyse van de nulmeting opzetten van een cyclisch project van kwaliteitsverbetering.

Scholen kiezen een verschillende insteek en/of aanpak. Er zijn verschillen in tempo tussen scholen. Elk jaar maakt deze externe begeleider samen met de school een plan

van aanpak. Daarbij wordt gekozen voor een stapsgewijze aanpak, 'zo SMART en concreet mogelijk geformuleerd'.

Implementatie in de school / scholen

Leerlijnen zijn voor scholen de motor naar verandering, waardoor zij zich kunnen ontwikkelen zodat ze een betere beoordeling van de onderwijsinspectie krijgen, aldus een van de externe begeleiders in de recente gesprekken. Ook de andere begeleider vindt dat de leerlijnen een mooie aanzet tot verbetering in de scholen vormen. Bij de invoering doen zich wel wat aandachtspunten voor. Zo wordt opgemerkt dat een aantal leerkrachten moet wennen aan meer doelgericht werken. Het overstappen op het werken met leerlijnen is een ontzettend grote verandering. Er is een omslag in denken nodig, naar denken in doelen en werken in groepjes. Het raakt het totaal van de school. Bij vakoverstijgende gebieden, zoals leren leren, is het moeilijker leerlijnen in te voeren. Die moeten worden ingebouwd in andere vakken. Voor het VSO is de arbeidsoriëntatie een belangrijk punt. Daar moet rekening mee worden gehouden in de leerlijnen.

Men moet ook wennen aan het invoeren van leerlijnen in een leerlingvolgsysteem. Wat systemen betreft, is alleen Datacare geschikt om informatie in te zetten. Dat is een complex systeem, dat volgens een van de begeleiders slechts in beperkte mate voldoet. Het aanpassen van leerlijnen in het systeem is lastig. Datacare stelt hoge eisen aan het computersysteem. Een tekortkoming is ook dat evalueren en plannen in Datacare niet te scheiden zijn. Overigens lukt het nog niet om de effecten in kwantitatieve zin in beeld te brengen.

Beide begeleiders die aan de tweede gespreksronde deelnamen, wijzen op de grote inspanningen die gemoeid zijn met het 'aankleden' van de leerlijnen. Dat kost erg veel tijd. Hier zou men wat meer centrale aansturing, vanuit OCW of de WEC-Raad, willen zien. Ook wordt opgemerkt dat er telkens nieuwe versies van de leerlijnen komen. Voor het ZML-onderwijs speelt bovendien het probleem dat er nauwelijks methodes en extra materiaal beschikbaar zijn. Een specifiek aandachtspunt bij het ZML-onderwijs is de invoering van de Plancius-leerlijnen (voor leerlingen met een IQ tot 35). Een aantal leerlingen raakt hierdoor tussen wal en schip: de Plancius-leerlijnen zijn voor hen te gemakkelijk en de ZML-leerlijnen te moeilijk.

Intervisiedagen voor externe begeleiders

Bij de gesprekken in 2008 waren de geïnterviewde externe begeleiders niet onverdeeld positief over de intervisiedagen voor begeleiders. Hun bezwaren betroffen de tijdsinvestering, onvoldoende ruimte om specifieke vragen te stellen, te veel verschil-

lende schoolsoorten en te grote niveauverschillen. Men zou het als een verbetering zien als de intervisiedagen per cluster zouden worden georganiseerd.

In 2010 wordt gesteld dat de intervisiedagen heel nuttig zijn, als er onderwerpen worden besproken die de scholen boeien. Ook nu wordt aangegeven dat wat meer bij de vragen van de verschillende clusters zou kunnen worden aangesloten.

Overige landelijke ondersteuning

In 2008 hebben de geïnterviewde externe begeleiders aangegeven dat zij het handig zouden vinden als er een soort helpdesk zou zijn of een telefonisch vragenuurtje, waar vragen kunnen worden gesteld aan de trainers die aan het project zijn verbonden. Er was behoefte aan een 'sparring partner'. Het was wel mogelijk op eigen initiatief contact op te nemen, maar officieel was daarin niet voorzien. Ook werd het ontbreken van een forum op de website waar vragen kunnen worden gesteld, als gemis ervaren.

Bij de recente gesprekken noemde een externe begeleider de wenselijkheid van een platform waar documenten kunnen worden uitgewisseld, bijvoorbeeld over ontwikkelingsperspectief, streefdoelen en leerroutes. Nu moet iedereen zelf het wiel uitvinden. Er zou meer informatie centraal beschikbaar moeten zijn voor de externe begeleiders. Ook is meer videomateriaal wenselijk. De vanuit de WEC-Raad verstrekte USB-stick met videomateriaal en informatie was vooral inleidend. Verdere verdieping wordt op prijs gesteld. Het wordt ook belangrijk gevonden dat het landelijk initiatief blijft en dat het aanbod afgestemd blijft op wat de scholen doen. Bovendien moet er heel veel ontwikkeld worden, onder meer voor het ZML-onderwijs, waar de aan het onderzoek deelnemende externe begeleiders actief zijn.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Tot slot vatten wij de belangrijkste conclusies van het onderzoek naar de implementatie van leerlijnen in het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs samen. Daarbij ligt de nadruk op de beschrijving van de uitkomsten van de tweede ronde van het onderzoek, in het schooljaar 2009/2010. Op sommige punten wordt tevens kort een vergelijking gemaakt met de resultaten van de eerste ronde van het onderzoek, twee jaar eerder. Tevens worden enkele aanbevelingen gedaan.

5.2 Conclusies

Aanleiding en doelen

Voor de scholen hebben verschillende overwegingen een rol gespeeld bij het besluit om over te gaan tot het werken met leerlijnen, zoals de behoefte aan een meer planmatige aanpak en aan een verhoging van het niveau van de leerlingen. In de VSO-scholen is een belangrijk argument vóór het werken met leerlijnen dat dit meer zicht kan bieden op het eindniveau dat naar verwachting bij een leerling kan worden bereikt. Zo is het eenvoudiger om een uitstroomprofiel vast te stellen. Zowel voor het SO als het VSO geeft het werken met leerlijnen meer houvast voor het team en maakt het een betere verantwoording mogelijk naar de ouders en de Inspectie van het Onderwijs.

Voortgang van de implementatie

In de afgelopen jaren heeft ongeveer 40 procent van de scholen voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs deelgenomen aan het project 'Implementatie leerlijnen (V)SO'. Daaronder zijn verhoudingsgewijs veel scholen uit cluster 3. Over het geheel genomen heeft men met het project tot nu toe minder scholen bereikt dan was beoogd en het invoeringstraject op de scholen die aan het onderzoek deelnamen, duurt meestal langer dan de verwachte drie jaar.

De zes scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen, zijn inmiddels twee tot vier jaar bezig met de invoering van en het werken met leerlijnen. Bij de ene school

gaat het proces van uitwerken en implementeren sneller dan bij de andere. De drie SO-scholen zijn, wat de invoering van leerlijnen betreft, gestart bij lezen en/of taal, gevolgd door rekenen. Daarna is ook op tal van andere vakgebieden gewerkt aan de implementatie van leerlijnen, zoals sociale competenties, leren leren, wereldoriëntatie en motoriek. Het vakgebied waarmee men is gestart, is gekozen omdat men net een nieuwe taal- of leesmethode had ingevoerd of ging invoeren, of omdat lezen al speerpunt was. Ook in de VSO-scholen is gekozen voor een brede aanpak, waarbij bovendien veel nadruk ligt op de praktijkvakken.

Doordat vooral het ‘aankleden’ van de leerlijnen veel tijd kost, duurt het hele proces in sommige scholen langer dan men vooraf had voorzien. In één van de scholen is een jaar ingelast waarin geen nieuwe leerlijnen worden ingevoerd, zodat men het werken met wat er is ontwikkeld, beter in de vingers kan krijgen. In een VSO-school wordt erop gewezen dat de beschikbare leerlijnen voor de praktijkvakken niet naar vak uitgewerkt zijn. Dat moet dan in de school zelf gebeuren. Het uitgangspunt in de scholen is dat de activiteiten in de school gewoon doorgaan als het project bij de WEC-Raad afloopt.

Aansturing en activiteiten

In de scholen is een stuurgroep of werkgroep verantwoordelijk voor het invoeringsproces. Deze zet het beleid uit en bewaakt de voortgang. In de drie SO-scholen en in één VSO-school zit de directeur in deze groep. In de SO-scholen maakt ook de externe begeleider deel uit van de stuurgroep. Daarnaast hebben nog anderen zitting in de stuur- of werkgroep, zoals andere vertegenwoordigers van de schoolleiding, een logopediste, een psycholoog, een coördinator leerlijnen, een interne begeleider, zorgcoördinator of leerkrachten. Naast een stuurgroep zijn er vaak werkgroepen die voor de uitwerking van een en ander moeten zorgen. Daarin zitten doorgaans leraren, die worden ingeschakeld om de leerlijnen ‘aan te kleden’ met de benodigde materialen. Een aandachtspunt dat door het Kernimplementatieteam wordt genoemd, is dat men in sommige scholen de externe begeleider te veel ‘de kar laat trekken’, waardoor binnen de school te weinig verantwoordelijkheid wordt genomen voor het implementatieproces.

Lesmateriaal

Leerlijnen worden ‘aangekleed’ door er het bijpassende lesmateriaal bij te zoeken. Vaak leidt dit tot de aanschaf van nieuwe methodes. Daarbij kan men er dankzij de leerlijnen voor zorgen dat alles beter op elkaar afgestemd wordt. In één van de scholen is gekozen voor het systematisch bijhouden van het gebruik van het lesmateriaal. Zo moet er meer zicht komen op het jaarprogramma en de bruikbaarheid van het

lesmateriaal. In verschillende scholen wordt aangegeven dat het zoeken en/of ontwikkelen van materiaal bij de leerlijnen erg veel tijd kost. Men zou liever zien dat dit landelijk zou gebeuren in plaats van iedere school zelf 'het wiel te laten uitvinden'. De externe begeleiders onderschrijven dit. Scholen moeten meer kunnen profiteren van wat anderen hebben ontwikkeld. Eén van de SO-scholen heeft het zoeken van materiaal bij de leerlijnen kunnen overlaten aan een onderwijsbegeleidingsdienst, aangezien dit door het REC werd gefaciliteerd.

Groepsplannen en individuele handelingsplannen

Het is gebruikelijk dat in de scholen met groepsplannen wordt gewerkt, waarbij maximaal drie niveaus per klas worden onderscheiden. Het algemene gevoel in de scholen en bij de externe begeleiders is dat het overgaan van individuele handelingsplannen naar groepsplannen een omslag vergt in de manier van denken en werken. Dat maakt het geheel complex en het vergt tijd. In één van de scholen gebeurt het werken met groepsplannen dit schooljaar nog op vrijwillige basis. In één school heeft de invoering van leerlijnen er onder meer toe geleid dat ernstig meervoudig gehandicapte leerlingen nu als afzonderlijke groep worden onderscheiden, waarbij eigen leerlijnen worden gebruikt. In dezelfde school is er voor gekozen op beperkte schaal leerlingen tijdens instructietijden naar een andere groep te laten gaan. In een VSO-school voor zeer moeilijk lerende leerlingen wordt het onderwijs zo georganiseerd dat leerlingen binnen een groep zoveel mogelijk op hetzelfde niveau werken, waarbij ze in leeftijd kunnen verschillen. Zo kan hetzelfde groepsplan worden gebruikt. In enkele scholen wordt gewezen op het bestaan van grote niveauverschillen tussen leerlingen. Dat heeft er in één van de scholen toe geleid dat de leerlijnen moesten worden uitgebreid met varianten voor leerlingen met respectievelijk 75 en 50 procent leerrendement.

Naast de groepsplannen is het gebruikelijk dat er per leerling een individueel handelingsplan is, waarin wordt aangegeven in hoeverre voor die leerling wordt afgeweken van de doelen in het groepsplan. De mate van detaillering van het individuele handelingsplan is bij de ene school groter dan bij de andere. Zo wordt in één van de scholen per leerling in een individueel handelingsplan vastgelegd welke leerstof wordt aangeboden, terwijl het groepsplan het gemiddelde voor de groep aangeeft. De termijn die met het individuele handelingsplan wordt bestreken, varieert van zes weken tot een jaar, waarbij in het laatste geval wel na een half jaar bijstelling mogelijk is.

Competenties

Men is het erover eens dat het professionaliseringsbeleid van groot belang is. Door de leerlijnen is meer zicht gekomen op tekortkomingen in competenties. Om zicht te

houden op de ontwikkeling van competenties worden in enkele scholen POP-gesprekken gehouden. Zo nodig is er individuele begeleiding of scholing, waarbij bijvoorbeeld videointeractiebegeleiding wordt ingezet. Soms volgen leerkrachten een aanvullende opleiding of een traject dat is gericht op het geven van onderwijs aan een specifieke doelgroep.

Externe begeleiding en bovenschoolse ondersteuning

In de loop van het project is een landelijke ‘pool’ van ongeveer 50 gecertificeerde externe begeleiders ontstaan. De scholen schakelen externe begeleiders in om de invoering van leerlijnen in de school te ondersteunen. In de eerste ronde van het onderzoek bleken de scholen goed tot heel goed te spreken over de bijdrage van de externe begeleiders. Twee jaar later steunen de scholen minder sterk op de externe begeleiding. Enkele scholen kunnen gebruik maken van expertise vanuit het eigen regionale expertisecentrum.

De intervisiebijeenkomsten voor scholen van de WEC-Raad worden wel zinvol gevonden, maar er is te weinig tijd voor het uitwisselen van ervaringen met andere scholen of er zijn te weinig vergelijkbare scholen aanwezig tijdens die bijeenkomsten. De nieuwsbrief en website worden door de een wel prettig gevonden, terwijl een ander deze te vrijblijvend en te weinig sturend vindt. Regionale of landelijke uitwisseling van ‘good practice’ is er vooral bij de scholen in cluster 2. Daar is regelmatig overleg met collega’s. In andere scholen is dat veel minder het geval. Het Kernimplementatieteam is van mening dat de regionale expertisecentra hierin een meer stimulerende rol zouden moeten hebben.

De externe begeleiders die aan het onderzoek deelnamen, zowel bij de eerste als de tweede gespreksronde, zijn positief over de training die zij hebben gehad, evenals over de ‘toolkit’, de draaiboeken en de intervisiebijeenkomsten. Wel wordt wat meer centraal beschikbare informatie ter ondersteuning van de externe begeleiders wenselijk gevonden.

Draagvlak

Draagvlak is belangrijk. Een aandachtspunt is dat je de invoering stapje voor stapje moet doen, zo is de ervaring in de scholen. Je moet de doelen niet te laag stellen, maar ook niet te snel lopen. Het vergt veel van de mensen. Ze moeten het oude loslaten terwijl ze het nieuwe nog niet kennen. Via studiedagen worden de leerkrachten betrokken bij de ontwikkelingen. Leerkrachten werken vaak onderdelen van leerlijnen verder uit en stellen het benodigde materiaal samen. Ook in teamvergaderingen wordt aandacht besteed aan de leerlijnen. Het invoeringsproces vergt een cultuuromslag.

Het begint nu meer richting werkvloer te komen. Leerkrachten beginnen ernaar te vragen. Zij zien nu meer het nut en de opbrengst. De ervaringen met leerkrachten bij de invoering van leerlijnen zijn echter wisselend. Je moet als directie de leerkrachten erbij blijven betrekken, zo wordt gesteld. Sommige leerkrachten hebben het idee dat het extra werk is om met leerlijnen te werken. Zij hebben het gevoel dat zij alles zelf moeten uitzoeken. Anderen zijn blij met de leerlijnen, omdat deze richting geven aan het onderwijs.

Evaluatie en effecten

De effecten bij leerlingen zijn niet overal even duidelijk. In één van de scholen wordt geconstateerd dat de leerlingen bij technisch lezen wel degelijk vooruit zijn gegaan dankzij de leerlijnen. Ze lezen nu in de lagere groepen al op een hoger niveau. Bij een andere school vindt men het moeilijk om iets over effecten bij leerlingen te zeggen. Wel ziet men daar bij de leerkrachten duidelijke effecten. Zij hebben een omslag gemaakt. Het leren is veel meer op de voorgrond gekomen. Dit leidt er in die school ook toe dat er meer leerlingen bij de overgang naar het voortgezet onderwijs naar het regulier onderwijs uitstromen. In een andere school wordt vooral als winst gezien dat door de leerlijnen de doelen helderder en gericht worden. Bovendien kan efficiënter worden gewerkt, door de groepsplannen. In een school voor zeer moeilijk lerenden is de ervaring dat door de leerlijnen duidelijker wordt waaraan men werkt, maar dat de leerlingen daardoor niet beter gaan presteren en dat ook de uitstroom niet anders wordt.

Een belangrijk pluspunt dat in de scholen wordt genoemd, is dat veel leerkrachten de effecten van het werken met leerlijnen en met nieuwe methoden zien. Door leerlijnen leren zij om systematisch met de methoden te werken. Het maakt inzichtelijk waar ze in de klas mee bezig zijn. Werken met leerlijnen geeft meer duidelijkheid. Daardoor zijn de resultaten ook beter te verantwoorden naar ouders. Docenten voelen zich meer gesteund en kunnen gedegen besluiten nemen naar aanleiding van resultaten van leerlingen. In verschillende scholen geeft men aan dat de kwaliteit van het onderwijs verbetert. Bovendien is het onderwijs daardoor minder leerkrachtafhankelijk. Er waren altijd al leraren die het beste uit hun leerlingen haalden, maar nu kunnen ook de wat minder competente leerkrachten beter inhoud geven aan hun onderwijs, zo wordt opgemerkt.

Vanuit de Inspectie van het Onderwijs wordt geconstateerd dat er een toename is van het doelgericht handelen in het speciaal onderwijs, dat er meer aandacht komt voor het realiseren van onderwijstijd en dat het werken met leerlijnen bijdraagt aan de mogelijkheden om toe te werken naar een ontwikkelingsperspectief voor iedere leer-

ling. Op dit moment kan nog niet worden vastgesteld of het gebruik van leerlijnen tot een verbetering van de leerresultaten leidt.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van het onderzoek kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan. Deze hebben betrekking op het materiaal, de landelijke ondersteuning en het implementatieproces in de scholen.

Een belangrijk minpunt dat uit de gesprekken naar voren komt, is dat het zoeken en/of ontwikkelen van lesmateriaal dat bij de leerlijnen past, veel tijd kost. Bovendien sluiten de leerlijnen voor de praktijkgerichte stroom van het VSO onvoldoende aan bij wat de scholen nodig hebben. Het verdient daarom aanbeveling meer materiaal landelijk te ontwikkelen en reeds beschikbaar materiaal beter voor scholen en externe begeleiders toegankelijk te maken.

Zowel volgens de externe begeleiders als volgens de betrokkenen in de scholen zou het een verbetering zijn als de intervisiedagen per cluster zouden worden georganiseerd. Zo kan men beter in contact komen met collega's die met hetzelfde bezig zijn en verwacht men meer relevante informatie te krijgen. In het algemeen lijkt het aan te bevelen de intervisiedagen meer af te stemmen op de behoefte van de potentiële deelnemers. Daarnaast is het wenselijk dat de regionale expertisecentra (cluster 3 en 4) uitwisseling van informatie en ervaringen tussen scholen sterker gaan bevorderen.

Van verschillende kanten wordt het belang van betrokkenheid van de schoolleider bij het implementatieproces onderstreept. Het verdient aanbeveling dat directeuren van scholen actief betrokken zijn bij het implementatieproces en ervoor zorgen dat de teams eveneens actief betrokken blijven.

Literatuur

- Inspectie van het onderwijs (2007a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2007b). *Cluster 4. De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *Cluster 3. De kwaliteit van het onderwijs in cluster 3*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2009). *Cluster 2. De kwaliteit van het onderwijs in cluster 2*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Sleegers & Ledoux (2006): *Innovatie in het primair onderwijs: strategieën, ervaringen en aanbevelingen. Een literatuurstudie naar werkzame principes*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smeets, E. (2008). *Implementatie van leerlijnen in het speciaal onderwijs. Onderzoek naar de eerste projectfase*. Nijmegen: ITS.
- WEC-Raad (2006). *'Aan de slag met Implementatie Leerlijnen in het (V)SO': Plan van Aanpak 2006-2009*. Utrecht: WEC-Raad.

Bijlage – Deelnemers aan de gesprekken

Kernimplementatieteam

dhr. K. Kuijs (projectleider namens de WEC-Raad) (2008 en 2010);
dhr. C. Struiksma (inhoudelijk projectleider) (2008 en 2010);
mw. N. Boswinkel (ontwikkelaar Freudenthal Instituut / SLO) (2008);
dhr. A. Clijsen (trainer KPC-groep) (2008 en 2010);
dhr. W. van Zon (ontwikkelaar SLO) (2008).

Inspectie van het Onderwijs

dhr. E. Hoeksma (2008 en 2010);
dhr. P. van de Pol (2008).

SO-scholen (2008 en 2010)

dhr. P. van Genderen (directeur De Archipel, Rotterdam);
mw. E. Dumond (directeur Mytylschool De Trappenberg, Huizen);
mw. R. Oostindiën (afdelingsleider en projectleider leerlijnen De Trappenberg);
mw. M. van Rooij (intern begeleider Martinus van Beekschool, Nijmegen);
mw. P. Wattel (intern begeleider Martinus van Beekschool, Nijmegen);

VSO-scholen (2010)

mw. L. Hebing (adjunct-directeur Maarlandschool, Brielle);
dhr. R. Mennen (intern begeleider De Ortolaan, Roermond);
dhr. W. Schreurs (coördinator leerlijnen De Ortolaan, Heythuijsen/Roermond/Weert);
mw. L. Tromp (teamleider praktijkgericht onderwijs Compas, Sint Michielsgestel).

Externe begeleiders

dhr. D.J. Begemann (CED-Groep) (2010);
mw. B. Haverhals (Driestar Onderwijsdienst) (2010);
mw. R. van der Sar (CED-Groep, tevens trainer van externe begeleiders) (2008);
mw. J. Vedelaar (Viataal) (2008);
mw. J. Zadoks (Zadoks Advies) (2008).

Het project Implementatie Leerlijnen in het (V)SO is een belangrijke activiteit in het kader van de verbetering van de kwaliteit van het speciaal onderwijs. Dit wordt onder verantwoordelijkheid van de WEC-Raad uitgevoerd. Scholen voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs werken een aantal jaren aan de invoering van leerlijnen en aan een omslag van het werken met individuele handelingsplannen naar het werken met groepsplannen. Dit moet leiden tot systematischer en efficiënter onderwijs met hogere leeropbrengsten. In opdracht van de WEC-Raad heeft het ITS onderzoek gedaan naar de implementatie van leerlijnen. Dit heeft in twee rondes plaatsgevonden: in het schooljaar 2007/2008 en in het schooljaar 2009/2010. In dit onderzoeksverslag worden de resultaten van beide rondes gepresenteerd.