

Implementatie van 'Leerlinggericht onderwijs' in de Basisschool

Dr. T. Mooij
KU/ITS
Toernooiveld 5
NL 6525 ED Nijmegen
november 1997

1. Inleiding

'Leerlinggericht onderwijs' wordt gekenmerkt door relatief zelfstandig functionerende leerlingen die zich ontwikkelen en ook leren via speel/leerstoflijnen waarin vaststelling van beginkenmerken is opgenomen.

In par. 2 wordt nader toegelicht wat de kenmerken en bedoeling zijn van 'leerling-gericht onderwijs'. Aandacht wordt gegeven aan 'speel/leerstoflijnen' en 'beginkenmerken'.

In par. 3 wordt ingegaan op relevante projectactiviteiten in 14 basisscholen in het schooljaar 1995-1996.

Aansluitend wordt in par. 4 de ontwikkeling en implementatie van leerlinggericht onderwijs in het schooljaar 1996-1997 aan de orde gesteld.

In par. 5 wordt een overzicht gegeven van de stand van zaken in de 14 basisscholen per november 1997.

Op basis van de voorafgaande informatie worden in par. 6 voorlopige conclusies getrokken.

2. Leerlinggericht onderwijs

2.1. Speel/leerstoflijnen

Een *speel/leerstoflijn* is een ordening van speel/leermaterialen volgens moeilijkheidsgraad. Belangrijk zijn de combinaties van de speel/leerstofinhoud met didactisch-organisatorisch verschillende werkvormen (individueel, in subgroepen, klassikaal). Leerlingen kunnen in het kader van een speel/leerstoflijn zo vergaand als verantwoord en mogelijk is zelf instructie verkrijgen en hun activiteiten plannen (via bijvoorbeeld een keuze-, plan-, taak- of weekbord). 'Vrij spelen' gebeurt veelal niet in het kader van een speel/leerstoflijn, maar kan wel via bijvoorbeeld een keuze-bord worden gestuurd.

Het onderscheiden van bijvoorbeeld cognitieve, sociale en emotionele speel/leerstoflijnen leidt tot doelgerichte en elk kind ondersteunende pedagogisch-didactische ontwikkelings- of leerprocessen en -effecten. Vooral combinaties van cognitief-sociale en sociaal-emotionele onderdelen van speel/leerstoflijnen lijken attractief. Bijvoorbeeld: co-operatieve subgroep-activiteiten afwisselen met werk of bespreken in de gehele groep, viering in de gehele groep uitwerken in subgroepen van verschillend of juist gelijk niveau, individueel cognitief werk afwisselen met opgaven of activiteiten in subgroepen.

Per speel/leerstoflijn kunnen verschillende varianten worden ontworpen, bijvoorbeeld:

- a. **eenvoudige variant:** bestemd voor zich relatief langzaam ontwikkelende leerlingen. Deze bevat de elementaire speel/leerstof plus instructie. Op het juiste niveau van moeilijkheid zijn dwarsverbindingen naar zelfgekozen onderwerpen of andere activiteiten (met andere leerlingen) aangebracht. Hier is relatief veel ondersteuning door de leerkracht vereist. Samenwerking met ouders of de thuissituatie, of met buitenschoolse instanties, is nodig.
- b. **gemiddelde variant:** een speel/leerstoflijn die overeenkomt met hetgeen qua niveau in het algemeen door kinderen van de betreffende leeftijd wordt gedaan of geleerd.
- c. **moeilijke variant:** bestemd voor zich relatief snel ontwikkelende leerlingen. Deze variant bevat de moeilijkste speel/leerstof plus (zelf)instructie. Tegelijkertijd zijn op het juiste niveau van moeilijkheid dwarsverbindingen naar zelfgekozen onderwerpen of andere activiteiten (met andere leerlingen) aangebracht. Eén en ander dient organisatorisch vooral te zijn gericht op zelfwerkzaamheid en de eigen invullingen van een subgroepje leerlingen. De leerkracht en school geven beperkt ondersteuning, met bijv. ouders. Leerkracht of school mogen hier niet remmend optreden.

Vorderingen worden diagnostisch zoveel mogelijk door de leerling zelf vastgesteld, met name in de moeilijke en gemiddelde varianten van speel/leerstoflijnen. Controle van in elk geval het eindniveau binnen elke variant door de leerkracht behelst als het ware de 'toetsing' binnen een speel/leerstoflijn.

Omdat leerlingen zelfstandiger kunnen werken, kan de leerkracht verantwoordert tijd en aandacht geven aan de leerlingen die haar of zijn steun het meest nodig hebben. De overige leerlingen worden hierdoor niet geblokkeerd in hun activiteiten en ontwikkeling. De leerkrachten kunnen zowel pedagogischer als ondersteunender optreden, in het bijzonder door verschillen tussen leerlingen constructief te benutten in de speel/leerprocessen.

Er zijn veel eerste voorbeelden en prototypische uitwerkingen van speel/leerstoflijnen beschikbaar (Mooij, 1995). Geleidelijk aan worden speel/leerstoflijnen echter door leerkrachten in de praktijk geconstrueerd en benut. Zo komen praktische uitwerkingen beschikbaar in scholen van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (zie ook Mooij, 1997; Mooij, Strang, Veltman, & Vervoort, 1997).

Essentieel is dat speel/leerstoflijnen zowel psychologisch als pedagogisch en onderwijskundig verantwoord aansluiten op de beginvaardigheden en -mogelijkheden van elke leerling. Bepaling van beginkenmerken van elke leerling is dan uiterst belangrijk aan het begin van groep 1 in het basisonderwijs (en aan het begin van klas 1 in het voortgezet onderwijs).

2.2. Beginkenmerken in speel/leerstoflijnen

2.2.1. Wederzijdse oriëntatie tussen ouders of verzorgers en de school

Vóór de aanmelding van een kind vindt er in het algemeen een oriënterend gesprek plaats tussen ouders of verzorgers en de basisschool. Ouders kunnen dit met meerdere scholen voeren. Heldere informatie over de aanpak en werkwijzen binnen de school bevordert

het overleg tussen ouders of verzorgers en de school.

Uiteindelijk wordt het kind aan een basisschool aangemeld. Na de aanmelding is er rond de intrede van het kind meestal sprake van een intrede-gesprek. Hierin komen verschillende onderwerpen aan bod, waaronder ook kenmerken van het kind.

2.2.2. Kenmerken van het kind (bij intrede van de leerling)

De basisschool heeft gegevens over de thuissituatie en het kind nodig. Het eerder ontwikkelde formulier 'Kenmerken kind bij intake' kan direct vóór of bij de intrede door de ouders of verzorgers worden ingevuld.

Belangrijk in dit formulier zijn in elk geval de spreektaal thuis, tot welke (etnische) groep de ouders behoren, en bijzonderheden van het kind.

Vervolgens worden steeds enkele vragen gesteld over de inschatting van het kind in vergelijking met leeftijdgenoten wat betreft:

- . het algemeen cognitief niveau;
- . het taalniveau;
- . het (voorbereidend) rekenniveau;
- . het omgaan met leeftijdgenoten (sociaal-communicatief niveau);
- . het (senso-)motorisch niveau;
- . het emotioneel-expressief niveau;
- . het verwachte onderwijsgedrag en de onderwijsmotivatie.

Uit onderzoek bij 966 vierjarige kinderen aan het begin van groep 1 blijkt dat ouders met dit formulier goed in staat zijn het taal- en rekenniveau van hun kind bij schoolintrede in te schatten (zie Mooij & Smeets, 1997). Overige informatie kan desgewenst door ouders worden toegevoegd op het formulier.

De informatie uit het intrede-gesprek of ook het formulier kan aanleiding zijn om bij een leerling direct ná de intrede te starten met een bepaald speel/leeraanbod. Bijvoorbeeld: *wanneer de ouders niet-Nederlander zijn en er thuis meestal geen Nederlands gesproken wordt, is het erg belangrijk direct na intrede te starten met een extra taalprogramma voor het kind.*

2.2.3. Inschatting door de leerkracht na één schoolmaand

Aan het einde van de eerste schoolmaand van het kind heeft de groepsleerkracht een eerste indruk van het kind verkregen. De leerkracht dient de eigen indruk te vergelijken met de mening van de ouders over het kind op het formulier 'Kenmerken kind bij intake'. De leerkracht kan ook zelf zo'n formulier over het kind invullen om de eigen mening direkter te vergelijken met die van de ouders. Hiervoor is desgewenst een apart formulier beschikbaar.

Als er op één of meer belangrijke onderdelen een verschil van inschatting is tussen ouders en groepsleerkracht, is het belangrijk dat de leerkracht hierover direct met de ouders informatie uitwisselt. School en ouders dienen het kind op ongeveer dezelfde wijze waar te nemen. Soms ligt hier een probleem bij de ouders, soms bij de school. Soms zijn er

sociaal-culturele verschillen, samenhangend met etnische verschillen. De leerkracht dient hiervan op de hoogte te zijn en hiermee rekening te houden in de groep, ten aanzien van het kind, en in de relatie met de ouders.

Indien er verschillen van inzicht tussen ouders of verzorgers en de school over het kind bestaan, dient te worden uitgezocht hoe het werkelijk met het kind is. Dit kan ook door het volgende te doen.

In de schoolmaanden 2 tot en met 6 kunnen er per leerling op meer exacte wijze, via wetenschappelijk gecontroleerde instrumenten, verschillende beginkenmerken worden vastgesteld. Deze beginkenmerken betreffen ontwikkelingsgebieden die relatief onafhankelijk van elkaar zijn. Het onderzoek bij vierjarige leerlingen (Mooij & Smeets, 1997) heeft geleid tot het onderscheiden van tenminste vier belangrijke ontwikkelingsgebieden. Deze beginkenmerken worden per ontwikkelingsgebied apart vastgesteld: zie paragraaf 2.2.4.

2.2.4. Beginkenmerken per ontwikkelingsgebied (schoolmaanden 1 - 6)

Vooralsnog worden vier ontwikkelingsgebieden onderscheiden. Een scoringsformulier per leerling genaamd: 'Vaststelling beginkenmerken per ontwikkelingsgebied' is eerder ontwikkeld.

a. Thuiskenmerken:

- * *taalgebruik en taalniveau.* Bij de intrede of op het intrede-formulier 'Kenmerken kind bij intake' blijkt of de ouders niet-Nederlander zijn, of ook dat er thuis meestal geen Nederlands gesproken wordt. Dit houdt veelal in dat het kind een extra taalprogramma voor allochtonen aangeboden moet krijgen, *vanaf het begin in groep 1.*
- * *sociaal-culturele kenmerken.* In geval van niet-Nederlander zijn spelen vaak andere dan gebruikelijke sociaal-culturele kenmerken een rol, die vanuit de thuissituatie of in het gedrag van het kind kunnen doorwerken in de situatie op school. Dit vraagt extra informatie en overleg, vanuit zowel school als thuis.
- * *bijzonderheden.* Bijvoorbeeld over het kind of over de ouders, die van belang kunnen zijn voor de schoolsituatie van het kind.

b. Cognitief of intellectueel gebied (algemeen, taal-ruimtelijk-rekenkundig):

- * *algemeen cognitief niveau.* Meting rond het einde van schoolmaand 2 van het kind door de leerkracht via het 'Gross-Vormbord' (een blokkentoets). Bekend worden de decielscores totale tijd en aantal correct ofwel fouten (zie de handleiding bij van der Berg, Pennings & Span, 1985, p. 91-92). Een leerling met een decielscore 1 of 2, of 9 of 10, kan een risico-kind zijn of worden.
- * *taalniveau.* Gemeten in schoolmaand 4 of 5 door de leerkracht via bijvoorbeeld de CITO-toets 'Taal voor kleuters' / een Remediaal programma / of de CITO Drie-Minuten-Toets. Een kind met een taalscore E of A kan een risico-kind zijn of worden.
- * *(voorbereidend) rekenniveau.* Meting in schoolmaand 4 of 5 via bijvoorbeeld de CITO-toets Ordenen jongste kleuters / een Remediaal programma / of een CITO-toets voor Rekenen-wiskunde. Een kind met een duidelijk lage of hoge

score op voorbereidend rekenen (bijvoorbeeld: aantal goed 'Ordenen jongste kleuters' 0-19, of 33-42), kan een risico-kind zijn of worden.

c. Sociaal-communicatief niveau:

Dit kan in schoolmaand 3 of 4 door de leerkracht worden beoordeeld met de schalen *werkhouding* en *aangenaam gedrag* versus *extraversie* op de Schoolgedragsbeoordelingslijst (Schobl-R: zie Bleichrodt, Resing & Zaal, 1994).

Een leerling met een normscore 1-5, of 16-20, kan een risico-kind zijn of worden.

d. Niveau van emotionele stabiliteit:

Dit is vast te stellen via bijvoorbeeld de schaal *emotionele stabiliteit* op de Schobl-R (zie bij sociaal-communicatief niveau).

Een leerling met een normscore 1-5, of 16-20, kan een risico-kind zijn of worden.

Elk risico-kind met een (te) lage of (te) hoge score op een ontwikkelingsgebied verdient extra aandacht. Via aparte speel/leerstoflijnen is deze extra aandacht en/of ondersteuning te realiseren.

2.2.5. Inpassing van beginkenmerken in speel/leerstoflijnen

Scores van een leerling op de beginkenmerken volgens de verschillende ontwikkelingsgebieden kunnen worden vergeleken met de moeilijkheidsgraad en -niveaus in de verschillende speel/leerstoflijnen. Vervolgens wordt de leerling op niveau, veelal iets boven het eigenlijke beheersingsniveau, ingepast in de verschillende speel/leerstoflijnen.

3. Projectactiviteiten in het schooljaar 1995-1996

Gedurende dit eerste projectjaar van de 14 basisscholen in de ontwikkelregio is vooral op twee wijzen gewerkt. Ten eerste is met leerkrachten uit de groepen 1 en 2 nader aandacht besteed aan beginkenmerken e.d.. Ten tweede is met directeuren van deze scholen en in het kader van een aparte 'stuurgroep' gewerkt aan de coördinatie van de verschillende activiteiten. De twee werkwijzen worden als volgt nader toegelicht:

a. oriënteren en informeren:

1. met werkgroepen van leerkrachten uit de groepen 1/2 van elke school is gedurende het schooljaar 1995/96 vijf keer overlegd over de in bovenstaande par. 2.2 behandelde 'beginkenmerken' en de meting en betekenis hiervan in de praktijk;
2. aan deze leerkrachten zijn tevens voorbeelden van eerste ordeningen van het 'cognitieve' speel/leermateriaal van groep 1 tot en met 8 bij wijze van illustratie uitgedeeld. Met de verduidelijking van 'sociale' en 'emotionele' speel/leerstoflijnen is een begin gemaakt;
3. met deze leerkrachten zijn tevens 'gevalsstudies' besproken van kinderen die relatief opvallend of moeilijk gedrag toonden;
4. via de schoolbegeleidingsdienst is in werkgroepen voor leerkrachten aandacht besteed aan het aanvankelijk en technisch lezen, de verschillende leesmethoden in dit verband, en de mogelijkheden hiermee gedifferentieerd te werken;

b. overleg en coördinatie: deelgenomen is aan het driemaandelijke 'directeurenoverleg' en het tweemaandelijks overleg vanwege de stuurgroep van het project.

Geleidelijk aan is in dit schooljaar in een aantal scholen het werken met beginkenmerken ingevoerd. Ook is de aandacht van de leerkrachten voor verschillen tussen leerlingen vergroot, mede omdat deze nu beter vastgesteld konden worden.

4. Projectactiviteiten in het schooljaar 1996-1997

In het schooljaar 1996-1997 is, via het éénmalig bezoeken van alle 14 deelnemende basisscholen in oktober-november 1996, geprobeerd de uitwerking binnen de scholen te ondersteunen. Deze werkwijze had de bedoeling met name de leerkrachten in de groepen 1, 2 en 3 op schoolspecifieke wijze te adviseren. Velerlei aspecten van het werken met beginkenmerken en de omgang met leerlingverschillen werden hierbij aangeroerd. Daarnaast is enkele keren met de stuurgroep van het project overlegd.

De werkgroepen rondom het lezen zijn grotendeels voortgegaan op de eerder ingeslagen weg.

Via een overleg van directeuren in maart 1997 is de ontwikkeling in de scholen besproken en geëvalueerd. Hieruit kwam een relatief divers beeld naar voren, overeenkomstig de situatie in de verschillende scholen.

5. Projectactiviteiten in het schooljaar 1997-1998

5.1. Inleiding

Elke school is in de periode oktober-november 1997 weer bezocht. Vooraf waren twee formulieren aan de scholen toegestuurd: het 'Formulier opvallend kind in groep 1-4' en het 'Schoolformulier speel/leerstoflijnen in groep 1-4'. Deze formulieren boden een handvat ter voorbereiding en structurering van het overleg op elke school.

Wederom is uit de bezoeken gebleken dat de situatie per basisschool heel specifiek is. Dit is op zich geen probleem, integendeel. Daarnaast zijn er ook samenwerkingsverbanden tussen de scholen aangetroffen.

Inhoudelijk lijken zich ten opzichte van de vorige schooljaren duidelijk waarneembare ontwikkelingen in verband met de implementatie van leerlinggericht onderwijs voor te doen. Dit betreft:

binnen het team en de school:

- * het bestaan van (méér) sociaal-pedagogische aandacht;
- * méér aandacht voor de pedagogisch-onderwijskundig-organisatorische richting of inspiratie;

wat betreft de leerlingen:

- * leerling-beginkenmerken worden systematisch, eventueel aangepast, vastgesteld;
- * er wordt gewerkt aan het beschikbaar komen van speel/leerstoflijnen;

- * leerlingen beschikken over een keuze-, taak-, plan- of weekbord;
- * leerlingen kunnen eigen vorderingen registreren;
- * leerlingen gebruiken speel/leerstoflijnen;
- * leerlingen kunnen in speel/leerstoflijnen ingepaste vorderingenbepaling (diagnostische toetsen en eindtoetsen) gebruiken.

Op grond van de bezoeken aan de 14 basisscholen is het mogelijk een eerste overzicht te geven dat meer specifiek de stand van zaken per school in november 1997 karakteriseert. Binnen de bovengegeven hoofdcategorieën worden daarom verschillende kenmerken van scholen of leerlingen onderscheiden. Deze worden hieronder beschreven en van afkortingen voorzien. Deze afkortingen komen terug in het samenvattend overzicht in par. 5.3. Het is het meest instructief de afkortingen en het overzicht tegelijkertijd te bestuderen.

5.2. Beoordelingscategoriën en afkortingen

De beoordelingscategoriën en bijbehorende betekenissen en afkortingen zijn:

Sopd: school: sociaal-pedagogische aandacht in de school:

ikgo: gericht op de cursus: 'ik kan goed onderhandelen';

doet: cursusdeelname dit schooljaar;

geda: in het verleden al deelgenomen aan de cursus;

Sowk: school: pedagogisch-onderwijskundig-organisatorische richting of inspiratie:

systo: systeemoriëntatie of -inspiratie:

circ: circuitmodel;

dalt: dalton onderwijs;

hljn: halfjaarlijkse niveau-groepen taal en rekenen, los van leeftijdsgroepen;

jein: jenaplan onderwijs, individualiserend via een planbord- en weektakensysteem;

Llbeginkenmerken groep 1: leerling-beginkenmerken worden bepaald (begin groep 1):

vo: vragenlijst ouders wordt gebruikt voor elke leerling ('ja' indien dit gebeurt);

vl: vragenlijst leerkracht wordt gebruikt voor elke leerling ('ja' indien);

gv: Gross-Vormbord wordt gebruikt voor elke leerling ('ja' indien);

sc: Schoolgedrag beoordelingslijst (Schobl-r) wordt gebruikt:

1: voor elke leerling;

2: slechts bij 'opvallende leerlingen';

co: Cito-ordenen jongste kleuters wordt gebruikt ('ja' indien);

ct: Cito-taal jongste kleuters wordt gebruikt ('ja' indien);

ac: andere cognitieve niveau-bepaling wordt gebruikt:

op: Observatie-pakket voor de functie-ontwikkeling (Teije de Vos);

is: inpassing van beginkenmerken in speel/leerstoflijnen vindt plaats ('ja' indien);

ok: 'opvallende' kinderen krijgen direct andere ondersteuning ('ja' indien);

Lslo: leerlingen zullen speel/leerstoflijnen verkrijgen via ontwikkeling en inrichting binnen de school:

og: ontwikkelingsgebied:

1: taal:

- 1.1 specifiek taalniveau
 - 1.1a wegens belang etnische groep/taal thuis: taalprogramma allochtonen;
- 1.2 eigen taal-speel/leerstoflijn;
- 1.3 methode 'Leeslijn':
 - 1.3a voorbereidend lezen;
 - 1.3b aanvankelijk lezen;
 - 1.3c technisch lezen;
 - 1.3d begrijpend lezen;
 - 1.3e studerend lezen;
- 1.4 methode 'Veilig leren lezen':
 - 1.4a via individuelere invulling;
 - 1.4b flexibele niveaugroepen;
- 1.5 methode 'Spelling in de lift';

2: ordenen/rekenen/wiskunde:

- 2.1 specifieke speel/leerstoflijn, bijv. voor allochtonen;
- 2.2 eigen speel/leerstoflijn;
- 2.3 OPFO (Teije de Vos);
- 2.4 methode 'Rekenrijk';
- 2.5 methode 'Pluspunt';

3: motoriek:

- 3.1 specifieke speel/leerstoflijn, bijv. voor allochtonen;
- 3.2 eigen speel/leerstoflijn;

4: sociale ontwikkeling:

- 4.1 specifieke speel/leerstoflijn, bijv. voor allochtonen;
- 4.2 eigen speel/leerstoflijn;
- 4.3 'Ik kan goed onderhandelen';
- 4.4 werkhouding (Schobl-r);
- 4.5 aangenaam gedrag (Schobl-r);
- 4.6 extraversie (Schobl-r);

5: emotionele ontwikkeling:

- 5.1 specifieke speel/leerstoflijn, bijv. voor allochtonen;
- 5.2 eigen speel/leerstoflijn;
- 5.3 emotionele stabiliteit (Schobl-r);

6: wereldoriëntatie:

- 6.1 specifieke speel/leerstoflijn, bijv. voor allochtonen;
- 6.2 eigen speel/leerstoflijn;
- 6.3 eigen methode wereldoriëntatie;

gp: groep of groepen waarin deze activiteiten plaatsvinden;

Lpkb: leerlingen beschikken over een plannings- of keuzebord:

og: ontwikkelingsgebied (zie toelichting onder Lslo);

gp: groep of groepen waarin deze activiteiten plaatsvinden;

Lvrg: leerlingen kunnen eigen vorderingen registreren:
og: ontwikkelingsgebied (zie toelichting onder Lslo);
gp: groep of groepen waarin deze activiteiten plaatsvinden;

Lgsl: leerlingen gebruiken speel/leerstoflijnen:
og: ontwikkelingsgebied (zie toelichting onder Lslo);
gp: groep of groepen waarin deze activiteiten plaatsvinden;

Livt: leerlingen kunnen in speel/leerstoflijnen ingepaste vorderingenbepaling (diagn. en eindtoetsen) gebruiken:
og: ontwikkelingsgebied (zie toelichting onder Lslo);
gp: groep of groepen waarin deze activiteiten plaatsvinden.

In de volgende paragraaf 5.3 is per school de implementatie van het 'leerlinggericht onderwijs' per november 1997 opgenomen. Het totale overzicht is te zien als een eerste en voorlopige schets van de stand van zaken in het project. De weergave per school heeft niet altijd correct of compleet te zijn, hetgeen mede samenhangt met het korte en incidentele karakter van de schoolbezoeken. De scholen zijn alfabetisch opgenomen.

5.3. Overzicht implementatie 'leerlinggericht onderwijs' per school (november 1997)

School:	Sopd:	Sowk: Lbeginkenmerken groep 1:								Lslo:		Lpkb:		Lvrg:		Lgsl:		Livt:		
	ikgo	systo	vo	vl	gv	sc	co	ct	ac	is	ok	og	gp	og	gp	og	gp	og	gp	
ABCDE	doet	circ															1.4a	2		
BCDEF		circ	ja	ja	ja	2	ja	ja		ja	1.4b	2-3					2.4			
											2.2	1-4								
CDEFG																	1.3	1-8		
DEFGH		dalt	ja	ja	ja	1	ja	ja		ja										
EFGHI		jein											1	1-2			1.3	3-8		
													2	1-2			1.5	4-8		
																	2.4	2-8		
																	6.3	3-8		
FGHIJ			ja	ja	ja	1	ja	ja		ja	1.2	1-2								
											2.2	1-2								
GHIJK	geda	dalt	ja		ja	2	ja			ja	1.3e	1-8					1.3a	1-2		
											2.2	1-2					1.3c	3-8		
																	1.3d	3-8		
																	4.3	1-8		
HIJKL		dalt								op	1	1-8								
											2	1-8								
											6	1-8								
IJKLM			ja	ja	ja	1	ja	ja		ja	1.2	1-2								
											2.2	1-4								
JKLMN		hljn	ja	ja	ja	1	ja	ja		ja	1.2	1-3					3.2	1-2		
											2.2	1-3								
											4.2	1-3								
											5.2	1-3								
											6.2	1-3								
KLMNO																	1.4	3-8		
																	2.5	3-8		
LMNOP		dalt	ja	ja	ja	1	ja	ja		ja	3.2	1-2	1.2	1-2	1.2	1-2	1.2	1-2		
											4.2	1-2	2.2	1-2	2.2	1-2	1.3	1-4		
											5	1-2					2.2	1-2		
											6	1-2								
MNOPQ	doet	circ																		
NOPQR			ja		ja	2	ja	ja		ja	1.3	1-2								

6. Conclusies en discussie

Het schema in par. 5.3 laat zien dat de ontwikkeling naar leerlinggericht onderwijs reeds duidelijk gestalte aanneemt. Hetgeen overigens niet wil zeggen dat alle ontwikkelingen in dit verband slechts aan het project te danken zouden zijn. Hiervoor is onderwijs en implementatie van onderwijsontwikkeling in het algemeen een te complex gebeuren. Een eerste, voorlopige conclusie is evenwel dat de beoogde onderwijsontwikkeling geleidelijk aan wordt geïmplementeerd.

De tweede conclusie op basis van het schema in par. 5.3 is dat de verschillen tussen scholen in de regio groot zijn. Dit is op zich positief te beoordelen. Elke school is zeer bewust bezig om de eigen mogelijkheden en de eigen situatie op elkaar af te stemmen, met het oog op de zo sterk mogelijke invulling van het beoogde onderwijs in de eigen situatie.

Het overzicht zelf kan door de scholen worden gebruikt om hen enerzijds helderder zicht te laten krijgen op de eigen 'positie' en anderzijds tevens om hen meer zicht te geven op het totale proces van ontwikkeling en implementatie. Dit laatste is ook van belang voor de inschatting van de mogelijkheden voor onderlinge samenwerking, taakverdeling, informatie-uitwisseling, en coördinatie.

Tijdens de schoolbezoeken in oktober-november 1997 is onder andere gebruik gemaakt van de formulieren met betrekking tot opvallende kinderen. In verschillende scholen is met de leerkrachten dieper ingegaan op opvallende kinderen. Vrijwel steeds bleek dat de interpretatie van het gedrag of de ontwikkeling van de leerling het feitelijke probleem was, ofwel hiervan onderdeel uitmaakte. De ontwikkeling naar leerlinggericht onderwijs lijkt dan inderdaad de handvatten te bieden om leerkrachten te verhelderen dat, wanneer het onderwijs leerlinggericht zou zijn, veel huidige problemen van leerlingen zich niet zouden behoeven voor te doen. En dit is precies het belang van leerlinggericht onderwijs.

Met andere woorden: in het gangbare reguliere onderwijs worden veel problemen van leerlingen vanwege het gebruikte systeem noodzakelijkerwijs 'gecreëerd' en vervolgens zodanig gepercipieerd, geformuleerd en geïnterpreteerd dat het inderdaad niet mogelijk is deze te voorkomen of aan te pakken. De werkdruk van de leerkrachten wordt dus onnodig vergroot, evenals het probleem 'van de leerling'. Vanuit een ander systeem evenwel doen veel van dergelijke 'problemen' zich niet voor, of kunnen deze vanuit een flexibeler en pedagogischer invulling zodanig worden geherformuleerd en opgepakt dat zij geen probleem meer zijn. De positieve gevolgen zijn een verminderde werkdruk voor leerkrachten en minder schoolproblemen voor leerlingen.

Het steeds verder verhelderen en uitwerken van de pedagogiek en systematiek van 'leerlinggericht onderwijs' is essentieel in de volgende fasen van de implementatie in het project. Voor bijvoorbeeld de gangbare functioneringswijzen van het CITO-leerlingvolgsysteem heeft zo iets grote consequenties. Pas in een 'leerlinggericht onderwijssysteem' kan het huidige 'volgsysteem' echt constructieve en ondersteunende functies verkrijgen. Dit punt kwam ook aan de orde tijdens het recente bezoek van de staatssecretaris van OCenW, mevr. T. Netelenbos, aan het project.

Enerzijds biedt het werken met beginkenmerken en speel/leerstoflijnen dus een grotere ondersteuning van de ontwikkelingsprocessen bij elk kind. Anderzijds kan de leerkracht,

praktisch voorbereid, bepaalde 'alledaagse' problemen eerder en beter ondervangen. Uiteindelijk resulteert dit in minder cognitieve, sociale en emotionele problemen van leerlingen en leerkrachten in school.

De leerlinggerichte ontwikkeling dient zich in elke school, op de werkvloer, met inzet van leerkrachten en schoolleiding, te voltrekken. Er kunnen ook positievere relaties met de ouders ontstaan en behouden blijven. Psychologisch gezien ontstaan er minder (onnodige) problemen en wordt er door zowel leerlingen als leerkrachten en ouders doelgerichter, meer ontspannen en gemotiveerder gewerkt. In de scholen-bezoeken is in dit verband ook aan de orde gekomen dat juist 'probleemouders' met een kind van de ene naar de andere school kunnen gaan ('shoppen') en soms de scholen tegen elkaar uitspelen. Het lijkt gewenst dat de 14 scholen onderling afspraken maken om dergelijk winkelgedrag te beperken, in het belang van het kind. Maar dan dient wel zeker te zijn dat het probleem bij de ouder(s) ligt en de scholen geen blok tegen de ouders én het kind (gaan) vormen.

De schoolbezoeken hebben, tenslotte, duidelijk gemaakt dat de verandering naar leerlinggericht onderwijs in de scholen ook fysiek zichtbaar wordt. Het gaat om andere werkwijzen, keuze- of planborden, ordeningen van speel/leermaterialen in de groepen 1-2, grotere zelfwerkzaamheid van leerlingen, en een efficiënter gebruik van de ruimten in het schoolgebouw. In dit opzicht is er nog veel te doen.

Ter afsluiting wordt nog eens gesteld wat de kernpunten zijn in de ontwikkeling en implementatie van leerlinggericht onderwijs:

1. specificeer de ontwikkelings- of leerinhouden (bijvoorbeeld via kerndoel, begrippen, vaardigheden) én de materialen en werkwijzen in voorbeelden van speel/leerstoflijnen, inclusief de bepaling van noodzakelijke beginkenmerken;
2. varieer de instructie en oefening, binnen de varianten van speel/leerstoflijnen, en houd rekening met leerpsychologische en (ortho-)pedagogische verschillen tussen leerlingen;
3. individualiseer de evaluatie en beoordeling (inhoudelijk: naar vorderingen en niveau; motivationeel: naar inzet; groep of niveau: naar vergelijking met leeftijdgenoten of via ingebouwde, genormeerde toetsen). Dit zoveel mogelijk door de leerling zelf, terwijl 'toetsen' door de leerkracht worden bewaakt en geregistreerd. De uitslagen van toetsen zijn direkt bepalend wat betreft onderwijskundige consequenties;
4. varieer de organisatorische werkwijzen (individueel, subgroep via subgroepsopdrachten, of klassikaal), ook in relatie tot de leeftijd van de leerlingen;
5. vergroot de leerlingactiviteit en de samenwerking van leerlingen (keuze-borden, ophalen, werken, registratie vorderingen, toetsing, opbergen);
6. creëer keuzen uit en overstappen naar andere speel/leerstoflijnen (remediaal, extra of eigengemaakte lijnen of projecten, vakkenintegratie);
7. vergroot de eenvoud in bereikbaarheid, opslag, vorderingenregistratie door leerlingen en leerkrachten in elk lokaal en de school;
8. werk vanaf het begin van groep 1 in kleine stapjes (maak, beproef, stel bij, breid uit) en maak zo mogelijk gebruik van best-passende individualiserende methoden;
9. werk samen met de collegae, leerlingen en ouders in de school;
10. werk samen met de andere scholen en verdeel onderling de werkzaamheden.

Referenties

- Berg, P. van der, Pennings, A., & Span, P. (1985). *Het Gross-Vormbord*. Nijmegen: Berkhout.
- Bleichrodt, N., Resing, W.C.M., & Zaal, J.N. (1994). *Schoolgedrag Beoordelingslijst A en B (Revised)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mooij, T. (1995). *Helen Parkhurst en onderwijs: speel/leerstoflijnen van zwak- tot en met hoogbegaafd. Dalton-opleiding moduul V*. Havelte: Stichting Dalton Nederland.
- Mooij, T. (Ed.) (1997). *Leerstoflijnen Nederlands in het studiehuis*. Nijmegen / Ubbergen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen / Tandem Felix.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T., m.m.v. Strang, E., Veltman, A., & Vervoort, F. (1997). Leerstoflijnen in het studiehuis en consequenties voor het schoolboek. In W. Miedema, R.J. Simons en J. Zuylen (Eds.), *Schoolboeken in het studiehuis*. Studiehuisreeks nr. 15 (pp. 47-58). Tilburg: MesoConsult.