

Human Dynamics

9SO.HUMAN

Mariëlle Geurts s229025

27 juni 2011

Master SEN leerroute IB

Docent Nettie van Trigt

Inhoud

1.	Inleiding	3
1.1.	De verlegenheidssituatie op SBO Het Noorderlicht	3
1.2.	De leer- en onderzoeksvraag	3
2.	Theoretisch kader	3
2.1.	Het ontwikkelingsperspectief	3
2.2.	Handelingsgericht werken	3
2.3.	Human Dynamics en de 6 dynamieken	3
3.	Handelingsgericht werken met het ontwikkelingsperspectief waarbij Human Dynamics richting geeft aan het opzetten van de leeromgeving	3
3.1.	Handelingsgericht werken met het ontwikkelingsperspectief	3
3.2.	Handelingsgericht werken en Human Dynamics	3
4.	Conclusies en aanbevelingen	3
5.	Reflectieverslag	3
	Literatuurlijst	3
	Bijlagen	3

1. Inleiding

In de inleiding wordt de verlegenheidssituatie beschreven en de theoretische leer- en onderzoeksvraag geformuleerd.

1.1. De verlegenheidssituatie op SBO Het Noorderlicht

SBO Het Noorderlicht heeft een aangepast toezicht kwaliteit vanuit de inspectie, doordat het werken met ontwikkelingsperspectieven op het moment van het inspectiebezoek in juni 2010 nog niet volledig ingevoerd was. In oktober 2011 wordt de school opnieuw beoordeeld door de inspectie. Dit vraagt grote inspanning van het gehele team.

Door het invoeren van de ontwikkelingsperspectieven in het schooljaar 2010-2011 is het maken van groepsplannen aan de hand van de ontwikkelingsperspectieven ingezet. De samenhang tussen verschillende groepsplannen en de pedagogische aanpak is hierbij nog een aandachtspunt. De didactische gegevens worden nu als uitgangspunt genomen; het pedagogische aspect wordt nog niet uitgevoerd. In het schooljaar 2011-2012 wordt de methode Leefstijl voor sociaal-emotionele ontwikkeling ingevoerd samen met SCOL, een meetinstrument voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast is het zorgplan aangepast op de nieuwe ontwikkelingen. Hierin is onder andere opgenomen dat in het schooljaar 2011-2012 de cyclus van handelingsgericht werken toegepast gaat worden. Dit is een verplichting vanuit het samenwerkingsverband en het bestuur.

Het managementteam van SBO Het Noorderlicht ziet kansen bij het invoeringstraject van handelingsgericht werken Human Dynamics te gebruiken. Vanuit de verschillende dynamieken kunnen kinderen op een andere manier bekeken worden door leerkrachten en hebben kinderen andere onderwijsbehoeften (Bergström, 2001). Door de druk van het inspectiekader wordt vanuit het managementteam gevraagd om alleen te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn met betrekking tot Human Dynamics, maar niet met de uitvoering te beginnen. De mogelijkheden met betrekking tot Human Dynamics worden in schooljaar 2011-2012 in het managementteam besproken en voorbereid. De stap naar het team wordt uitgesteld tot het schooljaar 2012-2013, omdat de speerpunten voor het schooljaar 2011-2012 vaststaan en niet meer uitgebreid worden.

1.2. De leer- en onderzoeksvraag

De theoretische leervraag luidt als volgt: Op welke manier kan de intern begeleider het team het best ondersteunen bij het orthodidactisch klimaat ontwerpen en realiseren voor zoveel mogelijk leerlingen? Deze leervraag past bij de cyclus van handelingsgericht werken met behulp van ontwikkelingsperspectieven. Human Dynamics kan hierbij richting geven aan het opzetten van een rijke, gedifferentieerde leeromgeving (Van Andel, 2006). De onderzoeksvraag luidt als volgt: Hoe kan volgens de literatuur Human Dynamics richting geven aan de leeromgeving waarbij rekening gehouden wordt met de doelen, onderwijsbehoeften en belemmerende en protectieve factoren die zijn geformuleerd in het ontwikkelingsperspectief met behulp van de cyclus van Handelingsgericht Werken?

Het doel in de opdracht is onderzoek doen naar de manier waarop Human Dynamics richting kan geven aan de leeromgeving waarbij rekening gehouden wordt met de doelen, onderwijsbehoeften en belemmerende en protectieve factoren die zijn geformuleerd in het ontwikkelingsperspectief met behulp van de cyclus van Handelingsgericht Werken. Aan het eind worden aanbevelingen gedaan over de manier waarop Human Dynamics richting kan geven aan de leeromgeving, waarbij rekening gehouden wordt met het ontwikkelingsperspectief en de cyclus van handelingsgericht werken.

Om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen gesteld in hoofdstuk 2:

-  Wat is een ontwikkelingsperspectief?
-  Waarvoor wordt een ontwikkelingsperspectief gebruikt?
-  Wat is handelingsgericht werken?
-  Hoe ziet de cyclus van handelingsgericht werken eruit?
-  Wat houdt Human Dynamics in?
-  Welke onderwijsbehoeften en ontwikkelpunten passen bij welke dynamiek?
-  Op welke manier kan Human Dynamics richting geven aan het opzetten van een rijke en gedifferentieerde leeromgeving die aansluit bij de onderwijsbehoeften van een leerling?

In hoofdstuk 3 wordt er antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

-  Op welke manier kan het ontwikkelingsperspectief gebruikt worden in de cyclus van handelingsgericht werken?
-  Hoe kan er samenhang ontstaan tussen het ontwikkelingsperspectief, de cyclus handelingsgericht werken en Human Dynamics?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de volgende deelvragen aan de literatuur:

-  Paragraaf 2.1: Wat is een ontwikkelingsperspectief? Waarvoor wordt een ontwikkelingsperspectief gebruikt?
-  Paragraaf 2.2: Wat is handelingsgericht werken? Hoe ziet de cyclus van handelingsgericht werken eruit?
-  Paragraaf 2.3: Wat houdt Human Dynamics in? Welke onderwijsbehoeften en ontwikkelpunten passen bij welke dynamiek? Op welke manier kan Human Dynamics richting geven aan het opzetten van een rijke en gedifferentieerde leeromgeving die aansluit bij de onderwijsbehoeften van een leerling?

2.1. Het ontwikkelingsperspectief

Een ontwikkelingsperspectief is volgens Clijssen e.a. (2009) de inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling voor een bepaalde, langere periode. Het is gebaseerd op het verwachte uitstroomniveau van een leerling. Door het instroomniveau en het verwachte uitstroomniveau te verbinden ontstaat de prognose- of ontwikkelingslijn. Bij het benoemen van het ontwikkelingsperspectief geeft de school op basis van de verzamelde gegevens aan welk leerrendement verwacht wordt bij technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen. Ook worden er pedagogische doelen gesteld. De pedagogische doelen zijn van belang, want uit onderzoek (Sontag (2007) in Smeets e.a. (2007)) blijkt dat leerlingen met beperkingen in competentiebeleving gedurende de basisschoolleeftijd achteruit gaan.

Het ontwikkelingsperspectief kan gebruikt worden voor het stellen van (lange termijn) doelen (Clijssen, 2009). Hierbij moeten doelgerichte en beredeneerde keuzes gemaakt worden in het leerstofaanbod. Hierbij staan de onderwijsbehoeften van de leerling centraal. Het ontwikkelingsperspectief wordt gebruikt bij het opstellen van groepsplannen en in de afstemming en communicatie binnen school en met de leerling en de ouders.

Het werken met het ontwikkelingsperspectief (Clijssen, 2009; De Jong & Bergsma, 2006) levert een bijdrage aan het systematisch volgen en in kaart brengen van de ontwikkeling van leerlingen en het tijdig nemen van maatregelen als de ontwikkeling niet conform de verwachtingen verloopt. Dit vraagt planmatig omgaan met de verschillen tussen leerlingen in school. Dit kan met behulp van handelingsgericht werken.

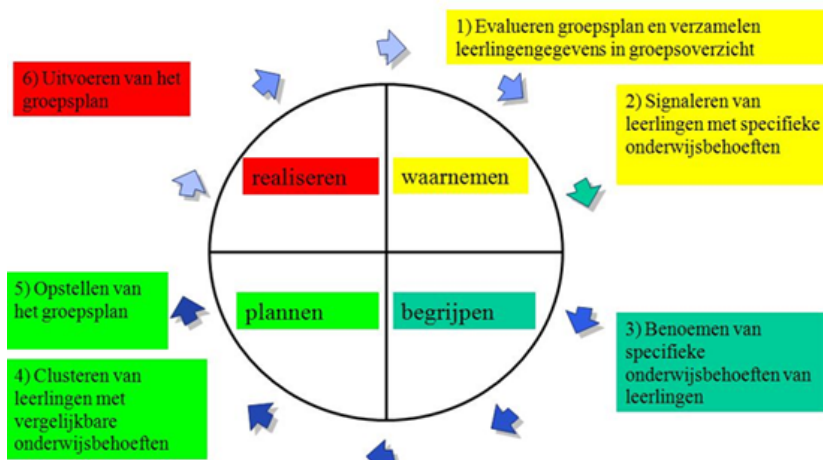
2.2. Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek (Pameijer & Van Beukering, 2006). Deze uitgangspunten zijn de volgende:

-  De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal
-  De werkwijze is systematisch en transparant
-  De werkwijze is doelgericht
-  Leraren, IB-ers, ouders, kind, diagnostici en begeleiders werken constructief samen
-  Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang

Om de systematische manier vorm te geven is handelingsgericht werken vormgegeven in een cyclus (zie afbeelding 1, blz. 6). De cyclus van handelingsgericht werken bestaat uit de volgende 4 fasen:

Handelingsgericht werken



afbeelding 1: cyclus handelingsgericht werken (Pameijer en Van Beukering, 2006, blz. 30)

Fase 1 waarnemen: De oude groepsplannen worden geëvalueerd en de leerlinggegevens worden verzameld. Op basis van toetsresultaten wordt het onderwijsaanbod geëvalueerd (Reezigt e.a. (2002) in Smeets (2007)). Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften worden gesignaleerd.

Fase 2 begrijpen: Specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen worden benoemd. Door het formuleren van onderwijsbehoeften wordt aangegeven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te

bereiken. De benadering, aanpak en instructie die het kind nodig heeft worden beschreven. Daarnaast wordt gekeken hoe de aanpak afgestemd kan worden op de onderwijsbehoeften van het kind. Diagnostiek en adviezen sluiten aan bij deze afstemming. De professionaliteit van de leerkracht is van groot belang als het gaat om het adequaat aansluiten bij de behoeften en vaardigheden van de leerlingen (Fullan (1999, in Smeets e.a. (2007)). Bij leerkrachten bestaat onvoldoende inzicht in de maatregelen die getroffen moeten worden om adequaat op de problemen van het kind in te spelen. **Fase 3 plannen:** Leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften worden gecclusterd. Vervolgens wordt een groepsplan opgesteld. In het groepsplan worden doelen geformuleerd. **Fase 4 realiseren:** Het groepsplan wordt uitgevoerd. De cyclus wordt afgesloten met een groepsbespreking waarin de leerkracht en de IB-er de groepsplannen evalueren en de aandachtspunten voor het nieuwe groepsplan worden besproken.

Door observaties en registratie van het leerproces en met behulp van de CITO-LOVS toetsing kunnen leerlingen in het SBO op een systematische manier gevolgd worden. Signalen worden opgevangen, zodat het onderwijsaanbod aansluit bij de doelen uit het ontwikkelingsperspectief (De Jong & Bergsma, 2006).

2.3. Human Dynamics en de 6 dynamieken

Human Dynamics (Seagal & Horne, 1998) geeft inzicht hoe mensen informatie verwerken, communiceren, leren en problemen oplossen. Hierin worden 3 principes onderscheiden. Het mentale principe komt tot uitdrukking in het vermogen tot logisch denken, objectiviteit, het houden van overzicht, bepalen van waarden en principes en het aanbrengen van structuur. Het emotionele principe komt tot uitdrukking in de behoefte aan communicatie en samenwerken. Gevoelens worden geuit en er worden positieve relaties aangegaan met anderen. Het fysieke principe komt tot uitdrukking in betrouwbaarheid, het bekwaam afronden van taken, afstemming op intuïtie en zintuigen. Een van de principes neemt een centrale plaats in, in het functioneren van een persoon. Dit principe bepaalt hoe de informatie wordt verwerkt; het tweede principe bepaalt wat voor informatie er wordt verwerkt. Het derde principe

is het ontwikkelprincipe. De combinatie tussen het eerste en tweede principe leveren 6 dynamieken op. In dit onderzoek worden de algemene onderwijsbehoeften en ontwikkelpunten besproken per dynamiek (Seagal & Horne, 1998; Bergström, 2001, Bleecke, Lindenburg, Van Putten, 2010). Deze staan weergegeven in tabel 1 (blz. 7 en 8). Deze tabel is samengesteld uit de voorgaand genoemde literatuur.

Dynamiek	Algemene onderwijsbehoeften	Algemene ontwikkelpunten
Emotioneel-fysiek	- Een positieve sfeer; de leerling voelt zich veilig - Positief, persoonlijk contact met de leerkracht met wederzijds respect en oprechte belangstelling - Een omgeving die geduld heeft met de verhalen, die soms kwijt moeten - Veel gelegenheid tot praten en samen met anderen leren - Uitleg die een beroep doet op het gevoel en fantasievol is - Duidelijke structuur in opdrachten en projecten ook in tijd - Het mogen uiten van emoties - Speciale activiteiten die gericht zijn op het leren focussen op een ding - Rond kunnen lopen om fysieke en emotionele spanningen kwijt te raken	- Eigen persoonlijkheid leren zien - Verstandelijk bewust leren worden van gevoelens, voorkeuren en behoeften en deze onder woorden kunnen brengen - Objectief leren kijken naar de eigen rol en de rol van anderen, zodat een situatie wordt overzien - Rust nemen, zodat ervaringen verwerkt kunnen worden en situaties worden overzien - Emoties terugbrengen naar de feiten - Prioriteiten stellen
Mentaal-fysiek	- Duidelijk maken waarom het doel de moeite waard is - Duidelijk, gestructureerde en logische instructie met eerst het overzicht en dan de onderdelen - Belangrijke punten eruit lichten en benadrukken - Nadruk ligt op kijken; deze kinderen lezen graag - Eerst alleen dan samenwerken – het liefst met een vriend - Voldoende tijd voor nauwgezet werk - Aansluiten bij de waarden van het kind - Schriftelijk uitdrukken is makkelijker dan iets zeggen - Voldoende tijd om een antwoord te kunnen formuleren	- Relaties ontwikkelen langzaam en een voor een, aanmoedigen om samen te werken - Gevoelens leren verwoorden en op waarde leren schatten - Experimenteren met expressiemogelijkheden - Stimuleren om iets in de groep te zeggen
Fysiek-emotioneel	- Duidelijk maken van het praktisch nut van de opdracht - Voldoende achtergrondinformatie - Heldere, systematische, gedetailleerde uitleg met veel concrete voorbeelden - Onderlinge verbanden toelichten - Leren door ervaring en door voordoen - Voldoende tijd om gegevens op te nemen, te filteren en te verwerken, taken te maken, te antwoorden - Bij opdrachten precies aangeven wat, waarom, waar, wanneer en hoe - Minder taken in een langere periode - Geduldige leerkracht / groepsgenoten	- Overzicht proberen te krijgen op de grote hoeveelheid gegevens die zij in zich opnemen door te ordenen, in gedachten voor te stellen - Voorzichtig tijdsdruk geven door het stellen van deadlines, waarbij rekening gehouden wordt met details - Leren voor zichzelf te spreken - Leren dat de kinderen meer tijd nodig hebben, door de grondige en gedetailleerde manier van werken
Emotioneel-mentaal	- Levendige, enthousiaste en geïnspireerde uitleg - Liever meerdere invalshoeken dan herhaling - Doel van het leren duidelijk maken - Nadruk op spreken - Zelfstandig of in klein groepje werken, daarna resultaten uitwisselen in de grote groep - Actief experimenteren met open-eind-oplossing - Goede band met leerkracht, die ideeën uitwisselt - Taken gedetailleerd uitwerken	- Ideeën helemaal afmaken, door structuur te bieden - Het werken in groepjes met leidersrol of teamspelersrol - Lichamelijke bewustwording - Leren te ontspannen

	- Gedragsregels die duidelijk zijn en consequent worden toegepast - Vrij rond lopen om erbij te blijven	
Fysiek-mentaal	- Doel aan de start duidelijk maken - De stappen in het leerproces laten zien - Ruimte krijgen om de waarde van een opdracht te zien - Bij nieuwe stof voldoende achtergrondinformatie - Randvoorwaarden van opdrachten duidelijk maken - Voorbeelden geven van het eindproduct - Voldoende tijd om zorgvuldig te werken - Af en toe iets doen zonder te moeten presteren door dingen te herhalen	- Gesprekken stimuleren over zichzelf - Gevoelens leren respecteren en waarderen - Leren uiten
Mentaal-emotioneel	- Overzicht krijgen wat er geleerd wordt - Van tevoren over mogen nadenken en lezen - Daarna klankborden met leerkracht - Luisteren graag naar wat en hoe het gezegd wordt - Doen makkelijk mee in gesprek als iets gevraagd wordt - Voldoende tijd om antwoord te kunnen geven - Eerst alleen werken dan in kleine groep - Aansluiten bij belangrijke waarden van het kind - Opdracht op eigen wijze laten invullen - Precies formuleren van opdrachten en instructie	- Hulp bij het stopzetten van het denkproces en het laten verwoorden - Leren praktisch bezig te zijn - Lichamelijke bewustwording - Stapsgewijze plannen en schema's zijn lastig door het doorlopende proces van het aanpakken van zaken

Tabel 1: De 6 dynamieken met bijbehorende de beste leeromgeving en ontwikkelpunten (Seagal & Horne (1998); Bergström (2001)).

De punten die genoemd zijn in tabel 1 kunnen een uitgangspunt vormen bij het opzetten van een rijke, gedifferentieerde leeromgeving, waarin specifiek ingespeeld kan worden op de onderwijsbehoeften van leerlingen. In het ontwikkelingsperspectief kunnen de genoemde punten opgenomen worden bij de onderwijsbehoeften en bij de pedagogische doelen. Op het moment dat een leerkracht aangeeft moeite te hebben met een leerling kan ook de interactie tussen de dynamiek van de leerkracht en de leerling worden bekeken (Van Andel, 2006). In de leerlingbespreking waarin ouders, IB-er, leerkracht, orthopedagoog en soms de leerling zelf deelnemen kan dit een bespreekpunt worden. De dynamiek van de leerkracht kan worden besproken met de daarbij behorende kenmerken en positieve kwaliteiten; daarnaast kan de dynamiek van de leerling ook worden besproken. Vervolgens wordt gekeken of de interactie hierdoor beïnvloed wordt. Als laatste kan de leerkracht aangeven welke aanpassingen er in de interactie gedaan kunnen worden, zodat de interactie beter verloopt. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de vraag hoe samenhang tussen het ontwikkelingsperspectief, handelingsgericht werken en Human Dynamics kan ontstaan.

3. Handelingsgericht werken met het ontwikkelingsperspectief waarbij Human Dynamics richting geeft aan het opzetten van de leeromgeving

Het ontwikkelingsperspectief vraagt orthodidactisch en orthopedagogisch handelen (De Wit, 2008). Er wordt doelgericht en bewust gezocht naar een passende begeleiding, gericht op een aangepaste werkwijze, inhoud en vorm van instructie. Dit wordt weergegeven in het ontwikkelingsperspectief met behulp van de cyclus van handelingsgericht werken (Clijssen e.a., 2009, De Jong & Bergsma, 2006). De volgende onderzoeksvraag wordt dan ook beantwoord in paragraaf 3.1: Op welke manier kan het ontwikkelingsperspectief gebruikt worden in de cyclus van handelingsgericht werken? In paragraaf 3.2 wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord: Hoe kan er samenhang ontstaan tussen handelingsgericht werken, het ontwikkelingsperspectief en Human Dynamics?

3.1. Handelingsgericht werken met het ontwikkelingsperspectief

De informatie uit het ontwikkelingsperspectief wordt gebruikt in de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2006). In fase 1 (zie afbeelding 1, blz. 6) wordt geëvalueerd of aan de leerrendementsverwachting, die is opgesteld in het ontwikkelingsperspectief, is voldaan. In fase 2 worden de gesignaleerde specifieke onderwijsbehoeften benoemd of bijgesteld in het ontwikkelingsperspectief, samen met de protectieve en belemmerende factoren. De protectieve en belemmerende factoren geven richting aan het benoemen van de onderwijsbehoeften van het kind. Belemmerende factoren zijn van belang om rekening mee te houden. Deze bepalen meestal wat niet kan of welke zaken de ontwikkeling zullen tegenwerken. Protectieve factoren zeggen vaak wat wél kan, welke wegen er open liggen. In fase 3 wordt gebruik gemaakt van de leerrendementsverwachting die per vak in het ontwikkelingsperspectief is geformuleerd. Deze verwachting wordt als doel meegenomen in het groepsplan. In fase 4 wordt er rekening gehouden met de onderwijsbehoeften die per kind staan geformuleerd in het ontwikkelingsperspectief. Deze onderwijsbehoeften zijn geformuleerd op basis van de analyse die heeft plaatsgevonden in groeps- en leerlingbesprekingen en gesprekken met leerlingen. De groepsbespreking wordt gehouden met leerkracht, IB-er en orthopedagoog; de leerlingbesprekingen worden gehouden met de leerkracht, IB-er, ouders en eventueel sluiten orthopedagoog en de leerling hier bij aan.

Een van de uitgangspunten van handelingsgericht werken is de samenwerking tussen leraar, kind, IB-er, ouder en diagnosticus (Pameijer & Van Beukering, 2006). Volgens Wolfendale (1992, in Smeets (2007)) zijn ouders een belangrijke informatiebron wat betreft de eigenschappen en behoeften van het kind. Daarnaast blijven observaties en gesprekken met het kind van belang om de onderwijsbehoeften van het kind vast te stellen. Het ontwikkelingsperspectief vormt een instrument om de communicatie tussen de verschillende partijen te bevorderen. Want gezamenlijk (IB-er, leerkracht, kind en ouders) wordt de inhoud van het ontwikkelingsperspectief besproken en vastgesteld.

3.2. Handelingsgericht werken en Human Dynamics

Human Dynamics (Seagal & Horne, 1998) geeft inzicht in hoe mensen informatie verwerken, communiceren, leren en problemen oplossen. Bij het signaleren en formuleren van onderwijsbehoeften kan Human Dynamics een extra dimensie geven, door het bekijken van de dynamiek van het kind. Het helpt om gerichter verschillen waar te nemen en te begrijpen, waardoor er beter aangesloten kan worden bij de verschillende onderwijsbehoeften van het kind (Bleecke, Lindenburg & Van Putten, 2010). In tabel 1 (blz. 7 en 8) zijn de algemene onderwijsbehoeften per dynamiek geformuleerd.

Handelingsgericht werken en Human Dynamics gaan uit van de positieve factoren en kwaliteiten van mensen (Seagal & Horne, 1998; Pameijer & Van Beukering, 2006). Human Dynamics kan ook hierin een extra dimensie geven door naar de kwaliteiten per dynamiek te kijken. Het afstemmen op het kind en daarna ontwikkelpunten formuleren sluiten aan bij de fasen plannen en realiseren uit de cyclus van handelingsgericht werken (Bleecke, Lindenburg & Van Putten, 2010).

Volgens Smeets e.a. (2007) kunnen verschillen tussen leerkrachten ertoe leiden dat de ene leerling wel als zorgleerling wordt beschouwd, terwijl een qua problematiek vergelijkbare leerling bij een andere leerkracht niet als zorgleerling wordt beschouwd. Door de systematische manier van handelingsgericht werken komen deze verschillen boven tijdens bijvoorbeeld groepsbesprekingen. Human Dynamics kan hierbij een verklaring geven, want door de verschillen in dynamiek van leerkrachten, wordt er anders gekeken naar leerlingen (Bergström, 2001). Elk mens met een andere dynamiek zal andere accenten leggen (Van Andel, 2006; Schoor, 1999). Als leerkrachten niet bekend zijn met de eigen dynamiek en daarmee de voorkeursstijl van lesgeven, is het moeilijk om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen (Schoor, 1999). Door inzicht te krijgen in de persoonlijke dynamiek, worden verschillen geaccepteerd en vervolgens kunnen de verschillen tussen mensen leiden tot inspiratie in plaats van irritatie. Kennis van Human Dynamics en de persoonlijke dynamiek is essentieel.

Er is samenhang tussen het ontwikkelingsperspectief en handelingsgericht werken (zie paragraaf 3.1). Human Dynamics kan in de cyclus van Handelingsgericht werken een verklaring geven, helpen gerichter naar verschillen te kijken, deze verschillen helpen te accepteren en de verschillen als inspiratiebron te helpen zien. Om dit te bereiken moet eerst teambreed een scholing Human Dynamics worden gevolgd, zodat het daarna kan worden toegepast op het eigen functioneren. Vervolgens kan het toegepast worden op teamniveau en daarna kan er gekeken worden naar de dynamieken van de leerlingen.

Human Dynamics kan vormgegeven worden in de klas (Bergström in Schoor, 1999). Het onderwijs draait daarbij om drie doelen: ten eerste kinderen zelfvertrouwen geven; ten tweede kinderen leren zelf te leren en ten derde kinderen plezier laten hebben in leren. Om met Human Dynamics te beginnen in de klas is een eerste stap te gaan werken met de drie principes. Dit kan door de stof op verschillende manieren te presenteren. Kinderen maken vanzelf de keus die het best bij de dynamiek past. Om in de verschillende behoeftes van kinderen te voorzien, heeft Bergström (in Schoor, 1999) in hoeken gewerkt: een mentale hoek met veel boeken, een emotionele hoek met een bank en een tafel om over dingen te praten en een werkruimte als stiltekamertje als kinderen zich even willen

terugtrekken. Voor de fysieke kinderen is geen echte hoek ingericht, omdat deze leerlingen het liefst in de omgeving zijn, waar al het werkmateriaal ligt. Ook kunnen de drie principes kunnen als basis dienen van het pedagogisch groepsplan. Dit plan kan onderverdeeld worden in de drie principes, met de daarbij behorende ontwikkelpunten. Het principe dat een kind het minst heeft wordt het ontwikkelprincipe. Als een kind het fysieke principe mist, kan er bijv. gewerkt worden aan het concreet maken van gebeurtenissen en opdrachten. Als een kind het emotionele principe mist, kan er bijv. gewerkt worden aan het uiten van gevoelens en het gesprekken voeren met medeleerlingen. Als een kind het mentale principe mist, kan er bijv. gewerkt worden aan het afstand nemen van gebeurtenissen of opdrachten. In een later stadium kan het pedagogisch groepsplan uitgewerkt worden in 6 subgroepen van de verschillende dynamieken met de daarbij behorende ontwikkelpunten (zie tabel 1, blz. 7 en 8).

Het antwoord op de onderzoeksvraag: Op welke manier kan Human Dynamics richting geven aan het opzetten van een rijke en gedifferentieerde leeromgeving die aansluit bij de onderwijsbehoeften van een leerling?, wordt hieronder samengevat in vier kernpunten:

-  Door aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften en ontwikkelpunten passende bij de dynamiek van de leerlingen (zie tabel 1, blz. 7 en 8) kan Human Dynamics richting geven aan de leeromgeving (Seagal & Horne, 1998; Bergström, 2001; Van Andel, 2006). Deze leeromgeving met onderwijsbehoeften en ontwikkelpunten wordt plannend beschreven in de didactische en pedagogische groepsplannen (Beukering & Pameijer, 2006). Dit houdt in dat de manier waarop de verschillende hoeken per principe worden vormgegeven, wordt beschreven, met de doelen daarbij geformuleerd die tijdens de periode van het groepsplan wordt nagestreefd. Deze doelen sluiten aan bij de ontwikkelpunten passende bij de dynamieken, zodat elk ontwikkelpunt aan bod komt in de schoolloopbaan van leerlingen.
-  Door uit te gaan van de positieve factoren (protectieve factoren uit het ontwikkelingsperspectief) en kwaliteiten van leerlingen en rekening te houden met de belemmerende factoren uit het ontwikkelingsperspectief en de ontwikkelpunten per dynamiek wordt de leeromgeving mede bepaald (Schoor, 1999; Bergström, 2001; Beukering & Pameijer, 2006). De kwaliteiten en positieve factoren dienen als uitgangspunt om de ontwikkelpunten te ontwikkelen (Bleecke, Lindenburg & Van Putten, 2010). Hierbij valt te denken aan de manier van samenwerken, gesprekken voeren, taakpak, omgaan met medeleerlingen, omgaan met gevoelens. De manier waarop aan deze punten gewerkt moet worden, verschilt per dynamiek en zal per dynamiek anders moeten worden ingevuld (zie tabel 1, blz. 7 en 8).
-  Door als leerkracht zich bewust te zijn van de persoonlijke dynamiek geeft dit inzicht en acceptatie van de kwaliteiten en ontwikkelpunten van andere dynamieken (Schoor, 1999). Door kennis van Human Dynamics ontstaat er begrip voor andermans 'eigenaardigheden' en wordt de meerwaarde van het anders zijn duidelijk. Dit maakt dat verschillen geaccepteerd worden. Ieder mens met een bepaalde dynamiek, heeft een andere dynamiek nodig (zijn derde minst ontwikkelde principe) om goed te functioneren. Dit kan leiden tot inspiratie voor een gedifferentieerde leeromgeving die in eerste instantie niet in het geheel past bij de dynamiek van de desbetreffende leerkracht. Het derde principe, het ontwikkelprincipe van de leerkracht zal

door samen te werken met collega's en door te praten en te kijken naar andere collega's invulling kunnen krijgen.

- Een begin in het aanpassen van de leeromgeving op de dynamieken kan vormgegeven worden door het toepassen van de drie principes van Human Dynamics: mentaal, fysiek en emotioneel. Deze aanpassingen betreffen de samenwerkingsvormen, het materiaal en de manier van instructie (Seagal & Horne, 1998; Van Andel, 2006). Een uitwerking van deze aanpassingen staat weergegeven in tabel 2.

	Instructie	Materiaal	Samenwerken
Mentaal	Beginnen met een overzicht geven. Duidelijke, logische instructie waarin het doel beschreven wordt. Voldoende tijd geven om vragen te beantwoorden.	Boeken, internet en dergelijke. Materialen die bekeken kunnen worden en gelezen.	Eerst zelf werken, dan pas samenwerken, vervolgens terugkoppelen naar de grote groep.
Emotioneel	Levendige uitleg met fantasievolle voorbeelden. Duidelijke structuur aanbrengen. Positieve sfeer tijdens de uitleg.	Kunnen praten met medeleerlingen, filmpjes bekijken.	Over de stof kunnen praten met medeleerlingen, waarbij er ruimte is om zich te kunnen bewegen.
Fysiek	Een gedetailleerde uitleg, die systematisch van opbouw is, met concrete voorbeelden. Tijd om alle details in zich op te kunnen nemen. Voor- en nadoen.	Materiaal waarmee geëxperimenteerd kan worden.	In kleine groepjes of alleen.

Tabel 2: De manier waarop aangesloten kan worden bij de 3 principes met betrekking tot instructie, materiaal en samenwerken (Seagal & Horne, 1998; Van Andel, 2006; Bleecke, Lindenburg & Van Putten, 2010).

4. Conclusies en aanbevelingen

De onderzoeksvraag in dit paper luidt: Hoe kan volgens de literatuur Human Dynamics richting geven aan de leeromgeving waarbij rekening gehouden wordt met de doelen, onderwijsbehoeften en belemmerende en protectieve factoren die zijn geformuleerd in het ontwikkelingsperspectief met behulp van de cyclus van Handelingsgericht Werken? In antwoord hierop het volgende:

Handelingsgericht werken met behulp van het ontwikkelingsperspectief is mogelijk (Bergsma & De Jong, 2006). De uitgangspunten van handelingsgericht werken tezamen met de cyclus geven een duidelijke richting aan het werken met de ontwikkelingsperspectieven. Voor leerlingen waar leerkrachten, ouders, IB-er en/of diagnosticus handelingsverlegen dreigen te raken, kan Human Dynamics een extra dimensie geven, waardoor de hulpvraag beter te beantwoorden is, doordat Human Dynamics hierbij richting kan geven aan het inrichten van de leeromgeving (Bleecke, Lindenburg & Van Putten, 2010). Door de leeromgeving aan te passen per principe mentaal, emotioneel en fysiek op de manier van instructie, samenwerken en het materiaalgebruik (zie tabel 2, blz. 12) kan aangesloten worden op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Daarnaast kan in het schoolteam door kennis te nemen van Human Dynamics inzicht verkregen worden in het eigen handelen, maar ook in de kwaliteiten van andere teamleden. Hiervoor zal een teamscholing nodig zijn. Ook kunnen de verschillen tussen de teamleden met behulp van Human Dynamics verklaard worden, waardoor verschillen sneller acceptatie brengen in plaats van irritatie en deze verschillen kunnen dan zelfs leiden tot inspiratie (Van Andel, 2006). Want door kennis van de eigen ontwikkelpunten, die aansluiten bij de kwaliteiten van andere collega's kan een andere bewuste manier van samenwerken in het team ontstaan. Hierdoor worden eigenaardigheden van anderen op waarde geschat in plaats van als lastig ervaren. Situaties van handelingsverlegenheid kunnen hierdoor afnemen (Bergström, 2001), doordat bewust gekeken kan worden naar wat een leerling nodig heeft. Een leerkracht kan dit niet nodig vinden vanuit **zijn** eigen dynamiek, maar vanuit de dynamiek van de leerling kan het wel belangrijk zijn. Door op een objectieve manier naar de leerling en **zijn** onderwijsbehoeften te kijken, zal de dynamiek van de leerkracht hier minder van invloed op zijn.

Human Dynamics helpt in de eerste fase van de cyclus van handelingsgericht werken door gericht waar te nemen van ontwikkelpunten en kwaliteiten behorende bij een dynamiek. Vervolgens ontstaat er beter zicht op de onderwijsbehoeften tijdens het plannen en uitvoeren (Bleecke, Lindenburg & Van Putten, 2010). Door in elke fase van de cyclus van handelingsgericht werken de kwaliteiten per dynamiek te gebruiken en de ontwikkelpunten mee te nemen kunnen de onderwijsbehoeften meer specifiek worden afgestemd op de leerlingen. In de fasen van waarnemen en begrijpen kunnen onderwijsbehoeften die passen bij een bepaalde dynamiek worden herkend. Waardoor in de fasen van plannen en uitvoeren aangesloten kan worden bij deze onderwijsbehoeften. In de klas kan er gewerkt worden met behulp van een leeromgeving die verdeeld wordt volgens de drie principes van Human

Dynamics: een 'mentale' boekenhoek, een 'emotionele' praathoeke, en een 'fysieke' materiaalhoek (Schoor, 1999).
Hoe dit kan worden vormgegeven staat beschreven in tabel 2 (blz. 12).

-  Het invoeren van handelingsgericht werken sluit aan op het werken met het ontwikkelingsperspectief (Bergsma & De Jong, 2006). Hiervoor zullen geen extra aanpassingen gedaan moeten worden.
-  Om Human Dynamics toe te passen in de cyclus van handelingsgericht werken is kennis van Human Dynamics een voorwaarde. Door het zelfbewustzijn van mensen te vergroten, worden verschillen sneller geaccepteerd en vervolgens kunnen deze verschillen tussen mensen leiden tot inspiratie in plaats van irritatie. De verschillende invalshoeken op het functioneren van een kind kunnen bespreekbaar gemaakt worden, begrepen worden vanuit de verschillende dynamieken en daarna verklaard worden. Dan kan worden aangesloten bij de dynamiek van het kind en de onderwijsbehoeften. Vanuit deze kennis kan worden begonnen met het werken vanuit de drie principes: mentaal, fysiek en emotioneel (zie tabel 2, blz. 12). De leeromgeving moet hierop worden aangepast. Deze aanpassingen kunnen worden gepland en vormgegeven in de pedagogische en didactische groepsplannen. Dit houdt in dat de manier waarop de verschillende hoeken per principe worden vormgegeven, wordt beschreven, met de doelen en/of ontwikkelpunten daarbij geformuleerd die tijdens de periode van het groepsplan wordt nagestreefd. Deze doelen sluiten aan bij de ontwikkelpunten passende bij de dynamieken, zodat elk ontwikkelpunt aan bod komt in de schoolloopbaan van leerlingen.
-  Samenwerking tussen leerling, leerkracht, ouders, IB-er en diagnosticus kan met behulp van Human Dynamics ook versterkt worden. Door kennis van Human Dynamics kunnen reacties van leerlingen en ouders makkelijker worden verklaard. Daarnaast kunnen verschillen in interactie ook vanuit Human Dynamics een verklaring krijgen, zodat mensen met kennis van Human Dynamics situaties objectiever kunnen vertalen in verschillen in dynamiek, in plaats van zich persoonlijk aangevallen voelen. Men kan elkaar beter verstaan met kennis van Human Dynamics.

Ouders zijn een waardevolle bron om vast te stellen bij welke dynamiek het kind het best zou kunnen passen. Het is aan te bevelen hier in een eerste oudergesprek een beeld van te vormen als leerkracht samen met ouders. Ook de leerlingen zijn een waardevolle bron bij het vaststellen van de dynamiek. Naar aanleiding van spelletjes en het aanbieden van verschillende werkvormen en manieren van instructie geven, kan met de leerlingen besproken worden welke dingen zij het prettigst vinden.

Het samenwerken tussen leerlingen en het accepteren van elkaars 'eigenaardigheden' is mogelijk als het zelfbewustzijn van leerlingen wordt vergroot. Door het bespreken van de verschillen en het laten zien dat iedereen een ontwikkelpunt heeft, dat bij anderen al wel te zien is, vergroot de mogelijkheden van samenwerken. Deze verschillen tussen leerlingen kunnen worden besproken in klassengesprekken. In deze gesprekken is het van belang de kwaliteiten van de verschillende leerlingen te benadrukken. Het besef dat elk principe nodig is om een organisatie optimaal te laten functioneren is hierbij een uitgangspunt. Zo zijn alle principes nodig om de plannende kijk op ontwikkeling te hebben (mentaal), de relaties tussen mensen te onderhouden (emotioneel) en de zaken goed uit te voeren en af te maken (fysiek). Dit kan gestalte krijgen door kinderen met verschillende principes een gezamenlijk project te laten maken, waarin alle kwaliteiten

nodig zijn. Aansluiten bij de dynamiek gebeurt in zo'n project door een goede rolverdeling te maken, waarin ieder project lid aangesproken wordt op zijn kwaliteiten.

 Daarnaast kan door het kennis nemen en gebruiken van Human Dynamics in het team van SBO Het Noorderlicht ook beter gelet worden op de kwaliteiten van de mensen in het team. In de taakverdeling en leerkrachtverdeling over de groepen kan rekening gehouden worden met de verschillende dynamieken van de teamleden. Zo kan er gekeken worden naar de verdeling van mensen over werkgroepen, de verdeling van de leerkrachten voor de groep (niet mensen met dezelfde dynamiek een groep laten delen), de vormgeving van het managementteam en naar welke taak het beste past bij welke collega met de bijbehorende dynamiek.

5. Reflectieverslag

Voor mijn gevoel is dit onderzoek een opstap naar wat het uiteindelijk echt in de praktijk moet gaan worden. Dit is voor mij een proces dat gaandeweg gestalte gaat krijgen en nog alle kanten uit kan. Het werken met ontwikkelingsperspectieven begint langzaam vertrouwd te raken in de school. De combinatie met handelingsgericht werken zie ik als IB-er en volgend jaar als IB-er/MT-er ook gaan gebeuren. Door het lezen van alle literatuur ben ik echter alleen nog maar nieuwsgieriger geworden; hier ben ik dan ook nog niet klaar mee. In september moet ik een presentatie voor het team voorbereiden over handelingsgericht werken. De handvaten uit het boek van Pameijer en Van Beukering zijn hierbij erg prettig. Maar ik mis nog een stukje voor mijn gevoel. Dit heeft meer met de invulling van de zorgcyclus te maken en hoe te handelen als de dingen niet lukken met een leerling. Wanneer wordt besloten dat er een clusterindicatie aangevraagd moet worden? Wanneer is de SBO-school niet meer de goede plaats voor een kind? Dit geldt in twee gevallen: plaatsing naar regulier basisonderwijs op plaatsing in het speciaal onderwijs. Is dit wel terecht? Of hebben deze kinderen een dynamiek die niet past bij de toetsen die worden afgenomen? Of stemmen wij als leerkrachtenteam niet voldoende af op de kinderen? Vooral bij fysiek-emotionele kinderen zou dit op SBO Het Noorderlicht een rol kunnen spelen, door de manier waarop er nu naar leerlingen wordt gekeken. Om dit goed vorm te geven, zal hierover gesproken moeten worden in een teamvergadering en wil ik graag in overleg met de orthopedagoog. Hier kom ik later nog op terug. Over deze zaken wil ik graag nog veel meer lezen. En al lezende zullen er nog meer puzzelstukjes die ik nu alleen voel, maar nog niet kan benoemen, op hun plaats vallen. De manier waarop dit proces bij mij afspeelt, heb ik ook geleerd in deze module Human Dynamics. Het lezen over allerlei onderwerpen voegen bij mijn lopende leerproces continu punten toe. Vandaag reflecteren levert iets anders op dan morgen, doordat ik dan weer andere ervaringen heb opgedaan. Nadenken over de toekomst en hoe daar dingen vormgegeven moeten worden, doe ik dan ook regelmatig. Zo vormt er zich nu een beeld over de invoering van een nieuw spellingsysteem op school. Door na te denken, te lezen en vervolgens met andere mensen erover te praten en dan weer na te denken, verder te lezen en uiteindelijk iets samen vast te stellen, probeer ik mijn denkproces zoveel mogelijk aan te blijven scherpen. Het praten met andere collega's neemt hierbij een belangrijke plaats in, om weer logisch verder te kunnen.

Human Dynamics heeft me geholpen het plaatje voor en van mezelf completer te maken. De aanpak van werkstukken en papers gaan me soms heel makkelijk af en soms kan ik maar niet starten en blijf ik continu mijn plannen veranderen. Ik begrijp nu dat het eraan ligt dat ik graag nuttig werk wil doen. Zomaar een opdracht bedenken waar ik het nut niet van zie, vind ik zonde van mijn tijd. Daardoor heeft de opstart van deze opdracht me ook veel moeite gekost. Het zoeken van een passend onderwerp in mijn werksituatie vond ik erg lastig. Helemaal nu de speerpunten zeer duidelijk inspectie gerelateerd zijn. Dit levert al frustratie op, omdat ik Human Dynamics als een zeer welkome aanvulling zie in het lesgeven aan kinderen met complexe hulpvragen. Maar daar is nu geen tijd voor. In mijn presentatie in september kan ik wel aandacht besteden aan Human Dynamics, maar er kan dit jaar geen teamscholing meer plaatsvinden, omdat er al een ander traject gaat starten. Ik vraag me dan ook af, in hoeverre dit

meerwaarde heeft om het onderwerp alleen te bespreken, zonder dat mensen een scholing ervaren. Alleen aan de verplichting van de ontwikkelingsperspectieven en handelingsgericht werken moet komend schooljaar worden voldaan. Voor scholing van het team met betrekking tot Human Dynamics is nu geen geld en tijd. Dit vind ik een gemiste kans, maar moet dan maar als uitdaging gezien worden om dit gefaseerd in te gaan voeren.

Toen ik begon te schrijven aan het paper, wist ik nog niet waar het zou eindigen. Dit vind ik op zich geen probleem; het groeit vanzelf. Achteraf kan ik de lijn goed volgen, maar zijn die 12 pagina's eigenlijk veel te weinig voor alle punten die ik nog graag zou willen uitzoeken. Het liefst zou ik een compleet plan hebben uitgewerkt, met aanzetten voor het lesgeven waarbij rekening gehouden wordt met de drie principes. Echter doordat er nog allerlei veranderingen moeten plaatsvinden in het invoeren van groepsplannen, HGW en het zorgplan, is de beginsituatie voor mij nog niet duidelijk, zodat ik de concrete uitvoering nu ook nog niet direct voor me zie. De beschrijving van onderwijsbehoeften in het ontwikkelingsperspectief zouden aan moeten sluiten bij de dynamiek van het kind (zie tabel 1, blz. 7 en 8). Daarnaast zou ik ook graag willen onderzoeken samen met de orthopedagoog of het toetspakket van de eindgroepen geschikt is voor alle dynamieken en zo niet, welke aanpassingen hier gedaan zouden kunnen worden. Dit is van belang, omdat de leerlingen in het SBO veelvuldig moeten bewijzen op de toetsen in het portfolio voor het voortgezet onderwijs. Het gebeurt nu regelmatig dat de leerkrachten meer potentie zien in de leerlingen, maar dat dit niet op de toetsen voldoende terugkomt. Het gevolg hiervan is een lager schooladvies voor het voortgezet onderwijs.

Het toepassen van Human Dynamics in de school, zou ik heel graag willen. Het droomscenario is voor mij een team dat tegemoet komt aan alle onderwijsbehoeften van leerlingen, dat collega's elkaar begrijpen en goed met elkaar kunnen communiceren en als laatste dat iedereen, leerlingen en collega's, zich kunnen ontwikkelen volgens een weg die het best bij hen past. Het bewustworden van de persoonlijke dynamiek met de kennis en over de andere dynamieken, heeft voor mezelf al meer acceptatie gegeven naar andere collega's. Dit zou ik graag ook zien gebeuren in het hele team. Ik denk dat er onderling dan veel meer begrip komt op de werkvloer, maar ook naar het MT (allemaal mentaal-gecentreerde mensen in het MT, heel veel emotioneel gecentreerde leerkrachten en een paar fysiek gecentreerde leerkrachten). Vooral de emotioneel gecentreerde mensen vinden het lastig om met het MT te communiceren. Human Dynamics lijkt me een zeer waardevolle manier om hier mee om te gaan. Daarnaast is er ook vaak de discussie, waarom de leerkracht van het vorige jaar dingen niet heeft gesignaleerd. Daarom komt Human Dynamics volgend jaar op de agenda van het managementteam te staan, zodat het schooljaar 2012-2013 gestalte kan krijgen in de school. Met het werken met het ontwikkelingsperspectief zal dit een stuk minder worden, helemaal als de cyclus handelingsgericht werken hier ook toegepast gaat worden. Ik verwacht namelijk dat door de structurele manier van werken, de verschillen tussen leerkrachten sneller wordt gesignaleerd. Met Human Dynamics zijn deze verschillen te verklaren en na kennis genomen te hebben met het hele team van Human Dynamics zijn deze verschillen ook makkelijk bespreekbaar te maken. Maar dan blijven mensen toch nog anders naar leerlingen kijken. En gelukkig maar! Want door de verschillende dynamieken in het team, zal de organisatie en daarmee ook de blik op leerlingen vanuit verschillende invalshoeken komen. Maar het is voor de leerlingen wel beter als die verschillen ook te begrijpen zijn door alle partijen. Dit levert dan een mooie samenwerking op in plaats van irritatie, waardoor er

een nog betere leeromgeving voor de leerlingen kan ontstaan. Door het lezen van de literatuur ben ik er nu van overtuigd dat Human Dynamics hier een goede rol in kan vervullen (Bergström, 2001; Van Aniel, 2006; Bleecke, Lindenburg, & Van Putten 2010).

Literatuurlijst

- Aniel, L. van (2006). *Omgaan met verschillen: Human Dynamics geeft een kader*. Geraadpleegd op 18-06-2011 via <http://www.mhr.nl/content.php?view=6&fid=1273>.
- Bergsma, J. & Jong, E. de. (2006). *Handelingsgericht werken in het speciaal basisonderwijs*. Uitgave van WSNS+.
- Bergström, B. (2006). *Ieder kind verdient specifieke aandacht in opvoeding en onderwijs*. Stockholm: Runa Förlag.
- Beukering, T. van & Pameijer, N. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Bleecke, C., Lindenburg, A. & Putten, T. van (2010). *Het kind centraal. Leren van de kinderen uit je groep...* Buren: Associatie voor veranderaars.
- Clijssen, A., Pieterse, E., Spaans, G. & Visser, J. (2009) *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs. Naar een gezamenlijk kader*. Waddinxveen: Twigt.
- Schoor, C. (1999). *Een handgreep voor het omgaan met verschillen*. Didactief & School nr. ½ januari/februari.
- Seagal, S. & Horne, D. (1998). *Human Dynamics. Samen leven, samen werken*. Scriptum.
- Smeets, E., Veen, I. van der, Derriks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS-Radboud Universiteit Nijmegen.
- Wit, X. de. (2008). *Orthopedagogisch en orthodidactisch handelen in het onderwijs. Ondersteuning bij gedrags- en leerproblemen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Bijlagen

Literatuurverwerkingsformulieren

- a. Omgaan met verschillen: Human Dynamics geeft een kader.
- b. Handelingsgericht werken in het speciaal basisonderwijs.
- c. Ieder kind verdient specifieke aandacht in opvoeding en onderwijs.
- d. Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider.
- e. Het kind centraal. Leren van de kinderen uit je groep...
- f. Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs.
- g. Een handgreep voor het omgaan met verschillen.
- h. Human Dynamics. Samen leven, samen werken.
- i. Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool.
- j. Orthopedagogisch en orthodidactisch handelen in het onderwijs.

Literatuurverwerkingsformulier A

Naam: Marielle Geurts
Artikel (titel, schrijver, jaartal): Omgaan met verschillen: Human Dynamics geeft een kader, Lydia van Andel, 2006 (5 blz.)
Cluster (zelf aangebrachte clustering): omgaan met verschillen, HD, centrering, persoonlijkheidsdynamiek, toepassing in het onderwijs
Korte weergave van de gedachtegang van de auteur Er zijn verschillen tussen leerlingen onderling en leerkrachten onderling. Human Dynamics introduceert een verklaringsmodel. Human Dynamics kijkt naar interne processen en structureren die ten grondslag liggen aan menselijk gedrag. Verschillen tussen mensen hangen af van hoe de twee hoofdprincipes met elkaar interacteren waarbij het eerste principe de hoofdrol speelt. Er wordt een korte uitleg van de 6 persoonlijkheidsdynamieken gegeven. Toepassing in het onderwijs: HD geeft inzicht in de wijze waarop samenwerking verloopt. Ook over communicatie met ouders en collega's werpt HD nieuw licht. Door het bewust worden van de eigen persoonlijkheidsdynamiek kunnen de sterke kanten naar voren komen en de ontwikkelpunten. Dit kan leiden tot meer motivatie om zich verder te ontwikkelen. Voor het werken met kinderen geeft HD richting aan het opzetten van een rijke en gedifferentieerde leeromgeving waarin specifiek ingespeeld kan worden op de behoeftes van de leerlingen. De interactie tussen de dynamiek van de leraar en het kind kan ook onder de loep worden genomen en levert bijzondere observaties op.
Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom? Kort samengevat wat HD inhoudt en hoe HD een rol kan spelen in de verschillen tussen leerlingen. Dit geeft handen en voeten aan het gebruik van HD bij ons op school.
Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie? Het begint te borrelen op welke manier HD bij ons op school ingevoerd kan worden. Het werken met de drie principes vind ik een mooie mogelijkheid. Daarnaast het bekijken van de dynamiek van de leerkracht en de invloed van de dynamiek van de leerling op elkaar vind ik een mooi gegeven om op in te gaan als er problemen zijn in de klas. Het zoeken naar een verklaring zou hiermee te maken kunnen hebben.
Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen. Ik zie ook overeenkomsten met een artikel dat ik niet heb gebruikt voor dit paper maar wel heb gelezen, nl. Verschillen(d) leren Human Dynamics: omgaan met verschillen in leersituaties, geschreven door Marie-Jose Frederiks, 2005. Hierin wordt het volgende beschreven: In de praktijk zien we misverstanden ontstaan daar waar de verschillen tussen persoonlijkheidsdynamieken groot zijn en er geen begrip of ruimte is om verschillend te mogen zijn. Door een les verschillende elementen te laten bevatten zoals een heldere theoretische uitleg, mogelijkheid om samen te werken en voldoende gelegenheid om het geleerde in de praktijk te brengen of aan de praktijk te toetsen kan er tegemoet gekomen worden aan de verschillende behoeften van leerlingen met verschillende persoonlijkheidsdynamieken. Daarnaast helpt inzicht in de eigen persoonlijkheidsdynamiek een leerkracht zich meer bewust te zijn van de eigen manier van leren en communiceren, en zich te realiseren dat hij of zij sommige leerlingen dientengevolge van nature beter bereikt dan anderen. Steeds vaker zien we het verschijnsel dat leerlingen gediagnosticeerd worden als PDD-NOS of ADHD. De vraag is of deze leerlingen door middel van het erkennen van hun leerbehoefte en het stimuleren van hun ontwikkelingsrichting geholpen kunnen worden zonder ze meteen een bepaald beeld of stigma te geven. Human Dynamics helpt leerlingen meer inzicht te krijgen in hun kwaliteiten en biedt een perspectief om te groeien daar waar ontwikkeling niet van nature gaat. Met als resultaat leerlingen met meer zelfinzicht en meer zelfvertrouwen.
Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom? De indruk ontstaat dat wij in het onderwijs beter moeten aansluiten bij de verschillende dynamieken, maar de maatschappij doet dit nog niet. Als we willen kijken naar de mogelijkheden van leerlingen, moeten we dan voor elke dynamiek toetsen maken, een andere lesmethodiek in elkaar draaien, enzovoort. Maar hoe wordt er dan voor gezorgd dat de resultaten van leerlingen toch nog onderling vergeleken kunnen worden? Wanneer krijgt een kind dan zijn diploma? Of moet er dan een diploma komen dat bij een bepaalde dynamiek behoort.... Hoe ver moeten we gaan?

Literatuurverwerkingsformulier B

Naam: Mariëlle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Handelingsgericht werken in het speciaal basisonderwijs, Els de Jong & Jeanette Bergsma, 2006, 27 blz.

Cluster (zelf aangebrachte clustering): HGW in het SBO, aanbevelingen voor de invoering, 6 uitgangspunten, OPP

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

Voor HGW gelden 6 uitgangspunten:

- De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal
- De werkwijze is systematisch en transparant
- De werkwijze is doelgericht
- Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader: leraren, IB-ers, ouders, kind, diagnostici en begeleiders werken constructief samen
- Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang

Op het SBO wordt een **OPP** opgesteld waarmee doelgericht en systematisch tegemoet gekomen wordt aan de onderwijsbehoeften van het kind. Hierbij komt zicht op de protectieve factoren van het kind en zijn omgeving. **Figuur 2**

Clijssen e.a. HGW/groepsplannen

Door observaties en registraties van leerprocessen en m.b.v. de gegevens uit het LVS (didactisch, sociaal emotioneel/pedagogisch) worden de leerlingen op een systematische wijze gevolgd en worden signalen opgevangen t.b.v. de aansluiting van het onderwijsaanbod bij de leer- en ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling, zoals verwoord in het oorspronkelijke perspectief met prognose.

Een systematische werkwijze binnen de zorgstructuur van de SBO-school zal antwoord geven op de vraag hoe HGW kan worden met dit speciale kind uit dit gezin in deze groep met deze ondersteuning. Registratie en evaluatie van de ontwikkeling van het kind met speciale onderwijsbehoeften maken deel uit van deze werkwijze.

Na dit vooronderzoek zijn er aanbevelingen gedaan voor het SWV, de scholen: directie, IB en de leraar.

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Praktische uitwerking duidelijk gericht op SBO is prettig. Er wordt weinig rekening gehouden met de speciale positie van het SBO. Het is fijn dat de vertaalslag in dit artikel wel gemaakt wordt, waardoor concrete problemen voor SBO-scholen naar voren worden gebracht en zelf het wiel eens niet uitgevonden hoeft te worden.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

De aanbevelingen die zijn genoemd, neemt de school zeker serieus in overleg met ons SWV. Wij staan op het punt van invoeren. Wij als SBO-school hebben hierin een voortrekkersrol.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

In dit artikel wordt het artikel van Clijssen aangehaald m.b.t. de OPP's. De twee artikelen sluiten naadloos op elkaar aan. OPP wordt gebruikt als middel om het HGW van de grond te krijgen in het SBO.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

In het artikel luidt een van de aanbevelingen dat je samenwerkingsverband breed HGW moet invoeren. De achterliggende gedachten hierbij ben ik zeer nieuwsgierig naar, aangezien wij als enige SBO-school in dit SWV zitten, hebben we toch een andere werkwijze dan de rest van de scholen. Richting Passend Onderwijs zou een zelfde werkwijze fijn zijn, maar ik vraag me af of dit echt noodzakelijk is.

Literatuurverwerkingsformulier C

Naam: Marielle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Ieder kind verdient specifieke aandacht, Berit Bergström, 2001 (134 blz.)

Cluster (zelf aangebrachte clustering): Human Dynamics, onderwijsbehoeften, 3 principes, ontwikkelpunten, meervoudige intelligentie

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur:

Wat is **Human Dynamics**? Er zijn specifieke patronen bij mensen, die een stempel drukken op de manier van zijn van mensen. Deze patronen worden in verband gebracht met drie fundamentele principes: mentaal, emotioneel en fysiek. Deze principes maken alle drie deel uit van de persoonlijkheid, maar het lijkt erop dat bij ieder persoon een van de drie een meer centrale rol inneemt. De principes staan in wisselwerking met elkaar en zijn in ontwikkeling. De manier waarop de principes met elkaar interacteren en de mate waarin ieder principe tot ontwikkeling komt zijn bepalend voor onze persoonlijkheid.

Mentaal principe: uitdrukking aan gedachten geven, overzicht krijgen van een situatie en waarde van idee bepalen, concentreren op opdracht en structureren. Hierdoor in staat objectief te handelen, waarden te definiëren en langere termijn doelen stellen. Helderheid nodig om dingen te begrijpen.

Emotioneel principe: rol in relaties met anderen/subjectieve kant. registratie van de wereld van gevoelens, dingen organiseren, verbanden leggen, nieuwe vormen creëren, creatieve verbeelding. Helpt positieve relaties aan te gaan, zelfbewust, communicatief. Leren met als uitgangspunt ervaringen en belevingen van het kind.

Fysiek principe: betrekking op handelen, Praktische kant waarmee gedachten en ideeën van mentale kant ten uitvoer brengen, ondersteund door gevoelsmatige betrokkenheid van emotionele principe. Goed gevoel voor kwaliteit, functie en geheel.

Emotioneel-fysiek: vaardigheid in en behoefte contact te leggen met anderen, zoekt altijd bevestiging. Leren bewust te zijn van eigen behoeften en niet steeds aan de wensen van anderen te willen voldoen; heeft hulp nodig om afstand te kunnen bewaren, neemt snel de schuld op zich. Veel woorden nodig om zich uit te drukken. Veel behoefte aan beweging. Moet leren zich op een ding tegelijk te concentreren. **Leren:** horen uitleggen, daarna koppelen aan eigen gevoelens. Via dialoog komt het tot weten en begrijpen. Hulp nodig bij structureren van de stof. Individualistisch, creatief in zich uitdrukken, inventief en fantasierijk. Deadlines moeten gesteld worden. Relatie leerkracht belangrijk. **Ontwikkelen:** te leren kiezen, nee zeggen.

Emotioneel-mentaal: uitwisselen van ideeën, handelen, snel tot actie overgaan, zij direct, doelgericht in communicatie, eerlijkheid en fair play zeer belangrijk, zakelijke manier van communiceren. Wil meebeslissen. Eindresultaat is niet belangrijk. Leren: als een opdracht nuttig is of uitdagend, wordt er zeer geconcentreerd en geïnteresseerd aan gewerkt. Nieuwe info mondeling presenteren, daarna erover discussiëren. Individueel en in groepjes werken. Behoeft aan beweging. Plannen kunnen veranderen, het einddoel niet. Groot verantwoordelijkheidsgevoel. Ideeën van het kind respecteren en luisteren naar hun voorstellen. Neemt graag de leiding, kan deze rol ook afstaan. Ontwikkelen: details uitwerken, opdrachten helemaal afmaken, leren geduld hebben, bewustwording van behoeften van anderen.

Fysiek-emotioneel: stellen zich open voor alles en iedereen, waardoor veel tijd nodig is om nieuwe indrukken tot zich door te laten dringen en alles te verwerken. Tolerant t.o.v. anderen. Willen soms alleen zijn, om alle indrukken te verwerken. Vaak niet bewust van eigen behoeften. Overzicht en context zijn zeer belangrijk, alles is even belangrijk, waardoor lang over taken gedaan wordt. Leeromgeving waarin rondgelopen kan worden en het leermateriaal ter beschikking staat. **Leren:** zoveel mogelijk informatie vergaren, alle zintuigen gebruiken, leerstof verbinden met de praktijk. Rust en goede stemming voor overzicht te krijgen. Verzamelde info in stilte verwerken. Overbodige info van relevante scheiden waardoor structuur ontstaat. Stil denken is belangrijk voor het eindresultaat, dat weldoordacht is en

precies met oog voor detail. Hebben goed geheugen, natuur zorgt voor evenwicht. **Ontwikkelen:** info selecteren en sorteren. Brede opdrachten zijn heel moeilijk. Tijd gunnen om over na te denken.

Fysiek-mentaal: planning maken, waar aan gehouden wordt, verrassingen worden niet gewaardeerd. Moeilijk om van gedachten te moeten veranderen. Stil, rustig en lijken passief. Snel denkritme, langzaam lichamelijk ritme. **Leren:** duidelijk doel voor ogen op grond van feitelijke informatie. Structuur aanbrengen, planning maken. Concreet uitgangspunt, later stadium kwalitatieve samenwerking. Rustig hoekje om in te werken, waarin verschillende materialen voorhanden zijn. Genoeg tijd geven, relevante duidelijke instructies en concrete informatie (ook in schriftelijke vorm).

Ontwikkelen: flexibiliteit en creatieve fantasie, leren gevoelens te uiten, uit zich in zorgzaamheid en hulvaardigheid. Stimuleren van gevoelens te verwoorden en intensiever met anderen omgaan.

Mentaal-fysiek: perspectief en overzicht, denkend op een concrete manier. Bekijkt alles zorgvuldig, onderneemt iets nooit impulsief. Objectieve afstandelijke gestructureerde manier van waarnemen. Maakt niet gauw spontaan contact met anderen. Werkt het liefst alleen of in een klein groepje. Bij een te grote groep klappt het kind dicht. Gelegenheid bieden dingen te verbeteren. Weinig persoonlijke informatie. Veel aandachtig luisteren. Gefixeerd op een oplossing, moeite met alternatieve oplossingen. Leren: visuele start, leerstof bekijken en erover lezen. Mondelinge besprekingen als het een toelichting is op de leerstof. Eerst overzicht krijgen. Dan is er structuur. Vanuit het overzicht verdiepen in details. Werkt het liefst alleen. Ontwikkelen: moeite met fantaseren, doet wel mee met de fantasie van een ander. Stimuleren gevoelens te verwoorden en fantasie te gebruiken. Leren zich in te leven in de gevoelens en belevingen van anderen.

Gardner – human Dynamics: linguïstische intelligentie: fysiek principe: grammaticale opbouw en pragmatische functies: praktisch toepasbaar, voordat iets geschreven wordt of gezegd eerst alle relevante gegevens bij elkaar zoeken. Semantisch aspect: **mentaal principe** onderzoeken van betekenis van woorden en hun logische samenhang. Fonetisch bewustzijn: emotioneel principe.

Muzikale intelligentie: om het derde principe te ontwikkelen kan muziek een grote rol spelen. Muzikale klanken in stemmen van mensen (Seagal) mentaal: hoge frequentie, snelle ritmen, emotionele principe: lagere frequenties en langzamer ritmen, fysiek principe: lage frequenties en langzaam ritme.

Logisch-mathematische intelligentie: Piaget. Fysiek principe: getallen en begrippen begrijpen als ze gekoppeld zijn aan een concrete opdracht. Mentale denken: abstract denken. Alle principes worden gebruikt de dynamiek bepaalt hoe het probleem wordt benaderd.

Ruimtelijke intelligentie: sterk verbonden met fysieke principe.

Lichamelijk-kinesthetische intelligentie: goede lichaamsbeheersing, mentale principe op en neerwaartse bewegingen, op jonge leeftijd goede fijne motoriek, geen goed grove motoriek, emotionele principe zijwaartse bewegingen, jonge kind beweeglijk en flexibel EF moeite met het precies uitvoeren van bewegingen, fysiek principe voor- en achterwaartse bewegingen, jonge kinderen goede lichaamsbeheersing, mindere fijne motoriek (samen schrijven om de beweging te ervaren).

Interpersoonlijke intelligentie: interactie met mensen, identificeren met anderen => ontwikkelen van je derde principe

Intrapersoonlijke intelligentie: reflecteren, gevoelens analyseren, jezelf van een afstand bekijken verbanden leggen tussen gevoelens en intuïtie. => transpersoonlijke ontwikkeling HD

Gardner: alle kinderen ontwikkelen de persoonlijke intelligenties op dezelfde manier, HD ieder zijn eigen manier.

Mentaal: behoefte aan afstand tot zijn omgeving, afwachtend in contact maken. Emotioneel: in centrum van de belangstelling, zoekt spontaan en luidruchtig contact, fysiek: bekijkt alles eerst en handelt in rust en toont daarbij weinig emotie.

Vanaf blz. 98 praktische oefeningen om het derde principe bij kinderen te ontwikkelen via muziek, bewegen, taal voor gevoel, communicatie, visualisatie

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Het denken, schrijven en geloven in mogelijkheden. Het boek heeft een mooie positieve insteek naar alle kinderen.

Niemand is minder waard. Dit spreekt uit alles. Het voelt alsof het een zeer bevlogen schrijfster is, die wil dat alles goed komt met de leerlingen.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

In dit boek is zeer duidelijk beschreven wat welke kinderen nodig hebben. Het helpt mij om de dingen concreet te maken voor mezelf. Het vormen van lessen voor alle dynamieken zal me beter lukken na dit boek gelezen te hebben, maar dat heeft nog wel een spiekbrieftje nodig, zodat ik niet alles vergeet. Ik ben me het in ieder geval nu bewust, maar de uitvoering zal nog flink oefenen worden. Daarnaast is het een boek dat ik graag meerdere keren wil lezen, met telkens een andere vraag in mijn hoofd; er zit volgens mij nog zoveel meer in dat je de eerste keer dat ik het in ieder geval lees, niet alles eruit gehaald heb, wat erin zit.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Berit Bergström heeft natuurlijk het boek samen leven, samen werken als uitgangspunt genomen. Dit is echter een mooie aanvulling dat specifiek is geschreven over het onderwijs.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Sommige kinderen hebben gezien hun dynamiek nu eenmaal veel tijd nodig om tot actie te komen. Dit is echter in de maatschappij niet altijd geaccepteerd. Heeft de auteur hier handvaten voor om deze kinderen hierop voor te bereiden, of de maatschappij hierop voor te bereiden?

Literatuurverwerkingsformulier D

Naam: Mariëlle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag, Noëlle Pameijer en Tanja van Beukering, 2006 H1, 2 en 8 (62 blz.)

Cluster (zelf aangebrachte clustering): HGW, uitgangspunten, HGD, onderwijsbehoeften

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

Voor HGW gelden 6 uitgangspunten:

- De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal
- De werkwijze is systematisch en transparant
- De werkwijze is doelgericht
- Er wordt gewerkt vanuit een transactioneel referentiekader: leraren, IB-ers, ouders, kind, diagnostici en begeleiders werken constructief samen
- Positieve aspecten van leerling, leraar, IB en ouders zijn van groot belang

Handelingsgerichte diagnostiek (HGD) is een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering. Een systematisch proces: analyse onderwijsleerproblemen, zoekt naar verklaringen met als doel het geven van een advies dat gericht is op het aanpakken van die problemen. Het diagnostisch proces richt zich op relevante risico- en protectieve factoren van kind, leraar, onderwijsleer- en opvoedingssituatie. Het begin is de hulpvraag van school, ouder of kind en het eindproduct een verantwoord en bruikbaar antwoord. Het model bestaat uit 5 fasen: intake, strategie, onderzoek, indicering en advisering.

Handelingsgericht werken is een systematische manier van werken in de school gebaseerd op de uitgangspunten van HGD.

Onderwijsbehoeften formuleer je door aan te geven wat een kind nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Wat vraagt het kind aan ons? Welke benadering, aanpak en instructie heeft het kind nodig? Hoe kunnen we de aanpak afstemmen op wat het kind pedagogisch en didactisch nodig heeft. Afstemming van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeften van een leerling is cruciaal. Diagnostiek, advisering en begeleiding richten zich op het verbeteren van deze afstemming: het wegnemen of afzwakken van factoren die een probleem beïnvloeden, het versterken van de positieve aspecten en het zoeken naar een aanpak die werkt. Deze activiteiten zijn gericht op wat het kind nodig heeft om bepaalde doelen te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft. De onderwijsbehoeften worden vertaald naar het gewenste onderwijsaanbod. De onderwijsbehoeften richten zich op leerdoelen betreffende de vak- en

vormingsgebieden en op sociaal-emotionele en werkhoudingsaspecten. De ondersteuningsbehoeften van de leraar zijn hierbij ook belangrijk: wat heeft deze leraar nodig om het kind op de gewenste manier onderwijs te kunnen bieden. Het diagnosticeren is geen doel maar een middel om goed te kunnen adviseren. HGD is pas afgerond als de leraar een advies heeft dat hij wenselijk en bruikbaar vindt. HGD richt zich op het kind in interactie met zijn omgeving, dus onderwijsbehoeften: afstemming van het onderwijsaanbod op pedagogisch-didactische behoeften van een leerling. Standaardadviezen bestaan niet elke situatie is uniek.

Cyclus HGW:

1. Evalueren van het vorig groepsplan en verzamelen van leerlinggegevens in een groepsoverzicht.
2. Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
3. Benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen
4. Groeperen van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften in een subgroep
5. Opstellen van een plan voor de hele groep en een of meer subgroepen
6. Uitvoeren van de plannen

Elke cyclus wordt afgesloten met een groepsbespreking waarin de leraar en de IB-er de afgelopen periode evalueren en aandachtspunten voor de komende periode bespreken.

Verder is in hoofdstuk 8 beschreven op welke manier HGW het best geïmplementeerd kan worden. Stappenplan, aandachtspunten per vakgebied in de school. Format voor teambijeenkomst HGW.

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Door het boek te lezen, ben ik aangescherpt in het HGW. Ik wist dat we al veel deden, maar de exacte uitvoering was bij mij ook nog niet bekend. Daarnaast vind ik dit een prettig boek waarin heel praktisch staat beschreven hoe ik het team volgend jaar kan begeleiden als IB-er in dit proces. Verder staat er ook de koppeling met HGD goed beschreven. Onze eigen orthopedagoog zal hierin ook betrokken moeten worden. De intentie om de zorg voor het kind en zijn onderwijsbehoeften centraal te stellen spreekt mij erg aan. Op deze manier samen met de positieve insteek, komen we naar mijn gevoel ook veel verder, dan alleen kijken wat het kind allemaal heeft en niet kan.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

De opzet voor volgend jaar met HGW ga ik nog een keer in het MT opnieuw bespreken. De manier waarop de introductie hierin staat beschreven is nog een stap die moet gebeuren in het team. Er is al veel gebeurd dit jaar. Door alle vernieuwingen zijn deze zaken zoals HGW wel meegenomen, maar nog nooit besproken. Het is een bevestiging dat we op de goede weg zitten, en voor mij zijn het concrete handvaten, waardoor ik de zaken naar het team ook concreter kan maken.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Publicatie 1-zorgroute Clijssen HGW voor leerkrachten en Afstemming de Lange 2005 geven een aanvulling op dit boek. Daarnaast is het boek van Clijssen werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal onderwijs ook een publicatie die aansluit op HGW. De fasen uit HGW sluiten nauw aan bij de informatie die beschreven is in het OPP.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Voor het SBO zou de 1-zorgroute een stuk moeten worden aangepast. HGD vind bij ons intern plaats. Of zou het beter zijn om dit toch onafhankelijke personen te laten doen? Soms twijfel ik hieraan wat de beste insteek is. Nu wordt het per geval bekeken. Ik ben benieuwd naar wat de auteurs hier van vinden.

Literatuurverwerkingsformulier E

Naam: Mariëlle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Het kind centraal. Leren van de kinderen uit je groep... Astrid Lindenburg, Corrine Bleecke, Truus van Putten, 2010 H1 1 t/m 4 (blz. 130)

Cluster (zelf aangebrachte clustering): HGW, relatie, competentie, autonomie, Human Dynamics, onderwijsbehoeften, ontwikkelpunten

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

HGW beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor leerlingen te verbeteren. De uitgangspunten van HGW bieden het kader van waaruit gewerkt wordt. Er wordt gereflecteerd op de eigen praktijk. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de cyclus: waarnemen – begrijpen – plannen en realiseren. Reflectie is hierbij belangrijk. Human Dynamics kan hierbij een extra dimensie toevoegen. Het helpt om gericht verschillen waar te nemen en te begrijpen waardoor vervolgens een beter zicht ontstaat in hoe je in planning en uitvoering kunt aansluiten bij de verschillende onderwijsbehoeften van kinderen. *Eerst afstemmen dan ontwikkelen!*

Er wordt vooral gekeken naar wat goed gaat. Sommige observatielijsten hebben al een beoordeling in zich en sluiten niet aan bij de verschillende dynamieken. Zo speelt tijd ook vaak een belangrijke punt bij toetsing; dit is voor sommige dynamieken funest. Door met duo-collega's en ouders het over een kind te hebben, wordt het beeld van het kind steeds completer.

Vanuit de drie principes naar kinderen te leren kijken biedt hulp bij het vaststellen van de onderwijs- en begeleidingsbehoeften van een kind. De drie principes worden besproken met observatiepunten.

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

De positieve inval van het boek is zeer prettig. Ik sta ook helemaal achter de opmerkingen over toetsing. Ik vind het fijn om te lezen dat andere mensen ook hun twijfels hebben over sommige toetsen en een bepaald type kind. Dit kom ik nu als IB-er ook regelmatig tegen. Dit baart mij zorgen: je weet dat een kind iets wel kan, maar bijvoorbeeld meer tijd nodig heeft en dus heb je een lager IQ! Dit vind ik voor een deel onzin, sommige kinderen zijn nu eenmaal minder snel tevreden met hun antwoord en blijven het controleren.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

De praktische koppeling van Human Dynamics naar de werkvloer vond ik heel prettig om te lezen. Het geeft mij handvaten en stof tot nadenken hoe wij het op onze school kunnen gaan inzetten. Dit boek komt volgend jaar zeker uit de kast als we de praktische invulling van Human Dynamics met HGW gestalte willen gaan geven.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Overeenkomsten met HGW en OPP en daarnaast met Luc Stevens en natuurlijk met Seagal / Horne en Bergstrom.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Vinden de auteurs het nodig om alle leerlingen in groepsbesprekingen te bespreken met behulp van Human Dynamics? Human Dynamics integreren in de aanpak/besprekingen voor alle leerlingen of alleen de zorgleerlingen? Ik heb hier mijn mening nog niet over gevormd en ben nog erg nieuwsgierig naar alle voors en tegens die mensen hier bij hebben bedacht.

Literatuurverwerkingsformulier F

Naam: Mariëlle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs. Naar een gezamenlijk kader. 56 blz.

Cluster (zelf aangebrachte clustering): ontwikkelingsperspectief, opbrengstgericht werken

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

Werken met een OPP kan in SBO-scholen een bijdrage leveren aan:

- Het voorkomen van onderpresteren van leerlingen en het beter benutten van de mogelijkheden en talenten van leerlingen
- Een meer doelgericht werken waarbij leraren hoge en realistische verwachtingen van leerlingen hebben en hogere leeropbrengsten realiseren.
- Het maken van beredeneerde keuzes in leerlijnen / leerstofaanbod die optimaal de ontwikkeling van leerlingen stimuleren en het uitwerken van leerroutes in school
- Het doelgericht nemen van maatregelen waarmee factoren die de ontwikkeling van leerlingen belemmeren systematisch worden aangepakt m.b.v. protectieve factoren van leerlingen
- Het systematisch volgen en in kaart brengen van de ontwikkeling van leerlingen en het tijdig nemen van

maatregelen als de ontwikkeling niet conform de verwachtingen verloopt.

- Het verbeteren van planmatig handelen in school, het doelgericht plannen van het onderwijs op basis van het OPP van de leerling
- Het actief betrekken van de leerling bij waar school naar toewerkt en bij de ontwikkelingsdoelen die op basis daarvan worden gesteld.
- Een betere afstemming en communicatie met ouders over de mogelijkheden van hun kind en over wat de school wil bereiken.
- Het verhogen van de opbrengstgerichtheid van het onderwijs en het beter verantwoorden van de resultaten en leerwinst die met de leerlingen na plaatsing in school bereikt zijn
- Een goede overgang van de leerling naar het VO waarbij de leerling adequaat voorbereid wordt op een vervolgbestemming en daar met succes functioneert.

Bij het OPP brengt de school in beeld op basis van alle relevante gegevens waarover ze beschikt, wat ze met de leerling wil bereiken. De school maakt daarmee inzichtelijk aan betrokkenen (ouders/leerling/inspectie) welke doelen op lange, middellange en korte termijn nagestreefd worden. Ouders en leerling mogen verwachten van een sbo-school dat na plaatsing de ontwikkeling van de leerling in positieve zin wordt omgebogen, doordat de school op basis van hoge verwachtingen onderwijs aan de leerling biedt dat past bij zijn opp.

Werken vanuit een OPP sluit nauw aan bij de uitgangspunten van handelingsgericht werken en de 1-zorgroute.

Wat is een OPP? De inspectie definieert het OPP als volgt: De inschatting van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling voor een bepaalde, langere periode. Het is gebaseerd op het verwachte uitstroomniveau van een leerling. Door het instroomniveau en het verwachte uitstroomniveau te verbinden ontstaat de prognose- of ontwikkelingslijn.

Bij het benoemen van het OPP geeft de school op basis van de verzamelde gegevens aan welk LR zij verwacht bij TL, BL, SP en RW. Ook worden er pedagogische doelen gesteld. Het OPP wordt opgesteld door de orthopedagoog in samenwerking met de IB-er. Daarna wordt het overgedragen aan de leerkracht. Vanaf een DL van 20 maanden wordt een LRV opgesteld, na tenminste 3 meetmomenten. Het uitstroomniveau wordt vanaf een DL van 30 vastgesteld. Voor leerlingen < DL 20 wordt een instroomniveau in de middenbouw opgesteld.

Hoe kan het OPP gebruikt worden in het onderwijs? Het stellen van (lange termijn) doelen over wat school met de leerling wil bereiken per vakgebied en t.a.v. de uitstroombestemming. Het maken van beredeneerde en doelgerichte keuzes in leerlingen en het leerstofaanbod. Op basis van het OPP kunnen de keuzes worden verantwoord. Het benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het vertalen van het OPP naar de onderwijsbehoeften van een leerling. Het planmatig omgaan met verschillen tussen leerlingen. Het OPP wordt actief gebruikt bij het opstellen van groepsplannen. Afstemming en communicatie binnen school en met de leerling en de ouders. Evaluatie van het rendement van het onderwijs: kwaliteitszorg.

Verder wordt de vraag beantwoord op welke manier het OPP in de zorgcyclus kan worden opgenomen en wie dit proces op welke manier kan monitoren. Daarnaast wordt besproken hoe ouders en leerlingen bij het OPP betrokken kunnen worden.

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Het planmatig werken levert naar mijn gevoel een duidelijke winst op voor leerlingen. Onderpresteren wordt lastiger voor goede leerlingen en voor zwakke leerlingen geeft het duidelijk de mogelijkheden van het kind aan en wordt er hopelijk niet meer tot de laatste maand onderwijs aan het kind dingen gevraagd die het niet kan.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

Met het schrijven van het nieuwe zorgplan ben ik aangescherpt door deze notitie. Het OPP staat nu wel in de school, maar nu moeten alle mogelijkheden van het OPP benut gaan worden, o.a. door een schoolanalyse te gaan maken in het kader van kwaliteitszorg, maar in het kader van HGW ook de ouder en leerlingcomponent zullen aangetrokken moeten worden. Hiervoor staan goede suggesties genoemd.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

HGW sluit aan bij het OPP, doordat alle gegevens beschikbaar komen in het OPP, waardoor er in de cyclus van HGW een goed instrument ontstaat om de cyclus te kunnen doorlopen.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

De discussie omtrent vaardigheidsscores en DLE's in het OPP. Als er ook geadviseerd wordt om met ouders deze gegevens allemaal te bespreken, zijn vaardigheidsscores naar mijn mening een totaal onbegrijpelijk fenomeen voor ouders. Onze schoolpopulatie bestaat voor een groot deel uit kinderen met ouders met een beneden gemiddeld IQ en anderstalige ouders. Een DLE schaal uitleggen lukt dan nog wel, maar vaardigheidsscores? Ik zou daar graag de mening van de auteurs over lezen.

Ook ben ik van mening dat de vaardigheidsscores die CITO gebruikt zeker van toepassing zijn op het gemiddelde kind, maar die kinderen zitten een stuk minder in het SBO. Het doorschalen naar volgende toetsen en de beschrijving dat kinderen nooit in vaardigheidsscore dalen, maar wel in DLE, maak ik op school toch wel jaarlijks mee. Als kinderen een toets doen die net iets te moeilijk is omdat nog niet alle stof is behandeld, maar de vorige toets een B-score had, nemen we toch de volgende toets af, maar in veel gevallen gaat de vaardigheidsscore bij deze leerlingen op dat moment dan achteruit. Ik zou graag een verklaring hiervoor krijgen.

Verder ben ik erg kritisch op het vroegtijdig opstellen van een uitstroomniveau. Regelmatig zien we op school een flinke opleving van leerlingen in de bovenbouw. Ze komen binnen met een praktijkverwachting op basis van toetsgegevens en in de bovenbouw blijkt een flinke opleving en kunnen 80% van onze leerlingen toch naar het VMBO- LWO. Snel tevreden zijn in deze gevallen zou zonde zijn, hoe denken de auteurs dit te ondervangen?

Literatuurverwerkingsformulier G

Naam: Marielle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Een handgreep voor het omgaan met verschillen. Wat betekent Human Dynamics voor het onderwijs? Carola Schoor, 1999 (5 blz.)

Cluster (zelf aangebrachte clustering): omgaan met verschillen, 3 doelen van onderwijs, hoe met HD te beginnen

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

Human Dynamics geeft een goede structuur om in de klas met verschillen tussen kinderen om te gaan. Door de verschillen terug te brengen naar 5 types maak je het werkbaar. Bovendien worden onderwijsbehoeften eerder zichtbaar waardoor je er beter op in kunt spelen. Vooral FE kinderen zitten opvallend veel in het SO. Deze kinderen hebben iets meer tijd nodig dan andere kinderen, omdat ze eerst alle maar dan ook alle informatie over een onderwerp op een rij willen hebben voor ze er iets mee doen. Deze kinderen moeten geholpen worden een keus te maken en dan ruimte te geven. Scholen zijn vaak ingesteld op MF kinderen volgens Bergström drie doelen: 1 Geef kinderen zelfvertrouwen, dat doe je door ze te accepteren zoals ze zijn. 2 kinderen leren zelf te leren 3 plezier laten hebben in leren, daarvoor moet iedereen geïnteresseerd zijn. Begin volgens het werken met de 3 principes: presenteer de stof op verschillende manieren, kinderen maken dan een keuze, aan de voorkeur is veel af te leiden. Om in verschillende behoeftes van kinderen te voorzien en zo voor iedereen een ideaal leerklimaat te creëren wordt er in hoeken gewerkt, een mentale hoek met veel boeken een emotionele hoek met een bank en een tafel om over dingen te praten en een werkkast als stiltekamertje als kinderen zich even willen terugtrekken. Voor de fysieke kinderen is geen hoek omdat zij het liefst in de omgeving zijn waar al het werkmateriaal ligt.

Principes en dynamieken worden beschreven

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Kort samengevat wat HD inhoudt, aanzet voor een praktische invulling van HD in de klas.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

Door het lezen van dit artikel krijgt het gebruik van HD in de klas meer vorm voor mij.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Overeenkomsten met het artikel van Van Andel, Bergström, en Seagal & Horne. Vooral bij Van Andel gaat het ook over het omgaan met verschillen gestalte geven.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Er wordt aangegeven dat kinderen kunnen leren volgens hun principe. Wanneer gaat er gewerkt worden met de ontwikkelpunten en op welke manier gaan kinderen ervaren dat zij andere kinderen met een andere dynamiek juist hard nodig hebben, in plaats van dat deze kinderen 'lastig' zijn.

Literatuurverwerkingsformulier H

Naam: Marielle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Human Dynamics. Samen leven, samen werken, Sandra Seagal & David Horne, 1998

Cluster (zelf aangebrachte clustering): persoonlijkheidsdynamiek, mentaal principe, emotioneel principe en fysiek principe. Kwaliteiten per centrering, leeromstandigheden, ontwikkelpunten, transpersoonlijke ontwikkeling

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

HD leert hoe anders mensen informatie verwerken, communiceren, leren en probleem oplossen. HD verschaft ons een structuur, waarin inzicht in onszelf als individu en in onze communicatie wordt tentoongesteld. De **persoonlijkheidsdynamieken** gelden voor elke leeftijd, geslacht, ras en cultuur. Een persoonlijkheidsdynamiek bestaat uit een specifiek systeem van intellectueel (mentaal), gevoelsmatig (emotioneel) en lichamelijk (fysiek) samenspel en wordt gekenmerkt door de unieke manieren waarop de leden informatie verwerken, communiceren, omgaan met anderen, leren, problemen oplossen en omgaan met hun gezondheid en stress.

Mentaal principe komt tot uitdrukking in het vermogen tot logisch denken, objectiviteit, het houden van overzicht, strategische planning, bepalen van waarden en principes, concentratie en het aanbrengen van structuur. Heldere visie, solide principes, de capaciteit om planningen te maken.

Emotioneel principe: behoefte aan communicatie, samenwerking en organisatie. Creatieve fantasie. Men is zich bewust van zijn eigen gevoelens zonder erdoor te worden overheerst. Uit de gevoelens op gepaste wijze, is communicatief en meevoelend en gaat positieve relaties aan met anderen.

Fysiek principe: betrouwbaar, productief en brengen taken bekwaam tot een einde, sterk afgestemd op intuïtie en zintuiglijke wereld.

Een van de principes neemt een centrale plaats in in het functioneren. Dit bepaalt hoe we informatie verwerken: mentale mensen verwerken informatie op een lineaire, rationele manier. Emotioneel: door associaties. Fysiek door onderlinge verbanden. Het tweede principe bepaalt wat voor soort informatie wordt verwerkt.

MF: kwaliteiten: het ontwikkelen en vasthouden aan een langetermijnvisie voor zichzelf, anderen en groepen. Het zien en formuleren van richtinggevende waarden en principes. Het aanbrengen van structuren. Het nauwkeurig luisteren naar de verschillende standpunten en de gemeenschappelijke punten van overeenkomst vinden. Objectief en op een afstand blijven terwijl de goede relaties met anderen worden onderhouden. Het aannemen en uitdrukking geven aan onvoorwaardelijke liefde als de hoogste waarde. Het onderwijzen aan anderen van objectiviteit en medeleven door het geven van het goede voorbeeld. **De beste leeromstandigheden** zijn: een heldere, logisch gestructureerde presentatie, eerst presentatie van het overzicht en dan van de onderdelen. Formulering van de belangrijkste punten. Duidelijk maken van de waarde van het leren en de intrinsieke waarden van het onderwerp. Nadruk op het visuele (lezen is een aangename manier van leren). Mogelijkheden alleen te werken. Mogelijkheden in paren te werken als men lang genoeg bezig is geweest met het materiaal om het gevoel te hebben dat men klaar is om het te delen en erover te praten. Voldoende tijd beschikbaar om de opdrachten tot tevredenheid af te maken. **Blz. 89/90 overzicht MF.**

EM: kwaliteiten: de zaken vooruit stuwende. De zich ontwikkelende richtingen en nieuwe mogelijkheden in gebeurtenissen

en mensen en groepen aanvoelen. De sleur doorbreken door af te wijken van oude patronen. Meedoen aan het scheppen van nieuwe patronen samen met anderen. Er van doordringen zijn dat niets van werkelijke waarde gecreëerd en onderhouden kan worden zonder onderlinge samenwerking. Het onderwijzen van vernieuwing en een kwalitatief hoogstaand groepsleven door het goede voorbeeld te geven. **De beste leeromstandigheden:** een gestructureerde, maar niet gedetailleerde presentatie die vlot enthousiast en inspirerend is, grafieken en schema's in plaats van uitgebreide verbale uitleg, voorwaartse beweging – weinig herhaling, het doel van wat er geleerd moet worden, moet duidelijk worden gemaakt, nadruk op auditieve (mogelijkheden voor discussie en debat), mogelijkheden tot zelfstandig en in kleine groepen werken, gevolgd door het praten over de resultaten met de groep, mogelijkheden voor actief experimenteren, contact met de leerkracht door uitwisseling van ideeën en wederzijds respect, vrije probleemoplossing.

Blz. 118/119 overzicht EM

EF: kwaliteiten: het creëren en onderhouden van harmonieuze relaties met anderen, het intuïtief begrijpen van de specifieke behoeften van een ander, persoonlijk de vreugde en het verdriet van anderen voelen, het verwerken van de persoonlijke geschiedenis en komen tot vergiffenis van zichzelf en anderen, het beleven van het volledige scala aan gevoelens van persoonlijke empathie tot afstandelijkheid. **De beste leeromstandigheden:** een gevoel van persoonlijk welbevinden in de leersituatie, nadruk op het auditieve (discussies, persoonlijke uitwisseling) een gevoel van persoonlijk contact met de docent, affectieve, fantasierijke presentaties, duidelijke structuur, mogelijkheden tot communicatie en leren met anderen, specifieke activiteiten die het vermogen tot concentratie stimuleren, tijdschema's, mogelijkheden tot kwijtraken van lichamelijke spanning door beweging, mogelijkheden tot creatieve expressie, mogelijkheden gevoelens te identificeren en te verwerken. **Blz. 153/154 overzicht EF**

FE: kwaliteiten: het ervaren dat alles tegelijk deel van een geheel is en op zichzelf ook een geheel, het respecteren, begrijpen en gebruik maken van de wetten van de natuur, het zich volledig verdiepen in de gedetailleerde wereld van concrete zaken, het denken in systemen en zodanig te werk gaan, het afstand nemen van de materiele wereld en de gegevens die men heeft verzameld in perspectief zien; dit perspectief resulteert in het creëren van een te verwezenlijken visie. **De beste leeromstandigheden:** het nut van wat er geleerd wordt, duidelijk maken, verschaffen van een aanzienlijke hoeveelheid context, heldere, concrete en gedetailleerde presentatie in gehelen, duidelijke ijkpunten voor opdrachten (specifieke instructies voor wat, waarom, waar, wanneer, hoe), nadruk op het kinesthetische in een praktijkgerichte omgeving (mogelijkheden te leren door ervaring, demonstratie en activiteiten waaraan het hele lichaam deelneemt), weloverwogen tempo, voldoende tijd toestaan gegevens op te nemen, te verwerken, en te distilleren, en antwoorden te formuleren, concentratie op een onderwerp tegelijk over een lange periode in plaats van veel verschillende onderwerpen in een betrekkelijke korte tijd, periodieke controles om te zorgen dat er voldoende gegevens beschikbaar zijn, vermijden iemand uit de groep te halen, een ontspannen sfeer. **Blz. 178/179 overzicht FE.**

FM: kwaliteiten: het ontdekken van patronen in het complexe samenspel van gebeurtenissen, het maken en uitvoeren van strategische uit systemen bestaande schema's, het scheppen van orde, het zorgen voor efficiëntie en eenvoud van vorm, het koppelen van objectieve gegevens van zaken aan subjectieve gegevens van mensen, het waarde hechten aan liefde als de hoogste wet in het universum. **De beste leeromstandigheden:** Het doel van wat er wordt geleerd, moet duidelijk worden gemaakt, gestructureerde samenvatting en aanzienlijke context moet worden verschaft, duidelijk, systematische en concreet gedetailleerde presentatie, mogelijkheden te leren door te doen, instructie moet gepaard gaan met modellen, schema's diagrammen en kaarten, weloverwogen tempo, met voldoende tijd informatie op te nemen, te verwerken en te distilleren, de opdrachten te voltooien, en antwoorden te formuleren, mogelijkheden na te denken en alleen te werken, mogelijkheden met anderen te werken na details te hebben verwerkt en schema's te hebben gemaakt. **Blz. 205/206 overzicht FM**

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Het positieve karakter van het boek vond ik prettig, iedereen wordt in zijn waarde gelaten. Daarnaast heeft het boek me ook enigszins gefrustreerd. Ik ben erachter gekomen na lang lezen, nadenken en praten dat mijn dynamiek niet in het boek is beschreven (mentaal-emotioneel). Dit heeft me veel tijd gekost, om erachter te komen wie is was. Ik vind het wel erg leuk om mijn kinderen en ouders en broer in het boek te herkennen.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

Ik kan me beter neerleggen bij reacties van collega's. Ik snap nu wat hen frustreert en dat de reactie vaak vragen is van wat zij nodig hebben om goed te kunnen functioneren. Het begrip maakt nu snel plaats voor irritatie. Verder probeer ik in gesprekken nu al van te voren rekening te houden met punten die anderen nodig hebben en deze probeer ik al te geven voordat er om gevraagd wordt.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Bergström maakt de praktische invulling voor het onderwijs op basis van deze theorie.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Ik zou heel graag zo'n mooie uitwerking zien van mijn eigen dynamiek. Als ik vergelijkbare artikelen lees, kan ik mezelf hiermee confronteren en kan ik er van groeien. Zelf bedenken vind ik namelijk heel lastig.

Literatuurverwerkingsformulier I

Naam: Mariëlle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool. Ed Smeets, Ineke van der Veen, Mechtild Derriks, Jaap Roelveld, 2007 H2, H6, H9, H12 (60 blz.) boek

Cluster (zelf aangebrachte clustering): onderzoek zorgleerlingen, leerlingenzorg

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

Carlberg en Kavale (1980) moeilijk lerende kinderen blijken beter te presteren in het regulier onderwijs, kinderen met specifieke leerstoornissen presteren beter in het SO. Ook bij intensieve training en begeleiding van leraren in het regulier onderwijs blijken bepaalde typen zorgleerlingen onvoldoende voortgang te boeken in het regulier (Klinger, Vaughn, Hughes, Schumm & Elbaum, 1998; Zigmond & Baker, 1995). Sontag, Kroesbergen, Leseman & Van Steensel, (2007): Igf-leerlingen ontwikkelen zich in de loop van het schooljaar in een vergelijkbaar tempo als de andere leerlingen in de groep, maar op een lager prestatieniveau. De competentiebeleving ging achteruit: leerlingen met beperkingen in een reguliere klas vergelijken zichzelf met hun klasgenoten zonder beperkingen en op grond daarvan kunnen zij negatieve denkbeelden over zichzelf ontwikkelen.

De beoordeling of een leerling tot de zorgleerlingen behoort, blijkt mede afhankelijk van de samenstelling van de groep waarin die leerling zit; het hangt af van het prestatieniveau van de medeleerlingen (blz. 15!)

Verschillen tussen leerkrachten kunnen ertoe leiden of eraan bijdragen dat de ene leerling wel als zorgleerling wordt beschouwd terwijl een qua problematiek vergelijkbare leerling bij een andere leerkracht niet als zorgleerling wordt beschouwd. Hetzelfde geldt voor de kans om te worden voorgedragen voor verwijzing naar het SBO/SO. Er is nog weinig systematische kennis over het aantal en het type leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waarmee leerkrachten geconfronteerd worden. Ook is er nog weinig bekend over wat leerkrachten op dit gebied aankunnen en welke verschillen zich daarbij tussen leerkrachten voordoen.

Uit tal van onderzoeken blijkt dat de invoering van onderwijsvernieuwingen sterker afhankelijk is van docentcondities dan

van condities op schoolniveau (Geijssel, 2001). De professionaliteit van de leerkracht is een cruciaal punt als het gaat om het adequaat aansluiten bij de behoeften en vaardigheden van de leerlingen. Professionele ontwikkeling van leerkrachten, gericht op het verbeteren van het lesgeven, is dan ook een belangrijke voorwaarde (Fullan, 1999).

Volgens Houtveen et al. (1998) bestaat bij veel leerkrachten onvoldoende inzicht in de maatregelen die zij moeten treffen om adequaat op bepaalde problemen in te spelen. Veel leerkrachten geven zelf aan dat het hun moeite kost om goed aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen (Smeets, 2000). Adaptief onderwijs vergt niet alleen een andere manier van lesgeven, maar ook andere attitudes en meer (ook intellectuele) vaardigheden bij de leerkracht (Derriks, Ledoux, Overmaat & Van Eck, 2002).

Derriks et al. (2002) stellen dat drie groepen competenties bij leraren van belang zijn om adequaat te kunnen omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen in hun klas, waarbij iedere groep een (deels) andere combinatie van attitudes, kennis en vaardigheden omvat: 1) diagnostische en remediërende vaardigheden; 2) organisatorische vaardigheden en klassenmanagement; 3) specifieke instructie- en interactievaardigheden. Ook wat het omgaan met sociaal-emotionele en gedragsproblemen betreft, onderscheiden genoemde auteurs drie groepen competenties die van belang zijn: 1) voorkómen en oplossen van probleemgedrag in de klas; 2) werken aan gedragsverandering van individuele leerlingen; 3) bevorderen van de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

De auteurs wijzen erop dat interne begeleiding alleen bijdraagt aan de kwaliteit van zorg als de ib'er bijdraagt aan de professionalisering van de leerkrachten. De ib'er moet er daarom voor waken te veel bezig te zijn met hulp aan individuele leerlingen. Dat bergt namelijk het risico in zich dat leerkrachten de verantwoordelijkheid voor de zorgleerlingen afschuiven naar de ib'er. Ook moet de ib'er voldoende vaardig zijn om de begeleidende taken uit te voeren en moet deze zich gesteund weten door een sturende directie.

Planmatig werken is een belangrijk aspect van een adequate opzet van leerlingenzorg. Van der Leij, Kool en Van der Linde-Kaan (1998) geven een uitwerking van een opzet van planmatig handelen die uit vijf fasen bestaat: 1) problemen signaleren; 2) problemen analyseren; 3) oplossingen voorbereiden; 4) oplossingen toepassen; 5) oplossingen evalueren. Bij het signaleren van leerproblemen kan gebruik worden gemaakt van de resultaten van toetsen die deel uitmaken van het leerlingvolgsysteem. Voor het signaleren van sociaal-emotionele problematiek bestaan observatie-instrumenten. Deels zijn dat zelfstandige instrumenten, maar daarnaast bestaan er ook leerlingvolgsystemen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Na het signaleren van problemen is het zaak dat deze worden geanalyseerd en een diagnose wordt gesteld. Vervolgens worden oplossingen voorbereid en toegepast. In verband met het toepassen dient een handelingsplan te worden opgesteld. Na de uitvoering van dat plan dient evaluatie plaats te vinden, wat gelijk staat aan nieuwe signalering (Van der Leij et al., 1998).

Reezigt et al. (2002) wijzen op het belang van het relateren van de toetsresultaten aan de doelen van de school en van het evalueren en bijstellen van het onderwijsaanbod op basis van de toetsresultaten. Doelen zijn een belangrijk aspect van planmatig werken. Planmatig werken als onderdeel van integrale leerlingenzorg omvat de volgende activiteiten: • het systematisch bespreken van (zorg)leerlingen in het team; • het opstellen, uitvoeren en evalueren van handelingsplannen waarin wordt beschreven welke remedie volgt op de gestelde diagnose; • het voeren van overdrachtsgesprekken bij de overgang naar een andere groep; • het voeren van overleg met ouders; • het registreren van de diagnose en alle genomen maatregelen in een registratie- en rapportagesysteem of zorgdossier.

Ouders vormen een belangrijke informatiebron voor de school, waar het de eigenschappen en behoeften van het kind betreft (Wolfendale, 1992). Daarom is het van groot belang dat scholen informatie bij ouders inwinnen over eventuele problematiek van kinderen voordat zij op school komen (Mooij, 2000). Dit gebeurt echter veelal nog weinig of onvoldoende systematisch (Mooij & Smeets, 2006). Zo nodig dienen ouders te worden gestimuleerd om hun kind extra ondersteuning te geven en om interventies op school en thuis met elkaar in evenwicht te brengen (Miller, 2003). Weare en Gray (2003) wijzen op het belang van het betrekken van ouders bij de aanpak van gedragsproblematiek. Dat geldt vooral voor kinderen in de basisschoolleeftijd. Spliethoff en Visser (2003) concluderen dat meer aandacht nodig is voor de informatieoverdracht naar ouders. Daarbij gaat het vooral om allochtone ouders, in verband met de weerstand die deze ouders hebben om hun kind naar het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs te laten gaan.

Faalangstproblemen, sociaal-emotionele problemen en dyslexie worden door leerkrachten als de minst zware problemen gezien. Leerkrachten weten voor leerlingen met dit soort problematieken over het algemeen in hun klas heel goed een aanpak te realiseren, voor de 'zwaarste' vormen hebben zij daarbij wel extra ondersteuning nodig.

De zwaarste problematieken zijn voor veel leerkrachten leerlingen met het Downsyndroom en leerlingen met auditieve of visuele beperkingen. Leerlingen met deze problematieken zijn naar het oordeel van veel leerkrachten niet in de klas op te vangen, ongeacht de zwaarte van de problematiek. Eventueel, en dan alleen met extra ondersteuning, zijn leerlingen met de lichtste vormen van een auditieve of visuele beperking wel in hun klas op te vangen.

Leerlingen met autistische of aanverwante stoornissen en leerlingen met gedragsproblemen worden ook als zwaar ervaren, maar alleen wanneer leerlingen deze problemen in de zwaarste vorm hebben, kunnen leerkrachten hen niet in hun klas opvangen. Voor de lichtere versies weten zij een adequate aanpak te realiseren of zetten zij extra ondersteuning in. Opvallend is verder dat leerkrachten van mening zijn dat de Nt2-problematiek in alle vormen over het algemeen in de klas op te vangen zijn, maar dat zij bij alle vormen extra ondersteuning nodig hebben. Dat geldt min of meer ook voor leerlingen met spraak- en taalstoornissen.

Over het algemeen vinden leerkrachten de problematiek van een leerling zwaarder naarmate deze niet alleen gepaard gaat met een leerachterstand maar ook met sociaalemotionele problemen dan wel gedragsproblemen. Bij meerdere problematieken is er sprake van een glijdende schaal: hoe ernstiger de problematiek hoe moeilijker de leerling nog in de eigen klas is op te vangen. Dat geldt bijvoorbeeld voor zeer moeilijk lerende leerlingen, ADHD, agressief gedrag, en de 1.25-problematiek. Leerlingen met faalangst en sociaal-emotionele problemen kunnen leerkrachten naar eigen zeggen gemiddeld genomen goed in de klas opvangen. Bij de ernstiger vormen hebben zij wel extra ondersteuning in de klas nodig. Dat geldt ook voor leerlingen met dyslexie en spraak/taalproblemen. Ook de Nt2-problematiek kunnen leerkrachten

naar eigen zeggen gemiddeld genomen in de eigen klas opvangen, maar of het nu een lichtere of een zwaardere vorm betreft, in alle gevallen alleen met extra ondersteuning. Leerlingen met fysieke problemen kunnen, volgens de leerkrachten, in de klas worden opgevangen, behalve als het gaat om leerlingen met een visuele of een auditieve

handicap. Leerlingen met auditieve of visuele beperkingen vormen voor leerkrachten een zware problematiek. Alleen in een lichte vorm kunnen leerkrachten hen in de klas opnemen, de middelmatige en zwaardere vormen gaan vaak de zorgcapaciteit van leerkrachten te boven. Dat geldt in nog sterkere mate voor leerlingen met het Downsyndroom. Een meerderheid van de leraren vindt dat zij kinderen met het Downsyndroom, ook als er sprake is van weinig bijkomende problemen, niet in hun klas kunnen opvangen.

In het verlengde hiervan liggen de oordelen van leerkrachten waar leerlingen met problemen het beste op hun plek zijn. Leerkrachten vinden dat leerlingen met het Down-syndroom het beste af zijn in het speciaal basisonderwijs, evenals de leerlingen met een zwaardere visuele of auditieve handicap of zwaardere vormen van autisme of aanverwante stoornis. Bij de overige problematieken komt het speciaal (basis)onderwijs alleen in beeld bij de zwaarst geformuleerde problemen. Dit geldt niet voor leerlingen met sociaal-emotionele problemen of faalangst, die zijn volgens de leerkrachten goed op hun plek in het reguliere onderwijs, ook ernstiger vormen.

Onderzocht is of er verschillen zijn tussen leerkrachten als het gaat om zorgcapaciteit. Leerkrachten van groep 8 laten bij een reeks probleemcategorieën de meeste zorgcapaciteit zien. Leerkrachten in de vier grote steden vertonen de meeste zorgcapaciteit als het gaat om de Nt2-problematiek. Leerkrachten uit plattelands gemeenten geven aan over de meeste zorgcapaciteit te beschikken voor leerlingen met overige fysieke problemen en leerlingen met motorische beperkingen. Leerkrachten op scholen met meer dan 50% overige allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders laten de meeste zorgcapaciteit zien voor leerlingen met Nt2- problematiek. Leerkrachten van scholen met meer dan 50% autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders, evenals leerkrachten van scholen met meer dan 50% leerlingen met ouders met een middelbare beroepsopleiding, geven aan over de meeste zorgcapaciteit te beschikken voor leerlingen met overige fysieke problemen.

Tot slot blijkt het verband tussen het vertrouwen in eigen kunnen en de arbeidssatisfactie van leerkrachten en de verschillende indicatoren voor zorgcapaciteit uitermate zwak. Wel is het zo dat de richting van het verband consequent hetzelfde is: hoe meer vertrouwen in eigen kunnen en hoe groter de arbeidssatisfactie, hoe groter, naar eigen zeggen, de zorgcapaciteit.

Contacten van leraren met ouders van zorgleerlingen

De meerderheid van de leraren is positief over de contacten en de communicatie met de ouders van leerlingen die zij als zorgleerling beschouwen. Iets minder positief is men over de vraag of de ouders de hulp aan het kind goed hebben georganiseerd en over de begeleiding die de ouders het kind thuis geven. Naarmate de ouders beter opgeleid zijn,

oordelen de leraren positiever over het contact met de ouders over zorgleerlingen. De samenhang tussen de aard van de problematiek van de leerling en het oordeel over het contact met de ouders is niet erg duidelijk aanwezig. Het duidelijkst is de samenhang in het geval van externaliserende gedragsproblematiek. Leraren die daarmee te maken hebben, oordelen het minst positief over het contact met de ouders van de desbetreffende leerling. Het meest positief oordeelt men over de contacten met ouders van hoogbegaafde leerlingen.

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

Het overzicht in al die verschillende resultaten van onderzoeken vond ik fijn om te lezen. Het feit dat uit onderzoek blijkt dat de leerkracht ertoe doet, is prettig, maar aan de andere kant als IB'er wel weer een flinke bewustwording, dat coaching zeer essentieel is.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

Coaching door IB opnieuw op de agenda. Bij ons op school is dit niet de gewoonte, doordat de IB'er die nu met verlof is, aangeeft dat zij niet wil coachen. Na alle gelezen literatuur zie ik niet hoe dit kan. Dit wil ik dus graag ter discussie. Niet willen / kunnen is geen argument daarbij.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Koppeling planmatig handelen met handelingsgericht werken. Koppeling met de module coaching en supervisie.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Ik ben nieuwsgierig naar de statistiek achter de vergelijkende onderzoeken naar leerlingenzorg. Waar blijft het deel dat rekening houdt met de manier waarop leerlingen functioneren. De standaard testbatterij is altijd wel voor een bepaald type kind niet de beste manier waarop hij of zij kan laten zien wat hij kan. Ik zou graag hierover willen discussiëren.

Literatuurverwerkingsformulier J

Naam: Mariëlle Geurts

Artikel (titel, schrijver, jaartal): Orthopedagogisch en orthodidactisch handelen in het onderwijs, Xavier de Wit, 2008
H1, 6.6, 7.1, 8.5 (15 blz.)

Cluster (zelf aangebrachte clustering): orthopedagogiek, orthodidactiek, handelingsverlegenheid, concentratie- en werkproblemen, leesproblemen, autisme.

Korte weergave van de gedachtegang van de auteur

Pedagogisch handelen: bewust handelen, gericht op het voorleven van waarden en normen, ontwikkeling van vaardigheden en het overbrengen en uitwisselen van kennis. Er is affectieve ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en de ontwikkeling van de eigenheid van het kind. Met eigenheid wordt de individuele aanleg bedoeld: intelligentie, temperament en psychomotoriek (Kok, 1984).

Orthopedagogisch handelen: doelbewust, methodisch en met meer verdieping onderzoeken en begeleiden. De activiteit wordt gericht op de specifieke begeleidingsvraag. In het gedrag van het kind komt de orthopedagogische vraagstelling naar voren: de behoefte van het kind om meer aandacht voor relatie, het klimaat en de situatie. De leerkracht moet de vraag van het kind goed verstaan.

Didactisch handelen: Het instrueren van kinderen en het leerproces optimaliseren. Kennisoverdracht, het oefenen van vaardigheden en het ontwikkelen van attitudes spelen hierin een rol. Kinderen worden begeleid richting een bepaald

doel.

Orthodidactisch handelen: er wordt doelgericht en bewust gezocht naar een passende begeleiding gericht op aangepaste werkwijze, inhoud en vorm van de instructie. Hierbij wordt gekeken naar leerling- en omgevingsfactoren en instructie- en leerkrachtgedrag.

Handelingsverlegenheid: enerzijds de situatie die ontstaat wanneer individuele leraren of de school in het algemeen geen verantwoord adequaat antwoord meer kunnen geven op de specifieke instructie- en onderwijsbehoeften en/of specifieke gedragingen van een of meer leerlingen. Anderzijds een toestand waarin een kind zelfstandig geen mogelijkheden ziet voor de vermindering of opheffing van inadequaat gedrag of stimulans en voortgang van eigen ontwikkeling. Als gevolg van de handelingsverlegenheid ontstaat de vraag naar specifiek, methodisch en gericht onderzoek. Oorzaken hiervan kunnen zijn gebrek aan kennis, ervaring, kindvisie, schoolorganisatie, onderwijsinrichting, middelen, faciliteiten, tijd, specifieke vraag van het kind, instabiele milieufactoren.

Hoe te handelen bij:

Concentratie- en werkproblemen: structuur bieden, allerlei items hiervoor worden genoemd in het boek.

Leesproblemen: Ralfi en Cuvar

Autisme & PDD-NOS: aangepast taalgebruik, gedragsmatige benadering (items uitgewerkt), aanpassing van de omgeving (zie boek), taakaanpak structureren, sociaal emotionele begeleiding en eventueel therapie en medicatie.

Wat heeft jou specifiek aangesproken in dit artikel en waarom?

De bewuste scheiding tussen gewoon pedagogisch en didactisch handelen en orthopedagogisch en orthodidactisch handelen. Bij ons op school wordt er voor iedereen een hulpvraag geformuleerd, maar voor sommige kinderen lijkt het gezocht te worden. In de SBO-setting draaien deze kinderen 'gewoon' mee. Xavier de Wit maakt een duidelijke grens, die van handelingsverlegenheid.

Hoe beïnvloedt dit artikel (onderdelen van) jouw werktheorie?

Het brengt me aan het twijfelen of we al onze leerlingen op een ortho-manier moeten aanpakken. Dit is een discussie waard met de orthopedagoog op school.

Geef overeenkomsten en verschillen aan met 1 of meer andere artikelen.

Overeenkomsten met Davis: de gave van dyslexie. Daarnaast levert dit boek een opstap naar het HGW. Je moet orthodidactisch en orthopedagogisch kunnen handelen met HGW. Dus het loopt naast elkaar. De invulling van de handelingsverlegenheid kan aangegeven worden in het OPP.

Waarover zou je met de auteurs in discussie willen en waarom?

Volgens mij hebben al onze leerlingen een orthodidactische en orthopedagogische aanpak nodig, maar we zijn niet altijd handelingsverlegen. Maar we moeten wel blijven kijken wat we doen, waarom en met welk doel. Een grote gemene deler bestaat bij ons op school niet. Hoe staat de auteur hier tegenover?