

Het kind als spiegel voor de leerkracht!

Aanbevelingen voor klassenmanagement om in te spelen op elke leerling in combinatieklas SO/MLK.



Student:	Tessa Otten-Kerkhof
Studentnummer:	2059840
Opleiding:	Master SEN
Begeleider :	Adriaan Ansems
Datum:	Mei 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
Introductie.....	6
Motivatie voor de opleiding	6
Mijn persoonlijke visie op onderwijs.....	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding van het onderzoek.....	9
1.1 De onderzoekscontext.....	9
1.2 Aanleiding voor het onderzoek	9
1.3 Persoonlijk motivatie voor het onderzoek	10
1.4 Mijn onderzoeksvraag	11
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing onderzoek	12
2.1 Inleiding	12
2.2 Hoofdthema's en deelaspecten.....	12
2.3 Klassenmanagement.....	13
2.4 Differentiatie.....	14
2.5 Coöperatief leren.....	16
2.6 Samenvatting Leerkrachtvaardigheden en competenties	17
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Inleiding	18
3.2 Onderzoeksstrategie.....	18
3.3 Onderzoeksopzet.....	18
3.4 De Onderzoeksgroep	19
3.5 Onderzoeksmethoden	20
3.5.1 Reflectieverslag.....	20
3.5.2 Observeren met behulp van de videobeelden	20
3.5.3 Observatie in de klas.....	20
3.5.4 Interview	21
3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	21
3.7 Data-analyse	21
3.8 Ethiek	22
Hoofdstuk 4 Dataverzameling.....	23

4.1 Inleiding	23
4.2 Nulmeting	23
4.3 Onderzoeksperiode 1	24
4.3.1 Reflectieverslag.....	24
4.3.2 Observatielijsten met behulp van video-opnames.....	24
4.3.3 Interviews.....	25
4.3.4 Observatie in de klas	25
4.3.5 Mijn structuur in de data van onderzoeksperiode 1	25
4.4 Onderzoeksperiode 2	27
4.4.1 Inleiding.....	27
4.4.2 Coöperatief leren	27
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	29
5.1 Inleiding	29
5.2 Antwoord op “Hoe zou mijn klassenmanagement eruit moeten zien om deze leerlingen optimaal te begeleiden?”	29
5.2.1 Klassenmanagement.....	29
5.2.2 Differentiatie	29
5.3 Antwoord op “Welke leerkrachtvaardigheden/competenties moeten de leerkracht en klassenassistenten inzetten om deze combinatiegroep te kunnen begeleiden?”	30
5.4 Antwoord op “Hoe kan coöperatief leren ingezet worden binnen de groep om samenwerking te bevorderen en taakgerichtheid te verhogen?”	33
5.5 Antwoord op “Welke effecten hebben de aanpassingen van organisatie en klassenmanagement op de leerlingen?”	33
5.6 Eindconclusie en aanbeveling.....	34
Hoofdstuk 6	36
6.1 Inleiding	36
6.2 Reflectie op onderzoeksproces	36
6.2.1 Reflectie op de uitkomsten van het onderzoek.....	37
6.3 Reflectie op professionele ontwikkeling als onderzoeker.....	37
6.4 Reflectie op eigen leerproces	38
6.5 Opbrengst onderzoek	39
Nawoord	40
Literatuurlijst	41

Bijlage 1 Samensmelting SO-MLK.....	43
Bijlage 2 Sterkte-zwakteanalyse Nulmeting.....	44
Bijlage 3 Reflectieverslag Onderzoeksperiode 1.....	47
Bijlage 4 Observatielijst Onderzoeksperiode 1	55
Bijlage 5 Samenvatting interviews Onderzoeksperiode 1	57
Bijlage 6 Observatie Psycholoog Onderzoeksperiode 1.....	59
Bijlage 7 Werkvormen Coöperatief Leren Onderzoeksperiode 2	61
Bijlage 8 Ervaringen bij Coöperatief Leren Onderzoeksperiode 2	64
Bijlage 9 Advies samensmelting SO/MLK door Tessa Otten-Kerkhof	65
Bijlage 10 Reflectie op onderzoeksproces a.d.h.v. Korthagen.....	69

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is verricht in het kader van het afronden van mijn Master SEN. Ik ben Tessa Otten-Kerkhof en ik ben werkzaam op de Mytyschool Tilburg. Dit schooljaar (2011-2012) is er voor het eerst een combinatieklas SO/MLK groep 3. Tot nu toe waren deze onderwijsafdelingen gesplitst. De samensmelting SO/MLK is onder andere een gevolg van de eventuele bezuinigingen.

Door mijn organisatie aan te passen denk ik dat het haalbaar is deze leerlingen met niveauverschillen bij elkaar in een groep les te geven. Leerlingen kunnen leren van en met elkaar! Met dit onderzoek ga ik kijken of mijn hypothese juist is. Mijn onderzoeksvraag is dan als volgt: *Is het mogelijk om een klas met leerlingen, met een variërend IQ tussen de 60 en 110, te begeleiden op hun eigen niveau en welke leerkrachtvaardigheden (op het gebied van organisatie en klassenmanagement) moet ik dan inzetten?*

Om hier een goed onderbouwd antwoord op te krijgen is er verschillende theorie bestudeerd rondom klassenmanagement/organisatie (didactische vaardigheden, regels/afspraken en indeling lokaal) en het niveauverschil tussen de leerlingen (differentiatie → divergent/convergent en coöperatief leren). Het betreft een actieonderzoek, waarin cyclisch is gewerkt. Vóór het officiële onderzoek is een inventarisatie gemaakt, vervolgens zijn er twee officiële onderzoeksperiodes geweest van beide 5 weken. Er zijn plannen gemaakt, aspecten uitgetoetst en bijgesteld op basis van de onderzoeksgegevens. In dit onderzoek is gewerkt met verschillende critical friends, zowel een focusgroep als collega's op de werkvloer. Er is gebruik gemaakt van een reflectieverslag, verschillende observaties en interviews.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat een strakke organisatie van belang is. Er wordt een meerwaarde gezien om zoveel mogelijk convergent te differentiëren. In de praktijk is dat door het enorme IQ-verschil niet geheel haalbaar, dus is er een combinatie gemaakt van divergente en convergente differentiatie, met homogene (instructie)groepen en heterogene (klassen)groepen. Verschillende leerkrachtvaardigheden zijn van belang, zoals gestructureerde organisatie bieden, diverse didactische vaardigheden, leerlingen los durven laten; vertrouwen hebben in alle leerlingen, alle leerlingen en hun niveau goed in beeld hebben. De samenwerking is bevorderd door een begin te maken met coöperatieve werkvormen. Alle leerlingen, ongeacht niveau, zijn sneller tot lezen komen. Zij behalen een cognitieve groei, een hoger leerniveau. Sociaal-emotioneel groeien leerlingen daardoor ook, wat goed is voor hun eigenwaarde. Binnen rekenen is dit in het onderzoek niet gezien. Daarvoor waren de verschillen te groot.

Het is aan te bevelen deze SO/MLK 3 te laten bestaan, doordat er zowel cognitieve als sociaal-emotionele meerwaarde wordt gemeten. SO/MLK 4 zal doorgetrokken kunnen worden, om te kijken of deze positieve lijn zich voortzet. Enkele leerlingen vielen tussen wal en schip. Voor deze randleerlingen is het aan te bevelen een "tussengroep" te maken, een MLK/ZMLK combinatieklas.

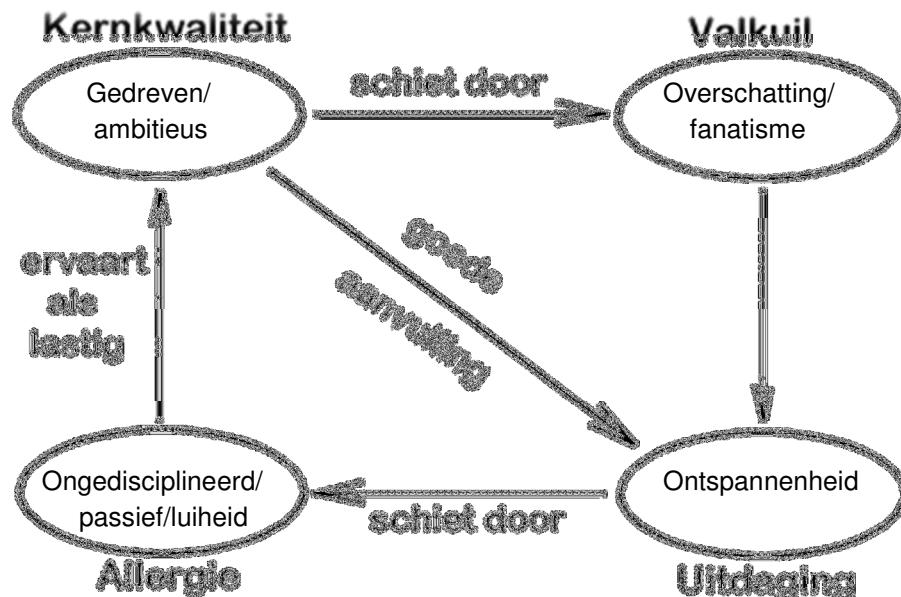
Introductie

Motivatie voor de opleiding

In het kader van het afronden van mijn Master Special Educational Needs (SEN) verricht ik dit praktijkonderzoek naar de mogelijkheden en leerkrachtvaardigheden rondom klassenmanagement in mijn combinatieklas. Ik ben Tessa Otten-Kerkhof en ik ben sinds 2004 werkzaam op de Mytyschool Tilburg. Na het afronden van de PABO ben ik als leerkracht aan de slag gegaan binnen deze school. Vanaf 2008 heb ik fulltime mijn eigen klas. Ik heb de verantwoordelijkheid over 14 leerlingen. Bij het zorgdragen voor mijn klas, neem ik alle vorderingen waar van de leerlingen, zowel op sociaal-emotioneel, als op cognitief vlak. Dit vind ik prettig, omdat ik in tegenstelling tot als invalleerkracht, beter kan inspelen op alle individuele leerlingen en verschillen.

De Mytyschool is een Cluster 3 school met een diversiteit aan leerlingen. Zowel in leeftijdsgroepen (4 tot 20 jaar) als in mate van lichamelijke en cognitieve beperkingen. Mijn klas valt binnen de afdeling Speciaal Onderwijs (SO) – Moeilijk Lerende Kinderen (MLK). Deze afdeling is voor leerlingen met een lichamelijke en/of functionele stoornis. Er is sprake van een complexe hulpvraag waardoor onderwijs volgen binnen reguliere scholen niet mogelijk is.

Gedurende het werken op de Mytyschool, en voornamelijk sinds ik fulltime mijn eigen klas draai, merk ik door deze complexe hulpvraag, dat ik onvoldoende kennis en inhoud heb om deze leerlingen met een beperking optimaal te begeleiden. Op de PABO is de basis aangeboden, voor deze leerlingen heb je meer expertise nodig. Als ik een leerling in de klas heb met een stoornis waar ik geen of onvoldoende kennis van heb, vergaar ik deze, door middel van het lezen van een boek, websites of collegiale consultatie. Kijkend naar de theorie van Kolb zou ik een denker zijn, iemand die een literatuurstudie verricht (Hendriksen, 2011). Ik zie mezelf meer als doener, ik ondernem graag actie. In de praktijk ben ik waarschijnlijk een combinatie van een denker en doener. Door erover te lezen weet ik wat ik verantwoord kan gaan uitproberen. Op deze manier vergroot ik mijn kennis en handelingsrepertoire. Ik ben iemand die graag elke individuele leerling optimaal wil begeleiden, daarbij voel ik een grote verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van mijn leerlingen. Doordat ik meer begrip heb voor bepaalde situaties kan ik mij beter inleven in een leerling. Als ik vermoed waar iets vandaan komt en waardoor een leerling bepaald gedrag laat zien, kan ik mijn onderwijs hierop aanpassen. Ik ben altijd erg gedreven in datgene wat ik doe. Naast mijn fulltime job besteed ik veel vrije tijd aan tafelvoetbal, dat ik speel op internationaal niveau. Binnen het tafelvoetballen zie je bij mij; “ik doe iets goed of ik doe het niet”, zo ben ik dit jaar ook wereldkampioen geworden. Dit zegt iets over mijn gedrevenheid, maar het is tegelijkertijd mijn valkuil. Kijkend naar de Kernkwadranten van Ofman (2008) kan ik deze als volgt weergeven: (zie figuur 1)



Figuur 1

Hierbij is mijn kernkwaliteit een eigenschap die bij mij als persoon past. Met daarbij komend mijn valkuil; de schaduwkant als ik doorschiet, allergie; mensen die in mijn allergie zitten kunnen mij drijven in mijn valkuil. Ook mijn uitdaging; het positief tegenovergestelde, deze kwaliteit zou ik meer mogen ontwikkelen.

Omdat dit helemaal bij mij past als persoon, speelt dit ook op mijn werk, ik kan mij helemaal op het werk en mijn leerlingen storten. Mijn visie als professioneel leerkracht past bij mijn visie als persoon, om "het beste eruit te halen". Het is daarbij van belang dat ik moet opletten dat ik de doelen niet te hoog leg, zowel voor mijzelf alsook voor de leerlingen.

Omdat ik graag meer expertise wil hebben met betrekking tot stoornissen en beperkingen, ben ik in 2010 de Master SEN gaan volgen. Dit wordt ook gestimuleerd door de directie. De Mytyschool Tilburg is een professionele organisatie, waarbij kwaliteit hoog in het vaandel staat. Om deze kwaliteit te kunnen leveren en waarborgen, vergoeden zij de opleiding en bieden zij de mogelijkheid om je te ontwikkelen als professional .

Ik hoop na het afronden van de Master SEN drie kerncompetenties te beheersen:

- Vakdidactisch competent: ik wil een goede kennis hebben van de leergebieden.
- Pedagogisch competent: opvoedend onderwijzen, bevorderen van empathie.
- Reflectiecompetent: Kritisch nadenken over mijn praktijk (Wyffels D. , 2009).

Ik vind het belangrijk te weten wat mij drijft, waarom ik de dingen doe en dat ik zicht heb op waar ik goed in ben en waar ik nog aan moet werken.

Mijn persoonlijke visie op onderwijs

Het bedenken en uitvoeren van mijn onderzoek geeft de mogelijkheid om meer inzicht en expertise te krijgen en mij bewust te worden van mijn handelen in de praktijk. Ik kijk graag kritisch naar mijn eigen handelen; ik wil het altijd beter doen! Ik heb besloten om een actieonderzoek te verrichten. Daarbij kijk ik naar mijn eigen functioneren, om mijn praktijk voor de leerlingen te verbeteren. Ik wil de verkregen expertise toepassen in de praktijk. Zoals Ponte (2006) ook aangeeft, doe ik niet alleen een actieonderzoek omdat het leuk is, maar omdat ik mij verantwoordelijk voel voor de kwaliteit van mijn dagelijks handelen. Voor de impact die dat heeft op mijn leerlingen en voor het verbeteren van mijn praktijk waar wenselijk en mogelijk. Bij collega's hoor ik vaak de opmerking "dat kunnen onze leerlingen niet", dit botst met mijn overtuiging. Ik ga als persoon en als leerkracht altijd uit van de mogelijkheden van een leerling en niet van de beperking. Ik sluit aan bij de zone van naaste ontwikkeling.

"Vygotskij koppelde aan het concept van het ontwikkelde onderwijs het idee, dat het onderwijs op de ontwikkeling *vooruit moet lopen*. Men moet juist die zaken in het onderwijs aan de orde stellen, die het kind nog net niet begrijpt of baas is. Alleen dan kan het kind in de onderwijsdialoog nieuwe cognitieve instrumenten verwerven: nieuwe begrippen, principes en werkwijzen. Het onderwijs moet echter niet te ver op de reeds bereikte ontwikkelingsstand van het kind vooruit lopen. Het moet zich richten op datgene wat voor het kind in zijn *zone-van-naaste-ontwikkeling* ligt." (Parreren, 1999, p. 23)

Ik kies voor de *zone-van-naaste-ontwikkeling*, omdat de visie van Vygotskij past binnen mijn onderzoek en mijn persoonlijke visie. Ik benut graag de mogelijkheden van leerlingen, ik daag hen uit een stapje verder te gaan dan zij zouden willen of kunnen. Eén van mijn leerpunten daarbij is rekening houden met overvraging.

In mijn klas laat ik leerlingen graag zelf mee bepalen. Zo wordt er regelmatig gestemd over een bepaalde keuze. De leerlingen bepalen dan wat er gebeurt, binnen gestelde grenzen. Binnen het hoekenwerk mogen leerlingen zelf plannen wanneer zij welke activiteit gaan doen. Ik zie dat alle leerlingen, ongeacht niveau of leeftijd, daar gemotiveerd van raken. Het stimuleren van de intrinsieke motivatie zie ik als een speerpunt in de klas. De groei van zelfstandigheid, autonomie en onafhankelijkheid (de wens zelfstandig dingen te doen) vind ik van groot belang, ongeacht hun niveau (Wyffels D. , 2009). Ik houd er niet van als kinderen 'gepamperd' worden, dit belemmert de zelfstandigheid.

Hoofdstuk 1 Aanleiding van het onderzoek

1.1 De onderzoekscontext

Dit schooljaar is er voor het eerst een combinatieklas SO/MLK groep 3. Tot nu toe waren deze onderwijsafdelingen gesplitst. De leerlingen hebben een ander uitstroomprofiel, dus andere doelen. Het doel van het onderwijs voor SO-leerlingen is het mogelijk maken van aansluiting op regulier basisonderwijs/voortgezet onderwijs. Voor MLK-leerlingen is het doel voorbereiden op de aansluiting op het VSO. Deze combinatiegroep is samengesteld om te kijken of dit haalbaar is en wat de (on)mogelijkheden zijn. De samensmelting SO/MLK zal een gevolg zijn van het krimpen van de school, deze populatie leerlingen wordt het snelst kleiner in de toekomst met de bezuinigingen. In bijlage 1 is een uitgebreide versie te vinden van de actuele ontwikkelingen rondom de samensmelting SO/MLK, vanuit de directie van Mytyschool Tilburg. Wat ik ga onderzoeken is de vraag hoe we het beste uit alle leerlingen kunnen halen en wat we daarvoor als school aan leerkrachtvaardigheden en competenties nodig hebben.

Ik voer mijn onderzoek uit binnen SO/MLK 3, waarin momenteel 14 leerlingen zitten; 5 meisjes en 9 jongens, allen 6 of 7 jaar. Binnen mijn klas heb ik te maken met leerlingen met verschillende stoornissen en aandoeningen, zowel lichamelijk als verstandelijk. Er zitten leerlingen in deze klas met Cerebrale Parese (CP), Autisme Spectrum Stoornissen (ASS), Jeugdreuma, Developmental Coordination Disorder (DCD), Neurofibromatose (NF), hartziekten en algehele ontwikkelingsachterstand. Daarnaast hebben mijn leerlingen een groot verschil in IQ, wat varieert van 60 tot 110.

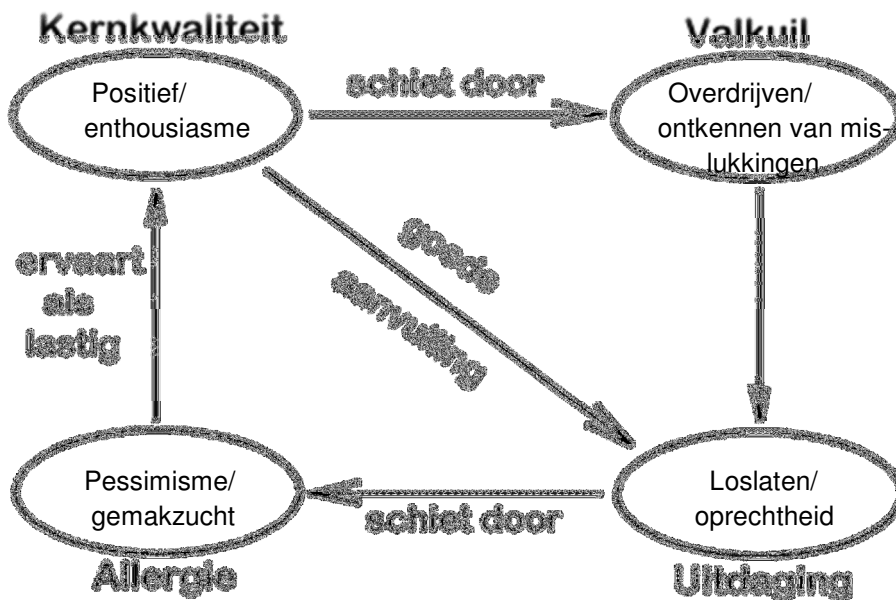
1.2 Aanleiding voor het onderzoek

Deze groep is een pilotgroep, waarbij ik van de directie de opdracht heb gekregen om te kijken of het haalbaar is om leerlingen met zoveel verschillende niveaus bij elkaar in één klas te begeleiden. Deze opdracht heb ik van hen gekregen, omdat zij aangeven het vertrouwen te hebben in mij, en mijn manier van werken in de klas. Zij weten dat ik opensta voor verandering en dat ik doelgericht werk in de praktijk. Daarnaast draai ik al enkele jaren SO 3/4 en deze verandering is het best mogelijk in groep 3, omdat leerlingen daar allemaal starten met het aanvankelijk lees- en rekenproces.

De uitkomsten van het onderzoek zijn van belang voor de organisatie; deze kunnen worden gebruikt om de afdeling SO/MLK verder door te ontwikkelen en het scholingsaanbod hierop af te stemmen, of juist te beslissen dat het niet (of maar gedeeltelijk) haalbaar is. Aan het eind van het onderzoek zijn mijn aanbevelingen gericht op de competenties die leerkrachten nodig hebben. Het is aan de school om te kijken hoe zij hierop anticiperen, bijvoorbeeld met een passend scholingsaanbod.

1.3 Persoonlijk motivatie voor het onderzoek

Ik ben zelf altijd positief ingesteld. Ik erger mij aan pessimistische mensen, ik ben van mening dat alleen klagen niet helpt. Als je ergens last van hebt, moet je proberen de situatie te veranderen. Als ik vind dat ik ergens meer van wil weten, zal ik actie ondernemen. Ook dit zie ik als een kernkwaliteit, zodat ik het als volgt in een kernkwadrant kan weergeven. (zie figuur 2)



Figuur 2

Ik loop in mijn klas aan tegen het feit dat de onderlinge niveauverschillen van de leerlingen zo groot zijn, dat ik hen niet optimaal kan begeleiden zoals ik graag zou willen. Ik denk door mijn organisatie aan te passen dat het wel haalbaar is en dat er ook een meerwaarde is dat deze leerlingen met niveauverschillen bij elkaar in de groep zitten. Leerlingen kunnen leren van en met elkaar! Met dit onderzoek ga ik kijken of mijn hypothese juist is.

Ik vind het belangrijk dat alle leerlingen de aandacht krijgen die zij nodig hebben, ongeacht IQ. Ik streef ernaar dat SO-leerlingen hun (reguliere) doelen kunnen behalen en dat MLK-leerlingen niet overvraagd worden. Daarbij stel ik mezelf centraal; wat moet ik kennen/kunnen, verbeteren en aanpassen in mijn organisatie, klassenmanagement en differentiatie om deze groep zo optimaal mogelijk te begeleiden. Ik gebruik de theorie met betrekking tot klassenmanagement, organisatie en differentiatie om optimaal in te spelen op het niveauverschil. Naar aanleiding van deze theoretische onderbouwing zal ik elementen van deze theorie toetsen in de praktijk.

1.4 Mijn onderzoeksvraag

De vraag is of er in de toekomst één afdeling kan komen met gemengde SO/MLK-klassen. In mijn onderzoek wil ik uitproberen of het mij lukt om leerlingen met een variërend IQ van 60 en hoger in één groep goed les te kunnen geven. Ik kijk naar mijn eigen functioneren en competenties op het gebied van klassenmanagement en organisatie.

Mijn onderzoeksvraag is dan als volgt:

Is het mogelijk om een klas met leerlingen, met een variërend IQ tussen de 60 en 110, te begeleiden op hun eigen niveau en welke leerkrachtvaardigheden (op het gebied van organisatie en klassenmanagement) moet ik dan inzetten?

Daarbij komen de volgende deelvragen aan de orde:

1. Hoe zou mijn klassenmanagement eruit moeten zien om deze leerlingen optimaal te begeleiden?
2. Welke leerkrachtvaardigheden/competenties moeten de leerkracht en klassenassistenten inzetten om deze combinatiegroep te kunnen begeleiden?
3. Hoe kan coöperatief leren ingezet worden binnen de groep om samenwerking te bevorderen en taakgerichtheid te verhogen?
4. Welke effecten hebben de aanpassingen van organisatie en klassenmanagement op de leerlingen?

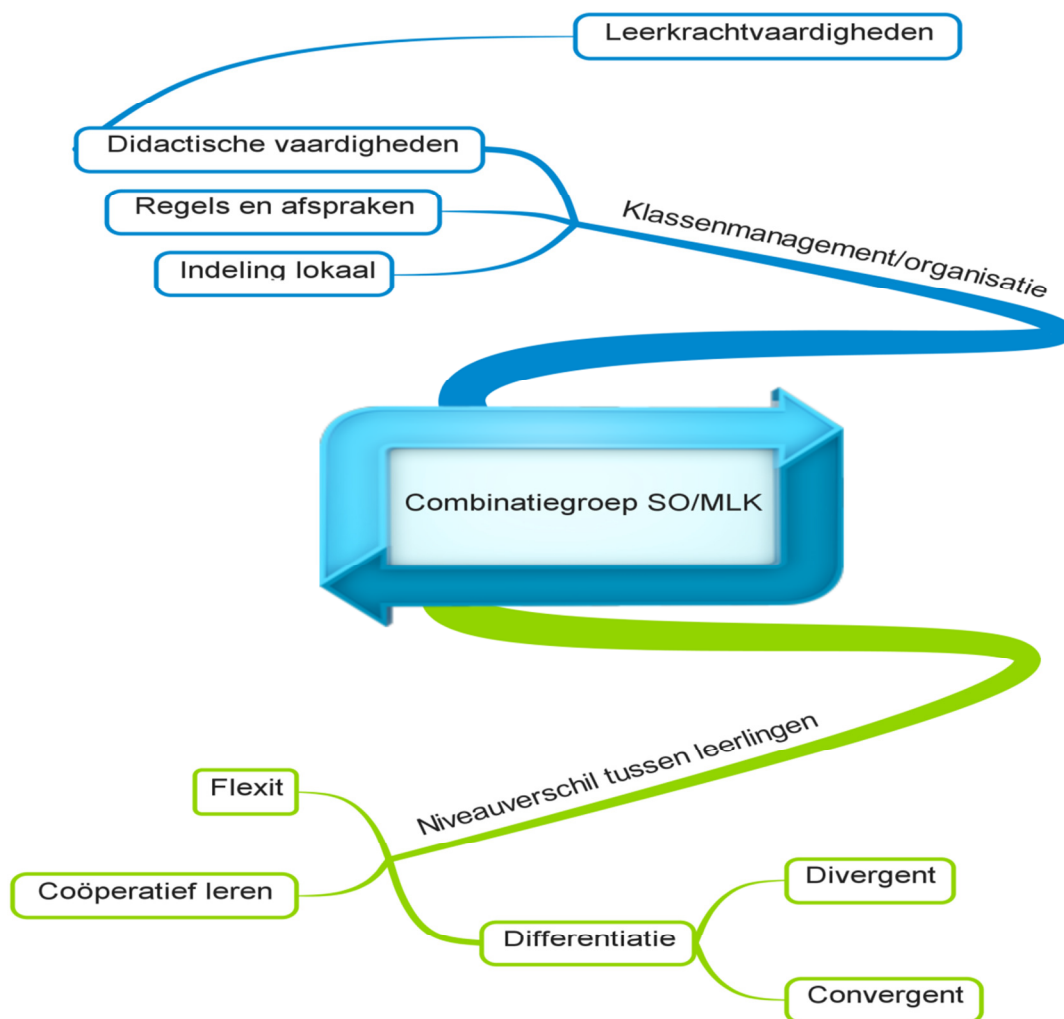
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing onderzoek

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de theorie met betrekking tot klassenmanagement, organisatie en differentiatie beschreven, die relevant is voor dit onderzoek. De thema's worden in een mindmap inzichtelijk gemaakt, waarna de onderwerpen vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd. Per onderwerp wordt een koppeling gemaakt naar het praktijkonderzoek. In 2.7 worden de stellingnames samengevat door deze te koppelen aan leerkrachtvaardigheden.

2.2 Hoofdthema's en deelaspecten

In dit onderzoek komen verschillende theoretische begrippen terug. Kijkend naar de deelvragen worden de thema's en concepten vanuit de literatuur benoemd. In de mindmap (zie figuur 3) worden verbindingen gelegd met deelaspecten van het praktijkprobleem. Hier kies ik voor zodat het in één concrete, schematische weergave duidelijk wordt (Donk, 2011).



Figuur 3

2.3 Klassenmanagement

Verschillende aspecten van klassenmanagement uit de literatuur komen terug in dit onderzoek. De leerkracht moet de klas managen, (bij)sturen, organiseren en controleren (Wyffels D. , 2009). Het is een voorwaarde om te komen tot succesvol onderwijs. Volgens Veenman (1993) komen er in de literatuur vier aandachtsvelden aan bod, welke in het onderzoek ook expliciet aan de orde komen:

1. Preventie van probleemsituaties

Problemen dienen voorkomen te worden door te zorgen voor planningsbeslissingen, (vastleggen regels en afspraken). Daarnaast wordt gewerkt aan de voeling met leerlingen, door interesse en waardering te tonen. Goede communicatie is van belang.

2. Didactische vaardigheden

Doelmatig klassenmanagement is taakgerichtheid en taakbetrokkenheid bewerkstelligen. Vijf didactische vaardigheden daarbij zijn:

- Alert zijn; weten wat er speelt.
- Spreiden van aandacht/simultaangedrag; overzien wat er gebeurt en aandacht verspreiden.
- Continuïteit en vaart; zorgen voor goede voorbereiding en voortgang van de les. Geen onnodig lange instructie.
- Het erbij houden van de groep; zorgen voor hoge betrokkenheid en actieve leertijd van de leerlingen. Variatie in werkvormen en verwerkingsopdrachten.
- Het verantwoordelijk stellen van de leerlingen voor hun eigen leren; bevorderen van zelfstandigheid.

3. Regels en afspraken

Bij het gebruik van regels is er onderscheid is tussen schoolregels, klassenregels en persoonlijke regels. Een goede regel is concreet en positief opgesteld.

4. Inrichting van de klas

De inrichting is bepalend voor de werksfeer, iedereen moet zich thuis voelen. Het is belangrijk dat de klasinrichting de interesses, leefwereld en activiteiten van de leerlingen weerspiegelt (Wyffels D. , 2009).

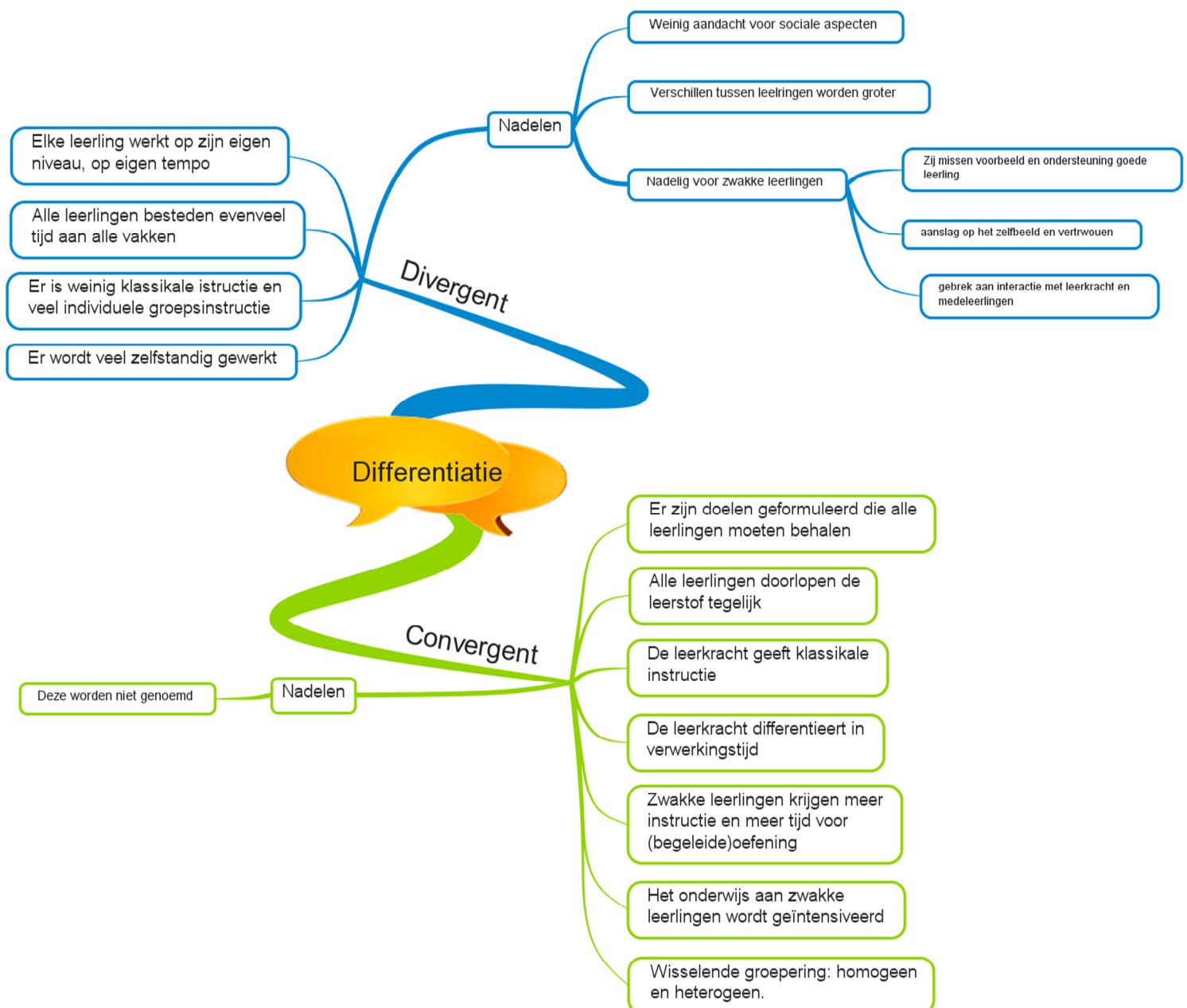
In het onderzoek wordt bekeken hoe ik iets aanpak en waarom ik dat zo doe. *“Het doel van klassenmanagement is een omgeving creëren waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties halen.”* (Förrer M. S., 2009, p. 9) Door mijn werkwijze te analyseren wordt gekeken welke leerkrachtvaardigheden op dit gebied verbetering behoeven ter bevordering van de klas. In hoofdstuk 5 is te zien hoe dit gemeten en beschreven is, door gebruik

te maken van eigen reflectie, collegiale consultatie, intervisie en observatie rondom mijn organisatie en klassenmanagement.

2.4 Differentiatie

In de onderzoekscontext is sprake van grote verschillen, dus moet de leerkracht hiermee leren omgaan. In schoolse context gaat het dan voornamelijk om cognitieve verschillen (IQ, leertempo, concentratie), dynamisch-affectieve verschillen (temperament, welbevinden, inzet) en gedragsproblemen of beperking (Wyffels D. , 2009).

Volgens Förrer (2009) houdt omgaan met verschillen in dat leerkrachten moeten differentiëren. Daarbij maakt zij onderscheid tussen divergente en convergente differentiatie. In de mindmap (figuur 4) wordt dit onderscheid gepresenteerd.



Figuur 4

In deze theorie komt naar voren dat het voor leerlingen beter is om convergent te differentiëren. Er worden dan ook geen nadelen benoemd. In de onderwijspraktijk zijn hier echter wel nadelen in te vinden. Dit is te onderschrijven vanuit de theorie van opbrengstgericht werken (Clijsen, 2009). Deze stelling van Förrer (2009) geldt dus niet helemaal binnen de onderwijspraktijk. Doordat er in de klas leerlingen zitten met een IQ van 60 tot 110 is het niet realistisch om dezelfde doelen te stellen. Dan zouden leerlingen onder- of overvraagd worden, wat niet ten goede komt aan hun behoefte aan competentie en autonomie (Wyffels D. , 2009). SO- en MLK-leerlingen hoeven niet dezelfde leerstof te doorlopen gedurende hun onderwijspad. De doelen die zij moeten behalen zijn opgesteld naar aanleiding van hun ontwikkelingsperspectief (OPP). Bij plaatsing van een leerling wordt per individu een OPP vastgesteld. Naar aanleiding daarvan wordt het aangeboden leerstofaanbod bepaald. De ontwikkeling van elke leerling wordt optimaal gestimuleerd (Clijsen, 2009). Kijkend naar de genomen stelling in de theorie, is het voor SO/MLK 3 niet haalbaar om totaal convergent te differentiëren. In het onderzoek zal deze theorie dan ook niet gegeneerd worden. Wel wordt onderzocht hoe de voordelen van convergente differentiatie meegenomen kunnen worden in de onderwijspraktijk, wellicht met een combinatie van homogene en heterogene groepen. Binnen de SO-groep zit ook onderling niveauverschil, waarbij convergente differentiëren mogelijk is. Een belangrijk onderdeel binnen convergente differentiatie is de instructietafel, die een vaste plaats in het lokaal heeft. Hiervan maken wisselende groepjes leerlingen gebruik. De leerkracht zorgt voor een goed voorbereide (verlengde) instructie, daarbij rekening houdend met de leerdoelen. Dit wordt uitprobeerde en gemeten binnen het onderzoek.

Ook volgens 'omgaan-met-verschillen' (Vernooij, 2009) laat veel onderzoek zien dat werken met homogene niveaugroepen niet optimaal werkt, zwakkere leerlingen raken verder achterop. Vaak worden lagere doelen gesteld, leerkrachten hebben minder verwachtingen over de mogelijkheden. Onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat risicoleerlingen het beste in heterogene groepen leren en dat differentiatie moet zitten in de instructie- en leertijd.

In het onderzoek wordt hier zoveel mogelijk rekening mee gehouden binnen de mogelijkheden die er zijn. Door SO en MLK te combineren, wordt er een begin gemaakt, passend binnen deze theorie. In het onderzoek zal gemeten worden hoe dit het beste vorm kan krijgen in de praktijk.

2.5 Coöperatief leren

Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin op een gestructureerde manier wordt samengewerkt aan een leertaak met een gemeenschappelijk doel. Leerlingen leren met elkaar en van elkaar. Er is sprake van coöperatief leren als wordt voldaan aan vijf basiskenmerken:

1. Positieve wederzijdse afhankelijkheid.
2. Individuele verantwoordelijkheid.
3. Directe interactie.
4. Samenwerkingsvaardigheden.
5. Evaluatie van het groepsproces (Förrer, Kenter, & S.Veenman, 2000).

Door dit te bewerkstelligen in de praktijk wordt er niet 'zomaar samengewerkt', maar is er sprake van leren met en van elkaar met behulp van het niveauverschil binnen de onderzoeksgroep.

Coöperatief leren doet recht aan de individuele verschillen tussen leerlingen, welke benut worden doordat sterkere en zwakkere leerlingen van elkaar kunnen leren. Coöperatief leren zorgt ervoor dat leerlingen worden uitgedaagd tot zelf ontdekken en zelfreflectie (Vugt, 2002). Coöperatief leren kan meerwaarde bieden, ook voor leerlingen met een beperking, binnen de onderzoeksgroep. Of dit in de praktijk haalbaar en uitvoerbaar is zal onderzocht en gemeten worden.

Samenwerking tussen leerlingen gaat niet zomaar. Dat hangt af van de voorwaarden en de leeromgeving die de docent realiseert. Dat stelt eisen aan de docent (Onderwijs-maak-je-samen, 2009). Eén van de eisen is dat je als leerkracht de leerlingen dit moet aanleren, zij kunnen dit niet uit zichzelf. Dit schooljaar is er een LIO stagiair vanuit de PABO op de Mytyschool. Hij richt zijn afstudeerscriptie op de mogelijkheid van coöperatief leren binnen de combinatieklas. Zijn onderzoeksvraag is: "Hoe kun je coöperatief leren inzetten om samenwerking te bevorderen binnen het zelfstandig werken bij Veilig Leren Lezen?" In dit onderzoek zullen hier wellicht aspecten van uitgeprobeerd/onderzocht gaan worden in de praktijk. Van belang is om te kijken welke werkvormen zinvol zijn binnen de doelen die behaald moeten worden.

Förrer (2008) geeft weer dat coöperatief leren ook mogelijk is voor leerlingen met specifieke behoeftes. Het stimuleert dat leerlingen actief informatie verwerven, bewerken, toepassen of oefenen. Interactie tussen leerlingen onderling leidt tot ontwikkeling, zowel op cognitief als op sociaal niveau. Samenwerken is een vaardigheid die van belang is om goed te kunnen functioneren in het maatschappelijke leven. Coöperatief leren kan een aanvulling zijn op de onderwijsleersituatie. De leerkracht bepaalt zelf wanneer coöperatief leren een meerwaarde biedt. De verschillen tussen leerlingen bieden kansen om van elkaar te leren (Förrer M. J., 2008). In het onderzoek zal dit onderzocht en uitgeprobeerd worden, in samenwerking met de LIO-stagiair.

2.6 Samenvatting Leerkrachtvaardigheden en competenties

Naar aanleiding van bovengenoemde theorie komen verschillende leerkrachtvaardigheden aan de orde die van belang zijn voor dit onderzoek. De volgende aspecten komen aan de orde:

- Klassenmanagement (Förrer M. S., 2009) (Wyffels D. , 2009) (Veenman, 1993)
 - o Organisatie
 - o Klassenindeling
 - o Didactische vaardigheden
 - o Reflectie
 - o Collegiale consultatie: overleg collega's en critical friends
- Differentiatie (Förrer M. S., 2009) (Vernooij, 2009) (Wyffels D. , 2009)
 - o Een combinatie van divergente en convergente differentiatie, door gebruik te maken van zowel homogene als heterogene groepen.
- Inzet coöperatief leren (Förrer M. J., 2008) (Förrer, Kenter, & S.Veenman, 2000)
 - o In samenwerking met de LIO-stagiair op de Mytylschool.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek weergegeven. De onderzoeksstrategie, een beschrijving van betrokken personen en keuzes van de gehanteerde onderzoeksmethoden worden verantwoord. Er wordt gekeken hoe antwoord kan worden verkregen op de onderzoeksvraag en deelvragen. De triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid worden weergegeven. Tot slot komt de data-analyse en ethiek aan de orde.

3.2 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een combinatie van een actieonderzoek en een case study. Enerzijds een actieonderzoek, omdat de beroepspraktijk wordt onderzocht, met als doel deze te verbeteren en vernieuwen. Doordat in het onderzoek de focus ligt op één casus, namelijk mijn klas, ligt het ook binnen case study. Ponte (2006) ziet case study als integraal onderdeel van actieonderzoek. Case study biedt mogelijkheid tot diepgaand kwalitatief onderzoek waarbij de onderzoeksresultaten van blijvende invloed kunnen zijn op de beroepspraktijk. In dit onderzoek is dat het geval, omdat de uitkomst van het onderzoek van belang kan zijn voor de toekomst van de afdeling SO/MLK. Een goed onderbouwd onderzoek kan zorgen voor verandering en samensmelting binnen de afdeling. Een beperking van een case study is dat de onderzoeker zelf nadrukkelijk aanwezig is, waardoor het onderzoek subjectief is (Lange, 2011). Door gebruik te maken van verschillende critical friends tracht ik de resultaten zo objectief mogelijk te maken.

3.3 Onderzoeksopzet

Doordat het een actieonderzoek betreft, wordt er cyclisch gewerkt, volgens Schumans model van actieonderzoek (Schuman, 2009). Vóór het officiële onderzoek wordt een inventarisatie gemaakt op basis van reflectieverslagen en gesprekken met collega's. Deze hebben betrekking op de samensmelting SO/MLK. Dit jaar is er een verandering ingezet, wat ook aanpassingen in de klas met zich meebrengt. Vervolgens komt de nulmeting, waarbij de klassenorganisatie in kaart gebracht wordt. Naar aanleiding van deze nulmeting wordt gekeken waar zaken verbeterd kunnen worden op het gebied van organisatie/klassenmanagement, kijkend naar het grote niveauverschil tussen de leerlingen. In onderzoeksperiode 1 wordt hier een verbetering in aangebracht en uitgetoetst in de praktijk. Deze wordt geëvalueerd en er wordt één verbeterpunt uitgelicht, welke in onderzoeksperiode 2 wordt geoptimaliseerd. Zowel onderzoeksperiode 1 als 2 duren vijf weken, het is een cyclisch proces. In 3.5 worden de onderzoeksmethoden beschreven en toegelicht. Na deze onderzoeksperiodes wordt op basis van de resultaten een aanbeveling geschreven voor de samensmelting SO/MLK, welke gebruikt kan worden voor de

toekomst van deze afdeling van Mytyschool Tilburg. In tabel 1 is de opzet schematisch weergegeven.

Datum	Activiteit	Wie	Doel
September-november	Inventarisatie	Leerkracht/collega's	Inventariseren veranderingen samensmelting SO/MLK.
November	Nulmeting Video-opnames	Focusgroep	In kaart brengen organisatie/klassenmanagement en differentiatie.
December	Overleg	Focusgroep	Verbeteractie bepalen.
Jan/feb Week 2-6	Uitvoeren verbeteractie	Leerkracht-KA	Verbeteractie uitproberen.
Februari Week 7	Video-opname, observatie	Focusgroep	Evaluatie m.b.t actie doorvoeren, plan bijstellen.
Idem.	Interview	KA-ET-collega	Ervaring weergeven m.b.t onderzoeksplan.
Idem.	Observatie	Psycholoog	Gedragsverandering.
Mrt-apr Week 9-13	Monitoren verbeteractie	Leerkracht-KA	Verbeteractie uitproberen.
April Week 14	Video-opname, observatie	LIO-Stagiair Focusgroep	Evaluatie m.b.t actie doorvoeren, plan bijstellen.
Idem.	Interview	LIO-Stagiair-KA-ET-collega	Ervaring weergeven m.b.t onderzoeksplan.
April	Analyseren gegevens	Onderzoeker	Data-analyse en afronden onderzoek. Aanbeveling samensmelting SO/MLK

Tabel 1

3.4 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit SO/MLK 3 van Mytyschool Tilburg. In dit onderzoek wordt gewerkt met verschillende critical friends, zij zijn constructief en ondersteunend, maar kijken ook kritisch naar het onderzoek (Lange, 2011). Deze critical friends bestaan uit zowel een focusgroep als collega's op de werkvloer.

Een focusgroep bestaat uit een groep mensen die in gesprek gaan, waarbij elkaars opvattingen en overtuigingen worden verkend en geïnventariseerd (Lange, 2011). Er wordt in dit onderzoek gekozen voor de focusgroep, omdat de resultaten van het onderzoek van belang zijn voor de toekomst van de school. Het is van belang om goed overleg te hebben met verschillende disciplines. Deze focusgroep bestaat uit twee Interne Begeleiders (IB-ers), een Teamleider (TL) vanuit de directie en de leerkracht die het onderzoek verricht. Er wordt direct en op vaste momenten samengewerkt en overlegd met de focusgroep, waarbij opvattingen met betrekking tot de toekomst van de school worden uitgewisseld. Impliciete kennis wordt verbonden met de ontwikkelingen van nieuwe werkwijzen. Het doel van deze bijeenkomsten is reflecteren "onder de waterspiegel", gezamenlijk richting geven aan een goed kwalitatief onderzoek (Ibid).

Daarnaast vindt regelmatig overleg plaats met het directe klassenpersoneel. Er wordt feedback gevraagd aan de klassenassistenten (KA), de klassenergotherapeut (ET), psycholoog en een collega uit een andere klas. Door naast de focusgroep gebruik te maken van andere critical friends op de werkvloer wordt een zo realistisch en objectief mogelijk beeld verkregen.

3.5 Onderzoeksmethoden

Aspecten die uit de nulmeting naar voren komen, worden besproken met de focusgroep. Naar aanleiding daarvan wordt er een plan opgesteld. Deze verbeteractie wordt toegepast en bijgesteld in de praktijk. Gekeken wordt wat werkt, wat de leerlingen nodig hebben en welke leerkrachtvaardigheden noodzakelijk zijn. Dit is een cyclisch proces, waarbij gewerkt gaat worden in onderzoeksperiode 1 en 2, beide periodes duren vijf weken.

3.5.1 Reflectieverslag

In een reflectieverslag wordt weergegeven hoe ik de veranderingen in de klas ervaar. Ik kijk naar mijn dagelijkse functioneren en de reactie van leerlingen hierop. Daarbij richt ik mij op de kern van de zaak, door in te spelen op de onderzoeksvraag en deelvragen. Door kritisch te kijken naar mijn handelen en de veranderingen in de klas, wil ik komen tot een persoonlijke en beroepsmatige groei. Opvallende aspecten zal ik direct in de praktijk toepassen, aanpassen en verbeteren, zoals in het cyclisch proces is weergegeven. Ook volgens Ponte (2006) is het in een actieonderzoek van belang om als docent zelf gegevens over hun handelen te verzamelen en analyseren, dit wordt beschreven als 'self-reflective'.

3.5.2 Observeren met behulp van de videobeelden

Naar aanleiding van videobeelden wordt een observatielijst ingevuld als nulmeting door de focusgroep. Gekeken wordt naar leerkrachtvaardigheden met betrekking tot de organisatie, klassenmanagement en differentiatie. Na elke onderzoeksperiode zal er een nieuwe video-opname gemaakt worden en is er overleg met de focusgroep. Video-opnames kunnen de kwaliteit van de interacties in de klas zichtbaar maken. Zoals Harinck (2010) aangeeft is het een waarnemingsmethode, waar ik voor kies om de gegevens zo objectief mogelijk te verkrijgen. Het praktijkprobleem wordt verhelderd, is beter controleerbaar en bespreekbaar voor en met anderen, in dit geval met de focusgroep (Wels, 2001). Doordat hier meerdere mensen kritisch naar kijken, tracht ik een zo objectief mogelijk beeld te krijgen gedurende de gehele cyclus, gebaseerd op de onderzoeksvraag en -deelvragen.

3.5.3 Observatie in de klas

De psycholoog komt ten behoeve van het onderzoek observeren in de klas. Er is sprake van een semigestructureerde observatie (Harinck, 2010). Er is voor deze extra observatie gekozen, omdat de psycholoog vanuit een ander perspectief kijkt dan de focusgroep of klassenpersoneel, waardoor het beeld van mijn onderzoek

meer divers zal worden. Zij kent de leerlingen goed en zal eventuele gedragsverandering waarnemen bij een semigestructureerde observatie in de klas.

Onderzoekperiode 2 wordt door de LIO-stagiair voor zijn onderzoek gemeten. Hij maakt gebruik van een gestructureerde, systematische observatie aan de hand van videobeelden (Harinck, 2010). Op deze manier krijgt hij hard bewijs, waarbij hij het gedrag van de leerlingen scoort en grafisch zal weergeven.

3.5.4 Interview

Door middel van een gestructureerd interview met collega's (KA, ET, collega) wordt de mening van direct betrokkenen in het onderzoek gemeten. Door alle mensen die in de klas werkzaam zijn gericht te vragen hoe zij deze klassikale veranderingen ervaren, wordt mijn beeld objectiever. Op deze manier waarborg ik ook de triangulatie. In het interview komen verschillende aspecten aan bod, zoals klassenmanagement/organisatie, niveauverschil/differentiatie, leerlinggedrag, de overdraagbaarheid en de toekomst. Hier is voor gekozen, zodat het niet te breed wordt en expliciet ingespeeld kan worden op de deelvragen.

3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Triangulatie is van belang omdat het in dit onderzoek niet om vaststaande feiten gaat, het is een kwalitatief onderzoek "Het gaat juist om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden" (Ponte, 2006, p. 77). Triangulatie wordt in dit onderzoek gewaarborgd doordat gebruik gemaakt wordt van verschillende informanten, namelijk directe collega's, de focusgroep en mijn reflectie/logboek. Ook wordt er gebruik gemaakt van verschillende informatiebronnen: observeren, interview en observatielijsten. Van belang is dat in dit onderzoek kritisch wordt geobserveerd en gediscussieerd door verschillende personen, omdat het invloed kan hebben op de toekomst van de afdeling. Mede daardoor vind ik het van groot belang dat de validiteit en betrouwbaarheid optimaal is. De validiteit van een onderzoek verwijst naar de mate waarin het werkelijk meet wat de onderzoeker zegt (Lange, 2011). Door te kijken naar verschillende aspecten binnen de klas tracht ik een zo valide mogelijk onderzoek te verrichten. Omdat het met een andere groep, school en leerkracht, andere resultaten kan geven, is de validiteit in het onderzoek niet optimaal. Betrouwbaarheid heeft te maken met de stabiliteit van het onderzoeksresultaat. De observatie van mijn collega's is objectief meetbaar gedrag, des te meer omdat het door meerdere personen is gedaan.

3.7 Data-analyse

De uitkomst van de observaties en gesprekken met de focusgroep worden beknopt weergegeven. Van de interviews en observaties wordt een samenvatting gemaakt. Deze worden geverifieerd bij betreffende personen, om te zorgen voor een kloppend beeld. Deze samenvattingen en een beknopt reflectieverslag zullen te vinden zijn in hoofdstuk 4,5 en 6. Uitgebreide versies en vragenlijsten zijn in de bijlagen te vinden.

3.8 Ethiek

Het onderwerp van het onderzoek is besproken met de directie. Bij alle ouders uit de klas is het bekend dat dit een pilotgroep is en dat dit onderzoek hier verricht wordt. Zij zijn hiermee akkoord gegaan. De videofragmenten zijn gebruikt voor intern gebruik, deze zullen niet naar buiten worden gebracht.

Hoofdstuk 4 Dataverzameling

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de data geanalyseerd die verkregen zijn uit mijn reflectie, de interviews met collega's en de bevindingen vanuit de focusgroep. Er wordt aangegeven hoe de koppeling is gemaakt van de ruwe data naar de te presenteren data en hoe hier structuur in is aangebracht. Het laat zien hoe alle critical friends een rol hebben gespeeld in dit onderzoek, voornamelijk bij de inventarisatie en onderzoeksperiode 1. Doordat het kwalitatieve data zijn, zijn het uitgebreide gesprekken, interviews en verslagen, deze uitgebreide data zijn te vinden in de bijlagen. De data worden bekeken per onderzoeksperiode en zijn gecategoriseerd per onderwerp.

4.2 Nulmeting

Voor het verkrijgen van een grove nulmeting is door de focusgroep op basis van videobeelden een uitgebreide observatielijst ingevuld. In deze lijst zit de observatielijst van Klassenmanagement (groep 1-8) uit Veenman (1993), Kennis en vaardigheden Leerkracht groep 3-8, vanuit Opbrengstgericht werken (Kwaliteit, 2006) en een lijst gebaseerd op verschillende literatuur samengesteld op het gebied van differentiëren. Daarnaast geven zij sterke en zwakke punten, met bijpassend advies. Na het invullen van de lijst wordt door de focusgroep een sterkte-zwakteanalyse gemaakt, welke te vinden is in bijlage 2.

Sterke punten

Klassenmanagement en organisatie: Er wordt gestructureerd en gedisciplineerd gewerkt, leerlingen weten waar ze aan toe zijn maar voelen zich toch gewaardeerd. Differentiatie/niveaoverschil: Er wordt op individueel niveau gewerkt. Er wordt ingespeeld op de mogelijkheden en behoeftes van leerlingen. Door de focusgroep wordt gezegd: *“Tessa heeft vertrouwen in de leerlingen dat ze iets aankunnen. Ze stimuleert de leerlingen op een positieve, stimulerende manier.”*

Verbeterpunten

Klassenmanagement en organisatie: Er vindt veel instructie plaats, in verschillende groepen. Er zijn twee groepen die hetzelfde niveau hebben die gesplitst zijn in twee niveaus. Differentiatie/niveaoverschil: Er wordt alleen in homogene groepen gewerkt. Er is geen samenwerking tussen sterke en zwakke leerlingen.

4.3 Onderzoeksperiode 1

Om het verbeterpunt vanuit de nulmeting aan te passen, zijn er enkele veranderingen doorgevoerd in de praktijk. Deze zijn op verschillende manieren gemeten, door verschillende personen. Hier is structuur in aangebracht door met alle critical friends te kijken naar dezelfde onderwerpen. Bij het systematisch verzamelen en ordenen van deze data is gebruik gemaakt van de volgende onderwerpen: organisatie en klassenmanagement, differentiatie, gedrag van de leerlingen, overdraagbaarheid en toekomst. Deze onderwerpen zijn gebaseerd op de onderzoeksvraag en deelvragen. Deze periode duurde voor het onderzoek officieel 5 weken, in de praktijk zijn wij na deze periode doorgegaan met deze manier van werken.

4.3.1 Reflectieverslag

Zelf heb ik al mijn bevindingen vanuit deze periode beschreven in verslagvorm. Bij de indeling die gemaakt is, wordt gekeken naar mijn eigen leerkrachtgedrag, bij betreffende onderwerpen die terug te vinden zijn in het gestructureerde interview. Ik geef aan wat er veranderd is in de praktijk, aspecten die beter verlopen met de vernieuwingen, dus waar ik de theorie onderschrijf, maar ook punten om alert op te zijn. Enkele verbeteringen in de praktijk: *“Ik heb een grotere instructietafel, waardoor ik bij rekenen twee groepjes heb kunnen samenvoegen.”* En *“Doordat ik niveaugroepen heb samengevoegd, is het onderlinge niveauverschil tussen leerlingen groter, waardoor je convergent kunt differentiëren binnen de homogene instructiegroep.”* Dit zie ik in mijn praktijk en komt overeen met de theorie van Förrer (2009). Tenslotte wordt mijn kijk gegeven op mijn leerkrachtgedrag, welke leerkrachtvaardigheden van belang zijn voor het draaien van deze combinatieklas, met nieuwe organisatievorm, zie bijlage 3.

4.3.2 Observatielijsten met behulp van video-opnames

De aspecten die in de nulmeting als zwak zijn geconstateerd, zijn samengevoegd tot een nieuwe, handzamere observatielijst. Deze is ingevuld door de focusgroep, aan de hand van de videobeelden, om te meten hoe onderzoeksperiode 1 is verlopen. Ik heb deze drie lijsten samengevoegd tot één lijst. In de lijst is met een cijfer aangegeven hoe vaak dat antwoord is aangekruist. Ook alle genoemde opmerkingen zijn meegenomen. Alle beschreven opmerkingen door de leden van de focusgroep zijn hier bij elkaar gezet, zie bijlage 4. Wat door de focusgroep onder andere gemeten werd:

“Leerlingen zitten in groepjes met vrijheid tot stellen van vragen aan elkaar er is meer mogelijkheid tot samenwerking. De leerlingen krijgen geen ‘samenwerk-opdracht’, maar mogen elkaar helpen bij vragen. De vraag is wat je zou kunnen inzetten om leerlingen daadwerkelijk samen te laten werken.”

4.3.3 Interviews

Met alle collega's die werkzaam zijn in de klas is aan het eind van onderzoeksperiode 1 individueel een gestructureerd interview gehouden. Deze bevatten de opbrengsten van gesprekken met collega's en zijn gebaseerd op dezelfde onderwerpen. Het is van belang dat hun ervaring naar voren komt. Vanuit het interview is een verslag gemaakt, wat ik heb laten teruglezen, zodat het geverifieerd wordt. Van alle interviews is een samenvatting gemaakt, zie bijlage 5.

Wat onder andere naar voren komt, is dat de taak van het klassenpersoneel is veranderd: *“Er wordt structureel gebruik gemaakt van het stoplicht, om het zelfstandig werken en samenwerking te bevorderen. Doordat leerlingen elkaar helpen en meer zelfstandig werken, komen er handen vrij om leerlingen individueel te begeleiden.”*

4.3.4 Observatie in de klas

De schoolpsycholoog is twee maal komen observeren. Zij heeft een semigestructureerde observatie gemaakt en haar bevindingen beschreven, met enkele aandachtspunten, zie bijlage 6. Eén van haar bevindingen wordt als volgt beschreven: *“Zelfstandig werken gaat, rekening houdend met de werkhoudingsproblemen van de kinderen in deze klas, buitengewoon goed. De tijd in de klas wordt efficiënt gebruikt, wat van groot belang is.”*

4.3.5 Mijn structuur in de data van onderzoeksperiode 1

Doordat het kwalitatieve data zijn, zijn het uitgebreide observaties, gesprekken, interviews en verslagen. Uit deze data is een selectie gemaakt van data die relevant is voor de beantwoording van de onderzoeksvraag en deelvragen. Deze zijn gecategoriseerd per onderwerp. De essentiële onderwerpen komen bij elk meetinstrument terug, bekeken is welke aspecten meerdere malen terug kwamen in de ruwe data. Deze meningen zijn zo objectief mogelijk per onderwerp schematische weergegeven (zie tabel 2). Op basis van dit schema worden conclusies getrokken in hoofdstuk 5.

Onderwerp	Verandering	Pluspunten	Alert zijn op...
Organisatie/ klassen- management	Homogene instructiegroepen, heterogene klassengroepen.	- Leerlingen anders begeleid door leerkracht/KA. - Leerlingen helpen elkaar meer. - Structureel gebruik van stoplicht.	- Diversiteit aan leerlingen. - Verschillende leerkrachtvaardigheden. - Voldoende ruimte in het lokaal nodig. - Meer onrust.
Differentiatie	Sterke en zwakke leerlingen door elkaar in de klas.	- Leerlingen leren van elkaars kwaliteiten. - Hogere verwachtingen gesteld. - Bevordering zelfstandigheid. - Meer directe feedback.	- Taak leerkracht, bewaken van de ontwikkeling van elke leerling. - Strakkere planning bij instructie.
Gedrag leerlingen	Stimuleren samenwerken en onderlinge hulp.	- Leerlingen minder afhankelijk. - Betere samenwerking. - Sociaal-emotionele groei, zelfvertrouwen. -Verbetering zelfstandig werk.	- Zwakke leerlingen zouden overvraagd kunnen worden.
Overdraag Baar		- Goede structuur in de klas van belang.	- De visie dragen door iedereen. - Inzicht in organisatie en niveau leerlingen van belang. - Goede overdracht/veel overleg noodzakelijk.
Toekomst		- SO/MLK 3 is goed bevallen.	- Alle eerder genoemde factoren zijn daarbij van belang.

Tabel 2

4.4 Onderzoeksperiode 2

4.4.1 Inleiding

Aan de hand van onderzoeksperiode 1 komt naar voren dat leerlingen meer overleggen en hulp vragen aan elkaar, maar dat er meer 'echte' samenwerking plaats mag vinden. De leerlingen krijgen geen "samenwerk-opdracht", maar mogen elkaar helpen bij vragen. "Wat kun je inzetten om kinderen daadwerkelijk samen te laten werken?" Coöperatieve werkvormen zou een mogelijkheid zijn, wat wordt uitgetoetst in onderzoeksperiode 2.

4.4.2 Coöperatief leren

De leerlingen zitten in meer homogene instructiegroepen en heterogene klassengroepjes, waardoor er meer samenwerking lijkt te zijn. Als er goed geobserveerd wordt, wordt gezien dat er wordt overlegd en hulp aan elkaar wordt gevraagd, maar dat er nog niet expliciet wordt samengewerkt. Er zijn geen gerichte opdrachten om te komen tot samenwerking. Daar gaan wij gebruik maken van het coöperatief leren, wat in samenwerking met de LIO-stagiair wordt gedaan.

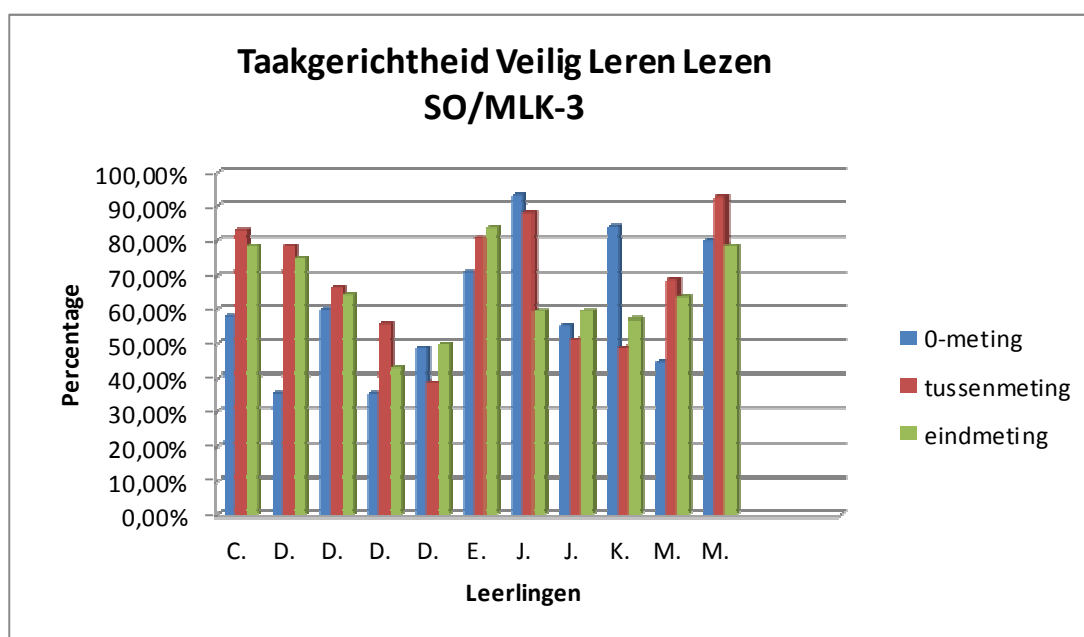
Tijdens de verwerking van VLL zijn de leerlingen goed taakgericht bezig. Bij Kern 1 t/m 6 wordt convergent gewerkt met de hele klas. Vanaf Kern 7 was dit echter niet meer haalbaar en is er een splitsing gekomen in niveaus. Vanaf dat moment lezen de leerlingen een bepaalde tijd zelfstandig in hun leesboekje of Veilig en Vlotboekje, wat niet optimaal verloopt. De meerderheid van de leerlingen is niet taakgericht bezig. Veel leerlingen zijn afgeleid, zowel door interne als externe prikkels. Wij gaan meten of deze lestijd effectiever ingevuld wordt, door leerlingen een gerichte samenwerkingsopdracht te geven. Wat er daadwerkelijk gedaan is aan activiteiten binnen Coöperatief leren is te vinden in bijlage 7.

De data worden verkregen door metingen van de LIO-stagiair en bevindingen in de klas. De bevindingen vanuit de klas worden beschreven door leerkracht en KA, deze ervaringen zijn te lezen in bijlage 8 en de conclusie daaruit wordt getrokken in hoofdstuk 5. Bij het onderzoek van de LIO-stagiair heeft hij drie momenten gekozen om gebruik te maken van video-observatie om de taakgerichtheid te meten tijdens samenwerking: 0-meting, tussenmeting en eindmeting. Bij de 0-meting gaat de klas zonder coöperatieve werkvorm aan de slag en werken ze individueel. Bij de tussenmeting heeft de groep één keer per dag, vier weken, gewerkt met deze samenwerkingsvorm. Bij de eindmeting hebben de leerlingen nog twee weken gewerkt met deze coöperatieve werkvorm.

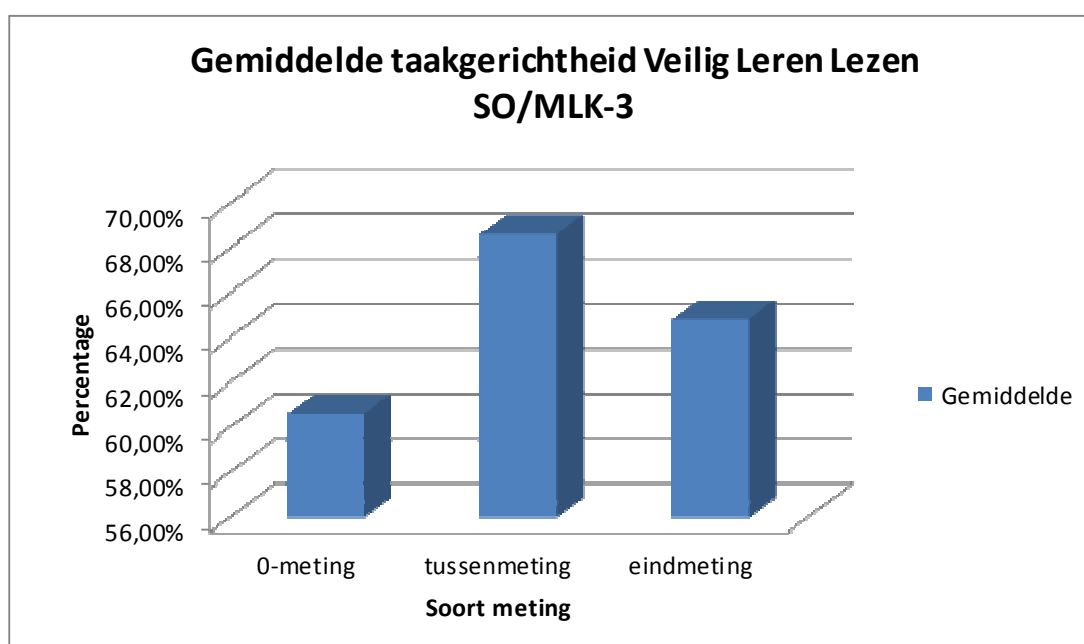
Bij het bekijken van de videobeelden is bij iedere individuele leerling een tijdstekproef afgenomen om te kijken naar de taakgerichtheid tijdens alle verschillende metingen. Op deze manier is er per meting de procentuele taakgerichtheid per leerling (zie grafiek 1), maar ook het procentuele gemiddelde van de taakgerichtheid van de klas genoteerd (zie grafiek 2).

Bij de tijdsteekproef is een gemiddelde periode van 15 minuten iedere 20 seconden genoteerd of de leerling wel/niet taakgericht gedrag vertoonde. Taakgericht gedrag tijdens samenwerking bestaat uit: lezen wanneer je aan de beurt bent; meelesen wanneer je niet aan de beurt bent; elkaar helpen (bijvoorbeeld wanneer iemand even niet meer weet waar ze zijn gebleven); een handeling die bij de bijbehorende rol/taak vanuit coöperatief leren van de leerling past. Al het andere gedrag is niet-taakgericht gedrag.

Door de gemiddelde percentages de metingen naast elkaar te zetten in een kolomgrafiek, ontstaat er een beeld waaruit af te lezen is of de gemiddelde taakgerichtheid in de klas door het werken met een coöperatieve werkvorm is toegenomen in vergelijking met het zelfstandig werken.



Grafiek 1



Grafiek 2

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gegevens van de data-analyse geïnterpreteerd en conclusies getrokken aan de hand van de deelvragen. Deze zijn verbonden aan en vergeleken met de relevante theorie. De conclusies zijn getrokken naar aanleiding van de bevindingen in het onderzoek dat gericht is op mijn praktijkervaring en de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn voor het draaien van combinatieklas SO/MLK 3. Er zijn citaten uit de originele data weergegeven om mijn bevindingen te onderbouwen.

5.2 Antwoord op “Hoe zou mijn klassenmanagement eruit moeten zien om deze leerlingen optimaal te begeleiden?”

5.2.1 Klassenmanagement

In het onderzoek komt expliciet naar voren dat het van belang is dat er een strakke organisatie staat. Daarbij is in het onderzoek rekening gehouden met de vier aandachtsvelden uit de literatuur (Veenman, 1993). Preventie van probleemsituaties; *“Goede communicatie is van belang”*. Collega E geeft overeenstemming met de literatuur: *“Een goede overdracht is van essentieel belang. Overdragen van de groep is momenteel in de praktijk lastig!”* Didactische vaardigheden; Leerlingen verantwoordelijk stellen voor het eigen leren. In de praktijk is ervaren hoe belangrijk het is om leerlingen los te laten en hen de mogelijkheid te bieden zelfstandig te zijn! Deze theorie wordt bevestigd door zowel mijzelf als collega N: *“Er is meer vertrouwen in de leerlingen, waardoor de leerlingen beter losgelaten worden”*.

In de theorie van Veenman (1993) wordt voornamelijk de sfeer besproken. In het onderzoek komt de aanvulling van de instructietafel en klassengroepjes. Dit wordt verklaard vanuit de andere theorie van Förrer (2009), zij beschrijft dat de instructietafel een belangrijk onderdeel binnen convergente differentiatie is: *“De leerkracht gebruikt een instructietafel, die een vaste plaats in het lokaal heeft. Gedurende de dag maken wisselende groepjes leerlingen gebruik van de instructietafel”* (Förrer M. S., 2009, p. 93). Dit is in de praktijk onderzocht en deze theorie wordt onderschreven door de focusgroep: *“Er is een grote instructietafel gekomen en de leerlingen zitten in groepjes met onderling niveauverschil. Leerlingen werken nu samen.”*

5.2.2 Differentiatie

Om transparant te zijn binnen deze conclusie moet er duidelijkheid zijn over twee aspecten binnen de onderzoeksopzet. Enerzijds gaat het om onderzoeksperiode 1 en 2, waar aanpassingen gedaan zijn in de manier van werken. Anderzijds heeft de inventarisatie en gehele samensmelting SO/MLK invloed op deze theorie. Dit wordt meegenomen en vervolgens verwerkt in de eindconclusie en aanbevelingen.

In de theorie van Förrer (2009) komt naar voren dat het voor leerlingen beter is om convergent te differentiëren. Tijdens de inventarisatieperiode is er binnen VLL gebruik gemaakt van totale convergente differentiatie. Om het optimale uit leerlingen te halen is er overeenstemming gevonden met de literatuur van Förrer (2009). Binnen Kern 1 t/m 6 is er convergent gedifferentieerd, alle leerlingen, ongeacht niveau, werd deze kernen tegelijk aangeboden, waardoor de meerwaarde die in de literatuur naar voren komt behaald zijn; hoger leerrendement en meer zelfvertrouwen. Op verschillende gebieden worden versterkende factoren gezien. Alle leerlingen deden succeservaringen op. Leerlingen met een laag IQ kennen ook al snel veel letters, waar zij trots op zijn. Er is sprake van betekenisvolle activiteiten, positieve feedback en een hechte groep binnen het leesproces. Er werd alleen gedifferentieerd in verwerking, na Kern 6 was dit niet meer haalbaar. Drie zwakste leerlingen zijn deze kernen gaan herhalen, wij lopen aan tegen het grote verschil in IQ, bij deze leerlingen 55-65. De andere leerlingen, met een wisselend IQ van 65 en hoger zijn wel op hetzelfde niveau doorgegaan. Ondanks dat er twee niveaus zijn ontstaan binnen de groep wordt er binnen het aanvankelijk leesproces convergent gedifferentieerd. Binnen rekenen is dit niet haalbaar, daar is het niveauverschil zo groot, dat de zwakkere leerlingen het niet konden bijbenen en de sterkere leerlingen tekort gedaan zouden worden. Er is gekozen om daar te werken in drie niveaus: leerlingen die de rekenvoorwaarden niet beheersen (IQ 55-65), zij werken niet in de methode. Leerlingen op MLK niveau (IQ 65-85) werken de stof langzamer door, zij hebben meer tijd nodig om te automatiseren. En tot slot de SO-groep (IQ 85>), zij volgend het reguliere niveau. Uit deze gegevens kan opgemaakt worden dat dit niet geheel overeenkomt met de literatuur. Daarentegen gaat het in de literatuur over reguliere scholen, met leerlingen met reguliere IQ's, waar hier geen sprake van is.

Wat wel overeenkomt met de literatuur (Vernooij, 2009) is dat het essentieel is om bij alle leerlingen de kwaliteit van instructie hoog te houden. Dit wordt ondersteund door de praktijkgegevens. Door de verwachtingen hoog te leggen, bereiken leerlingen didactisch meer en het is goed voor hun zelfvertrouwen. *“Meerwaarde is dat leerlingen sneller tot lezen komen, dat geldt voor alle leerlingen, ongeacht niveau. Sociaal-emotioneel groeien leerlingen daardoor. Ook cognitief een goede groei, zij behalen een hoger leerniveau.”* wordt beschreven door de psycholoog.

5.3 Antwoord op “Welke leerkrachtvaardigheden/competenties moeten de leerkracht en klassenassistenten inzetten om deze combinatiegroep te kunnen begeleiden?”

In de onderzoeksgegevens komt naar voren dat personeel in deze combinatiegroep verschillende competenties moet bezitten om leerlingen optimaal te kunnen begeleiden. De onderzoeksgegevens zijn in verband gebracht met de in hoofdstuk 2 benoemde theorie.

De volgende leerkrachtvaardigheden zijn van belang in deze combinatiegroep, te onderschrijven vanuit de theorie:

- Klassenmanagement (Förrer M. S., 2009)
 - o Duidelijke, gestructureerde organisatie neer zetten. (Wyffels D. , 2009)
 - Doorplannen.
 - Planning overzichtelijk in klassenmap.
 - Vlotte organisatie met instructiegroepen.
 - Consequent hanteren van regels.

In de reflectie en interviews wordt verklaard dat de onderzoeksgegevens overeenkomen met deze literatuur. Met de aanvulling dat er rekening gehouden moet worden met het niveau van de leerlingen. Collega F licht toe: *“In SO/MLK 3 ‘staat’ de organisatie. Het inslijpen ervan heeft tijd gekost, maar wint zich later terug, is mijn mening. Consequente bewaking ervan blijft dagelijks van groot belang. Een eventuele invalkracht moet zich ervan op de hoogte kunnen stellen via de klassenmap.”*

- Didactische vaardigheden. Korte instructie, directe instructiemodel. (Veenman, 1993)
 - o (Sub)doelen vooraf bekend.
 - o Leerstof overzichtelijk aanbieden.
 - o Goede voorbereiding.

Vanuit de nulmeting komt naar voren dat er veel didactische vaardigheden al toegepast worden in de praktijk. *“Tessa is heel erg geordend en gestructureerd, en weet daardoor heel goed wat en hoe zij iets wil. De lessen zijn erg goed voorbereid en doordacht”*. Binnen de nieuwe context met de instructiegroepen mag er meer gebruik gemaakt worden van het directe instructiemodel. Daarbij het liefst gebruik makend van de grootst mogelijke groep, binnen VLL sluit de praktijk beter aan bij de theorie dan bij rekenen.

- Zelfstandig werken begeleiden; door begrenzing in de groep, kunnen leerlingen geremd worden. Förrer (2009) beschrijft de voorwaarden voor de ontwikkeling van zelfstandigheid: een veilig klimaat, zelfvertrouwen, fouten maken mag, steeds meer verantwoordelijkheid krijgen.

In de nulmeting komt naar voren dat er in de klas een veilig klimaat heerst. *“Zij is heel gestructureerd en gedisciplineerd, maar toch een lieve juf, kinderen weten waar ze aan toe zijn maar voelen zich toch gewaardeerd. Er heerst een goed klimaat in de klas”*. In de interviews wordt het als volgt onderbouwd: *“Het klassenpersoneel moet leerlingen ‘los’ durven laten en zelfstandig laten werken. Daarbij is het consequent gebruik van het stoplicht van groot belang. De professional moet leerlingen meer eigen verantwoordelijkheid (durven) geven, ongeacht niveau.”*

Collega N geeft het als volgt aan: *“Ik merk in de klas dat collega’s vertrouwen hebben in de leerlingen, wat positief werkt. Ook merk ik dat de leerlingen veel zelfstandiger zijn en worden. De leerkracht/KA hebben ze daarbij minder nodig. Ze leren van en met elkaar.”*

- Leerlijnen in beeld hebben en continu observeren, zodat het niveau van alle leerlingen goed in beeld is.

Dit is niet in de literatuur beschreven, maar komt duidelijk naar voren in de onderzoeksgegevens als speerpunt binnen de leerkrachtvaardigheden. In de reflectie wordt aangegeven dat het niveau van de leerlingen duidelijk moet zijn voor de leerkracht. Om dit goed te bewaken, wordt er ook van je verwacht dat de leerlijnen duidelijk zijn. F geeft deze overeenstemming: *“Taak van de leerkracht is natuurlijk het bewaken van de ontwikkeling van ieder kind. Op tijd ingrijpen is noodzakelijk en daar is inzicht (en ervaring) voor nodig.”*

- Differentiatie (Förrer M. S., 2009) (Vernooij, 2009) (Wyffels D. , 2009)

In de onderzoeksgegevens wordt de theorie rondom de voordelen van convergente differentiatie gedeeltelijk ondersteund. Enerzijds wordt er in de klas meer convergent gedifferentieerd dan voorheen. Het niveauverschil wat te groot is, door verschil in IQ, wordt opgevangen in instructiegroepen, waarbinnen convergent wordt gedifferentieerd. In de praktijk is dus een combinatie van divergente en convergente differentiatie. Deze meerwaarde is terug te vinden binnen de onderzoeksgegevens. Collega N: *“We hebben hoge verwachtingen van leerlingen. Tessa start bij zowel bij SO- als MLK-leerlingen op hetzelfde niveau. Dit past zij pas aan als zij merkt dat de leerling niet meekan. Tessa neemt de leerling dus zolang mogelijk mee.”*

“In elk klassengroepje zitten sterke en zwakkere leerlingen door elkaar, waardoor leerlingen van elkaar kunnen leren, elkaars kwaliteiten gebruiken. Zij krijgen de kans een stapje hoger te gaan dan wat je op papier van hen verwacht.” (samenvatting interviews)

- Optimale klassenindeling/inrichting. Wyffels (2009) geeft aan dat de inrichting bepalend is voor de werksfeer.

Dit wordt dit gedeeltelijk onderschreven, wat als aanvulling wordt gegeven is dat de grootte en inrichting bepalend zijn voor een goede organisatie. Observatie focusgroep: *“De inrichting van de klas is prettig. De groepjes geven een prettige sfeer met mogelijkheden tot samenwerking. De instructietafel is centraal gepositioneerd met actief gebruik van het digibord!”* Er komt naar voren dat er voldoende ruimte beschikbaar moet zijn, om te kunnen werken met instructiegroepen (instructietafel), klassengroepjes en hoeken.

5.4 Antwoord op “Hoe kan coöperatief leren ingezet worden binnen de groep om samenwerking te bevorderen en taakgerichtheid te verhogen?”

Door de groepen anders samen te stellen wordt er in de klas meer overlegd, maar niet op een gestructureerde manier samengewerkt. Binnen coöperatief leren (Förrer M. S., 2009) is dit wel het geval, vandaar dat deze theorie mooi aansluit binnen dit onderzoek. Coöperatief leren is ingezet binnen het zelfstandig lezen bij VLL. Het was een grote aanpassing voor iedereen, door de nieuwe werkvorm. De vijf basiskenmerken die Förrer (2000) beschrijft hebben wij ons en de leerlingen nog niet eigen kunnen maken in deze korte onderzoeksperiode. Eén (lees)moment per dag was te weinig. De ene dag verliep het beter dan de andere en het was ook wisselend per groepje. De theorie wordt onderschreven, samenwerking tussen leerlingen gaat niet zomaar, dat hangt af van de leeromgeving die de docent realiseert (Onderwijs-maak-je-samen, 2009).

Ondanks dat het voor enkele leerlingen moeilijk was, wordt er op meerdere fronten meerwaarde gezien, door het merendeel wordt beter effectief gelezen. Daarnaast is er daadwerkelijk meer samengewerkt en gediscussieerd tussen leerlingen. Zoals Vugt (2002) weergeeft, stimuleert actief leren de verbale vaardigheden. Zoals de grafieken van de LIO-stagiair weergeven, wordt er daadwerkelijk taakgerichter gewerkt binnen deze samenwerkingsvorm.

5.5 Antwoord op “Welke effecten hebben de aanpassingen van organisatie en klassenmanagement op de leerlingen?”

In de theorie wordt weergegeven dat homogene niveaugroepen niet optimaal werkt, alle leerlingen kunnen beter bij elkaar geplaatst worden in heterogene groepen. Er moet gedifferentieerd worden op instructie- en leertijd (Vernooij, 2009). Dit wordt in het onderzoek binnen VLL ondersteund. De meerwaarde die gezien is, is dat leerlingen sneller tot lezen komen, dat geldt voor alle leerlingen, ongeacht niveau. Zij behalen een cognitieve groei, een hoger leerniveau. Sociaal-emotioneel groeien leerlingen daardoor ook, wat goed is voor hun eigenwaarde. Binnen rekenen is dit in het onderzoek niet gezien. Het niveauverschil was met leerlingen met uiteenlopende IQ's te groot om alleen te differentiëren in instructie- en leertijd.

MLK-leerlingen laten in een korte tijd zeer goede leerprestaties zien, maar kunnen sneller aan hun plafond komen. Volgens de psycholoog is het waarschijnlijk dat zij uiteindelijk op hetzelfde leerniveau uitkomen als verwacht zou worden gezien hun capaciteiten. Voordeel is wel dat twijfelgevallen SO of MLK na duidelijk didactische lessen in groep 3 beter te plaatsen zijn.

5.6 Eindconclusie en aanbeveling

De belangrijkste conclusie die uit het onderzoek getrokken kan worden is dat het mogelijk is een combinatieklas SO/MLK 3 les te geven op eigen niveau. Hiermee geef ik gedeeltelijk antwoord op mijn onderzoeksvraag:

Is het mogelijk om een klas met leerlingen, met een variërend IQ tussen de 60 en 110, te begeleiden op hun eigen niveau en welke leerkrachtvaardigheden (op het gebied van organisatie en klassenmanagement) moet ik dan inzetten?

Om deze vraag optimaal te beantwoorden wordt op basis van alle onderzoeksgegevens een advies voor de samensmelting SO/MLK gegeven, zie bijlage 9. De leerkrachtvaardigheden zijn expliciet benoemd in 5.3. Samengevat komt mijn aanbeveling op het volgende neer:

Het is aan te bevelen deze groep SO/MLK 3 te behouden. Door alle collega's in de groep is deze combinatiegroep als meerwaarde gezien: De grootste cognitieve meerwaarde die gezien wordt is het verhoogde technisch leesniveau van de leerlingen. Alle leerlingen, ongeacht niveau, zijn sneller tot lezen komen. Zij behalen een cognitieve groei, een hoger leerniveau. Sociaal-emotioneel groeien leerlingen daardoor ook, wat goed is voor hun eigenwaarde. Binnen rekenen is dit in het onderzoek niet gezien, daarvoor waren de verschillen te groot.

Er wordt gewerkt met een combinatie van homogene en heterogene groepen, waarbij wordt gedifferentieerd op tijd, lesstof en verwerking. Dit is afhankelijk van het niveau van de leerling en/of van de mogelijkheden rondom aandacht-concentratie. Als klassenpersoneel moet er vertrouwen zijn in de leerlingen. Door leerlingen "los te laten" worden zij meer zelfstandig wat ten goede komt aan het zelfvertrouwen en de onderlinge samenwerking. Door samenwerking tussen de leerlingen met niveauverschil te bevorderen kunnen de leerlingen leren van en met elkaar. Het is van groot belang dat er goed overleg plaatsvindt tussen het personeel in de klas. Er moet een goede organisatie staan, met een duidelijke planning en structuur, waarbij de visie gedragen wordt door het gehele personeel.

Wat ik zelf als heel prettig heb ervaren het eerste half jaar, is de aandacht voor het "leren lezen" met de hele klas SAMEN. De hele groep was bezig met hetzelfde proces. Dit heeft meegespeeld in het leerproces van alle leerlingen, van zowel de SO- als de MLK-leerling. Iedereen is zo enthousiast en alles in de klas is gericht op het leren lezen, daar pikken alle kinderen zoveel van mee.

Leerlingen accepteren elkaars verschillen en waarderen het dat iedereen andere kwaliteiten heeft, dit brengt veel respect in de groep. Doordat de leerlingen elkaar kunnen en mogen helpen zie je hen ook echt groeien, zij vinden het fijn om verantwoordelijkheid te krijgen en om anderen te helpen

Om te kijken of het in hogere jaargroepen ook haalbaar is, zal deze groep doorgetrokken moeten worden. Er zal dan een SO/MLK 4 moeten komen. Dit is dan

weer een pilotgroep, omdat het anders zal zijn met verschillende vakgebieden, waardoor de verschillen tussen SO en MLK-leerlingen wellicht duidelijker worden en een splitsing noodzakelijk zou kunnen zijn. Zoals in mijn onderzoek naar voren komt, is het van belang om mensen op de groep te zetten die achter de visie staan. Het is belangrijk dat er een goed werkend team staat op de groep.

Er zijn altijd leerlingen die tussen wal en schip vallen, bij dit onderzoek is dat bij twee leerlingen. Deze leerlingen zijn te zwak voor het SO/MLK, maar te sterk voor het MCG/ZMLK. Het zou een goede optie zijn, als er één klas komt MLK/ZMLK, voor al deze “randleerlingen”. Om deze leerlingen te bepalen moet gekeken worden naar IQ (55-65), maar ook de persoonlijke mogelijkheden; aandacht/concentratie en beperking. Mochten deze twijfelgevallen wel naar het MCG/ZMLK gaan, dan zal het niveau ook daar aangepast moeten worden en de doelen hoger gelegd moeten/mogen worden.

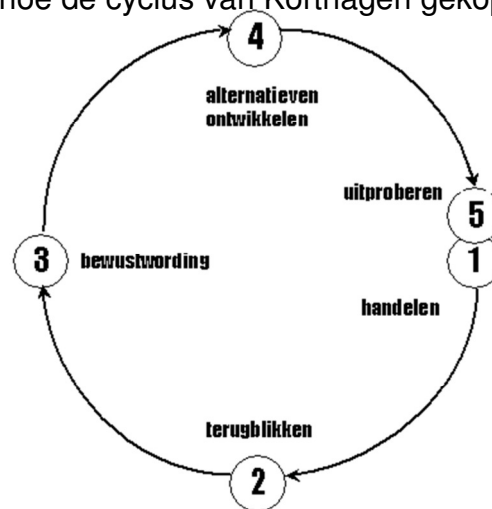
Hoofdstuk 6

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik mijn reflectie op het onderzoek, mijn professionele ontwikkeling en op mijn eigen leerproces. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de theorieën van Korthagen, Kolb en Bateson. In deze terugblik kijk ik wat het mij heeft opgeleverd en maak ik de koppeling naar het onderzoek, de theorie en mijzelf als onderzoeker en persoon.

6.2 Reflectie op onderzoeksproces

In het praktijkonderzoek verricht ik een actieonderzoek, met een cyclisch proces. Om daar systematisch op te reflecteren kies ik ervoor gebruik te maken van het reflectieproces van Korthagen (1998), zie figuur 5. Evenals in het onderzoek is fase 5 de eerste fase van de volgende cyclus. In bijlage 10 is de uitgebreide versie in tabelvorm weergegeven hoe de cyclus van Korthagen gekoppeld is aan mijn onderzoek.



Figuur 5

Bij fase 1 (handelen) kijk ik als onderzoeker wat ik wil bereiken en uitproberen. Ik wil in mijn combinatieklas mijn klassenmanagement en organisatie zo gaan aanpassen dat ik de leerlingen optimaal kan begeleiden. Ik ben doelgericht wat naar voren komt in mijn onderzoeksproces. Door veranderingen in de klas komt snel naar voren welke zaken wel/niet goed lopen. Naar aanleiding van de nulmeting kijk ik wat ik expliciet wil gaan uitproberen.

Bij fase 2 (terugblikken) kijk ik wat er concreet gebeurt. Ik heb tijdens de onderzoeksfases, waarbij er veranderingen zijn aangebracht, gekeken naar wat ik deed, dacht en voelde. Sommige veranderingen voelde direct goed, zoals het aanpassen van mijn groepstafel en de indeling van heterogene/homogene groepen. Gedurende deze fase is er veel overleg geweest met collega's. Ik heb het als prettig ervaren om met hen te sparren over onze bevindingen, wat ter bevordering komt van het onderzoeksproces omdat wij zo samen tot een hoger niveau zijn gekomen. Uiteindelijk blik ik terug met de focusgroep. Samen videobeelden terugkijken was

soms confronterend, maar wel zeer leerzaam waardoor we tot nieuwe inzichten kwamen. Dit gaf mij weer energie; positieve spiraal!

Bij fase 3 (bewustwording) bedacht ik welke essentiële aspecten van invloed zijn op de toekomst van de school en wat het nu voor mij en de klas betekent. De leerlingen helpen elkaar nu bijvoorbeeld meer en door de andere indeling in instructiegroepen en klassengroepen is de organisatie beter haalbaar. Ik heb hier geleerd transparant te zijn in wat wel en niet goed loopt.

Bij fase 4 (alternatieven ontwikkelen) is er met de focusgroep gekeken naar oplossingen hoe we nu verder kunnen. Zo zijn zaken die goed liepen gecontinueerd. Voor zaken die verbetering behoeven hebben we een mogelijke oplossing bedacht om uit te proberen in de praktijk. Zo hebben we voor meer concrete samenwerking het coöperatief leren ingezet. Wat in fase 5/1 weer opnieuw wordt uitgeprobeerd en geëvalueerd.

Vooraf wilde ik graag een onderzoek verrichten met vaststaande feiten. Ik koos toch voor een kwalitatief onderzoek en ik ben er trots op dat dat gelukt is. Door het duidelijke cyclische proces zat er voor mij enige structuur in. Gelukkig heb ik dat kunnen continueren door structuur aan te brengen in de vele data die ik verzameld heb.

6.2.1 Reflectie op de uitkomsten van het onderzoek

Ik onderzocht of het haalbaar is om een SO/MLK combinatieklas te draaien met leerlingen met een IQ van 60 tot 110 en welke leerkrachtvaardigheden daarbij nodig zijn. Dit was ook een vraag vanuit de directie. De gevolgde onderzoeksstrategie, met het cyclisch verloop was prettig uitvoerbaar. Dit was voornamelijk zo doordat ik met betreffende collega's positief sta tegenover veranderingen. Dat geldt niet voor iedereen. Een beperking bij het onderzoek is dat wij in de praktijk merkten dat als collega's onze visie niet deelden, dat dit ten koste gaat van de uitvoerbaarheid. Ik vind het moeilijk te accepteren als collega's alleen de negatieve kanten zien van veranderingen. Als je achter de visie staat, is het draaien van deze klas goed uitvoerbaar en zijn er positieve ontwikkelingen te zien. Als je nog te veel denkt in termen als MLK-leerling of SO-leerling, zal je andere leerkrachtvaardigheden laten zien en zal het draaien van deze groep anders zijn. Aan het eind van het onderzoeksproces heb ik het idee dat ik een actieve bijdrage heb geleverd aan het onderwijsbeleid. Ik voel mij gewaardeerd als professional, doordat de directie mijn uitkomsten en aanbevelingen meeneemt voor volgend schooljaar. Ik heb de relatie gelegd tussen theoretische kennis die ik opgedaan heb en de ontwikkeling van mijn eigen professionaliteit.

6.3 Reflectie op professionele ontwikkeling als onderzoeker

Als ik kijk naar de theorie van Kolb (Hendriksen, 2011) ben ik als persoon een echte 'doener'. Ik ben graag pro-actief bezig en denk direct in oplossingen. Ik los graag problemen op door iets (nieuws) uit te proberen. Ik pas mij daarbij goed aan in

nieuwe situaties. Nu moest er echter een goed onderbouwd onderzoek komen, dat lukt niet als ik mij alleen bezig houd met actief experimenteren. Er moet een goede balans komen tussen de theorie, mijzelf en praktijk. Ik heb in mijn onderzoek als professionele onderzoeker gebruik gemaakt van de vier componenten die van toepassing zijn op de leercyclus van Kolb. De opeenvolgende stappen passen prima binnen mijn cyclische onderzoek. Ik heb ondervonden dat ik van een concrete ervaring leer door hierop te observeren en te reflecteren. Ik heb daarbij theoretische modellen en concepten betrokken, waardoor er nieuwe mogelijkheden en plannen geformuleerd konden worden. Nadat ik met critical friends hier een keus uit heb gemaakt, wordt er geëxperimenteerd met een nieuw plan, wat mij weer nieuwe ervaringen oplevert. Als onderzoeker heb ik dus geprobeerd een evenwichtige balans te vinden tussen de bezinner (kijkend vanuit verschillende perspectieven), de denker (logisch denken/redeneren, theoretisch onderbouwd), de beslisser (plannen vertalen en uitvoeren) en de doener (experimenteren).

Door gebruik te maken van de leercyclus van Kolb is mijn onderzoek, en ben ik als onderzoeker, op een steeds hoger en complexer niveau gekomen. Ik heb veel tijd gebruikt om na te denken hoe ik de literatuur en mijn ontwikkelde visie kon weerspiegelen en toepassen op het onderzoek. Het was daarbij prettig gebruik te maken van verschillende critical friends, een diverse populatie collega's, met allen een andere leerstijl en manier van denken. Hierdoor is mijn onderzoeksmatige houding verbeterd.

6.4 Reflectie op eigen leerproces

Ook persoonlijk heb ik veel geleerd bij het uitvoeren van dit praktijkonderzoek. Ik kijk terug op het proces en daaronder liggende patronen, strategieën, waarden en normen. Kijkend naar de niveaus van Bateson kom ik tot het metafoor van de ijsberg. (Lange, 2011, p. 55)

Mijn omgeving en gedrag zijn waarneembaar. Iedereen op school ziet dat ik enthousiast ben over het onderzoek en eventuele veranderingen in mijn klas. Dat uit ik in mijn gedrag door positiviteit uit te stralen en hier direct mee aan de slag te gaan. Ik ben ook snel in overleg gegaan met directie heb collega's benaderd om samen te werken aan het onderzoek.

Kijkend naar mijn kwaliteiten, dan ligt dit al een groot gedeelte onder de waterspiegel. Ik heb mijn eigen vaardigheden, zoals pro-activiteit, positiviteit, openstaan voor verandering, die van belang zijn voor het goed uitvoeren van het onderzoek. Daarnaast zijn er ook bekwaamheden die minder bij mij als persoon liggen. Namelijk eerst alles goed uitzoeken en theoretisch onderbouwen voor ik aan de slag ga. Ik heb het aangepakt door een middenweg te zoeken, zodat ik wel een goed onderbouwd onderzoek kan tonen en tegelijkertijd bij mezelf kon blijven.

Mijn overtuiging om dit onderzoek te doen is dat ik het belangrijk vind uit alle leerlingen het optimale te halen. Ik benut graag de mogelijkheden van leerlingen en

houd er niet van om (alleen) te kijken naar de beperking. Daarbij maak ik gebruik van mijn identiteit, mijn persoonlijke doel was het onderzoeken of deze mogelijkheden ook daadwerkelijk haalbaar zijn in de praktijk en daarbij rekening houden met mijn valkuilen, het overvragen van leerlingen. Ik heb dus gehandeld vanuit mijn eigen betrokkenheid en zingeving, maar ook in combinatie en samenwerking met mijn critical friends.

Met de focusgroep is er veel overleg geweest, deze gesprekken vinden ook vaak plaats “onder de ijsberg”, daar werd gesproken over de drijfveren en effecten van de ontwikkeling op onderwijs. De normen en waarden komen naar voren. Ik wil als onderzoeker en persoon vernieuwing en verandering nastreven, dat betekent dat ik mij niet alleen kan richten op datgene wat zich boven de waterlijn afspeelt. Het vereist verandering van denken en handelen. Binnen de directie was de nieuwe visie, identiteit nog niet goed uitgesproken. Dit maakte het voor ons als focusgroep lastig om te komen tot de juiste zingeving.

Gedurende het onderzoek was het vaak chaos in mijn hoofd. Ik dacht van breed naar smal en dan weer breed. Gelukkig had mijn onderzoeksbegeleider hier al voor gewaarschuwd en wist ik dat dit bij het traject van onderzoek hoort. Dit was voor mij persoonlijk wel heel leerzaam, omdat ik door het kaderen bewuster beslissingen heb genomen. Ook weet ik van mezelf dat ik vaak ongestructureerd en persoonlijk schrijf. Tijdens dit onderzoek heb ik aan mijn leerpunt gewerkt, door zakelijker te schrijven. Mijn begeleider leerde mij “to the point” te komen, door te vragen “Wat wil je nu eigenlijk zeggen?”. Door kritisch te kijken naar mijn eigen handelen ben ik gekomen tot persoonlijke en beroepsmatige groei.

6.5 Opbrengst onderzoek

Uiteindelijk heeft het onderzoek opgeleverd dat er volgend schooljaar weer een SO/MLK 3 zal zijn. Deze groep wordt doorgetrokken naar volgend jaar: SO/MLK 4. Er wordt opnieuw bekeken of dit haalbaar en wenselijk is. Op het moment van schrijven is het nog niet duidelijk of er een MLK/ZMLK combinatieklas zal komen voor de leerlingen die tussen wal en schip vallen. Daarover is de directie nog in overleg.

Mijn voornemens voor mijn eigen professionele toekomst op basis van dit onderzoek is het verder onderzoeken hoe coöperatief leren toegepast kan worden binnen deze klas. Ook zal ik proberen om de nieuwe groep zo lang mogelijk heterogeen te houden, zoals de theorie beschrijft. Zelf zal ik door dit onderzoek proberen de visie van anderen zo goed mogelijk mee te nemen en te kijken vanuit verschillende perspectieven. Kijkend naar leerkrachtvaardigheden, komt naar voren dat je leerlingen los moet durven laten en vertrouwen moet geven. Een leerkracht die wil helpen en daardoor leerlingen niet los durft te laten krijgt ander gedrag te zien bij een leerling. Een leerling zal zich afhankelijker opstellen. Op deze manier ontwikkel je ‘aangeleerde hulpeloosheid’. Door hen zelfstandig te laten worden, moet je ze fouten durven laten maken en zaken zelf op laten lossen.

Nawoord

Met dit onderzoek heb ik geleerd mijn leerkrachtgedrag aan te passen in een combinatieklas SO/MLK 3. Ik ben blij dat deze groep zal continueren, zodat ik deze aanpassingen kan voorzetten en eventueel verbeteren. Ik hoop met dit onderzoek ook collega's te kunnen overtuigen van de meerwaarde van deze combinatie SO/MLK.

Tot slot een woord van dank voor alle betrokkenen voor hun steun, hulp en enthousiasme gedurende het onderzoek. Mede dankzij jullie heb ik dit kwalitatieve onderzoek goed kunnen afronden en door jullie opbouwende, kritische blik naar mijn handelen ben ik gekomen tot persoonlijke en beroepsmatige groei. Ik heb met veel plezier en interesse gewerkt aan dit onderzoek, mede dankzij jullie!

Daarom wil ik graag bedanken:

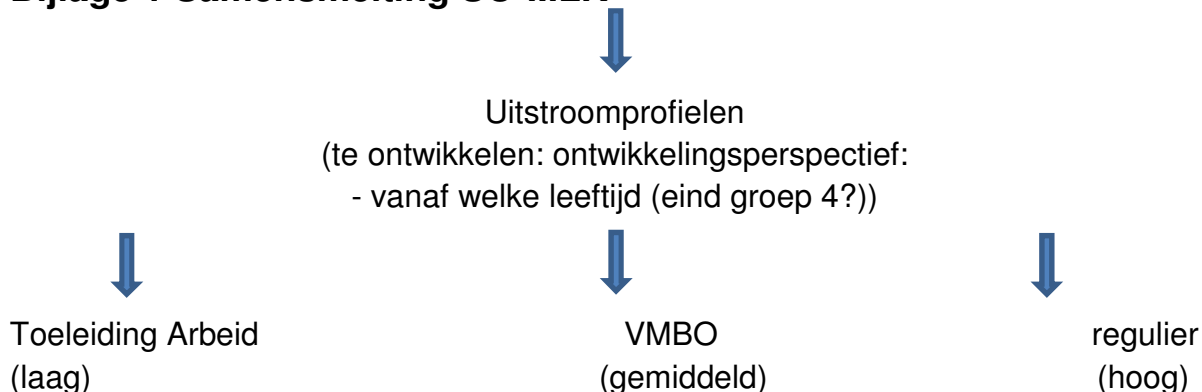
- Mijn fijne leerlingen (en ouders) uit SO/MLK 3.
- Mijn focusgroep; Karlijn, Lieke en Noortje die naast de prettige gesprekken ook regelmatig mijn teksten van feedback hebben voorzien.
- Mijn directe collega's; KA's: Erica, Marleen en Mandy en overige collega's.
- De LIO-stagiair Sepp voor de samenwerking met onze onderzoeken.
- Mijn medestudenten en mijn onderzoeksbegeleider voor hun feedback, support en vertrouwen.
- De directie, voor de mogelijkheid die zij mij geboden hebben met het vertrouwen in deze combinatiegroep. .
- Mijn man Yuri voor alle uren, dagen waarin ik aan het onderzoek heb kunnen werken.

Literatuurlijst

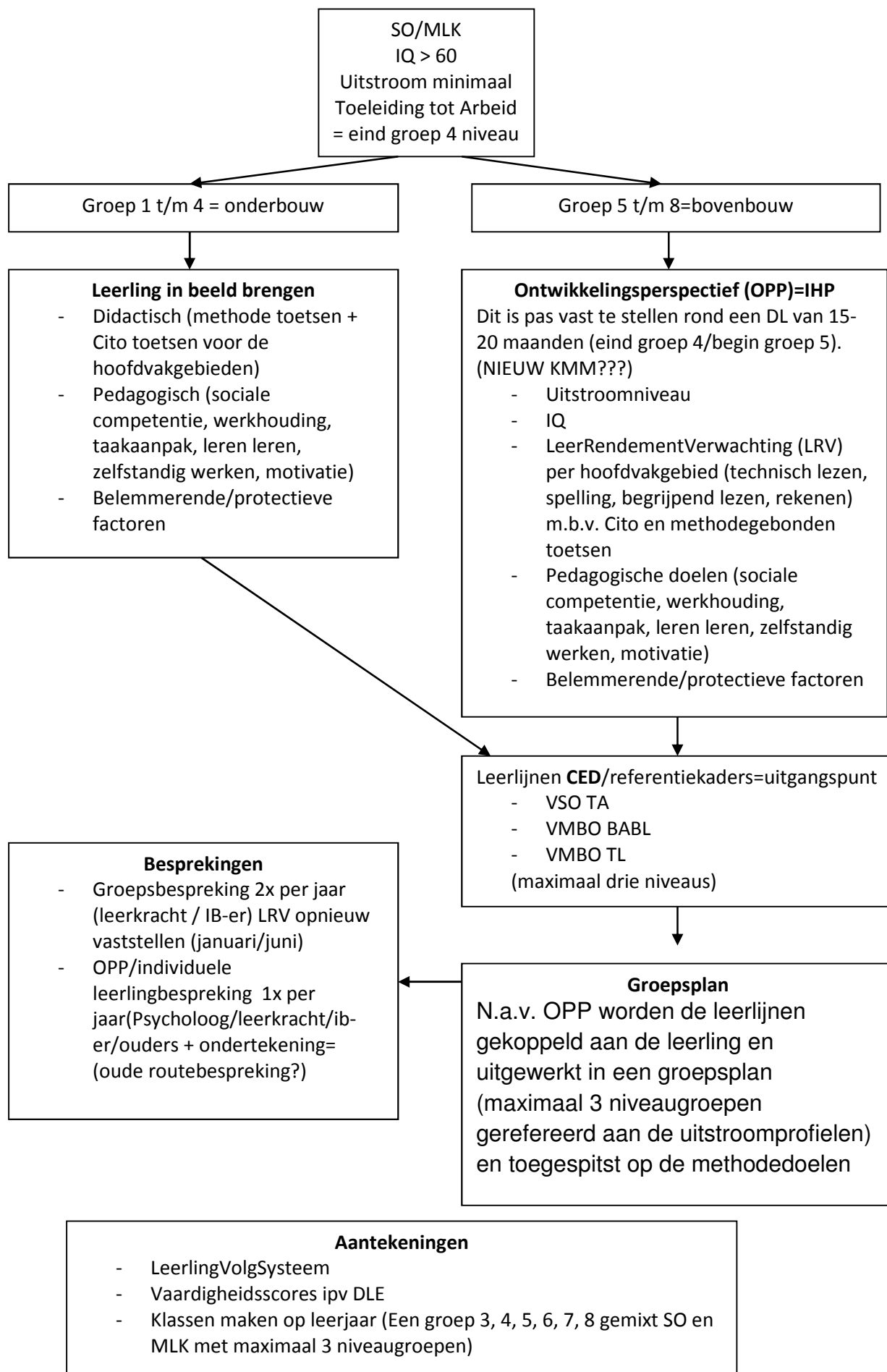
- Clijsen, A. E. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs*. Opgeroepen op 12 01, 2011, van www.schoolaanzet.nl.
- Donk, C. L. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Förrer, M. J. (2008). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs. 2e druk*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Förrer, M. S. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool, fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: Wilco drukkerij, CPS Onderwijs en advies.
- Förrer, M., Kenter, B., & S.Veenman. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Hendriksen, J. (2011). *Cirkelen rond Kolb - begeleiden van leerprocessen*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- ibrt.nl*. (sd). Opgeroepen op 03 13, 2012, van <http://www.ibrt.nl/downloads/bijlage%201%20Eindrapp%20protocol%20dysl%201206.pdf>
- Korthagen, F. (1998). Leren reflecteren. *Fonderie-Tierie*, 10.
- Kwaliteit, P. b. (2006). *opbrengstgericht werken*. Opgeroepen op 12 03, 2011, van [Taalpilots.nl](http://www.taalpilots.nl): <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/opbrengstgerichtwerken>
- Lange, d. R. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Observatie van taakgerichte leertijd (PDF)*. (sd). Opgeroepen op 02 09, 2011, van www.hbuitgevers.nl : www.hbuitgevers.nl/.../download.asp?...1%20observatie%20taakgerichte%20leertijd...
- Ofman, D. D. (2008). *Bezieling En Kwaliteit In Organisaties*. Utrecht: Uitgeverij Servire/Kosmos.
- Onderwijs-maak-je-samen. (2009, 09 17). *Krachtig leren; coöperatief leren*. Opgeroepen op januari 2012, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-cooperatief-leren/>
- Parreren, c. C. (1999). *Ontwikkelend onderwijs (14e druk)*. Leuven: Acco.

- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van makelij: Procensboek actieonderzoek in scholen en opleidingen (3e druk)*. Baarn: Nelissen.
- rekenenleerjezo.nl*. (sd). Opgeroepen op 03 13, 2012, van <http://www.rekenenleerjezo.nl/rekenproblemen.html>
- Schuman, H. (2009). *The transition to Adulthood - a shared responsibility*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Tilburg, S. M. (sd). *mytylschooltilburg.nl*. Opgeroepen op 12 10, 2011, van <http://www.mytylschooltilburg.nl/>
- Utrecht, I.-I. o. (2002). *Flexit, Adaptief onderwijs door samenwerking*. Utrecht: Drukkerij Zuidam & Uithof BV.
- Vasalos, F. K. (sd). Coaching en reflectie. *Maatwerk bij Coaching* .
- Veenman, P. L. (1993). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vernooij, D. K. (2009, 09 17). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Opgeroepen op 01 08, 2012, van Onderwijs-maak-je-samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>
- Vugt, J. v. (2002). *Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.
- Wels, P. (2001). *Helpen met beelden - video in de hulpverlening aan gezinnen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Wyffels, D. (2009). *Hoe coach ik mijn klas, De basisgids voor klassenmanagement*. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv.

Bijlage 1 Samensmelting SO-MLK



Lesgeven in maximaal 3 stromen (laag – gemiddeld – hoog). Onderwijs opdelen in 3 stromen (laag - gemiddeld – hoog). 3 stromen uitwerken in leerlijnen (verdeeld over groep 1 t/m 8)  IB Leerlijnen uitwerken in groepsplannen. Ontwikkelaars Groepsplannen uitwerken in onderwijsblokken (Flexit), zodat plan-do-check-act cyclus kan worden uitgevoerd. Iedere 8 weken afsluiten van blok, toetsen en bepalen of de leerling doelen heeft behaald. Concreet betekent dit:		
• Instructiegroepen: - maximaal 3 instructiegroepen op basis van uitstroomprofielen voor hoofdvakgebieden - instructie aan instructietafel door leerkracht - korte effectieve instructie, herhaalde instructie, verlegde instructie	Leerkrachtvaardigheden en mogelijkheden leerlingen worden op dit moment behandeld in Master-onderzoek Tessa	
• Zelfstandig werken - doorlopende leerlijn zelfstandig werken - opbouw in leerlijn - opbouw in materiaal (uniform materiaal) - investeren in leren leren en leren zelfstandig werken - zelfstandige werkplekken - beschikking over (leerlinggebonden) materiaal - portfolio's : 'individuele verwerkingspakketten' / differentiatiematerialen		
• Coöperatief leren (tijdens zelfstandig werken en zaakvakken / creatieve vakken) - homo- en heterogene groepen, van en met elkaar leren - investeren in leerkrachtvaardigheden! - voordeel van 'bestaande methode' is bewezen effectiviteit en relatief eenvoudig aan te leren.	Leerkrachtvaardigheden en mogelijkheden leerlingen' scriptie	



Bijlage 2 Sterkte-zwakteanalyse Nulmeting

Sterkte-zwakte analyse en advies vanuit de uitgebreide nulmeting

Sterke punten (leerkrachtvaardigheden)

Klassenmanagement en organisatie

- Tessa heeft een positieve/stimulerende houding naar de leerlingen toe. Er zijn duidelijke regels in de klas. Er wordt gestructureerd gewerkt.
- Zij is heel gestructureerd en gedisciplineerd, maar toch een lieve juf, kinderen weten waar ze aan toe zijn maar voelen zich toch gewaardeerd.
- Tessa is heel erg geordend en gestructureerd, en weet daardoor heel goed wat en hoe zij iets wil. De lessen zijn erg goed voorbereid en doordacht.
- Er heerst een goed klimaat in de klas (veiligheid, uitdagende, rustige, vriendelijke omgeving).

Differentiatie/niveauverschil

- Er wordt op individueel niveau gewerkt. Er wordt dus ingespeeld op de mogelijkheden en behoeftes van de leerlingen.
- Tessa heeft vertrouwen in de leerlingen dat ze iets aankunnen. Ze stimuleert de leerlingen op een positieve, stimulerende manier.

Zwakke punten

Klassenmanagement en organisatie

- Doordat Tessa zoveel instructies geeft heeft zij zelf niet meer de mogelijkheid om door de klas te lopen en op die manier contact te maken met de leerlingen.
- Tessa maakt het zichzelf erg moeilijk door twee groepen die eigenlijk hetzelfde niveau hebben toch te splitsen in 2 niveaus.

Differentiatie/niveauverschil

- Er wordt alleen in homogene groepen gewerkt. Er is geen samenwerking tussen sterke en zwakke leerlingen. Wat is haalbaar binnen deze doelgroep?
- In hoeverre zijn motivatie, betrokkenheid, Interesse van leerlingen belangrijk om tot leren te komen? Kun je met al die verschillen rekening houden in de praktijk?
- De leerlingen werken niet of nauwelijks samen. Dat zou meer kunnen, in tweetallen, maar ook in groepjes die variëren van aantal.

Advies

- Er staat nu een goede organisatie met veel niveaugroepen, maar is dit ook haalbaar voor andere mensen die binnen de organisatie werken? Is dit dan de ideale vorm?
- Plan een vaste looproute in tussen de instructiegroepen door.
- Gebruik binnen de kleine instructiegroepen ook differentiatie in instructie, de snelle leerlingen zitten in dezelfde groep als de langzame leerlingen, maar krijgen een kortere instructie (scheelt je weer een volledige niveaugroep...)
- Samenwerken: samen een taak maken (en daardoor samen oplossingen bedenken). Betere leerling inzetten om een zwakkere leerling te helpen. Of juist twee zwakke/ sterke leerlingen met elkaar een werkje doen of iets oplossen.
- Oudere leerlingen (peers) inzetten om leerlingen te begeleiden. Beide leren hiervan.
- De leerlingen niet teveel bij de hand nemen. Laat ze waar mogelijk zelf dingen uitzoeken of oplossen en leer ze omgaan met uitgestelde aandacht. Leerlingen kunnen namelijk ook afhankelijk worden!

Bijlage 3 Reflectieverslag Onderzoekperiode 1

Reflectieverslag Tessa Otten-Kerkhof

In dit reflectieverslag wordt weergegeven hoe ik de veranderingen in de klas ervaar. Ik kijk naar mijn dagelijkse functioneren en de reactie van de leerlingen hierop. Daarbij richt ik mij op de kern van de zaak, door in te spelen op de onderzoeksvraag en deelvragen. Deze zijn:

Is het mogelijk om een klas met leerlingen, met een variërend IQ tussen de 60 en 110, te begeleiden op hun eigen niveau en welke leerkrachtvaardigheden (op het gebied van organisatie en klassenmanagement) moet ik dan inzetten?

Daarbij komen de volgende deelvragen aan de orde:

- 1. Hoe zou mijn klassenmanagement eruit moeten zien om deze leerlingen optimaal te begeleiden?**
- 2. Welke leerkrachtvaardigheden/competenties moeten de leerkracht en klassenassistenten inzetten om deze combinatiegroep te kunnen begeleiden?**
3. Hoe kan coöperatief leren ingezet worden binnen de groep op samenwerking te bevorderen en gebruik te maken van het niveauverschil?
(onderzoekperiode 2)
- 4. Welke effecten hebben de aanpassingen van organisatie en klassenmanagement op de leerlingen?**

Ik richt mij op dezelfde aspecten als de onderwerpen die ik met het overige klassenpersoneel besproken heb. Dit zijn de aspecten die naar voren kwamen als verbeterpunten uit de nulmeting.

Organisatie en klassenmanagement

- Wat is er anders?

Vóór deze eerste onderzoeksperiode zaten alle leerlingen in u-vorm in de klas. Zij maakte de verwerking van de leerstof zelfstandig met eventuele hulp van de KA. Bij de nulmeting kwam naar voren dat de leerlingen te veel individueel werken. Nu werk ik in homogene instructiegroepjes aan een nieuwe, grotere instructietafel voor het digibord. Ik kan daardoor grotere instructiegroepjes maken. In de klas zitten leerlingen in heterogene klassengroepjes. Hierbij sluit ik aan bij de theorie van Förrer (2009). Er wordt structureel gebruik gemaakt van het stoplicht, om het zelfstandig werken en de samenwerking te bevorderen. Als het stoplicht op groen staat, mogen leerlingen hulp vragen aan iedereen, als het op oranje staat alleen aan een klasgenoot, niet aan de juf en als het op rood staat mogen zij aan niemand iets vragen en moeten ze het helemaal zelf oplossen. In deze onderzoeksperiode hebben wij in de klas het stoplicht vaak op oranje staan, zodat de leerlingen aangewezen zijn

op elkaar. Alle leerlingen hebben een schoudermaatje, als zij iets willen weten of hulp nodig hebben, vragen zij het eerst aan het schoudermaatje, daarna aan iemand anders binnen het groepje. Mochten zij dan nog niet verder kunnen, dan kunnen zij hulp vragen in een ander groepje.

Wij als personeel moeten dus een stapje terug doen. Niet meteen te hulp schieten, maar leerlingen eerst elkaar laten helpen. Daarbij moeten wij alert zijn op de inhoudelijke leerstof. De essentiële instructie van de leerstof van de hoofdvakgebieden moet wel bij de leerkracht of KA blijven. De leerlingen kunnen elkaar vooral helpen bij zaken als het zoeken van de juiste blz., wat betekent een bepaald plaatje, wat moeten we bij deze opdracht doen, wat moet ik doen als ik klaar ben? etc.

Voor mij als leerkracht geldt dat ik tussendoor door de groep moet lopen om te kijken hoe het ervoor staat en of de leerlingen verder komen en goed aan het werk zijn. Ik kan dus maximaal 3 instructiegroepjes hanteren in de klas. Ik moet zorgen dat alles optimaal is voorbereid, zodat ik de instructie kort, bondig en functioneel kan houden. Dan kan ik tussen de instructies door een ronde lopen in de klas. Momenteel maak ik hiervoor nog wel gebruik van de KA.

- Wat vind ik fijner?

Ik heb een grotere instructietafel, waardoor ik bij rekenen twee groepjes heb kunnen samenvoegen. Ik heb nu dus drie in plaats van vier instructiegroepen. Binnen deze groep differentieer ik en maak ik gebruik van het instructiemodel. Ook de plaats van de instructietafel heb ik veranderd, deze staat nu voor het digibord, waardoor ik beter gevarieerde instructie kan geven. Vanuit de plek waar de tafel nu staat heb ik een prima overzicht op de groep, deze kan ik dus continu observeren en aansturen vanuit de instructietafel. Doordat ik niveaugroepen heb samengevoegd, is het onderlinge niveauverschil tussen leerlingen groter, waardoor je convergent kunt differentiëren binnen de homogene instructiegroep (Förrer, 2009).

Het werken in groepjes is prettig voor de leerlingen, doordat zij kunnen en mogen overleggen. Als zij deze werkvorm gewend zijn en zich eigen hebben gemaakt, kun je het personeel anders inzetten. Nu kijkt de KA bijvoorbeeld de gemaakte stof na en kunnen zij direct feedback geven. Zonder KA zou het zo ook beter te regelen zijn, zeker in hogere groepen. Dan kijk je als leerkracht of KA de stof later na en kun je op een ander moment de gemaakte fouten terugkoppelen.

- Punten om alert op te zijn.

Doordat de leerlingen eerst nooit samenwerkten, was het altijd heel stil en rustig in de groep. Nu de leerlingen mogen samenwerken, lijkt het iets onrustiger, doordat er gepraat mag/moet worden. Ik moet zeggen dat ik hier persoonlijk niet zoveel last van heb, maar het is wel anders. Wij leren de kinderen wel dat er gepraat moet worden met een zachte stem.

De instructietijd is kort. Ik merk dat ik niet altijd voldoende tijd heb om een goede ronde door de klas te lopen. Nu is er ook een KA in de klas. Zij neemt dit dus uit handen bij mij. Stel dat zij er niet was, en ik zou het wel zelf moeten doen, dan kan ik pas ervaren of dit wel of niet haalbaar is. Waarschijnlijk kost het dan voornamelijk na schooltijd nog meer werk, door het nakijken.

De voorbereidingen van de instructies kosten veel tijd. Ik moet alle instructies die ik ga geven helemaal voorbereid hebben. Ik weet van te voren welke (sub)doelen ik met elk groepje wil behalen. De materialen daarvoor moeten klaar liggen en ik heb van te voren bedacht hoe ik dat ga instrueren. Per instructie moet ik van te voren nagaan welke leerlingen daarbij een voorbereide (in)oefening nodig hebben. Ik moet goed vooruitplannen welke blz. zij moeten maken. Doordat zij deze zelfstandig (of met behulp van een klasgenoot) moeten gaan verwerken, moet ik ook deze blz. expliciet besproken hebben met hen, zodat zij weten wat er van hen verwacht wordt en welke eisen aan hen gesteld worden.

Het is essentieel dat er voldoende ruimte moet zijn in het lokaal. SO/MLK 3 was een grote groep met 14 leerlingen. Met deze organisatie moet er meer ruimte zijn in het lokaal. In SO/MLK 3 moet de mogelijkheid zijn om te werken in hoeken; een speelhoek, leeshoek, computerhoek en daarnaast ook ruimte voor de instructietafel en klassengroepjes zijn van belang. Doordat wij nu een groot lokaal hadden (het oude speellokaal) was dit optimaal wat zeker meegespeeld heeft in het slagen van deze pilotgroep. Dat mag niet onderschat worden! De andere lokalen in school zijn kleiner, er zal goed gekeken moeten worden wat dan de mogelijkheden zijn. Dat geldt zeker als er veel leerlingen in een elektrische rolstoel zitten.

Niveau van de leerlingen/Differentiatie

- Wat is er anders?

Wij hebben met de focusgroep bekeken (bij de nulmeting) dat het niet haalbaar is om meer dan drie instructiegroepen te draaien. Het moete namelijk haalbaar en overdraagbaar zijn voor iedereen. Ik heb dus de groep in maximaal drie niveaus ingedeeld. Daarbij werken alle leerlingen op het niveau dat voor hen optimaal is. Er binnen elke instructiegroep onderling niveauverschil, dat vang ik dan op om binnen deze groep te differentiëren, in instructietijd en/of verwerking.

Bij technisch lezen, Veilig Leren Lezen (VLL), heb ik Kern 1 t/m 6 aan de grote groep aangeboden en gedifferentieerd in verwerkingsstof. Vanaf Kern 7 is dit niet meer haalbaar. Daar moeten de leerlingen echt tot (vlot) lezen komen, wat bij enkele leerlingen absoluut nog niet het geval is. Ik werk momenteel in twee groepen. Eén groepje (drie leerlingen) is opnieuw bij Kern 1 begonnen, om de stof te gaan herhalen en automatiseren. Mijn doel is dat zij eind dit schooljaar Kern 6 hebben geautomatiseerd. De andere groep (11 leerlingen) is doorgegaan met kern 7. Nu kunnen zij nog bij elkaar blijven. Ik differentieer wel in leerstof, verrijkingsstof en stel hogere eisen aan de sterkere leerlingen en bied extra instructie aan de zwakkere

leerlingen. Mocht dit door de snelheid niet meer haalbaar zijn, dan heb ik hier nog de mogelijkheid om deze grote groep te gaan splitsen. Met de sterkste leerlingen wil ik Kern 12 afronden (heel VLL), met de andere groep probeer ik dan bij Kern 10 te komen. Mijn eerste doel is wel te proberen om de groep zo lang mogelijk samen te houden. Dit zal ik doen door zelf te zorgen voor optimale differentiatie, binnen de niveaugroep. Daarbij gebruik makend van de theorie van Förrer (2009).

Bij rekenen werk ik momenteel in drie niveaus. De eerste groep bestaat uit 2 leerlingen die niet in de methode werken, zij zijn met de rekenvoorwaarden bezig, wat eigenlijk bij de kleuters thuis hoort. De vraag is dus of ik dit binnen mijn klas moet opvangen, of zij hier wel thuishoren wat betreft rekenen, misschien zou het prettig zijn als hier een samenwerking met het ZMLK kan plaatsvinden. De tweede groep werkt in de methode Wis en Reken, dit zijn de MLK leerlingen. Zij doorlopen de leerstof, maar dat langzamer. Zij doen dus langer over dezelfde stof dan de SO leerlingen. Zij hebben voor sommige verwerkingsbladzijdes meer tijd nodig, of meer (herhaalde/verlengde) instructie om een bepaalde rekeninzicht eigen te maken, te begrijpen en te automatiseren. De derde groep is de SO groep, met hen doorloop ik de leerstof zoveel mogelijk passend bij het reguliere onderwijs. Sommige leerlingen hierbinnen kunnen extra verrijking krijgen, andere hebben wat extra instructie nodig.

- Wat vind ik fijner?

De leerlingen werken echt op hun eigen niveau, ik heb de indruk dat niemand onder- of overvraagd wordt. Binnen de instructiegroep waar de leerlingen nu zitten, is onderling wel niveauverschil. Dit vind ik juist prettig, hierdoor probeer je toch nog de differentiatievorm te vinden die in de literatuur als optimaal wordt aanbevolen. Het lijkt namelijk homogeen, doordat de leerlingen min of meer dezelfde leerstof doorlopen, maar er is wel niveauverschil, waardoor zij goed van elkaar kunnen leren en je alle voordelen hebt van convergente differentiatie.

Alle leerlingen krijgen in principe evenveel tijd en aandacht, doordat iedereen de doelen moet behalen die binnen zijn/haar mogelijkheden liggen. Het is niet zo dat de MLK leerling meer aandacht krijgt, want deze moet met de instructietijd andere leerstof verwerken, passend binnen de mogelijkheden. Van de SO leerling wordt meer verwacht, maar ik zou het onterecht vinden als deze minder tijd of aandacht zou krijgen. Ik zorg ervoor dat een leerling extra tijd en aandacht krijgt als hij uitvalt binnen zijn eigen mogelijkheden. Als je vanuit het OPP meer van een leerling zou mogen verwachten en dat lukt niet, dan ga ik kijken hoe dat komt en zal ik hierop anticiperen.

- **Punten om alert op te zijn.**

Wat ik niet zozeer minder fijn vind, maar wat wel van belang is als competentie, is het goed bijhouden van het niveau van de leerlingen. Als leerkracht dien je continu te observeren of een leerling niet onder- of overvraagd wordt. Binnen elke instructiegroep moet je weten welke leerling verlengde instructie nodig heeft, andere verwerking hoeft te maken of extra verdieping behoeft. Ik deed dit vaak al wel en ik ga ervan uit dat alle leerkrachten dat dagelijks doen. Maar het goed, continu observeren behoort met deze organisatievorm wel tot de kwaliteit die nodig is om de groep goed te kunnen draaien. Daar komt ook bij kijken, dat de leerlijnen goed in je hoofd moeten zitten. Je moet als leerkracht niet alleen kijken waar je nu bent met de leerstof, maar ook in je achterhoofd hebben wat er gaat komen. Bijvoorbeeld om te weten wat de leerlingen geautomatiseerd moeten hebben. Of wat er in de leerstof aan vooraf ging, zodat je daar op terug kunt pakken, als het te snel gaat voor een leerling.

Gedrag van de leerlingen

- **Wat zie je aan gedragsverandering?**

Door het werken in groepjes, zie ik leerlingen zelfstandiger worden. Ze leren dingen eerst aan elkaar te vragen en zijn daardoor minder afhankelijk van het klassenpersoneel. Leerlingen corrigeren elkaar uit zichzelf. Als ze last hebben van een leerling (kletsen, gefriemel of aanstellerij) zeggen ze dit tegen elkaar.

- **Wat is er positief aan?**

Door het eerst bij elkaar te vragen leren leerlingen andere vaardigheden. Het stellen van goede vragen, want medeleerlingen moeten begrijpen wat ze willen vragen, en het beantwoorden van vragen. Leerlingen worden tot nadenken gezet. Door elkaar te corrigeren leren ze ook sociaal vaardiger worden. Ze moeten leren hoe ze dit netjes kunnen aangeven en leerlingen accepteren het ook veel sneller als dit door een groepsgenoot wordt gezegd, dan door een volwassene. Dit is wat ze later in de maatschappij ook nodig zullen hebben als 'skills'.

Leerlingen worden positief door elkaar gestimuleerd. Er zijn leerlingen die in de oude opstelling veel afgeleid waren en die nu andere kinderen zien werken en hierdoor zelf ook maar aan het werk gaan. Leerlingen krijgen zelfvertrouwen, bijna alle kinderen vinden het fijn om anderen te kunnen helpen. Dat kan zijn door aan te geven bij welke blz. ze zijn, maar ook door het opendraaien van een beker. Iedereen heeft andere kwaliteiten, dus iedereen is ergens goed in, ongeacht cognitief niveau. Ik zie leerlingen hier wel in groeien, ze zijn dan erg trots op zichzelf.

- **Punten om alert op te zijn.**

Al het bovenstaande moet wel aangeleerd worden. Je moet als klassenpersoneel een stapje terug doen en het de leerlingen aanbieden. Je moet consequent het

stoplicht hanteren. Enkele leerlingen kunnen dit al uit zichzelf, de sociaal vaardige leerlingen. Maar veel leerlingen, zeker bij ons op school, moet dit aangeleerd worden. Als zij iets niet voor elkaar krijgen of toch naar jou toekomen, moeten wij hen dit aanbieden. Het kost in het begin dus veel extra tijd, omdat er veel tijd gaat naar het evalueren van het zelfstandig werken. Waar liepen leerlingen tegenaan? Hoe hebben zij het opgelost, hoe zou het een volgende keer (anders) opgelost kunnen worden? Het is van belang om dit goed met de klas te bespreken. Als je toch leerlingen zelf gaat helpen, omdat je het zo zielig vindt, of dat je bang bent dat hij niet verder kan, schiet je je doel voorbij.

Overdraagbaar

- Kun je met deze organisatie werken met twee parttimers?

Zelf werk ik fulltime, dus ik heb dit niet kunnen onderzoeken. Ik denk dat het wel haalbaar is, mits er goed overleg plaatsvindt. Kijkend naar de nodige in te zetten leerkrachtvaardigheden, is het van belang dat beide leerkrachten hierover beschikken. Zo moet je samen naar het niveau van alle leerlingen kijken en hier overeenstemming in vinden. De KA's werken in deze onderzoeksgroep wel parttime en merken dat er goed overleg en een duidelijke overdracht moet zijn. Ook moet het overleg en de samenwerking tussen de leerkracht en KA helder zijn en goed werken, dat geluk hebben wij nu in onze klas.

Het is van belang dat de leerkracht of KA die voor de klas staat, de visie draagt. Zo is er bijvoorbeeld weinig tijd voor de instructie en zal je deze strak moeten plannen en zelf ook niet te veel uitweiden. Als je een leerkracht bent die graag zelf veel aan het woord is of graag lange uitgebreide instructie geeft, zal je niet de doelen behalen die op schoolniveau worden nagestreefd.

- Is de groep, met deze organisatievorm goed over te dragen, bij ziekte of verlof?

Doordat ik fulltime werk, heb ik recht op compensatiedagen. Op mijn vrije dagen wordt ik vervangen door een andere leerkracht. Zij staat niet helemaal achter de visie en organisatie die wij in de klas hanteren. Het verloopt dan ook niet altijd optimaal in de klas. Of dit te maken heeft met de overdraagbaarheid of met de persoonlijke visie is niet onderzocht. Zij is een leerkracht vanuit het MLK en zij is van mening dat deze zwakkere leerlingen ook meer aandacht nodig hebben.

Het is aan de vaste kracht om te zorgen dat er voldoende is doorgepland in een duidelijke dagbeschrijving, zodat een invaller weet wat er van hem verwacht wordt. Mocht ik nu langer dan enkele dagen ziek of afwezig zijn, waardoor er niet voldoende is doorgepland, dan zal een optimale overdracht niet haalbaar zijn. Maar dat is denk ik ook niet het geval bij andere organisatievormen.

Toekomst

- Zie je deze combinatiegroep SO/MLK blijven bestaan?

In mijn andere reflectie geef ik mijn bevindingen weer over de combinatieklas SO/MLK. Ik zie deze SO/MLK groep 3 dan ook zeker blijven bestaan. Daar zitten zoveel voordelen aan!

- Hoe zou je het zien in hogere groepen?

Of het in hogere groepen ook nog haalbaar is blijft de vraag. Om dit te kunnen onderzoeken of bewijzen, zal deze groep eerst moeten plaatvinden. Er zijn natuurlijk verschillende voor- en nadelen te benoemen. Om te kijken of dit daadwerkelijk zo is, zullen we pas weten als deze groep zo doorgaat. Het lijkt mij niet verstandig om SO- en MLK-leerlingen uit groep 6, 7 of 8 nu bij elkaar te zetten in één groep. Dan is het verschil te groot en de leerlingen zijn dit ook totaal niet gewend. Ik kan me wel voorstellen dat deze groep wordt doorgetrokken. Deze leerlingen zijn nu aan elkaar gewend en het onderlinge verschil tussen de leerlingen wordt door hen als normaal gezien. Als deze groep zo doorgroeit, kan ik me voorstellen dat dit juist een meerwaarde heeft, zowel op cognitief gebied als op sociaal-emotioneel gebied. De leerlingen kunnen veel van elkaar leren, zoals wij nu hebben gezien. Zij hebben ook echt begrip en respect voor elkaar dat alle kinderen anders zijn. Alle kwaliteiten worden benut. Daarbij hebben wij ook ervaren dat het niveauverschil niet te groot moet zijn, geen ZMLK leerling erbij.

Zoals eerder benoemd is het ook afhankelijk van het personeel dat voor de groep staat. Bezitten zij de vaardigheden die van belang zijn bij het draaien van een combinatiegroep. En zien zij ook de meerwaarde? In groep 3 is het goed haalbaar om drie instructiegroepen te draaien. In groep 4 gaan enkele instructiegroepen beginnen met taal, spelling en begrijpend lezen. Het rooster zal er dan waarschijnlijk anders uit moeten gaan zien. Er zal gekeken moeten worden of deze vakgebieden ook afkunnen met een kortere instructie.

- Is het mogelijk t/m groep 8?

Zoals ik hierboven al beschrijf is dat afhankelijk van verschillende factoren. Ik kan wel mijn mening geven, maar dit komt niet naar voren in mijn onderzoek.

- Blijven er KA's nodig met deze organisatievorm?

In onze groep 3 was dit zeker het geval. Het is wel zo dat in dit jaar voor de leerlingen alles nieuw is. Alles moet de leerlingen aangeboden en aangeleerd worden. Ook kunnen leerlingen in begin groep 3 nog niet lezen en schrijven, waardoor hulp vanuit een KA onmisbaar is. In groep 4 is dit weer het geval, omdat ze nieuwe vakgebieden aangeboden krijgen. Wel kan ik me voorstellen dat dit in hogere groepen minder het geval is. Het is voornamelijk prettig als de KA directe feedback kan geven op de verwerkte leerstof. De leerkracht geeft veel instructie. Ook is het zo

dat MLK leerlingen misschien extra (herhaalde) uitleg nodig hebben, dat kan ook door een KA gedaan worden. Daarnaast blijft dit een Mytyschool, waardoor leerlingen ook hulp behoeven op Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen (ADL).

Welke leerkrachtvaardigheden moeten er ingezet worden, bij al het bovenstaande?

- De leerkracht moet een duidelijke, gestructureerde organisatie neer kunnen zetten.
 - o Doorplannen, waarbij vooruit gekeken kan worden naar de moeilijkheid van de te maken opdrachten en het niveau van de leerlingen.
 - o Deze planning moet overzichtelijk in de klassenmap staan.
 - o De organisatie moet vlot lopen in de klas, de instructiegroepen moeten goed doordraaien en iedereen (leerkracht, KA en leerling) moet weten wat er van hem/haar verwacht wordt.
- De leerkracht moet kort instructie kunnen geven.
 - o De (sub)doelen vooraf bekend zijn, zodat er niet te veel wordt uitgeweken.
 - o De instructie moet goed voorbereid zijn, alle materialen moeten op tijd klaar liggen.
- De leerkracht moet de leerlijnen goed in beeld hebben.
- De leerkracht moet continu observeren, zodat het niveau van alle leerlingen goed in beeld is. Als allee leerlingen goed op niveau werken, moeten zij de leerstof na korte instructie kunnen verwerken.
- De leerkracht moeten binnen de homogene instructiegroepen differentiëren. Dat kan zijn door verlengde instructie, meer/minder verwerkingsstof of verwerkingstijd. Het gaat erom dat alle leerlingen de doelen behalen die passend zijn binnen hun OPP.
- Als leerkracht moet je een stapje terug kunnen doen en vertrouwen hebben in de leerlingen. Het stoplicht moet consequent gehanteerd worden, leerlingen moeten elkaar leren helpen.
- De klassenindeling moet optimaal zijn:
 - o Heterogene instructiegroepjes, waarbij goed gekeken wordt welke kwaliteiten in elk groepje aanwezig zijn.
 - o Zorgen voor een grote instructietafel voor het bord.
 - o Handige looproutes, zodat leerlingen elkaar niet te veel storen.

Bijlage 4 Observatielijst Onderzoekperiode 1

In de eerste onderzoeksperiode is ingezoomd op de samenwerking tussen leerlingen. Dit kwam uit de nulmeting naar voren als verbeterpunt. Deze lijst is ingevuld door de drie critical friends uit de focusgroep, gebaseerd op de video-opnames in de klas, na de eerste onderzoeksperiode.

Vaardigheid	++	+	+ -	-	--	Nv t	Opmerkingen
1. Individuele verwerking → Samenwerking tussen leerlingen							
Maakt duidelijke afspraken over wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn.	3						
Laat bij problemen leerlingen elkaar helpen.	2	1					
Biedt leerlingen gelegenheid elkaar te helpen bij het uitvoeren van de opdrachten.	2	1					
Geeft hen echt keuzes bij het maken van taken.		1	1				1 x niet ingevuld. Kan ik niet goed beoordelen
Geeft leerlingen kansen tot samenwerken of samenspelen.	2		2				Mag meer.
Peertutoring, oudere leerlingen worden ingezet als tutor.		1		1		1	Wel heterogene groepen waarbinnen lln elkaar mogen helpen.
2. Zelfstandig werken, rol van de leerkracht (nu vaak door KA)							
Loopt tijdens de verwerking regelmatig door de groep.		1	2				Mag meer. Is nu taak van de KA.
Realiseert een doordachte, rijke inrichting van het lokaal met looproutes die werkende leerlingen zo min mogelijk storen.	2	1					Zo lijkt het wel.
Wisselt de intensieve instructie in kleine groep af met aandacht voor de andere leerlingen door bijvoorbeeld hulproutes te lopen.	1	1	1				Nu taak KA, hulproutes lopen mag meer. Tessa zit veel aan de instructietafel.
Heeft (uitgestelde) aandacht voor de leerlingen die zelfstandig werken.	2		1				Maakt gebruik van het stoplicht om zelfst. Werken te bevorderen.
Plaast het meubilair zodanig dat vlotte wisselingen tussen activiteiten mogelijk zijn.	2	1					
3. Niveauverschil tussen leerlingen: homogene instructiegroepjes en heterogene klassengroepjes							
Leerkracht geeft eerst een groepsinstructie aan de grote (instructie)groep (uitleg en begeleide inoefening)	3						
Geeft de leerlingen verantwoordelijkheid, waardeert eigen initiatief en oplossingen van leerlingen en waardeert onderlinge hulp.	3						
Er is een wisselende groepering: homogeen en heterogeen.	3						

Brengt variatie aan in instructie.	3						
------------------------------------	---	--	--	--	--	--	--

Kijkend naar samenwerking tussen leerlingen

Sterke punten:

- Samen aan instructietafel.
- Leerlingen zitten in groepjes met vrijheid tot stellen van vragen aan elkaar.
- Leerlingen weten dat zij elkaar kunnen en mogen helpen.
- Iedereen kan elkaar helpen, dat is niet afhankelijk van het didactische niveau.

Zwakke punten:

- De schermen (om prikkels te verminderen) belemmeren een soepele samenwerking.
- Er mag meer 'echte' samenwerking plaatsvinden, nu helpen leerlingen elkaar vooral.
- De leerlingen krijgen geen "samenwerk-opdracht", maar mogen elkaar helpen bij vragen.

Advies:

- Wat kun je inzetten om kinderen daadwerkelijk samen te laten werken... Coöperatieve werkvormen.

Kijkend naar homogene instructiegroepjes en heterogene klassengroepjes

Sterke punten:

- Er vindt instructie op niveau plaats.
- Er zijn samenwerkingsmogelijkheden.
- Je kunt beter inspelen op individuele niveauverschillen.
- Leerlingen kunnen van elkaar leren.

Zwakke punten:

- Rekening houden met het "niveau" wat leerlingen aan elkaar kunnen uitleggen. (geen leerstof, wel blz. en dergelijke)
- Oppassen dat je niet te veel instructiegroepjes gaat krijgen.
- Kinderen zitten altijd in een "drukke" groep, dat vang je op door studybuddies (werkhokjes/schotten) en koptelefoons.

De inrichting van de klas is prettig. De groepjes geven een prettige sfeer met mogelijkheden tot samenwerking. De instructietafel is centraal gepositioneerd met actief gebruik van het digibord!

Bijlage 5 Samenvatting interviews Onderzoeksperiode 1

Samenvatting van alle Interviews van collega's

Organisatie en klassenmanagement

Bij de nulmeting kwam naar voren dat de leerlingen te veel individueel werken. Nu wordt er gewerkt in homogene instructiegroepjes aan een instructietafel. Er zijn maximaal 3 niveaus per hoofdvakgebied. In de klas zitten leerlingen in heterogene klassengroepjes. Er wordt structureel gebruik gemaakt van het stoplicht, om het zelfstandig werken en de samenwerking te bevorderen. Hierdoor komen er handen vrij om leerlingen individueel te begeleiden. Het vraagt veel van de leerkracht om zo'n grote diversiteit aan leerlingen in de klas te hebben. Deze moet verschillende leerkrachtvaardigheden toepassen, zoals een strakke organisatie en korte effectieve instructie. Het is belangrijk dat er een goede organisatie wordt neergezet, de structuur moet duidelijk zijn. Als ieder kind weet wat zijn verantwoordelijkheid is en wat hij moet doen, kan het onderwijs effectief worden ingericht. Daarbij moet er ook voldoende ruimte zijn in het lokaal. In SO/MLK 3 moet de mogelijkheid zijn om te werken in hoeken; een speelhoek, leeshoek, computerhoek, ook ruimte voor de instructietafel en klassengroepjes zijn van belang.

Doordat de leerlingen eerst nooit samenwerkten, was het altijd heel stil en rustig in de groep. Nu de leerlingen mogen samenwerken, lijkt er meer onrust in de groep te zijn, door onderling overleg.

Niveau van de leerlingen/Differentiatie

In elk klassengroepje zitten sterke en zwakkere leerlingen door elkaar, waardoor leerlingen van elkaar leren en elkaars kwaliteiten gebruiken. Daarbij rekening houdend dat leerlingen elkaar geen essentiële leerstof uitleggen. De leerlingen worden aangesproken op hun eigen niveau, er worden hoge verwachtingen gesteld. Leerlingen leren van en helpen elkaar. De zelfstandigheid wordt bevorderd, zij nemen meer initiatief, waardoor het zelfvertrouwen bij de leerlingen groeit. Leerlingen kunnen nu meer op eigen niveau werken. Zij krijgen de kans om een stapje hoger te gaan dan het niveau wat je op papier van hen verwacht. Taak van de leerkracht is het bewaken van de ontwikkeling van ieder kind. Tijdens de verwerking is het fijn dat er nu meer tijd is om de leerstof direct van feedback te voorzien bij de individuele leerling, doordat de anderen zelfstandig aan het werk zijn. Er is een strakkere planning wat betreft de instructiegroepjes, er zal kort en krachtig instructie gegeven moeten worden. Dat vergt voor leerkracht en KA discipline en flexibiliteit. Het is voor de KA soms lastig bij te houden wie precies op welk niveau werkt. Er is meer overleg nodig tussen klassenpersoneel. Doordat leerlingen in deze klas snel afgeleid zijn, wordt gebruik gemaakt van schermen, waarbij prikkels worden verminderd. De schermen kunnen belemmeren in een soepele samenwerking.

Gedrag van de leerlingen

Samenwerken en onderling hulp vragen wordt sterk gestimuleerd, waardoor leerlingen minder afhankelijk zijn van leerkracht/KA. Leerlingen gaan steeds beter samenwerken en elkaar helpen, waardoor zij sociaal-emotioneel groeien. Zij bloeien op; vinden het fijn anderen te helpen. Het zelfvertrouwen neemt toe. De leerlingen weten zelf goed in welk instructiegroepje ze zitten en anticiperen hierop. Ook het zelfstandig werken gaat beter, wat ze later nodig zullen hebben.

Overdraagbaar

De visie zal door iedereen ondersteund moeten worden, ook door degene die de klas overneemt. Inzicht in het klassenmanagement en niveau van de leerlingen is van belang. Er zal goede overdracht/overleg nodig zijn tussen het klassenpersoneel. Het niveau van de leerlingen moet duidelijk zijn. Het aanbieden van de instructie zal kort en duidelijk moeten gebeuren, ook door collega's. Er moet een goede structuur zijn voor de klas, met een duidelijke organisatie en planning.

Toekomst

Iedereen is van mening dat deze combinatiegroep SO/MLK 3 moet blijven bestaan. Alle eerder genoemde factoren zijn daarbij wel van belang. Of het bij groep 4 t/m 8 gaat lukken, zal verder onderzocht moeten worden. Verschillen tussen leerlingen zullen groter worden, hoe lang is het dan nog vol te houden? Behalve het niveauverschil heb je ook te maken met een verschil in tempo van leren. De persoon die voor de klas staat, moet iemand zijn die de visie draagt!

Bijlage 6 Observatie Psycholoog Onderzoekperiode 1

2 Observatiemomenten klas SO/MLK 3

Gedrag/ leermogelijkheden van de kinderen in deze groep sinds nieuwe indeling van de klas.

Klassikaal

Om de beurt flitsen van letters. Iedereen kijkt goed richting het bord. Er zijn veel beweeglijke kinderen, maar deze storen anderen niet. M.u.v. de plek van D. E zit voor hem en zij beweegt veel. D moet hier om heen kijken en lijkt minder goed betrokken bij de les. (andere) D is ook zeer beweeglijk maar stoort daarbij niet.

Observatie Zelfstandig werken

Bij het zelfstandig werken worden schermen gebruikt.

M heeft veel moeite met starten. Uiteindelijk start hij pas na ongeveer 10 minuten. Werkt met een rood gezicht. Is achter het scherm ook snel afgeleid. Wordt afgeleid door touwtje aan zijn scherm.

K kijkt veel rond, zoekt regelmatig contact met E tegenover hem.

J kletst, begint later met werken dan de anderen, moet nog een keer opstaan omdat er spullen vergeten zijn. Onrustig, rommelig aan het werk. Eenmaal goed in de opdracht gaat het beter en is zij zelfstandig aan het werk.

D kijkt veel rond, oogt vermoeid, afgeleid als iemand binnenkomt. Krijgt scherm van KA.

E werkt zelfstandig door, wel veel beweging. Zij helpt D en hij vraagt ook regelmatig iets aan haar. Krijgt scherm van KA. Zij werkt hardop, moet veel bewegen en draaien.

B rommelt lang met zijn spullen bij zijn tafeltje. Blijft staan, gaat pas na een tijdje zelf zitten. Gaat ook zelfstandig aan het werk. Wordt wel snel afgeleid. B heeft een verhit gezicht.

J werkt goed zelfstandig door.

(andere) J werkt zelfstandig goed door met koptelefoon. Zet deze op een bepaald moment ook af, maar werkt wel door

M werkt zelfstandig door.

D gaat staan, zitten. Veel bewegingsonrust. Let erg op stoplicht. Komt naar mij toe met een vraag. Als een groepjes kinderen aan de gezamenlijke tafel werkt, wordt D hierdoor afgeleid. Hij krijgt een timetimer van KA.

C werkt met tafelblad omhoog. Werkt redelijk zelfstandig. Zoekt soms steun bij anderen.

Constatatie Zelfstandig werken

In deze klas zitten leerlingen met zeer uiteenlopende intelligentieniveaus en veel leerlingen met gedragsproblemen, aandachts-concentratieproblemen en beweeglijkheid. Hier wordt in de klas goed rekening mee gehouden. Er wordt klassikaal dan ook erg goed opgelet. Alle kinderen zijn goed betrokken bij de les.

Zelfstandig werken gaat, rekening houdend met de werkhoudingsproblemen van de kinderen in deze klas, buitengewoon goed. De tijd in de klas wordt efficiënt gebruikt, wat van groot belang is.

Aandachtspunten

- Vanuit gezichtspunt van de verschillende kinderen goed bekijken of ze voldoende zicht hebben op leerkracht en bord.
- Kinderen die veel afgeschermd worden goed in de gaten houden, zitten allemaal in verschillende richting en kunnen soms lang 'rommelen' achter scherm.
- Wanneer kinderen mogen overleggen zijn de schermen wel storend, dit maakt dat overleggen praktisch gezien niet goed mogelijk is. Hierover moeten goede afspraken zijn (loop naar het kind toe achter het scherm of als kinderen werken met een scherm: niet storen).
- Consequent gebruik van het stoplicht is belangrijk als kinderen in groepen werken, ze weten dan wanneer ze elkaar wel of niet mogen bevragen.
- Kinderen met verschillende niveaus zitten door elkaar in de groepjes, enerzijds positief, anderzijds lastig bij het zelfstandig werken. De 'MLK-kinderen' kunnen moeilijker hulp aan elkaar vragen omdat ze verdeeld over de groepjes zitten. Dit is een constatering, ik ben niet van mening dat je deze leerlingen bij elkaar moet zetten, dan is namelijk de meerwaarde van de combinatiegroep weg. Het is wel een punt om alert op te zijn.

Wat betreft combinatiegroep SO/MLK

Meerwaarde is dat leerlingen sneller tot lezen komen, dat geldt voor alle leerlingen, ongeacht niveau. Sociaal-emotioneel groeien leerlingen daardoor, goed voor eigenwaarde. Ook cognitief een goede groei, zij behalen een hoger leerniveau.

Valkuil is dat kinderen in de klas redelijk goed meekunnen, maar het wel als zeer zwaar kunnen ervaren. In de klas wordt dat niet gezien, maar het kan geuit worden in sociaal-emotionele/gedragsmatige problemen thuis. MLK-leerlingen laten in een korte tijd zeer goede leerprestaties zien, maar komen sneller aan hun plafond. Waarschijnlijk komen zij uiteindelijk op hetzelfde leerniveau uit als verwacht zou worden gezien hun capaciteiten. Voordeel is wel dat twijfelgevallen SO of MLK na duidelijk didactische lessen in groep 3 beter te plaatsen zijn.

Debby Berk

Bijlage 7 Werkvormen Coöperatief Leren Onderzoekperiode 2

In de theorie zijn veel verschillende werkvormen te vinden binnen coöperatief leren. De LIO-stagiair heeft gekeken welke vorm het beste aansluit bij onze groep en onze leerlingen met een beperking. Het doel is: “Hoe kan ik werkvormen van coöperatief leren inzetten om het samenwerken en de concentratie bij het zelfstandig werken in SO/MLK 3 te bevorderen bij Veilig Leren Lezen?”

Wij gaan in SO/MLK 3 coöperatief leren toe passen binnen Veilig Leren Lezen. Wij willen in de klas beginnen met het inzetten van één werkvorm op één moment, zodat wij het de leerlingen kunnen aanleren en zij het zich eigen kunnen maken. Daarbij starten we bij het zelfstandig lezen in het leesboekje of Veilig-en-vlotboekje, om de spanningsboog en concentratie te vergroten. Daarbij gaan we werken vanuit de twee instructiegroepen:

- Groep 1 → vanaf VLL Kern 2 (3 leerlingen)

Bij dit groepje zal in eerste instantie een KA aanwezig zijn om hen te begeleiden. Na het aanbieden en veel (in)oefening gaan we kijken of het mogelijk is hen dit zelfstandig te laten doen. Enerzijds moeten zij de doelen van de les behalen, het moet functioneel zijn, anderzijds moeten zij de doelen van coöperatief leren. We beginnen zonder rolverdeling omdat wij denken dat dit voor deze leerlingen te ingewikkeld is. Mocht het goed gaan, dan zullen we deze in gaan voeren. Er gaat gewerkt worden met het Veilig en Vlot boekje (ri-ra-rijtjesboek), waarin leerlingen de woordjes moeten lezen met de aangeboden letters. Dit zal soms zijn door te hakken en plakken en soms al vlot. Zij gaan de volgende werkvorm toepassen:

Ri-ra-rijtjes race

Materialen:

- Veilig en Vlot boekje (ri-ra-rijtjesboek).
- Kaartje met



Aan de slag:

De leerlingen zitten in een groepje met hun Veilig en Vlot boekje. Om de beurt lezen zij een woord. Wie een foutje maakt is af en draait zijn 🤔-plaatje om. Hij of zij moet wel mee blijven doen, want als de leerling weer aan de beurt is, mag hij of zij weer een poging wagen. Heeft de leerling het goed dan mag hij of zij het 🤔-plaatje weer omdraaien. Heeft de leerling het fout dan blijft het plaatje omgedraaid liggen.

Aandachtspunten:

- Leerlingen kunnen de woorden hakken en plakken;
- Leerlingen kunnen de woorden vlot lezen.

Duur:

Max. 15 min.

Mogelijke rolverdeling:

Stilte-kapitein

De stilte-kapitein heeft als taak ervoor te zorgen dat zijn groepje niet te veel lawaai maakt. De leerlingen moeten zachtjes overleggen om andere groepen niet te storen. De stilte-kapitein geeft aan wanneer de groep te rumoerig wordt.

Tijdbewaker (beurtenverdelers)

De tijdbewaker is degene die de tijd in de gaten houdt. De leerling mag namelijk niet te lang bij één woord stil staan. Bij ons in groep 3, is de tijdbewaker ook degene die de leesbeurten verdeelt.

Tafelbaas/hulp

De tafelbaas zorgt ervoor dat zijn groepsgenoten snel en rustig in het juiste groepjes gaan zitten en aan het werk gaan. Bij ons in de klas is hij ook verantwoordelijk voor het opletten of iedereen meedoet en weet waar we zijn. Anders helpt hij door aan te wijzen waar we gebleven zijn met lezen. Hij is de baas aan tafel dat iedereen goed meedoet en weet waar we zijn met het lezen.

- Groep 2 → vanaf VLL Kern 8 (rest van de klas, 11 leerlingen)

Deze groep zal voornamelijk gaan oefenen om zelfstandig, met het eigen groepje (3 tot 4 leerlingen), teksten uit het leesboekje te gaan lezen. Daarbij krijgen de leerlingen een eigen taak/rol, vanuit het coöperatief leren. De groepjes zijn gebaseerd op zowel het technisch leesniveau als de kwaliteit die zij binnen hun rol/taak nodig hebben. Binnen de groepjes komen de volgende taken aan bod:

Stilte-kapitein

De stilte-kapitein heeft als taak ervoor te zorgen dat zijn groepje niet te veel lawaai maakt. De leerlingen moeten zachtjes overleggen om andere groepen niet te storen. De stilte-kapitein geeft aan wanneer de groep te rumoerig wordt.

Tijdbewaker (beurtenverdelers)

De tijdbewaker is degene die de tijd in de gaten houdt. De groep mag namelijk niet te lang bij één vraag of stuk tekst stil staan. De tijdbewaker heeft een time-timer en waarschuwt de groep als de tijd bijna om is. Bij ons in groep 3, is de tijdbewaker ook degene die de leesbeurten verdeelt.

Aanmoediger/controleur

De aanmoediger moedigt zelf de leerlingen in zijn groep aan en zorgt ervoor dat andere leerlingen elkaar aanmoedigen. Hij zegt het ook als iemand een woordje of zin fout leest. Dit gebeurt wel op een positieve, aanmoedigende manier.

Tafelbaas/hulp

De tafelbaas zorgt ervoor dat zijn groepsgenoten snel en rustig in het juiste groepjes gaan zitten en aan het werk gaan. Bij ons in de klas is hij ook verantwoordelijk voor het opletten of iedereen meedoet en weet waar we zijn. Anders helpt hij door aan te wijzen waar we gebleven zijn met lezen. Hij is de baas aan tafel dat iedereen goed meedoet en weet waar we zijn met het lezen.

Bijlage 8 Ervaringen bij Coöperatief Leren Onderzoekperiode 2

We hebben met beide groepen 5 weken deze zelfde werkvorm geprobeerd in de praktijk. Het moet de leerlingen echt aangeleerd worden en zij hebben tijd nodig om het zich eigen te maken. In dit tijdbestek van 5 weken hebben zij het bijna dagelijks (20 minuten) geoefend. Het was niet mogelijk om de taken te wisselen, of een nieuwe werkvorm uit te proberen in de praktijk. Er was een groot verschil merkbaar tussen groep 1 en 2.

Bij groep 1 is het technisch leesniveau erg laag en daarnaast hebben deze leerlingen dermate andere problematieken dat deze werkvorm erg lastig is. In de gehele onderzoeksperiode was het alleen haalbaar om het te oefenen met een KA die de activiteit begeleidde. Het gebruik van rollen is niet gelukt om te onderzoeken. Dit zal door de LIO-stagiair wellicht nog gedaan worden, maar dat kan ik niet meer meenemen in mijn onderzoek.

In groep 2 zitten echte SO/MLK leerlingen, zij hebben een redelijke concentratie en leesniveau om deze werkvorm te doen. Bij hen hebben we verschillende voor- en nadelen ervaren deze onderzoeksperiode:

Voordelen

- De leerlingen weten erg goed in welk groepje ze zitten welke taak zij hebben.
- Er is meer onderlinge samenwerking tussen leerlingen.
- Er vinden discussies plaats tussen de leerlingen.
- Er zijn enkele leerlingen die bij het individueel werken geen concentratie kunnen opbrengen bij het zelfstandig lezen en nu veel gemotiveerder zijn en wel de concentratie hebben. Zij zijn beter/meer technisch aan het lezen, dan voorheen.

Nadelen of aandachtspunten

- Leerlingen vinden het moeilijk om op elkaar te wachten of naar elkaar te luisteren.
- Sommige leerlingen hebben niet de concentratie die wel verwacht wordt binnen het coöperatief leren.
- Het gaat wisselend per groepje, de samenstelling lijkt niet optimaal te zijn. Dit was van te voren moeilijk in te schatten. Ik heb gekeken naar zowel het technisch leesniveau, als naar de samenwerkingsvaardigheden.
- Sommige leerlingen verliezen zich in hun rol/taak. Zij zijn daar te veel op gefocust en vergeten mee te lezen.

Bijlage 9 Advies samensmelting SO/MLK door Tessa Otten-Kerkhof

Zelf heb ik 3 jaar fulltime SO 3/4 gedraaid. Kleuters kwamen vaak als twijfelgeval bij MLK 3/4 of SO 3/4, daardoor heb ik al eerder geopperd om een SO/MLK combinatieklas 3 te maken. Het is vaak heel lastig om bij de kleuters al dit grote besluit te maken. De meeste leerlingen zijn dan nog aan het rijpen, waardoor het niet helemaal duidelijk is bij welke leerstroom zij het beste thuispassen. In groep 3 start het aanvankelijk lees- en rekenproces, de leerlingen kunnen hier tegelijk mee beginnen. Zeker met het aanvankelijk lezen is dit het geval. In onderzoek is aangegeven dat IQ zeer weinig verband heeft met het leren lezen. (ibrt.nl), het aanleren van technisch lezen is meer een trucje is en minder afhankelijk is van het IQ.

Bij rekenen is dit niet het geval, dus daar zal het niveauverschil sneller duidelijk zijn. Het kunnen rekenen is afhankelijk van een groot aantal vaardigheden: telvaardigheid, getalbegrip, kennis van rekenhandelingen en het vertalen van een probleem in rekenhandelingen. Daarnaast moet een kind beschikken over voldoende leesvaardigheid en probleemoplossend vermogen. Ook het geheugen speelt een belangrijke rol. (rekenenleerjezo.nl)

Tot dit schooljaar werkte wij ook met combinatiegroepen, maar dan binnen het SO of MLK, MLK 3/4 en SO 3/4. Nu heb je weer een combinatiegroep, maar de leeftijd van de leerlingen ligt dicht bij elkaar; het is alleen een groep 3; SO/MLK 3.

Mijn ervaring dit schooljaar

Zeker binnen groep 3 ben ik absoluut een voorstander van deze samensmelting SO/MLK. De meerwaarde zie ik op meerdere fronten:

Cognitief/didactisch

Technisch lezen

De grootste cognitieve meerwaarde die ik binnen de klas zie is het verhoogde technisch leesniveau van de leerlingen. Minimaal 4 MLK-leerlingen waar wij het, gezien hun IQ, niet van verwacht hadden, kunnen nu al (heel) goed technisch lezen. Doordat Kern 1 t/m 6 van VLL klassikaal wordt aangeboden, pikt iedereen er iets van op. De SO-leerlingen komen op deze manier niks te kort en worden uitgedaagd. De MLK-leerlingen pikken datgene op wat voor hen zinvol is. Enkele leerlingen leren de letters, maar komen niet tot vlot lezen. Anderen komen net als de SO-leerling wel tot vlot lezen, maar hebben minder leesbegrip. Weer andere leerlingen presteren bij dit alles boven verwachting en kunnen op leesgebied mee met de SO-leerling. Doordat wij in de klas differentiëren en kijken naar de haalbaarheid voor elk kind, werkt iedereen optimaal op zijn eigen niveau. Er wordt gedifferentieerd op tijd en lesstof,

zowel hoeveelheid en soort verwerking. Dit is afhankelijk van het niveau van de leerling en/of van de mogelijkheden rondom aandacht-concentratie.

Wat ik zelf als heel prettig heb ervaren het eerste half jaar, was de aandacht voor het “leren lezen” met de hele klas SAMEN. Ik was gewend met SO 3 te leren lezen en SO 4 kon dit al, dus zij hadden technisch en begrijpend lezen, spelling, taal en rekenen etc. Nu was ik met de hele groep bezig met hetzelfde proces. Iedereen was enthousiast en de leerlingen leerde ontzettend veel van elkaar! We konden nu ook met de hele klas inspelen op het thema dat wij hadden binnen VLL, zo gingen wij ook knutselen binnen het thema en de klas werd ernaar ingericht met boeken en woordkaartjes en dergelijke. Ik ben ervan overtuigd dat dit heeft meegespeeld in het leerproces van alle leerlingen, van zowel de SO- als de MLK-leerling. Iedereen was zo enthousiast en alles in de klas was gericht op het leren lezen. Daar pikken alle kinderen zoveel van mee. Zelfs de zwakste leerling, die volgend schooljaar misschien naar het ZMLK gaat, kent veel letters en alle aangeboden woorden. De hele dag zijn we bezig met de letters en het leren lezen, waardoor alle kinderen veel herhaling krijgen en intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit hoorde ik ook echt terug van alle ouders. Bovenstaande is te koppelen aan de theorie die beschreven is bij klassenmanagement, dat het beter is om divergent te differentiëren.

Rekenen

Bij rekenen zijn wij ook begonnen met de grote groep. Deze viel zeer snel uiteen in verschillende niveaus en instructiegroepen. Binnen het rekenen is dan ook niet die meerwaarde te zien net als bij technisch lezen. Onvoldoende getalbegrip zorgt heel vaak voor rekenproblemen. Is het getalbegrip onvoldoende ontwikkeld dan zal het kind problemen met rekenen ervaren gedurende zijn hele schooltijd. Waar ik eerdere jaren twee niveaugroepen had, SO 3 en SO 4, heb ik nu drie niveaugroepen, Laag MLK/ZMLK 3, MLK 3 en SO 3. Om binnen de SO/MLK groep optimaal te kunnen werken, is het noodzakelijk als de rekenvoorwaarden worden beheerst bij leerlingen die binnenkomen. Dan kun je direct starten met de methode Wis en Reken. Nu is dat niet het geval, waardoor ik de vraag heb of deze leerlingen voor rekenen nu wel op hun plek zitten.

Andere vakgebieden

Wij hebben er op schoolniveau voor gekozen om in groep 3 alles te zetten op lezen en rekenen. Wij gebruiken dus geen methode voor WO, wel worden de thema's binnen VLL gebruikt om de algemene ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren en de woordenschat te vergroten. Daarnaast is er BO, twee keer gym en één keer zwemmen onder leiding van een vakdocent, muziek/drama, handvaardigheid, schrijven, Leefstijl/Levensbeschouwing. Al deze vakken worden op klassenniveau gedaan, er wordt geen onderscheid gemaakt in SO- of MLK-leerlingen. Dat ging prima dit schooljaar. Bij sommige vakken wordt er wel gedifferentieerd, maar dan kijkend naar de motoriek of sociaal-emotionele ontwikkeling en mogelijkheid per leerling.

Sociaal-emotioneel

De leerlingen in SO/MLK 3 komen vanuit de kleuters of het reguliere onderwijs in deze klas. Deze leerlingen weten dan ook niet beter, dan dat dit één klas is. Zeker door het gezamenlijk leesproces zijn wij snel één groep geworden. Met de vorming van de groepjes, in onderzoeksperiode 1, lijkt deze groep nog hechter te zijn geworden. Leerlingen accepteren elkaars verschillen en waarderen het dat iedereen andere kwaliteiten heeft. Zij zijn hier snel van op de hoogte en zij weten dat het voor de ene leerling heel knap is als deze een woordje kan lezen, terwijl de ander een hele zin kan lezen. Dit brengt veel respect in de groep, of dit in een groep 8 ook zo zal zijn, is niet te zeggen. Dan zal eerst deze groep doorgetrokken moeten worden.

Doordat de leerlingen elkaar kunnen en mogen helpen zie je kinderen ook echt groeien. Zij vinden het fijn om verantwoordelijkheid te krijgen en om anderen te helpen. Ook binnen coöperatief leren namen zij hun taak/rol erg serieus. Binnen de andere vakgebieden hebben wij ook geen nadelen ervaren van deze combinatiegroep. De voordelen zijn er voor verschillende leerlingen. De MLK leerlingen pikken meer op van de sterkere leerlingen om hen heen, zie de leesresultaten. Dit is uiteraard ook goed voor hun zelfvertrouwen, zij leren sneller lezen en kennen al snel veel letters, waar zij heel trots op zijn! Maar ook voor de zwakkere SO leerling is deze groep een meerwaarde. Eén meisje in de klas heeft last van faalangst en haar tempo is laag. Binnen een SO groep is de kans groot dat zij zo onzeker zou worden dat zij totaal uit zou vallen. Nu valt zij er tussen in, waardoor het voor haar niet opvalt als zij 'minder' presteert. Zij leest op haar eigen tempo en niveau en krijgt in deze groep het (zelf)vertrouwen dat zij nodig heeft om tot lezen te komen. Ook het zelfstandig werken gaat bij alle leerlingen heel goed. Wij bieden het hen aan en hebben het vertrouwen dat zij dit kunnen. Wij zien in de klas dat dit ook daadwerkelijk zo is! Daarbij is het wel van belang dat zij werk op hun eigen niveau krijgen aangeboden. Het is essentieel dat zij het vertrouwen krijgen dit te kunnen. Wij moeten in de klas als personeel dus een stapje terug doen, anders heb je te maken met "aangeleerde hulpeloosheid" bij de leerlingen. Wij hebben in de klas gezien dat alle leerlingen, zelfs de zwakste MLK leerlingen, zelfstandig kunnen werken. Als je ze dat aanleert en hier aan werkt met het hele klassenpersoneel. Daarbij wel rekening houdend met een kortere spanningsboog, dus zorgen voor afwisseling in werkvormen.

Binnen deze groep zitten twee leerlingen waar ik zelf bij twijfel of deze op hun plek zitten in deze groep. Daarbij is er bij één leerling de vraag of hij op de juiste plek zit bij ons op school, met zijn gedragsproblemen. Het is dus niet duidelijk of hij beter op zijn plek zou zitten in een MLK 3. De andere leerling is twijfel MLK/ZMLK, zij kan met het leesgroepje cognitief nog wel mee. Met rekenen valt zij uit, net als leerling 1. Sociaal emotioneel wordt zij steeds meer overvraagd in deze groep. De rest van de groep overstijgt haar op dit gebied. Er wordt nu ook gekeken of zij beter op haar plaats zou zijn bij het ZMLK volgend schooljaar. Ook qua aandacht-concentratie gaat zij het niet redden binnen het SO/MLK. Zij zit te vaak in haar eigen wereld, waardoor

zij te weinig oppikt van alles om haar heen. In volgende jaren zal dit probleem alleen maar groter worden, omdat de verschillende dan groter zijn.

Mijn aanbeveling voor de toekomst

Deze groep SO/MLK 3 zou ik zeker behouden. Door alle collega's in de groep is dit schooljaar als meerwaarde gezien. Of het de komende jaren net zo goed gaat als dit jaar is natuurlijk niet te zeggen. Misschien zaten er nu meer sterkere leerlingen in, waardoor het optimaal verliep. Volgend schooljaar zijn er meer en lager niveau MLK leerlingen en minder SO leerlingen. Of je dan dezelfde doelen kan behalen is de vraag, maar ik zou het wel doorzetten. Veel leerlingen hebben ons nu verbaasd, dus we moeten kijken of we dat door kunnen zetten.

Om te kijken of het in hogere jaargroepen ook haalbaar is, zal deze groep doorgetrokken moeten worden. Deze leerlingen zijn nu niet beter gewend, dus hen kun je prima bij elkaar in één groep laten zitten. Er zal dan een SO/MLK 4 komen. Dit is dan wel weer een pilotgroep, omdat het weer anders zal zijn met verschillende vakgebieden. Zoals in mijn onderzoek naar voren komt, is het wel van belang om hier mensen op de groep te zetten die achter de visie staan en er vertrouwen in hebben dat deze groep een meerwaarde heeft, zowel de leerkracht als KA. Het is van belang dat er een goed werkend team staat op de groep.

Er zijn altijd leerlingen die tussen wal en schip vallen. Ik had er in deze groep 2, maar dit is vaker het geval bij ons op school. Er zijn leerlingen die net te zwak zijn voor het SO/MLK, maar net te sterk voor het MCG/ZMLK. Met de focusgroep hebben we dit meerdere malen besproken. Wij denken dat het een goede optie zou zijn, als er één klas komt MLK/ZMLK, voor al deze "randleerlingen". Als je deze leerlingen binnen de stroom SO/MLK houdt, zal het niveauverschil te groot worden, zowel op sociaal-emotioneel als op cognitief gebied. Dan is het niet meer haalbaar om te werken met maximaal drie niveaus/instructiegroepen. Omdat het ZMLK nu samen is gevoegd met het MCG, is daar het niveau omlaag gegaan. Mochten deze twijfelgevallen wel naar het MCG/ZMLK gaan, dan zal het niveau ook daar aangepast moeten worden.

Bijlage 10 Reflectie op onderzoeksproces a.d.h.v. Korthagen

Fase	Actie in mijn onderzoek en wat het mij heeft opgeleverd.
5. Uitproberen 1. Handelen	Inventarisatie; Ik heb enkele zaken uitgeprobeerd met de nieuwe groep leerlingen in de groep. Zo ben ik gestart met alle leerlingen in één groep bij alle instructies.
2. Terugblikken	Ik heb ervaren dat dit bij Veilig Leren Lezen goed ging en dat ik wel moest differentiëren in leerstof. Bij rekenen vielen de niveaus te snel uit elkaar.
3. Bewustwording	Het was goed om leerlingen op een hoger niveau te krijgen en hen zo lang mogelijk samen te houden in één groep. Bij rekenen kreeg ik teveel niveaus. Het is opvallend dat leerlingen veel individueel werken. Er wordt een officiële nulmeting gedaan om bewustwording te creëren.
4. Alternatieven ontwikkelen	Naar aanleiding van de nulmeting komen de alternatieven naar voren om de leerlingen meer samen te laten werken en gebruik te maken van het niveauverschil → meer homogene instructiegroepen (alleen bij vastlopen, door IQ verschil) en heterogene klassengroepjes met een grote instructietafel.
5. Uitproberen 1. Handelen	De ontwikkelde alternatieven vanuit de nulmeting worden 5 weken uitgeprobeerd in onderzoeksperiode 1.
2. Terugblikken	Bij deze fase is er veel overleg geweest met collega's. We keken hoe iedereen het ervaren heeft.
3. Bewustwording	Ik heb veel interviews afgenomen bij collega's en met de focusgroep is er een nieuwe meting gedaan. Een van de zaken waar wij ons bewust van werden is dat er te weinig expliciet is samengewerkt.
4. Alternatieven ontwikkelen	Samen met de focusgroep hebben we besloten om in samenwerking met de LIO-stagiair
5. Uitproberen 1. Handelen	We hebben bij VLL een werkvorm gebruikt om coöperatief leren toe ta passen om samenwerking te bevorderen.
2. Terugblikken	Ik heb dit teruggeblikt met collega's in de klas die hiermee werkte. De LIO-stagiair is voor zijn en mijn onderzoek regelmatig komen observeren.
3. Bewustwording	Hij heeft een concrete meting gedaan m.b.t. de taakgerichtheid binnen de samenwerkingsvorm.
4. Alternatieven ontwikkelen	We hebben bekeken wat goed ging en waar we nog verder in zouden kunnen ontwikkelen. Dat laatste wordt echter niet meer meegenomen in mijn onderzoek. Dat zal in de klas wel uitgeprobeerd gaan worden en wie weet ga ik hier zelf nog mee door in de klas.