



ALLES WAT AANDACHT KRIJGT, GROEIT !!

Marie-Thérèse Bogers

studentnummer: 2175855

Master Sen Fontys Opleidingen Speciale Onderwijszorg

School Video Interactie Begeleiding

Begeleid door: Marjo van Hulten

juni 2012

Inhoudsopgave:

Samenvatting	4
Introductie	5
H.1:De onderzoeksvraag	8
1.1 Aanleiding tot onderzoek	8
1.2 Probleemverkenning	8
1.3 De onderzoeksvraag	9
1.4 Doel van het onderzoek	9
H.2:Theoretisch onderzoek	10
2.1 De methodiek School Video Interactie Begeleiding	10
2.1.1 Het begrippenkader	11
2.1.2 Het School Video Interactie Begeleidingstraject	12
2.2 Het adaptief onderwijsmodel en zijn samenhang met de 1 zorgroute	13
2.2.1 Het adaptief onderwijsmodel en het HandelingsGericht Werken	13
2.2.2 De 1 zorgroute en het HandelingsGericht Werken	13
2.3 Instructie	14
H.3:Onderzoeksmethodologie	16
3.1 Ontwerpgericht onderzoek	16
3.2 Onderzoeksgroep	16
3.3 Onderzoeksinstrumenten	16
3.3.1 Het School Video Interactie Begeleidingstraject	17
3.3.2 Het interview	17
3.3.3 De vragenlijst	17
3.3.4 De CITO M Begrijpend Lezen	17
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek	17
H.4: Dataverwerking	19
4.1 Het SVIB traject van de leerkracht van groep 6	19
4.2 Het interview bij de leerkrachten van groep 5, 6 en 7	21
4.3 De vragenlijst	21
4.3.1 De schaalvraag	21
4.3.2 Onderwijsbehoeften vanuit de leerlingen	21
4.4 De CITO M Begrijpend Lezen	22
4.4.1 Betrouwbaarheid	22
4.4.2 Samenvatting van de resultaten van de groep 5, 6 en 7	22
4.4.3 Gemiddelde vaardigheidsscores	23
H.5: Interpretatie, evaluatie, conclusie & aanbevelingen	24
5.1 De leervraag van de leerkracht van groep 6	24
5.1.1 De antwoorden op de leervraag	24
5.2 De onderzoeksvraag	25
5.2.1 Het antwoord op de onderzoeksvraag	25
5.3 Aanbevelingen en nieuwe vragen	25
H.6: Nawoord	27
Literatuurlijst	28

Bijlage A: interview februari 2012

Bijlage B: vragenlijst leerlingen

Bijlage C: verwerking interview

Bijlage D: verwerking vragenlijst

Bijlage E: uitwerking CITO gegevens

Bijlage F: checklist leerkrachtvaardigheden

2011-2012
PRAKTIJKONDERZOEK SVIB
Alles wat aandacht krijgt, groeit !!

ONDERZOEKSVRAAG

Hoe helpt SVIB de leerkracht van groep 6, op basisschool de Noordster, zijn lessen begrijpend lezen beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Leervraag leerkracht: Hoe kan ik de lln. stimuleren en motiveren om, in gedifferentieerde groepen, enthousiast de les begrijpend lezen te volgen?



ONDERZOEKSCONTEXT

Dit onderzoek is een ontwerpgericht praktijkonderzoek uitgevoerd op obs de Noordster in Bergen op Zoom. De onderzoeksgroep bestaat uit drie leerkrachten (groep 5, 6 en 7) met hun leerlingen, waarvan de leerkracht van groep 6 een SVIB traject doorloopt met zijn eigen leervraag. Verder bestaat de onderzoeksgroep uit achttien leerlingen uit bovengenoemde groepen met specifieke onderwijsbehoeften nl. negen lln. met verlengde instructie- en negen lln. met verkorte instructiebehoeften.

ONDERZOEKSMETHODEN EN TECHNIEKEN

Er wordt gebruik gemaakt van de mixed methods. Een SVIB traject, een semigestructureerd interview bij de drie leerkrachten, een schriftelijke vragenlijst bij de achttien leerlingen en een CITO M Begrijpend Lezen afname bij groep 5, 6 en 7.

ONDERZOEKSOPBRENGST

SVIB kan helpen om beter af te stemmen op onderwijsbehoeften door binnen de begeleiding compenserende en activerende vragen te stellen met het HGW en het adaptief model als uitgangspunt. De micro-analyses laten ondersteunende en niet-onsteunende patronen zien die zijn te omschrijven en uit te leggen met behulp van het begrippenkader van SVIB. Zo kan binnen het zich herhalend proces van leerkracht handelen een betere afstemming op de onderwijsbehoeften gezocht worden.

De leerkracht heeft zijn krachten en kansen middels het SVIB traject waar kunnen nemen en gezien dat binnen het aspect van de beurtverdeling (interactie) en het stellen van heldere doelen voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (instructie) zijn leerkracht handelen effect heeft op de resultaten en er dus toe doet.

DISCUSSIE : Alles wat aandacht krijgt, groeit !!

In hoeverre leidt reflectie op de beelden van de micro-analyse tot het ontwikkelen van betere handelingsalternatieven bij de leerkracht?

In welke mate gaat de leerkracht beter in op de onderwijsbehoeften wanneer hij gebruik maakt van een vastgestelde checklist?

NAAM EN CONTACTADRES

Marie-Thérèse Bogers obs de Noordster: marie-therese@de-noordster.nl

Introductie:

Hieronder beschrijf ik mijn professionele identiteit, mijn werksituatie en hoe ik School Video Interactie Begeleiding (voortaan aangeduid met SVIB) hierin een plek wil geven. Daarnaast geef ik woorden aan mijn motivatie voor het onderzoek wat beschreven wordt in dit meesterstuk, en mijn persoonlijke visie op inclusie. Deze introductie wordt afgesloten met mijn verwachtingen ten aanzien van dit onderzoek.

Professionele identiteit

Ik ben sinds 1988 afgestudeerd als de eerste lichting van PABO 'de Vossenbergh' in Oudenbosch en sinds 1989 werkzaam op openbare basisschool de Noordster in Bergen op Zoom. Al sinds het begin van mijn loopbaan ben ik geïnteresseerd in de speciale behoeften van de individuele leerling. Een Remedial Teacher opleiding aan de Katholieke Leergangen in Tilburg die ik in 1994 heb afgerond, is het begin geweest van een reeks nascholingen en cursussen gericht op het begeleiden van leerlingen in de basisschoolleeftijd.

Sinds het moment dat ik kennismakte met een SVIB begeleidingstraject, zo'n 15 jaar geleden, voel ik me aangetrokken tot de methodiek. Ik ben blij dat ik de stap genomen heb om zelf aan de opleiding te beginnen. Dit meesterstuk is geschreven ter afsluiting van de opleiding SVIB Master Sen aan de Fontys Opleidingen Speciaal Onderwijs in Tilburg. Een tweejarige opleiding die ik in juni 2012 hoop af te ronden.

Werksituatie en motivatie tot onderzoek.

Na een jaar op een dorpsschool gewerkt te hebben, begon ik augustus 1989 op openbare basisschool de Noordster, toen een groeischol in een nieuwe wijk in Bergen op Zoom. Na een aantal jaar is mij gevraagd aan te sluiten bij het zogenoemde 'zorgteam'. Mijn taak bestond vooral uit het signaleren en diagnosticeren van leerlingen met speciale behoeften en het coachen van mijn collega's in het begeleiden van deze leerlingen. Samen evalueerden we deze begeleiding in feedbackgesprekken. Regelmatig dacht ik: hadden we maar beelden gehad van deze situatie, dat zegt zoveel meer dan woorden. Mijn motivatie om de SVIB opleiding te volgen werd steeds groter.

Inmiddels zijn mijn werkzaamheden door veranderingen binnen het onderwijs uitgebreid. Naast taken binnen het zorgteam begeleid ik nu vooral de leerlingen met het Leerling Gebonden Budget binnen REC 2, 3 en 4. Dit doe ik in één op één situaties, ik begeleid de leerlingen ook binnen het groepsgebeuren. Hierdoor heb ik een bepaalde visie op inclusie ontwikkeld waarover meer in de volgende paragraaf. Als school zijn we in het traject van de 1 zorgroute gestapt onder leiding van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland (RPCZ). Het handelingsgericht werken (HGW) is op school inmiddels een belangrijk onderwerp geworden. We gaan uit van het positieve, de kansen van leerlingen, leerkrachten, ouders en school. De methodiek SVIB sluit hier volgens mij naadloos op aan.

In mijn onderzoek wil ik onder andere aantonen dat de methodiek SVIB een goed hulpmiddel is om de leerkracht middels feedback en reflectie op de beelden zelf tot oplossingen te laten komen. Het doel is een betere afstemming op de onderwijs-

behoeften van de leerlingen waardoor een hogere leeropbrengst gerealiseerd kan worden. Aansluitend denk ik dat het handelingsgericht werken binnen de 1 zorgroute veel voldoening gaat geven.

Mijn visie op inclusie

Bij het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften is mijn streven zo veel mogelijk aan te sluiten bij de talenten van de leerlingen op sociaal, creatief en cognitief gebied. Ik denk dat de leerkracht ook in de groep steeds op zoek zou moeten zijn naar de meest ideale onderwijsleersituatie. Hiervoor is expertise nodig die de leerkracht nog niet altijd heeft. Leerkrachten hebben een belangrijke taak en we moeten ons afvragen of zij goed genoeg zijn geïnstrueerd en of ze genoeg ondersteuning krijgen bij die taak. Ik wil graag dat het onderdeel inclusie op onze school goed vorm krijgt en ik zal me daarvoor inzetten. De leerkracht moet zijn lesprogramma afstemmen op de diversiteit in plaats van andersom. Alle kinderen zijn 'normaal', met of zonder 'tekorten'. Niet iedereen is gelijk maar wel gelijkwaardig (www.inclusiveeducation.ca, 2011).

Ik sluit me aan bij onderstaande formulering zoals Jacqueline, A. Specht in haar artikel: No more excuses (www.inclusiveeducation.ca, 2011) hem maakt:

Why do we not see ALL students when we talk about inclusion? Teachers have real issues facing them in their classrooms and we need to help. We cannot continue to believe that inclusion is simply putting children in general education classrooms and leaving it to the classroom teacher to figure out what to do. Inclusion was never meant to be operate in that way. The research tells us that people need to be supported. It has been telling us this for years – let's act. Only when teachers feel supported to implement best practice such as differentiated instruction within their classrooms will they be open to accepting all children.

Keuze voor en verwachtingen van dit onderzoek

Omdat mijn wens voor het onderzoek is om zo dicht mogelijk bij de praktijk te blijven, sluit ik aan bij de hulpvraag van één van mijn collega's. Het praktijkgerichte onderzoek is primair gericht op in de maatschappij levende vragen of verlegenheid-situaties (Harinck, 2010). Het hoofddoel is de verbetering van de praktijksituatie. Mijn collega van groep 6 wil graag de opbrengsten van de toets CITO begrijpend lezen verbeteren. De verwachting is dat wanneer de leerkracht zijn lesgeven beter afstemt op de onderwijsbehoeften, de basisattitude van de leerling tijdens de les begrijpend lezen zal verbeteren waardoor deze leerling beter met de tekst en de vragen omgaat. Hierdoor kunnen de resultaten omhoog gaan (Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de, Spaans, G., 2007).

Ik verwacht dat SVIB en haar methodiek de leerkracht zal ondersteunen in het zoeken naar handelingsalternatieven om zijn leerkrachtgedrag beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

Ten behoeve van de leesbaarheid is voor de verwijzing naar leerkrachten en

leerlingen in dit praktijkonderzoek gekozen voor de mannelijke vorm 'hij' en 'hem'. Het spreekt vanzelf dat overal 'zij' en 'haar' gelezen kan worden.

In hoofdstuk 1 wordt ingegaan op de aanleiding tot het onderzoek. De probleemverkenning wordt uiteengezet waarna de onderzoeksvraag wordt geformuleerd en het doel van en in het onderzoek wordt toegelicht.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt als eerst de aanleiding tot het onderzoek beschreven, gevolgd door de probleemverkenning. Vervolgens wordt de onderzoeksvraag geformuleerd en tot slot volgt een toelichting op het doel van het onderzoek.

1.1 Aanleiding tot onderzoek

In deze paragraaf wordt uitgelegd hoe tot het onderwerp van het onderzoek gekomen is.

Het is een feit dat de onderwijsinspectie zich vooral richt op de opbrengsten van groep 4, 6 en 8. Op het gebied van begrijpend lezen heeft groep 6 op basisschool de Noordster onder de inspectienorm gescoord (Inspectierapport, 2011- 2012).

Als school zijn we in het traject van de 1 zorgroute gestapt onder leiding van het RPCZ. We zijn begonnen met het opstellen van groepsoverzichten en groepsplannen. Deze elementen horen thuis binnen het HGW.

Tijdens een teambespreking gaf de leerkracht van groep 6 aan dat hij graag handvatten krijgt om zijn lessen begrijpend lezen te verbeteren met als doel de CITO opbrengsten te verhogen. Hij vraagt zich af hoe hij het best de gedifferentieerde aanpakken afstemt op de leerlingen en hoe hij hen actief betrokken kan houden bij de les.

Uit het onderzoek kan naar voren komen of het zinvol is om de methodiek SVIB structureel in te zetten binnen de invoering en borging van de 1 zorgroute

1.2 Probleemverkenning

De resultaten van CITO Begrijpend Lezen zijn al een aantal jaar onder de inspectienorm. Onderstaand figuur laat dit zien.

	Inspectienorm	gehaalde score
Groep 5 2011	25	14,5
Groep 6 2012	32	29,7
Groep 6 2011	32	31,6
Groep 7 2012	< 25% D/E	17% D/E

schema 1.1: vergelijking inspectienorm en gehaalde norm

Zoals te zien is, heeft groep 6 zowel in 2011 als in 2012 onder de inspectienorm gescoord. De groep die in augustus 2011 groep 6 geworden is (zie groep 5 2011), heeft een erg lage score op CITO Begrijpend Lezen.

Dit schooljaar gaat het team een nieuwe methode Begrijpend Lezen kiezen die aansluit op het HGW. Tevens wordt het vak begrijpend lezen op de Noordster dit schooljaar kritisch bekeken. Onderzocht wordt welke methode het best binnen de organisatie past. Omdat de vorige methode 'Tekstverwerken' (Bok, A., Corjanus, J., 1999) niet meer voldoet aan de eisen van de school, worden momenteel een aantal methoden uitgetest: 'Nieuwsbegrip' (CED groep, 2012) en 'lezen in beeld' (Zwijsen, 2012). De nieuwe methode moet passen binnen het systeem van de 1 zorgroute. Hierover in hoofdstuk 2 meer. Dat betekent voor de leerkracht een andere manier van organiseren en lesgeven.

Met SVIB willen we door planmatig begeleiden tot verandering komen. De leerkracht geeft aan dat hij een attitudeverandering bij de leerlingen teweeg wil brengen. De wens is dat dit tot hogere opbrengsten leidt bij de CITO Begrijpend Lezen. Er wordt tevens gezocht naar een manier van lesgeven die aansluit bij de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in deze groep 6. De nieuwe methode moet

passen binnen het HGW dat binnen het systeem van de 1 zorgroute past. De 1 zorgroute wordt toegelicht in hoofdstuk 2.

Het onderzoek is gericht op verbetering van de praktijksituatie en de kwaliteit daarvan (Harinck, 2010). Het HGW vraagt van de leerkracht een gedifferentieerde aanpak tijdens het lesgeven. De gedifferentieerde aanpak bij het vak begrijpend lezen is een flinke uitdaging. In dit praktijkonderzoek worden leerlingen ondervraagd die gebruik maken van een verlengde instructie, aanpak 1, en leerlingen die een verkorte instructie volgen, aanpak 3. Het herkennen van bepaalde onderwijsbehoeften bij de leerlingen is een vaardigheid die past bij het adaptief onderwijs. Adaptief onderwijs is uitgangspunt voor het Passend Onderwijs, een onderwerp waar we ons als school sterk mee bezig houden en waarover meer informatie in hoofdstuk 2 volgt.

1.3 De onderzoeksvraag

De vraag geformuleerd voor het praktijkonderzoek ziet er als volgt uit:

Hoe helpt SVIB de leerkracht van groep 6, op basisschool de Noordster, zijn lessen Begrijpend Lezen beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

1.4 Doel van het onderzoek

Het doel *van* het onderzoek is om te bepalen of de methodiek SVIB een structurele plaats verdient ter ondersteuning van de leerkracht in het zich voortdurend herhalend proces van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren binnen de 1 zorgroute.

Het doel *in* het onderzoek is om te zien of de leerkracht van groep 6 beter af kan stemmen op de onderwijsbehoeften doordat hij middels de beelden de plus- en minpunten in de onderwijsleersituatie heeft opgemerkt en tot handelingsalternatieven kan komen.

De methodiek SVIB met zijn begrippenkader en begeleidingstraject, het adaptief onderwijsmodel met daaraan gekoppeld zijn weerslag op het handelingsgericht werken wat voortkomt uit de 1 zorgroute en tenslotte de manier van instructie geven binnen het handelingsgericht werken zijn mijn sleutelonderwerpen in hoofdstuk 2.

Hoofdstuk 2 Theoretisch Onderzoek

Vanuit de onderzoeksvraag: *Hoe helpt SVIB de leerkracht van groep 6, op basisschool de Noordster, zijn lessen Begrijpend Lezen beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen* wordt in dit hoofdstuk de theorie verkend rondom de methodiek van SVIB. Het adaptief onderwijsmodel dat centraal staat voor Passend Onderwijs en de daaruit voortgekomen 1 zorgroute wordt gekoppeld aan het handelingsgericht werken (HGW). Vervolgens wordt ingegaan op de manier van instructie geven en op de begeleiding daarvan zoals dat gewenst is bij het HGW.

2.1 De methodiek School Video Interactie Begeleiding

Op de site van de beroepsvereniging SVIB (www.svib.info.nl, 2011) staat SVIB beschreven als een methode van leerkracht en leerlingbegeleiding waarbij gebruik gemaakt wordt van beelden die met behulp van een uitgewerkt begrippenkader systematisch worden geanalyseerd.

Bij micro-analyse worden succesvolle interacties beeld voor beeld bekeken en zien we hoe geslaagde contactmomenten tot stand komen. Bij micro-analyse wordt met name uitgegaan van ondersteunende, geslaagde patronen. Welke elementen keren steeds terug maar ook welke elementen uit de basiscommunicatie zijn juist steeds afwezig? De micro-analyse kan de uitzondering op het niet werkende patroon laten zien. Door als begeleider de leerkracht te laten reflecteren op de beelden in de micro-analyse, kan de leerkracht zelf tot de oplossing van zijn niet werkend patroon komen en komen tot handelingsalternatieven. In paragraaf 2.1.2 wordt kort uitgelegd wat ondersteunende en niet ondersteunende patronen zijn.

De coachende, oplossingsgerichte manier van begeleiden (Whitmore, 2000, Cauffman & Dijk, 2010) met beelden binnen een SVIB traject, richt zich op mogelijkheden, op oplossingen en is handelingsgericht (Heijkant, 2005).



2.1.1 Begrippenkader

Met behulp van het schema: kenmerken van de geslaagde interactie, ontwikkeld door Biemans en Dekker (1994) is het mogelijk de interactie te analyseren. In het schema wordt een relatie gelegd met de leeftijd van het kind. De leeftijds aanduiding verwijst naar de vaardigheden die worden verwacht van de leerling in deze leeftijdsgroep.

Clusters	Patronen	Elementen
1. Initiatief en ontvangst (0 – 6 jaar)	Attent zijn Afstemmen	• Toewenden • Aankijken • Vriendelijke intonatie • Vriendelijke gezichtsexpressie • Vriendelijke houdingen • Meedoen • Ja-knikken • Benoemen • Ja-zeggen
2. Uitwisseling in de kring (6+ jaar)	Kring vormen Beurten maken Coördinatie	• In de kring betrekken • Rondkijken • Ontvangst bevestigen • Beurt geven en nemen • Gelijke beurtverdeling • Samen handelen • Elkaar helpen

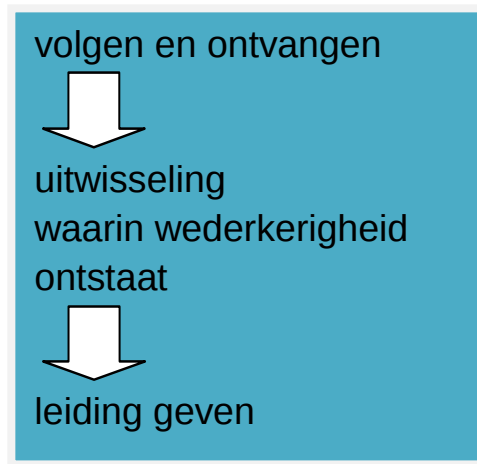
Schema 2.1: Een gedeelte uit: kenmerken van de geslaagde interacties en leiding geven (uit: Dekker en Biemans, 1994)

Om te begrijpen hoe goed contact tussen leerkracht en leerling verloopt, richten we ons op de bouwstenen van goed contact (Heijkant & Wegen, 2000). Cowlyn Trevarthen (1979) stond aan de wieg van het begrippenkader van vriendelijk leiding geven. Hij onderzocht minutieus het contact van ouders en pasgeborenen. Naarmate het kind ouder wordt, ontstaat er een steeds complexere uitwisseling waarin afwisselend de initiatieven van het kind en die van de ouders gevolgd worden.

Het begrippenkader bevat vijf bouwstenen binnen de basiscommunicatie. Bij *het volgen van initiatief* (1) zie en hoor je de ander door je toe te wenden, te kijken en te luisteren. Het geeft je de mogelijkheid goed afgestemd op de ander te reageren. Bij *de ontvangstbevestiging* (2) laat je interesse aan de ander merken. Dit kan door non-verbale en verbale ontvangstbevestigingen die op twee niveaus kunnen liggen te weten: emotioneel en inhoudelijk. In prettig contact lopen deze niveaus synchroon, we noemen dat congruent. Wanneer je *instemmend benoemt* (3), verbaliseer je wat er gebeurt. De manier waarop, je intonatie en woordkeus, zorgt ervoor dat het instemmend wordt. Het richt de aandacht van het kind op hetgeen de spreker belangrijk vindt. De spreker spreekt op een vriendelijke manier zijn verwachting uit. In elk contact kun je drie fasen onderscheiden: opening, uitwisseling en afsluiting, dit is de *beurtverdeling* (4). Tijdens het traject wat in het kader van dit praktijkonderzoek wordt doorlopen, is de fase van de uitwisseling heel belangrijk omdat hier de instructie van de les verdiept kan worden en de leerkracht op dit moment in staat wordt gesteld om het denkproces van de individuele leerling te volgen. Nieuwe infor-

matie kan worden toegevoegd. Het doel van de uitwisseling is om wederkerigheid te laten ontstaan.

Tot slot de laatste bouwsteen: *leiding geven* (5). Dit is het gevolg van het toepassen van voorgaande interactieprincipes. Leiding geven kan zowel ondersteunen, begeleiden als leiden omvatten. Er zijn verschillende accenten aan te geven in leidinggeven. We herkennen ze in ondersteunende interactie patronen.



figuur 2.1: leiding geven vanuit afstemming op de leerling
(Heijkant & Wegen, 2000)

De gedachte achter dit schema is dat leerkrachten middels vriendelijk leiding geven een goede interactie met hun leerlingen hebben. Zij kunnen zich bedienen van de 5 bouwstenen binnen de basiscommunicatie.

2.1.2 SVIB traject

Een leerkracht observeert voortdurend zijn leerlingen in verschillende situaties, systematisch en doelgericht (Pameijer, Beukering & Lange, 2009). Zo ontdekt hij wat van invloed is op het gedrag van het kind en op zijn eigen gedrag. Wisselwerking is een belangrijk observatiethema. Het is niet makkelijk om als leerkracht de interacties en de effecten daarvan te observeren. Hij zit er immers middenin.

Bij een SVIB traject worden de interactie, de didactiek en het klassenmanagement met elkaar in verband gebracht. Een begeleidingstraject bestaat uit het samen met de leerkracht analyseren van korte beeldopnames die in de klas gemaakt zijn. Deze micro-analyses zorgen ervoor dat de leerkracht kan reflecteren op zijn eigen handelen vanuit de concrete waarneming. De leerling en zijn signalen vorm de start van de interactie (Heijkant & Wegen, 2000). De leerkracht heeft verschillende mogelijkheden tot reageren. Vaak zien we patronen binnen de interactie.

We onderscheiden ondersteunende- en niet-ondersteunende interactiepatronen. Het ondersteunende interactiepatroon zien we beschreven in figuur 2.1. Het niet-ondersteunend interactiepatroon laat een situatie zien die niet wenselijk is met gevolgen voor het kind en zijn leerkracht. Het kind kan zich niet meer voldoende ontwikkelen en de leerkracht wordt steeds bevestigd in zijn negatieve verwachtingen van het kind. Uiteindelijk voelen zij zich beiden niet meer competent.

Doordat de begeleider de juiste feedback geeft en in overleg met de leerkracht de beelden bespreekt, komt de leerkracht tot handelingsalternatieven die voor het beoogde effect zorgen. Een goede interactie tussen de leerkracht en de leerling. Een belangrijk uitgangspunt van een SVIB begeleidingstraject is het adaptief

onderwijsmodel dat in paragraaf 2.2.1 verder toegelicht wordt.

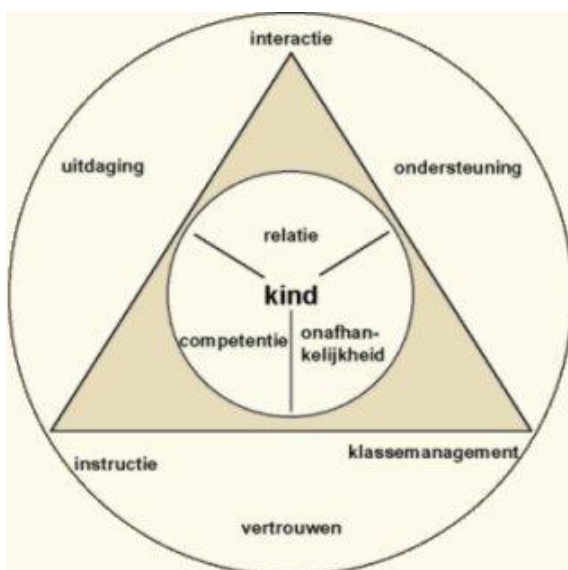
2.2 Het adaptief onderwijsmodel en zijn samenhang met de 1 zorgroute.

In deze paragraaf wordt uiteengezet hoe het adaptief onderwijsmodel samenhangt met de 1 zorgroute en hoe het handelingsgericht werken daar een onderdeel van is.

2.2.1 Het adaptief onderwijsmodel en het handelingsgericht werken

Adaptief onderwijs kunnen we ook vertalen in: doelgericht en effectief omgaan met verschillen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Binnen het HGW is dit vooral terug te vinden in de uitgangspunten: 'de onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal', 'ons handelen is doelgericht' maar vooral in 'de leerkracht doet er toe'. Deze uitgangspunten zijn gebruikt bij het samenstellen van het interview in dit praktijkonderzoek.

De basishouding van de leerkracht, zijn visie, waarden en overtuigingen kenmerken onder andere de professionele en persoonlijke ontwikkeling van de leerkracht. Vanuit deze basishouding creëert hij een goede pedagogische en didactische leeromgeving die nodig is om aan de onderwijsbehoeften van de leerling te kunnen voldoen. Hierbij is een evenwichtige basishouding nodig tussen de leerkrachtvaardigheden op het gebied van interactie, instructie en klassemanagement. Dit alles staat weergegeven in het model van adaptief onderwijs:



Figuur 2.2: het adaptief onderwijsmodel (Stevens, L. via www.aps.nl.)

De leerkracht is de spil, hij zorgt voor passend onderwijs in zijn groep. De leerkracht moet van onbewust (on)bekwaam, bewust bekwaam worden. De zeven uitgangspunten van het HGW (Pameijer, Beukering & Lange, 2009) geven hier richting aan.

2.2.2 De 1 zorgroute en het handelingsgericht werken

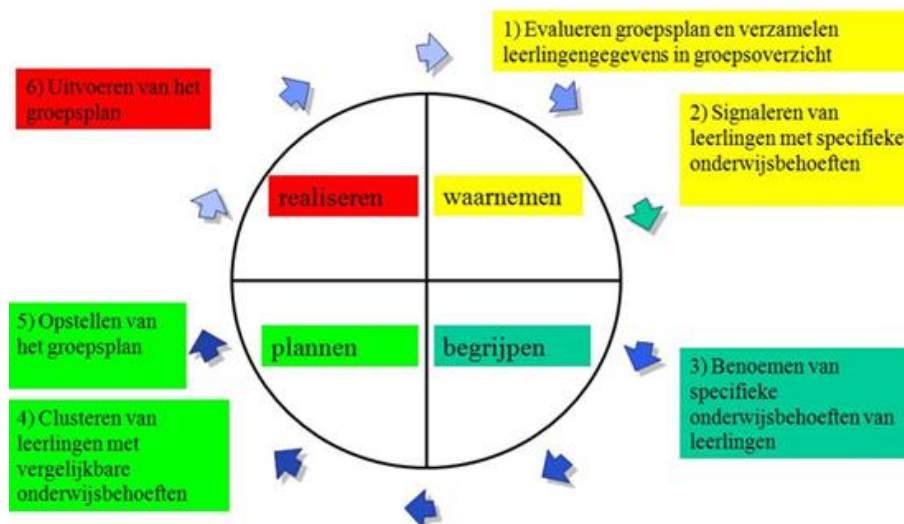
De 1 zorgroute biedt de leerkracht praktische handvatten om haar onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en biedt scholen de mogelijkheid om handelingsgericht werken een vaste plek te geven binnen de zorgstructuur van de school.

De 1 zorgroute is een project van WSNS plus en Passend Onderwijs staat centraal

(Clijsen e.a, 2007). De bedoeling is dat alle leerlingen zich zo goed mogelijk kunnen ontwikkelen op basis van hun mogelijkheden en kansen. In het kader van Passend Onderwijs hebben schoolbesturen straks de plicht om aan elk kind een passend arrangement van onderwijs en ondersteuning te bieden.

In deze paragraaf wordt ingegaan op het stuk uit de 1 zorgroute wat betrekking heeft op het handelen door de leerkracht.

Handelingsgericht werken



schema 2.2: onderdeel uit de 1 zorgroute voor de leerkracht: een zich voortdurend herhalend proces van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. (via www.kbsdekubus.nl)

Binnen de 1 zorgroute staat de cyclus handelingsgericht werken centraal (Clijsen e.a., 2007). De leerkracht houdt zich aan een zich voortdurend herhalend proces van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. Het gaat hierbij om het werken, praten en denken vanuit onderwijsbehoeften in plaats van vanuit kindkenmerken. Bij onderwijsbehoeften wordt geformuleerd wat een kind nodig heeft om de volgende stap in zijn ontwikkeling te kunnen zetten. Ter bevordering van de sociale cohesie in de groep en om het klassenmanagement uitvoerbaar te houden worden de individuele onderwijsbehoeften zoveel mogelijk geclusterd en verwerkt in een groepsaanbod, het zogenoemde groepsplan.

De leerkracht kan daarbij gebruik maken van een aantal hulpzinnen die hem helpen te bepalen wat een leerling nodig heeft om de gestelde doelen te bereiken, bijvoorbeeld: deze leerling heeft instructie nodig waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt.

2.3 Instructie

In deze paragraaf worden verschillende instructiemodellen genoemd en wordt dieper ingegaan op het instructie geven bij het HGW.

Er zijn meerdere instructiemodellen waar een leerkracht gebruik van kan maken. Bijvoorbeeld het directe instructiemodel (www.ontwerpatelier.nl, 2012) wat een leerkracht gestuurd model is en het model van het coöperatief leren waarbij de leerlingen meer de verantwoordelijkheid hebben voor het leerproces (Visser, Y. (red.), 2005 ; Förre, M., Kenter, B., Veenman, S., 2003). Hieronder wordt ingegaan op de manier van instructie geven zoals wenselijk is bij het HGW.

Bij HGW is een belangrijk uitgangspunt dat de leerkracht zo goed mogelijk adaptief onderwijs biedt. Marzano (2007) geeft aan dat de leerkracht veel effect heeft op de leerling. Bij een effectieve leerkracht gaan de schoolprestaties van al zijn leerlingen veel meer vooruit dan bij een ineffectieve leerkracht. Een belangrijk kenmerk van een effectieve leerkracht is doelgericht omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Eén ander uitgangspunt van HGW is: ons handelen is doelgericht. Ambitieuze doelen en effectieve feedback zijn belangrijke kenmerken van effectief adaptief onderwijs (Marzano, 2007). Daarom hanteert HGW concrete korte en lange termijndoelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren. Deze gebieden zijn terug te voeren naar de basisbehoeften van de leerling die we uit het adaptief onderwijsmodel (figuur 2.2) kennen.

Het centraal stellen van de instructie en begeleiding door de groepsleerkracht is een thema wat steeds terugkomt in de internationale onderwijskundige literatuur over het omgaan met verschillen tussen leerlingen (Slavin, 1996; Houtveen, 2007; Marzano 2007). In de checklist leerkrachtvaardigheden uit het boek van Pameijer, Van Beukering en de Lange (2009) staan vaardigheden genoemd die uitgangspunt kunnen zijn voor een gesprek over afstemming, wisselwerking en de rol van de leerkracht. De leerkracht kan zijn ondersteuningsbehoeften kenbaar maken op pedagogisch gebied, klassenmanagement en feedback maar ook op het gebied van instructie (Pameijer, Beukering & de Lange, 2009) zodat hij zo goed mogelijk kan inspelen op die verschillen tussen leerlingen. Het is nodig om als coach de begeleiding van de leerkracht hier op af te stemmen.

Van der Wolf en Van Beukering (2009) geven aan dat de instructievaardigheden van de leerkracht cruciaal zijn. Een heldere en goed afgestemde instructie en een uitdagende didactiek zijn krachtige preventieve middelen. Zij voorkomen dat de leerling afhaakt tijdens de les. De leerkracht moet op de hoogte zijn van het curriculum en vertaalt deze kennis in een samenhangend onderwijsaanbod. Dit vergt vakinhoudelijke kennis, pas wanneer de leerkracht goed op de hoogte is van de inhoud van wat hij wil overbrengen, kan hij aansluiten bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

Kwalitatief goede lesmethoden zijn eveneens belangrijk. Het kunnen variëren van de instructie- en leertijd is ook een belangrijk aspect. Het is nodig dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken. De leerkracht moet zodanig feedback kunnen geven, differentiëren en werkvormen kiezen, dat het leren voor alle leerlingen betekenisvol, doelgericht en succesvol is.

In dit hoofdstuk zijn onder andere de methodiek SVIB, het HGW en het adaptief onderwijsmodel gekoppeld aan instructie geven besproken. In hoofdstuk 3 staat centraal hoe het onderzoek is opgezet, voor welke onderzoeksgroep gekozen is, welke onderzoeksinstrumenten zijn ingezet en hoe rekening gehouden is met betrouwbaarheid, validiteit en ethiek.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt het type onderzoek toegelicht, de onderzoeksgroep besproken en wordt ingegaan op de onderzoeksinstrumenten. Tenslotte wordt iets gezegd over betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie en ethiek.

3.1 Ontwerpgericht onderzoek

Praktijkonderzoek kan helpen om de praktijkkennis te expliciteren en te verrijken (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). Er zijn verschillende typen praktijkonderzoek. Dit praktijkonderzoek kan geplaatst worden bij de ontwerpgerichte onderzoeken (Harinck, 2010), het heeft betrekking op problemen of behoeften van de doelgroep.

Het praktijkonderzoek is per definitie context-, cultuur- en tijdsgebonden (Harinck, 2010). De inzichten die het oplevert hebben een beperkte geldigheid en zijn nergens anders van toepassing. Kelchtermans (2001) geeft aan dat praktijkonderzoek neerkomt op het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door direct betrokkenen met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in een bepaalde situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie.

3.2 Onderzoeksgroep

Bij de samenstelling van de onderzoeksgroep is rekening gehouden met de mogelijkheid dat de relatie tussen de onderzoeker en datgene van wat er onderzocht wordt, van invloed is op de resultaten (Kallenberg e.a., 2011). De leerkracht van groep 6 is erg gemotiveerd om aan het onderzoek mee te doen en om zijn leerkracht handelen onder de loep te leggen. Hij heeft zijn leervraag als volgt geformuleerd:

Hoe kan ik de leerlingen stimuleren en motiveren om, in gedifferentieerde groepen, enthousiast de les begrijpend lezen te volgen?

De groepen 5 en 7 zijn betrokken bij het onderzoek. Zij fungeren als groep om de scores van CITO met elkaar te kunnen vergelijken. De onderzoeksgroep bestaat uit achttien leerlingen, telkens zes leerlingen uit de groepen 5, 6 en 7. Vervolgens is de groep van zes leerlingen steeds gesplitst in drie leerlingen uit aanpak 1, leerlingen met verlengde instructie, en drie leerlingen uit aanpak 3, leerlingen met verkorte instructie. Uitgangspunt is dat deze twee aanpakken specifieke onderwijsbehoeften hebben. De leerkrachten van groep 5, 6 en 7 hebben meegewerkt aan het interview.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

Na het vaststellen van de onderzoeksvraag en de onderzoeksgroep moet de onderzoeksstrategie bepaald worden (Kallenberg e.a., 2011). Het is nodig om als onderzoeker een systematiek aan te brengen zodat het verzamelen van gegevens op een gestructureerde wijze kan plaatsvinden (Harinck, 2010). De onderzoeksinstrumenten kunnen kwalitatieve of kwantitatieve gegevens leveren. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de theory of mixed methods (Ivankova, N.V., Creswell, J.W., Stick, S.L., 2006). De volgende onderzoeksinstrumenten worden ingezet: een SVIB begeleidingstraject, een interview met de betrokken leerkrachten, er zijn vragenlijsten bij de leerlingen uit de groepen 5, 6 en 7 afgenomen. De CITO M Begrijpend Lezen is afgenomen.

In de volgende subparagrafen worden de onderzoeksinstrumenten besproken.

3.3.1 SVIB traject

Voor een uitgebreide toelichting op het SVIB begeleidingstraject zie 2.1.2. Het model adaptief onderwijs is in de begeleiding als kapstok gebruikt zodat de leerkracht beseft dat hij de basisbehoeften van de leerlingen kan koppelen aan zijn vaardigheden.

3.3.2 Het interview

Het interview is het aangewezen onderzoeksinstrument om veel informatie over meningen, ervaringen en gevoelens van mensen boven water te krijgen (Kallenberg e.a., 2011). Er is gekozen voor het semigestructureerde interview (bijlage A). Een aantal vragen is vastgelegd maar er is ook ruimte voor open vragen (Harinck, 2010). De formulering van de vraag aan alle respondenten is hetzelfde zodat de antwoorden met elkaar vergeleken kunnen worden. Een aantal van de zeven uitgangspunten van het HGW ligt aan de basis van de vragen (zie 2.2.1).

In de periode van het onderzoek zijn de leerkrachten van groep 5, 6 en 7 aan het werk geweest met het HGW en met het kiezen van een nieuwe methode begrijpend lezen, vandaar dat deze leerkrachten betrokken zijn bij het interview. De vragen zijn nauwkeurig bekeken en besproken met de critical friends.

3.3.3 De vragenlijst

Via de vragenlijst wordt vastgesteld wat de leerlingen zelf denken nodig te hebben of wat zij veranderd willen zien.

De vragen mogen niet gekleurd zijn of een bepaald antwoord waarderen of suggereren (Kallenberg e.a., 2011). Daarom hebben critical friends meegedacht met het opstellen van de vragenlijst. Er is gekozen voor zes schaalvragen, één meerkeuzevraag en twee open vragen (bijlage B).

3.3.4 De CITO M Begrijpend Lezen

De CITO toets is de enige kwantitatieve toets in dit praktijkonderzoek. Deze toets is een vaststaand instrument dat voldoet aan de COTAN normen (www.psynip.nl, 2012). De toets Begrijpend Lezen meet de schoolse vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen. De testresultaten worden via bepaalde regels omgezet in een meetschaal. Op de Noordster wordt er gewerkt met de vijf prestatieniveaus: A, B, C, D en E. Waarbij A staat voor een hoogste score en E voor laagste score. De resultaten op de toets Begrijpend Lezen worden niet alleen uitgedrukt in een prestatieniveau maar ook in een vaardigheidsscore. Hiermee kan zowel de vaardigheidsgroei van de individuele leerling gemeten worden als ook de vaardigheidsgroei van een hele groep.

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie en ethiek

In deze paragraaf worden betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie en ethiek nader besproken.

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een 'meting' (Harinck, 2010).

De validiteit van een onderzoek is de mate waarin dat onderzoek aan zijn doel beantwoordt (Kallenberg e.a., 2011). Het is duidelijk dat de situatie bij dit praktijkonderzoek niet te generaliseren is naar andere onderwijsleersituaties. Door het gebruik en de herhaling van de verschillende onderzoeksinstrumenten en het inzetten van een gestandaardiseerde toets en een SVIB begeleidingstraject, geeft dit praktijkonderzoek uitkomsten die van betekenis zijn voor de situatie in groep 5, 6 en

7 op de Noordster.

Triangulatie verhoogt de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek (Kallenberg e.a., 2011). Drie benaderingswijzen zorgen ervoor dat de onderzoeksvraag op drie verschillende manieren wordt bekeken wat een reëler beeld van de situatie schetst.

Ethiek is een containerbegrip (Boerman, 2008), in het licht van dit praktijkonderzoek is er rekening gehouden met een zestal ethische principes die hieronder toegelicht worden. Deze principes zijn ontleend aan de notitie 'Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en verleidingen' (Heilbron, J. 2005).

- *vertrouwen, bedrog en zelfbedrog*

Het praktijkonderzoek is tussentijds steeds geëvalueerd met betrokken collega's en zorgteam. De bronnen zijn verwerkt met de APA norm. Het gehele onderzoek is zo transparant mogelijk verlopen.

- *zorgvuldigheid en nalatigheid*

De leerlingen en hun ouders zijn middels een brief in februari op de hoogte gesteld van het onderzoek en bijbehorende activiteiten. Met betrokken personen is gesproken of zij wel of niet in beeld gezien wilden worden tijdens de SVIB opnamen en het vastleggen van het interview. Hen is steeds om toestemming gevraagd.

- *volledigheid en selectiviteit*

In het praktijkonderzoek is gebruik gemaakt van diverse onderzoeksinstrumenten en theoretische bronnen om zo nauwkeurig en volledig mogelijk te zijn in het weergeven van de realiteit. Triangulatie is het uitgangspunt geweest tijdens het onderzoeken en schrijven.

- *concurrentie en collegialiteit*

Het onderzoek is steeds overlegd met betrokken collega's, critical friends hebben goed meegedacht hoe het overleg vormgegeven kan worden. Mening van collega's en critical friends zijn steeds ter harte genomen.

- *publiceren, auteurschap en geheimhouding*

De onderzoeksgroep is geanonimiseerd. De resultaten van dit praktijkonderzoek zijn voor iedereen toegankelijk. Het is prettig dat nieuwe inzichten die door praktijkonderzoek worden gedaan met elkaar gedeeld worden. Dit praktijkonderzoek is daarvoor beschikbaar.

- *onderzoek in opdracht*

Het praktijkonderzoek is gedaan conform de eisen van Fontys OSO Master Sen Opleidingen. In overleg met het zorgteam van 'de Noordster' is besloten het praktijkonderzoek te richten in het licht van de 1 zorgroute en het handelingsgericht werken.

In het hoofdstuk vier worden de relevante onderzoeksgegevens weergegeven en geanalyseerd.

Hoofdstuk 4 Data verwerking

In dit hoofdstuk worden de verzamelde gegevens beschreven. Paragraaf 4.1 behandelt het SVIB begeleidingstraject, in de volgende paragrafen staan de bevindingen van respectievelijk het interview, de vragenlijst en CITO M Begrijpend Lezen.

4.1 Het SVIB traject van de groep 6 leerkracht.

Het doel van het SVIB begeleidingstraject is dat door planmatige begeleiding het handelen van de leerkracht wordt veranderd. Het volgende tijdspad is bewandeld.

Datum	Activiteit
20 december 2011	Intake gesprek en vaststellen hulpvraag
16 januari 2012	Opname 1
23-24 januari 2012	Afname M toets Begrijpend Lezen
30 januari 2012	Feedbackgesprek 1
7 februari 2012	Opname 2
8 maart 2012	Feedbackgesprek 2
20 maart 2012	Opname 3
3 april 2012	Feedbackgesprek 3 en afronding traject
16-17 april 2012	Afname M toets Begrijpend Lezen

Tabel 4.1: planmatige begeleiding middels SVIB begeleidingstraject

De vastgestelde leervraag vanuit de leerkracht is de volgende:

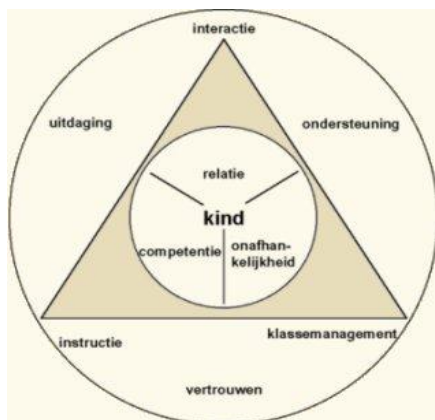
Hoe kan ik de leerlingen stimuleren en motiveren om, in gedifferentieerde groepen, enthousiast de les begrijpend lezen te volgen?

In de hieronder staande tabel worden de werkpunten vanuit de leerkracht en de interventiepunten vanuit de begeleiding schematisch weergegeven.

	Werkpunten vanuit leerkracht	Interventiepunten vanuit begeleiding
Naar aanleiding van opname 1	* modelleren * letten op instructie * doel en verwachting uitspreken * organisatie aanpak 1 lln. KM	Leerkracht moet letten op: * interactie: beurtverdeling leiding geven * instructie: heldere doelstelling per aanpak vaststellen
Naar aanleiding van opname 2	* lesdoel voor ogen hebben * beurtuitwisseling uitdiepen	* zie bovenstaande interventiepunten middels micro-analyse laten zien
Naar aanleiding van opname 3	* bewust zijn van wat je als leerkracht doet en zegt. * lesvoorbereiding -> doelstelling en leerlijnen voor ogen houden zodat beter afgestemd kan worden * niet teveel uitweidingen en grapjes tijdens de instructie	* door inzet reflectievragen bij micro-analyse komt leerkracht tot handelingsalternatieven om leerlingen meer betrokken en enthousiast te maken * letten op het compliment naar de leerlingen toe, dit vergroot enthousiasme en betrokkenheid

Tabel 4.2: werk- en interventiepunten uit het SVIB begeleidingstraject ; N=1

Het adaptief model speelde een belangrijke rol tijdens de feedbackgesprekken. De leerkracht was tijdens de feedbackgesprekken vooral gericht op het aspect van het klassenmanagement. Na opname 1 heeft de begeleider, middels micro-analyse,



figuur 4.1: adaptief model

aangegeven dat de leerkrachtvaardigheden instructie en interactie nadrukkelijker ingezet dienen te worden. De leerkracht heeft dit omgezet in de werkpunten: 'letten op instructie' en 'doel en verwachting uitspreken'. Het feedbackgesprek na opname 2 resulteerde erin dat de leerkracht zich voornam om te letten op 'lesdoel' en 'beurtuitwisseling' (zie 2.1.1). Na opname 3 heeft de leerkracht dit meer gespecificeerd in: 'een lesvoorbereiding waarin doelen en leerlijnen duidelijk worden zodat beter afgestemd kan worden' en 'tijdens de beurtuitwisseling niet teveel uitweiden en grapjes maken' want dat leidt de leerlingen teveel af van de leerstof. Wat opvalt is dat de leerkracht middels de micro-analyse in staat is om via reflectievragen door de begeleiding, tot werkpunten op het gebied van leerkrachtvaardigheden te komen.

4.2 Het interview bij de leerkrachten van groep 5, 6 en 7.

Het volledige interview en de verwerking ervan is respectievelijk te vinden in bijlage A en in bijlage C.

Opvallend in de interviews is dat de leerkrachten in februari de CITO uitslag meer als uitgangspunt neemt om het begrijpend lezen te beoordelen dan in mei.

De ondervraagde leerkrachten vinden zowel in februari als in mei dat het technisch leesniveau van de leerlingen en het goed omgaan met strategieën door de leerlingen, van invloed is op de resultaten van het goed kunnen volgen van de les begrijpend lezen. Hier is niet veel veranderd.

De leerkrachten vinden in februari het hun rol om het modelleren en een gestructureerde aanpak aan te bieden, in mei komt daarbij dat het enthousiasmeren bij een tweede leerkracht meer van belang is dan in februari. In mei worden de leerling gesprekken bewuster ingezet.

Alle drie de leerkrachten geven in mei aan dat de leerkrachtvaardigheden, zoals beschreven in het adaptief model, in balans moeten zijn. In februari was dit niet het geval.

Het belang van een goede lesvoorbereiding wordt door de leerkrachten in mei meer aangegeven.

De leerkrachten van groep 5 en 7 hebben in mei meer aandacht voor de onderwijsbehoeften van de leerlingen dan in februari.

4.3 De vragenlijst

In deze paragraaf worden de opvallendste scores uit de vragenlijsten weergegeven. Voor een volledige uitwerking van de vragenlijst zie bijlage D.

4.3.1 De schaalvraag

Zaken die opvallen wanneer we de schaalvraag bekijken: meer leerlingen zijn in mei de lessen interessanter gaan vinden dan in februari, met name in groep 6 is er een groei van nul naar twee leerlingen. De lessen worden in alle groepen in mei minder moeilijk ervaren, de leerlingen geven aan minder hulp nodig te hebben en de les beter alleen te kunnen maken. Er is een lichte groei te constateren bij de leerlingen die in mei vooraf weten wat het doel van de les begrijpend lezen is.

4.3.2 Onderwijsbehoeften vanuit de leerling

Op de vraag 'wat heb jij nodig om de les begrijpend lezen te kunnen volgen', hebben de leerlingen het volgende aangegeven:

cursief = door de leerling geformuleerd. F = februarimeting, M = meimeting.

		Groep 5 (N=6)	Groep 6 (N=6)	Groep 7 (N=6)	Totaal (N=18)
Rustig plekje	F	5	3	4	12
	M	5	4	4	13
Tekst met grote letters	F		1		1
	M	2	1		3
Zelf een stappenplan erbij pakken	F	4	2	2	8
	M	2	2		4
Stappenplan op het smartbord	F	3	1		4
	M	2	2		4

Juf/meneer helpt bij het lezen	F M	1 1	1 1	1 1	2 1
Juf/meneer helpt bij lezen en vragen maken	F M	1 1	1 2	1 1	2 4
Plaatjes en tekeningen bij de tekst	F M	2 1	2 2	1 5	5 8
<i>Beter zicht op het bord</i>	F M	1 1			1 1
<i>Een ander maatje</i>	F M		1 1		1 1
<i>Meer grappigere uitleg</i>	F M			2 2	0 2

Tabel 4.3: onderwijsbehoeften aangegeven door de leerlingen

Opvallende zaken: de meest ondervraagde leerlingen ambiëren een rustige plek om de les goed te kunnen volgen. Minder leerlingen pakken een stappenplan bij de les in mei. Meer leerlingen hebben in mei behoefte aan de hulp van juf of meneer bij het maken van de vragen. Twee leerlingen van groep 7 wensen in mei een grappigere uitleg bij de les begrijpend lezen.

4.4 De CITO M Begrijpend Lezen

In deze paragraaf worden de opvallendste scores benoemd. Voor een volledige uitwerking zie bijlage E.

4.4.1 Betrouwbaarheid

Omdat de toetsen van de afnameperiode M niet genormeerd zijn op een afname in april, moet worden opgemerkt dat de betrouwbaarheid van deze scores minder groot is. Er kan een leereffect optreden als de leerlingen dezelfde toets binnen een korte periode twee keer voorgelegd krijgen. De leerlingen kunnen de teksten en de opgaven herkennen.

4.4.2 Samenvatting resultaten groep 5, 6 en 7

Groep 5 heeft de tweede afname minder goed gemaakt. De aanpak 1 leerlingen (verlengde instructie) die hebben meegewerkt aan de vragenlijst zijn gezakt en de aanpak 3 leerlingen (verkorte instructie) gegroeid in hun vaardigheidsscores. Meer dan 25% van de totale groep is achteruit gegaan, de groep scoort in april onder het landelijk gemiddelde.

Groep 6 heeft de tweede afname beter gescoord. De ondervraagde aanpak 1 leerlingen hebben hogere scores en geen onvoldoende niveau meer. 50% van de gehele groep is in een hoger CITO niveau terechtgekomen. Opvallend is dat twee van de drie ondervraagde aanpak 3 leerlingen is achteruit gegaan in vaardigheidsscores.

Bij groep 7 zijn er geen grote veranderingen waar te nemen op één leerling na die van een hoogst scorende leerling niveau naar onder het landelijk gemiddeld niveau gezakt is.

4.4.3 Gemiddelde vaardigheidsscores

In paragraaf 1.2 staat in figuur 1.1 de beginsituatie geschetst per groep wat betreft de gemiddelde vaardigheidsscores. Dit schema is hieronder aangevuld met de vaardigheidsscores behaald in april per groep afgezet tegen de inspectienorm voor januari. De groen gearceerde groep heeft in 2012 gebruik gemaakt van het SVIB begeleidingstraject.

	Gehaalde score	gehaalde score
Groep 5: januari 2012	25,3	25
Groep 5: april 2012	23,6	25
Huidige groep 6: januari 2011	14,5	25
Groep 6: januari 2012	29,7	32
Groep 6: april 2012	35,4	32
Huidige groep 7: januari 2011	31,6	32
Groep 7: januari 2012	17% DE	<25% DE
Groep 7: april 2012	17% DE	<25% DE

Figuur 4.2: afgezette gemiddelde vaardigheidsscore per groep tegen inspectienorm

Uit de gegevens blijkt dat groep 5 (lila) in april 2012 onder de inspectienorm scoort, groep 6 (groen) in april 2012 bijna zes punten in vaardigheidsscores gegroeid is en nu boven de inspectienorm presteert. Deze groep had al een inhaalslag gemaakt vergeleken met januari 2011 en heeft deze inhaalslag doorgezet.

De vaardigheidsscore van groep 7 (geel) in april blijft exact gelijk vergeleken met januari 2012. Waar deze huidige groep 7 in januari 2011 nog onder de inspectienorm presteerde, scoort ze nu ruim boven de inspectienorm.

In dit hoofdstuk zijn opvallende zaken wat betreft de data verzameling neergeschreven. In hoofdstuk 5 worden er naar aanleiding van deze gegevens conclusies getrokken die aan de literatuur gekoppeld worden. Er worden tevens aanbevelingen gedaan.

Hoofdstuk 5 Interpretatie, evaluatie, conclusies & aanbevelingen.

In dit hoofdstuk wordt het antwoord op de leervraag van de leerkracht beschreven en wat dit betekent voor de onderzoeksvraag van dit praktijkonderzoek. Er worden tevens aanbevelingen gedaan en nieuwe vragen geformuleerd.

5.1 De leervraag van de leerkracht

De leerkracht van groep 6 had een leervraag over een praktijksituatie. Omdat zijn CITO opbrengsten van het vak begrijpend lezen achterbleven, wilde hij graag een SVIB begeleidingstraject om te weten te komen waar hij zichzelf kon verbeteren tijdens de les.

Hij formuleerde zijn leervraag als volgt:

Hoe kan ik de leerlingen stimuleren en motiveren om, in gedifferentieerde groepen, enthousiast de les begrijpend lezen te volgen?

5.1.1 De antwoorden op de leervraag

Binnen het SVIB begeleidingstraject hanteerde de begeleider het adaptief model als kapstok, zo werd geconstateerd dat klassenmanagement de kracht van de leerkracht was en de kansen lagen bij de peilers 'interactie' en 'instructie'. Door activerende en compenserende vragen is er op het gebied van de interactie door de SVI-begeleider ingegaan op de beurtverdeling, een begrip vanuit de basiscommunicatie (Heijkant & Wegen, 2000). In het tweede feedbackgesprek herbeleefde de leerkracht het interactiemoment intensiever door de beelden van de micro-analyse. Hij had met terugwerkende kracht een succesmoment. Het maakte hem bewust van het feit dat leerlingen verschillende onderwijsbehoeften hebben. Hij gaf aan dat hij aan moet sluiten op het niveau en op het tempo van zijn leerlingen zodat hij hen kan complimenteren waardoor betrokkenheid en enthousiasme gestimuleerd worden. De leerkracht beseft hierdoor dat uitwisseling en handhaving bij een beurt leiden tot inhoudelijke verwerking en verdieping van de lesstof mits hij aansluit bij het denkproces van de leerling.

Op het gebied van instructie stelde de leerkracht vast dat een heldere doelstelling per gedifferentieerde leerlingengroep zorgt voor een duidelijkere strategie en dat hij zich daardoor minder laat afleiden tot randzaken. Hij is zich bewust dat alles wat hij doet effect kan hebben op de leerprestaties van de leerlingen. Aan het slot van het traject concludeert hij zelf dat hij als leerkracht ertoe doet (Pameijer, Beukering & Lange, 2009).

De leerlingen gaven, in de vragenlijst van mei, aan dat zij de lessen minder moeilijk vinden, dit kan duiden op een betere afstemming door de leerkracht in de les begrijpend lezen. Er moet worden opgemerkt dat de onderzoeksgroep een klein aantal leerlingen betreft. In mei geven meer leerlingen aan dat zij de tekst alleen kunnen maken. Een eerste voorzichtige conclusie is omdat de leerkracht zich specifiek richt op de gedifferentieerde aanpakken deze groepen leerlingen in hun competentiegevoel groeien en meer autonoom aan het werk durven te gaan. (Stevens, 1994). De CITO resultaten in april laten zien dat de 50% van de leerlingen gegroeid is in vaardigheidsscore en de groep als geheel ruim boven de inspectienorm van januari presteert. Bij de andere twee groepen is er geen verandering of zelfs een terugval in vaardigheidsscores te zien. Een tweede voorzichtige conclusie is dat de genomen interventies op het gebied van interactie en instructie door de leerkracht van groep 6, voor het positieve resultaat van zijn groep hebben gezorgd.

5.2 De onderzoeksvraag

De vraag geformuleerd voor het praktijkonderzoek:

Hoe helpt SVIB de leerkracht van groep 6, op basisschool de Noordster, zijn lessen Begrijpend Lezen beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

5.2.1 Het antwoord op de onderzoeksvraag

SVIB zoekt altijd naar mogelijkheden, naar probleemoplossing en is handelingsgericht (Heijkant, 2005). Het HGW en het adaptief model zijn de uitgangspunten voor de begeleiding bij dit traject geweest omdat bij deze modellen de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal staan

De begeleider heeft de leerkracht laten reflecteren op de beelden van de micro-analyse, waardoor de leerkracht handelingsalternatieven kon ontwikkelen. De beelden lieten de krachten binnen de concrete situatie zien. De SVIB-er heeft ondersteunende en niet-onsteunende interactiepatronen herkend: door activerende en compenserende vragen te stellen aan de leerkracht, is de leerkracht meer aandacht gaan geven aan de interactie- en instructiebehoeften van de leerlingen.

SVIB bood mogelijkheden om het HGW, gekoppeld aan het adaptief model, te verhelderen. Daarnaast moest de leerkracht zich, bij het voortdurend herhalend proces van waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren (zie 2.2), afvragen wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen bij de les begrijpend lezen waren. Omdat het niet makkelijk was voor de leerkracht om interacties tussen hemzelf en de leerlingen en het effect daarvan te observeren daar hij zelf deel uitmaakte van de situatie (Pameijer, Beukering, Lange, 2009), hebben de beelden en de kennis van de begeleider hem daarbij geholpen.

5.3 Aanbevelingen en nieuwe vragen

In deze paragraaf worden naar aanleiding van het praktijkonderzoek enkele aanbevelingen gedaan. Vervolgens roept het onderzoek ook nieuwe vragen op die hieronder omschreven worden.

De methodiek SVIB kan ingezet worden bij leerkrachten met een concrete leervraag om hun onderwijs beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Deze leervraag kan ook ontstaan doordat de Intern Begeleider van de schoolorganisatie een groepsbespreking heeft met een leerkracht en zij samen een probleem constateren.

De uitgangspunten van het HGW en de principes van het adaptief model kunnen op verschillende manieren benadrukt worden. De SVI-begeleider kan in het begin van het traject meer sturend begeleiden door inzicht te geven op welke punten van het HGW en het adaptief model de leerkracht zou moeten letten. De begeleiding moet deskundigheid over deze onderwerpen bezitten om goed bij de leerkracht met zijn hulpvraag aan te kunnen sluiten.

Een nieuwe vraag zou kunnen zijn in hoeverre de reflectie op de beelden van de micro-analyse leidt tot het ontwikkelen van betere handelingsalternatieven bij de leerkracht.

Wanneer de leerkracht zich meer richt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen zullen de leeropbrengsten groeien. De leerkracht moet zorgen dat de componenten van het adaptief model met elkaar in balans zijn. Met behulp van hulpzinnen die gericht zijn op deze onderwijsbehoeften, kan hij zich afvragen wat de leerling nodig heeft. De checklist en formulieren uit het boek Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam van Pameijer, van Beukering en de Lange zijn

daarbij een goede ondersteuning (bijlage F).

Met SVIB zou onderzocht kunnen worden in welke mate de leerkracht beter ingaat op de onderwijsbehoeften van de leerlingen wanneer hij de checklists en formulieren uit het boek (bijlage F) gebruikt.

Verder is de methodiek SVIB te gebruiken als instrument om van elkaar, binnen een professionele organisatie, te kunnen leren. Begeleide Intervisie is een leerzame manier om een concrete leervraag van een leerkracht bespreekbaar te maken en samen naar een oplossing te zoeken. Het invoeren van een nieuwe methode binnen de school kan een uitgangspunt vormen voor een cyclus gesprekken met beeld onder leiding van een SVIB coach. Verder onderzoek zou moeten aantonen dat deze manier van invoeren effectiever is dan de normale gesprekken met een Intern Begeleider of een begeleider vanuit een schoolbegeleidingsdienst.

In dit hoofdstuk is ingegaan op de leer- en onderzoeksvraag met hun antwoorden, de aanbevelingen en de nieuwe vragen die naar aanleiding van het praktijkonderzoek zijn ontstaan. In hoofdstuk 6 wordt ingegaan op de persoonlijke ervaringen van de onderzoeker.

Hoofdstuk 6 Nawoord

Veerkracht (resilience): het vermogen om verstoring te absorberen en zich tijdens de verandering te reorganiseren. (via www.uwiki.nl, 2012)

Vanuit het broaden en buildmodel (Tugade, M., Frederickson, B, 2007) kan opge-
maakt worden dat een veerkrachtig persoon een ruim gezichtsveld heeft ook al
bevindt hij zich in een lastige situatie. Ik heb geprobeerd de gebeurtenissen van dit
studiejaar op persoonlijk en professioneel vlak, die niet altijd prettig waren, om te
zetten in verrijkende ervaringen. Dit praktijkonderzoek hoort bij de verrijkende
ervaringen. Net als de gehele opleiding SVIB de afgelopen twee jaar.

De methodiek SVIB dwingt me niet alleen om klein te kijken maar om ook kleine
succesjes te vieren. Dat was nieuw voor iemand die voor dit onderzoek uitging van
'grote stappen, snel thuis'.

Doordat ik meer inzicht gekregen heb in de vijf bouwstenen van de basiscommu-
nicatie, snap ik beter waar de interactie tussen personen goed of fout kan gaan. Ik
ben zelf meer in staat om te benoemen, te wachten of juist de leiding te nemen.
Hierin wil ik nog meer groeien.

Ik hoop niet alleen enthousiasme over de methodiek SVIB naar anderen uit te stralen
maar ook over de onderwerpen HGW en het adaptief onderwijsmodel zodat collega's
zin krijgen om zich te professionaliseren. En zo, net als ik, een verrijkende ervaring
kunnen bemachtigen.

Het onderzoek is zonder tegenslag verlopen. Het traject, de afname van de
interviews, vragenlijsten en toets, het verliep zonder problemen. Een aanbeveling
voor de volgende keer is dat er van te voren een pilot uitgezet moet worden voor het
interview en de vragenlijst.

Waar ik me wel in vergist heb, is de hoeveelheid tijd die het opstellen van de tekst in
beslag nam. Formuleren, schrappen, overdenken, overleggen, opnieuw formuleren
en weer schrappen, er zijn heel wat uren in gaan zitten. Toch heeft het me veel
gebracht. Ik heb geleerd op zoek te gaan naar de essentie van de woorden en de
kern van een gedachte te verwerken in de tekst. De opbrengst van het onderzoek
stemt me tevreden, de kleine stappen zijn gezet. Het doel van het onderzoek is gaan
wortelen binnen de organisatie waarin ik werk, het plantje ontkiemt en dat plantje kan
ik volgend schooljaar gaan besproeien.

Op deze plaats wil ik de mensen bedanken die me het afgelopen jaar gesteund en
gemotiveerd hebben om dit praktijkonderzoek te realiseren, mijn collega's en mijn
studiegenoten van de intervisiegroep. Mijn opleidster Marjo van Hulten en critical
friends Katinka en Verona met hun opbouwende feedback waar ik veel van geleerd
heb. Ook het thuisfront wil ik bedanken voor de ruimte die ze me geboden hebben
om het onderzoek te volbrengen.

Ik heb aandacht gekregen en ben gegroeid. Nu nog tot bloei komen.

Literatuur

Berkel, S. van, Feenstra, H., Krom, R. (2007). *CITO handleiding Begrijpend Lezen groep 5 t/m 7* Arnhem: CITO B.V.

Biemans, H.M.B & Dekker, J.M. (1994) *Videohometraining in gezinnen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangpunten bij praktijkonderzoek*. Definitieve versie 20080606: Reader Master.

Bok, A., Corjanus, J. (1999). *Tekstverwerken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff

Broekman, E. & Koot, S. (2011) Handelingsgericht werken versus opbrengstgericht werken. *Tijdschrift Interne Begeleiders*, 2, 20-22

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*; Den Haag: Boom/Lemma

CED groep (2005) *Nieuwsbegrip 2012*. Rotterdam: CED groep

Clijsen, A.; Gijzen, W.; Lange, S. de; Spaans, (2007). *G. 1-zorgroute Naar handelingsgericht werken*. WSNS plus en KPC Groep

COTAN normen geraadpleegd op o.a. 12 april 2012 via www.psynip.nl

Direct Instructiemodel geraadpleegd op 7 juni 2012 via www.ontwerpatelier.nl

Förrer, M., Kenter, B., Veenman, S. (2003) *Coöperatief leren in het basisonderwijs* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Goei, B. de, (2012). *Inspectierapport o.b.s. de Noordster 29 februari 2012 Onderwijsverslag 11-12* Tilburg: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Harinck, F., (2010). *Basis principes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Heijkant, C. van den, Wegen, R. van der, (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede

Heijkant, C. van den, Quak, G., Swet, J. van, Vloet, K., Vos, M. de, Wegen, R. van der, (2005) *School Video Interactie Begeleiding Van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Houtveen, T. (2007). Leerlingenzorg in het basisonderwijs. In A. Maas (red.), *Leerlingenzorg in de basisschool; leerkracht worden in het basisonderwijs*. Heeswijk-Dinther: Esstede.

Ivankova, N.V., Creswell, J.W., Stick, S.L., (2006) *Using Mixed-Methods Sequential explanatory design: from Theory to Practice* via www.sagepub.com geraadpleegd op 10 april 2012

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff

Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn

Koeman, J.H, Berkel, K. van, Schuyt, C.J.M., Swaaij, W.P.M. van, Schiereck, J.D. (red.) Heilbron, J. (2005). *Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en verleidingen*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen via www.knaw.nl geraadpleegd op 14 april 2012

kbs de Kubus. *Model handelingsgericht werken bij de 1 zorgroute* geraadpleegd op 10 april 2012 via www.kbsdekubus.nl

Marant. *Passend onderwijs*. geraadpleegd op 22 februari 2012 via www.marant.nl

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.

Meer, J. van der.(2011) *Passend onderwijs en het nut van een zorgprofiel. Tijdschrift Interne Begeleiders, 2, 06-09*

Pameijer, N., Beukering, T.van, Lange, S. de, (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: uitgeverij Acco.

Pameijer, N. (2011) *Handelingsgericht werken in de praktijk: Gebruik HGW als inspiratiebron. Tijdschrift voor Remedial Teaching, 5, 14-17*

Passend onderwijs geraadpleegd op o.a. 9 december 2011 via www.passendonderwijs.nl

Passend onderwijs geraadpleegd op o.a. 9 december 2011 via www.platformwsns.nl

Slavin, R.E. (1996). *Education for All: Contexts of Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Specht, Jacqueline, A. *No more excuses* geraadpleegd op 3 januari 2012 via www.inclusiveeducation.ca

Stevens, L. , (vanaf 1994) *adaptief onderwijs* geraadpleegd op 21 februari 2011 via www.aps.nl

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

SVIB geraadpleegd op 27 december 2011 via www.svib.info.nl

Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity in: Before Speech*. Bullowa (ed) Cambridge University Press, Cambridge

Tugade, M., Fredrickson, B.L. (2007). *Regulation of positive emotions: emotion regulation strategies that promote resilience. Journal of Happiness Studies 8: 311-333*. Geraadpleegd op 20 mei 2012 via www.psychfysio.nl

'Veerkracht' geraadpleegd op 29 mei 2012 via www.uwiki.nl

Visser, Y.(red.), Hasselt, P. van, Nicolai, J., Touw, H., Velderman, H., Vos, M., Willems, W. (2005). *Leraar worden een competentiegericht aanpak* Heeswijk-Dinther: Esstede

Whitmore, J. (2000). *Succesvol coachen*. Baarn: Nelissen.

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren. Intuïtie, theorie en reflectie*. Leuven: Acco.

Zwijzen (2012) *lezen in beeld*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen b.v.



Bijlage A: Interview leerkrachten februari 2012

Ik wil je graag een aantal vragen stellen rondom de begrijpend leeslessen. Ik ben benieuwd naar je ervaringen, ideeën en meningen over deze lessen die voor mij het onderwerp zijn van mijn praktijkonderzoek.

- 1 Hoe pak je momenteel de lessen begrijpend lezen aan?
Waar ben je vooral tevreden over en wat zou je graag terug zien in de nieuwe methode?
Is er iets wat je absoluut niet meer zou willen?
- 2 Kun je twee of drie vaardigheden noemen die een leerling volgens jou nodig heeft om effectief te kunnen begrijpend lezen?
subvraag: Wat zegt een voldoende CITO score jou persoonlijk?
- 3 Kun je drie criteria noemen die voor jou van belang zijn voor het verdelen van de klas in gedifferentieerde groepen bij het vak begrijpend lezen?
- 4 Aan welke onderwijsbehoeften van leerlingen denk je bij de lessen begrijpend lezen?
Denk aan de zin:
Deze leerling heeft nodig.....
of Deze leerling heeft een leerkracht nodig die.....
subvragen: Heb je daar wel eens een gesprekje over met deze leerlingen? Kun je wat met zo'n gesprekje? Hoe zou zo'n gesprekje meerwaarde voor jou kunnen hebben? Heb je het gevoel dat je alle leerlingen op dit moment kunt bedienen wat betreft hun onderwijsbehoeften? Wat maakt het dat je het zo ervaart?
- 5 Welke vaardigheden heeft een leerkracht volgens jou nodig om de lessen begrijpend lezen effectief te kunnen geven?
- 6 Waar heb jij, als leerkracht, behoefte aan wanneer het gaat om beter af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?
Wie of wat zou je dat kunnen bieden?
- 7 Ik laat je een aantal didactische aanpakken zien die je tijdens een begrijpend leesles kunt gebruiken. Hoe ziet jouw top 3 er op dit moment uit?
Met op 1: de beste didactische aanpak die tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
 - aanbieden van 1 of 2 leesstrategieën, daarna passen de leerlingen deze toe op de tekst
 - modellearning
 - activeren van de voorkennis door te kijken naar de titel, een stelling, plaatje etc. daarna zelfstandige verwerking door de leerlingen.
 - mindmap aanleren
 - leerlingen zelf de vragen bij de tekst laten bedenken
 - leespromotie
 - enthousiasmeren van de tekst bij de aanbieding ervan, daarna verder in gedifferen-

tieerde aanpakken
- zorgen voor een zo hoog mogelijk technisch leesniveau

Kun je dit toelichten?

- 8 Hoe sta je tegenover de volgende stellingen?
Kun je dit aangeven op de vijfpuntschaal?

Wanneer ik mijn les afstem op de onderwijsbehoeften van de leerling in de les begrijpend lezen, gaat zijn CITO vaardigheidsscore omhoog.

helemaal mee eens	mee eens	geen mening	mee oneens	helemaal mee oneens
-------------------	----------	-------------	------------	---------------------

Het is nodig om de onderwijsbehoeften van al mijn leerlingen van het vak begrijpend lezen goed voor ogen te hebben.

helemaal mee eens	mee eens	geen mening	mee oneens	helemaal mee oneens
-------------------	----------	-------------	------------	---------------------

Ik bereid mijn les begrijpend lezen altijd voor met de onderwijsbehoeften van de leerlingen als uitgangspunt.

helemaal mee eens	mee eens	geen mening	mee oneens	helemaal mee oneens
-------------------	----------	-------------	------------	---------------------

- 9 Wat zie jij voor kansen om SVIB in te zetten bij het afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen? Hoe zie je dat voor de lessen begrijpend lezen?

Ik dank je voor je medewerking aan dit interview.

Bijlage B: vragenlijst februari en april 2012

Vragenlijst over begrijpend lezen

Hieronder vind je een aantal vragen die gaan over *begrijpend lezen*.

Ik ga jouw antwoorden bekijken en bespreken met je juf/meneer.

Zo willen we de les *begrijpend lezen* beter maken zodat je er nog meer van kunt leren.

Het is belangrijk dat je de vragen goed leest en zo eerlijk mogelijk beantwoordt.

Je moet het beste antwoord aankruisen zoals we in het voorbeeld gaan oefenen.

Bij vraag 7 moet je zelf het antwoord opschrijven.

Voorbeeld:

Ik vind aardbeien ijs lekker:



NOOIT



SOMS



VAAK

of

Ik ben lid van een sportclub:



NEE



IK WEET HET NIET



JA

Succes !

Hier komen de vragen:

1 Ik vind de les begrijpend lezen interessant.



NOOIT



SOMS



VAAK

Ik geef de les een (geef een rapportpunt).....

2 Ik vind de les moeilijk.



NOOIT



SOMS



VAAK

3 Ik zou meer hulp van de juf/meneer willen hebben.



NEE



IK WEET HET NIET



JA

4 Ik kan de tekst in mijn eentje maken.



NOOIT



SOMS



VAAK

5 Ik weet voor ik begin aan de les wat ik ga leren/oefenen.



NOOIT



SOMS



VAAK

6 Ik weet na afloop waar de les over ging en wat ik geleerd heb.



NOOIT

SOMS

VAAK

- 7 Heb je een goede tip voor de juf/meneer om de les begrijpend lezen te verbeteren?
Schrijf de tip maar op:
.....
.....
- 8 Kruis aan wat jij nodig hebt om de lessen begrijpend lezen te kunnen volgen. Je mag meerdere keren iets aankruisen. Misschien weet je zelf nog iets, dat kun je onderaan invullen
- 0 rustig plekje
0 tekst met grote letters
0 een stappenplan die ik er zelf bij pak als ik het nodig heb
0 een stappenplan die op het smartbord staat
0 een juf/meneer die me helpt met het lezen van de tekst
0 een juf/meneer die me helpt met het lezen van de tekst en het beantwoorden van de vragen
0 plaatjes en tekeningen die de tekst uitleggen
0

Dank je wel voor het maken van de vragenlijst.

Juf Marie-Thérèse

Vragenlijst over begrijpend lezen

Een tijdje terug heb je een vragenlijst over begrijpend lezen ingevuld.
Ik wil je nu vragen om dit nog een keer te doen.
Zo kan ik zien of je mening misschien veranderd is.

Het is belangrijk dat je alle vragen zo eerlijk mogelijk beantwoordt.

Voorbeeld:

Ik vind de les begrijpend lezen saai?



NOOIT



SOMS



VAAK

Ik hou van teksten waar tekeningen bij staan.



NEE



IK WEET HET NIET



JA

Succes !

Hier komen de vragen:

1 Ik vind de les begrijpend lezen interessant.



NOOIT



SOMS



VAAK

Ik geef de les een (geef een rapportpunt).....

2 Ik vind de les moeilijk.



NOOIT



SOMS



VAAK

3 Ik zou meer hulp van de juf/meneer willen hebben.



NEE



IK WEET HET NIET



JA

4 Ik kan de tekst in mijn eentje maken.



NOOIT



SOMS



VAAK

5 Ik weet voor ik begin aan de les wat ik ga leren/oefenen.



NOOIT



SOMS



VAAK

6 Ik weet na afloop waar de les over ging en wat ik geleerd heb.



NOOIT



SOMS



VAAK

- 7 Heb je een goede tip voor de juf/meneer om de les begrijpend lezen te verbeteren?
Schrijf de tip maar op:
.....
.....
- 8 Kruis aan wat jij nodig hebt om de lessen begrijpend lezen te kunnen volgen. Je mag meerdere keren iets aankruisen. Misschien weet je zelf nog iets, dat kun je onderaan invullen
- 0 rustig plekje
0 tekst met grote letters
0 een stappenplan die ik er zelf bij pak als ik het nodig heb
0 een stappenplan die op het smartbord staat
0 een juf/meneer die me helpt met het lezen van de tekst
0 een juf/meneer die me helpt met het lezen van de tekst en het beantwoorden van de vragen
0 plaatjes en tekeningen die de tekst uitleggen
0

Dank je wel voor het maken van de vragenlijst.

Juf Marie-Thérèse

Bijlage C: Verwerking Interview leerkrachten

horende bij Praktijkonderzoek Marie-Thérèse Bogers

vraag 1 Hoe pak je momenteel de les begrijpend lezen aan?	februari	mei
volgens de methode	3	1
aangevuld met CITO bronnenboek	3	3
aangevuld met CITO tekstbegrip	3	2

subvraag 1 Wat wil je absoluut niet terug in de nieuwe methode?	februari	mei
teveel opdrachten die om een mening vragen	2	
te eenvoudige verhalen	1	

In mei is de nieuwe methode al gekozen dus is de vraag niet meer gesteld.

subvraag 1 Wat zoek je in de nieuwe methode?	februari	mei
duidelijke doelstellingen	1	1
strategie aanpak aanleren	3	3
CITO manier van vraagstelling	1	3

vraag 2 Kun je twee of drie vaardigheden noemen die een leerling volgens jou nodig heeft om effectief te kunnen begrijpend lezen?	februari	mei
goed technisch leesniveau	3	3
Taakgerichtheid	2	1
hoofd- en bijzaken onderscheiden	2	1
woordenschat bezitten		2
met verwijswaarden kunnen omgaan		2

subvraag 2 Wat zegt een voldoende CITO score jou persoonlijk?	februari	mei
Zegt iets over mijn manier van lesgeven	2	
Geeft inzicht in welke mate de leerling een tekst doorziet	1	
Ik laat mijn eigen mening vanuit de les net zo zwaar meetellen	2	

In mei is deze vraag niet meer gesteld. Wel is ingegaan op de veranderde vaardigheidsscore van de herhaalde CITO afname in het onderzoek, in totaal van de groep en van sommige leerlingen in het bijzonder. Dit wordt beschreven in de tekst.

vraag 3 Kun je drie criteria noemen die voor jou van belang zijn voor het ver- delen van de klas in gedifferentieerde groepen bij begrijpend lezen?					februari	mei
uitslag CITO scores					2	1
technisch leesniveau					2	2
feedbackbehoefte bij leerling					2	2
woordenschat					1	1
Taalbegrip					1	1
samenwerk houding						1

vraag 4 Aan welke onderwijsbehoeften van leerlingen denk je bij de lessen begrijpend lezen?					februari	mei
een leerkracht die motiveert en enthousiasmeert					1	2
een leerkracht die structuur in de les aangeeft					2	2
een aansturende leerkracht die hulp biedt					3	3
een visueel stappenplan					2	1
boeiende teksten					1	0
een leerkracht die modelleert					2	2

subvraag 4 Houd je wel eens een leerlinggesprek?					februari	mei
Ja					1	2
nee/niet bewust					2	1

subvraag 4 Heb je het gevoel dat je alle leerlingen op dit moment kunt bedie- nen wat betreft hun onderwijsbehoeften? Wat maakt dat je het zo ervaart?					februari	mei
Ik kan de grootste groep een gedeelte van de les bedienen					2	0
Alle aanpak 1 leerlingen kan ik goed bedienen					1	0
Het ligt aan mijn voorbereiding					1	3

vraag 5 Welke vaardigheden heeft een leerkracht volgens jou nodig om de lessen begrijpend lezen effectief te kunnen geven?					Februari	mei
Korte instructie					2	3
Goede interactie					1	3
goede organisatie					3	3
enthousiasmeren van de leerlingen					2	3
scherp en flexibel kunnen reageren					1	1

vraag 6 Waar heb jij, als leerkracht behoefte aan wanneer het gaat om beter af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?					
				februari	Mei
Extra paar handen in de groep				2	1
feedback van collega of ondersteuningsteam				1	0
methode met duidelijke doelen en strategie aanbod				2	3
een methode die de leerlijnen aangeeft				1	0
goede lesvoorbereiding					2

Vraag 7 Ik laat je een aantal didactische aanpakken zien die je tijdens een begrijpend leesles kunt gebruiken. Hoe zie je top 3 er momenteel uit?					
				februari	mei
aanbieden 1 of 2 leesstrategieën, daarna passen leerlingen deze toe				2	2
Modelleren				2	3
activeren voorkennis en daarna zelfstandige verwerking				2	1
mindmap aanleren				0	0
leerlingen zelf vragen bij de tekst laten bedenken				0	0
Leespromotie				0	0
enthousiasmeren van de tekst, daarna in gedifferentieerde aanpakken werken				3	2
zorgen voor een zo hoog mogelijk leesniveau				1	1

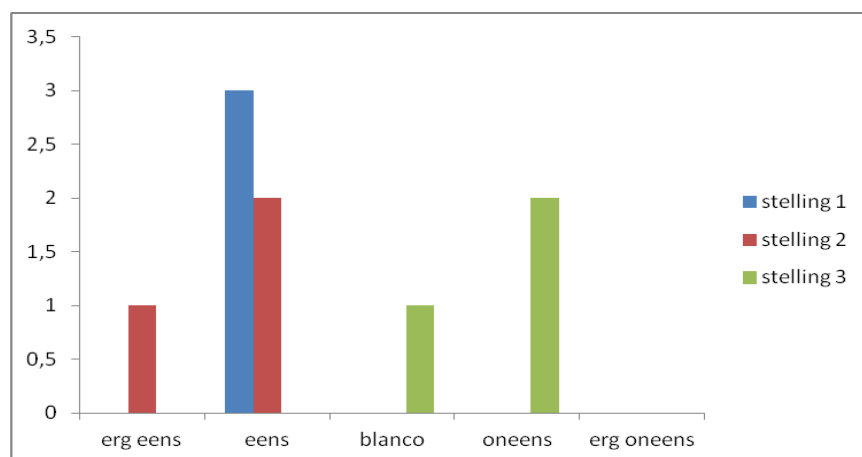
Vraag 8

Stelling 1 (blauw): wanneer ik mijn les afstem op de onderwijsbehoeften van de leerling in de les begrijpend lezen, gaat zijn CITO vaardigheidsscore omhoog.

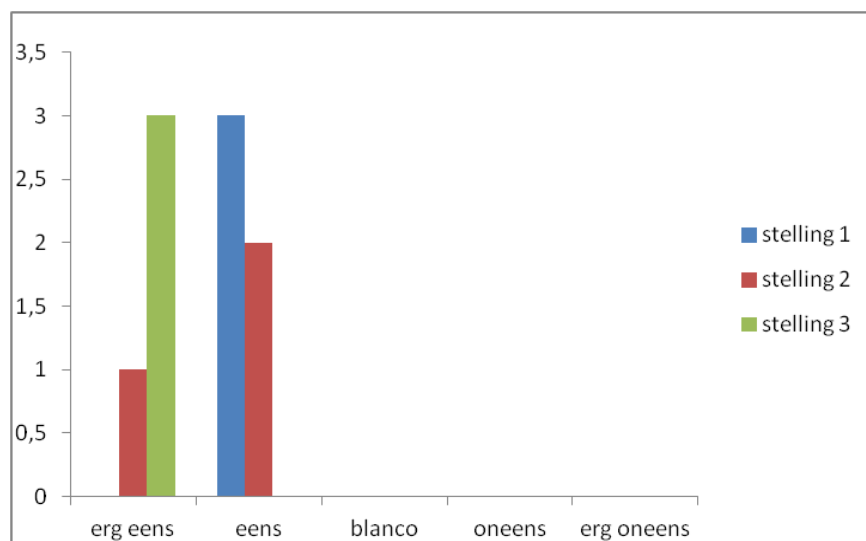
Stelling 2 (rood): Het is nodig om de onderwijsbehoeften van al mijn leerlingen van het vak begrijpend lezen goed voor ogen te hebben.

Stelling 3 (groen): Ik bereid mijn les begrijpend lezen altijd voor met de onderwijsbehoeften van de leerlingen als uitgangspunt.

Februari:



Mei:



vraag 9 Wat zie jij voor kansen om SVIB in te zetten bij het afstemmen op onderwijsbehoeften van de leerlingen bij BL?						
					februari	mei
objectieve waarneming					2	2
reflectie op concrete situaties					2	3
geen meerwaarde					1	0

Bijlage D: Uitwerking **vragenlijst leerlingen**

Horende bij praktijkonderzoek
Marie-Thérèse Bogers

De schaalvraag

Vrage n	groep 5	groep 6	groep 7
1 nooit	1	2	0
1 soms	4	4	3
1 vaak	1	0	3
2 nooit	1	2	2
2 soms	5	4	4
2 vaak	0	0	0
3 nee	5	2	4
3 ?	0	3	2
3 ja	1	1	0
4 nooit	0	1	0
4 soms	1	4	4
4 vaak	5	1	2
5 nooit	3	1	1
5 soms	3	3	2
5 vaak	0	2	3
6 nooit	0	1	0
6 soms	1	1	0
6 vaak	5	4	6

schaalvragen voor de interventie

Vrage n	groep 5	groep 6	groep 7
1 nooit	2	1	0
1 soms	3	3	2
1 vaak	1	2	4
2 nooit	2	3	4
2 soms	4	2	2
2 vaak	0	1	0
3 nee	4	5	4
3?	2	0	0
3 ja	0	1	2
4 nooit	0	0	0
4 soms	3	2	2
4 vaak	3	4	4
5 nooit	0	0	1

5 soms	4	2	4
5 vaak	2	4	1
6 nooit	0	0	0
6 soms	5	3	3
6 vaak	1	3	3

schaalvragen na de interventie

Bijlage E: uitwerking CITO resultaten Begrijpend Lezen

Hieronder de uitwerking van de CITO M Begrijpend Lezen afgenomen bij groep 5, 6 en 7 in februari en april 2012.

De legenda

Om de tabel goed te kunnen lezen is er een legenda gemaakt:

Leerling	M Januari	Niveau	M April	Niveau
1	De vaardigheidsscores (vs) op de M toets in januari wordt weergegeven in een getal. In het LOVS systeem van obs de Noordster staat per lln. de vs ingetekend in een grafiek. Vs worden omgezet in een CLIB (=Cito leesindex Basisonderwijs)	A= 25% hoogst scorende lln. B= 25% lln. die net tot ruim boven landelijke gemiddelde scoren. C= 25% lln. die net tot ruim onder landelijke gemiddelde scoren. D= 15% lln. ruim onder landelijk gemiddelde scoren E= 10% laagst scorende lln	De vs op de M toets in april wordt weergegeven in een getal zodat deze vergeleken kan worden met vs januari.	A= 25% hoogst scorende lln. B= 25% lln. die net tot ruim boven landelijke gemiddelde scoren. C= 25% lln. die net tot ruim onder landelijke gemiddelde scoren. D= 15% lln. ruim onder landelijk gemiddelde scoren E= 10% laagst scorende lln
2 etc.	Aanpak 1 leerling die meegedaan hebben aan de vragenlijst (paars)		Rood -> lln. is achteruit gegaan met de vaardigheidsscore t.o.v. januari	
De leerlingen worden voorgesteld als nummers.	Aanpak 3 leerlingen die meegedaan hebben aan de vragenlijst (geel)		Groen -> lln is vooruit gegaan met de vaardigheidsscore t.o.v. januari	

Resultaten:groep 5

Leerling	M Januari	Niveau	M April	Niveau
1	29	B	11	D
2	24	B	17	C
3	16	C	17	C
4	16	C	23	B
5	45	A	43	A
6	24	B	26	B
7	45	A	63	A
8	24	B	20	C
9	45	A	58	A
10	18	C	33	A
11	54	A	58	A
12	19	C	9	D
13	11	D	6	D
14	18	C	6	D
15	10	D	2	E
16	22	C	24	B
17	18	C	14	C
18	15	C	7	D
19	11	D	9	D
20	41	A	33	A
21	37	A	39	A
22	39	A	32	A
23	22	C	24	B
24	27	B	23	B
25	33	A	43	A
26	24	B	41	A
27	20	C	10	D
28	15	C	12	D
29	16	C	10	D
30	9	D	-2	E
31	41	A	23	B
gemiddeld	25,3		23,6	

Resultaten:groep 6

Leerling	M Januari	Niveau	M April	Niveau2
1	38	B	41	B
2	31	C	51	A
	21	D	30	C
4	14	E	31	C

5	21	D	28	C
6	39	B	39	B
7	34	B	38	B
8	21	D	24	C
9	28	C	41	B
10	20	D	38	B
11	31	C	39	B
12	36	B	34	B
13	30	C	33	C
14	24	C	39	B
15	27	C	27	C
16	28	C	39	B
17	43	A	36	B
18	38	B	54	A
19	33	C	39	B
20	18	D	21	D
21	18	D	18	D
22	31	C	28	C
23	30	C	33	C
24	26	C	26	C
25	33	C	41	B
26	36	B	54	A
27	41	B	41	B
28	31	C	25	C
29	43	A	36	B
30	27	C	39	B
gemiddeld	29,7		35,4	

Resultaten groep 7

leerling	M Januari	Niveau	M April	Niveau2
1	30	D	33	D
2	30	D	33	D
3	55	A	Ziek	Ziek
4	36	C	37	C
5	30	D	33	D
6	55	A	27	D
7	74	A	70	A
8	53	B	57	A
9	27	D	38	C
10	47	B	51	B
11	43	C	40	C
12	46	B	47	B
13	49	B	51	B

14	44	C	50	B
15	53	B	70	A
16	60	A	63	A
17	30	D	46	B
18	44	C	47	B
19	40	C	47	B
20	41	C	40	C
21	39	C	35	C
22	41	C	31	D
23	35	C	35	C
24	43	C	40	C
25	43	C	40	C
26	43	C	37	C
27	47	B	57	A
28	46	B	51	B
29	44	C	35	C
Gemiddeld	43,7		44,3	

Bijlage F: checklist leerkrachtvaardigheden: een kader voor gesprek, observatie en reflectie

1. Basishouding en pedagogisch klimaat

1a. Omgaan met verschillen. De leerkracht:

- ☐ denkt na over hoe zij de ontwikkeling van kinderen opvat
- ☐ denkt na over de verschillende verwachtingen die zij van leerlingen heeft en hoe zij succes en falen van leerlingen verklaart
- ☐ denkt na over haar pedagogische relatie met leerlingen
- ☐ reflecteert op hoe zij omgaat met etnische en culturele verschillen tussen leerlingen en tussen jongens en meisjes en op de effecten daarvan op haar leerlingen
- ☐ volgt systematisch de ontwikkeling van leerlingen en signaleert eventuele stagnaties in het ontwikkelingsproces tijdig; ze legt het accent op preventie en vroegtijdig interveniëren
- ☐ ☐ analyseert, samen met collega's, onderwijsleer- en groepsprocessen en problemen die zich daarin voordoen; zij analyseert ook haar eigen rol daarbij
- ☐ vraagt leerlingen mee te denken bij de analyse en bij het zoeken naar oplossingen
- ☐ zet, waar wenselijk en mogelijk, hun ideeën om in een planmatige aanpak
- ☐ voert de plannen uit, evalueert ze en beslist op grond daarvan over de voortgang
- ☐ denkt na over de manier waarop zij haar vak bijhoudt en over de ondersteuning die zij daarbij nodig heeft

1b. Leerkracht-leerlingrelatie. De leerkracht:

- ☐ laat leerlingen merken dat zij er voor hen is, hen ook werkelijk ziet
- ☐ is empathisch, geduldig, positief en betrokken
- ☐ laat merken dat zij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van alle leerlingen
- ☐ laat merken dat zij hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen heeft
- ☐ toont belangstelling voor het schoolwerk, het spel en de achtergrond van leerlingen
- ☐ bevordert dat leerlingen samenwerken, samenspelen en elkaar ondersteunen
- ☐ is een rolmodel, ze laat bewust voorbeeldgedrag zien
- ☐ komt afspraken met leerlingen na
- ☐ neemt in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten
- ☐ bevordert in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun geslacht, mogelijkheden en beperkingen en hun culturele of maatschappelijke achtergrond
- ☐ gaat discreet om met vertrouwelijke informatie over leerlingen en hun thuissituatie
- ☐ houdt rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie
- ☐ beschouwt problemen van een kind als onmacht en als nog te oefenen vaardigheden
- ☐ laat leerlingen merken dat zij hen als persoon accepteert maar dat ze bepaald gedrag niet kan toestaan
- ☐ stelt niet alleen grenzen aan gedrag, maar geeft ook aanwijzingen voor beter gedrag
- ☐ herkent haar eigen aandeel in relaties met kinderen en handelt hiernaar

1c. Zelfstandigheid en zelfsturing. De leerkracht:

- ☐ daagt leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen
- ☐ bevordert dat leerlingen successen aan zichzelf toeschrijven
- ☐ leert kinderen hoe ze hun eigen feedback kunnen 'organiseren'
- ☐ geeft leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen
- ☐ bevordert dat leerlingen elkaar ruimte bieden voor de eigen inbreng
- ☐ leert leerlingen verantwoordelijk te zijn voor hun eigen gedrag
- ☐ leert leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar
- ☐ leert leerlingen zelfstandig problemen op te lossen
- ☐ bevordert de sociale vaardigheden en weerbaarheid van leerlingen
- ☐ houdt rekening met verschillen tussen leerlingen wat zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid betreft

1d. Interacties met zwak presterende leerlingen. De leerkracht:

- ☐ neemt bij zwakke leerlingen de tijd bij het wachten op een antwoord
- ☐ zorgt ervoor dat zwakke leerlingen antwoorden op hun vragen krijgen
- ☐ geeft hun de gelegenheid om zelf te reageren op vragen of opmerkingen en geeft hun daartoe adequate aanwijzingen
- ☐ stelt reële eisen, geeft realistische informatie over wat nog niet goed lukt (welke vaardigheden dus nog oefening behoeven), ze biedt daarbij steeds perspectief
- ☐ besteedt aandacht aan wat goed gaat met leren en gedrag
- ☐ geeft frequent en adequaat feedback op leerresultaten, werkhouding en sociaal-emotioneel functioneren
- ☐ zorgt ervoor dat zij veel en kwalitatief sterke interactieve momenten heeft met zwakke leerlingen
- ☐ geeft hun regelmatig beurten, stelt hun vragen die ze kunnen beantwoorden
- ☐ zet deze leerlingen bij zich in de buurt, zodat ze hun extra gerichte aandacht kan geven
- ☐ let op de eigen non-verbale communicatie (lachen, oogcontact) en gaat na of deze leerlingen ook op die manier voldoende positieve aandacht en steun van haar krijgen

1e. Interactie met leerlingen en omgang met ongewenst gedrag

- ☐ Er heerst een rustige en plezierige werksfeer in de klas
- ☐ De leerlingen zijn met hun taak bezig, ze werken geconcentreerd aan activiteiten
- ☐ De leerlingen zijn productief, er wordt veel lesstof verwerkt
- ☐ De leerkracht stimuleert samenwerking tussen leerlingen
- ☐ Leerlingen helpen elkaar en leggen elkaar zaken uit
- ☐ De groepen storen elkaar niet
- ☐ De leerkracht interacteert met elke groep om het leerproces te stimuleren
- ☐ De leerkracht overziet regelmatig de klas, ze heeft regelmatig oogcontact met leerlingen
- ☐ Ze hanteert de gedragsregels consistent en ze is daarin voorspelbaar
- ☐ Ze geeft aan hoe leerlingen hun gedrag kunnen verbeteren

- ☐ Ze prijst en beloont het gewenste gedrag zodra het zich voordoet
- ☐ Ze stopt ongewenst gedrag direct
- ☐ Ze spreekt bij ongewenst gedrag de juiste leerling(en) aan

1f. Heldere regels en afspraken over gedrag

De leerkracht geeft haar verwachtingen aan. Zij maakt met leerlingen concrete afspraken over:

- ☐ het binnenkomen en verlaten van de groep
- ☐ het gebruik van hoeken, kasten en andere materialen, zoals puntenslijper, computer en rekenmachine
- ☐ hulp vragen aan de leerkracht en de begeleiding tijdens het werken
- ☐ het inleveren van het werk
- ☐ wat te doen als het werk klaar is

1g. Omgaan met gedragsproblematiek¹. De leerkracht:

- ☐ is in staat om gedragsproblemen voor te zijn, ze is proactief, werkt preventief en heeft daarbij oog voor de belangen van alle leerlingen in haar groep
- ☐ is zich bewust van haar eigen opvattingen en overtuigingen over (het ontstaan van) probleemgedrag en probleemsituaties. Ze heeft inzicht in haar eigen, intuïtieve reacties hierop. Dit geldt ook voor haar reacties op ouders van leerlingen met ‘moeilijk gedrag’.
- ☐ kan probleemgedrag en -situaties analyseren, inclusief groepsprocessen, ze gaat daarbij ook na welke rol zij zelf en de school spelen bij het voorkomen, ontstaan en voortbestaan ervan
- ☐ gaat na hoe de leerling probleemsituaties op school en thuis beleeft en hoe de leerling deze interpreteert in relatie tot zijn toekomstperspectief
- ☐ benut in haar aanpak mogelijkheden, kansen en positieve aspecten van leerlingen en hun ouders
- ☐ organiseert feedback over haar interacties met leerlingen en hun ouders, ze reflecteert op haar denken en handelen, samen met collega's, schoolleiding, interne en externe begeleiders
- ☐ verdiept zich in literatuur over de achtergronden van probleemgedrag en de effecten van interventies (via studie, bijscholing, begeleiding, coaching, intervisie en supervisie) en ze benut deze kennis in haar handelen

2. Didactiek, instructie, begeleiding, differentiatie en feedback

2a. Didactiek. De leerkracht:

- ☐ heeft kennis van het curriculum, zoals leerlijnen, mijlpalen en cruciale leermomenten
- ☐ heeft kennis van de eigen methoden voor de vak- en vormingsgebieden (zoals theorie, leerprincipes en didactische opbouw)

¹ Van der Wolf & Van Beukering (2009).

- ☐ bevordert samenhang tussen de onderwijsinhouden
- ☐ bevordert dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren
- ☐ daagt leerlingen uit zichzelf doelen te stellen en daar gericht naartoe te werken
- ☐ bevordert dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen
- ☐ bevordert dat alle leerlingen in hun eigen tempo en met een passende leerroute aan hun doelen werken
- ☐ bevordert dat leerlingen hun tijd zo goed mogelijk besteden aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten (effectieve leertijd)
- ☐ wisselt didactische werkvormen af en stemt deze af op de behoeften van leerlingen
- ☐ zorgt ervoor dat de werkvormen doelgericht zijn en voldoende uitdaging bieden
- ☐ bevordert dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van hun werk of spel
- ☐ bespreekt het werk en het spel met leerlingen
- ☐ stemt oefentijd en feedback af op de behoeften van de leerlingen
- ☐ bevordert dat leerlingen reflecteren op hun eigen gedrag en hun leerprocessen
- ☐ bevordert dat leerlingen het geleerde toepassen in andere situaties
- ☐ stelt zich regelmatig op de hoogte van vernieuwingen op het gebied van didactiek, methoden, materialen, (computer)programma's, alsook op de effecten daarvan

2b. Instructie, begeleiding en differentiatie

- ☐ De les is goed voorbereid door de leerkracht. Er is een dag- of weekplanning, gebaseerd op het groepsplan
- ☐ De leerkracht volgt haar lesplanning of wijkt er beargumenteerd van af
- ☐ De leerkracht bespreekt de doelen met de leerlingen. Zij verwoordt hierbij haar hoge realistische verwachtingen
- ☐ De instructie is duidelijk en zo goed mogelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen
- ☐ De leerkracht houdt rekening met voorgaande leservaringen, zij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze
- ☐ De leerkracht gebruikt kernbegrippen als kapstok voor de structurering van de les
- ☐ De leerkracht benut de ervaringen en interesses van leerlingen
- ☐ De les is stapsgewijs opgebouwd met verbanden (zoals oorzaak en gevolg, middel en doel) en concrete voorbeelden
- ☐ De leerkracht fungeert als model bij het aanleren van (oplossings)strategieën
- ☐ Het tempo van de les is afgestemd op de leerlingen
- ☐ De leerkracht varieert met instructie en verwerking, zij baseert zich daarbij op de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt
- ☐ Tijdens de instructie is er veel interactie met de leerlingen
- ☐ De leerkracht houdt de leerlingen actief bij de les, zij zorgt ervoor dat elke leerling op een actieve en betrokken manier aan het leren is
- ☐ De instructietijd is in principe kort

- ☐ De leerkracht controleert steeds of de leerlingen haar les nog kunnen volgen en of ze de nieuwe lesstof begrijpen
- ☐ De leerkracht geeft zo veel mogelijk alle leerlingen een beurt, zij stelt vragen die zij kunnen beantwoorden
- ☐ Zij formuleert eerst de vraag/opdracht en geeft daarna pas de beurt
- ☐ Voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben breidt zij de instructietijd uit en intensificeert zij de instructie
- ☐ Bij het geven van extra instructie werken de overige kinderen op een adequate manier zelfstandig
- ☐ De leerkracht heeft de regie over de instructie en begeleiding van alle leerlingen, ook bij de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben
- ☐ Bij het verwerken van de instructie weten de leerlingen wat zij moeten doen en waarom
- ☐ De opdrachten zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel
- ☐ De opdrachten zijn afgestemd op wat leerlingen kunnen, hun leerstijl, talenten, interesses en sterke kanten
- ☐ De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd
- ☐ Tijdens het verwerken van de instructie geeft de leerkracht begeleiding ‘op maat’
- ☐ De leerlingen die extra begeleiding nodig hebben krijgen meer leer- en oefentijd, die tijd wordt ingeroosterd
- ☐ De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de opdracht
- ☐ De leerkracht stelt duidelijke kwaliteitseisen aan het werk
- ☐ De leerkracht evalueert de doelen van de les samen met de leerlingen. Zijn ze bereikt of nog niet? Hoe kunnen we ze alsnog bereiken?
- ☐ De leerkracht houdt de vorderingen op een functionele manier bij. Zij doet dit met observaties, gesprekken, methodengebonden toetsen en het leerlingvolgsysteem
- ☐ De leerkracht hanteert flexibele (kortdurende) groeiperingsvormen, afhankelijk van het te bereiken doel kiest zij de meest geschikte differentiatievorm: heterogene (sub)groep, homogene (sub)groep of individueel werken

2c. Feedback. De leerkracht:

- ☐ geeft regelmatig feedback waarbij de leerling antwoord krijgt op drie vragen: 1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? 2) hoe doe ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? 3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichtbij het doel te komen?
- ☐ richt haar feedback op de taak (product/resultaat/gedrag), het proces (inzet/strategie, aanpak), de zelfregulatie (zelfstandigheid, zelfsturing, zelfmanagement) en de persoon van de leerling (evaluerende, prijzende opmerkingen). Het gaat steeds om de combinatie
- ☐ benoemt de inzet van de leerling (“hard gewerkt”) en het effect ervan (“en daarom is het gelukt”). Haar boodschap: hoe meer inspanning, hoe meer succes
- ☐ geeft feedback waarbij ze de leerling met zichzelf vergelijkt in plaats van met andere leerlingen
- ☐ geeft geloofwaardige feedback: het is spontaan, gevarieerd en passend bij het gedrag van de leerling (zoals waardering voor de inzet of het succes op een voor deze leerling moeilijke opdracht)

- ☐ geeft prijzende feedback hardop. Hiermee herhaalt ze een instructie of gedragsregel voor de andere leerlingen en verstevigt ze de sociale positie van de betreffende leerling
- ☐ zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen, ze stelt hun vragen die ze kunnen beantwoorden en geeft ze de tijd om een antwoord te geven (zij is geduldig)
- ☐ laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas
- ☐ uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als “dit kunnen jullie vast wel” en “dit hebben we al eens gedaan en toen ging het goed”
- ☐ laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken en geeft aan waarop en hoe zij het werk precies zal beoordelen

3. Klassenmanagement

3a. Anticiperen, structureren, timen, leertijd en goede routines. De leerkracht:

- ☐ stelt duidelijke doelen en geeft helder aan wat zij verwacht van het werken in de klas en de omgang met elkaar
- ☐ hanteert een heldere structuur gedurende de dag en de week, met duidelijke markeringspunten
- ☐ is alert, ze anticipeert op situaties
- ☐ observeert de leerlingen continu en reageert adequaat
- ☐ kan leeractiviteiten timen en faseren, ook tijdens het opruimen en de overgangen tussen activiteiten en pauzes
- ☐ is punctueel, ze begint en eindigt op tijd
- ☐ houdt zichzelf en de kinderen aan gemaakte afspraken
- ☐ zorgt voor actieve en effectieve leertijd voor alle leerlingen
- ☐ zorgt voor goede routines in de groep en betreft de leerlingen hierbij

3b. Materiaal en ruimte, inrichting van het lokaal. De leerkracht:

- ☐ creëert een leeromgeving die de ontwikkeling van leerlingen stimuleert en ondersteunt
- ☐ zorgt ervoor dat recent werk van kinderen tentoongesteld is
- ☐ zorgt voor een ordelijke inrichting van de ruimte, de ruimte is zo ingericht dat wisseling van activiteiten snel kan plaatsvinden, er is hierbij voldoende ‘loopruimte’
- ☐ kan de verschillende groepsactiviteiten goed overzien, zij kan alle leerlingen zien
- ☐ gebruikt een aparte instructietafel
- ☐ zorgt ervoor dat de leerlingen de leerkracht en het bord goed kunnen zien
- ☐ zorgt voor materialen, computerprogramma's, hulpmiddelen:
 - die aantrekkelijk en geschikt voor het te bereiken doel zijn
 - die beschikbaar en toegankelijk zijn, kinderen weten hoe ermee te werken

3c. Individuele verwerking en lesverloop. De leerkracht:

- ☐ loopt tijdens de verwerking door de groep
- ☐ houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk
- ☐ stimuleert dat leerlingen elkaar helpen

- ☐ verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken
- ☐ praat zacht tegen leerlingen, zodat ze de andere leerlingen niet afleidt
- ☐ maakt gebruik van een dag/weektaak voor leerlingen
- ☐ geeft regelmatig een samenvatting of laat deze geven door een leerling

4. School- en klasniveau

- ☐ Er is een teamvisie op de school als onderwijs- en opvoedingsgemeenschap, zoals het omgaan met verschillen tussen leerlingen, morele opvoeding, verwijzingen naar het speciaal onderwijs of de jeugdzorg, de toeleiding naar het voortgezet onderwijs, ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie, samenwerking met externe instellingen en deskundigen
- ☐ De teamvisie is concreet zichtbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep
- ☐ Het team streeft duidelijke doelen na voor alle leerlingen (ten minste minimumdoelen) en vertaalt dit naar het handelen in de groep
- ☐ Het team weet wanneer leerlingen extra begeleiding nodig hebben en handelt ernaar
- ☐ In het team zijn afspraken gemaakt over de uitbreiding van de instructie- en oefentijd (meer handen in de klas, roosterwijzigingen en dergelijke)
- ☐ Er is sprake van integrale kwaliteitszorg, het team gaat voortdurend en systematisch na of het de gestelde doelen ook daadwerkelijk bereikt. Dit gebeurt via een verbetercyclus
- ☐ Er zijn standaarden voor de onderwijs- en begeleidingspraktijk
- ☐ Er is sprake van monitoring van resultaten en processen en de borging ervan
- ☐ Het team werkt opbrengstgericht op de niveaus van leerlingen, groepen en school
- ☐ De leerkrachten werken voortdurend aan de eigen professionele ontwikkeling, individueel en met elkaar (lerende organisatie)
- ☐ De schoolleiding maakt de ondersteuningsbehoeften van teamleden bespreekbaar en trekt er consequenties uit voor het professionaliseringsbeleid
- ☐ De schoolleiding bevordert een goed pedagogisch klimaat in de school en de groepen
- ☐ De leerkracht is, behalve een rolmodel voor leerlingen, ook een rolmodel voor collega's
- ☐ De schoolleiding stimuleert en ondersteunt het team bij veranderingsprocessen op groepsniveau
- ☐ De schoolleiding maakt bewuste keuzes bij vernieuwingen in de school, ze bewaakt de samenhang, stelt prioriteiten (voorkomt 'projectitis')
- ☐ Bij vernieuwingen bewaakt de schoolleiding de gestelde doelen en borgt datgene wat bereikt is, zij houdt het 'levend' en voorkomt verwateren