

Toets 5

“Loslaten en vasthouden”

In welke mate kan de inzet van het IGDI+ Model bijdragen aan de instructie, begeleiding en feedback van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen?



*Praktijkgericht Onderzoek
Juli 2013*

*Marianne Mulder
Studentnummer: 2185523
Studiebegeleider: Adriaan Ansems
Fontys OSO Sittard*

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING.....	9
INLEIDING.....	10
HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING.....	11
1.1. De aanleiding tot het onderzoek.....	11
1.2. Motivatie.....	11
1.3. Probleemstelling.....	11
1.4. Onderzoeksvraag en deelvragen.....	12
1.5. Doelstelling van het onderzoek en beoogde verbetering.....	12
1.6. Relevantie van het onderzoek.....	12
HOOFDSTUK 2 THEORETISCHE ONDERBOUWING.....	13
2.1. Inleiding.....	13
2.2. Kernwaarden en centrale begrippen.....	13
2.2.1. Het IGDl+ model	14
2.2.2. Eigenheid van het (hoog)begaafde kind.....	15
2.2.3. Betrokkenheid van (hoog)begaafde en talentvolle kind.....	16
2.2.4. Kwaliteit van de leerkracht, het leerproces en het klassenmanagement..	16
2.2.5. Vertrouwen.....	17
2.3. Samenvattend.....	17
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE.....	18
3.1. Inleiding.....	18
3.2. Het onderzoeksparadigma.....	18
3.3. Verantwoording onderzoeksstrategie.....	18
3.4. Deelnemers en ethische aspecten bij het onderzoek.....	18
3.5. Planning van gegevens en data verzamelen.....	19
3.6. Onderzoeksmethoden, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	19
3.6.1. Observeren met behulp van een tijdsteekproef.....	19
3.6.2. Observeren met schaalwaarden.....	20
3.6.3. Observeren met kijkwijzer instructievaardigheden.....	20
3.6.4. Invulijst voor leerlingen.....	21
3.6.5. Reflectieverslag.....	22
3.6.6. Feedbackformulier.....	22
3.7. Korte bespreking van de data-analyse.....	22
HOOFDSTUK 4: DATAVERZAMELING.....	23
4.1. Inleiding.....	23
4.2. Observatie met de schaal van Laevers	23
4.3. Observatie met de tijdsteekproef van Bakker-Beens.....	24
4.4. Observatie met de kijkwijzer instructievaardigheden	24
4.5. Invulijst voor leerlingen	25
4.6. Reflectieverslag	27
4.7. Feedbackformulier.....	28
4.8. Eerste conclusies.....	28
HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIEPUNTEN.....	29
5.1. Inleiding.....	29
5.2. Betrokkenheid.....	29
5.3. Aansluiting bij instructie- en onderwijsbehoeften.....	31
5.4. Leerkrachtvaardigheden.....	33
5.5. Eindconclusie.....	35

5.6.	Discussiepunten.....	35
5.7.	Aanbeveling.....	36
HOOFDSTUK 6: REFLECTIES.....		37
6.1.	Inleiding.....	37
6.2.	Het onderzoeksproces.....	37
6.3.	Persoonlijke ontwikkeling.....	37
6.4.	Professionele ontwikkeling.....	38
6.5.	Aanbevelingen voor andere onderzoekers.....	39
NAWOORD.....		40
LITERATUURLIJST.....		41
Bijlage 1		43
Bijlage 2		46
Bijlage 3		48
Bijlage 4		49
Bijlage 5		52
Bijlage 6		55
Bijlage 7		62
Bijlage 8		63
Bijlage 9		64
Bijlage 10.....		66
Bijlage 11.....		67
Bijlage 12		73
Bijlage 13		75
Bijlage 14		77
Bijlage 15.....		81
Bijlage 16.....		86
Bijlage 17.....		88
Bijlage 18.....		89

SAMENVATTING

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd op OBS Aan de Roer te Roermond als afsluiting van de opleiding Master Special Educational Needs. Het onderzoek kan een bijdrage leveren aan het schoolondersteuningsprofiel, dat OBS Aan de Roer voor 1 augustus 2014 dient op te stellen. In dit stuk ligt de focus op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. OBS Aan de Roer heeft nog geen eenduidige afspraak over hoe je instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen organiseert. Een zoektocht in de theorie heeft geleid tot het IGDI+ Model. Het IGDI+ Model is een model voor directe instructie dat is uitgebreid met interactie en differentiatie, en met een extra fase waarin instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen plaatsvindt. De theorie rondom dit model was aanleiding genoeg om te onderzoeken of dit model kan bijdragen aan betere afstemming voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen op OBS Aan de Roer. De volgende onderzoeksvraag is ontstaan:

In welke mate kan de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) bijdragen aan de instructie, begeleiding en feedback van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tijdens de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer?

Dit onderzoek is een evaluatieonderzoek. Er is gemeten en beoordeeld in hoeverre de inzet van het IGDI+ model de afstemming op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen verbetert en er is bekeken welke factoren er nog meer een rol bij spelen. Er is gebruik gemaakt van observaties, invullijsten voor leerlingen, een reflectieverslag en feedbackformulieren.

De inzet van het IGDI+ Model lijkt positief te hebben bijgedragen aan de instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Hierbij hebben factoren als een groepsplan en een aangepast curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tevens een rol gespeeld. Positieve resultaten zijn onder andere een verbetering van de structuur in de les, een vergroting van de betrokkenheid van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen en een verbetering van leerkrachtvaardigheden. Het gaat hier om zeer contextgebonden opbrengsten waardoor de gevonden resultaten niet te generaliseren zijn.

Een onderzoek naar de werking van het IGDI+ Model is aan te bevelen op een school met een jaargroepensysteem waar met groepsplannen wordt gewerkt en het curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen wordt aangepast. Verder is het aan te bevelen om het onderzoek met meerdere collega's tegelijkertijd uit te voeren, zodat ervaringen uitgewisseld kunnen worden.

INLEIDING

Mijn naam is Marianne Mulder. Ik ben 25 jaar werkzaam in het basisonderwijs, waarvan de laatste 16 jaar bij OBS Aan de Roer in Roermond. Momenteel werk ik fulltime als groepsleerkracht in een combinatiegroep 6/7. Naast mijn leerkrachttaken ben ik voorzitter van de MR, lid van de vakwerkgroep Wetenschap en Techniek en aandachtsfunctionaris (hoog)begaafdheid van onze school.

Mijn affiniteit met (hoog)begaafde en talentvolle kinderen verklaar ik door raakvlakken die ik met deze kinderen heb. Ik houd van uitdagingen, een korte werkuitleg en onderzoekend leren. Kenmerken die volgens Drent en Van Gerven (2007) vaak voorkomen bij (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Ik bewonder de leergierigheid van deze kinderen en dat stimuleert mij om hen te helpen bij het ontwikkelen van hun talenten.

Twee jaar geleden gaf mijn werkgever Stichting Swalm en Roer aan alle scholen van de stichting de opdracht om beleid te maken voor (hoog)begaafden. Dat was voor mij een reden om een lang gekoesterde wens waar te maken: starten met een studie. Met deze masteropleiding Special Educational Needs wil ik me ontwikkelen tot (hoog)begaafdheidsspecialist. Ik wil mijn orthopedagogische en orthodidactische competenties in de omgang met (hoog)begaafde en talentvolle kinderen verder ontwikkelen. Ik wil mijn leerkrachttaken uitbreiden met coachings- en adviestaken in relatie tot (hoog)begaafdheid. Met andere woorden: ik wil mijn organisatorische competentie in de omgang met (hoog)begaafde en talentvolle kinderen en andere direct betrokkenen vergroten. Met passend onderwijs in zicht wil ik me ontwikkelen op het gebied van handelingsgericht werken en oplossingsgericht denken en werken. Met deze kennis wil ik een change agent zijn op mijn school om zorg op maat voor (hoog)begaafden en talentvolle kinderen, en ook andere kinderen, zo goed mogelijk te realiseren.

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1. De aanleiding tot het onderzoek.

OBS Aan de Roer is in het schooljaar 2012-2013 gestart met het maken van beleid voor (hoog)begaafden. De visie van OBS aan de Roer ten opzichte van (hoog)begaafdheid is, dat er zoveel mogelijk recht wordt gedaan aan een doorgaande ontwikkelingslijn voor de leerlingen, rekening houdend met hun verschillen, werkend in een leerstofjaarklassen systeem met interne groepsdifferentiatie (Vakwerkgroep (hoog)begaafdheid, 2013). Dit past bij de uitgangspunten van een inclusieve samenleving, waarbij wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid en diversiteit (Van Houten, 2005). Het beleidstuk bevat een hoofdstuk over aanpassingen in het leerstofaanbod voor (hoog)begaafden waarin de manier van differentiëren nader wordt omschreven. Het stuk gaat over de wijze van compacten van de basisleerstof, het aanbieden van verrijkingsstof en het geven van instructie. Het stuk tekst over instructie eindigt met de zin: "We streven ernaar, dat instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde kinderen structureel plaats vindt." In het beleidstuk staat niet beschreven hoe je instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafden en talentvolle kinderen organiseert? Aanleiding voor mij om op zoek te gaan naar een oplossing.

1.2. Motivatie

De theorie van Drent en Van Gerven (2007) dat zaken die vanzelfsprekend zijn ten aanzien van de begeleiding van reguliere leerstof ook moeten gelden voor de begeleiding van verrijkingsstof voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen, bevestigt mijn zoektocht naar een oplossing. Als professional wil ik tijd vrij maken voor extra instructie, begeleiding en feedback van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Daarbij wil ik rekening houden met het feit, dat dit niet ten koste mag gaan van de begeleiding van andere kinderen. Op dit moment betekent dit voor mij zoeken naar een vrij moment. Soms lukt dit; dan weer niet. Ik heb behoefte aan structuur. Verkenning van de theorie en gesprekken met critical friends hebben mij gebracht naar het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus¹ (Brouwer & Ahlers, 2011). De theorie rondom dit model spreekt mij zeer aan en is voor mij aanleiding genoeg om te onderzoeken of dit model kan bijdragen aan betere afstemming voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen in mijn groep 6/7 op OBS Aan de Roer.

1.3. Probleemstelling

Goed onderwijs bieden aan (hoog)begaafde en talentvolle kinderen binnen een jaargroep betekent een aangepast onderwijsaanbod en een aangepaste instructie (Brouwer en Ahlers, 2011). Als ik kritisch naar mezelf kijk, valt er in mijn groep nog winst te behalen met aangepaste instructie voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Nog niet zo lang geleden gaf ik deze kinderen in plaats van een korte werkuitleg van de reguliere lesstof, nog steeds een korte instructie, omdat ik bang was dat ze anders belangrijke informatie zouden missen en er hiaten zouden kunnen ontstaan. Brouwer en Ahlers (2011) beschrijven dit leerkrachtengedrag als een zeer ineffectieve gang van zaken in klassenmanagement. Tijdens de instructie merkte ik dat (hoog)begaafde en talentvolle kinderen stiekem al aan het werk gingen of wegdroomden. Volgens Drent en Van Gerven (2007) kunnen (hoog)begaafde en talentvolle kinderen moeite hebben om de aandacht bij de instructie te houden; door aan te sluiten bij hun instructiebehoefte kan dit verbeteren. Verder heb ik in het verleden (hoog)begaafde en talentvolle kinderen zelfinstruerende, verrijkende materialen gegeven. Ik heb ze nauwelijks voorzien van feedback en amper begeleid bij hun leerproces. Tomlinson (1997) spreekt in haar artikel eveneens over ineffectief leerkrachtengedrag als dit in een klas gebeurt.

¹ Omdat het model een lange naam heeft, wordt in de rest van het verslag zo veel mogelijk de afkorting IGDI+ Model gebruikt.

1.4. Onderzoeksvraag en deelvragen

De probleemstelling heeft tot de volgende onderzoeksvraag geleid:

In welke mate kan de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) bijdragen aan de instructie, begeleiding en feedback van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tijdens de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer?

Daarbij wil ik antwoord krijgen op onderstaande deelvragen:

1. *In welke mate verandert de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) de betrokkenheid van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tijdens de instructie, begeleiding en feedback van de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer?*
2. *Welk effect heeft de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) tijdens de instructie, begeleiding en feedback van de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer op de aansluiting bij instructie- en onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen?*
3. *In welke mate verbetert de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) tijdens de instructie, begeleiding en feedback van de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het bieden van passend onderwijs?*

1.5. Doelstelling van het onderzoek en beoogde verbetering

Het doel van het onderzoek is om duidelijk te krijgen of door het inzetten van het IGDI+ Model tijdens de rekenles de afstemming voor (hoog)begaafden en talentvolle kinderen uit groep 6/7 van OBS Aan de Roer verbetert. Om mijn collega's goed te helpen en te coachen op het gebied van instructie, feedback en begeleiding van (hoog)begaafden en talentvolle kinderen, wil ik eerst zelf onderzoeken wat werkt.

1.6. Relevantie van het onderzoek

Het team van OBS Aan de Roer te Roermond koerst naar passend onderwijs (OBS Aan de Roer, 2013). Hierbij hebben ze te maken met de Wet Passend Onderwijs, een referentiekader en het inspectiekader. OBS Aan de Roer dient een schoolondersteuningsprofiel op te stellen ingaande 1 augustus 2014, waarin beschreven wordt wat zij aan basis en extra zorg te bieden hebben. Dat betekent zorg op maat voor leerlingen op deze school met het huidige team en daarbij rekening houdende met opbrengstgericht werken naast handelingsgericht werken. Dit moet leiden tot passend opbrengstgericht werken (Veerkrachtgroep, 2013)

Voor de uitkomst van het onderzoek kan dit betekenen, dat ik het IGDI+ Model aan het team van Aan de Roer aanbeveel om uit te proberen, met als doel het handelingsgerichte werken en daarmee ook het opbrengstgerichte werken te verbeteren.

HOOFDSTUK 2 THEORETISCHE ONDERBOUWING

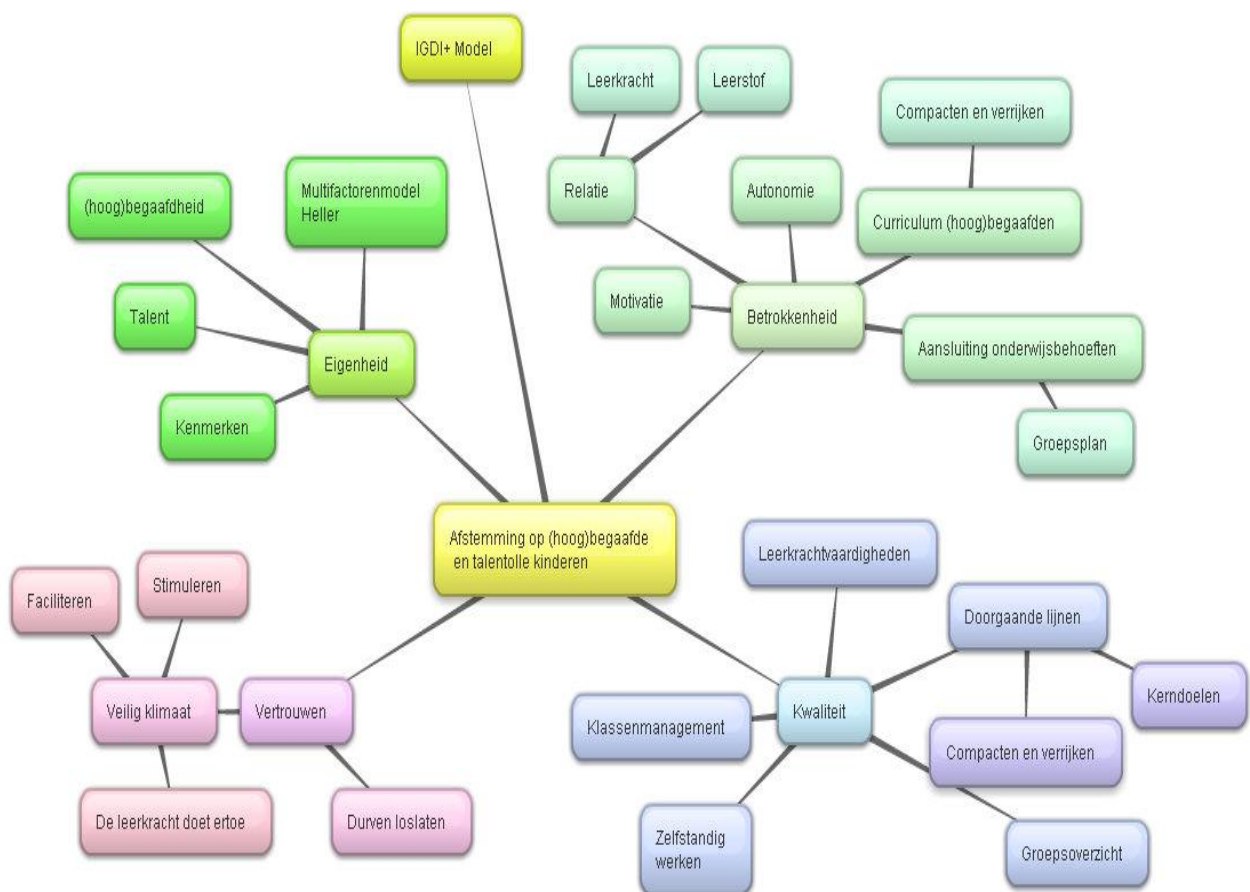
2.1. Inleiding

In de schoolgids van OBS Aan de Roer staat onder andere de missie en visie van de school beschreven (OBS Aan de Roer, 2013). OBS Aan de Roer wil kwalitatief goed onderwijs bieden en werkt daarom vanuit een viertal kernwaarden: vertrouwen, betrokkenheid, eigenheid en kwaliteit. De school staat voor permanente ontwikkeling, verbetering en innovatie van het onderwijsleerproces.

Eyre (2007) zegt in haar artikel dat het mogelijk is om kleine stapjes vooruit te doen, door in de praktijk te onderzoeken wat werkt. “Structured tinkering” is, vrij vertaald, gestructureerd sleutelen, sleutelen aan de praktijk. Algemene theorieën bieden volgens Eyre (2007) modellen, principes en strategieën om onderwijs aan hoogbegaafden zo effectief mogelijk te maken. In dit hoofdstuk worden theorieën beschreven, die relevant zijn voor dit onderzoek en in relatie staan met de kernwaarden van OBS Aan de Roer. De focus ligt op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen; neemt niet weg dat bepaalde theorieën voor alle kinderen gelden.

2.2. Kernwaarden en centrale begrippen

Het onderstaande schema, figuur 1, laat zien welke kernwaarden een relatie met verschillende in dit onderzoek voorkomende theoretische begrippen hebben. Het IGD+ Model wordt apart beschreven. Uiteindelijk hebben alle theorieën te maken met afstemming op onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen.



Figuur 1 Kernwaarden en centrale begrippen
Bron: Mulder (2013)

2.2.1. Het IGDl+ model

Volgens Tomlinson (1997) geeft een ineffectieve leerkracht één centrale uitleg voor de hele groep en worden in de meeste gevallen (hoog)begaafde en talentvolle kinderen met verrijkingsstof zelfstandig aan het werk gezet. Ze ontvangen weinig instructie, nauwelijks feedback en worden amper begeleid bij hun leerproces. Het lijkt daardoor alsof deze leerstof minder belangrijk is en er geen uitleg bij verrijkingsstof nodig is. Hierover zeggen Drent en Van Gerven (2007), dat zaken die vanzelfsprekend zijn ten aanzien van de begeleiding van reguliere leerstof, ook moeten gelden voor de begeleiding van verrijkingsstof. OBS Aan de Roer werkt met het Directe Instructie Model². Bij het DIM (figuur 2) wordt de reguliere leerstof in stappen aangeboden. Verder is er ruimte voor begeleide inoefening, waarbij de interactie tussen leerlingen en leerkracht centraal staat (Verdoorn, 2011). In het model is geen ruimte voor differentiatie gecreëerd.

1. Dagelijkse terugblik
2. Presentatie
3. Begeleide inoefening
4. Zelfstandige individuele verwerking
5. Feedback
6. Evaluatie

Figuur 2 Directe Instructie Model
Bron: Verdoorn (2011)

Het IGDl+ Model (Brouwer en Ahlers, 2011) is een model voor directe instructie dat is uitgebreid met interactie en differentiatie, en met een extra fase waarin instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen plaatsvindt (figuur 3).



Figuur 3 Het IGDl+ Model
Bron: Brouwer en Ahlers (2011)

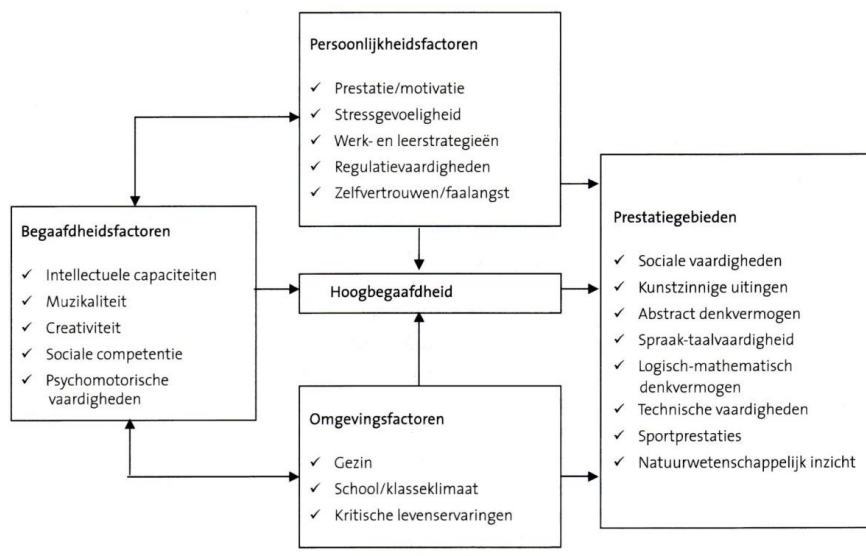
² De afkorting van Directe Instructie Model is DIM. Deze afkorting wordt in de rest van het verslag zoveel mogelijk gebruikt.

De toevoeging van deze fase maakt het mogelijk de (hoog)begaafde en talentvolle kinderen uit te dagen en met hulp van de leerkracht een stap verder te komen (Brouwer en Ahlers, 2011). In het model wordt van instructiegevoelige-plus leerlingen³ gesproken. In dit onderzoek zijn dat de (hoog)begaafde en talentvolle kinderen.

Met dit model hoop ik de betrokkenheid van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen te verhogen, de aansluiting op instructie- en onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen te vergroten en mijn eigen leerkrachtvaardigheden te verbeteren.

2.2.2. Eigenheid van het (hoog)begaafde kind

Elk (hoog)begaafd kind brengt zijn eigen talenten, karakter, context en ontwikkelpunten mee. In de literatuur worden diverse theoretische modellen van (hoog)begaafdheid gehanteerd. In de recente ontwikkelingen in het denken over (hoog)begaafdheid wordt het Multifactorenmodel van Heller, figuur 4, steeds vaker gebruikt (Drent en Van Gerven, 2007). Dit model spreekt mij zeer aan, omdat het de gehele ecologie van de leerling (Van Meersbergen en Jeninga, 2012) in beeld brengt. Door goed te kijken naar het model en de leerling kan volgens Drent en Van Gerven (2007) bekeken worden welke factoren van directe invloed zijn op het al dan niet uitblijven van prestaties. Het feit of iemand tot uitzonderlijke prestaties komt wordt volgens Heller beïnvloedt door het samenspel van persoonlijkheidsfactoren, begaafdheidsfactoren en omgevingsfactoren. De uitzonderlijke prestaties kunnen zich uiten op acht prestatiegebieden. Begaafdheid is de aanlegfactor, talent is de output daarvan (Gagné, 2000).



Figuur 4 Multifactorenmodel van Heller
Bron: Drent & Van Gerven (2007)

Kenmerken die zich vanaf jonge leeftijd bij (hoog)begaafde kinderen aftekenen worden onderscheiden in leereigenschappen die gepaard gaan met hoge intelligentie en in persoonlijkheidseigenschappen die in relatie met de leereigenschappen voorkomen (Drent en Van Gerven, 2007).

Door bovenstaande kennis en met behulp van het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (Van Gerven en Drent, 2011), dat OBS Aan de Roer als instrument hanteert, herken ik de eigenheid van het (hoog)begaafde kind en anticipeer ik hierop door aan te sluiten bij zijn onderwijsbehoeften.

³ Instructiegevoelige-plus leerlingen zijn (hoog)begaafden of kinderen met een speciaal talent op een vakgebied; vaak A-leerlingen met aanpassingen in de leerstof, zoals compacten en verrijken.

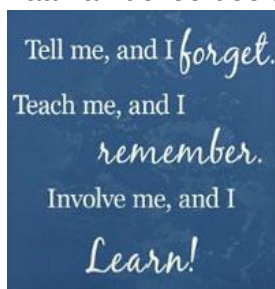
2.2.3. Betrokkenheid van (hoog)begaafde en talentvolle kind

Volgens Sternberg (2002) is het belangrijk dat een kind gemotiveerd is om een doel te bereiken dat voor hem belangrijk is. In dat geval is er sprake van innerlijke betrokkenheid. Ryan en Deci (2000) spreken van intrinsieke motivatie; leren omdat een kind dit zelf wil.

Volgens Drent en Van Gerven (2007) speelt de houding van de leerkracht een cruciale rol om een (hoog)begaafd kind tot leerprestaties te laten komen. Bij een goede relatie volgt een kind de aanwijzingen van de leerkracht eerder op (Brouwer en Ahlers, 2011).

In samenwerking met (hoog)begaafde of talentvolle kinderen betekent het bovenstaande voor mij dat ik het kind accepteer zoals het is en dat ik dit kind open en eerlijk behandel. Ik bespreek bijvoorbeeld verschillen in talenten tussen kinderen in de klas. Ik laat een positieve houding ten opzichte van verschijnsel (hoog)begaafdheid zien. Soms kunnen (hoog)begaafden voor de buitenwereld betweterig overkomen, maar ik zal te allen tijde zorgen dat ik het kind complimenteer voor zijn bijdrage. Door gegevens te verzamelen en gesprekken te voeren, zie ik de specifieke leer- en instructiebehoeften van het (hoog)begaafde kind. Hoogbegaafden kunnen bijvoorbeeld moeite hebben om de aandacht bij de instructie te houden (Drent en Van Gerven, 2007), omdat ze de leerstof al lang hebben begrepen. Door aan te sluiten bij hun instructiebehoefte kan dit verbeteren. Ik wil aandacht hebben voor het leerproces, delen in successen en zorgen voor een gevoel van competentie van alle kinderen. In dit onderzoek spreekt het voor zich dat ik de focus leg op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen.

De leereigenschappen van (hoog)begaafde leerlingen maken dat aanpassingen in het reguliere leerstofaanbod noodzakelijk zijn, opdat het leerstofaanbod beter aansluit bij de behoeften van het (hoog)begaafde kind (Drent & Van Gerven, 2007). Dit houdt in dat het standaard curriculum voor een (hoog)begaafde aangepast dient te worden. Het leerstofaanbod in reguliere methoden is in principe afgestemd op leerlingen met een gemiddelde intelligentie en leerlingen die net onder of boven dit gemiddelde zitten (Drent & Van Gerven, 2007). Door de leerstof te compacten wordt het te veel aan herhaling, oefening en instructie weggehaald. Daarvoor in de plaats komt verrijkende leerstof. Dit kan zijn verdiepende leerstof die aansluit bij het reguliere curriculum, of verbredende leerstof waarvan de leerdoelen buiten het reguliere curriculum vallen (Termeer, 2011 in: Van Gerven,



2011). De inspraak van een kind is bij de keuze van de verrijkende leerstof aan te bevelen, omdat verbondenheid met de leerstof het kind zal motiveren om de taak tot een goed einde te brengen (Ryan en Deci, 2000). Janssens (2012) zegt in zijn artikel dat niet een leerkracht of uitgeverij kan bepalen wat een kind verrijkt. Alleen het kind kan dat bepalen. Ook Brouwers en Ahlers (2011) geven aan dat wanneer het kind zelf ergens voor kiest, het zich daar meestal vol overgave op stort.

Talentvolle kinderen hebben tevens behoefte aan interessante opdrachten met een hogere moeilijkheidsgraad. Deze kinderen kunnen mee profiteren in de groep bij compacten en verrijken van de leerstof (Drent, 2009 in: Van Gerven, 2009).

2.2.4. Kwaliteit van de leerkracht, het leerproces en het klassenmanagement

Het aanpassen van het curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen vraagt volgens Drent (2009 in: Van Gerven 2009) een aantal vaardigheden ofwel kwaliteiten van leerkrachten. Kennis van de methode, waaronder tussendoelen en einddoelen, is een vereiste om op een verantwoorde manier te kunnen inschatten welke onderdelen van het leerstofaanbod eventueel overgeslagen kunnen worden. Ook (hoog)begaafde en talentvolle kinderen moeten aan de kerndoelen voldoen. Daarom moeten bij het afstemmen van verrijkende lesstof op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen de kwaliteit van het leerproces en doorgaande lijnen te allen tijde gewaarborgd te blijven. De verrijkingstof mag niet te gemakkelijk, maar ook niet te moeilijk zijn. Een kwalitatief goede opdracht bouwt altijd voort op wat een kind al weet of kan. Het kind moet de opdrachten vanuit een comfortabele basis kunnen uitvoeren. Vygotsky (1978 in: Miedema, 1997) benoemt dit als “de zone van naastgelegen ontwikkeling”.

Vanuit het handelingsgericht werken (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009) betekent dit voor mij bij dit onderzoek: een groepsoverzicht maken, waarin toetsgegevens, gegevens van observaties en gesprekken en onderwijsbehoeften staan. Van daaruit maak ik keuzes (waar dit kan samen met het kind) om te compacten, te verrijken en aangepaste instructie te geven.

Het inzetten van het IGDI+ model heeft consequenties voor het klassenmanagement.

Klassenmanagement is het organiseren van voorwaarden om tot leersituaties te komen (Drent en Van Gerven, 2007). Bij het organiseren van deze voorwaarden moet een leerkracht goed naar zijn actuele situatie in de groep kijken en op grond daarvan keuzes maken. Een vorm die steeds meer toegepast wordt is het zelfstandig werken. Door het verhogen van de zelfstandigheid van kinderen, is de leerkracht in staat om groepjes kinderen extra zorg te bieden, waaronder de (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. De kinderen van groep 6/7 zijn, omdat ze al een aantal jaren als twee jaargroepen gecombineerd zitten, gewend aan een ander klassenmanagement en kunnen omgaan met uitgestelde aandacht. Word daarbij het IGDI+ Model toegepast, dan zal expliciet gezorgd moeten worden voor:

- zeer duidelijke regels en routines zowel in de combinatiegroep als binnen het model;
- notatie van de planning van de lessen voor beide groepen op het bord;
- verspringend werken; om en om instructie; de rekenlessen lopen niet parallel;
- instructie vooraf aan een groep, zodat zij bij de start van de rekenles van de andere groep zelfstandig aan het werk kunnen gaan.

2.2.5. Vertrouwen

Door gebrek aan kennis over (hoog)begaafdheid durfde ik jaren geleden (hoog)begaafde en talentvolle kinderen na een korte werkuitleg niet aan het werk te zetten. Ik durfde ze niet los te laten, omdat ik bang was dat deze kinderen belangrijke zaken zouden kunnen missen en er hiaten zouden kunnen ontstaan. Dit staat lijnrecht tegenover de visie van Stevens (2002) over adaptief onderwijs. Brouwer en Ahlers (2011) beschrijven dit gegeven als een van de meest ineffectieve zaken die veel voorkomen bij leerkrachten. Kennis over (hoog)begaafdheid maakt, dat ik het IGDI+ model nu durf in te zetten. Door leerlingengegevens nauwkeurig te bestuderen, vertrouw ik erop, dat ik goede keuzes maak en ingrijp op momenten dat dit nodig is. Verder wil ik dat de kinderen erop kunnen vertrouwen dat ik ze in een bepaalde fase van de les instructie, begeleiding en feedback kan geven. Vertrouwen heeft met veiligheid te maken. De leerkracht kan het welbevinden van een kind op school aanzienlijk doen toenemen; de leerkracht doet er toe (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009). Volgens De Bruin-De Boer en Van Gerven (2009 in: Van Gerven, 2009) vraagt dit bij (hoog)begaafde kinderen om een leerkracht die stimuleert tot leren en presteren en een leerkracht die hoge verwachtingen heeft en deze verwachtingen faciliteert. In dit onderzoek geef ik dat vorm door leerstof af te stemmen op het niveau van het kind; door het kind te laten ervaren dat fouten maken hoort bij gezond leren; door aparte instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafden en talentvolle kinderen te organiseren met behulp van het IGDI+ Model.

2.3. Samenvattend

Bij het onderzoeken van het Interactieve Gedifferentieerde Instructie Model Plus (IGDI+ Model) in de rekenles moet er gezorgd worden voor:

- een groepsoverzicht waarop onder andere onderwijsbehoeften verzameld worden;
- een groepsplan waarop onderwijsbehoeften geclusterd worden;
- een aangepast curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen, waaronder aangepaste instructie, begeleiding en feedback valt;
- een goed klassenmanagement waarbij het accent op leerkrachtvaardigheden ligt.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderzoeksparadigma passende bij het doel van het onderzoek beschreven. Verder volgt de verantwoording van de onderzoeksstrategie. Deelnemers aan het onderzoek worden genoemd, hun rol wordt besproken en overwogen ethische aspecten passeren de revue. Gebruikte onderzoeksmethoden worden verantwoord en er wordt gekeken welke data er nodig zijn om een antwoord op (deel)vragen te krijgen. Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid komt bij de verantwoording van de onderzoeksmethoden aan bod. Het hoofdstuk sluit met een korte uitleg van de data-analyse.

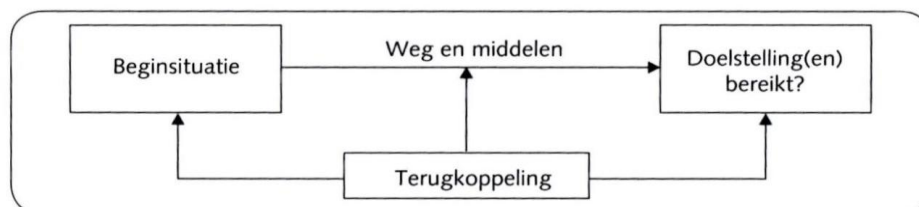
3.2. Het onderzoeksparadigma

Dit onderzoek is, zoals De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) het beschrijven, een praktijkgericht onderzoek, dat zich richt op een concrete, contextgebonden situatie en heeft als doel verbetering van de beroepspraktijk. In dit geval verbetering van de afstemming op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Kritische reflectie in de vorm van double-loop leren (Argyris en Schön, 1978, in: De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011) speelt hierbij een belangrijke rol. Er wordt bekeken of de goede dingen worden gedaan. Dit praktijkonderzoek staat in relatie tot het interpretatieve paradigma. Het gaat vooral om empirisch waarneembare verschijnselen. Waarneembaar gedrag van kinderen en mij wordt verklaard met behulp van instrumenten. Het gaat om gedrag van kinderen in de vorm van betrokkenheid en de werkwijze van mij als professional, waarbij ik met een ander instructiemodel (het IGDI+ Model) de nieuw ontstane praktijkprocessen, zoals De Lange et al. (2011) het beschrijven, wil begrijpen en verhelderen.

3.3. Verantwoording onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een evaluatieonderzoek. Er wordt zo nauwkeurig mogelijk gemeten in hoeverre vooraf gestelde doelen van een ingreep worden bereikt (De Lange et al., 2011) In dit onderzoek wordt gemeten en beoordeeld in hoeverre de inzet van het IGDI+ Model de afstemming op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen verbetert. Tevens wordt bekeken of er meer factoren een rol spelen bij het al dan niet halen van gestelde doelen.

Bij de start van het onderzoek wordt uitgegaan van een al bestaande beginsituatie. Met de inzet van het IGDI+ Model wordt een weg gevolgd naar het gestelde doel. Ten slotte wordt bekeken in hoeverre het IGDI+ Model heeft bijgedragen aan het gestelde doel. Het onderstaande model (figuur 5), dat een bewerking van het model van de didactische analyse van Van Gelder et al.(1973 in: De Lange et al., 2011) is, geeft de werkwijze van evaluatieonderzoek weer.



Figuur 5 Model van de didactische analyse

Bron: Van Gelder et al. (1973) in: De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011)

3.4. Deelnemers en ethische aspecten bij het onderzoek.

De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen van groep 6/7, de intern begeleider van de bovenbouw, de adjunct-directeur van OBS Aan de Roer en de onderzoeker zelf.

Groep 6/7 vult een vragenlijst in. Zij doen dit in de klas. Het gaat hier om een reflectieve taak. De Lange et al. (2011) geven aan, dat de kinderen in de vragenlijst hun mening moeten kunnen geven, zonder dat hier veroordelend op gereageerd wordt. Dit is met de kinderen vooraf besproken, om een klimaat van veiligheid te waarborgen. Bij het beantwoorden van deelvraag 2 zijn alleen de gegevens nodig van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Dit

betreft 11 kinderen uit groep 6/7, die een aangepast curriculum voor rekenen hebben en/of pluswerk uit de methode maken. In de loop van de onderzoeksperiode zijn dat de kinderen die in fase 2 van het IGDl+ Model een korte werkuitleg krijgen of in fase 3 een zeer korte instructie.

Bij het beantwoorden van deelvraag 3 zijn de gegevens van de gehele groep 6/7 nodig daar het om leerkrachtvaardigheden gaat. Verder vult groep 6/7 een feedbackformulier over de rekenles in. Ouders zijn schriftelijk gevraagd of de kinderen deelnemer mogen zijn in dit onderzoek. Gegevens van de kinderen worden anoniem verwerkt. Met de kinderen is besproken, dat ze in de afsluitende fase het onderzoeksverslag mogen zien en er uitleg over krijgen.

De ib'er observeert een aantal malen drie kinderen tijdens de rekenles in de groep. De observatie wordt uitgevoerd door de ib'er en niet door de onderzoeker. Deze keuze is gemaakt, omdat onderzoeker sterker betrokken bij de kinderen is en daardoor resultaten gestuurd kunnen worden. De keuze is op drie (hoog)begaafde of talentvolle kinderen uit groep 6 gevallen, omdat zij een aangepast curriculum voor rekenen hebben. Twee kinderen uit groep 7 zouden ook voor de observatie in aanmerking kunnen komen, maar dat is tijds technisch gezien niet haalbaar.

De adjunct-directeur observeert drie keer de instructie tijdens de rekenles. De onderzoeker heeft voor de adjunct-directeur gekozen, omdat zij al vaker is komen observeren in het kader van een persoonlijk ontwikkelingsplan van de onderzoeker.

De ib'er en adjunct-directeur verzamelen informatie voor de onderzoeker. Zij zijn op de hoogte van het onderzoeksonderwerp, het onderzoeksdoel en hun rol in het onderzoek.

Tijdens de onderzoeksperiode wordt een logboek bijgehouden. Hiervan wordt een reflectieverslag gemaakt, waarin ervaringen getoetst worden aan de theorie. Er wordt kritisch omgegaan met oordelen, meningen en aannames (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009).

3.5. Planning van gegevens en data verzamelen

In een schema (bijlage 1) is een overzicht gemaakt van de geplande acties, de betrokken personen en de doelen van de acties voor, tijdens en aan het eind van de onderzoeksfase. De periode loopt van week 2 tot en met week 14 in 2013.

3.6. Onderzoeksmethoden, triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Bij dit onderzoek worden methoden ingezet om de beginsituatie vast te stellen, om veranderingen/verbeteringen te meten, om de eindsituatie vast te stellen en de validiteit te waarborgen. De manier waarop metingen plaatsvinden en waarom deze metingen worden gedaan wordt in de komende deelparagrafen besproken. Er is geen sprake van externe validiteit, omdat dit een praktijkonderzoek is en het vrijwel onmogelijk is om de gevonden resultaten te generaliseren (De Lange et al. 2011). Wel kunnen de opbrengsten interessant zijn voor collega's en toepasbaar zijn in een andere context. Triangulatie wordt in dit onderzoek gewaarborgd door het inzetten van verschillende deelnemers en onderzoeksmethoden.

3.6.1. Observeren met behulp van een tijdssteekproef

Met de tijdssteekproef van Bakker-Beens (1995) wordt op twee momenten in de onderzoeksperiode de taakgerichtheid tijdens de verwerking in de rekenles van drie kinderen uit groep 6 gemeten door de ib'er (bijlage 2). De observatie vindt plaats in de alledaagse setting, waardoor het gedrag van de kinderen zo min mogelijk beïnvloed wordt. De tijdssteekproef (figuur 6) is een gestructureerde manier van observeren, die in onderzoekstechnische zin betrouwbaarder is dan een open manier van observeren.

Tijdsteeekproef-formulier				
Observator:		Categorie	Aantal	Procenten
Naam leerling:		Ta		
Groep:		Kij		
Datum observatie:		Sto		
		Lo		
		An		
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Figuur 6 Tijdsteeekproef
bron: Bakker-Beens (1995)

Herhaalde metingen van hetzelfde verschijnsel leveren volgens De Lange et al. (2011) eerder overeenkomstige uitkomsten op. De tijdsteeekproef levert een score op, die grafisch weergegeven kan worden. De score van de eerste en tweede meting worden met elkaar vergeleken en gebruikt bij de beantwoording van deelvraag 1.

3.6.2. Observeren met schaalwaarden

Om de betrokkenheid tijdens de instructie van de rekenles van dezelfde drie kinderen uit groep 6, genoemd in paragraaf 3.6.1, op twee momenten in de onderzoeksperiode vast te stellen, is er gekozen voor de schaalwaarden volgens Laevers (1997). Ook deze observatie wordt in de alledaagse setting door de ib'er gedaan om dezelfde redenen als bij de tijdsteeekproef. De schaalwaarden volgens Laevers (zie bijlage 3) geven minder betrouwbare gegevens dan de tijdsteeekproef. Er zijn 5 schaalwaarden waar uit gekozen kan worden. De methode is minder gestructureerd dan bijvoorbeeld de tijdsteeekproef. In combinatie met de tijdsteeekproef van Bakker-Beens (1995) wordt de triangulatie gewaarborgd. Bij het beantwoorden van deelvraag 1 worden de schaalwaardes van de observaties met elkaar vergeleken.

3.6.3. Observeren met kijkwijzer instructievaardigheden

Deze kijkwijzer is samengesteld door de onderzoeker zelf (zie bijlage 4). Bij het samenstellen van deze kijkwijzer heeft zij gebruik gemaakt van een bestaande kijkwijzer uit een onderzoek van Van Bommel, Ruitenbeek en Van Winden (2010) van kennisbank en een kijkwijzer voor het IGDI+ Model uit Knappe Koppen in de klas van Brouwer en Ahlers (2011). De onderzoeker wordt drie keer tijdens de rekenles geobserveerd met de kijkwijzer instructievaardigheden (figuur 7), een keer in het begin als het Directe Instructie Model wordt gebruikt, een keer tussentijds als het IGDI+ Model wordt gebruikt en een keer aan het eind ook met het IGDI+ Model.

Kijkwijzer instructievaardigheden

Nr.	Leerkrachtvaardigheden per lesfase	+	+/-	-	Niet gezien
1. Gezamenlijke start met de hele groep					
1a	De leerkracht geeft een samenvatting van of blikt terug op een voorgaande activiteit.				
1b	De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op.				
2. Werkuitleg (instructiegevoelige-plus leerlingen)					
2a	De leerkracht biedt leerlingen die boven niveau presteren en niet meedoen met de groepsinstructie activiteiten op hun niveau. Deze leerlingen gaan direct na de gezamenlijke start zelfstandig en indien nodig na een korte werkuitleg zelfstandig aan het werk.				
3. Interactieve groepsinstructie (instructiegevoelige en instructieafhankelijke leerlingen)					
3a	De leerkracht geeft voor alle leerlingen het lesdoel en de activiteiten aan.				
3b	De leerkracht geeft een activiteiten overzicht.				
3c	De leerkracht deelt de activiteit op in kleine stapjes.				

Figuur 7 Kijkwijzer instructievaardigheden
Bron: Mulder (2013)

De gegevens van de observaties hebben twee doelen. Ten eerste wordt gekeken wat het verschil tussen het DIM en het IGD+ Model is. Ten tweede meet de observant, of de onderzoeker de dingen die zij doet, goed doet. Dit laatste is belangrijk voor de validiteit van het onderzoek.

3.6.4. Invullijst voor leerlingen

De invullijst voor leerlingen is een verzameling van 20 uitspraken over instructie- en onderwijsbehoeften (zie bijlage 5). Deze lijst biedt in korte tijd veel informatie. De antwoordmogelijkheden zijn van tevoren bepaald. Ook deze lijst is samengesteld door de onderzoeker zelf. Hierbij is gebruik gemaakt van een overzicht van onderwijsbehoeften van Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) en een vragenlijst voor kinderen van de Imago Groep (2008). In samenwerking met critical friends zijn suggestieve uitspraken herschreven tot objectieve uitspraken. De lijst wordt gebruikt als begin- en eindmeting (figuur 8).

Invullijst voor leerlingen

Omcirkel bij iedere uitspraak het woord wat voor jou het beste past bij wat er in de zin geschreven staat.

Vul eerst in: Naam: _____
Groep: _____
Datum: _____

Nr.	Uitspraak	altijd	vaak	soms	nooit
1.	Ik verveel me als juf of meester uitleg geeft.	altijd	vaak	soms	nooit
2.	Als ik iets niet begrijp, legt juf of meester het nog eens uit.	altijd	vaak	soms	nooit
3.	De juf of meester helpt me als ik niet weet hoe ik moet beginnen.	altijd	vaak	soms	nooit
4.	De juf of meester laat me ook zelf aan opdrachten werken.	altijd	vaak	soms	nooit
5.	Ik mag van de juf of meester meteen aan het werk als ik de lesstof begrijp.	altijd	vaak	soms	nooit

Figuur 8 Invullijst voor leerlingen. Bron: Mulder (2013)

Op de eerste plaats wordt de invullijst gebruikt voor de hele groep 6/7 bij het maken van een groepoverzicht en een groepsplan. Om de deelvragen te beantwoorden wordt er bij de invullijst onderscheid gemaakt tussen uitspraken met betrekking tot instructie en uitspraken die over leerkrachtvaardigheden gaan. De uitspraken 1, 8, 10, 11 en 16 gaan over instructie.

De andere uitspraken over leerkrachtvaardigheden. De uitspraken met betrekking tot instructie zijn nodig bij het beantwoorden van deelvraag 2. De resterende uitspraken gaan over leerkrachtvaardigheden die nodig zijn bij het inzetten van het IGDI+ Model. Deze uitspraken worden gebruikt bij het beantwoorden van deelvraag 3.

Van tevoren wordt aan de kinderen uitgelegd wat het doel van de invulijst is, zodat het risico op sociaal wenselijke antwoorden wordt verkleind. Verder wordt uitgelegd dat de invulijst over de rekenles gaat. De lijst wordt door de onderzoeker afgenomen.

3.6.5. Reflectieverslag

In het verslag (bijlage 6) vinden kritische reflecties op keuzes, handelingen en ervaringen plaats voor, tijdens en aan het einde van de onderzoeksfase. Keuzes en handelingen worden verantwoord; veranderingen beschreven en effecten worden getoetst aan de theorie. Met een evaluatieonderzoek wordt zo nauwkeurig mogelijk gemeten in hoeverre vooraf gestelde doelen van een ingreep worden bereikt (zie paragraaf 3.3), in dit geval de inzet van het IGDI+ Model. Daar de inzet van dit model om een terdege voorbereiding vraagt, is het van belang dat er ook gegevens verzameld worden over keuzes, handelingen en ervaringen.

3.6.6. Feedbackformulier

Aan het eind van de onderzoeksfase vullen de kinderen een feedbackformulier in (figuur 9). Vooraf krijgen de kinderen van de onderzoeker de opdracht om na te denken over de rekenlessen in de afgelopen week. Wat vonden ze goed in deze lessen? Waar hebben ze tips over? Van deze lessen schrijven ze plussen (tops) en tips op.



Figuur 9 Feedbackformulier
Bron: Imagogroep (2008)

Deze manier van informatie verzamelen is meer open. Er zijn geen van tevoren vastgestelde antwoordmogelijkheden bepaald, waardoor er ruimte is voor eigen inbreng van de kinderen. Dit kan leiden tot verrassende uitspraken, maar het risico bestaat ook dat het formulier niets oplevert. In relatie met de invulijst bij paragraaf 3.6.4, die wel vastgestelde antwoordmogelijkheden biedt, zal hiermee de validiteit worden verhoogd.

3.7. Korte bespreking van de data-analyse

Van de relevante gegevens uit het reflectieverslag wordt een schematisch overzicht gemaakt. Data uit observaties, invulijsten en kijkwijzers worden aan de hand van diagrammen en grafieken besproken. Gegevens uit de feedbackformulieren worden in een overzicht bij elkaar gezet.

HOOFDSTUK 4: DATAVERZAMELING

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden data geanalyseerd en resultaten gepresenteerd. Daar het om een evaluatieonderzoek gaat, komen data en resultaten van de beginsituatie, de voorbereidingsfase, de onderzoeksfase en de eindmeting aan bod. De data en resultaten worden per onderzoeksmethode aangeboden.

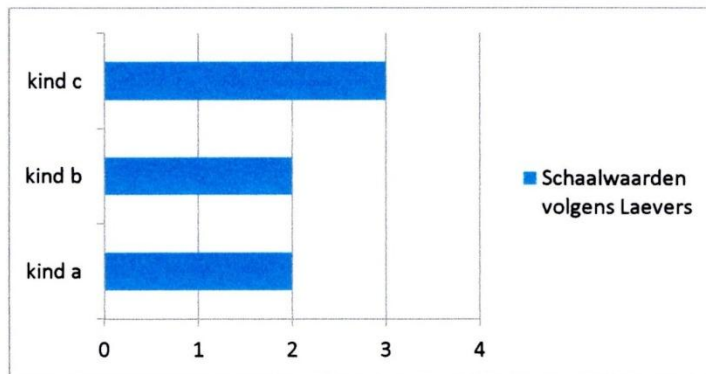
4.2. Observatie met de schaal van Laevers

De observatie met de schaal Van Laevers (1997) van drie kinderen uit groep 6 tijdens de instructiefase van de rekenles wordt uitgedrukt in schaalwaarden (bijlage 7). Er heeft een beginmeting plaatsgevonden tijdens de inzet van het DIM en een eindmeting met de inzet van het IGDl+ Model.

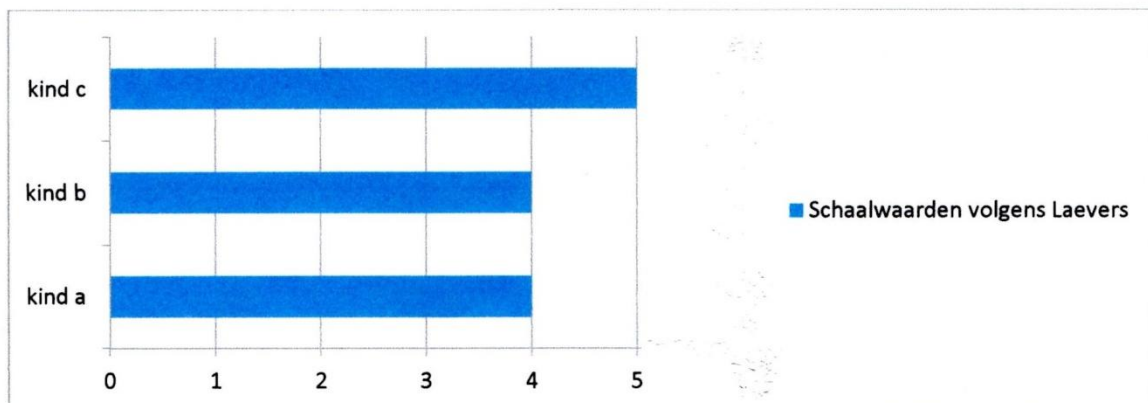
Er zijn 5 schaalwaarden. Na observatie komt een kind op één van de 5 volgende schalen uit:

- Schaalwaarde 1: geen activiteit.
- Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit.
- Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit.
- Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten.
- Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit.

Deze schaalwaarden zijn voor elke kind verwerkt in staafgrafieken. Figuur 10 geeft de beginmeting weer en figuur 11 de eindmeting. Begin- en eindmeting kunnen met elkaar vergeleken worden.



Figuur 10 Schaalwaarden volgens Laevers (1997) meting 31-1-2013



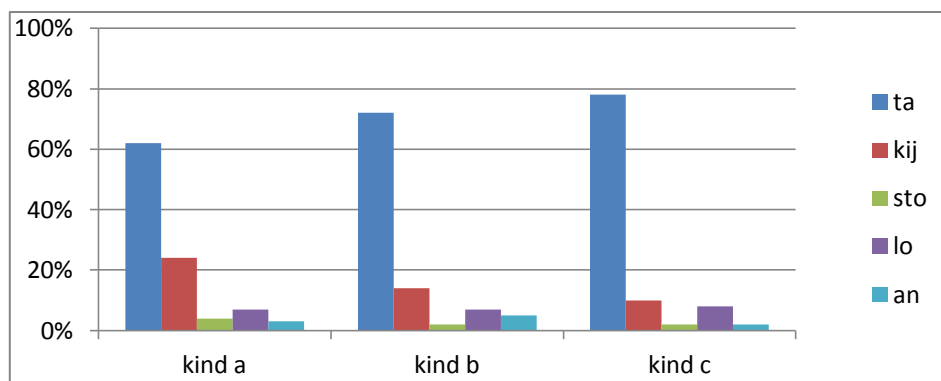
Figuur 11 Schaalwaarden volgens Laevers (1997) meting 4-4-2013

4.3. Observatie met de tijdsteekproef van Bakker-Beens

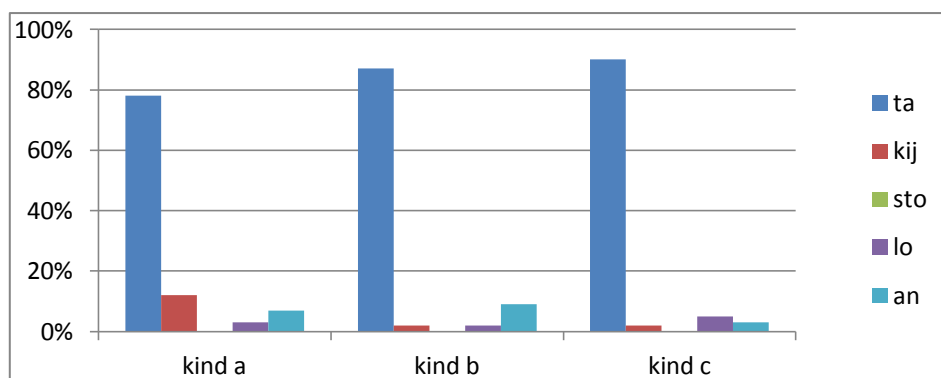
Bij de observatie met de tijdsteekproef van Bakker-Beens (1995) van dezelfde drie kinderen tijdens de verwerkingsfase van de rekenles, wordt een aantal minuten lang gekeken wat een kind doet. Om de 20 seconden zet de observator een rondje om de categorie die het gedrag op dat moment weergeeft. De categorieën zijn:

- ta: werkt taakgericht;
- kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit;
- sto: stoort andere leerlingen of praat met hen;
- lo: loopt door de klas;
- an: is bezig met andere activiteiten.

Het aantal gemaakte observaties per categorie wordt geteld. Het totaal aantal observaties wordt bepaald. Ten slotte wordt het aantal van elke categorie gedeeld door het totaal aantal observaties en vermenigvuldigd met 100. De uitkomsten geven weer hoeveel procent van de tijd een kind taakgericht werkt, rondkijkt en dergelijk (bijlage 8). Ook met de tijdsteekproef van Bakker-Beens heeft er een beginmeting plaatsgevonden tijdens de inzet van het DIM en een eindmeting met de inzet van het IGD1+ Model. De resultaten van de tijdsteekproef zijn voor elk kind apart verwerkt in staafdiagrammen. Figuur 12 geeft de beginmeting weer en figuur 13 de eindmeting. Begin- en eindmeting kunnen met elkaar vergeleken worden.



Figuur 12 Tijdsteekproef Bakker-Beens (1995) meting 31-1-2013



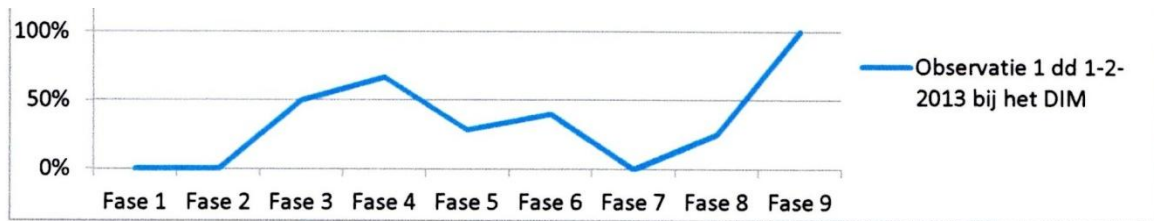
Figuur 13 Tijdsteekproef Bakker-Beens (1995) meting 4-4-2013

Over het algemeen geldt, dat leerlingen die ongeveer 70 % van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen (Bakker-Beens, 1995).

4.4. Observatie met de kijkwijzer instructievaardigheden

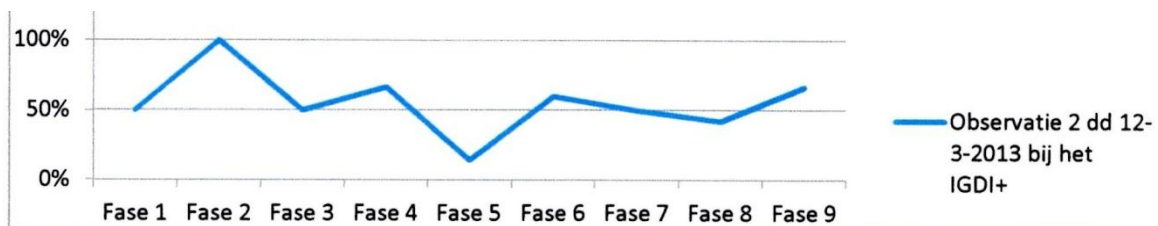
De observatie van de onderzoeker door de adjunct-directeur met een kijkwijzer instructievaardigheden tijdens de rekenles geeft een beeld van de ingezette leerkrachtvaardigheden per lesfase. Elke lesfase bestaat uit een aantal items. De items gewaardeerd met een + (bijlage 9) zijn relevant voor de beantwoording van de deelvragen. Door het aantal geobserveerde items gewaardeerd met een +, gedeeld door het totale aantal

items per lesfase te vermenigvuldigen met 100, kan worden aangegeven hoeveel procent van de leerkrachtvaardigheden per lesfase te zien zijn. De eerste observatie heeft plaatsgevonden als beginmeting tijdens de inzet van het DIM. In figuur 14 is grafisch weergegeven hoeveel procent van de leerkrachtvaardigheden per lesfase worden gezien bij de beginmeting.



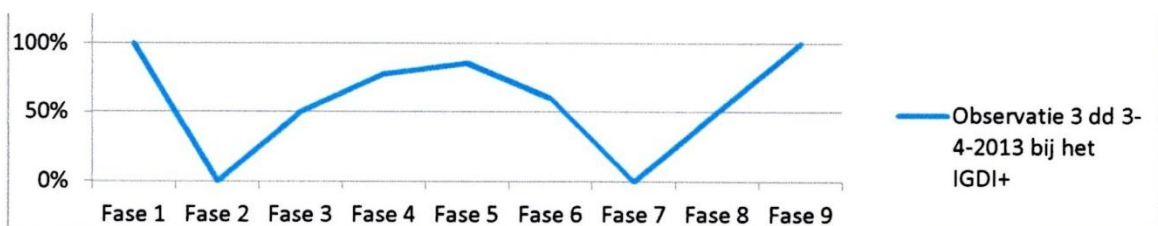
Figuur 14 Leerkrachtvaardigheden per lesfase, beginmeting

De tweede observatie heeft plaatsgevonden tijdens de onderzoeksfase met de inzet van het IGDl+ Model. Het doel van deze observaties is meten of de onderzoeker de dingen die zij moet doen, goed doet. In figuur 15 is grafisch weergegeven hoeveel procent van de leerkrachtvaardigheden per lesfase worden gezien tijdens de onderzoeksfase. In deze les bleek in fase 4, dat een uitgebreide fase 5 niet noodzakelijk was.



Figuur 15 Leerkrachtvaardigheden per lesfase, tijdens onderzoeksfase

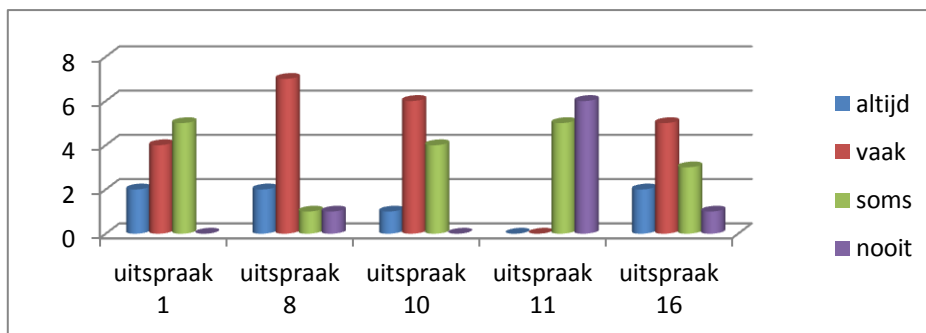
De derde observatie heeft plaatsgevonden aan het einde van de onderzoeksfase met de inzet van het IGDl+ Model. In figuur 16 is grafisch weergegeven hoeveel procent van de leerkrachtvaardigheden per lesfase worden gezien bij eindmeting. In deze les waren fase 2 en 7 niet van toepassing.



Figuur 16 Leerkrachtvaardigheden per lesfase, eindmeting

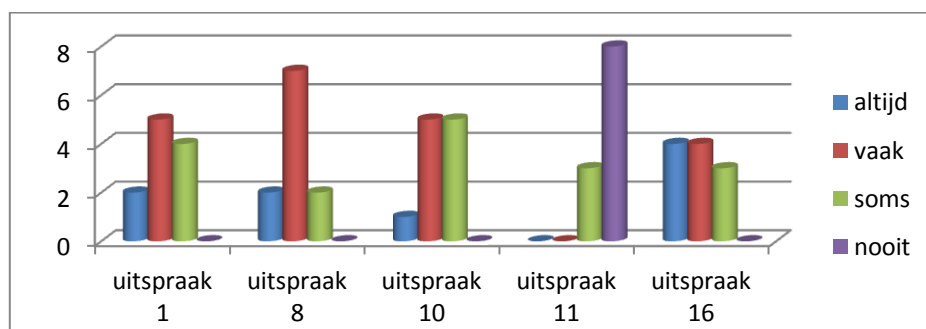
4.5. Invullijst voor leerlingen

Uitspraken 1, 8, 10, 11 en 16 van de invullijst voor leerlingen (bijlage 10) geven informatie over de instructiebehoefte van 11 kinderen, (hoog)begaafd of talentvol. Van elke uitspraak is geteld hoeveel keer altijd, vaak, soms of nooit is gekozen. De gegevens van de beginmeting zijn weergegeven in kolomdiagrammen (figuur 17). De extra toelichting geeft informatie over instructie- en onderwijsbehoefte. Er is geen onderscheid gemaakt tussen instructie op basisleerstof en instructie op verrijksleerstof. Hier kunnen geen aparte uitspraken over gedaan worden.



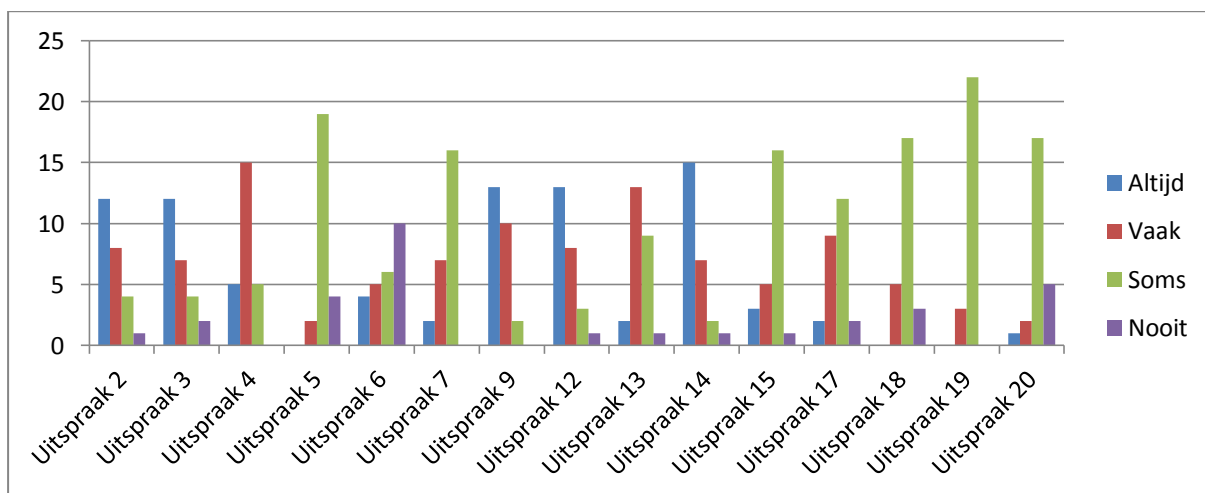
Figuur 17 Invullijst voor leerlingen: uitspraken met betrekking tot instructiebehoefte, meting 20-2-2013

De uitkomsten van de eindmeting zijn verwerkt in figuur 18 en kunnen op deze manier vergeleken worden met de beginmeting.

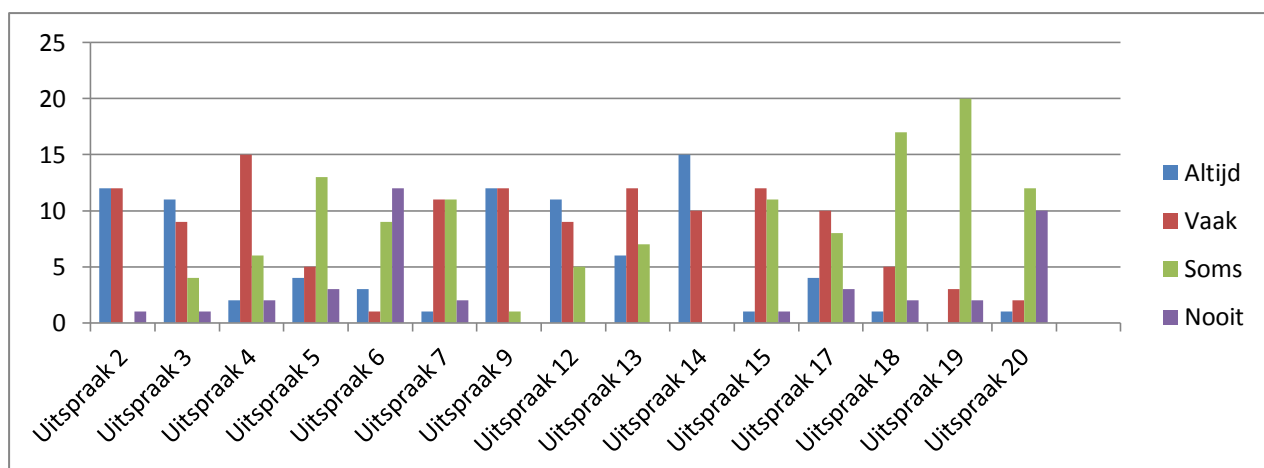


Figuur 18 Invullijst voor leerlingen: uitspraken met betrekking tot instructiebehoefte, meting 5-4-2013

De uitspraken van de invullijst voor leerlingen (bijlage 11) die hierboven niet genoemd zijn, geven de stand van zaken omtrent leerkrachtvaardigheden weer. Hierbij worden de gegevens van alle 25 kinderen meegenomen. Van elke uitspraak is geteld hoeveel keer altijd, vaak, soms of nooit is gekozen. De uitkomsten van de beginmeting zijn per uitspraak grafisch weergegeven in staafdiagrammen (figuur 19), zodat vergelijking met de eindmeting mogelijk is. De uitkomsten van de eindmeting zijn verwerkt in figuur 20.



Figuur 19 Invullijst voor leerlingen: uitspraken met betrekking tot leerkrachtvaardigheden, meting 20-2-2013



Figuur 20 Invullijst voor leerlingen: uitspraken met betrekking tot leerkrachtvaardigheden, meting 5-4-2013

De invullijsten, die niet anoniem zijn afgenomen, geven informatie voor groepsoverzichten (zie bijlage 12 en 13) en groepsplannen (zie bijlage 14 en 15) die nodig zijn bij het invoeren van het IGD+ Model tijdens de rekenlessen.

4.6. Reflectieverslag

Het reflectieverslag levert kwalitatieve data. Bij de codering van het verslag is er gekeken naar data, die nodig zijn bij het beantwoorden van de deelvragen en bij het formuleren van aandacht- of discussiepunten. Hiervan geeft figuur 21 een schematisch overzicht.

DEELVRAAG	RELEVANTE INHOUDEN VAN HET REFLECTIEVERSLAG
Vraag 1 over betrokkenheid	Inzet IGD+ Model met in fase 2 werkuitleg of in fase 3 een verkorte instructie voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen in plaats van DIM
	Inzet IGD+ Model met een extra fase voor instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen bij hun verrijkende leerstof in plaats van DIM
	Routeboekje voor rekenen ingevoerd.
	Oplossingsgerichte gesprekken met kind a.
	Enthousiaste reacties van kinderen die zonder of na korte instructie meteen aan de verwerking mogen beginnen.
Vraag 2 over instructie- en onderwijsbehoeften	Onderwijsbehoeften van alle kinderen zijn verzameld in groepsoverzichten.
	Onderwijsbehoeften zijn geclusterd tot subgroepen in groepsplannen.
	Er zijn 11 (hoog)begaafde en talentvolle kinderen die een aangepast curriculum voor rekenen hebben of pluswerk uit de methode maken.
	Deze 11 kinderen ontvangen in fase 2 van het IGD+ Model een korte werkuitleg of in fase 3 een zeer korte instructie.
	Kennis verdiept met betrekking tot handelingsgericht werken.
Vraag 3 over leerkrachtvaardigheden	Kennis van de rekenmethode is verdiept.
	Kennis in relatie tot ingezette verrijkingsmaterialen is verdiept.
	IGD+ Model biedt zowel theoretisch als praktisch structuur.
Aandachtspunten	Bij herhalingslesstof komen bepaalde fasen vaak niet of nauwelijks aan bod.
	Soms zijn andere vormen van instructie geschikter.
	Inzet van het IGD+ Model heeft ook effect op andere kinderen in de groep.
	Inzet van IGD+ Model vraagt om een uitgebreide voorbereiding.

Figuur 21 Schematisch overzicht van het reflectieverslag

4.7. Feedbackformulier

De feedbackformulieren geven een overzicht van tops en tips die betrekking hebben op de rekenlessen van de onderzoeksperiode. Tops en tips die overeen komen zijn geteld. Hiervan zijn twee schematische overzichten gemaakt (bijlage 18). Een overzicht van alle 25 kinderen uit groep 6/7 (figuur 22) en een overzicht van 11 (hoog)begaafde en talentvolle kinderen (figuur 23).

TOPS	AANTAL
De uitleg is goed te begrijpen	18 x
Je hoeft niet lang te wachten als je een vraag hebt	3 x
Werken via het routeboekje	2 x
Je spreekt duidelijk	2 x
Je mag beginnen als je iets begrijpt	2 x
De stappen staan op het bord	1 x
Met je maatje samen werken	1 x
De verlengde instructie is goed	2 x
De uitleg voor pluskinderen is korter	1 x
TIPS	AANTAL
De werkuitleg voor pluskinderen mag nog korter	2 x
De instructie in het algemeen mag korter	6 x
Nog meer met maatje overleggen	1 x
De hulp voor pluskinderen en andere kinderen door elkaar laten lopen in verband met wachttijd	2 x

Figuur 22 Tops en tips alle kinderen groep 6/7

TOPS	AANTAL
De uitleg is goed te begrijpen	6 x
Je hoeft niet lang te wachten als je een vraag hebt	3 x
Werken via het routeboekje	2 x
De uitleg voor pluskinderen is korter	1 x
TIPS	AANTAL
De werkuitleg voor pluskinderen mag nog korter	2 x
De instructie in het algemeen mag korter	2 x

Figuur 23 Tops en tips (hoog)begaafde en talentvolle kinderen

4.8. Eerste conclusies

De opbrengsten van het inzetten van het IGDI+ Model kunnen niet los gezien worden van een aantal andere factoren die een rol hebben gespeeld, zoals het maken van een groepsoverzicht en een groepsplan en het verbeteren van het curriculum van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen.

Daarnaast zijn de opbrengsten zeer contextgebonden, omdat het hier om een kleine onderzoeksgroep gaat.

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIEPUNTEN

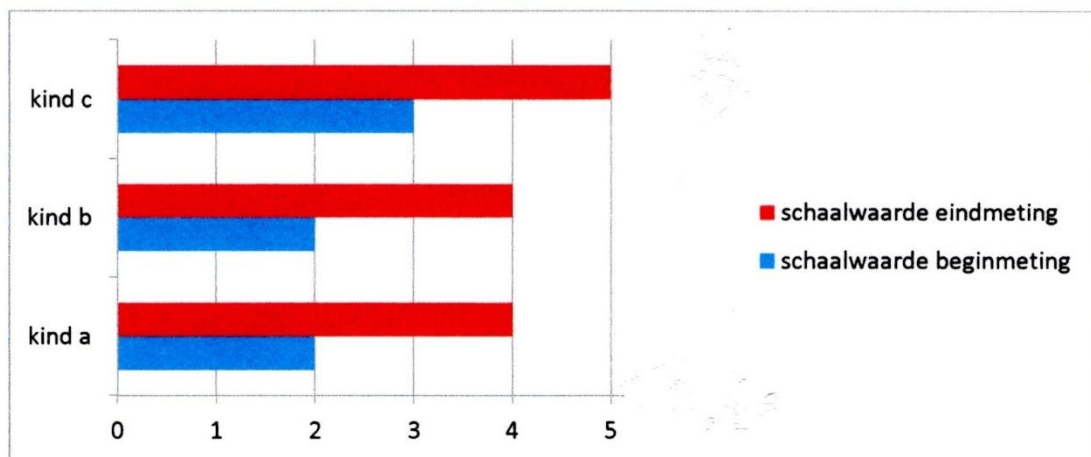
5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt bij het interpreteren van de gegevens en het trekken van voorlopige conclusies elke deelvraag apart belicht. Er wordt rekening gehouden met de context waarin het onderzoek plaats heeft gevonden. Gebruikte onderzoeksmethoden worden kritisch onder de loep genomen. Conclusies worden getoetst aan de theorie. Het hoofdstuk eindigt met een beantwoording van de hoofdvraag, discussiepunten en aanbevelingen.

5.2. Betrokkenheid

In welke mate verandert de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) de betrokkenheid van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tijdens de instructie, begeleiding en feedback van de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer?

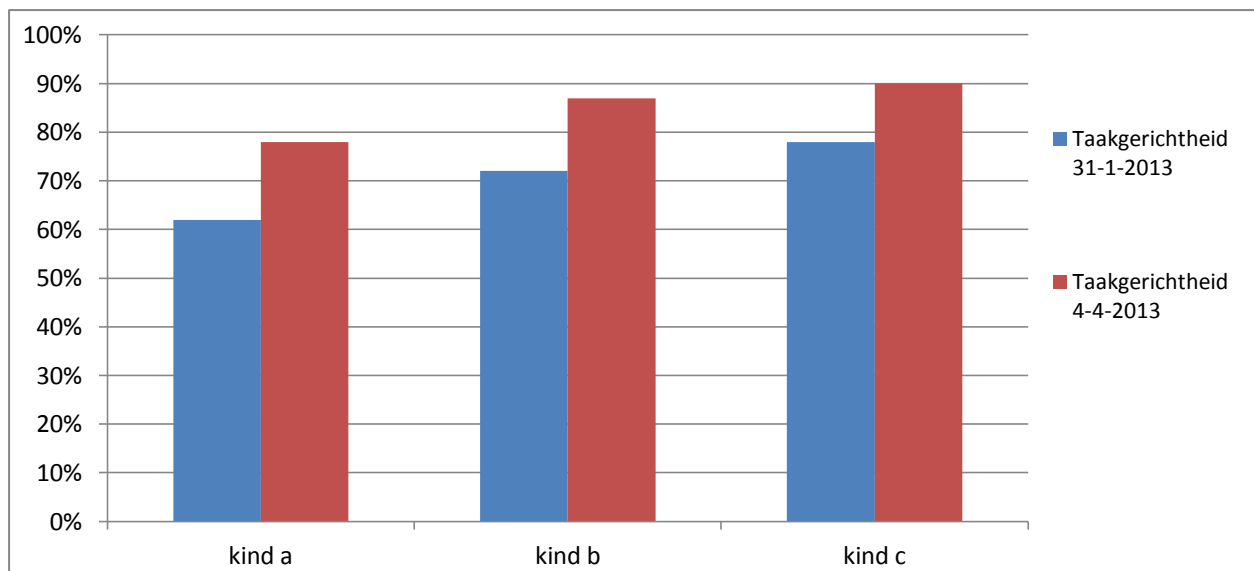
Om deze deelvraag te beantwoorden is de beginmeting met de schaalwaarden van Laevers (1997) van drie kinderen uit groep 6 vergeleken met de eindmeting. Er is een positieve verandering te zien wat betreft de betrokkenheid bij de instructie aan het begin van de rekenles. De intensiteit van de betrokkenheid is verhoogd (figuur 24).



Figuur 24 Schaalwaarden Laevers (1997)

Tijdens de onderzoeksperiode zijn er een aantal zaken veranderd voor deze drie kinderen. Op basis van criteria voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen op OBS Aan de Roer zijn deze kinderen hiervoor geselecteerd. Naar aanleiding van deze criteria en bij de inzet van het IGDI+ Model hebben deze kinderen in fase 2 van het model een korte werkuitleg of verkorte instructie over de basisleerstof van rekenen ontvangen. Voorheen ontvingen deze kinderen een uitgebreide instructie met begeleidde inoefening. De verandering van de betrokkenheid laat zien dat de theorie van Drent en Van Gerven (2007) over aandachtsverlies van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen bij onvoldoende afstemming op instructie klopt. Alleen is bij dit onderzoek juist het omgekeerde te zien door een aangepaste afstemming op de instructiebehoeften.

Ook de tijdsteekproef van Bakker-Beens bij dezelfde drie kinderen uit groep 6 tijdens de verwerkingsfase van de rekenles laat een positieve verandering zien, als de beginmeting met de eindmeting wordt vergeleken. De taakgerichtheid van kind a lag bij de eerste meting op 62 %. Dat was 8% onder de landelijke norm. Bij de tweede meting is een toename van 16% te zien. Bij kind b is een toename van 15% te zien en bij kind c een toename van 12% (figuur 25).



Figuur 25 Tijdsteekproef Bakker-Beens (1995)

In de loop van de onderzoeksperiode zijn er in de verwerkingsfase van de rekenles voor deze drie kinderen een aantal aanpassingen gedaan, die volgens Drent en Van Gerven (2007) voor de leereigenschappen van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen noodzakelijk zijn. Het IGDl+ Model is ingezet met een extra fase voor instructie, begeleiding en feedback van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen bij hun verrijkende leerstof. Door deze wijziging is er gestructureerde aandacht voor het uitdagen van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen (Brouwer en Ahlers, 2011). Er is gekozen voor compacten en verrijken. Door te compacten in de basisstof is er meer ruimte voor verrijkingsstof gekomen. Het verkleinde basiscurriculum en de verrijkingsstof is overzichtelijk aangeboden in een routeboekje van SLO (2012). Voorheen stond de verrijkingsstof als extra werk op de weektaak vermeld. Er is getracht om de verrijkingsstof zo goed mogelijk af te stemmen op de kinderen, want volgens Brouwer en Ahlers (2011) moet het kind de opdrachten vanuit een comfortabele basis kunnen uitvoeren. Of zoals Vygotsky (1978) zegt: “de zone van naastgelegen ontwikkeling”. Met kind a zijn gesprekken gevoerd om nog betere afstemming van onderwijsbehoeften te krijgen (zie verslag bijlage 16 en 17), want volgens Janssens (2012) kan alleen het kind bepalen welke leerstof hem verrijkt en niet de leerkracht of de uitgeverij. Neemt niet weg, dat ook een leerkracht zijn grenzen moet aangeven.

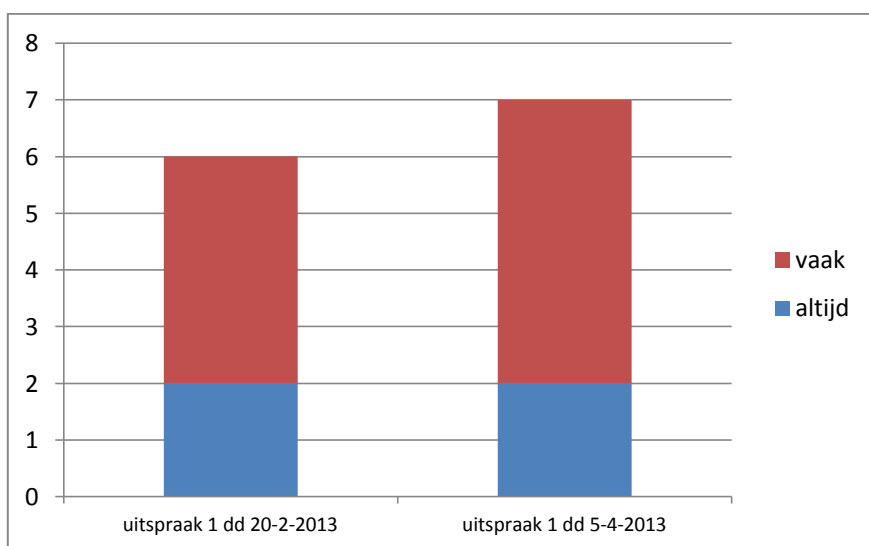
Het reflectieverslag beschrijft enthousiaste reacties van kinderen, die zonder of na een korte instructie zelfstandig aan het werk konden gaan. ‘Als ik bijvoorbeeld na een korte instructie vroeg “Wie denkt: ik kan al beginnen, want ik weet precies wat ik moet doen?”, gingen zeker 50% van de kinderen op het puntje van hun stoel zitten met de vinger in de lucht, en zeiden “Yes” als ze van mij mochten beginnen met de verwerkingsopdrachten’.

Alles samengevat lijkt het alsof er een verbetering van de betrokkenheid te zien is, maar of dit te herleiden is naar de inzet van het IGDl+ Model is niet expliciet te duiden. Het gaat hier namelijk om een contextgebonden situatie. Er zijn metingen bij een zeer kleine groep kinderen verricht. Niet alleen het IGDl+ Model is ingezet. Er hebben tevens aanpassingen in het curriculum van de (hoog)begaafde en talentvolle kinderen plaatsgevonden. De ervaringen uit het reflectieverslag lijken positief. Toch dient ook hier enige voorzichtigheid bij geboden te worden. De ervaringen kunnen gekleurd zijn, omdat de onderzoeker misschien graag positieve ervaringen wil zien.

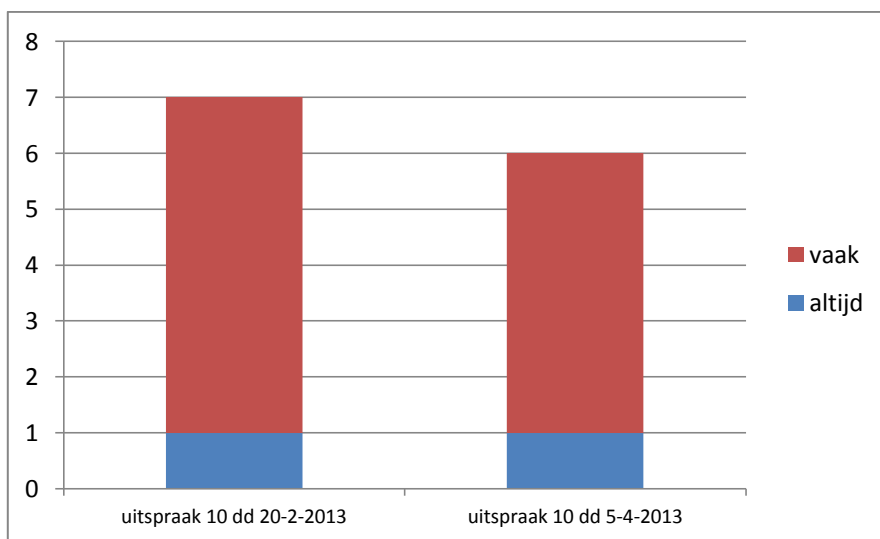
5.3. Aansluiting bij instructie- en onderwijsbehoeften

Welk effect heeft de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) tijdens de instructie, begeleiding en feedback van de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer op de aansluiting bij instructie- en onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen?

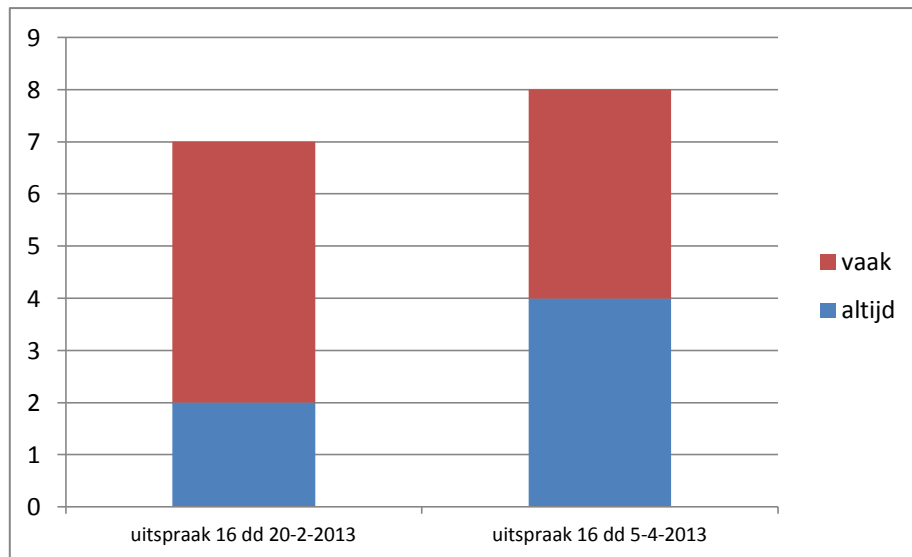
Deze deelvraag wordt beantwoord door de beginmeting van de invullijst voor leerlingen te vergelijken met de eindmeting. Voor het beantwoorden van deze deelvraag zijn alleen de lijsten van 11 (hoog)begaafde en talentvolle kinderen uit groep 6/7 relevant. Bovendien worden alleen de uitspraken 1,8,10,11 en 16 gebruikt en de extra toelichting na de uitspraken, omdat deze over instructie- en onderwijsbehoeften gaan. De tweede meting laat een aantal veranderingen ten opzichte van de eerste meting zien.



Figuur 26 Uitspraak 1 Ik vervel me als juf of meester uitleg geeft.



Figuur 27 Uitspraak 10 Als de juf of meester iets uitlegt, let ik goed op.



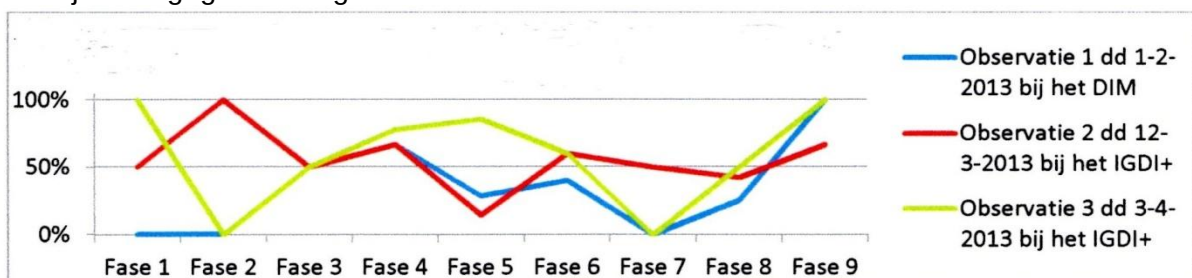
Figuur 28 Uitspraak 16 De uitleg van de juf of meester duurt te lang.

Bij de tweede meting, uitspraak 1, is het aantal kinderen dat zich altijd of vaak verveelt bij de instructie toegenomen met 1 (figuur 26). Bij uitspraak 10 geeft 1 kind minder aan altijd of vaak goed op te letten bij de instructie (figuur 27). Bij uitspraak 16 vindt 1 kind meer dan de vorige keer de instructie altijd of vaak te lang duren (figuur 28). Uitspraak 8 en 11 geven geen relevante informatie voor het beantwoorden van deze deelvraag. De extra toelichting onder aan de invullijsten geeft bij beide metingen aan, dat kinderen vaak al weten wat ze moeten doen en graag sneller aan het werk willen.

De feedbackformulieren van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tonen een aantal positieve punten met betrekking tot instructie- en onderwijsbehoeften. Er zijn 6 kinderen die de instructie goed te begrijpen vinden, 2 kinderen vinden het werken via een routeboekje positief en 1 kind vindt de instructie voor pluskinderen korter. Daarnaast geven 4 kinderen aan, dat de werkuitleg of instructie voor pluskinderen nog korter mag.

In het reflectieverslag is te lezen, dat aan het begin van de onderzoeksperiode onderwijsbehoeften van alle kinderen in groep 6/7 met betrekking tot de rekenles zijn verzameld in een groepsoverzicht. Daarna zijn deze onderwijsbehoeften, zoals Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) dit beschrijven, in een groepsplan rekenen geclusterd in vier subgroepen. De (hoog)begaafde en talentvolle kinderen zijn verdeeld over subgroep 3 en 4 (zie bijlage 14 en 15). Deze kinderen krijgen een korte werkuitleg of korte instructie over de basislesstof, aanpassingen in het curriculum en instructie, begeleiding en feedback over verrijkende lesstof. Dit zijn aanpassingen die Brouwer en Ahlers (2011) adviseren bij de inzet van het IGDl+ Model.

De observatie van de onderzoeker door de adjunct-directeur op 12-3-2013 met een kijkwijzer instructievaardigheden bij de inzet van het IGDl+ Model tijdens de rekenles laat zien, dat er voldoende aandacht wordt besteed aan korte werkuitleg of korte instructie over de basislesstof in fase 2 van het model en tevens aan de instructie, begeleiding en feedback over verrijkende lesstof in fase 7 van het model. De observatie van 12-3-2013 wordt met een rode lijn weergegeven in figuur 29.



Figuur 29 Leerkrachtvaardigheden per lesfase

De inzet van het IGDl+ Model en daarnaast het gebruik van een groepsplan, waarin de instructie- en onderwijsbehoeften van groep 6/7 zijn verwerkt, lijkt als effect te hebben gehad dat vooral de instructiebehoeften van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen zijn toegenomen. Met name de behoefte aan een kortere instructie blijft. Het is niet mogelijk om hier verdere uitspraken over te doen, daar het onduidelijk is of het om instructie over reguliere lesstof of instructie over verrijkende lesstof gaat. Hiervoor is nader onderzoek noodzakelijk.

5.4. Leerkrachtvaardigheden

In welke mate verbetert de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGDI+ Model) tijdens de instructie, begeleiding en feedback van de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het bieden van passend onderwijs?

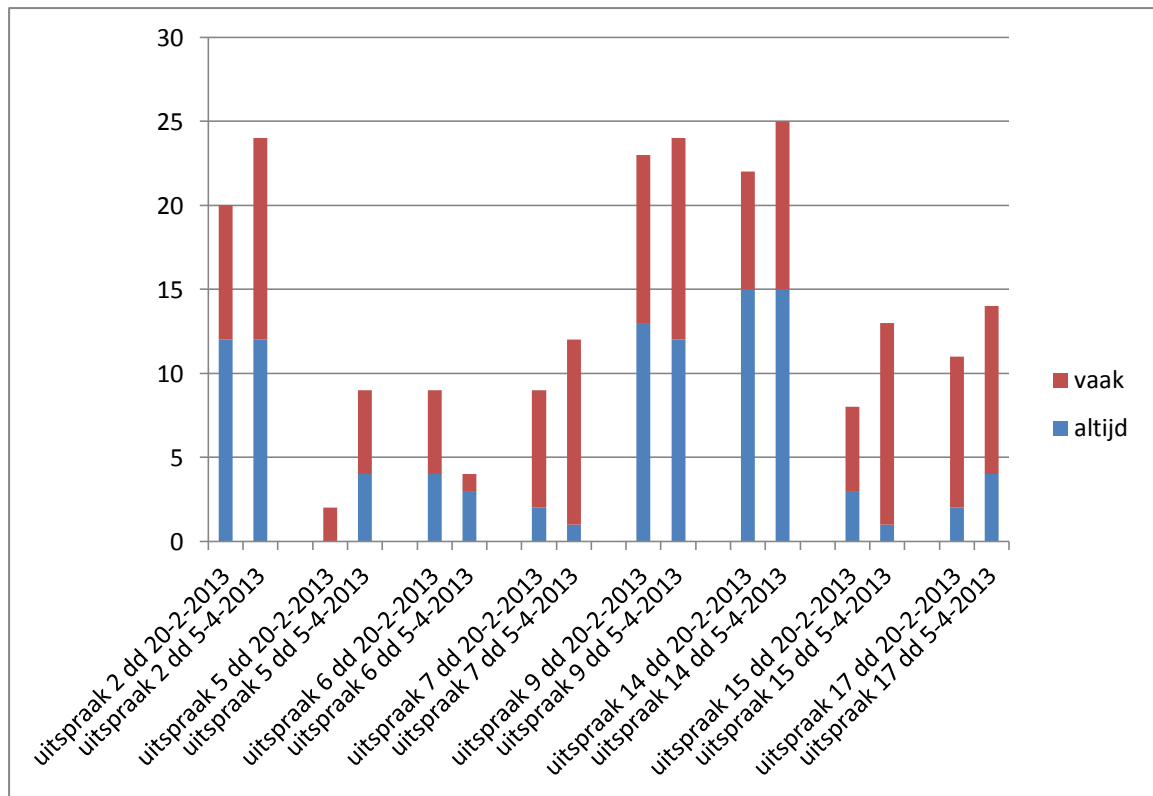
Om deze deelvraag te beantwoorden worden gegevens uit het reflectieverslag, de invullijsten voor alle leerlingen van groep 6/7 en de feedbackformulieren van groep 6/7 gebruikt.

Bij het afstemmen van lesstof op (hoog)begaafde en talentvolle kinderen dient de kwaliteit van het leerproces en doorgaande lijnen te allen tijde gewaarborgd te blijven. Het aanpassen van het curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen vraagt volgens Van Gerven (2008) een aantal vaardigheden van leerkrachten. Deze vaardigheden komen niet zomaar uit de lucht vallen, maar ontwikkelen zich door het lezen van theorie en ervaring opdoen in de praktijk. Uit het reflectieverslag blijkt, dat het maken van een groepsoverzicht en groepsplan heeft geleid tot verdiepte kennis van de onderzoeker met betrekking tot het handelingsgericht werken. Het samenstellen van routeboekjes, waarbij gekeken wordt bij welke basislesstof compacting plaats kan vinden heeft voor een verdieping in de rekenmethode gezorgd. Het gestructureerd instructie geven over verrijkingsmateriaal in fase 7 van het IGDl+ Model heeft ertoe geleid, dat de kennis over de gebruikte verrijkingsmaterialen is vergroot. Verder biedt het gebruik van het IGDl+ Model niet alleen theoretisch, maar ook in de praktijk veel structuur. Deze constatering is contextgebonden daar deze gebaseerd zijn op de ervaring van één leerkracht. Als het IGDl+ Model bij een rekenles met herhalingsstof wordt ingezet, komen bepaalde fasen nauwelijks of kort aan bod. Er komen rekenonderwerpen aan bod waarbij andere vormen van instructie geschikter zijn.

Door de invullijsten van alle kinderen uit groep 6/7 van de beginmeting te vergelijken met de invullijsten van de eindmeting komen een aantal verbeteringen en opvallende veranderingen van leerkrachtvaardigheden ten aanzien van klassenmanagement naar voren. Het gaat hier om de uitspraken:

- 2 Als ik iets niet begrijp, legt juf of meester het nog eens uit.
- 5 Ik mag van de juf of meester meteen aan het werk als ik de lesstof begrijp.
- 6 Ik krijg uitleg van de juf of meester in een apart groepje over andere lesstof dan de rest van de groep.
- 7 Als ik tussendoor uitleg nodig heb, moet ik wachten.
- 9 Ik weet wanneer ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.
- 14 Ik weet hoe ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.
- 15 De juf of meester herhaalt de uitleg nog eens, zodat ik beter weet wat ik moet doen.
- 17 De juf of meester schrijft een stappenplan op het bord, zodat ik weet hoe ik een opdracht aan moet pakken.

Hiervan is een grafisch overzicht gemaakt in figuur 30.



Figuur 30 Veranderde leerkrachtvaardigheden

Klassenmanagement is het organiseren van voorwaarden om tot leersituaties te komen (Drent en Van Gerven, 2007). Door het verhogen van de zelfstandigheid van kinderen, is de leerkracht in staat om groepjes kinderen extra zorg te bieden. Het aantal kinderen dat aangeeft vaak of altijd nog eens uitleg te krijgen als ze iets niet begrijpen is met 4 kinderen toegenomen. Dit is alleen mogelijk als er ruimte voor is. Zelfstandig werken vraagt om zeer duidelijke regels en routines. Zo laat de eerste meting ten opzichte van de tweede meting zien dat het aantal kinderen toegenomen is dat aangeeft altijd of vaak te weten op welke manier en wanneer ze hulp of uitleg moeten vragen bij de leerkracht. Er zijn 5 kinderen meer die aan geven dat de leerkracht de instructie altijd of vaak herhaalt, zodat ze beter weten wat ze moeten doen. Dan zijn er 3 kinderen meer die altijd of vaak aangeven dat de leerkracht een stappenplan op het bord schrijft, zodat ze weten hoe ze een opdracht aan moeten pakken. De meest opvallende verbetering is dat 7 kinderen meer aangeven altijd of vaak aan het werk te mogen beginnen als ze de lesstof begrijpen.

Een opmerkelijke verandering is dat 5 kinderen minder aangeven altijd of vaak instructie te krijgen in een apart groepje over andere lesstof dan de rest van de groep. Het aantal kinderen dat bij de eerste meting aangaf instructie te krijgen in een apart groepje over andere lesstof was erg hoog. Het lijkt alsof een aantal kinderen deze vraag anders geïnterpreteerd of niet goed gelezen hebben. Ten opzichte van de eerste meting vinden 3 kinderen meer dat ze altijd of vaak moeten wachten als ze tussendoor instructie nodig hebben.

De feedbackformulieren van alle kinderen uit groep 6/7 laten een aantal positieve punten zien die betrekking op leerkrachtvaardigheden hebben (figuur 31). Deze zijn met geel aangegeven. Tips met rood.

TOPS	AANTAL
De uitleg is goed te begrijpen	18 x
Je hoeft niet lang te wachten als je een vraag hebt	3 x
Werken via het routeboekje	2 x
Je spreekt duidelijk	2 x
Je mag beginnen als je iets begrijpt	2 x
De stappen staan op het bord	1 x
Met je maatje samen werken	1 x
De verlengde instructie is goed	2 x
De uitleg voor pluskinderen is korter	1 x
TIPS	AANTAL
De werkuitleg voor pluskinderen mag nog korter	2 x
De instructie in het algemeen mag korter	6 x
Nog meer met maatje overleggen	1 x
de hulp voor pluskinderen en andere kinderen door elkaar laten lopen in verband met wachttijd	2 x

Figuur 31 Tops en tip over leerkrachtvaardigheden

Alles bijeen genomen zijn de effecten van het inzetten van het IGD+ Model op de leerkrachtvaardigheden van de onderzoeker positief. Kennis is verdiept. Regels en routines zijn duidelijker geworden waardoor het klassenmanagement is versterkt. Instructievaardigheden zijn verbeterd. Het gebruik van groepsplannen en het aanpassen van het curriculum van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen gaat ook hier weer hand in hand met het IGD+ Model.

5.5. Eindconclusie

In welke mate kan de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus (IGD+ Model) bijdragen aan de instructie, begeleiding en feedback van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tijdens de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer?

De inzet van het IGD+ Model lijkt positief te hebben bijgedragen aan de instructie, begeleiding en feedback door de leerkracht aan (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tijdens de rekenles in groep 6/7 van OBS Aan de Roer. Hierbij hebben factoren als een groepsplan en een aangepast curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen tevens een rol gespeeld. De afstemming op instructie- en onderwijsbehoeften blijft een wisselwerking tussen kinderen en hun omgeving (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009). Het gaat hier om zeer contextgebonden opbrengsten waardoor de gevonden resultaten niet te generaliseren zijn (De Lange, Schuman en Montessori, 2011).

5.6. Discussiepunten

Het inzetten van het IGD+ Model heeft consequenties voor een hele groep, niet alleen voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Welke effecten heeft dit model op andere kinderen? Het inzetten van het IGD+ Model vraagt om een terdege voorbereiding, zoals een groepsplan en een aangepast curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Welke effecten heeft dit op leerkrachten die nog weinig of geen ervaring hebben met groepsplannen?

Het onderzoek heeft in een combinatiegroep plaatsgevonden. Of de effecten hetzelfde zijn in een homogene groep is niet onderzocht?

Er is niet expliciet onderzoek gedaan naar de instructie op verrijkingsstof. Is deze instructie goed, duidelijk, te lang of te kort?

Werkt het model bij andere vakgebieden hetzelfde of zijn er verschillen?

Wat zijn de effecten van het inzetten van het IGDI+ Model op de leeropbrengsten? Deze vraag is interessant, omdat volgens Van den Berg (2012) uit een onderzoek van de NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek) blijkt, dat onze beste leerlingen internationaal gezien onder de maat presteren en Nederland wat het uitdagen betreft bezig is met een inhaalslag.

Alle bovenstaande vragen kunnen een reden voor vervolgonderzoek zijn en dienen meegenomen te worden bij de aanbeveling.

5.7. Aanbeveling

Voor mij als onderzoeker kom ik uit bij Eyre (2007). Door te onderzoeken wat werkt in de praktijk, kun je kleine stapjes vooruit doen. Positieve resultaten van mijn onderzoek zoals structuur in de les, vergroting van de betrokkenheid en verbetering van leerkrachtvaardigheden, kunnen voor mijn collega's interessant zijn (De Lange, Schuman en Montessori, 2011). Niet alleen de inzet van het IGDI+ Model, maar ook het gebruik van groepsplannen waarin kinderen met dezelfde instructie- of onderwijsbehoeften geclusterd worden is een aanbeveling om te komen tot passend onderwijs. Ik wil mijn collega's daarom uitnodigen om het model uit te proberen, samen ervaringen te delen, waarbij hierboven genoemde discussiepunten meegenomen kunnen worden.

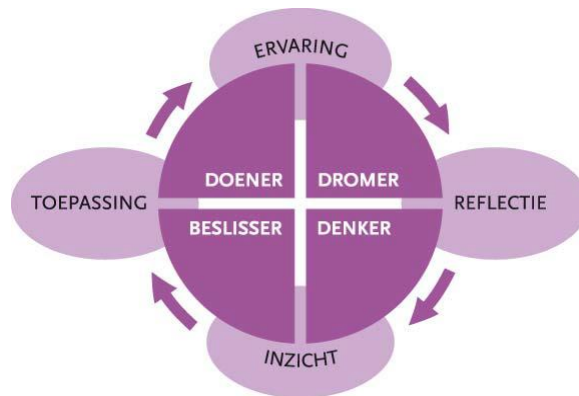
HOOFDSTUK 6: REFLECTIES

6.1. Inleiding

In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoek aan de hand van diverse reflecties. Ik beschrijf welke waarde het onderzoek voor mij heeft door het onderzoeksproces in beschouwing te nemen. Mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling worden geschetst. Ik werp een kritische blik op de opbrengsten van het onderzoek. Ten slotte geef ik vanuit mijn ervaringen aanbevelingen voor andere onderzoekers.

6.2. Het onderzoeksproces

Ik heb het onderzoek opgebouwd aan de hand van een hele en nog eens drie kwart de leercirkel van Kolb (1984), zie figuur 32.

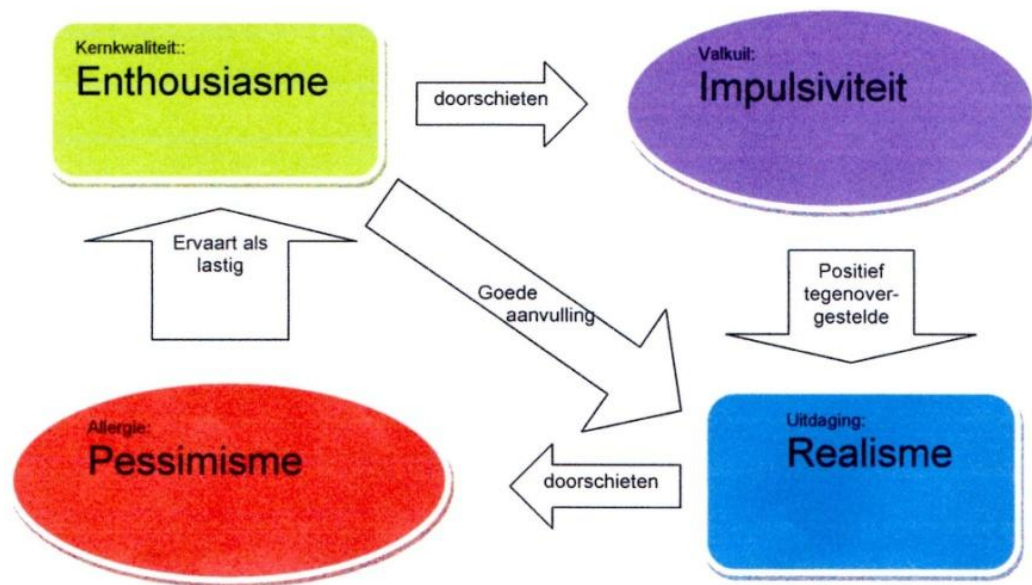


Figuur 32 Leercirkel van Kolb (1984)

Door te reflecteren op mijn praktijk ben ik tot een onderzoeksvraag gekomen (hoofdstuk 1). Aan de hand van de onderzoeksvraag ben ik gaan denken over passende theorie bij de onderzoeksvraag (hoofdstuk 2). Daarna heb ik diverse beslissingen genomen om een goed stappenplan samen te stellen (hoofdstuk 3). Aansluitend ben ik het onderzoek gaan uitvoeren/doen (hoofdstuk 4). Van daaruit ben ik gaan reflecteren op onderzoeksgegevens en al denkende heb ik deze gekoppeld aan theorie. Uiteindelijk hebben alle resultaten geleid tot conclusies en aanbevelingen, waardoor er nieuwe beslissingen genomen kunnen worden (hoofdstuk 5). Eyre (2007) beschrijft dit als “Structured tinkering”, dat je vrij zou kunnen vertalen als gestructureerd sleutelen, sleutelen aan de praktijk. Door de praktijk te onderzoeken kun je kleine stapjes vooruit doen en al deze kleine stapjes worden uiteindelijk een grote verandering. Het onderzoeksproces heeft mijn competentie in reflectie en ontwikkeling sterk vergroot.

6.3. Persoonlijke ontwikkeling

Ik kan van nature heel impulsief reageren als mij iets nieuws wordt gepresenteerd of aangeboden waar ik meteen enthousiast over ben zoals bijvoorbeeld het IGDI+ Model. Voorheen zou ik dit model meteen hebben ingevoerd. Door onderzoek te doen ben ik er achter gekomen dat het model niet zomaar van de ene op de andere dag ingezet kan worden. Door de theorie rondom dit model grondig te bestuderen ben ik tot de ontdekking gekomen dat het maken en hanteren van een groepsplan en een aangepast curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen noodzakelijk zijn om het model goed te kunnen toepassen. Een aantal jaren geleden zou ik daar al doende tegenaan zijn gelopen met als resultaat dat mijn enthousiasme kon omslaan in pessimisme, zoals Ofman (2013) dat zo mooi in zijn kernkwadrant laat zien (figuur 33).



Figuur 33 Kernkwadrant van Ofman (2013)

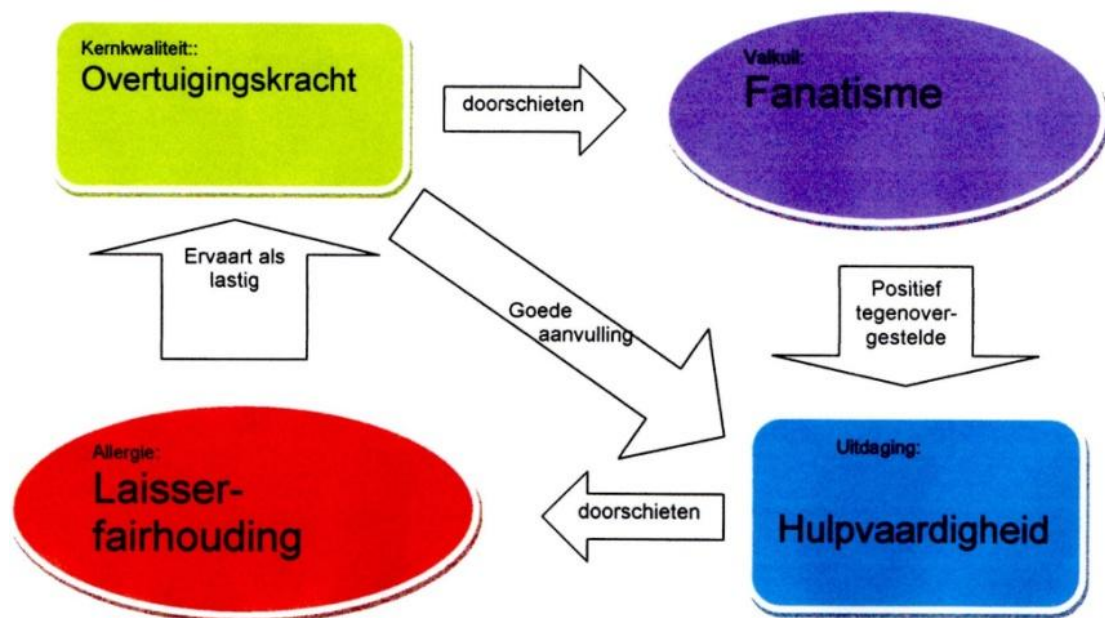
Ik ben nu in staat om pas op de plaats te doen of anders gezegd, ik ben in staat om realistisch te blijven. Ik heb me ontwikkeld van een doener (Kolb, 1984) tot een reflecterende, denkende en beslissende doener. Onderzoekend handelen neemt nu een prominente plaats in bij mijn professioneel functioneren. Mijn organisatorische competentie in omgang met kinderen is daardoor enorm verbeterd.

Neemt niet weg, dat er tijdens de onderzoeksfase nog momenten zijn geweest, dat ik onbewust onbekwaam te werk ben gegaan. In alle drukte van de dag en ook weer in mijn enthousiasme heb ik geen proefafname gedaan met de invullijsten voor leerlingen. Vrij laat in het onderzoeksproces ben ik er achter gekomen dat op de invullijsten geen onderscheid gemaakt wordt tussen instructie van reguliere leerstof en instructie van verrijkingsstof. Het gevolg hiervan is, dat ik met betrekking tot de instructie voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen momenteel meer vragen heb dan antwoorden.

Leren met behulp van de feedback van critical friends ben ik steeds meer gaan waarderen. Ik ben opgegroeid met het feit, dat kritiek negatief is. Ik heb daarom vroeger niet altijd de behoefte gehad om samen te werken. Ik ben in de afgelopen periode tot het besef gekomen, dat dit onderzoeksverslag tot stand is gekomen door me kwetsbaar op te stellen, door samen met studiegenoten de schouders eronder te zetten en door open te staan voor opbouwende kritiek.

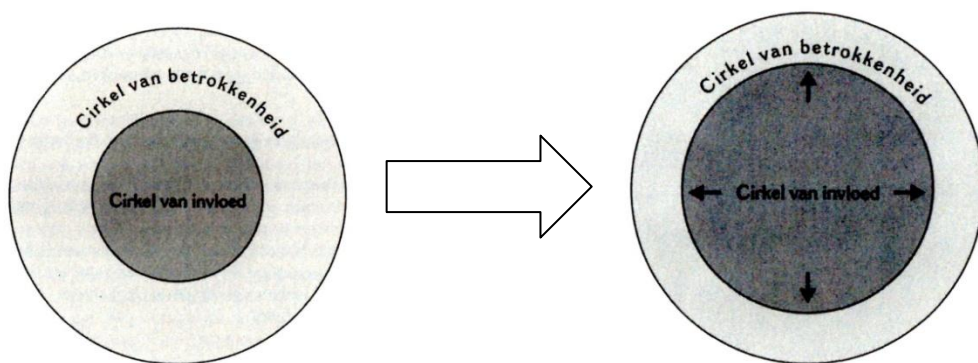
6.4. Professionele ontwikkeling

Ik wil collega's graag overtuigen van zaken en onderwerpen die ik van belang vind. Ik schiet dan echter door en word veel te fanatiek. Ik heb gemerkt dat dit collega's afschrikt. Ik sta op dat moment niet open voor de opvattingen en bevindingen van hen. Door de opleiding voor Master SEN heb ik coachingsvaardigheden geleerd waarmee ik me hulpvaardig kan opstellen. Ik wil mijn collega's vertellen over mijn ervaringen met dit onderzoek. Ik wil meedenken over oplossingen die zij zoeken voor hun context, waardoor zij zelf kunnen komen tot overtuigingen zonder dat ik hen die opleg. Ook deze verandering is te zien in een kernkwadrant van Ofman (2013), zie figuur 34.



Figuur 34 Kernkwadrant van Ofman (2013)

Het veranderen van mijn eigenschappen en mijn beïnvloedingsmethoden maakt mijn cirkel van invloed groter (Covey, 1989), zie figuur 35. Ik heb geleerd om kennis constructief en effectief te gebruiken, waarbij actieve participatie van en partnerschap met collega's een belangrijke rol spelen.



Figuur 35 Cirkel van invloed (Covey, 1989)

6.5. Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Het onderzoeken in welke mate de inzet van het IGD+ Model kan bijdragen aan de instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen is zeker aan te bevelen op een school met een jaargroepensysteem waar met groepsplannen wordt gewerkt en het curriculum voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen wordt aangepast. Van de gekozen methodieken dient de invullijst voor leerlingen aangepast te worden, omdat de verkregen data niet helder genoeg zijn en veel vragen oproepen. Verder adviseer ik om met meerdere collega's tegelijkertijd het model te onderzoeken, zodat ervaringen uitgewisseld kunnen worden en tips en feedback gegeven kunnen worden. Iets dat ik gemist heb bij mijn eigen onderzoek.

NAWOORD

Tot slot wil ik een woord van dank richten aan alle betrokkenen bij dit onderzoek.

Collega's en kinderen die hun medewerking hebben verleend.

Medestudenten die telkens opnieuw zorgden voor constructieve feedback en daarnaast aanmoedigende berichten stuurden om de moed erin te houden.

Mijn studiebegeleider die telkens met veel geduld opnieuw uitlegde wat precies de bedoeling was.

Directie en collega's die niet bij het onderzoek betrokken waren en toch veel bemoedigende woorden spraken.

Ouders die mij het vertrouwen gaven om met hun kind een onderzoek te doen.

Familieleden en vrienden die hulp, steun en begrip toonden tijdens deze intensieve periode.

Zonder hen was het allemaal niet mogelijk geweest.

LITERATUURLIJST

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). In: Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Berg, M. van den (2012). Nog altijd onduidelijk of extra aandacht aan hoogbegaafden zinvol is. *Volkskrant*
- Bommel, J. van, Ruitenbeek, M. & Winden, E. van (2010). *Directe instructiemodel laten aansluiten bij de instructiebehoeften van de leerlingen*. Verkregen op 8 december 2012 via <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=6632>
- Brouwer, G. en Ahlers, L. (2011) *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies
- Bruin- de Boer, A. de & Gerven, E. van (2009). "De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen." In: E. van Gerven (red.). *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 188-211). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Covey, S.R. (1989) *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Business Contact.
- Drent, S. (2009). "Compacten." In: E. van Gerven (red.). *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 74-85). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Drent, S. en Gerven, E. van (2007) *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum.
- Eyre, D. (2007). Structured Tinkering: Improving Provision for the Gifted in Ordinary Schools. *Gifted and Talented International*, 4 (1), 31-38.
- Gagné F. (2000). "Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory" in: Colangelo, N. & Davis, G. (2003). *Handbook of gifted education*. USA, Pearson Education.
- Gelder, L. van et al. (1973). In: Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gerven, E. van (2008) *Slim Beleid. Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Gerven, E. van & Drent, S. (2011) *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid*. Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum.
- Houten, D. van (2005). Onderwijs in een gevarieerde samenleving. Speech op WOSO miniconferentie, Amersfoort 24 januari 2005.
- Imagogroep (2008). *Vragenlijst voor leerlingen*. Breda: Imagogroep.
- Janssens, H. (z.d.), *Tien meest voorkomende problemen*. Verkregen op 27 april 2012, via <http://www.swv41-07>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning*

and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, uitg. Agiel (2012, 51 (4), p. 175-185).

OBS Aan de Roer (2013). *Schoolgids 2013-2014*. Roermond

Ofman, D. (2013). *Kernkwaliteiten en kernkwadranten*. Verkregen op 6 mei 2013 via <http://www.carrieretiijger.nl/functioneren/ontwikkelen/persoonlijkheidsmodellen/kernkwaliteiten> en <http://wijsn.home.xs4all.nl/tekst/kernkwaliteiten.htm>

Pameijer, N., Beukering, T. van en Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/ Den Haag: Acco.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). 'Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being' in: *American psychologist*, vol. 55-1.

SLO (2012). *Compacten van de rekenmethode, routeboekje*. Verkregen via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/gratis-downloads-2/routeboekjes-rekenen-wereld-in-getallen/>

Sternberg, R.J. (2002). 'Zelfactivering tegenover zelsabotage.' In: Sternberg, R.J. *Succesvolle Intelligentie*. (blz. 251-269) Lisse: Swets & Zeitlinger.

Stevens, L. (2002). Naar een ander begrip van 'Prestatie' in de school. *Vlaams Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 21 (4).

Termeer, P. (2009). "Verrijkingsonderwijs." In: E. van Gerven (red.). *Handboek hoogbegaafdheid*. (pp. 86-101). Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

Tomlinson, C. (1997). *The do's and don'ts of instruction: What It Means To Teach Gifted Learners Well*. Verkregen op 3 januari 2013, via <http://www.nagc.org/index.aspx?id=659>

Vakwerkgroep (hoog)begaafdheid (2013). *Beleid voor (hoog)begaafden*. Roermond: OBS Aan de Roer

VeerKrachtGroep (2013). *Passend Onderwijs als kans: wat is nodig om deze maatschappelijke opdracht te realiseren?*. Roermond

[Verdoorn, M. \(2011\). Wat werkt bij adaptief onderwijs? via http://lestijd.blogspot.nl/2011/12/wat-werkt-bij-adaptief-onderwijs.html](http://lestijd.blogspot.nl/2011/12/wat-werkt-bij-adaptief-onderwijs.html)

Vygotsky, L. (1978). In : Miedema, S. (1997). *Pedagogiek in meervoud*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Bijlage 1

Planning onderzoek

Geplande acties, de betrokken personen en de doelen van de acties tijdens de onderzoeksfase

WEEK	DATUM	ACTIE	PERSOON	DOEL
2,3,4	7 -1-2013 t/m 25-1-2013	Noteren ervaringen met Directe Instructie Model (DIM) tijdens de rekenles tot nu toe. Verzamelen theorie over DIM, IGDI-Model en IGDI+ Model. Logboek.	Onderzoeker	Stand van zaken met betrekking tot kennis vaststellen.
5	31-1-2013	Observatie van 3 leerlingen uit groep 6/7 met schaalwaarden volgens Laevers (1997) tijdens de start van de rekenles met het DIM. Observatie van 3 leerlingen uit groep 6/7 met de tijdsteekproef van Bakker-Beens (1995) tijdens de verwerking van de rekenles. Beginmeting	Ib'er Ib'er	Beginsituatie bepalen. Beginsituatie bepalen.
5	1-2-2013	Eerste observatie van de onderzoeker met een kijkwijzer instructievaardigheden tijdens de rekenles.	Adjunct-directeur	Beginsituatie bepalen.
8	20-2-2013	Vragenlijst over instructie, begeleiding en feedback tijdens de rekenles invullen.	Groep 6/7 alle leerlingen	Beginsituatie bepalen.
9	25-2-2013	Oplossingsgericht gesprek	Een leerling	Verduidelijking van de onderwijsbehoeften
	25 t/m 28 -2-2013	Toetsen rekenen	Groep 6/7 alle leerlingen	Gegevens verzamelen voor groepsoverzicht en groepsplan.
	25 t/m 28 -2-2013	Doortoetsen	Subgroep van groep 6/7	Gegevens verzamelen voor groepsoverzicht en groepsplan.
	25 t/m 29-2-2013	Groepsplan maken en verder uitwerken	Onderzoeker	Zorgen voor goede afstemming.
	25 t/m 29-2-2013	Noteren ervaringen bij het doortoetsen en het maken van een groepsoverzicht en -plan. Verzamelen theorie over	Onderzoeker	Verzamelen van positieve en negatieve ervaringen om later te gebruiken bij reflectieverslag,

		doortoetsen, groepsoverzicht en -plan. Logboek.		conclusies en aanbevelingen.
	1-3-2013	Invoeren IGDI+ model bij rekenen; uitleggen aan kinderen	Onderzoeker	Ervaringen opdoen.
10	4 t/m 8-3- 2013	Werken met IGDI+ model	Onderzoeker	Idem.
	4 t/m 8-3- 2013	Noteren ervaringen bij het werken met het IGDI+ Model.	Onderzoeker	Verzamelen van positieve en negatieve ervaringen om later te gebruiken bij reflectieverslag, conclusies en aanbevelingen.
11	11 t/m 15- 3-2013	Werken met IGDI+ model	Onderzoeker	Ervaringen opdoen.
	12-3-2013	Tweede observatie van de onderzoeker met een kijkwijzer instructievaardigheden tijdens de rekenles. Tussenmeting.	Adjunct- directeur	Metten of de onderzoeken de dingen de zij doet, goed doet.
	16 t/m 17- 3-2013	Gegevens van tussenmeting 15-3-2013 bestuderen. Noteren in logboek.	Onderzoeker	Het werken met het IGDI+ Model verbeteren.
12	18 t/m 22- 3-2013	Werken met IGDI+ model, wanneer nodig met enkele aanpassingen n.a.v. observatie door adjunct- directeur.	Onderzoeker	Ervaringen opdoen.
	20-3-2013	Oplossingsgericht gesprek	Een leerling	Vervolggesprek
13	25 t/m 29- 3-2013	Werken met IGDI+ model	Onderzoeker	Ervaringen opdoen.
14	1 t/m 5- 4-2013	Werken met IGDI+ model	Onderzoeker	Ervaringen opdoen.
	4-4-2013	Observatie van 3 leerlingen uit groep 6/7 met schaalwaarden volgens Laevers (1997) tijdens de start van de rekenles met het IGDI+ Model.	Ib'er	Vaststellen van veranderingen.
	4-4-2013	Observatie van 3 leerlingen uit groep 6/7 met de tijdsteekproef van Bakker- Beens (1995) tijdens de verwerking van de rekenles. Eindmeting.	Ib'er	Vaststellen van veranderingen.
	3-4-2013	Observatie van de onderzoeker met een kijkwijzer	Adjunct- directeur	Metten of de onderzoeken de dingen de zij doet, goed doet.

		instructievaardigheden tijdens de rekenles. Eindmeting.		
	5-4-2013	Vragenlijst over instructie, begeleiding en feedback tijdens de rekenles invullen.	Groep 6/7 alle leerlingen	Vaststellen van veranderingen.
14	5-4-2013	Feedbackformulieren over de rekenles invullen.	Groep 6/7 alle leerlingen	Tops en tips verzamelen om eindsituatie vast te stellen.
	Gehele periode dat er met het IGDl+ Model wordt gewerkt	Noteren ervaringen in Logboek.	Onderzoeker	Verzamelen van positieve en negatieve ervaringen om later te gebruiken bij reflectieverslag, conclusies en aanbevelingen.

Bijlage 2

Tijdsteeekproef Bakker-Beens

Tijdsteeekproef-formulier				
Observer:		Categorie	Aantal	Procenten
Naam leerling:		Ta		
Groep:		Kij		
Datum observatie:		Sto		
		Lo		
		An		
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Uit Bakker-Beens (1995)

Toelichting:

Bij het nemen van deze tijdsteekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/ uitvoerfase – om de 20 seconden wat de leerling doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

- Ta: werkt taakgericht
- Kij: kijkt afwezig rond of staart voor zich uit
- Sto: stoort andere leerlingen of praat met hen
- Lo: loopt door de klas
- An: is bezig met andere activiteiten

Procedure

- a. Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan, of de individuele hulp aan de leerling heeft beëindigd, begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller 20 seconden na de hele minuut aangeeft.
- b. Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.
- c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo of An.
- d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- e. Idem bij 60 seconden.
- f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt.
- g. Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben.

Verwerking

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- a. De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- b. Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- c. Hij deelt het aantal van elke categorie door het totaal aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor de zelfstandige verwerking van de leerstof, was de leerling taakgericht?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met de vorige steekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/ niet?

Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijd taakgericht werken (landelijk gezien) een aanvaardbaar gemiddelde halen.

Opmerking:

Dit observatie formulier is uitermate geschikt om het effect van een bepaalde aanpak te meten.

Uit Bakker-Beens (1995)

Bijlage 3

Schaalwaarden van Laevers (1997)

Na observatie komt het kind op één van de vijf volgende schalen uit:

Schaalwaarde 1 - Geen activiteit

Kinderen staan op 'non-actief', ze doen niet mee. Je herkent deze schaal bijvoorbeeld aan het in de ruimte staren, afwezigheid of lusteloos in een hoekje zitten. Let op: kinderen die voor hun uit kijken doen niet per definitie niets! Ze kunnen evengoed in hun hoofd druk bezig zijn. Observeer dit goed!

Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Wanneer een kleuter een activiteit doet die eigenlijk te gemakkelijk voor ze is kunnen ze vaak ook af met deze schaalwaarde. Échte aanwezigheid is dan toch niet nodig.

Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten

Deze schaalwaarde is aan de orde als de kinderen ongeveer de helft van de tijd écht intens met de activiteit bezig zijn. De activiteit doet het kind echt wat, het wilt wat bereiken. Op deze schaalwaarde krijgt de activiteit al echt betekenis voor het kind.

Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met een activiteit bezig. Het kind is opgeslorpt door zijn bezigheid en heeft geen oog voor andere dingen. De blik is nagenoeg constant op de handelingen en het materiaal en de handelingen volgen elkaar vlot op. Er vindt een mentale inspanning plaats!

Bijlage 4

Kijkwijzer instructievaardigheden

Nr.	Leerkrachtvaardigheden per lesfase	+	+/-	-	Niet gezien
1. Gezamenlijke start met de hele groep					
1a	De leerkracht geeft een samenvatting van of blikt terug op een voorgaande activiteit.				
1b	De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op.				
2. Werkuitleg (instructiegevoelige-plus leerlingen)					
2a	De leerkracht biedt leerlingen die boven niveau presteren en niet meedoen met de groepsinstructie activiteiten op hun niveau. Deze leerlingen gaan direct na de gezamenlijke start zelfstandig en indien nodig na een korte werkuitleg zelfstandig aan het werk.				
3. Interactieve groepsinstructie (instructiegevoelige en instructieafhankelijke leerlingen)					
3a	De leerkracht geeft voor alle leerlingen het lesdoel en de activiteiten aan.				
3b	De leerkracht geeft een activiteiten overzicht.				
3c	De leerkracht deelt de activiteit op in kleine stapjes.				
3d	De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie (denkt hardop, doet voor).				
3e	De leerkracht gebruikt concrete voorbeelden.				
3f	De leerkracht gaat na of de leerlingen de activiteiten begrijpen.				
3g	De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding oefenen.				
3h	De leerkracht bevordert leren van elkaar.				
3i	De leerkracht hanteert werkvormen voor samenwerkend leren.				
3j	De leerkracht relateert de uit te voeren opdrachten expliciet aan het lesdoel.				
3k	De leerkracht zorgt voor interactie tijdens de instructie.				
3l	De leerkracht zorgt voor afwisseling en betreft de leerlingen actief bij de les/activiteit.				
3m	De leerkracht zet de computer zo optimaal mogelijk in.				
3n	De leerkracht gaat na of de leerlingen de activiteit begrijpen/beheersen.				
4. Begeleid (in)oefenen (instructiegevoelige en instructieafhankelijke leerlingen)					
4a	De leerkracht zorgt ervoor dat de oefenopdrachten goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase.				
4b	De leerkracht geeft niet alleen aan wat de leerlingen moeten oefenen, maar ook hoe het moet.				
4c	De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie (denkt hardop, doet voor).				
4d	De leerkracht stelt vragen.				
4e	De leerkracht begeleidt het toepassen van de lesstof.				
4f	De leerkracht zorgt ervoor dat leerlingen succeservaringen opdoen.				
4g	De leerkracht controleert expliciet of de leerlingen de uitleg hebben begrepen.				
4h	De leerkracht gaat door met oefenen tot de meeste leerlingen de opdracht/vaardigheid onder de knie hebben.				
4i	De leerkracht begeleidt risicoleerlingen extra.				

Nr.	Leerkrachtvaardigheden per lesfase	+	+/-	-	Niet gezien
5. Verlengde instructie (instructieafhankelijke leerlingen)					
5a	De leerkracht heeft de ruimte om verlengde instructie te geven, direct volgend op de begeleide inoefening (en de rest van de leerlingen is zelfstandig aan het werk)				
5b	De leerkracht herhaalt in kleine stappen de groepsinstructie.				
5c	De leerkracht laat de verlengde instructie naadloos aansluiten bij de gegeven groepsinstructie.				
5d	De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het maken van de opdracht.				
5e	De leerkracht schept veel ruimte voor interactie.				
5f	De leerkracht gaat na of de leerlingen de verlengde instructie begrijpen.				
5g	De leerkracht oefent samen met de leerlingen tot alle leerlingen het begrijpen.				
6. Zelfstandige verwerking					
6a	De leerkracht geeft de leerlingen opdrachten die goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase.				
6b	De leerkracht geeft verlengde instructie aan risicoleerlingen.				
6c	De leerkracht biedt gelegenheid voor verwerking (hele groep).				
6d	De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten.				
6e	De leerkracht organiseert mogelijkheden voor samenwerkend leren.				
7. Instructie, feedback, procesbegeleiding (instructiegevoelige-plus leerlingen)					
7a	De leerkracht geeft de (hogere) lesdoelen aan specifiek voor de instructiegevoelige-plus groep.				
7b	De leerkracht geeft korte instructie aan deze groep. Deze instructie is gericht op de zone van de naaste ontwikkeling van deze groep kinderen, die bovengemiddeld presteren.				
7c	De leerkracht geeft inhoudelijke feedback op hun verwerking (bijvoorbeeld welke leerstrategieën zijn toegepast).				
7d	De leerkracht geeft procesbegeleiding (bijvoorbeeld: is de samenwerking in het groepje goed verlopen).				
8. Feedbackronde leerkracht (hele groep)					
8a	De leerkracht laat alle leerlingen succeservaring opdoen.				
8b	De leerkracht bewaakt het doel/ de doelen van de activiteit (voor alle leerlingen).				
8c	De leerkracht geeft leerlingen voldoende ruimte om na te denken en te reageren.				
8d	De leerkracht geeft positief geformuleerde feedback en specifieke feedback aan alle leerlingen.				
8e	De leerkracht gaat in op non-verbale reacties van leerlingen.				
8f	De leerkracht laat leerlingen hun eigen fouten verbeteren en helpt daarbij.				
8g	De leerkracht geeft procesterugkoppeling.				
8h	De leerkracht herhaalt en belooft goede antwoorden.				
8i	De leerkracht stimuleert interactie tussen leerlingen.				
8j	De leerkracht breidt de inhoud van het antwoord van de leerlingen uit.				
8k	De leerkracht ordent en vat samen, parafraseert, herhaalt in de juiste bewoording wat de leerling gezegd heeft.				
8m	De leerkracht geeft veel complimenten, afwisselend met een				

	woord, gebaar, houding of mimiek als leerlingen iets vertellen.				
Nr.	Leerkrachtvaardigheden per lesfase	+	+/-	-	Niet gezien
9. Gezamenlijke afsluiting (hele groep)					
9a	De leerkracht zorgt voor een inhoudelijke afsluiting van de activiteit.				
9b	De leerkracht laat leerlingen vertellen wat goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen.				
9c	De leerkracht gaat na of lesdoelen bereikt zijn, zowel minimumdoelen voor de instructiegevoelige en instructieafhankelijke groep als de (hogere) doelen voor de instructiegevoelige-plus groep.				

Mulder (2013)

Bijlage 5

Invullijst voor leerlingen

Omcirkel bij iedere uitspraak het woord wat voor jou het beste past bij wat er in de zin geschreven staat.

Vul eerst in: Naam: _____
 Groep: _____
 Datum: _____

Nr.	Uitspraak	altijd	vaak	soms	nooit
1.	Ik verveel me als juf of meester uitleg geeft.	altijd	vaak	soms	nooit
2.	Als ik iets niet begrijp, legt juf of meester het nog eens uit.	altijd	vaak	soms	nooit
3.	De juf of meester helpt me als ik niet weet hoe ik moet beginnen.	altijd	vaak	soms	nooit
4.	De juf of meester laat me ook zelf aan opdrachten werken.	altijd	vaak	soms	nooit
5.	Ik mag van de juf of meester meteen aan het werk als ik de lesstof begrijp.	altijd	vaak	soms	nooit
6.	Ik krijg uitleg van de juf of meester in een apart groepje over andere lesstof dan de rest van de groep.	altijd	vaak	soms	nooit
7.	Als ik tussendoor uitleg nodig heb, moet ik wachten.	altijd	vaak	soms	nooit
8.	Ik kan zonder uitleg van de juf of meester aan het werk.	altijd	vaak	soms	nooit
9.	Ik weet wanneer ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.	altijd	vaak	soms	nooit
10.	Als de juf of meester iets uitlegt, let ik goed op.	altijd	vaak	soms	nooit
11.	Als de juf of meester iets heeft uitgelegd, vind ik het fijn als ik nog even samen met haar/hem kan inoefenen.	altijd	vaak	soms	nooit
12.	Als ik tussendoor uitleg nodig heb en de juf of meester is niet beschikbaar, weet ik wat ik moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
13.	De juf of meester doet voor hoe ik iets moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
14.	Ik weet hoe ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.	altijd	vaak	soms	nooit
15.	De juf of meester herhaalt de uitleg nog eens, zodat ik beter weet wat ik moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
16.	De uitleg van de juf of meester duurt te lang.	altijd	vaak	soms	nooit
17.	De juf of meester schrijft een stappenplan op het bord, zodat ik weet hoe ik een opdracht aan moet pakken.	altijd	vaak	soms	nooit
18.	De juf of meester laat me zelf uitzoeken hoe ik een probleem of opdracht aan moet pakken.	altijd	vaak	soms	nooit
19.	Ik mag van de juf of meester met een klasgenoot in de klas met een fluisterstem overleggen over de aanpak van een opdracht.	altijd	vaak	soms	nooit
20.	Ik mag van de juf of meester met een klasgenoot op de gang overleggen over de aanpak van een opdracht.	altijd	vaak	soms	nooit

HIER KAN/MAG JE EEN TOELICHTING GEVEN OP JE ANTWOORDEN

Uitspraak Nr.	Hieronder kan of mag je een toelichting geven op je antwoorden. Dit is niet verplicht, maar kan wel voor de juf of meester duidelijker zijn.
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

HIER KAN/MAG JE EEN TOELICHTING GEVEN OP JE ANTWOORDEN

Uitspraak Nr.	Hieronder kan of mag je een toelichting geven op je antwoorden. Dit is niet verplicht, maar kan wel voor de juf of meester duidelijker zijn.
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	

Mulder (2013)

Bijlage 6

Reflectieverslag

Begin januari 2013

Verkenning van de theorie.

Bij het Directe Instructie Model wordt de leerstof in stappen aangeboden. Verder is er ruimte voor begeleide inoefening. Interactie tussen leerlingen en leerkracht staat hierbij centraal. De leerkracht draagt kennis over en de leerling neemt de kennis op. De nadruk bij de directe instructie ligt op de sturende rol van de leerkracht (Verdoorn, 2011)

Het model wordt in de volgende fasen ingedeeld:

7. Dagelijkse terugblik
8. Presentatie
9. Begeleide inoefening
10. Zelfstandige individuele verwerking
11. Feedback
12. Evaluatie

Ik vind, dat dit model een goede structuur en een goed overzicht biedt in een les; zowel voor leerlingen als voor leerkrachten.

Een kritische kanttekening bij dit model vind ik echter: bij het star toepassen van dit model wordt er geen rekening gehouden met verschillende instructiebehoeften van kinderen. Er is geen sprake van instructiedifferentiatie.

In mijn groep 6/7 doen alle kinderen mee bij eerste drie fasen van het DIM. In de volgende fasen vind ik het lastig om tijd vrij te maken voor extra instructie, begeleiding en feedback voor (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Soms lukt dit; dan weer niet. Er zit geen regelmaat in de hulp.

Ik ben bang, dat het gevolg hiervan is: minder betrokkenheid, en geen goede aansluiting bij onderwijsbehoeften van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen. Ik heb gelezen, dat Drent en Van Gerven (2007) hiervoor waarschuwen. In onderstaand schema heb ik een overzicht gemaakt van oorzaken en gevolgen die zij noemen:

(Hoog)begaafden kunnen moeite hebben om de aandacht bij de instructie te houden.	
Oorzaken	Gevolgen
De leerstof is te eenvoudig. De leerstof wordt niet op het juiste didactische niveau aangeboden.	De (hoog)begaafde leerling dwaalt af tijdens de instructie. De (hoog)begaafde ontwikkelt een gemakzuchtige luisterattitude.
De (hoog)begaafde leerling heeft geen interesse in het onderwerp.	De (hoog)begaafde leerling verliest zijn aandacht tijdens de instructie.
De wijze van instructie sluit niet aan bij de (hoog)begaafde leerling. De instructie wordt in drie fasen aangeboden.	De (hoog)begaafde verliest de aandacht, omdat hij denkt dat drie keer hetzelfde wordt gezegd en mist daardoor de kern van de taak.
De (hoog)begaafde leest liever eerst zelf wat de opdracht is om zo zijn instructiebehoefte te bepalen.	De (hoog)begaafde leerling dwaalt af tijdens de instructie.

Het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model (Houtveen e.a., 2005) maakt het mogelijk om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van kinderen.

Het IGDI-model kent de volgende fasen:

1. Een gezamenlijke start met de hele groep.
 2. Werkuitleg aan instructieonafhankelijke kinderen.
 3. Interactieve groepsinstructie aan instructieafhankelijke en instructiegevoelige kinderen.
 4. Begeleide inoefening voor instructieafhankelijke en instructiegevoelige kinderen.
 5. Verlengde instructie aan instructieafhankelijke kinderen.
 6. Zelfstandige verwerking van de hele groep in combinatie met fase 3, 4 en 5 voor subgroepen en in combinatie met fase 7
 7. Feedbackronde voor de hele groep.
 8. Gezamenlijke afsluiting over product, proces en behaalde doelen.
- Brouwer en Ahlers (2011) hebben er het IGDI+ model van gemaakt.. Zo verandert fase 2 en veranderen fase 7 en 8 in 7 t/m 9 en ontstaat het IGDI+ Model:
2. Werkuitleg aan instructiegevoelige-plus⁴ in plaats van instructieonafhankelijke kinderen.
 13. Instructie, feedback, procesbegeleiding instructiegevoelige-plus leerlingen
 14. Feedbackronde voor de hele groep.
 15. Gezamenlijke afsluiting over product, proces en behaalde doelen.

⁴ Instructiegevoelige plus leerlingen:

- een kleine groep leerlingen
- vaak A-leerlingen
- aanpassingen in de leerstof, zoals compacten en verrijken

Instructiegevoelige leerlingen:

- grootste groep leerlingen
- B- en C-leerlingen
- volgen de basisstof

Instructieafhankelijke leerlingen:

- een kleine groep leerlingen
- D- en E- leerlingen

1. Gezamenlijke start van de les hele groep (5 minuten)		
2. Werkuitleg instructiegevoelige-plus leerlingen (2 minuten)		
6. Zelfstandige verwerking Instructiegevoelige-plus leerlingen (20 minuten)	3. Interactieve groepsinstructie en 4. begeleide inoefening instructieafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen (10 minuten)	
		5. Verlengde instructie (10 minuten) (instructieafhankelijke leerlingen)
7. Instructie, feedback, procesbegeleiding instructiegevoelige-plus leerlingen (5-10 minuten)		
6. Vervolg zelfstandige verwerking Instructiegevoelige-plus leerlingen en	6. Zelfstandige verwerking instructiegevoelige leerlingen en (max. 20 minuten)	6. Zelfstandige verwerking instructieafhankelijke leerlingen en (max. 20 minuten)
8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)	8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)	8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)
9. Gezamenlijke afsluiting (5 minuten)		

Het model ziet er overzichtelijk uit en zit logisch in elkaar.

Zoals het model er uitziet, vraagt het wel om een intensieve en strakke organisatie. Alle kinderen in groep 6/7 moeten precies weten waar ze zich aan moeten houden en wanneer ze bij jou terecht kunnen.

Het toepassen van dit model alleen is daarom niet voldoende. Wat vraagt dit model nog meer?:

- een goed klassenmanagement;
- een groepsplan;
- zelfstandigheid van alle kinderen;
- een kritische blik op het curriculum van de (hoog)begaafde kinderen;
- een leerkracht die “los kan laten”.

Tevens is het van belang dat er iemand observeert of het model goed wordt toegepast. Voor mij is het model aanleiding tot een onderzoek in mijn praktijk.

Ik doe het onderzoek in mijn eigen groep. Dit is een combinatiegroep. Zowel in het groep-6-deel, als in het groep-7-deel zitten kinderen, die (hoog)begaafd of talentvol op rekengebied zijn. Of deze kinderen al dan niet gediagnosticeerd zijn is voor dit onderzoek niet relevant. Ik ga daar dan ook niet verder op in.

Wel heb ik ervoor gekozen om het IGDl+ Model in beide groepsdelen in te zetten, omdat in beide groepen (hoog)begaafde of talentvolle kinderen zitten.

Bij het meten van de betrokkenheid met de schaalwaarde van Laevers (1997) en de tijdstekproef van Bakker-Beens (1995) heb ik mijn keuze op 3 (hoog)begaafde of talentvolle kinderen uit groep 6 laten vallen, die een aangepast curriculum voor rekenen hebben; daardoor een korte werkuitleg in fase 2 van het IGDl+ Model krijgen en instructie, begeleiding en feedback in fase 7. In groep 7 gaat het om 2 kinderen die voor de observatie in aanmerking zouden kunnen komen. Maar dat zou de opbrengsten kleiner maken. Om ook nog een observatie in groep 7 te plannen was tijdstechnisch gezien niet haalbaar. Deze meting heb ik nodig bij het beantwoorden van deelvraag 1.

Bij de invullijsten voor leerlingen wil ik onderscheid gaan maken tussen uitspraken met betrekking tot instructie en uitspraken die over leerkrachtvaardigheden gaan. De uitspraken 1, 8, 10, 11 en 16 gaan over instructie. De andere uitspraken over leerkrachtvaardigheden.

De uitspraken met betrekking tot instructie heb ik nodig bij het beantwoorden van deelvraag 2. Daar deze vraag (hoog)begaafde en talentvolle kinderen betreft, heb ik hiervoor 11 kinderen gekozen, die een aangepast curriculum voor rekenen hebben of pluswerk uit de methode maken. Daarnaast zijn dat de kinderen die in fase 2 een korte werkuitleg krijgen of in fase 3 een zeer korte instructie.

De uitspraken over leerkrachtvaardigheden bekijk ik van alle kinderen in groep 6/7, omdat het om alle leerkrachtvaardigheden gaat die nodig zijn bij het inzetten van het IGDl+ Model.

Eind januari 2013

Start van de beginmeting, zie schema bijlage planning

Eind februari 2013

Carnavalsvieringen en carnavalsvakantie hebben voor enig oponthoud gezorgd.

Ik heb er voor gekozen om mijzelf ook door de adjunct-directeur te laten observeren met een kijkwijzer instructievaardigheden bij de inzet van het Directe Instructie Model. Het moge van te voren duidelijk zijn, dat fase 2 en fase 7 hierbij slecht uit de bus komen, omdat deze fases niet vertegenwoordigd zijn in het DIM. Ik wilde voor mezelf echter een beeld hebben hoe (en of) de andere fases wel voldoende aan bod komen.

Uit de observaties en invullijsten ga ik gegevens verzamelen voor groepsoverzichten en groepsplannen.

Tevens gebruik ik gegevens van Cito LVS, methode gebonden toetsen, informatie van de vorige leerkracht, gesprekken met ouders en observaties van leerlingen. In de laatste week van februari 2013 worden rekentoetsen afgenomen en kinderen met een A+ en een goede of zeer goede score voor rekentoetsen worden doorgetoetst. Zij maken de rekentoets van een blok vooruit.

Kind a is talentvol op het gebied van rekenen. Dit kind doet kort mee bij de instructie. Hij krijgt de moeilijkste verwerkingsstof uit de rekenmethode en verrijkingswerk met betrekking tot rekenen en wereldoriënterende vakken.

De bovenstaande leerling gaf in de invullijst aan, dat hij mijn instructie te lang vindt en vaak al vooraf weet wat hij moet doen.

Een paar dagen later kwam zijn moeder om aan te geven, dat hij regelmatig mopperde. Na een gesprekje tussen moeder en zoon, kwam naar voren, dat hij de verrijkende stof voor rekenen soms te gemakkelijk vindt. En de samenwerking met nog 2 andere leerlingen, die dezelfde verrijkingsstof hebben, verloopt niet altijd soepel. Naar aanleiding daarvan heb ik een oplossingsgericht gesprek met kind a gehouden om zijn onderwijsbehoeften nog duidelijker in beeld te krijgen (zie bijlage...)

Op mijn school werken wij niet met groepsplannen. Wel met screeningslijsten, die deels vergelijkbaar zijn met groepsoverzichten.

Voor mij was het maken van zowel een groepsoverzicht als een groepsplan een hele kluit. Op de screeningslijsten van onze school staat veel informatie vermeld, maar niet alles. Voor Cito-gegevens moest ik overzichten uit onze zorgklapper raadplegen. Gegevens met betrekking tot methode gebonden toetsen staan digitaal geregistreerd. Verder bevatten leerlingenjournaals vaak ook nog belangrijke informatie.

Daarnaast heb ik een aantal leerlingen doorgetoetst bij rekenen, om een nog betere afstemming op onderwijsbehoeften te krijgen.

Het verwerken van al deze gegevens in een groepsplan voor rekenen, heeft heel wat tijd gekost. Ik kan me voorstellen, dat het sneller en beter lukt als je het vaker hebt gedaan en als je met groepsplannen werkt, kun je gegevens van het vorige plan meenemen naar het volgende plan, tenzij er een grootscheepse verandering heeft plaatsgevonden.

Voor het maken van groepsoverzichten en groepsplannen heb ik formulieren van de module HGW gebruikt.

Kinderen die doorgetoetst zijn en voor deze toets een goed of zeer goed hebben gehaald, krijgen een routeboekje van de SLO (2012). Dit is een overzicht waarop staat vermeld welke opgaven deze kinderen meedoen met de klas, welke opgaven ze zelfstandig mogen maken, welke opgaven ze niet hoeven te maken en welke verdiepings- of verbredingsopgaven zij maken.

Omdat OBS Aan de Roer nog niet zo lang een nieuwe rekenmethode heeft, is het werken met een routeboekje op de achtergrond terecht gekomen. Ik heb er bij het compacten van rekenlesstof voor gekozen om de routeboekjes weer in te gaan zetten.

Samengevat: een hele voorbereiding voordat ik echt aan de slag kan gaan met het model.

Begin maart 2013

Werken met het IGDI+ model.

Het werken met het IGDI+ Model is me tot nu toe nu niet tegengevallen. Zeker in mijn combinatiegroep niet.

Ik merk dat ik nog bewuster met de organisatie, het klassenmanagement, de inhoud van de rekenlessen, de instructie, begeleiding en feedback van alle kinderen bezig ben.

Het toepassen van het model vraagt om duidelijke uitleg van het model aan de kinderen en het telkens consequent doorlopen van alle fases. Aan het gedrag van de kinderen merk ik, dat ze goed weten waar ze aan toe zijn. Oude en ook nieuwe regels, afspraken en routines zitten er goed in. Ook voor mij, chaotisch van aard, werkt deze structuur uitstekend.

Kinderen die met een routeboekje werken reageren blij als ze niet met de instructie mee hoeven te doen en gaan meteen aan het werk.

Kinderen die sneller mogen beginnen met de verwerkingsopdrachten reageren enthousiast en lijken meer betrokken bij de rekenles. Als ik bijvoorbeeld na een korte instructie vraag "Wie denkt: ik kan al beginnen, want ik weet precies wat ik moet doen?", gaan zeker 50% van de kinderen op het puntje van hun stoel zitten met de vinger in de lucht, en zeggen "Yes" als ze van mij mogen beginnen met de verwerkingsopdrachten.

Kinderen die nog wat extra begeleiding nodig hebben reageren soms wat minder enthousiast, als ik met (hoog)begaafde en talentvolle kinderen aan het werk ben. Zij kunnen dan even geen aandacht en hulp vragen van mij. Zij mogen van mij ook niet elke les overleggen met een maatje. Ten eerste omdat het niet altijd mogelijk is in de combinatiegroep, ten tweede zijn er niet altijd mogelijkheden om uit te wijken naar een verwerkingsruimte in het schoolgebouw. Ten derde wil ik de zelfstandigheidontwikkeling blijven bevorderen. Ik wil kinderen die rekenen moeilijker vinden leren dat zij niet altijd afhankelijk van anderen kunnen zijn.

Ik realiseer me dat groep 6/7 een goede rekengroep is. In groep 6 zijn twee kinderen met een C- en eentje met een D-score. De rest heeft hoger. In groep 7 zijn twee kinderen met een C-score, de rest heeft hoger. Ik merk dat verlengde instructie soms maar even nodig is en soms zelfs niet. Dit heeft consequenties voor de tijd die je voor een fase nodig hebt. Ik kan soms snel aan de fase van instructie, begeleiding en feedback aan (hoog)begaafde en talentvolle kinderen starten.

Half maart 2013

De tussenmeting, waarbij de adjunct-directeur mij voor de tweede keer observeert met een kijkwijzer instructievaardigheden bij de inzet van het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie Model Plus, heeft voor mij geen bijzondere aandachtspunten opgeleverd.

Ik ga op dezelfde manier verder met het inzetten van het IGDI+ model.

Eind maart 2013

Ik heb een vervolgesprek met kind a gehad.

Kind a geeft aan, dat het beter gaat. De samenwerking gaat beter, de verrijkingsstof is leuker en de hulp van mij is goed. Het kind is zich bewust van zijn eigen rol hierin.

Begin april 2013

De onderzoeksperiode is ten einde.

Bij de derde en laatste observatie van mij door de adjunct-directeur wil ik een extra aantekening maken.

Ik had deze observatie al ruim van te voren gepland. Ik heb toen echter niet gekeken wat voor een soort rekenles er op die dag aan de orde zou komen. Elke week krijgen de kinderen een "projectles" die gaat over meten, tijd en geld. Als er geen nieuw onderwerp aan bod komt en de opgaven bouwen voort op bekende leerstof, dan zijn deze opgaven vaak erg geschikt voor samenwerkend leren. Bij de laatste observatie heb ik voor deze werkvorm gekozen en dan komen fase 2 en fase 7 vaak niet of nauwelijks aan bod. De kinderen krijgen dan de opdracht om zelfstandig te starten en op vraag krijgen ze instructie en begeleiding.

Ik durf te stellen, dat ik zeer actief bezig ben geweest met het IGDI+ model in de afgelopen periode en heb daarbij fase 2 en fase 7 zo goed als altijd de revue laten passeren.

Aan het einde van de onderzoeksperiode heb ik methodegebonden toetsen afgenomen. 6 kinderen heb ik doorgetoetst. Het groepsplan heb ik, waar nodig, aangepast. De aangepaste plannen heb ik niet bij dit onderzoek bijgevoegd, omdat ze niet binnen de onderzoeksfase gebruikt worden en aldus niet relevant zijn voor dit onderzoek. Het toepassen van de theorie van handelingsgericht werken heeft mijn kennis van HGW verdiept.

Het afstemmen van de routeboekjes en het maken van groepsplannen heeft mijn kennis van de rekenmethode en leerlijnen verdiept.

Het structureel instructie geven, begeleiden en feedback geven aan (hoog)begaafde en talentvolle kinderen heeft bij mij geleid tot een verdieping in de aangeboden verrijkingsstof.

Het IGDI+ Model hand in hand met het groepsplan geeft mij veel structuur en duidelijkheid. Ik heb het model in bijna elke rekenles toegepast. Bij herhalingslesstof merk ik, dat bepaalde fasen nauwelijks of kort aan bod komen. Ik heb me dan ook afgevraagd of het noodzakelijk is om het model elke dag in zijn geheel in te zetten.

Verdoorn (2011) geeft in een artikel over het Directe Instructie Model aan dat de sturing van de leerkracht vooral plaats vindt in de fase van de presentatie en begeleide inoefening. Het is daarom belangrijk om het Directe Instructie Model vooral in te zetten in de beginfase van het leerproces. Verder ook bij de uitleg van complexe problemen, die nog geen verankering vinden in de voorkennis van de leerlingen. Zoals ik het ervaar, geldt dit voor het IGDI+ model eveneens.

Verder geeft Verdoorn (2011) in zijn artikel aan dat andere vormen van instructie, die in hoge mate een beroep doen op het zelfverantwoordelijk leren van de leerlingen, ook van belang zijn. Zo laat mijn keuze bij de laatste observatie met de kijkwijzer instructievaardigheden zien.

Ten slotte ben ik van plan om het IGDI+ Model de rest van dit schooljaar te blijven inzetten in de rekenles, vooral bij nieuwe en complexe onderwerpen, omdat het model mij veel structuur en overzicht biedt en omdat zo fase 7 van het model gewaarborgd blijft.

Mulder (2013)

Bijlage 7

Schaalwaarden volgens Laevers data:

31-1-2013 Tijdens klassikale instructie.

Kind a en b schaalwaarde 2

Kind c schaalwaarde 3

Activiteit lijkt te gemakkelijk.

4-4-2013 Tijdens korte gezamenlijke start en instructie. i.v.m. routeboekje doen zij alleen mee bij instructie van opgave 2

Kind a en b schaalwaarde 4

Kind c schaalwaarde 5

Kind a aanvankelijk zeer gericht, na enkele minuten zakt aandacht weg, en komt weer terug.

Kind b gericht op instructie, ogen gaan ook naar boek, herschikt zijn bureaublad.

Kind b en c richten zich ook op boek om rekenprobleem op te lossen.

Bijlage 8

Data

Tijdsteekproef 31-1-2013

	A	B	C
Ta	62 %	72 %	78 %
Kij	24 %	14 %	10 %
Sto	4 %	2 %	2 %
Lo	7 %	7 %	8 %
An	3 %	5 %	2 %

Tijdsteekproef 4-4-2013

	A	B	C
Ta	78 %	87 %	90 %
Kij	12 %	2 %	2 %
Sto	0 %	0 %	0 %
Lo	3 %	2 %	5 %
An	7 %	9 %	3 %

Bijlage 9

Data

Kijkwijzer instructievaardigheden 1-2-2013 bij het DIM

1 a en b	Gezamenlijke start met de groep			2x niet gezien
2 a	Werkuitleg aan instructiegevoelige-plusleerling			1x niet gezien
3 a t/m n	Interactieve groepsinstructie	7x een +	1x een +/-	6x niet gezien
4 a t/m i	Begeleid inoefenen	6x een +	2x een +/-	1x niet gezien
5 a t/m g	Verlengde instructie	2x een +		5x niet gezien
6 a t/m e	Zelfstandig werken	2x een +		3x niet gezien
7 a t/m d	Instructie, feedback procesbegeleiding instructiegevoelige plusleerling			4x niet gezien
8 a t/m m	Feedbackronde voor de hele groep	3x een +		9x niet gezien
9 a t/m c	Gezamenlijke afsluiting	3x een +		

Kijkwijzer instructievaardigheden 12-3-2013 bij het IGDI+ Model

1 a en b	Gezamenlijke start met de groep	1x een +		1x niet gezien
2 a	Werkuitleg aan instructiegevoelige-plusleerling	1x een +		
3 a t/m n	Interactieve groepsinstructie	7x een +	3x een +/-	4x niet gezien
4 a t/m i	Begeleid inoefenen	6x een +		3x niet gezien
5 a t/m g	Verlengde instructie	1x een +		6x niet gezien Was niet noodzakelijk
6 a t/m e	Zelfstandig werken	3x een +		2x niet gezien
7 a t/m d	Instructie, feedback procesbegeleiding instructiegevoelige plusleerling	2x een +		2x niet gezien
8 a t/m m	Feedbackronde voor de hele groep	5x een +		7x niet gezien
9 a t/m c	Gezamenlijke afsluiting	2x een +		1x niet gezien

Kijkwijzer instructievaardigheden 3-4-2013 bij het IGDl+ Model

1 a en b	Gezamenlijke start met de groep	1x een +		1x niet gezien Kinderen wisten precies wat ze moesten doen
2 a	Werkuitleg aan instructiegevoelige-plusleerling			1x niet gezien Niet van toepassing
3 a t/m n	Interactieve groepsinstructie	7x een +	3x een +/-	4x niet gezien
4 a t/m i	Begeleid inoefenen	7x een +		2x niet gezien
5 a t/m g	Verlengde instructie	6x een +	1x een +/-	
6 a t/m e	Zelfstandig werken	3x een +	1x een +/-	1x niet gezien
7 a t/m d	Instructie, feedback procesbegeleiding instructiegevoelige plusleerling			4x niet gezien In verband met projecttaak niet aan de orde geweest
8 a t/m m	Feedbackronde voor de hele groep	6x een +		6x niet gezien
9 a t/m c	Gezamenlijke afsluiting	3x een +		

Percentage leerkrachtvaardigheden gezien per lesfase gewaardeerd met een +

		1-2-2013		12-3-2013		3-4-2013
Fase 1		0%		50%		100%
Fase 2		0%		100%		0%
Fase 3		50%		50%		50%
Fase 4		66,70%		66,70%		77,80%
Fase 5		28,60%		14,30%		85,70%
Fase 6		40%		60%		60%
Fase 7		0%		50%		0%
Fase 8		25%		42%		50%
Fase 9		100%		66,70%		100%

Bijlage 10

Invullijst voor leerlingen data

11 (hoog)begaafde en talentvolle

20-2-2013

	altijd	vaak	soms	nooit
uitspraak 1	2	4	5	0
uitspraak 8	2	7	1	1
uitspraak 10	1	6	4	0
uitspraak 11	0	0	5	6
uitspraak 16	2	5	3	1

5-4-2013

	altijd	vaak	soms	nooit
uitspraak 1	2	5	4	0
uitspraak 8	2	7	2	0
uitspraak 10	1	5	5	0
uitspraak 11	0	0	3	8
uitspraak 16	4	4	3	0

Bijlage 11

Invullijst voor leerlingen data

Omcirkel bij iedere uitspraak het woord wat voor jou het beste past bij wat er in de zin geschreven staat.

Vul eerst in: Naam: _____
 Groep: _____
 Datum: 20-2-2013

Nr.	Uitspraak	altijd	vaak	soms	nooit
1.	Ik verveel me als juf of meester uitleg geeft.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	6	17	0
2.	Als ik iets niet begrijp, legt juf of meester het nog eens uit.	altijd	vaak	soms	nooit
		12	8	4	1
3.	De juf of meester helpt me als ik niet weet hoe ik moet beginnen.	altijd	vaak	soms	nooit
		12	7	4	2
4.	De juf of meester laat me ook zelf aan opdrachten werken.	altijd	vaak	soms	nooit
		5	15	5	0
5.	Ik mag van de juf of meester meteen aan het werk als ik de lesstof begrijp.	altijd	vaak	soms	nooit
		0	2	19	4
6.	Ik krijg uitleg van de juf of meester in een apart groepje over andere lesstof dan de rest van de groep.	altijd	vaak	soms	nooit
		4	5	6	10
7.	Als ik tussendoor uitleg nodig heb, moet ik wachten.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	7	16	0
8.	Ik kan zonder uitleg van de juf of meester aan het werk.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	12	9	2
9.	Ik weet wanneer ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.	altijd	vaak	soms	nooit
		13	10	2	0
10.	Als de juf of meester iets uitlegt, let ik goed op.	altijd	vaak	soms	nooit
		3	16	6	0
11.	Als de juf of meester iets heeft uitgelegd, vind ik het fijn als ik nog even samen met haar/hem kan inoefenen.	altijd	vaak	soms	nooit
		1	2	12	10
12.	Als ik tussendoor uitleg nodig heb en de juf of meester is niet beschikbaar, weet ik wat ik moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
		13	8	3	1

13.	De juf of meester doet voor hoe ik iets moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	13	9	1
14.	Ik weet hoe ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.	altijd	vaak	soms	nooit
		15	7	2	1
15.	De juf of meester herhaalt de uitleg nog eens, zodat ik beter weet wat ik moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
		3	5	16	1
16.	De uitleg van de juf of meester duurt te lang.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	9	10	4
17.	De juf of meester schrijft een stappenplan op het bord, zodat ik weet hoe ik een opdracht aan moet pakken.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	9	12	2
18.	De juf of meester laat me zelf uitzoeken hoe ik een probleem of opdracht aan moet pakken.	altijd	vaak	soms	nooit
		0	5	17	3
19.	Ik mag van de juf of meester met een klasgenoot in de klas met een fluisterstem overleggen over de aanpak van een opdracht.	altijd	vaak	soms	nooit
		0	3	22	0
20.	Ik mag van de juf of meester met een klasgenoot op de gang overleggen over de aanpak van een opdracht.	altijd	vaak	soms	nooit
		1	2	17	5

HIER KAN/MAG JE EEN TOELICHTING GEVEN OP JE ANTWOORDEN

Uitspraak Nr.	Hieronder kan of mag je een toelichting geven op je antwoorden. Dit is niet verplicht, maar kan wel voor de juf of meester duidelijker zijn.
1.	Als ik al weet wat ik moet doen 7x Ik snap bijna altijd alles al.
2.	Soms kan dat niet, omdat juf dan met groep 6 bezig is
3.	Soms kan dat niet, omdat juf dan met groep 6 bezig is
4.	Plusboek. Rekentaken

5.	Alleen D mag dat bijna altijd Soms mag dat Ik zou dat vaker willen Het duurt te lang
6.	Soms over Somplex en Blokboek
7.	Soms kan dat niet, omdat juf dan met groep 6 bezig is Soms kan dat niet, omdat juf dan met een ander kind bezig is Soms kan dat niet, omdat juf dan met groep 7 bezig is
8.	
9.	
10.	Ik snap bijna altijd alles al. Vaak weet ik al wat ik moet doen Soms ben ik aan het kletsen

HIER KAN/MAG JE EEN TOELICHTING GEVEN OP JE ANTWOORDEN

Uitspraak Nr.	Hieronder kan of mag je een toelichting geven op je antwoorden. Dit is niet verplicht, maar kan wel voor de juf of meester duidelijker zijn.
11.	Dit doet ze niet vaak
12.	
13.	Soms vind ik dat jammer
14.	

15.	Als ik dat nodig heb
16.	Als ik al weet wat ik moet doen Ik snap bijna altijd alles al.
17.	
18.	
19.	
20.	Niemand heeft hetzelfde werk als mij. Bij Somplex en Blokboek

Invullijst voor leerlingen

Omcirkel bij iedere uitspraak het woord wat voor jou het beste past bij wat er in de zin geschreven staat.

Vul eerst in: Naam: _____
 Groep: _____
 Datum: 5-4-2013

Nr.	Uitspraak	altijd	vaak	soms	nooit
1.	Ik verveel me als juf of meester uitleg geeft.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	8	15	0
2.	Als ik iets niet begrijp, legt juf of meester het nog eens uit.	altijd	vaak	soms	nooit
		12	12	0	1
3.	De juf of meester helpt me als ik niet weet hoe ik moet beginnen.	altijd	vaak	soms	nooit

		11	9	4	1
4.	De juf of meester laat me ook zelf aan opdrachten werken.	altijd	vaak	soms	nooit
		2	15	6	2
5.	Ik mag van de juf of meester meteen aan het werk als ik de lesstof begrijp.	altijd	vaak	soms	nooit
		4	5	13	3
6.	Ik krijg uitleg van de juf of meester in een apart groepje over andere lesstof dan de rest van de groep.	altijd	vaak	soms	nooit
		3	1	9	12
7.	Als ik tussendoor uitleg nodig heb, moet ik wachten.	altijd	vaak	soms	nooit
		1	11	11	2
8.	Ik kan zonder uitleg van de juf of meester aan het werk.	altijd	vaak	soms	nooit
		4	14	6	1
9.	Ik weet wanneer ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.	altijd	vaak	soms	nooit
		12	12	1	0
10.	Als de juf of meester iets uitlegt, let ik goed op.	altijd	vaak	soms	nooit
		6	10	9	0
11.	Als de juf of meester iets heeft uitgelegd, vind ik het fijn als ik nog even samen met haar/hem kan inoefenen.	altijd	vaak	soms	nooit
		0	3	10	12
12.	Als ik tussendoor uitleg nodig heb en de juf of meester is niet beschikbaar, weet ik wat ik moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
		11	9	5	0
13.	De juf of meester doet voor hoe ik iets moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
		6	12	7	0
14.	Ik weet hoe ik extra hulp en uitleg kan vragen aan de juf of meester.	altijd	vaak	soms	nooit
		15	10	0	0
15.	De juf of meester herhaalt de uitleg nog eens, zodat ik beter weet wat ik moet doen.	altijd	vaak	soms	nooit
		1	12	11	1
16.	De uitleg van de juf of meester duurt te lang.	altijd	vaak	soms	nooit
		5	7	12	1
17.	De juf of meester schrijft een stappenplan op het bord, zodat ik weet hoe ik een opdracht aan moet pakken.	altijd	vaak	soms	nooit
		4	10	8	3
18.	De juf of meester laat me zelf uitzoeken hoe ik een probleem of opdracht aan moet pakken.	altijd	vaak	soms	nooit
		1	5	17	2
19.	Ik mag van de juf of meester met een klasgenoot in de klas met een fluisterstem overleggen over de aanpak van een opdracht.	altijd	vaak	soms	nooit
		0	3	20	2
20.	Ik mag van de juf of meester met een klasgenoot op de gang overleggen over de aanpak van een opdracht.	altijd	vaak	soms	nooit
		1	2	12	10

HIER KAN/MAG JE EEN TOELICHTING GEVEN OP JE ANTWOORDEN

Uitspraak Nr.	Hieronder kan of mag je een toelichting geven op je antwoorden. Dit is niet verplicht, maar kan wel voor de juf of meester duidelijker zijn.
1.	Duurt voor mij te lang, want dan weet ik het al
2.	Hoeft niet want ik begrijp het al
3.	Hoeft niet want ik begrijp het al
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	Duurt voor mij te lang, want dan weet ik het al en dan is het saai Duurt te lang

HIER KAN/MAG JE EEN TOELICHTING GEVEN OP JE ANTWOORDEN

Uitspraak Nr.	Hieronder kan of mag je een toelichting geven op je antwoorden. Dit is niet verplicht, maar kan wel voor de juf of meester duidelijker zijn.
11.	Hoeft niet want ik begrijp het al
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	Zou ik vaker willen doen

Bijlage 12

Didactisch Groepsoverzicht		Groep: 6 Vak/Vormingsgebied: rekenen Leerkracht: M.Mulder						Methode: De wereld in getallen Datum: Periode:	
Naam leerling	S	Cito rekenen M6 januari/februari 2013	Gemiddelde vaardigheidsgroei + 8	Toets Boek A blok 3	Toets Boek A blok 4	Toets Boek B blok 1	Toets Boek B Blok 2	Observaties en gesprekken met kinderen	Onderwijsbehoeften
A		A+	+37	G	ZG	ZG	ZG	Moeilijker werk Doorwerken in subgroepje Hulp bij extra werk Verhoudingstabel en Breuken meedoen bij blok 2	Korte werkuitleg Moeilijker werk Compacten en verrijken Routeboekje
B		A+	+11	ZG	ZG	ZG	ZG	Verhoudingstabel meedoen bij blok 2	Korte werkuitleg Moeilijker werk Compacten en verrijken Routeboekje
C		A+	+33	ZG	ZG	ZG	ZG		Korte werkuitleg Moeilijker werk Compacten en verrijken Routeboekje
D		D	+6	RV	Z	V		Kommagetallen bij lengtematen en km. Oppervlakte berekenen	Extra instructie Begeleid inoefenen Hulpkaarten delen
E		B	+8	G	G	G		Metten van tijd	
F		A	+14	G	G	RV		Oppervlakte berekenen	Korte instructie

G		B	-1	ZG	RV	V		Oppervlakte berekenen Meten van tijd Cijferend optellen t/m 1000	
H		B	+11	G	RV	G		Meten van tijd	
I		B	-2	ZG	ZG	ZG			Korte instructie
J		A	+4	ZG	G	G		Kommagetallen bij km.	Korte werkuitleg Moeilijker werk *** en plusboek
K		C	+10	G	G	V		Kommagetallen bij lengtematen en km. Oppervlakte berekenen. Meten van tijd	Extra instructie Begeleid inoefenen
L		C	+16	RV	G	V		Meten van tijd Oppervlakte berekenen Kommagetallen bij km.	Extra instructie Begeleid inoefenen
M		A	+11	G	ZG	G		Meten van tijd	*** en plusboek

Bijlage 13

Didactisch Groepsoverzicht		Groep: 7 Leerkracht: M.Mulder Methode: De wereld in getallen						Vak/Vormingsgebied: rekenen Datum: Periode:	
Naam leerling	S	Cito rekenen M6 januari/februari 2013	Gemiddelde vaardigheidsgroei +8	Toets Boek A blok 3	Toets Boek A blok 4	Toets Boek B blok 1	Toets Boek B blok 2	Observaties en gesprekken met kinderen	Onderwijsbehoeften
Y		A+	+13	RV	ZG	ZG	ZG	Behoeftte aan hulp en uitleg tussendoor.	Korte werkuitleg Compacten en verrijken Routeboekje Moeilijker werk
X		C	+9	RV	RV	ZG		Oppervlaktematen Kommagetallen	
W		A+	+8	ZG	ZG	G	RV	Herleiden van maten Oppervlaktematen	Korte werkuitleg Moeilijker werk
V		B	+5	RV	G	G		Cijferend optellen Kommagetallen	
U		A	+7	G	RV	ZG			Korte instructie *** en plusboek
T		A+	+24	ZG	G	ZG	ZG	Oppervlaktematen	Korte werkuitleg Compacten en verrijken Routeboekje Moeilijker werk
S		B	+8	G	G	ZG		Oppervlaktematen	Kortere instructie
R		B	+13	RV	G	G		Oppervlaktematen	Wanneer nodig extra instructie en/of begeleid inoefenen
Q		B	+8	G	RV	G		Oppervlaktematen	

								Cijferend optellen	
P		A	+13	RV	ZG	RV		Oppervlaktematen Cijferend optellen Procenten	Wanneer mogelijk korte instructie ** en *** tijd over plusboek
O		C	+1	G	RV	G		Oppervlaktematen	
N		A	+12	G	G	ZG		Oppervlaktematen	Soms behoefte aan begeleid inoefenen

Bijlage 14

DIDACTISCH GROEPSPLAN Groep:6a Leerkracht: Marianne		Datum: 1 maart 2013 Periode: gehele maand maart 2013	Vakgebied: Rekenen Methode: De wereld in getallen	Materialen: - rekenboek 6B blok 2 - rode werkboek 6 - bijwerkboek 6B - plusboek 6 - rekentijger 6 - routeboekje B blok 2	
Namen	Wat wil ik bereiken? Doel?	Inhoud (Wat?)	Aanpak/methodiek	Organisatie	Evaluatie
Subgroep 1 Kind d, k en l	De methode gebonden toetsen voldoende of hoger maken. Uiteindelijk van M6 naar E6 een vaardigheidsgroei van 5 of meer halen.	BASISAANBOD LESSEN: - oriëntatie in getallen tot 20.000 - optellen en aftrekken tot 1.000 en 10.000, handig rekenen, schatten, cijferend erbij en eraf(NIEUW) - vermenigvuldigen en delen, delen met rest, cijferend vermenigvuldigen (NIEUW) - kommagetallen - voortgang leergang breuken (NIEUW) - geld, aandacht voor de halve prijs, 50 cent minder - tijd, herhaling jaarkalender - meten, herhaling meters, inhouden(liters) en gewichten(grammen) - grafieken - verhoudingen AANBOD TAKEN: - sterretje *	Gezamenlijke start Doel van de les Instructie Begeleid inoefenen Verlengde instructie	IGDI+ model	

		- sterretje** EXTRA AANDACHT VOOR: - kommagetallen bij lengtematen en km - oppervlakte berekenen - meten van tijd			
Subgroep 2 Kind e, f, g en h	De methode gebonden toetsen ruim voldoende of hoger maken. Uiteindelijk van M6 naar E6 een vaardigheidsgroei van 5 of meer halen.	BASISAANBOD LESSEN: - oriëntatie in getallen tot 20.000 - optellen en aftrekken tot 1.000 en 10.000, handig rekenen, schatten, cijferend erbij en eraf(NIEUW) - vermenigvuldigen en delen, delen met rest, cijferend vermenigvuldigen (NIEUW) - kommagetallen - voortgang leergang breuken (NIEUW) - geld, aandacht voor de halve prijs, 50 cent minder - tijd, herhaling jaarkalender - meten, herhaling meters, inhouden(liters) en gewichten(grammen) - grafieken - verhoudingen AANBOD TAKEN: - sterretje ** - sterretje*** EXTRA AANDACHT VOOR: - oppervlakte berekenen - meten van tijd	Gezamenlijke start Doel van de les Instructie Begeleid inoefenen Wanneer mogelijk korte instructie	IGDI+ model	

<i>Subgroep 3</i> <i>Kind i, j en m</i>	De methode gebonden toetsen goed of hoger maken. Uiteindelijk van M6 naar E6 een vaardigheidsgroei van 5 of meer halen.	BASISAANBOD LESSEN: - oriëntatie in getallen tot 20.000 - optellen en aftrekken tot 1.000 en 10.000, handig rekenen, schatten, cijferend erbij en eraf(NIEUW) - vermenigvuldigen en delen, delen met rest, cijferend vermenigvuldigen (NIEUW) - kommagetallen - voortgang leergang breuken (NIEUW) - geld, aandacht voor de halve prijs, 50 cent minder - tijd, herhaling jaarkalender - meten, herhaling meters, inhouden(liters) en gewichten(grammen) - grafieken - verhoudingen AANBOD TAKEN: - sterretje *** PLUSBOEK	Gezamenlijke start Doel van de les Korte instructie basiswerk Doel van pluswerk Instructie pluswerk Begeleiding pluswerk	IGDI+model	
<i>Plusgroep</i> <i>Kind a, b en c</i>	De methode gebonden toetsen goed of hoger maken. Uiteindelijk van M6 naar E6 een vaardigheidsgroei van 5 of meer halen.	LESSEN-, TAKEN- EN PLUSBOEKAANBOD VIA ROUTEBOEKJE: - oriëntatie in getallen tot 20.000 - optellen en aftrekken tot 1.000 en 10.000, handig rekenen, schatten, cijferend erbij en eraf(NIEUW) - vermenigvuldigen en delen, delen met rest, cijferend vermenigvuldigen (NIEUW) - kommagetallen - voortgang leergang breuken (NIEUW)	Korte werkuitleg basiswerk Doel van pluswerk/verrijking Instructie pluswerk/verrijking Begeleid inoefenen pluswerk/ verrijking	IGDI+model	

		- geld, aandacht voor de halve prijs, 50 cent minder - tijd, herhaling jaarkalender - meten, herhaling meters, inhouden(liters) en gewichten(grammen) - grafieken - verhoudingen EXTRA AANDACHT VOOR: - verhoudingstabel - breuken			
--	--	--	--	--	--

Bijlage 15

DIDACTISCH GROEPSPLAN Groep: 7a Leerkracht: Marianne		Datum: 1 maart 2013 Periode: gehele maand maart 2013	Vakgebied: Rekenen Methode: De wereld in getallen	Materialen: - rekenboek 7B blok 2 - rode werkboek 7 - bijwerkboek 7B - plusboek 7 - rekentijger 7 - routeboekje B blok 2	
Namen	Wat wil ik bereiken? Doel?	Inhoud (Wat?)	Aanpak/methodiek	Organisatie	Evaluatie
Subgroep 1 Kind o en x	De methode gebonden toetsen voldoende of hoger maken. Uiteindelijk van M7 naar E7 een vaardigheidsgroei van 4 of meer halen.	BASISAANBOD LESSEN: - oriëntatie in de getallen tot 1.000.000, 3,2 miljoen en 3.200.000 - optellen en aftrekken tot 1.000.000, cijferend optellen en aftrekken van geldbedragen - cijferend vermenigvuldigen met verschillende tientallen(NIEUW) - staartdelingen met rest(NIEUW) - koppeling breuken en kommagetallen verder oefenen - gelijkwaardige breuken zonder visualisatie(NIEUW) - rekenen met minder "mooie" procenten als 5%, 6%, en 1% (NIEUW) - herhaling analoog en digitaal klok kijken - geld terug geven, geldbedragen vermenigvuldigen of delen met 10 en 100	Gezamenlijke start Doel van de les Instructie Begeleid inoefenen Verlengde instructie	IGDI+ model	

		- lengte, oppervlakte, inhoud, gewicht, meetkunde en de zakrekenmachine - grafieken - verhoudingen AANBOD TAKEN: - sterretje * - sterretje** EXTRA AANDACHT VOOR: - oppervlaktematen - kommagetallen			
<i>Subgroep 2</i> Kind n, q, r, s en v	De methode gebonden toetsen ruim voldoende of hoger maken. Uiteindelijk van M7 naar E7 een vaardigheidsgroei van 4 of meer halen.	BASISAANBOD LESSEN: - oriëntatie in de getallen tot 1.000.000, 3,2 miljoen en 3.200.000 - optellen en aftrekken tot 1.000.000, cijferend optellen en aftrekken van geldbedragen - cijferend vermenigvuldigen met verschillende tientallen(NIEUW) - staartdelingen met rest(NIEUW) - koppeling breuken en kommagetallen verder oefenen - gelijkwaardige breuken zonder visualisatie(NIEUW) - rekenen met minder “mooie” procenten als 5%, 6%, en 1% (NIEUW) - herhaling analoog en digitaal klok kijken - geld terug geven, geldbedragen vermenigvuldigen of delen met 10 en 100 - lengte, oppervlakte, inhoud,	Gezamenlijke start Doel van de les Instructie Begeleid inoefenen	IGDI+ model	

		gewicht, meetkunde en de zakrekenmachine - grafieken - verhoudingen AANBOD TAKEN: - sterretje ** - sterretje*** EXTRA AANDACHT VOOR: Kind n, q, r, s: - oppervlakte maten Kind v: - cijferend optellen - kommagetallen			
<i>Subgroep 3</i> Kind p, u en w	De methode gebonden toetsen goed of hoger maken. Uiteindelijk van M7 naar E7 een vaardigheidsgroei van 4 of meer halen.	BASISAANBOD LESSEN: - oriëntatie in de getallen tot 1.000.000, 3,2 miljoen en 3.200.000 - optellen en aftrekken tot 1.000.000, cijferend optellen en aftrekken van geldbedragen - cijferend vermenigvuldigen met verschillende tientallen(NIEUW) - staartdelingen met rest(NIEUW) - koppeling breuken en kommagetallen verder oefenen - gelijkwaardige breuken zonder visualisatie(NIEUW) - rekenen met minder “mooie” procenten als 5%, 6%, en 1% (NIEUW) - herhaling analoog en digitaal klok kijken - geld terug geven, geldbedragen vermenigvuldigen of delen met 10	Gezamenlijke start Doel van de les Korte instructie basiswerk Doel van pluswerk Instructie pluswerk Begeleiding pluswerk	IGDI+model	

		en 100 - lengte, oppervlakte, inhoud, gewicht, meetkunde en de zakrekenmachine - grafieken - verhoudingen AANBOD TAKEN: - sterretje *** PLUSBOEK EXTRA AANDACHT VOOR: Kind p: - oppervlaktematen - cijferend optellen - procenten Kind w: - herleiden van maten - oppervlaktematen			
<i>Plusgroep</i> Kind t en y	De methode gebonden toetsen goed of hoger maken. Uiteindelijk van M7 naar E7 een vaardigheidsgroei van 4 of meer halen.	LESSEN-, TAKEN- EN PLUSBOEKAANBOD VIA ROUTEBOEKJE: - oriëntatie in de getallen tot 1.000.000, 3,2 miljoen en 3.200.000 - optellen en aftrekken tot 1.000.000, cijferend optellen en aftrekken van geldbedragen - cijferend vermenigvuldigen met verschillende tientallen(NIEUW) - staartdelingen met rest(NIEUW) - koppeling breuken en kommagetallen verder oefenen - gelijkwaardige breuken zonder visualisatie(NIEUW) - rekenen met minder “mooie”	Korte werkuitleg basiswerk Doel van pluswerk/verrijking Instructie pluswerk/verrijking Begeleid inoefenen pluswerk/ verrijking	IGDI+model	

		procenten als 5%, 6%, en 1% (NIEUW) - herhaling analoog en digitaal klok kijken - geld terug geven, geldbedragen vermenigvuldigen of delen met 10 en 100 - lengte, oppervlakte, inhoud, gewicht, meetkunde en de zakrekenmachine - grafieken - verhoudingen EXTRA AANDACHT VOOR: - oppervlaktematen			
--	--	--	--	--	--

Bijlage 16

Oplossingsgericht gesprek in de vorm van de zevenstappendans (Cauffman en Van Dijk, 2009) met kind a, 25-2-2013:

- Ik ben het gesprek gestart door aan het kind uit te leggen waarom ik graag met hem wilde praten. Ik wilde niet dat het kind zou denken: waarom zou juf met me willen praten, is er iets ergs of zo? Met andere woorden: ik heb het gesprek rustig ingeleid met als doel het creëren van een veilige situatie.
- Daarna heb ik een aantal vragen gesteld om het probleem te verhelderen. Welke verrijkingsstof is te gemakkelijk? Is alle verrijkingsstof te gemakkelijk? Wat gebeurt er als het samenwerken slecht gaat? Wanneer gaat het samenwerken niet goed? Zijn er nog meer zaken waar je tegenaan loopt?



Figuur 1. De zevenstappendans
Bron: Cauffman & Van Dijk (2009)

- Daarop volgend hebben we besproken wat hij graag wil, dat er verbetert. Welk doel wil het kind bereiken? Het kind gaf aan: sneller vertellen aan de juf wanneer het werk te gemakkelijk is en de kinderen waarmee hij samenwerkt duidelijk vertellen wat hij van het samenwerken verwacht.
- Daarna hebben we gezocht naar momenten waarbij het probleem minder is. Wanneer gaat het wel goed? Hoe komt dat? Het kind legde hierbij uit, dat het goed gaat als de verrijkingsstof voor alle drie moeilijk genoeg is. Hij merkte, dat ze het dan alle drie erg leuk vonden om de oplossing te vinden en niet werden verleid om over andere dingen te gaan kletsen. Verder gaf hij aan, dat hij het lastig vindt als hij een vraag heeft en ik hem op dat moment niet kan helpen.
- Tussendoor heb ik het kind steeds complimenten gegeven voor zijn goede uitleg van de situatie.
- De volgende stap was de vraag: hoe merken je ouders of de juf, dat het beter met je gaat? Het kind gaf daarop als antwoord, dat hij thuis minder zou mopperen als hij iets moet doen waar hij geen zin in heeft. Een klusje bijvoorbeeld.
- Om de situatie nog duidelijker te krijgen, heb ik hem een schaalvraag gesteld. Met mijn handen gaf ik een gebied aan. Bij de linkerhand vertelde ik: het gaat heel slecht, het werk is saai of je kunt even niet vooruit en het samenwerken lukt helemaal niet meer. Bij de rechterhand vertelde ik: het verrijkingswerk is precies goed, je hebt geen

vragen aan de juf en de samenwerking gaat geweldig. Haarlijn gaf het kind aan waar hij zat:

	x	
Links		Rechts

Hij zat niet meer naar links, omdat het werk vaak wel precies goed was en de samenwerking meestal wel goed verliep. Hij zat niet meer naar rechts, omdat het soms minder goed was.

- Aan het einde van het gesprek heb ik het doel nog eens herhaald en afgesproken dat we over 3 à 4 weken weer bij elkaar gaan zitten om de stand van zaken te bespreken.

Het blijkt dat het kind uit het oplossingsgerichte gesprek behoefte heeft aan verrijkingstof die uitdagend is. Verder heeft hij een bepaalde verwachting van de samenwerking met twee klasgenoten. Ook geeft hij aan het prettig te vinden dat hij hulp en feedback krijgt van mij bij de verrijkingstof.

Bijlage 17

Oplossingsgericht gesprek in de vorm van de zevenstappendans (Cauffman en Van Dijk, 2009) met kind a, 20-3-2013:



Figuur 1. De zevenstappendans
Bron: Cauffmann & Van Dijk (2009)

- Ik ben het gesprek gestart met een verwijzing naar het gesprek van 25-2-2013. Ik heb het kind aangegeven dat ik graag wil weten hoe de stand van zaken is.
- Het kind begon meteen enthousiast te vertellen. De verrijkingsstof is beter, de samenwerking gaat beter en het is duidelijk wanneer ze hulp en instructie krijgen.
- Hoe komt dat?
Het kind gaf aan, dat hij nu zelf beter zegt wanneer hij het samenwerken niet goed vindt gaan. De anderen kletsen nu minder tussendoor en werken beter met hem door. Dat is fijn, vindt hij.
Wat is er anders bij de leerstof? Het kind gaf aan, dat hij de leerstof nu leuker vindt. Hoe komt dat? Hij gaf aan beter gekeken te hebben wat hij leuk en moeilijker vindt. Er zitten geen saaie opdrachten bij.
Hoe is de hulp van juf?
Goed, geen op- of aanmerkingen.
- Tussendoor heb ik het kind steeds complimenten gegeven voor zijn goede uitleg van de situatie.
- Waar zat je de vorige keer ook al weer op de lijn?

Links _____ X _____ Rechts

Waar zit je nu op de lijn?

Links _____ X _____ Rechts

Waarom nu daar? Het kind gaf aan dat nu alles beter gaat.

Waarom niet meer naar rechts? Omdat het ook nog wel eens minder goed gaat.

- Aan het einde van het gesprek heb ik afgesproken dat we over 4 weken weer bij elkaar gaan zitten om de stand van zaken te bespreken.

Bijlage 18

Feedbackformulieren schema

Alle kinderen uit groep 6/7

De feedbackformulieren van alle kinderen uit groep 6/7 laat de volgende tops zien:

De uitleg is goed te begrijpen	18 x
Je hoeft niet lang te wachten als je een vraag hebt	3 x
Werken via het routeboekje	2 x
Je spreekt duidelijk	2 x
Je mag beginnen als je iets begrijpt	2 x
De stappen staan op het bord	1 x
Met je maatje samen werken	1 x
De verlengde instructie is goed	2 x
De uitleg voor pluskinderen is korter	1 x

De feedbackformulieren van alle kinderen uit groep 6/7 laat de volgende tips zien:

De werkuitleg voor pluskinderen mag nog korter	2 x
De instructie in het algemeen mag korter	6 x
Nog meer met maatje overleggen	1 x
de hulp voor pluskinderen en andere kinderen door elkaar laten lopen in verband met wachttijd	2 x

(Hoog)begaafde en talentvolle kinderen uit groep 6/7

De feedbackformulieren van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen uit groep 6/7 laat de volgende tops zien:

De uitleg is goed te begrijpen	6 x
Je hoeft niet lang te wachten als je een vraag hebt	3 x
Werken via het routeboekje	2 x
De uitleg voor pluskinderen is korter	1 x

De feedbackformulieren van (hoog)begaafde en talentvolle kinderen uit groep 6/7 laat de volgende tips zien:

De werkuitleg voor pluskinderen mag nog korter	2 x
De instructie in het algemeen mag korter	2 x