

Help!



Ik wil instructie!

Heidi Smits

Studentnummer 2130241

Effectieve instructie

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute Intern Begeleider

Begeleid door Louise Corvers

Juni, 2010

Inhoudsopgave

	blz
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Weer Samen Naar School	10
1.2 Probleemstelling	10
1.3 Huidige situatie	11
1.4 Gewenste situatie	12
1.5 Belang van het onderzoek	12
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	13
2.1 Adaptief onderwijs	13
2.2 Klassenmanagement	14
2.2.1 Leerkrachtvaardigheden	14
2.3 Effectieve instructie	15
2.3.1 Instructiemodellen	16
2.3.2. De instructietafel	17
2.3.3 Flexibele instructietijden	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Kwantitatief of kwalitatief	19
3.2 Onderzoeksvraag	19
3.3 Het verzamelen van data	20

3.3.1	Vragenlijstvoor leerkrachten	20
3.3.2.	Vragenlijst voor kinderen	21
3.3.3	Observatie	22
3.3.4	Interview	22
3.4	Triangulatie	23
3.5	Het verwerken van de verkregen gegevens	24
3.6	Validiteit	24
3.7	Betrouwbaarheid	25
3.8	Ethiek	25
Hoofdstuk 4	Data analyse en resultaten	27
4.1	Biedt de instructietafel mogelijkheden om tegenmoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen?	27
4.1.1	Analyse vragenlijst leerkrachten	27
4.1.2	Peer-debriefing	29
4.1.3	Literatuurstudie	29
4.2	Hoe denkt het team over flexibele instructietijden?	29
4.2.1	Interview bouwcoördinatoren en teamleden	30
4.2.2	Member-check	31
4.3	Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig voor het inplannen en realiseren van effectieve instructie?	31
4.3.1	Analyse vragenlijst kinderen	31
4.3.2	Analyse klassenobservaties	32

leerkrachtvaardigheden	
4.3.3 Member-check	33
Hoofdstuk 5 Conclusies	34
5.1 Mogelijkheden van de instructietafel	34
5.2 Flexibele instructietijden	36
5.3 Leerkrachtvaardigheden	37
5.4 Conclusie van mijn onderzoek	38
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	41
6.1 Beginsituatie	41
6.2 Voorbereiding	41
6.3 Evaluatie en reflectie	41
6.4 Voorgenomen acties tot verbetering	45
Nawoord	46
Literatuurlijst	48
Bijlagen:	
Bijlage 1: Instructieparels	50
Bijlage 2: Top 5 met betrekking tot teamvisie	51
Bijlage 3: Planning onderzoeksinstrumenten	52
Bijlage 4: Leerkrachtvaardigheden	54
Bijlage 5: Vragenlijst effectieve instructie	55
Bijlage 6: Analyse leerkrachtvragenlijst	57
Bijlage 7: Interviewvragen flexibele instructie	58
Bijlage 8: Interviewmatrix bouwcoördinatoren	59
Bijlage 9: Vragenlijst kinderen	62
Bijlage 10: Analyse vragenlijst kinderen m.b.t. leerkrachtvaardigheden	64
Bijlage 11: Score kijkwijzer Leerkrachtvaardigheden	65

Samenvatting

Passend onderwijs is ín, passend onderwijs moet! In haar notitie *Voortgang nieuwe koers passend onderwijs*¹ stelt Sharon A.M. Dijkma, staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (februari 2010) dat de zorgplicht schoolbesturen verplicht te zorgen voor passend onderwijs voor alle leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Onderwijs en ondersteuning moeten passend zijn en aansluiten op de ontwikkeling van het kind, de mogelijkheden van het personeel en de wensen van de ouders. Als een school niet aan de wensen van de ouders tegemoet kan komen, wordt bekeken welke school binnen het samenwerkingsverband dat wel kan.

Passend Onderwijs staat hoog in het vaandel van basisschool de Wegwijzer in Drunen. De school komt tegemoet aan de individuele onderwijsbehoeften van alle kinderen. Ieder kind heeft zijn eigen talenten. Ieder kind is anders, en dat mag. Of een kind nu behoefte heeft aan extra instructie, herhaling, remedial teaching, verdieping of verrijking, elke leerkracht speelt in op specifieke hulp- en leervragen van kinderen. Dit kan resulteren in een individueel handelingsplan, een eigen leerlijn of een pluslijn. Willen we optimaal inspelen op mogelijkheden van kinderen, dan is effectieve instructie noodzakelijk (Veenman, S, 2003).

Om te onderzoeken of de instructietafel mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen hebben de leerkrachten een vragenlijst met betrekking tot het geven van instructie ingevuld. In deze vragenlijst werden zij bevraagd op de wijze waarop zij instructie geven, welke leerlingen zij uitnodigen aan de instructietafel en bij welke vakken de instructietafel wordt ingezet.

Effectieve instructie is onlosmakelijk verbonden aan effectieve leertijd. Basisschool de Wegwijzer is op zoek gegaan naar mogelijkheden om extra instructieruimte te creëren. Hiervoor hebben diepte-interviews met de bouwcoördinatoren en enkele leerkrachten plaatsgevonden, waarin hen gevraagd is hoe zij denken over vakoverstijgende instructietijden.

¹ Sharon Dijkma (2010), *Aan de voorzitter van de Tweede Kamer en Staten Generaal*. Geraadpleegd op 5 maart 2010, http://www.passendonderwijs.nl/files/media/nieuws/185184_brief_nieuwe_koers_Passend_Onderwijs.pdf

Maar ook leerkrachten zélf maken het verschil. Goede leerkrachtvaardigheden zijn een voorwaarde om te komen tot effectieve instructie. (Förres M & Schouten, E, 2009). Vandaar dat er onderzoek is gedaan naar de leerkrachtvaardigheden op de Wegwijzer, middels klassenobservaties. Daarnaast zijn kinderen van groep 6, 7 en 8 steekproefsgewijs bevraagd op leerkrachtvaardigheden die hen tot leren aanzet. De bevindingen van beide partijen zijn naast elkaar gelegd en meegenomen in het onderzoek om uiteindelijk tot de meest effectieve vorm van onderwijs te komen.

Na uitgebreid literatuuronderzoek en informatie te hebben ingewonnen op scholen die hun instructie afstemden op hulp- en leervragen van de kinderen, is teambreed gezocht naar mogelijkheden extra instructietijd te creëren. Het werken met dagtaken is hierbij een eerste stap die gezet gaat worden. Dit biedt leerkrachten ruimte om op verschillende momenten op de dag instructietijden voor diverse niveaugroepen in te roosteren. Hiervoor nodigt de leerkracht wisselende groepjes kinderen uit aan de instructietafel. Zo wordt op een effectieve manier onderwijs op maat geboden.

Leerkrachten zijn enthousiast: instructie aan kleine groepjes blijkt erg effectief! Ook de kinderen zijn enthousiast: ze worden aangesproken op hun mogelijkheden, op hun talenten. Er wordt gehoor gegeven aan hun hulpvragen. 'Help, ik wil instructie' zul je op de Wegwijzer niet langer meer horen!

Inleiding

Mijn onderzoek voer ik uit op basisschool De Wegwijzer in Drunen. Op de Wegwijzer zijn 2 intern begeleiders werkzaam: één intern begeleider voor de onderbouw, één intern begeleider voor de bovenbouw. Ikzelf heb de zorg over de bovenbouw. De directie bestaat dit schooljaar voor het eerst uit een meerschoolse directeur bijgestaan door een adjunct-directrice. Het kader wordt verder gevormd door het middenmanagementteam (MMT) bestaande uit een drietal bouwcoördinatoren en een zorgcoördinator, een taak die ik in het MMT vervul.

Basisschool de Wegwijzer nader in beeld

De Wegwijzer is een fusieschool. Beide gebouwen, Wegwijzer- en Irislocatie, liggen echter te ver uit elkaar om van elkaars faciliteiten gebruik te maken. Dit schooljaar (2009-2010) staan er ongeveer 360 leerlingen ingeschreven, verdeeld over 15 groepen.

Het onderwijsaanbod is als volgt over beide locaties verdeeld:

Irislocatie	1/2	3	4	5	6					
Wegwijzerlocatie	1/2	1/2	3	4	5	6	7	7	8	8

De Wegwijzer kent veel zorgleerlingen: leerlingen met ADHD, ADD, NLD, PDD-NOS, ODD, MCDD, Syndroom van Asperger, Gilles de la Tourette, het betreft een heel arsenaal aan leer- en gedragsproblemen. Het zijn echter niet alleen deze stoornissen en problemen die een beroep op de leerkrachten doen, de Wegwijzer huisvest vrij veel anderstalige kinderen en kinderen uit taalzwakke milieus met een behoorlijke achterstand, die om speciale begeleiding vragen op diverse leergebieden. Al heeft de school in de vorm van 2 gecertificeerde RT-ers (Remedial Teacher), 1 taalcoördinator, 2 rekencoördinatoren, een specialist binnen het autistisch spectrum, 3 CCT-ers (Communicatief Creatief Tekenen), 1 MRT-er (Motorische Remedial Teaching) behoorlijk wat expertise in huis, toch zijn het de leerkrachten die het in de groep moeten waarmaken. Door een teruglopende formatie is RT buiten de groep een stuk teruggelopen. De RT-ers begeleiden hoofdzakelijk leerlingen met een

Leerling Gebonden Financiering. Hierdoor worden de leerkrachten steeds meer geconfronteerd met zorgleerlingen binnen de groep. Dat vraagt veel van hun klassenmanagement, hun organisatorische vaardigheden en leerkrachtvaardigheden. Hierin ligt een hele uitdaging.

Een behoorlijke uitdaging

Veel leerkrachten lopen tegen het goed inplannen van instructiemomenten aan. De specifieke onderwijsbehoeften binnen de groepen liggen vrij ver uiteen. Dit vraagt om afstemming van het onderwijsaanbod aan specifieke hulpvragen en een goed timemanagement.

Hoewel alle leerkrachten het er over eens zijn dat ze instructie op maat moeten bieden, liggen er nog geen duidelijke afspraken op teamniveau. In het opzetten van een doorgaande lijn met betrekking tot effectieve instructie zit mijns inziens dan ook een behoorlijke uitdaging.

Hoe nu verder?

Dat er iets moest gebeuren, stond vast! Daarom hebben de intern begeleiders, in overleg met de directie, het KPC benaderd voor een teamcursus klassenmanagement . Voor deze bijeenkomsten zijn 4 studiedagen gepland:

1. Het in beeld brengen van de huidige situatie : waar staan we en waar willen we naar toe?
2. Komen tot een gezamenlijke visie met betrekking tot onderwijs op maat. Welke uitgangspunten vinden wij van belang?
3. Het opstellen van klassenscripts: hoe ziet, rekening houdend met onze uitgangspunten, onze ideale schooldag eruit? Deze klassenscripts worden op elkaar afgestemd om te komen tot een schoolscript.
4. Komen tot een goed time-management en concrete afspraken.

Voor mijn onderzoek heb ik hier een onderdeel uitgelicht: hoe kunnen wij zo effectief mogelijk instructie geven? Wat willen we behouden? Wat willen we verbeteren?

Waar liggen mogelijkheden? Wat is daarvoor nodig? Welke kleine stapjes vooruit kunnen we zetten? Vragen waarop ik mijn onderzoek nader wil baseren!

Verwachtingen

Als ik de Wegwijzer inschaal op een schaal van 0 tot 10 (waarbij 0 staat voor ineffectieve instructie, 10 voor effectieve instructie) denk ik dat de Wegwijzer momenteel op een 7 staat. Leerkrachten hebben oog voor individueel hulpvragen; er wordt gewerkt met verschillende niveaus binnen de groep; er is voldoende expertise in huis om kinderen met specifieke leerbehoeften te begeleiden. Toch ligt er ruimte voor verbetering: vooral in een doorgaande lijn. Ik hoop door mijn onderzoek mogelijkheden te vinden om zo effectief mogelijk met instructietijd om te gaan, Daarbij zie ik kansen in het uitnodigen van alle niveaus aan de instructietafel, kinderen zelf laten bepalen of ze aan de instructietafel willen werken en het werken met flexibele instructietijden.

Relevantie voor mijzelf en mijn praktijk

De hulpverlening van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zal voornamelijk in de groep plaats moeten vinden. Dit vraagt om coaching van leerkrachten. Ik zie hierin een mooie taak voor mezelf weggelegd. Vooral door in gesprek te gaan, en blijven, met leerkrachten hoop ik, op een oplossingsgerichte manier, een klein stapje vooruit te zetten op de weg van effectief instructie.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Weer Samen Naar School

In het kader van Weer School krijgen reguliere basisscholen vaker te maken met leerlingen met een specifieke hulpvraag. Kinderen die voorheen een verwijzing speciaal onderwijs kregen, krijgen nu passend onderwijs aangeboden in het regulier onderwijs. Dit doet een beroep op de deskundigheid van de leerkrachten. Zij moeten niet alleen kennis opdoen over de diagnostiek rond leer- en gedragsstoornissen, maar zullen ook moeten inspelen op de specifieke begeleiding van de individuele leerlingen. Er wordt van hen verwacht dat ze duizendpoten zijn, overal ogen hebben, als een spin in het web. Klassenmanagement speelt daarbij een belangrijke rol. Basisschool de Wegwijzer heeft deze uitdaging aangenomen. We streven naar een klimaat van waaruit het kind kan groeien naar een zelfstandig handelend kind, binnen zijn eigen mogelijkheden. Het documentatiecentrum is ingericht met aantrekkelijk en veelzijdig onderwijsmateriaal. Er zijn in school diverse werkplekken gecreëerd waar kinderen zelfstandig kunnen werken, informatie op kunnen doen, die aansluiten bij hun onderwijsbehoeften.

1.2 Probleemstelling

Er is geen doorgaande lijn klassenmanagement binnen de school. Met name op het gebied van instructiemomenten is er sprake van diversiteit. De doelstelling **van** mijn onderzoek is gericht op hoe de ideale instructie er op de Wegwijzer kan uitzien om onderwijs op maat te bieden, om adequaat om te gaan met specifieke hulpvragen van leerlingen.

Mijn doelstelling **in** het onderzoek:

1. Onderzoeken of de instructietafel mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen.
2. Onderzoeken hoe het team denkt over flexibele vakoverstijgende instructietijden
3. Onderzoeken welke leerkrachtvaardigheden er nog nodig zijn voor het realiseren van effectieve instructie

1.3 Huidige situatie

Om de huidige situatie in beeld te krijgen, hebben de leerkrachten tijdens de eerste bijeenkomst van de cursus klassenmanagement aan elkaar gepresenteerd hoe zij instructie geven. Hieruit zijn een paar heuse parels ontstaan: werkwijzen waarop ze trots waren, waar ze tevreden mee waren. Deze parels zijn prominent zichtbaar aan een parelwand bevestigd (zie: bijlage 1)

Uit deze presentatie bleek de enorme diversiteit in instructie geven. De onderbouw werkt met een planbord. Tevens werken zij regelmatig in circuitvorm, waarbij de leerkrachten de hoeken dusdanig inrichten, dat zij dáár instructie kunnen geven, waar dat nodig is.

In groep 7 en 8 wordt tijdens de rekenlessen en lessen begrijpend lezen groepsoverstijgend instructie gegeven. De leerlingen zijn verdeeld in 3 niveaus: basisgroep, plusgroep en verlengd instructiegroep. Daarnaast zijn er nog leerlingen die met een eigen leerlijn werken. Eén leerkracht geeft instructie aan de leerlingen van de basisgroep en de leerlingen met een eigen leerlijn. De andere leerkracht begeleidt de kinderen van de plusgroep en geeft verlengde instructie. Uit gesprekken met de leerkrachten blijkt dat bovengenoemde opzet niet optimaal verloopt. Zowel de kinderen in de basis- als in de verlengde instructiegroep hebben veel instructie nodig. Hierdoor komen de leerkrachten in de knel met instructiemomenten aan de kinderen met een eigen leerlijn en de plusleerlingen.

Momenteel wordt in groep 7 geëxperimenteerd met dagtaken, waarop de kinderen zelf hun taken in een bepaalde volgorde mogen plannen, waarna ze een keuze kunnen maken uit verschillende uitdagende keuzeactiviteiten. Dit sluit aan bij de autonomie en meervoudige intelligenties van kinderen. Het biedt de leerkracht ruimte om instructie aan wisselende instructiegroepjes te geven. Hier liggen teambreed mogelijkheden. Een prachtige parel!

In sommige groepen wordt echter nog veel klassikaal gewerkt. Van een uitdagende, rijke leeromgeving is weinig waarneembaar. Lokalen zijn er niet op ingericht dat leerlingen vrij gebruik kunnen maken van een grote hoeveelheid en verscheidenheid aan materiaal, dat uitnodigt tot verschillende vormen van

ontdekken. Daarbij blijkt uit klassenbezoeken dat sommige leerkrachten nog te weinig differentiatie bieden in werkvormen om tegemoet te komen aan verschillende onderwijsvragen van leerlingen. Er wordt wel verlengde instructie in kleine groepjes gegeven, maar leerkrachten lopen er tegen aan hoe zij kinderen met een handelingsplan of eigen leerlijn, adequate instructie kunnen geven binnen hun lesrooster. Wil je kinderen adequaat begeleiden, dan zul je iets moeten veranderen in het klassenmanagement. Ik wil daarom ook onderzoeken of het werken met flexibele vakoverstijgende instructietijden aan een instructietafel hiervoor mogelijkheden biedt.

Parels in overvloed , maar ook knelpunten die om verbetering vragen!.

1.4 Gewenste situatie

Allereerst was het van belang te bepalen wat de teamvisie met betrekking tot onderwijs op maat is. Aan de hand van 38 stellingen (bron: KPC) heeft het team in heterogene groepjes 5 uitgangspunten geselecteerd. Deze stellingen zijn gescoord op een verzamellijst. (zie: bijlage 2). Gezamenlijk werd besloten allereerst het werken aan differentiatie in niveau en/ tempo en het beter begeleiden van leerlingen met individuele leerlijnen goed op de rit te zetten.

1.5 Belang van het onderzoek

Tijdens groepsbesprekingen hebben leerkrachten een duidelijk hulpsignaal afgegeven hoe ze onderwijs op maat voor álle kinderen moeten verwezenlijken. Het effectief inzetten van de instructietafel kan een eerste stap zijn op weg naar het tegemoet komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten aan dat ze in één les niet alle niveaus doelgericht instructie kunnen geven. Het team is het erover eens dat het voor alle partijen van belang is om te onderzoeken waar er mogelijkheden liggen voor extra instructietijden om instructie op maat te bieden . Voor mijn onderzoek een prima uitgangspunt om naar toe te werken!

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

‘Elke leerling in de groep doet ertoe’.

Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009, blz. 71)

In de theoretische modellen van het leren (Carroll, 1963; Bloom, 1976; Harnischfeger & Wiley, 1978) wordt het efficiënt gebruik van leer- en instructietijd als een belangrijke voorwaarde voor effectief leren beschouwd. Om te onderzoeken hoe effectieve instructie op basisschool de Wegwijzer vorm gegeven kan worden, ben ik op zoek gegaan naar wat de literatuur meldt over effectieve instructie. Voor mijn onderzoek heb ik de volgende domeinen bestudeerd: adaptief onderwijs, klassenmanagement en effectieve instructie, die ik achtereenvolgens wil uitwerken.

2.1 Adaptief onderwijs

De visie van de Wegwijzer is gestoeld op adaptief onderwijs². Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009,) zien adaptief onderwijs als *‘een middel om het onderwijs doelgericht en effectief af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen door het creëren van een uitdagende en kwalitatief goede leeromgeving’*. Deze omschrijving van adaptief onderwijs verwijst naar integratief onderwijs, waarbij zoveel mogelijk leerlingen binnen het reguliere onderwijs blijven. In het kader van WSNS vult Doornbos aan

‘Scholen moeten hun onderwijs aanpassen aan de mogelijkheden van de kinderen. Het gaat om de realisering van gedifferentieerd onderwijs’

(Doornbos, Vijfde Voortgangsrapportage Weer Samen Naar School, blz.1)

Blok (2004) heeft een onderzoek gedaan naar de effecten van adaptief onderwijs. Hij stelt dat adaptief onderwijs hogere schoolprestaties, verminderde uitval, meer leerlingen die minimumstandaarden bereiken en een groter welbevinden van leerlingen in school tot resultaat heeft.

Maar wat betekent dat voor mijn onderzoek, wat betekent dat voor de leerkracht? Houtveen en Reezigt (2000) stellen dat de groepsleerkracht verantwoordelijk is voor het onderwijs aan alle leerlingen in zijn groep. Aan alle leerlingen worden dezelfde

² Adaptief Onderwijs; wat bedoelt u. Geraadpleegd op 3 maart 2010,
http://www.pcsa.nl/html/direct/childpages/artikelen/direct8_04/adaptiefonderwijs.htm

basale verwachtingen gesteld en iedereen krijgt dezelfde basisstof aangeboden. Ik vind daarbij afstemming van het onderwijsaanbod van groot belang. Het onderwijs van zwakke leerlingen is er op gericht hun leerachterstand zo snel mogelijk weg te werken, door uitbreiding van leer- en instructietijd. Ik ben van mening dat alle activiteiten gericht dienen te zijn op het voorkomen van uitval door het bieden van instructie op maat. Op schoolniveau moet er visie ontwikkeld en beleid gemaakt worden op hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Dit staat en valt met een goed klassenmanagement.

2.2 Klassenmanagement

"Klassenmanagement is het scheppen van voorwaarden voor succesvol onderwijs"

(Veenman, 2003, blz. 155)

Veenman, S & Lem, P & Roelofs, E & Nijssen F, (2003, blz. 155) verstaan onder klassenmanagement een verzameling organisatorische vaardigheden van de leerkracht met het doel die voorwaarden te vestigen en te handhaven waardoor instructie van de leerkracht en leeractiviteiten succesvol worden.

Klassenmanagement is sturen en bijsturen. Hiertoe behoren onderwijstaken als plannen, organiseren, coördineren, leidinggeven, controleren en het verzorgen van de communicatie. Dit behoort tot het dagelijkse beroepsmatige handelen van de leerkracht. Naarmate de leerkracht daar beter of slechter in slaagt, is er sprake van goed of minder goed klassenmanagement. Dit vraagt om goede leerkrachtvaardigheden.

2.2.1 Leerkrachtvaardigheden

Pedagogisch vakmanschap is één van de belangrijkste eigenschappen, waarover een goede leerkracht dient te beschikken (Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009). Naar mijn mening wordt er een behoorlijk beroep gedaan op leerkrachtvaardigheden om kinderen zich zo optimaal mogelijk te laten ontwikkelen. Om aan kunnen sluiten bij de individuele behoeften van leerlingen is het voor een leerkracht noodzakelijk om inzicht te hebben in verschillen in leerstijlen, cognitie, sociaal-emotionele ontwikkeling, gedrag, cultuur en moedertaal.

Een goede leerkracht staat garant voor de basisbehoeften (competentie, relatie en autonomie). Hij staat open voor mogelijkheden en talenten van leerlingen. Hij moet er op gericht zijn leerlingen aan te spreken op wat ze kennen en kunnen, niet alleen productgericht werken, maar ook procesgericht.. Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009) beschrijven in *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam* over welke pedagogische vaardigheden een goede leerkracht moet beschikken (zie: bijlage 4). Förrer, M en Janssen, A (1996) voegen in *Verder met klassenmanagement* er het belang van zelfstandig werken aan toe.

Een goede leerkracht maakt het verschil. Pas dán kan er sprake zijn van effectieve instructie.

2.3 Effectieve instructie

Instructie is het bewerkstelligen, door middel van een bepaalde methode, dat een lerende in een systeem, onder bepaalde voorwaarden, een tevoren omschreven doel bereikt (Warries, E, Pieters, J.M., 1992). Bij een goede instructie zijn de verwachtingen helder en weten de leerlingen wat ze moeten gaan doen.

Elke leerkracht heeft te maken met individuele verschillen. Naast kinderen die meerbegaafd zijn en extra uitdaging nodig hebben, zijn er minder begaafde leerlingen die veel tijd nodig hebben om zich de leerstof eigen te maken en behoefte hebben aan extra instructie en inoefenen. Om ervoor te zorgen dat alle leerlingen zich optimaal ontwikkelen en vastgestelde doelen behalen, moeten leerkrachten differentiëren (Förrer M., Schouten E., 2009). Maar welke vorm van differentiatie is het meest effectief? Förrer en Schouten (2009) maken een onderscheid tussen divergente en convergente differentiatie. Bij divergente differentiatie werken alle leerlingen in een eigen tempo, op een eigen niveau. Er wordt veel individuele instructie en groepsinstructie gegeven. Convergente differentiatie heeft als uitgangspunt dat alle leerlingen de vastgestelde doelen behalen. Alle leerlingen doorlopen dezelfde stof. De les wordt gezamenlijk gestart en afgesloten. De leerkracht geeft klassikale instructie en differentieert in de verwerkingsfase. Zwakke leerlingen krijgen verlengde instructie en meer tijd om de leerstof zich eigen te maken. Verlengde instructie is gericht op een duidelijk afgebakend leerstofonderdeel. Onderzoek van Erlbaum e.a.(1999) laat zien dat extra instructie aan kleine groepjes,

gevolgd op verlengde instructie effectief is voor de versnelling van het leerproces. Voor onze praktijk betekent dat, dat de effectiviteit vooral voort moet komen uit een intensieve interactie tussen leerkracht en leerling in een kleine groep en betere aansluiting bij het niveau en de problemen die zich voordoen.

Houtveen en Reezigt (2000) spreken over gedifferentieerde instructie (GI). GI moet pro-actief zijn. Leerlingen moeten uitgedaagd worden om op zoek te gaan naar mogelijkheden om een probleem aan te pakken. Leerlingen hebben instructie nodig, waarbij er sprake is van verschillende benaderingen qua inhoud, proces en product. GI is leerling-georiënteerd: actieve betrokkenheid en relevante leerervaring. GI vraagt zowel om klassikale instructie, individuele instructie of instructie aan een kleine groep. Klassikale instructie schept gezamenlijk begrip. GI is dynamisch: er vindt een constant afstemming plaats tussen leerstof en leerlingen.

In de literatuur wordt gesproken over verschillende instructiebenaderingen van vrijwel uitsluitend leerkrachtgeoriënteerde benaderingen tot meer kindgeoriënteerde benaderingen (Kameenui & Carnine, 1998). Net als Pearson (1996) pleit ik voor een integratie van beide benaderingen. Volgens hem hebben onderzoeken duidelijkheid gegeven door effectieve gedragspatronen voor instructie te categoriseren en onder te brengen in instructiemodellen.

2.3.1 Instructiemodellen

De Wegwijzer hanteert het Direct Instructiemodel³. Dit basismodel bestaat uit zes hoofdrubrieken.

model Directe Instructie	
1.	dagelijkse terugblik
2.	presentatie
3.	(in)oefening
4.	individuele verwerking
5.	periodieke terugblik
6.	terugkoppeling 1 - 4/5

³ *Onderwijsleerproces en lesstructuur*. Geraadpleegd op 3 maart 2010, http://www.google.nl/search?sourceid=navclient&hl=nl&cie=UTF-8&rlz=1T4TSEG_nINL353NL353&q=direct+instructiemodel

De kracht ligt in de feitelijke invulling van de zes hoofdcategorieën van instructieactiviteiten.

Het Directe Instructiemodel wordt uitgewerkt in twee richtingen (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 2003):

1. Het instructiemodel voor uitvoerend handelen met een sterk sturende rol van de leerkracht;
2. Het instructiemodel voor strategisch handelen met een minder sturende rol van de leerkracht en waarbij de leerlingen meer verantwoordelijkheid dragen voor het eigen leren. De instructie van de leerkracht is vooral procesgericht.

Essentieel voor het directe instructiemodel vind ik de interactieve invulling van de onderscheiden fasen. Van groot belang zijn de volgende interactieve principes⁴ :

- Leren steunt op goede inter-persoonlijke relaties;
- Leerkrachten moeten gericht zijn op het geven van feedback aan leerlingen;
- Tijdens het lesgeven en leren dient het begrijpen waarom centraal te staan;
- Het lesgeven is procesgericht;
- De leerkracht probeert het falen van leerlingen te voorkomen door het scheppen van een goede leeromgeving.

Bovengenoemde interactieve principes vinden op de Wegwijzer veelal plaats tijdens begeleid inoefen en verlengde instructie aan de instructietafel

2.3.2 Werken met de instructietafel

De instructietafel is een duidelijke herkenbare plaats in het lokaal, die altijd beschikbaar is voor kinderen die behoefte hebben aan extra ondersteuning. De leerkracht nodigt steeds wisselende groepjes leerlingen uit aan de instructietafel. Ik benadruk het belang dat ook leerlingen zelf kunnen aangeven dat ze gebruik willen maken van de instructietafel. Dit verhoogt de betrokkenheid en zelfverantwoordelijkheid bij hun eigen leerproces. De leerkracht stemt zijn instructie af op de specifieke hulpvragen van leerlingen en biedt instructie op maat, zowel aan

⁴ *Instructiemodel*. Geraadpleegd op 5 maart 2010,
<http://www.palet.edu.almere.nl/HTML/instructiemodel.htm>

zwakke leerlingen, als aan leerlingen met een eigen leerlijn of een individueel handelingsplan. Onderzoek heeft aangetoond dat zwakke leerlingen meer instructie, tijd en oefening nodig hebben om de gestelde doelen te behalen (Marzano, 2003). Meerbegaafde leerlingen hebben eveneens aandacht nodig! Verdieping, verrijking, ook daarvoor kan de instructietafel effectief zijn. De Wegwijzer zoekt naar mogelijkheden extra instructietijden te creëren. Daarbij valt te denken aan vakoverstijgende, flexibele instructietijden

2.5 Flexibele instructietijden

Naast het differentiëren binnen de lessen, bestaat er de mogelijkheid om extra tijd te creëren voor extra ondersteuning aan leerlingen. Een goede leerkracht zoekt naar manieren om leerlingen gedurende een bepaalde tijd zelfstandig te laten werken, zodat hij leerlingen die dat nodig hebben extra kan begeleiden. Door blokken zelfstandig werken in te roosteren, ontstaat extra instructietijd die flexibel is in te vullen: flexibele instructietijd. Het biedt de leerkracht de mogelijkheid aan de slag te gaan met individuele leerlingen: pre-instructie, herhaling, verdieping, verrijking, noem maar op. Belangrijke voorwaarde is echter dat de kinderen zelfstandig kunnen werken en dat er duidelijke afspraken zijn in de groep met betrekking tot uitgestelde aandacht. (Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S, 2009)

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Kwantitatief of kwalitatief

Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor een kwalitatief onderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk, en Scheepsma, 2007). Mijn onderzoek is gericht op het verkrijgen van informatie over wát er leeft binnen mijn doelgroep: leerkrachten en leerlingen. Op deze manier hoop ik achterliggende motivaties, ideeën, meningen, wensen, weerstanden en behoeften van mijn doelgroep boven tafel te krijgen. Ik wil aansluiten bij mijn onderwijspraktijk en mijn onderzoeksvraag zo open mogelijk en oriënterend tegemoet treden. Om een diepgaand inzicht te krijgen in het door mij gestelde probleem, acht ik het noodzakelijk dat ik zelf een actieve rol kan spelen in het onderzoek door observaties, interviews, bronnenonderzoek en de interpretatie van de door mij verzamelde gegevens. Daarnaast biedt een kwalitatief onderzoek de onderzoeker de mogelijkheid door te vragen en om de vraagstelling en methodiek tijdens de looptijd van het onderzoek bij te sturen aan de hand van reeds behaalde resultaten. Daarom heb ik niet gekozen voor een kwantitatief onderzoek, omdat ik me niet alleen wil richten op het zo objectief mogelijk verzamelen van gegevens, om daarmee een vooraf opgestelde hypothese te bewijzen.

3.2 Onderzoeksvraag

Ik onderzoek de huidige stand van zaken met betrekking tot klassenmanagement op de basisschool de Wegwijzer omdat ik wil weten hoe het team tegemoet kan komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen om teneinde onderwijs op maat voor alle leerlingen op de Wegwijzer vorm te geven.

Mijn onderzoeksvraag is :

Wat zijn de mogelijkheden binnen het huidig klassenmanagement van basisschool de Wegwijzer om instructie op maat te bieden?’

Deelvragen:

- 1 Biedt de instructietafel mogelijkheden om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften **van alle** leerlingen?
- 2 Hoe denkt het team over flexibele instructietijden?

3 Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nog nodig voor het realiseren van effectieve instructie?

3.3 Het verzamelen van data

Er zijn verschillende methoden om onderzoekgegevens te verzamelen. Voor mijn onderzoek heb ik gekozen voor: vragenlijsten, observaties en interviews. (Voor de planning van mijn onderzoeksinstrumenten: zie bijlage 3)

3.3.1 Vragenlijst voor leerkrachten

‘The questionnaire is a useful instrument for collecting survey information, providing structured, often numerical data, being able to be administered without the presence of the researcher, and often being comparatively straightforward to analyse.’

(Wilson & Mclean 1994, in Cohen, L, Manion, L & Morrison, K. 2002, blz. 245)

Voor ik de mogelijkheden kan onderzoeken of de instructietafel mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan de instructiebehoefte van alle leerlingen, wil ik weten hoe het hele team over effectieve instructie, en met name over het werken met een instructietafel denkt. Ik heb daarbij gekozen voor het werken met een vragenlijst. Hiermee hoop ik op een snelle en nauwkeurige manier het hele team te bereiken. Om te voorkomen dat de doelgroep gewenste antwoorden aankruist, laat ik de vragenlijsten anoniem invullen. Op deze manier probeer ik een zo objectief mogelijk beeld te krijgen. Wel heb ik de vragenlijsten per bouw voorzien van een kleurcode voorzien, zodat ik de gegevens per bouw kan analyseren.

Bij het opstellen van de vragenlijst heb ik voornamelijk gekozen voor gesloten vragen, zodat ik de gegevens makkelijker kan analyseren. Ik heb heldere stellingen proberen te formuleren, mijn taalgebruik zo simpel mogelijk gehouden, zodat, met het oog op betrouwbaarheid en validiteit, begrippen niet verkeerd geïnterpreteerd kunnen worden. Ik heb daarbij bewust gekozen voor een beoordelingsschaal, waarbij de respondenten de keuze hadden uit 4 antwoordmogelijkheden: *geheel oneens*, *oneens*, *gedeeltelijk eens*, *eens*, zodat er een keuze gemaakt dient te worden, zonder daarbij in het vage *soms* te blijven hangen. Ik ben me ervan bewust dat de

informatieve waarde van gesloten vragen beperkt is. Vandaar dat ik onder elk vragencluster ruimte heb opgenomen voor een nadere toelichting of opmerkingen.

Ik heb de vragen vooraf voorgelegd aan mijn critical friends, om te controleren of de vragen met het oog op mijn onderzoeksvraag de juiste gegevens opleveren (peer-debriefing). Ik heb hierbij het advies van Bell ter harte genomen.

‘All data-gathering instruments should be piloted to test how long it takes recipients to complete them, check that all questions and instructions are clear and to enable you to remove items which do not yield usable data.’

(Bell, 1993, blz. 84)

Voorafgaande aan de vragenlijst zet ik uiteen dat de betreffende vragenlijst deel uit maakt van mijn onderzoek naar het effectief inzetten van de instructietafel, het doel van de vragenlijst en wat ik er mee wil bereiken. Op aanraden van mijn critical friends heb ik de vragen ingeluid met de vraag wat de respondenten verstaan onder een instructietafel en hoe dat er bij hen uitziet. De vragenlijst heb ik afgesloten met een ruimte voor opmerkingen waarin de leerkrachten konden aangegeven wat zij verder nog belangrijk vinden met betrekking tot het werken met een instructietafel.

Ik deel de vragenlijst tijdens een teamvergadering met een korte toelichting uit, met het verzoek de lijst binnen een week in te leveren. Mijn ervaring is dat te lange invultijd vaak uitstel en afstel oplevert. Parallelcollega's hebben vragenlijsten meegenomen voor hun duocollega's. Daarnaast benader ik deze collega's afzonderlijk op hun werkdag met het verzoek om de vragenlijst in te vullen. Tot slot vraag ik de bouwcoördinatoren om de vragenlijsten, indien ze nog niet waren ingevuld, tijdens de bouwvergadering te laten invullen

3.3.2 Vragenlijst voor kinderen

Voor de kindervragenlijst heb ik eveneens gekozen voor gesloten vragen. Deze vragenlijst bestaat uit 8 stellingen, waarin ik de leerlingen bevraag op leerkrachtvaardigheden die hen tot leren aanzet. Voor deze vragenlijst selecteer ik kinderen uit groep 6, 7 en 8: 6 kinderen uit elke groep. Ik kies daarbij voor zowel kinderen die werken op plus-, basis- als verlengd instructieniveau, om een zo breed mogelijk beeld te krijgen. Voor ik de kinderen de vragenlijst laat maken, leg ik hen het

doel en de werkwijze van de vragenlijst uit. Samen met de kinderen lees ik de instructie door, waarna de kinderen zelfstandig aan de slag kunnen.

3.3.3 Observatie

Een belangrijke onderzoeksmethode is observeren. Observatiegegevens komen het dichtst in de buurt van wat we vaak de 'harde gegevens' noemen (Harinck, 2009). Ik wil nauwkeurige en precieze antwoorden op mijn onderzoeksvraag krijgen. Het gaat me daarbij om gedetailleerde observatie van bepaalde gedragingen. Daarom kies ik voor gestructureerde observatie, waarbij ik objectief wil vastleggen wat ik waarneem. Daarnaast wil ik gebruik maken van semi- gestructureerde observaties via beoordelingsschalen. Hiervoor heb ik een kijkwijzer⁵ opgesteld, waarvoor ik verschillende observatielijsten met betrekking tot effectieve instructie heb bestudeerd. (N. Pameijer, T. Beukering, S de Lange, 2009). De kijkwijzer bespreek ik vooraf met de observanten. Voor de observaties benader ik 6 leerkrachten, één uit elke jaargroep. Met deze observaties wil ik gericht kijken naar leerkrachtvaardigheden: welke vaardigheden worden beheerst en ingezet, welke leerkrachtvaardigheden dienen uitgebreid te worden. Middels member-check controleer ik of de waargenomen observaties betrouwbaar zijn.

3.3.4 Interview

Met de vragenlijsten verzamel ik gegevens, zonder naar het wat, waarom of hoe te vragen. Met het interview⁶ wil ik eerder verkregen informatie verder uitdiepen. Het doel van mijn interview is het verzamelen van informatie uit meningen van de ondervraagde personen. Het interview is voor mij de aangewezen methode om informatie te verkrijgen over hoe mijn collega's tegenover flexibele instructietijden staan. Ik heb daarbij gekozen voor een directief onderzoek: ik bepaal de richting, ik bepaal vooraf welke bedoeling ik met het interview heb, welke feiten ik wil

⁵ Checklist instructievaardigheden 01- directe instructie geven. Geraadpleegd op 12 februari 2010, http://www.google.nl/search?source=ig&hl=nl&rlz=1W1TSEG_nl&q=kijkwijzer+effectieve+instructie&meta=lr%3D&aq=0&aqi=g6&aql=&oq=kijkwijzer+e&gs_rfai=

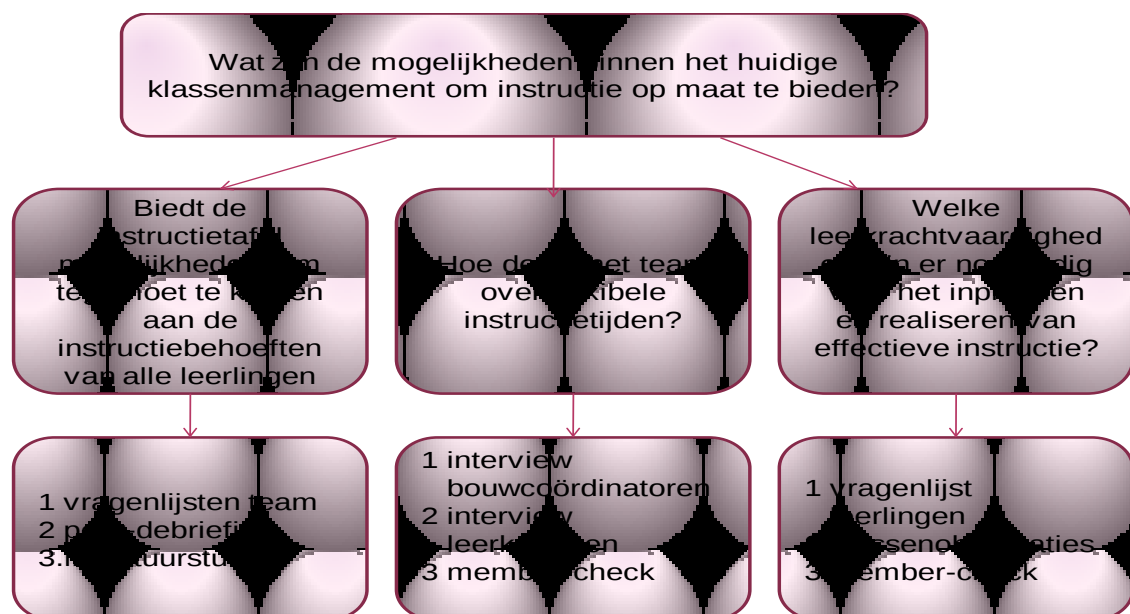
⁶ Interviewen. Geraadpleegd op 29 april 2010, <http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/tilburg/biologie/vaardigheden/links/interviewen.htm>

verzamenen. Ik wil daarbij een beter inzicht krijgen op achtergronden, persoonlijke belevingen en een motivatie voor een bepaalde keuze (Harinck, 2009, blz.94). Hierbij wil ik de draad vasthouden met van te voren vastgestelde vragen. Ik kies daarbij voor een semi-gestructureerd interview: ik bepaal voor mezelf de hoofdvragen, weergegeven in een interviewschema, waarin ik eveneens vastleg, met welk doel ik iets wil weten. Met deze interviewvorm houd ik voor mezelf de mogelijkheid open om te anticiperen op de geven antwoorden en bouw ik ruimte in voor interactie. Voor het interview nodig ik de bouwcoördinatoren uit, omdat zij goed kunnen inschatten en beoordelen wat er in hun bouw leeft. Daarnaast nodig ik nog 3 leerkrachten uit, één uit elke bouw om een zo breed mogelijk beeld te krijgen. Voor ik de gegevens nader analyseer, check ik bij de ondervraagden of de vastgelegde informatie klopt. (member-check)

3.4 Triangulatie

‘Triangulation refers to using three (or more) types of data collection to converge on the same issue or question’ (Grady, 1998, blz.31)

Met het oog op de betrouwbaarheid van mijn onderzoekgegevens pas ik triangulatie toe. De triangulatie is schematisch weergegeven in onderstaand figuur:



Op bovengenoemde wijze voldoe ik aan de triangulatie: zowel wat betreft de verschillende type informanten (leerkrachten, leerlingen, bouwcoördinatoren) als de soorten informatiebronnen (literatuur, vragenlijsten, interviews en observaties). Daarnaast maak ik gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens.

3.5 Het verwerken van de verkregen gegevens

De antwoorden van de vragenlijsten voor leerkrachten verwerk ik in tabellen, waarbij ik een snel overzicht krijg in de benodigde informatie voor een gerichte analyse van de gegevens. De antwoorden van de vragenlijsten voor leerlingen verwerk ik eveneens in een tabel. De meest opmerkelijke uitspraken vat ik samen, de totale analyse is bijgevoegd als bijlage .

De observatiegegevens uit de beoordelingsschalen werk ik uit in tabellen. De verkregen gegevens analyseer ik in items die positief en negatief scoren. De totale scores voeg ik toe als bijlage. Het interview wil ik uitwerken in een interviewmatrix, uitgebreid met enkele citaten.

3.6 Validiteit

Validiteit ⁷wordt omschreven als de mate waarin het meetinstrument aan zijn doel beantwoordt .

"No matter how satisfactory it is in other respects, a test that measures the wrong thing or that is wrongly interpreted is worthless."

Cronbach, bron: www.moaweb.nl/bibliotheek/digitaal.../validiteit

Bij mijn onderzoeksmethoden (enquête, interview) ben ik me bewust van het feit dat de vragen met een bepaald doel worden gesteld, om specifieke antwoorden op mijn onderzoeksvraag en subvragen te krijgen. Om deze vraag te beantwoorden moeten ik eerst heel helder hebben wat ik te weten wil komen in mijn onderzoek, wat ik wil meten. Het is voor mij van groot belang met mijn critical friends vooraf te sparren of de vragen wel de validiteit van mijn onderzoek waarborgen.

⁷ Onderzoeksontwerp. Geraadpleegd op 3 mei 2010, <http://www.2reflect.nl/onderzoeksontwerp.htm>

3.7 Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar als de uitkomst niet afhankelijk is van toevallige factoren en metingen steeds hetzelfde resultaat opleveren als hetzelfde gemeten wordt. Er is sprake van betrouwbaarheid⁸ wanneer dezelfde onderzoeksmethode, toegepast op dezelfde doelgroep, maar uitgevoerd door een andere onderzoeker tot het zelfde resultaat leidt. Ik probeer dit te bewerkstelligen door zo objectief mogelijk in het onderzoek te staan en me de verkregen onderzoeksresultaten niet te laten 'verstoren' door veronderstellingen en veroordelen

3.8 Ethiek

Aan mijn onderzoek liggen ethische principes ten grondslag. Ik ben me ervan bewust dat mijn onderzoek op basis van vertrouwen zal moeten geschieden. Voor ik aan mijn onderzoek begon, heb ik toestemming gevraagd aan de schoolleiding en heb ik mijn team geïnformeerd over het doel van mijn onderzoek. Ik waak ervoor hun waardigheid aan te tasten, door geen vooraf gemelde methodes te hanteren. Bij het beschrijven van mijn onderzoeksresultaten baseer ik de resultaten op transparante en controleerbare gegevens. Onderzoekgegevens heb ik uitsluitend voor mijn vooraf gestelde doel gebruikt. Hoewel ik gebruik maak van bestaande onderzoeksresultaten, probeer ik met een correcte bronvermelding te voorkomen dat ik ongeoorloofd andermans werk overneem. De vraagstelling in mijn enquête en interview heb ik weloverwogen opgesteld en bij mijn critical friends geverifieerd. De gegevens heb ik nauwgezet verzameld en zo precies mogelijk en systematisch vastgelegd. Ik heb met een open blik de verzamelde data geanalyseerd, zonder daar mijn eigen oordeel aan te koppelen. De privacy van de ondervraagden heb ik bewaakt door te werken met anonieme onderzoeksgegevens. Tevens heb ik de geïnterviewde teamleden toestemming gevraagd voor publicatie van de door hen aangereikte gegevens.

Ik heb getracht zo volledig mogelijk te zijn: in mijn selectie van verzamelde gegevens heb ik geen gegevens achtergehouden die mijn onderzoeksresultaat op een

⁸ *Validiteit en betrouwbaarheid*. Geraadpleegd op 20 mei 2010, <http://ppw.kuleuven.be/FL/validiteit.htm>

subjectieve manier hebben beïnvloed: alle resultaten heb ik meegenomen in mijn analyse van de verzamelde data. Hoewel ik eigenaar blijf van mijn praktijkonderzoek, sta ik publicatie niet in de weg, als het er om gaat nieuwe inzichten met anderen te delen.

Op bovengenoemde wijze probeer ik te voldoen aan twee belangrijke dimensies van ethiek: plichtdimensie, waarbij ik tracht me aan de voorgeschreven regels van de ethiek te houden en aspiratiedimensie, de morele persoonlijke kwaliteiten, waarvan ik naar eer en geweten hoop blijf te kunnen geven. Vandaar dat ik de principes, ontleend aan de notitie *Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en verleidingen* (2005), Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen als richtlijn heb genomen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Dit hoofdstuk laat de analyse van de verkregen data van mijn onderzoek zien. De analyse is per deelvraag weergegeven

Deelvragen	Onderzoeksmethode	hoofdstuk
Biedt de instructietafel mogelijkheden om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen?	Vragenlijst leerkrachten	4.1.1
	Peer-debriefing	4.1.2
	Literatuurstudie	4.1.3.
Hoe denkt het team over flexibele instructietijden?	Interview bouwcoördinatoren	4.2.1
	Interview leerkrachten	4.2.1
	Member-check	4.2.2
Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nog nodig voor het realiseren van effectieve instructie	Vragenlijst kinderen	4.3.1
	Observaties leerkrachtvaardigheden	4.3.2
	Member-check	4.3.3

4.1 Biedt de instructietafel mogelijkheden om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen?

De instructietafel speelt een belangrijke rol bij het tegemoet komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen. Om de inzet en de mogelijkheden van het werken met een instructietafel op de Wegwijzer in beeld te krijgen, heb ik alle teamleden bevraagd op dit onderwerp met behulp van een vragenlijst. (zie: bijlage 5)

4.1.1 Analyse vragenlijst leerkrachten

De vragenlijst 'Effectieve instructie' heb ik verspreid onder 23 collega's, waaronder de directeur en de adjunct-directrice. Van deze vragenlijsten heb ik er 17 ingevuld retour mogen ontvangen, van elke groep minimaal één. In de onderbouw hebben de leerkrachten soms aangegeven dat bepaalde stellingen voor hen niet van toepassing zijn, vandaar dat het totale plaatje niet overal 17 antwoorden oplevert.

Met onderstaande kleurcode heb ik de antwoorden per bouw weergegeven:

onderbouw	middenbouw	bovenbouw
-----------	------------	-----------

1 Instructie geven	Geheel oneens			Gedeeltelijk oneens			Gedeeltelijk eens			Helemaal eens		
Ik geef instructie op meerdere niveaus						1		3	1	6	3	2
Ik deel mijn groep per vak in op instructieniveaus					1		5	2	3	1	2	1
Ik werk met groepsplannen	4	1		1	4		1	1	1	1		3
Ik werk dagelijks met een instructietafel				1	1	1	1	5	3	3		

15 Van de ondervraagde leerkrachten geven instructie op meerdere niveaus. De onderbouw was hier heel stellig in: zij waren het hier unaniem mee eens. Slechts 1 leerkracht (bovenbouw) is het hier gedeeltelijk mee oneens. 14 Leerkrachten delen hun leerlingen in op instructieniveaus. Groepsplannen worden nog niet in alle groepen gemaakt. Met name de bovenbouw geeft aan hiermee te werken. In de middenbouw wordt hier nog weinig mee gewerkt: slechts 1 leerkracht gaf aan hier gedeeltelijk mee eens te zijn. De middenbouw is het bijna unaniem eens over het dagelijks werken met de instructietafel.

2 Aan de instructietafel nodig ik uit	Geheel oneens			Gedeeltelijk oneens			Gedeeltelijk eens			Helemaal eens		
Leerlingen met een eigen leerlijn							1	1		4	3	4
Leerlingen voor verlengde instructie							1		1	4	6	3
Leerlingen basisgroep	1	1		1		1	1	4	3	2		
Leerlingen plusgroep		1			1		2	2	3	3	1	1
Leerlingen met een individueel handelingsplan							1	4		4	1	4
Leerlingen voor verdieping / verrijking					2	1	2	1	1	3	2	2

Uit de vraag 'Welke leerlingen worden er aan de instructietafel uitgenodigd?' blijkt dat voornamelijk leerlingen met een eigen leerlijn (13x positief beantwoord) voor verlengde instructie (15x positief beantwoord) en een individueel handelingsplan (14x positief beantwoord) worden uitgenodigd.

3 Ik zet de instructietafel in bij	Geheel oneens			Gedeeltelijk oneens			Gedeeltelijk eens			Helemaal eens		
Rekenen							1			5	6	4
Taal						1	1	3	2	5	2	1
Spelling					1		1		2	4	3	2
Begrijpend lezen							1	3	2	4	2	2
Technisch lezen		1	1		2	3	1			4	2	
Schrijven		1	1	2	3	1			2	2		
Wereldoriëntatie			1		1	1		1	2	1		1

Rekenen, spelling en begrijpend lezen scoren hoog. Schrijven en technisch lezen scoren laag. Voor een verdere analyse zie: bijlage 6

4.1.2 Peer-debriefing

Voordat ik de vragenlijsten heb verspreid, heb ik de vragenlijst voorgelegd aan mijn critical friends, om tot een definitieve vragenlijst te komen, gerelateerd aan mijn onderzoeksvraag.

4.1.3 Literatuurstudie

De literatuur (zie hoofdstuk 2) heeft mij handreikingen geboden om tot een relevante vraagstelling te komen, gerelateerd aan mijn onderzoeksvraag.

4.2 Hoe denkt het team over flexibele instructietijden?

Om te achterhalen of het werken met flexibele instructietijden op de Wegwijzer een kans van slagen heeft om effectief instructie te geven, heb ik de bouwcoördinatoren en 1 teamlid per bouw benaderd voor een interview. Doel van mijn interview:

- Hoe denken de ondervraagden over effectieve instructie en flexibele instructietijden?
- Liggen er kansen / beperkingen voor het werken met flexibele instructietijden?
- Zijn er mogelijkheden om flexibele instructietijden in te bouwen in het dag/weekrooster?
- Het effect van flexibele instructietijden op onderwijs op maat.

4.2.1 Interview bouwcoördinatoren en teamleden

Voor het interview heb ik aangegeven wat ik onder flexibele instructietijd versta: vakoverstijgende instructie tijdens zelfstandig werkactiviteiten.

Voor beide interviews heb ik een zestal vragen opgesteld (zie: bijlage 7)

De verkregen informatie van beide doelgroepen heb ik afzonderlijk verwerkt in een matrix (zie: bijlage 8)., maar als één geheel geanalyseerd. Er wordt wisselend gedacht over flexibele instructietijden: van weinig effect, lastig te realiseren, tot prima geschikt voor extra instructiemomenten. De ondervraagden zien zowel kansen als beperkingen gezien.

Beperkingen:

- Geen voordelen: de concentratie neemt gedurende de dag af
- Ad hoc: veel één-op-één, directe feedback is lastig
- Kinderen blijven te lang in een instructiegroep 'hangen'
- Voor kinderen onoverzichtelijk; geen structuur, onrust
- Het rooster is vrij strak gepland, weinig ruimte voor flexibele instructietijden.
- Je blijft herhalen: als je niet oppast ben je meer tijd kwijt aan een specifieke instructie, dan wanneer het op een vast tijdstip gebeurt
- Het vraagt om leerkrachtvaardigheden die niet iedereen heeft
- Groepsafhankelijk, de samenstelling van de groep speelt een grote rol.
- Kinderen moeten kunnen plannen, omgaan met een planbord en zelfstandig kunnen werken; dit is een voorwaarde

Kansen:

- Prima geschikt voor extra instructiemomenten
- meer tijd voor zorgleerlingen, maar ook voor plusleerlingen
- Aandacht voor specifieke hulpvragen (ook van pluskinderen);
- Flexibel instructie geeft veel ruimte. Daar moet extra instructietijd te halen zijn

Er worden diverse mogelijkheden genoemd om flexibele instructie in te bouwen in het rooster:

- Tijdens de flexibele start, waarbij de kinderen de eerste 20 minuten zelfstandig aan taken werken
 - Tijdens het BAVI-lezen.
 - Tijdens zelfstandige werkactiviteiten
 - Tijdens blokken, tijdens zelfstandig werken
- Tijdens Nieuwe Leren, waarbij de leerkrachten extra groepjes kunnen begeleiden en ondersteunende info kunnen geven
- Slechts één leerkracht ziet geen meerwaarde in het werken met flexibele instructietijden. De andere ondervraagden zien wel meerwaarde, mits er aan een aantal voorwaarden wordt voldaan.

4.2.2 Member-check

De ingevulde antwoordenmatrix heb ik voorgelegd aan de geïnterviewde personen, met de vraag er kritisch naar te kijken en te reageren op de inhoud om te controleren of er sprake is van onduidelijke of verkeerd verkregen informatie. Hierop heb ik geen reactie ontvangen, waarmee ik aanneem dat de geïnterviewden akkoord gaan met de geanalyseerde gegevens.

4.3 Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig voor het inplannen en realiseren van effectieve instructie?

4.3.1 Analyse vragenlijst kinderen

Hoe kinderen over leerkrachtvaardigheden denken, wil ik eveneens meenemen in mijn onderzoek. Leerkrachtvaardigheden hebben effect op de prestaties van leerlingen. Deze informatie heb ik verkregen uit een vragenlijst waarin ik de leerlingen heb bevraagd op leerkrachtvaardigheden die hen tot leren aanzet (zie: bijlage 9). Dit heeft geresulteerd in een aantal opvallende uitspraken:

Opvallend veel kinderen gaven aan graag met een vast dagrooster te werken. Ze kiezen voornamelijk voor vakgerichte instructie. De meeste kinderen vinden het daarbij fijn dat de leerkracht net zo lang instructie geeft totdat alle kinderen het begrijpen. Slechts 4 kinderen (bovenbouw) kozen voor vakoverstijgende instructie.

15 Van de ondervraagde kinderen vinden het fijn, dat ze zelf mogen kiezen of ze aan de instructietafel willen werken. Ze vinden het daarbij belangrijk dat de leerkracht het werk voor sommige kinderen inkort. 10 Kinderen gaven aan dat ze het gedeeltelijk belangrijk vinden dat ze zelf mogen bepalen wat ze leren. 3 Kinderen waren het hier zelfs geheel mee eens. Voor een volledige analyse van de vragenlijst zie: bijlage 10.

4.3.2 Analyse klassenobservaties leerkrachtvaardigheden

Om in beeld te krijgen welke leerkrachtvaardigheden er nog nodig zijn voor het realiseren van effectieve instructie, heb ik een kijkwijzer opgesteld voor klassenobservaties. De kijkwijzer heb ik vooraf besproken met de observanten. Voor de observaties heb ik 6 leerkrachten benaderd, één uit elke jaargroep. Met deze observaties heb ik gericht gekeken naar leerkrachtvaardigheden: welke vaardigheden worden beheerst en ingezet, welke leerkrachtvaardigheden dienen uitgebreid te worden. Bij elke observatie heb ik de kijkwijzer zo objectief mogelijk ingevuld. Onder elk observatiedeel heb ik opmerkingen toegevoegd. (Voor een compleet overzicht: zie bijlage 11)

De volgende items van de kijkwijzer scoren positief:

- De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken
- De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel
- De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan
- De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit
- De instructie gaat veelal door tot 80 % van leerlingen het begrijpt
- De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)
- Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie
- De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen
- De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen
- De leerkracht overziet regelmatig de klas
- Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd

De volgende items van de kijkwijzer scoren negatief

- Het doel van de instructie wordt niet aangegeven

- De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie
- Er worden geen uitloopopdrachten aangegeven
- De leerkrachten laten weinig hardop denkstappen verwoorden
- In de helft van de geobserveerde lessen wordt niet met de instructietafel gewerkt.
- Onderlinge interactie is teveel leerkracht-leerling gericht
- Leerkrachten vragen wel of de kinderen de instructie hebben begrepen maar controleren het niet echt
- Er vindt nog te weinig goede uitwisseling plaats op individueel niveau
- Er is in de helft van de geobserveerde lessen geen of nauwelijks aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)
- De leerkracht last te weinig momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen
- Het is niet overal duidelijk voor leerlingen wanneer zij de leerkracht wel / niet mogen storen

4.3.3 Member-check

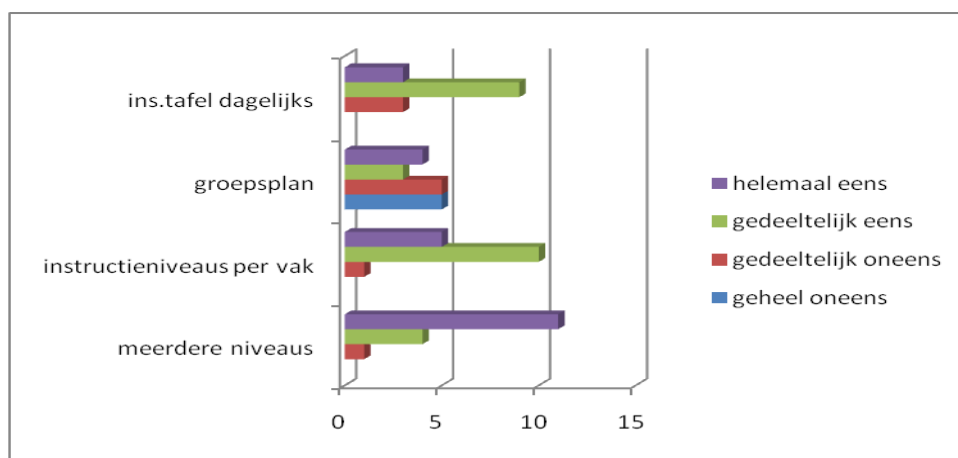
De klassenobservaties heb ik besproken met de geobserveerde leerkrachten om te controleren of de verkregen informatie duidelijk en correct was. Dit heeft mij aanvullende informatie opgeleverd die ik heb meegenomen in mijn conclusie en aanbeveling. Ook mijn analyse heb ik aan hen voorgelegd. De betrokken gingen akkoord met, zowel de geobserveerde items als mijn analyse daarvan.

Hoofdstuk 5 Conclusies

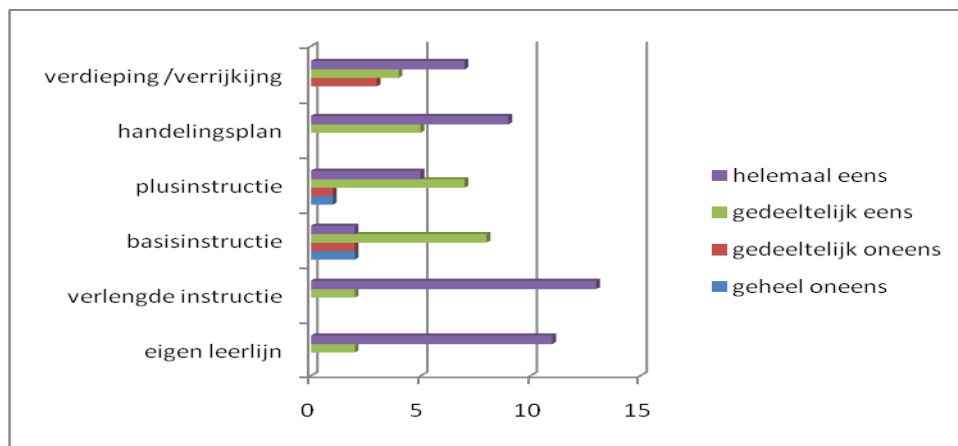
Uitgaande van mijn onderzoeksvraag 'Wat zijn de mogelijkheden binnen het huidige klassenmanagement van basisschool de Wegwijzer om instructie op maat te bieden?' werk ik mijn conclusie per deelvraag uit. Mijn onderzoek was daarbij gericht op hoe de instructietafel, flexibele instructietijden en leerkrachtvaardigheden, bij kunnen dragen aan effectieve instructie.

5.1 Mogelijkheden van de instructietafel

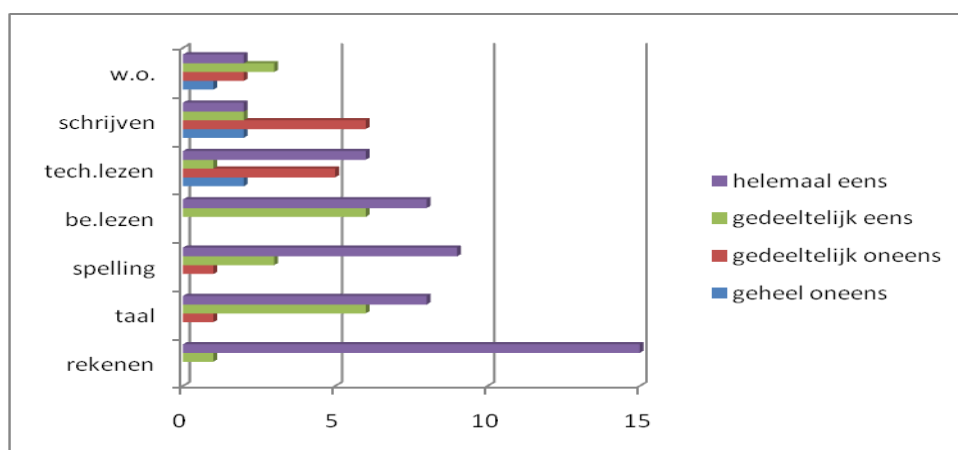
De meeste groepsleerkrachten geven instructie op meerdere niveaus. Er worden per vakgebied instructiegroepen samengesteld. Marzano (2003) heeft aangetoond dat zwakke leerlingen meer instructie, tijd en oefening nodig hebben om de gestelde doelen te behalen. Daaraan voldoet de Wegwijzer: leerkrachten komen tegemoet aan de instructiebehoeften van deze doelgroep en nodigen hen uit voor extra instructie aan de instructietafel. Het werken met groepsplannen (Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S., 2009) is nog niet algemeen ingevoerd op de Wegwijzer. Een gemiste kans, omdat door het samenstellen van goede subgroepen, bewust rekening gehouden kan worden met de instructiebehoeften van de afzonderlijke leerlingen. De instructietafel kan dan doelbewuster en gericht worden ingezet. Het dagelijks werken met de instructietafel scoort wisselend: in de bovenbouw wordt leerlingen niet dagelijks aan de instructietafel uitgenodigd, in de onderbouw juist wel. De middenbouw geeft aan dat ze dagelijks werken met de instructietafel. Opvallend genoeg heb ik zowel in groep 5 als in groep 6 tijdens mijn observaties geen leerlingen aan de instructietafel zien werken.



Teambreed zijn nog geen afspraken gemaakt over welke leerlingen aan de instructietafel worden uitgenodigd. Onderstaand overzicht laat zien dat aan de instructietafel voornamelijk leerlingen voor verlengde instructie, met een eigen leerlijn en leerlingen met een handelingsplan worden uitgenodigd. De betere leerlingen en leerlingen voor basisinstructie worden het minst uitgenodigd aan de instructietafel. De instructietafel komt dus niet tegemoet aan de instructiebehoefte van **alle** leerlingen.



De instructietafel wordt voornamelijk ingezet bij rekenen. De onderbouw zet de instructietafel ook in bij schrijven en technisch lezen. Dit is te begrijpen, omdat in groep 3 en 4 meer de nadruk op lezen en schrijven ligt. Hier liggen geen teamafspraken aan ten grondslag.



Aanbeveling: er moeten eensluidende afspraken gemaakt worden op teamniveau, wil de instructietafel mogelijkheden bieden om tegemoet te komen aan de instructiebehoefte van **alle** leerlingen. De instructietafel wordt nu voornamelijk bij

één vakgebied ingezet. Hier liggen kansen om teambreed vervolgafspraken te maken en deze uit te breiden naar een volgend vakgebied.

5.2 Flexibele instructietijden

Flexibele instructietijden geven de leerkracht extra ruimte, om aandacht voor specifieke hulpvragen in te plannen. Juist dáár moet extra instructietijd vandaan komen. Hoewel flexibele instructietijden door het merendeel van de ondervraagden wel als ‘prima geschikt voor extra instructiemomenten’ wordt gezien, zijn er nog te veel beren op de weg. De ondervraagden zien aanzienlijk meer beperkingen, dan kansen. Er worden verschillende mogelijkheden geopperd, zoals blokuren zelfstandig werken. Er is echter geen doorgaande lijn klassenmanagement binnen de school. Met name op het gebied van instructiemomenten is er sprake van diversiteit. In de voorwaardensfeer moet er nog behoorlijk wat op de rails worden gezet. Het vraagt om specifieke leerkrachtvaardigheden. Daarnaast zijn er geen teambrede afspraken over zelfstandig werken: gaan we werken met blokuren zelfstandig werken, gaan we werken met een planbord, dag- of weektaken, hoe administreren we dit? Vragen waarop het antwoord nog ingevuld dient te worden. Dit vraagt om een opbouwende lijn binnen de school. Pas als kinderen zelfstandig kunnen werken, kan een leerkracht blokuren zelfstandig werken inplannen en zo extra instructietijd creëren. De structuur hiervan moet voor zowel de leerlingen als de leerkrachten duidelijk en overzichtelijk zijn.

Aanbeveling: Tijdens de studiedagen ‘klassenmanagement’ heeft het team van de Wegwijzer aan de hand van 38 stellingen (bron: KPC) 5 uitgangspunten geselecteerd, die binnen de schoolvisie passen. In een teamoverleg is besloten dat allereerst het werken aan differentiatie in niveau en/ tempo en het beter begeleiden van leerlingen met individuele leerlijnen goed op de rit gezet zal moeten worden. Dit vraagt om een goed timemanagement. Het werken met blokuren zelfstandig werken kan hier uitkomst bieden. Het biedt de leerkracht ruimte om flexibele instructietijden in te plannen, om tegemoet te komen aan de hulpvragen van alle leerlingen.

Binnen het team zal eerst vastgesteld moeten worden hoe het zelfstandig werken ingepland kan worden. Vervolgens zal per bouw, of per leerjaar, bekeken moeten worden, hoe er blokuren zelfstandig werken ingeroosterd kunnen worden in het

dagrooster. En wat hierin de taak van de leerkracht is. Voordat er vervolgens met dag- en weektaken gestart kan gaan worden, lijkt het mij raadzaam om verschillende voorbeelden met elkaar te vergelijken, om tot een model te komen aansluitend bij de teamvisie. Ook hierover dienen duidelijke afspraken gemaakt te worden.

5.3 Leerkrachtvaardigheden

Zoals vermeld in hoofdstuk 2 is instructie het bewerkstelligen, door middel van een bepaalde methode, dat een lerende in een systeem, onder bepaalde voorwaarden, een tevoren omschreven doel bereikt (Warries, E, Pieters, J.M., 1992). Tijdens mijn klassenobservaties heb ik echter geen enkele leerkracht het lesdoel horen benoemen. Wellicht was het voor de leerkracht duidelijk welk achterliggend doel bereikt diende te worden, voor de leerlingen was dit niet het geval. Hen werd hierin geen inzicht geboden.

Voor mij was het interessant om te achterhalen hoe er op de Wegwijzer werd gedacht over vormen van differentiatie. Förrer en Schouten (2009) maken een onderscheid tussen divergente en convergente differentiatie. Basisschool de Wegwijzer kiest voornamelijk voor convergente differentiatie, met als uitgangspunt dat alle leerlingen de vastgestelde doelen behalen. Alle leerlingen doorlopen dezelfde stof. De les wordt gezamenlijk gestart en afgesloten. De leerkracht geeft klassikale instructie en differentieert in de verwerkingsfase. Zwakke leerlingen krijgen verlengde instructie en meer tijd om de leerstof zich eigen te maken. Bij divergente differentiatie wordt er weinig klassikale instructie gegeven, maar veel individuele instructie en groepsinstructie. Dit doet in de visie van de Wegwijzer afbreuk aan de sociale aspecten van het samen leren. Verder doet divergente differentiatie een beroep op de zelfstandigheid van leerlingen. Hierin ligt juist nog een verbeterpunt op de Wegwijzer. Aan veel lessen ligt een sturende didactiek ten grondslag (voordoen, samen doen, alleen doen), waarbij mijns inziens bij de verlengde instructie nog te veel de nadruk op voordoen en samen doen ligt.

Op de Wegwijzer wordt in veel groepen, met uitsluiting van groep 7 en 8, het direct-instructiemodel toegepast. De 6 instructieactiviteiten worden echter niet consequent doorlopen. Vooral de dagelijkse terugblik en terugkoppeling verdient in sommige groepen nog extra aandacht. Het direct instructiemodel is uitgewerkt voor uitvoerend

en strategisch handelen (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 2003). Ik adviseer het team van de Wegwijzer van beide modellen het beste te integreren: Er wordt nog te veel productgericht gewerkt: uit de klassenobservaties blijkt dat de instructie is gericht op het behalen van de gestelde doelen. Ik denk dat we meer in procesgerichte instructie moeten gaan denken: Een leerling handelt strategisch door er eerst over te denken en er later op te reflecteren (Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen, 2003). De handelingspsychologische theorie is gebaseerd op de gedachte dat leren zich voltrekt door handelen. Je moet niet alleen letten op het leerresultaat, maar juist ook op het proces dat tot het leerresultaat leidt. Het denken over het handelen leidt tot leren. Concluderend meen ik te mogen stellen dat bepaalde leerkrachtvaardigheden voor het inplannen en realiseren van effectieve instructie nog ontbreken.

Aanbeveling: Werken vanuit onderwijsbehoeften concretiseert het streven naar afstemming (Stevens, 2002): kinderen verschillen en de aanpak van de leerkracht doet ertoe: de leerkracht kan voor een kind het verschil maken. Het planmatig omgaan met verschillen verdient aandacht. De *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs* Clijsen A, (2007) biedt mij als intern begeleider mogelijkheden om met leerkrachten in gesprek te gaan over de onderwijsbehoeften van kinderen. In de zorg aan leerlingen zijn de leerkrachten nog te veel gericht op het vaststellen van tekorten en het 'repareren' hiervan. Volgens (Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009) is deze manier van werken weinig productief. Door samen met de leerkracht de onderwijsbehoeften van leerlingen te benoemen, kunnen we vaststellen hoe het onderwijs op elk individueel kind kan worden afgestemd, zodat er effectieve instructie geboden kan worden: welke doelen streven we na, wat heeft elk kind nodig om deze doelen te bereiken. Ik wil dan ook, in overleg met de directie, bekijken of het werken met groepsoverzichten en groepsplannen haalbaar is op de Wegwijzer

5.4 Conclusie van mijn onderzoek

De Wegwijzer heeft zeker al enkele elementen van effectieve instructie gerealiseerd. Kinderen worden aangesproken op hun competentiegevoel. Kinderen worden

aangemoedigd zelf oplossingen te bedenken voor problemen. Er is zeker sprake van een positieve en motiverende houding: De leerkrachten stimuleren de leerlingen om mee te denken, waarbij elke poging wordt gewaardeerd. Het merendeel van de ondervraagde leerlingen geven aanvullend aan dat ze het belangrijk vinden dat ze zelf mogen bepalen wat ze leren, wat tegemoet komt aan hun instructiebehoeften. De meeste leerkrachten geven extra instructie aan kleine groepjes, gevolgd op verlengde instructie, wat voor de versnelling van het leerproces volgens Erlbaum (1999) effectief is. Het is hierbij niet alleen van belang dat de leerkracht bepaalt wie er extra instructie krijgt, ook kinderen moeten zelf mogen kiezen of ze aan de instructietafel willen werken. De effectiviteit van deze extra instructie komt echter nog te weinig voort uit een intensieve interactie tussen leerkracht en leerling en betere aansluiting bij het niveau en de problemen die zich voordoen. Onderlinge interactie is teveel leerkracht-leerling gericht. Hierin ligt nog een duidelijk verbeterpunt.

Houtveen en Reezigt (2000) spreken over gedifferentieerde instructie (GI). Hier is in onze organisatie nog winst te behalen: soms beperken leerkrachten zich alleen tot het inkorten van de taken tot een minimumpakket. Echter, deze leerlingen hebben instructie nodig, waarbij er sprake is van verschillende benaderingen qua inhoud, proces en product, afgestemd op hun onderwijsbehoeften. Pedagogische afstemming gaat uit van aandacht voor actieve betrokkenheid en responsieve interactie om tot succesvol leren te komen, rekening houdend met competentie, relatie en autonomie. (Förner, M. & Jannsen, A., 1996). Wellicht dat het werken met groepsoverzichten en groepsplannen hierin ondersteunend kan werken. Er vindt nu nog te weinig afstemming plaats tussen leerstof en leerlingen. Er wordt nog te weinig rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen: er is geen of nauwelijks aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen aan de instructietafel (= stofreductie), er worden nog te weinig uitloopopdrachten aangegeven, er vindt nog te weinig goede uitwisseling plaats op individueel niveau.

Tot slot dienen er teambreed afspraken gemaakt te worden over zelfstandig werken: het biedt de leerkracht ruimte om extra instructietijden in te plannen, om tegemoet te komen aan de hulpvragen van alle leerlingen. Flexibele, vakoverstijgende

instructietijden vindt nu nog geen voedingsbodem op de Wegwijzer. Wellicht dat het kan voortvloeien uit het inplannen van extra instructiemomenten tijdens het zelfstandig werken met dag- en weektaken.

Al met al, mogelijkheden genoeg om effectieve instructie en onderwijs op maat op de Wegwijzer vorm te geven. Misschien dat 'Help, ik wil instructie!' een omslag maakt naar 'Yes, ik krijg instructie!' Instructie die bij ieder kind past!

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

6.1 Beginsituatie

Alvorens ik met mijn onderzoek ben begonnen, heb ik met de directie besproken waar ik mijn onderzoek het best op zou kunnen richten. Het antwoord werd al snel gevonden in een verbeterd klassenmanagement, waarmee het team onder leiding van het KPC dit schooljaar aan de slag is gegaan. In overleg met het KPC en mijn studiebegeleidster heb ik er één onderdeel uitgelicht: *‘Wat zijn de mogelijkheden binnen het huidige klassenmanagement van basisschool de Wegwijzer om instructie op maat te bieden?’*

6.2 Voorbereiding

Het opzetten en uitvoeren van een onderzoek was nieuw voor mij. Ik heb me verdiept in *Basisprincipes praktijkonderzoek* van Harinck (2009) en *Ontwikkeling door onderzoek, Een handreiking voor leraren*, van Kallenberg & Koster (2007) over hoe ik een onderzoek moet opzetten. Vervolgens heb ik me ingelezen op hoe er in de literatuur werd gedacht over adaptief onderwijs, effectieve instructie en de benodigde leerkrachtvaardigheden, om tot een goede conclusie en aanbeveling naar aanleiding van mijn onderzoek te komen. Uiteraard heb ik toestemming gevraagd aan de directie om het onderzoek uit te voeren, waarna ik daadwerkelijk aan de slag ben gegaan.

6.3 Evaluatie en reflectie⁹

Het stellen van een goede onderzoeksvraag vond ik lastig. Ik wilde iets met effectieve instructie en klassenmanagement, omdat daar op onze school nog heel wat winst te behalen valt. Klassenmanagement bestrijkt echter zo'n groot gebied, dat ik eigenlijk niet goed wist waar ik moest beginnen. Op aanraden van mijn studiebegeleidster heb ik me beperkt tot een klein onderdeel: werken met de instructietafel. Als doener (Kolb)¹⁰ houd ik van aanpakken en sta open voor

⁹ *Thesi BV-Kolb*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.thesis.nl/kolb/

¹⁰ *Vergouwen Overduin: Kolbtest*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.vergouwenoverduin.nl/Testen_Kolbtest

vernieuwingen. Ik ben dan ook vrij voortvarend aan mijn onderzoek begonnen, wellicht zonder kritisch na te denken. Gelukkig werd ik door mijn studiebegeleidster en critical friends tijdig teruggefloten en ben ik meer gaan nadenken over de inhoud van mijn onderzoek, voordat ik tot verder acties ben overgegaan.

Mijn eerste vragenlijst voor leerkrachten was dan ook grotendeels gericht op het werken met de instructietafel. Ik haalde daar organisatorische vaardigheden en leerkrachtvaardigheden bij, maar verloor daarbij mijn uiteindelijke rode draad, effectieve instructie, uit het oog. Gaandeweg kwam ik er achter dat mijn vragen niet valide waren.

Samen met mijn IB-collega, heb ik nog eens heel goed naar mijn onderzoeksvraag gekeken: wat wilde ik nu eigenlijk écht te weten komen. Dit resulteerde in een herformulering van mijn onderzoeksvraag *‘Wat zijn de mogelijkheden binnen het huidige klassenmanagement van basisschool de Wegwijzer om instructie op maat te bieden?’* De mogelijkheden van het werken met de instructietafel heb ik als deelvraag opgenomen. Van mijn aanvankelijk 6 hoofdvragen in mijn vragenlijst voor leerkrachten hield ik er uiteindelijk 3 over die mijn eerste deelvraag *Biedt de instructietafel mogelijkheden om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen?* valide maakte. Al doende leert men!

Ook in de eerste versie van mijn vragenlijst voor kinderen heb ik behoorlijk geschraapt. Zoals mijn studiebegeleidster al opmerkte, deden een behoorlijk aantal vragen niet ter zake, wat dodelijk is in een praktijkonderzoek. Uiteindelijk ben ik gelukkig wel te weten gekomen, wat ik wilde onderzoeken. Schrijven, herschrijven en nog eens herschrijven... Al kostte het me behoorlijk wat tijd, zag ik af en toe door de bomen het bos niet meer, ik denk wel dat het me uiteindelijk veel winst heeft opgeleverd. Omdat ik nu ook mijn andere deelvragen helder had, kostte het me minder inspanning om mijn onderzoeksmethode hierop af te stemmen. Ik denk dat de verschillende onderzoeksmethoden eraan hebben bijgedragen dat mijn onderzoek betrouwbaar is geworden.

Ik heb tijdens de klassenobservaties met betrekking tot leerkrachtvaardigheden bewust naar goede dingen gekeken, om vanuit een positieve benadering een gesprek aan te gaan. Was ik aanvankelijk gefocust op wat mijn collega's in mijn ogen niet goed, of anders deden, toch heb ik me meer laten leiden door wat ze wel goed doen (oplossingsgericht). Ik heb daarbij gewerkt aan een goede (werk)relatie met mijn collega's, op basis van wederzijds vertrouwen en partnership.¹¹

Hoewel de interviews erg tijdrovend waren, heb ik ze als zeer waardevol ervaren: het heeft me geleerd iets langer stil staan bij verschillende aspecten van bijvoorbeeld flexibele instructietijden, zodat ik tot een meer weloverwogen advies ben gekomen. Door samen te denken, delen en uit te wisselen heb ik geprobeerd de opvattingen van iedereen boven tafel te krijgen om uiteindelijk tot een objectief beeld te komen hoe het team van de Wegwijzer denkt over effectieve instructie. Leerpunt voor mezelf was daarbij: Het rekening houden met de verschillende leer- en denkstijlen van mijn collega's was voor mij één van mijn leerpunten hierbij. Daar ben ik dan ook wel tevreden over.

De feedbackgesprekken met mijn collega-IB-er leverde me de nodige verrijking en verdieping op. Door samen na te denken over hoe we onderwijs op maat op onze school graag vorm gegeven zouden zien worden gaf me meer diepgang in mijn onderzoek. *Begin met het einde voor ogen*, raadde ze me aan. *Houd je doelen in gedachten*. Dit heeft me op het juiste spoor gehouden. Ik heb geleerd prioriteiten te stellen: me beperkt tot het wezenlijke zaken, zonder daarbij ad-hoc te werk gaan.

Ik heb geprobeerd mijn betrokkenheid bij het onderzoek op een zijspoor te parkeren, om zo objectief de kern van mijn onderzoek te benaderen. Hoewel dat niet in de aard van mijn beestje ligt, heb ik me toch vrij afzijdig gehouden en heb ik me zo goed mogelijk afgestemd op de mogelijkheden van mijn gesprekspartners tijdens dit

¹¹ *Seven Habits (zeven gewoonten) van: Stephen Covey*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.12manage.com/methods_covey_seven_habits_nl.html

ManagementStar.nl- Artikel: Stephen Covey: zeven eigenschappen. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.managementstart.nl/artikelen/s71.html

onderzoek. Het omgaan met emoties, weerstand was wel eens lastig. Enkele collega's zagen absoluut niets in flexibele instructietijden en lieten dit ook zeer nadrukkelijk blijken. Ik heb geprobeerd hen zo goed mogelijk te begrijpen, respect voor hun mening getoond en geprobeerd niet in negatieve gedachten te blijven hangen, maar juist naar kansen te zoeken.

Ik heb het hele onderzoeksproces wel als een erg langdurig proces ervaren, iets wat eigenlijk niet bij past. Ik voelde me soms in mijn voortgang geremd, zat vast en heb daardoor het uitwerken van gegevens bewust laten liggen. Deze tijd van 'bezinning' gaf me nieuwe energie en inzichten om weer aan de slag te gaan. Ik heb daarbij tijdens mijn onderzoek geleerd negatieve verwachtingen uit te bannen en ben vooral positieve benaderingen gaan zoeken. Ondanks dat ik het af en toe niet zag zitten, ben ik niet bij de pakken gaan neerzitten. Het gaat me lukken, was de leidraad die me overeind hield.

Tijdens mijn onderzoek ben ik me bewust geworden van mijn kernkwaliteiten¹² (Daniël Ofman) Ik ben behoorlijk gedisciplineerd en kan goed planmatig te werk gaan. Mijn valkuil daarbij is dat ik soms op het dwang-neurotische af te werk ga: het werk moet en zal af zijn. Voor mij ligt een uitdaging in een stukje loslaten, dingen wat meer op zijn beloop laten. Ik heb me misschien te lang aan mijn eerste onderzoeksvraag vastgehouden. Met een flexibelere opstelling, had ik voortvarender te werk kunnen gaan. Niet te lang blijven hangen in 'flexibele instructietijden, als ik bemerk dat het merendeel van het team daar (nog) geen heil in ziet. Dat zelfde geldt voor mijn daadkracht. Hierdoor kan ik soms drammerig overkomen, zeker wat betreft het plannen van bepaalde activiteiten zoals de interviews en de klassenobservaties. Ik ben daar erg sturend in geweest. Met wat meer geduld was het hele proces van onderzoek wellicht voor me zelf wat meer ontspannend verlopen.

¹² Kernkwaliteiten en kernkwadranten. Geraadpleegd op 7 mei 2010,

www.carrieretijger.nl/functioneren/ontwikkelen/persoonlijkheidsmodellen/kernkwaliteiten

Kern Kwaliteiten en het enneagram. Geraadpleegd op 7 mei 2010, home.wanadoo.nl/a.heer/Kernkwaliteiten.htm

6.4 Voorgenomen acties tot verbetering

Ik wil me hard maken voor een doorgaande lijn zelfstandig werken, waardoor er meer ruimte ontstaat voor extra effectieve instructiemomenten. Met het oog op effectieve instructie wil ik verder, in overleg met de directie, bekijken of het werken met groepsoverzichten en groepsplannen haalbaar is op de Wegwijzer.

Daarnaast wil ik me verder bekwamen in het oplossingsgericht coachen (Bannink , 2006) van mijn collega's met betrekking tot leerkrachtvaardigheden die nodig zijn om beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van alle kinderen. Ik wil me daarbij bewust zijn van wie ik (en hoe ik) als coach wil zijn.

Nawoord

Een leerzame afstudeerperiode ligt achter me: een periode van literatuur zoeken, selecteren en verwerken; een periode van onderzoekgegevens verzamelen en analyseren; een periode van schrijven, herschrijven en nogmaals herschrijven. Verschillende stemmingen zijn deze periode gepasseerd: dagen van duidelijkheid en enthousiasme om door te gaan; dagen van twijfel en onzekerheid: 'Gaaf dit wel goed komen?' en 'Doe ik het wel goed?'; dagen van vragen en veel onduidelijkheid. Om uiteindelijk te komen tot dit onderzoeksverslag!

Ik ben na het literatuuronderzoek heel anders gaan kijken naar effectieve instructie, naar het belang van een goed klassenmanagement. De handvatten die beschreven worden in de literatuur zijn goed toepasbaar in de praktijk. Ik heb me hierdoor laten leiden in mijn conclusies en aanbevelingen, met betrekking tot het tegemoet komen aan onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Het heeft me geleid in mijn adviezen om te komen tot onderwijs op maat op basisschool de Wegwijzer.

Een onderzoek verricht je echter niet alleen. Je bent afhankelijk van veel mensen, van invloeden die persoonlijk een wissel op je trekken. Ik ben dan ook blij met alle steun die ik heb mogen ontvangen tijdens mijn onderzoek.

Een woord van dank is zeker terecht voor mijn collega's en de leerlingen uit diverse groepen van de Wegwijzer, die mijn onderzoek mogelijk hebben gemaakt. Ik dank hen voor hun bijdrage, hun tijd en medewerking. Zonder hen had ik mijn onderzoeksgegevens niet kunnen verzamelen.

En wat is een onderzoek zonder critical friends? Ik wil mijn supervisiegroep, met name Iris van Berkel, die kritisch mee heeft gelezen, hartelijk danken voor de samenwerking. We hebben als groep heel wat meegemaakt en doorstaan. Samen lachen, maar ook samen huilen, elkaar er doorheen helpen. We zijn elkaar echt tot steun geweest. Jullie hebben zeker een speciaal plekje in mijn hart verworven. Een speciaal woord van dank aan Louise Corvers, die me steeds met goede feedback op het rechte spoor heeft gehouden. Louise heeft me, zeker op het persoonlijke vlak, geleerd op mezelf te reflecteren, wat niet altijd even makkelijk was. Door haar ben ik

bewuster naar mezelf gaan kijken en ben ik als onderzoeker gesterkt in mijn handelen.

Ook mijn mede IB-er, Patricia de Folter, wil ik heel hartelijk danken. Zij heeft mijn onderzoek meegelezen, me geadviseerd en kritisch van commentaar voorzien. Patricia heeft de opleiding MA Education, Special Education Needs aan de Roehampton University London, succesvol afgerond en weet welke fasen je in een onderzoek doormaakt. Ze heeft me, ook als ik het even niet zag zitten, steeds een hart onder de riem gestoken.

Uiteraard wil ik ook mijn partner danken. Hij heeft heel wat onder mijn werklust moeten leiden en heeft al mijn gemoedstoestanden, die gepaard gaan met onderzoek, welwillig ondergaan. Hij heeft me in goede en slechte tijden gesteund, waarvoor mijn grote dank!

Heidi Smits, Heusden, 2010

Literatuur

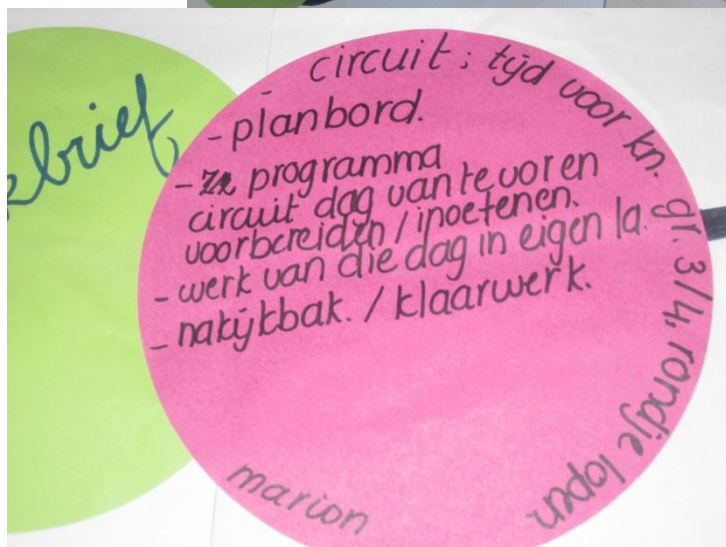
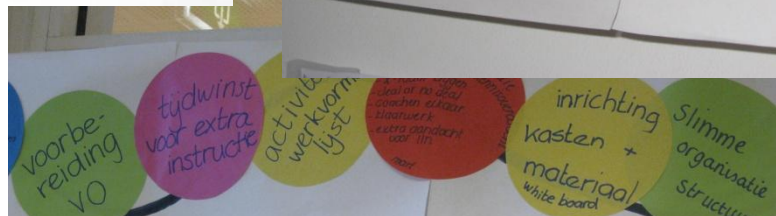
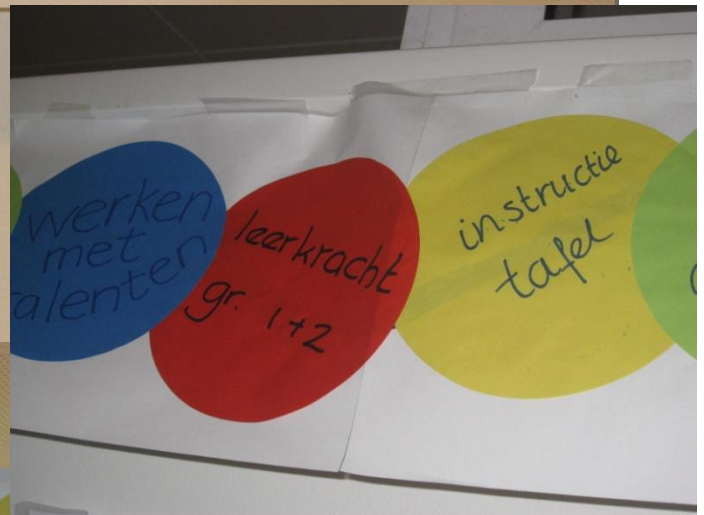
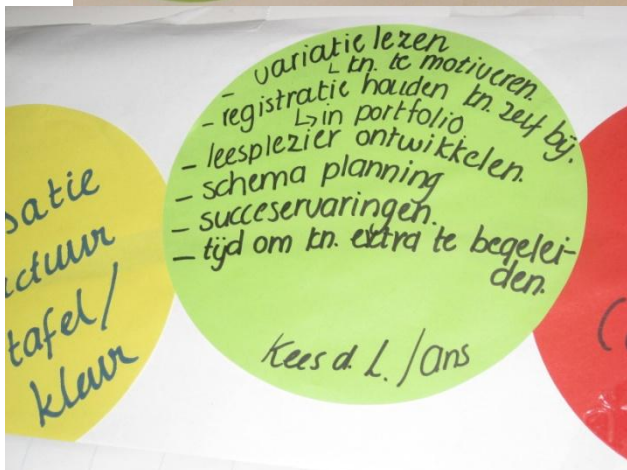
- Bell, J. (1999), *Doing your research project*, Buckinghamshire: Open University Press
- Clijisen A, (2007) *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*, Den Bosch: KPC
- Cohen, L, Manion, L & Morrison, K. (2002), *Research methods in education*, London: Routhledge Farmer
- Förrer, M. & Jannsen, A.(1996) *Verder met klassenmanagement*, Amersfoort: CPS
- Förrer, M & Schouten, E (2009), *Klassenmanagement in de basisschool, fundament voor effectief onderwijs*, Amersfoort: Wilco Drukkerij
- Grady, M.P. (1998), *Qualitive and Action Research: A practitioner Handbook*, Phi Delta Kappa Educational Founadtion
- Harinck, F (2009), *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Houtveen, Th & Reezigt G (2000), *Succesvol adaptief onderwijs*, Alphen aan den Rijn: Samsom
- Kallenberg, T & Koster, B & Onaarstenk, J,& Scheepsma, W (2007), *Ontwikkeling door onderzoek, Een handreiking voor leraren*, Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*, Leuven: Uitgeverij Acco
- Stevens, L. (1997), *Overdenken en doen*, PMPO: Universiteit Utrecht
- Stevens, L. (2002), *Zin in leren*, Apeldoorn/Antwerpem: Garant Uitgevers nv
- Veenman ,S & Lem, P & Roelofs, E & Nijssen F,(2003) *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*, Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Vries de, Slijpen M, Slump J, (2009) *De professionele leraar, handboek voor de lerende leraar*, Enschede: CPS onderwijsontwikkeling en advies

Warries E, Pieters J.M,(1992), *Instructie theorie*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Internetbronnen:

1. Sharon Dijksma (2010), *Aan de voorzitter van de Tweede Kamer en Staten Generaal*. Geraadpleegd op 5 maart 2010, http://www.passendonderwijs.nl/files/media/nieuws/185184_brief_nieuwe_koers_Passend_Onderwijs.pdf
2. *Adaptief Onderwijs; wat bedoelt u*. Geraadpleegd op 3 maart 2010, http://www.pcso.nl/html/direct/childpages/artikelen/direct8_04/adaptiefonderwijs.htm
3. *Onderwijsleerproces en lesstructuur*. Geraadpleegd op 3 maart 2010, http://www.google.nl/search?sourceid=navclient&hl=nl&cie=UTF-8&rlz=1T4TSEG_nINL353NL353&q=direct+instructiemodel
4. *Instructiemodel*. Geraadpleegd op 5 maart 2010, <http://www.palet.edu.almere.nl/HTML/instructiemodel.htm>
5. *Interviewen*. Geraadpleegd op 29 april 2010, <http://www.fontys.nl/lerarenopleiding/tilburg/biologie/vaardigheden/links/interviewen.htm>
6. *Onderzoeksontwerp*. Geraadpleegd op 3 mei 2010, <http://www.2reflect.nl/onderzoeksontwerp.htm>
7. *Checklist instructievaardigheden 01- directe instructie geven*. Geraadpleegd op 12 februari 2010, http://www.google.nl/search?source=ig&hl=nl&rlz=1W1TSEG_nl&q=kijkwijzer+effectieve+instructie&m eta=lr%3D&aq=0&aqi=g6&aql=&oq=kijkwijzer+e&gs_rfai=
8. *Validiteit en betrouwbaarheid*. Geraadpleegd op 20 mei 2010, <http://ppw.kuleuven.be/FL/validiteit.htm>
9. *Thesi BV-Kolb*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.thesis.nl/kolb/
10. *Vergouwen Overduin: Kolbtest*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.vergouwenoverduin.nl/Testen_Kolbtest
11. *Kernkwaliteiten en kernkwadranten*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.carrieretijger.nl/functioneren/ontwikkelen/persoonlijkheidsmodellen/kernkwaliteiten
12. *Kern Kwaliteiten en het enneagram*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, home.wanadoo.nl/a.heer/Kernkwaliteiten.htm
13. *Seven Habits (zeven gewoonten) van: Stephen Covey*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.12manage.com/methods_covey_seven_habits_nl.html
14. *ManagementStar.nl- Artikel:Stephen Covey:zeven eigenschappen*. Geraadpleegd op 7 mei 2010, www.managementstart.nl/artikelen/s71.html

Bijlage 1: Instructieparels



Bijlage 2: Top 5 met betrekking tot teamvisie

Top 5 van uitgangspunten met betrekking tot teamvisie, gebaseerd op stellingen van het KPC

1. Leertempo's, aanleg en dergelijke: onderwijs op maat; Leerlingen in hetzelfde jaar volgen niet meer hetzelfde programma. Er is sprake van differentiatie naar belangstelling en/of niveau en/of tempo. Er zijn individuele leerlijnen en materialen waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken en leren.
2. De leerkracht wordt meer begeleider/coach; omdat leerlingen meer actief en zelfstandig leren, zijn leerkrachten meer begeleider van leerprocessen van leerlingen dan voorheen.
3. Samenwerken; leren gaat beter als je communiceert met medeleerlingen. Bovendien doe je zo allerlei sociale (communicatieve) vaardigheden op.
4. Ontdekken, contextrijk en authentiek leren; leren is effectiever als leerlingen de leerstof zoveel mogelijk in relatie kunnen brengen tot de werkelijkheid zoals die zich nu en later voordoet.
5. Interne deskundigheidsvergroting; in scholen zien we meer intern interdisciplinair overleg, meer multidisciplinaire samenwerking en meer onderlinge coaching personeel

Bijlage 3: Planning onderzoeksinstrumenten

Planning vragenlijst teamleden

Datum	Activiteit	Participanten
09-12-09	Concept vragenlijst bespreken	Critical friends
09-12-09	Definitieve vragenlijst vaststellen	Onderzoeker
10-12-09	Toelichten en uitdelen van de vragenlijsten	Onderzoeker Alle teamleden
14-12-09	Persoonlijk benaderen van teamleden die niet aanwezig waren bij de teamvergadering	Teamleden, werkzaam op maandag, dinsdag en woensdag
17-12-09	Invullen van vragenlijsten tijdens de bouwvergadering (indien nog niet ingeleverd)	Bouwcoördinatoren teamleden
18-12-09	Het verzamelen van de vragenlijsten	Alle teamleden
21-12-09	Gegevens analyseren	Onderzoeker

Figuur1: planning vragenlijst teamleden

Planning interviews

Datum	Activiteit	Participanten
01-02-2010	Concept interviewschema opstellen en bespreken	Onderzoeker, critical friends
08-02-2010	Definitieve interviewschema vaststellen	Onderzoeker
11-02-2010	Uitnodigen en uitleg doel interview aan participanten	Onderzoeker, bouwcoördinatoren, teamleden
22-02/05-03-2010	Interview	Onderzoeker, observanten
05/06-03-2010	Interviewgegevens uitwerken en analyseren	Onderzoeker

Figuur 3: planning interview

Planning observaties leerkrachtvaardigheden

Datum	Activiteit	Participanten
24-12-10	Concept kijkwijzer bespreken	Critical friends
04-02-10	Definitieve kijkwijzer vaststellen	Onderzoeker
05-02-10	Uitleg doel observatie en bespreken kijkwijzer met observanten	Onderzoeker, observanten
07/14-02-10	Observaties uitvoeren	Onderzoeker, observanten
15-02-10	Observatiegegevens uitwerken en analyseren	Onderzoeker

Figuur 3: planning vragenlijst teamleden

Bijlage 4: leerkrachtvaardigheden

Een goede leerkracht moet¹³

- Kwalitatief goede instructie kunnen geven
- Kennis hebben van leerlijnen
- Rekening houden met de verschillen tussen leerlingen
- Gericht feedback geven
- Kwalitatief goede methoden en materialen inzetten
- Vroegtijdig signaleren en interveniëren
- Uitbreiding van leertijd bieden
- Leerlingen aanzetten tot zelfstandig werken:
- Een positieve, motiverende houding hebben
- Hoge verwachtingen hebben
- Met de kinderen duidelijke regels en routines
- Verantwoordelijkheid geven aan leerlingen
- Alert en flexibel zijn
- Goed kunnen timen en faseren
- Een optimale en effectieve leertijd voor alle leerlingen nastreven

¹³ Uit: Pameijer, N, Beukering, T & de Lange S (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam* ;blz.58-66)

Bijlage 5: Vragenlijst effectieve instructie

Deze vragen gaan deels over het werken met een instructietafel. Wat versta jij onder een instructietafel? Hoe ziet dat er bij jou uit?

1 Instructie geven	Geheel oneens	Gedeeltematig oneens	Gedeeltematig eens	Helemaal eens
Ik geef instructie op meerdere niveaus				
Ik deel mijn groep per vak in op instructieniveaus				
Ik werk met groepsplannen				
Ik werk dagelijks met een instructietafel				
Toelichting bij 'instructie geven'				

2 Aan de instructietafel nodig ik uit	Geheel oneens	Gedeeltematig oneens	Gedeeltematig eens	Helemaal eens
Leerlingen met een eigen leerlijn				
Leerlingen voor verlengde instructie				
Leerlingen basisgroep				
Leerlingen plusgroep				
Leerlingen met een individueel handelingsplan				
Leerlingen voor verdieping / verrijking				
Toelichting bij 'uitnodigen aan de instructietafel'				

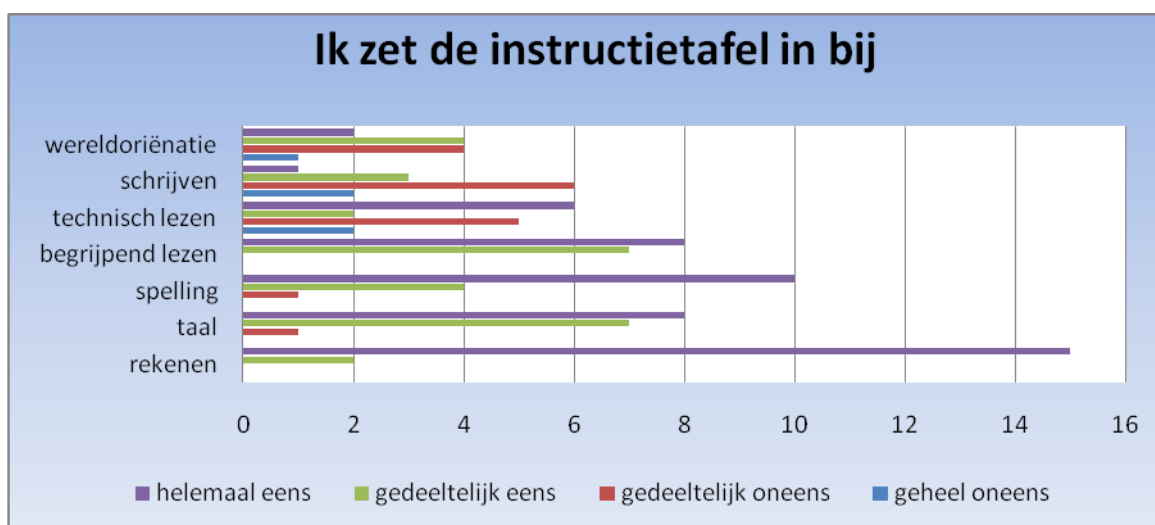
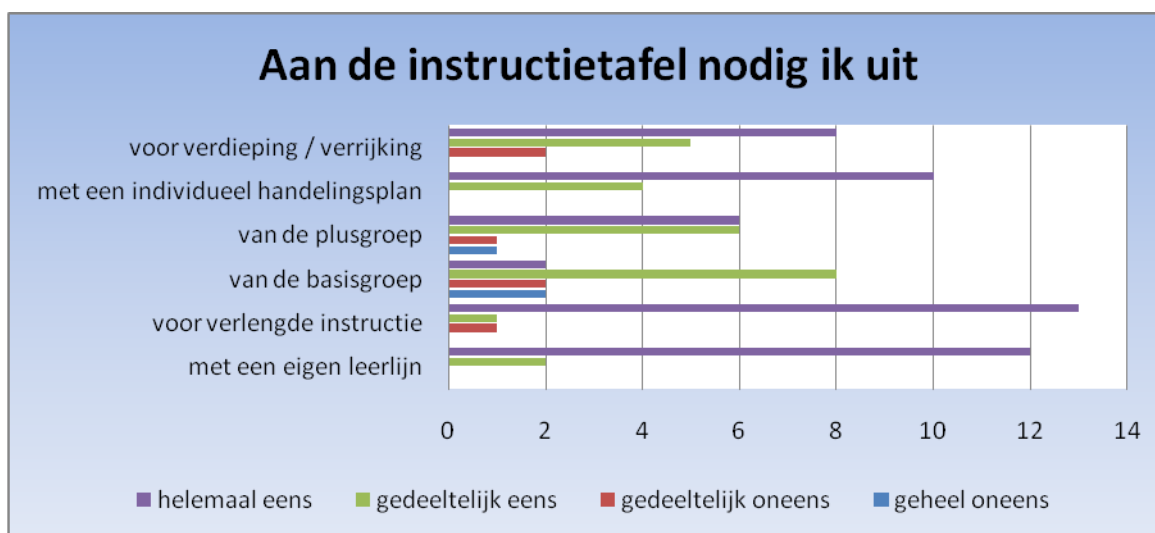
3 Ik zet de instructietafel in bij	Geheel oneens	Gedeelte- lijk oneens	Gedeelte- lijk eens	Helemaal eens
Rekenen				
Taal				
Spelling				
Begrijpend lezen				
Technisch lezen				
Schrijven				
Wereldoriëntatie				
Anders, te weten				

Heb je nog andere opmerkingen?

Hieronder heb je nog ruimte om aan te geven wat jij nog belangrijk vindt.

Bedankt voor je medewerking!

Bijlage 6: analyse leerkrachtvragenlijst



Bijlage 7: Interviewvragen flexibele instructie

Doel vragenlijst: wat wil ik te weten komen?
Onder flexibele instructie wordt verstaan: het geven van vakoverstijgende instructie. Hoe denken de ondervraagden over effectieve instructie en flexibele instructietijden? Liggen er kansen / beperkingen voor het werken met flexibele instructietijden? Zijn er mogelijkheden om flexibele instructietijden in te bouwen in het dag/weekrooster? Wat is het effect van flexibele instructietijden op onderwijs op maat.
Interviewvragen
1 We werken nu met klassikale instructie gevolgd door verlengde instructie (het direct instructiemodel) Hoe denk je over flexibele instructietijden?
2 Welke kansen zie je in het werken met flexibele instructietijden?
3 Wat zouden eventuele beperkingen kunnen zijn?
4 Hoe zou je flexibele instructietijden kunnen inbouwen in je rooster?
5 Biedt het werken met dag- of weektaken mogelijkheden voor flexibele instructietijden?
6 Hoe schat je het effect van flexibele instructietijden in met het oog op onderwijs op maat?

Bijlage 8: Interviewmatrix bouwcoördinatoren

		Bouwcoördinator onderbouw	Bouwcoördinator middenbouw	Bouwcoördinator bovenbouw
1	Hoe denk je over flexibele instructietijden?	Zie de voordelen in groep 3 nog niet zo. De concentratie neemt gedurende de dag af. Alle instructie staat nu gepland aan het begin van een dagdeel. Daarna zelfstandig werken. De instructie is vaak voor het grootste gedeelte van de groep, er worden veel nieuwe vaardigheden aangeleerd; direct in praktijk brengen.	Grandioos, maar het moet wel realiseerbaar zijn. Je moet op zoek naar momenten dat je even apart kunt gaan zitten met een groepje kinderen. Dit vraagt om een goed klassenmanagement.	Lastig, dan moet je uitgaan van zelfstandig werken; je bent overzicht kwijt; kinderen corrigeren zelf slecht, vooral bij rekenen; directe feedback is lastig als je met ander instructiegroepje bezig bent.
2	Zie je kansen in het werken met flexibele instructietijden?	In groep 3 nog niet zoveel. Misschien tegen het einde van het jaar?	Tijdens de flexibele start of het BAVI-lezen. Tijdens zelfstandige werkactiviteiten ruimte creëren voor pre-instructie, instructie aan pluskinderen, zodat die meteen aan de slag kunnen.	Wel kansen, maar niet continu; soms is het effectiever om klassikaal iets aan te pakken/ bespreken; tijdens Nieuwe Leren extra groepjes begeleiden, ondersteunende info geven.
3	Wat zouden eventuele beperkingen kunnen zijn?	Je blijft herhalen en als je niet oppast ben je veel meer tijd kwijt aan een specifieke instructie, dan wanneer het op een vast tijdstip is voor alle leerlingen; evt korter of langer voor leerlingen met specifieke behoeften.	Gedragsproblemen: kinderen die niet om kunnen gaan met uitgestelde aandacht, die om veel directe feedback vragen; je moet veel materialen of extra uitloopopdrachten hebben; goed registreren om de ontwikkeling te volgen	Afhankelijk van een strakke planning; Veel voorbereiding; zelfstandig werken moet een voorwaarde zijn; rekenen en begrijpend lezen liever werken met niveaugroepen
4	Hoe zou je flexibele instructietijden kunnen inbouwen in je rooster?	Het rooster is vrij strak gepland, weinig ruimte voor flexibele instructietijden. Instructie op maat is nu via een groepsplan ingepland.	Opnemen in het rooster, evt. een groepsplan opstellen. Je moet dan wel goed op de hoogte zijn van de individuele onderwijsbehoeften.	Opnemen in dagplanning; concreet invullen; tijdens BAVI-lezen; per dag een kwartier inplannen voor pre-instructie, huiswerkbegeleiding / bespreking
5	Biedt het werken met dag- of weektaken mogelijkheden voor flexibele instructietijden?	Er wordt niet met dagtaken gewerkt. Ik zie meer voordelen in een verwerking direct na de	Groepsafhankelijk, de samenstelling van de groep speelt hierbij een grote rol. Kinderen moeten kunnen	Geeft veel ruimte. Is de clou van de zaak; daar moet extra instructietijd te halen zijn; bepaalde tijden

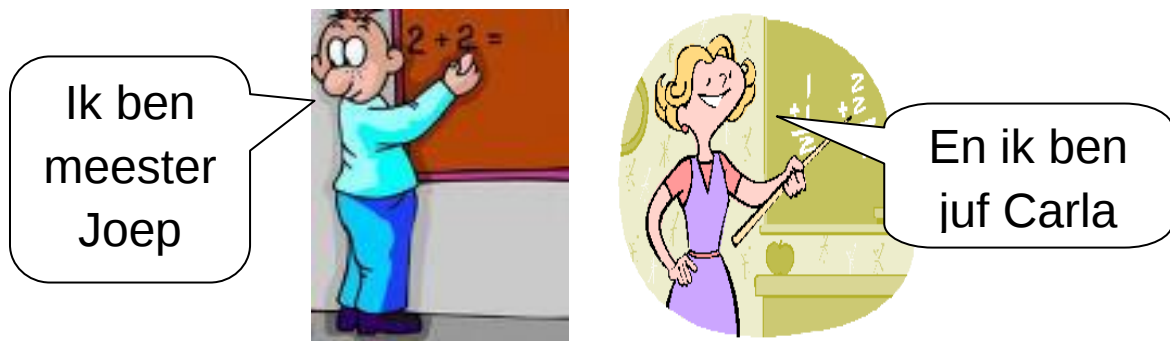
		instructie. Tijdens deze verwerking plan ik specifieke instructie binnen een bepaald vakgebied.	plannen, kunnen omgaan met een planbord, zelfstandig kunnen werken; dit is een voorwaarde, sommige groepen kunnen dit niet.	zelfstandig werk inplannen; theoretisch klinkt het goed, toepassing in de praktijk is soms niet haalbaar.
6	Hoe schat je het effect van flexibele instructietijden in met het oog op onderwijs op maat?	Flexibele vakgerichte instructie binnen het tijdsvak van een specifiek vakgebied, zie ik wel zitten. Dit passen we in groep 3 nu ook toe. Tijdens het zelfstandig werken zijn er momenten gepland om individuele leerlingen of groepjes specifieke instructie te geven	Groot effect, kinderen krijgen gevoel dat ze individuele zorg en begeleiding krijgen; dit geeft ze vertrouwen; het speelt in op hun autonomie en competentie, geeft ze vertrouwen. Er moet wel een doorgaande lijn binnen de school zijn.	Goed effect, als het goed draait, valt daar winst te behalen; is het doel voor het realiseren van extra RT-tijd/ ondersteuning

Interviewmatrix leerkrachten

		Leerkracht onderbouw	Leerkracht middenbouw	Leerkracht bovenbouw
1	Hoe denk je over flexibele instructietijden?	Prima geschikt voor extra instructiemomenten voor individuele leerlingen	Op tegen: is voor kinderen onoverzichtelijk; kinderen gedijen bij rust en regelmaat vindt het zelf ook lastig te handelen	Goed, alleen graag een doorgaande lijn vanaf de onderbouw; nu ben je nog veel tijd kwijt aan werkhouding / organisatie omdat de kinderen het niet gewend zijn
2	Zie je kansen in het werken met flexibele instructietijden?	Meer tijd voor zorgleerlingen, maar ook voor plusleerlingen	Weinig; hij zet zijn vraagtekens bij de effectiviteit van flexibele instructietijden. Het vraagt om leerkrachtvaardigheden die niet iedereen heeft; zijn geringe enthousiasme heeft een negatief effect op het welslagen.	Aandacht voor specifieke hulpvragen (ook van pluskinderen); effectieve leertijd; klassenmanagement; minder grote niveauverschillen
3	Wat zouden eventuele beperkingen kunnen zijn?	Teveel instructiemomenten; kinderen krijgen in subgroepjes instructie: dit vraagt om goed inschatten en ervoor waken dat	Geen overzicht, geen structuur, onrust; het welslagen kan groepsafhankelijk zijn, moeilijk te realiseren bij veel niveauverschil binnen de groep; de	Materialen; ruimte; tijd; zonder handelingsplannen problemen van kinderen onduidelijk in beeld

		de leerlingen op het juiste niveau zitten; leerlingen kunnen te lang in een instructiegroep blijven 'hangen'.	voorwaarden voor zelfstandig werken moeten goed zijn.	
4	Hoe zou je flexibele instructietijden kunnen inbouwen in je rooster?	Tijdens blokuren, tijdens zelfstandig werken	Aan het einde v.d les zelfstandig werken inplannen, om extra instructie aan groepjes te geven, extra 'handen' in de groep; sommige vakken (rekenen) lenen zich hier makkelijker voor dan anderen. Exacte vakken zijn makkelijker te meten.	Wordt al volop gedaan, kan nog efficiënter
5	Biedt het werken met dag- of weektaken mogelijkheden voor flexibele instructietijden?	Jazeker; vooral het inplannen van zelfstandig werkuren geeft me ruimte extra instructie in te plannen	Werk je met dag- of weektaken dan moet je wel met flexibele instructietijden gaan werken.	Ja, maar wel met een goede opzet; gebeurt nu nog wat ad hoc; er zijn diverse kinderen waarvoor deze werkvorm niet geschikt is; doorgaande lijn bewaken
6	Hoe schat je het effect van flexibele instructietijden in met het oog op onderwijs op maat?	Super!	Hij gelooft niet dat flexibele instructietijden meerwaarde biedt voor onderwijs op maat	Zal zeker effect hebben

Bijlage 9: Vragenlijst kinderen



Dit zijn meester Joep en juf Carla. Lees maar wat ze zeggen.

Kies eerst bij wie je in de klas wil zitten: bij meester Joep, of bij juf Carla.

Kies dan of dat **helemaal** bij jou past of **een beetje**. Kleur dat hokje.

Ik geef klassikale instructie		En ik geef het liefst instructie aan kleine groepjes	
Dit past helemaal bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past helemaal bij mij

Doe hetzelfde met de volgende zinnen

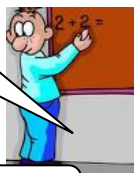
1	Ik werk het liefst met een vast dagrooster.	Ik laat kinderen hun werk zelf plannen	
Dit past helemaal bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past helemaal bij mij

2	Bij mij mogen kinderen meteen aan de slag met hun werk	Ik geef liever eerst uitleg.	
Dit past helemaal bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past helemaal bij mij

3	Ik bepaal wie er aan de instructietafel komt.	Bij mij mogen de kinderen zelf kiezen of ze aan de instructietafel willen werken	
Dit past helemaal bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past een beetje bij mij	Dit past helemaal bij mij

4

Ik geef net zo lang instructie totdat iedereen het begrijpt.



Dit past helemaal bij mij

Dit past een beetje bij mij



Ik geef vooraf aan hoe lang ik instructie geef. Zo weet iedereen wanneer ik weer aanspreekbaar ben

Dit past een beetje bij mij

Dit past helemaal bij mij

5

Rekeninstructie geef ik alleen tijdens de rekenles



Dit past helemaal bij mij

Dit past een beetje bij mij



Ik geef wel eens rekeninstructie aan een klein groepje tijdens een zelfstandige taak

Dit past een beetje bij mij

Dit past helemaal bij mij

6

Kinderen geven bij mij aan wat ze willen leren



Dit past helemaal bij mij

Dit past een beetje bij mij



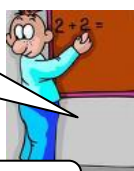
Ik bepaal wat de kinderen leren

Dit past een beetje bij mij

Dit past helemaal bij mij

7

Alle kinderen moeten even veel werk afhebben



Dit past helemaal bij mij

Dit past een beetje bij mij



Ik kort werk voor sommige kinderen in

Dit past een beetje bij mij

Dit past helemaal bij mij

8

Ik help de kinderen meteen als ze iets niet weten



Dit past helemaal bij mij

Dit past een beetje bij mij



Ik laat kinderen eerst zelf een oplossing bedenken.

Dit past een beetje bij mij

Dit past helemaal bij mij

Bijlage 10: Analyse vragenlijst kinderen m.b.t. leerkrachtvaardigheden

	beetje eens	helemaal eens
Ik werk het liefst met een vast dagrooster.	3	12
Ik laat kinderen hun werk zelf plannen.	9	3

Bij mij mogen kinderen meteen aan de slag met hun werk.	5	8
Ik geeft liever eerst uitleg.	8	6

Ik bepaal wie er aan de instructietafel komt.	2	1
Bij mij kiezen kinderen zelf of ze aan de instructietafel willen werken.	7	15

Ik geef net zo lang instructie totdat iedereen het begrijpt.	7	14
Ik geef vooraf aan hoe lang ik instructie geef.	5	1

Rekeninstructie geef ik alleen tijdens de rekenles.	8	15
Ik geef wel eens rekeninstructie aan een klein groepje tijdens een zelfstandige taalles	2	2

Kinderen geven bij mij aan wat ze willen leren.	7	7
Ik bepaal wat de kinderen leren.	10	3

Alle kinderen moeten even veel werk afhebben.	5	3
Ik kort werk voor sommige kinderen in.	11	8

Ik help de kinderen meteen als ze iets niet weten.	6	9
Ik laat kinderen eerst zelf een oplossing bedenken.	6	6

Bijlage 11: score kijkwijzer Leerkrachtvaardigheden

Kijkwijzer leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie

GROEP 3: CIRCUITMODEL

vaardigheden	+	±	-	niet gezien
Instructiefase				
De leerkracht leidt de instructie en geeft de denkstappen aan (ook op het bord!)	X			
De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken	X			
De leerkracht heeft oog voor individuele leerlingen	X			
De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel	X			
Er is veel onderlinge interactie.	X			
De leerlingen krijgen gelegenheid om te reageren op wat wordt gezegd		X		
De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan	X			
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen	X			
De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit	X			
De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie				X
Leerkracht herhaalt aangeboden stof, vraagt duidelijk naar verschillende oplossingsstrategieën, benoemt de strategieën; heeft oog voor individuele leerlingen, spreekt hen aan op hun competentieniveau, geeft veel positieve feedback. Leerkracht stimuleert de kinderen om mee te denken, daagt hen uit.				
Inoefenfase				
De leerkracht werkt op het bord en de leerlingen werken mee op papier				X
De leerkracht laat de leerlingen hardop de denkstappen verwoorden	X			
De leerkracht heeft uitloopopdrachten voor betere leerlingen op het bord staan		X		
De leerlingen die de stof begrijpen gaan zelfstandig verwerken				X
De instructie gaat door tot 80 % van leerlingen het begrijpt		X		
De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)	X			

Leerkracht oefent de stof klassikaal met de groep in, geeft daarna een korte uitleg van de taken in de verschillende hoeken; taken worden gevisualiseerd op het digibord: sommige kinderen krijgen aangepast werk (minopdrachten), pluskinderen krijgen extra / klaaropdracht.				
Verlengde instructie				
Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie	X			
De leerkracht werkt met een kleine groep aan de instructietafel				X
De leerkracht controleert of de leerstof is begrepen; fouten worden direct verbeterd	X			
De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen	X			
De leerkracht geeft gerichte opdrachten op individueel niveau	X			
De leerkracht volgt individuele leerlingen	X			
Er vindt goede uitwisseling op individueel niveau plaats	X			
De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen	X			
Er is aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)	X			
Er zijn uitloopopdrachten na de individuele verwerking	X			
Alle leerlingen zijn zelfstandig aan het werk; leerkracht geeft verlengde instructie aan individuele leerlingen: begeleid oefenen tijdens de rekenactiviteit, flitsoefeningen bij de taalactiviteit, aangepaste opdrachten met bepaalde lettertypen, enz. Leerkracht gaat van groepje naar groepje en geeft instructie dáár waar nodig; leerkracht geeft aan door het circuitmodel ruimte te hebben om individuele leerlingen te begeleiden, vooral de zwakkere leerlingen.				
Aandacht en overzicht				
De leerkracht overziet regelmatig de klas.	X			
De leerkracht last momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen.				X
De leerlingen weten wanneer zij wel en niet mogen storen.				X
Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd		X		
Leerkracht houdt duidelijk overzicht, leerlingen worden gezien. Kinderen kunnen goed zelfstandig aan het werk, komen de leerkracht niet onnodig storen; er zijn duidelijke afspraken m.b.t. opruimen, controleren van gemaakte taken; werk ligt klaar, makkelijk te pakken, strak georganiseerd.				

Kijkwijzer leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie

GROEP 4: REKENEN KLOKKIJKEN

vaardigheden	+	±	-	niet gezien
Instructiefase				
De leerkracht leidt de instructie en geeft de denkstappen aan (ook op het bord!)	X			
De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken	X			
De leerkracht heeft oog voor individuele leerlingen	X			
De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel	X			
Er is veel onderlinge interactie.	X			
De leerlingen krijgen gelegenheid om te reageren op wat wordt gezegd		X		
De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan	X			
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen	X			
De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit	X			
De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie	X			
Klassikale instructie m.b.v. visuele hulpmaterialen; leerkracht spreekt kinderen aan op hun competentieniveau, iedereen kan op zijn eigen niveau meedoen, heeft succeservaringen; Goede leervragen; leerkracht legt uit, doet voor, laat kinderen meewerken; geeft directe feedback: controleert of iedereen het begrepen heeft. Leerkracht maakt kinderen alert op fouten, laat het de kinderen zelf verbeteren. Er wordt klassikaal begeleid ingeoeft, leerkracht vat instructie samen.				
Inoefenfase				
De leerkracht werkt op het bord en de leerlingen werken mee op papier	X			
De leerkracht laat de leerlingen hardop de denkstappen verwoorden		X		
De leerkracht heeft uitloopopdrachten voor betere leerlingen op het bord staan		X		
De leerlingen die de stof begrijpen gaan zelfstandig verwerken	X			
De instructie gaat door tot 80 % van leerlingen het begrijpt	X			
De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)	X			

Pluskinderen gaan meteen zelfstandig aan de slag, opdracht staat op bord; kinderen mogen zelf kiezen of ze het werk in hun schrift of met hulpmateriaal (getallijnenboekje) maken: spreekt kinderen aan op autonomie en competentie; leerkracht doet voor (visueel) en geeft denkstappen aan, kinderen werken mee. Leerkracht laat kinderen verwoorden wat ze doen. Als kinderen het snappen, haken ze af en gaan zelfstandig verder.				
Verlengde instructie				
Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie			X	
De leerkracht werkt met een kleine groep aan de instructietafel				X
De leerkracht controleert of de leerstof is begrepen; fouten worden direct verbeterd				X
De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen	X			
De leerkracht geeft gerichte opdrachten op individueel niveau				X
De leerkracht volgt individuele leerlingen		X		
Er vindt goede uitwisseling op individueel niveau plaats			X	
De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen	X			
Er is aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)				X
Er zijn uitloopopdrachten na de individuele verwerking		X		
Leerkracht werkt met een klein groepje aan de instructietafel, met aangepaste oefenstof. De denkstappen worden visueel gemaakt ('minischoolbordje'), er worden tussenstapjes gemaakt. Leerkracht heeft daarbij oog voor individuele kinderen, past instructie aan waar nodig. Kinderen worden aangemoedigd hun denkstappen te verwoorden. Kinderen die het begeleid oefenen snappen, mogen naar hun plaats en gaan het zelf proberen. De stof wordt ingedikt (minimaal 4 sommen)				
Aandacht en overzicht				
De leerkracht overziet regelmatig de klas.	X			
De leerkracht last momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen.			X	
De leerlingen weten wanneer zij wel en niet mogen storen.				X
Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd	X			
Leerkracht geeft aan hoe lang de werktijd duurt, hoe lang ze niet gestoord wil worden. Toch komen er enkele kinderen vragen wat ze moeten doen als ze klaar zijn, of dat ze naar de w.c. mogen. Leerkracht heeft wel goed overzicht, ziet hulpvragen van kinderen die zelfstandig werken. liep constant rond, gaf individuele hulp; leerkracht was voortdurend voor vragen bereikbaar; het zelf oplossen met een schoudermaatje werd aangemoedigd.				

Kijkwijzer leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie

GROEP 5: REKENEN

vaardigheden	+	±	-	niet gezien
Instructiefase				
De leerkracht leidt de instructie en geeft de denkstappen aan (ook op het bord!)	X			
De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken		X		
De leerkracht heeft oog voor individuele leerlingen		X		
De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel			X	
Er is veel onderlinge interactie.		X		
De leerlingen krijgen gelegenheid om te reageren op wat wordt gezegd		X		
De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan	X			
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen				X
De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit	X			
De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie				X
Doel v.d. les wordt niet aangegeven; pluskinderen gaan meteen aan de slag met hun eigen taken; hun taak wordt benoemd, niet visueel op het bord; Leerkracht doet 2 sommen voor: ieder op een andere manier. Kinderen worden uitgedaagd de oplossing aan te dragen, leerkracht verwoordt de denkstappen; zwakke leerlingen krijgen een beurt, worden geholpen bij hun denkproces, het antwoord wordt niet altijd teruggekoppeld naar hun prestatieniveau. leerkracht werkt op het bord, kinderen kijken mee.				
Inoefenfase				
De leerkracht werkt op het bord en de leerlingen werken mee op papier		X		
De leerkracht laat de leerlingen hardop de denkstappen verwoorden		X		
De leerkracht heeft uitlopopdrachten voor betere leerlingen op het bord staan				X
De leerlingen die de stof begrijpen gaan zelfstandig verwerken			X	
De instructie gaat door tot 80 % van leerlingen het begrijpt	X			
De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)			X	

Leerkracht legt alle opdrachten (3) uit; vraagt de leerlinge de stof vooraf te overzien, maar geeft weinig denktijd, gaat direct over naar het verwoorden van de oplossing; Leerkracht waardeert inbreng van de leerlingen; weinig interactie tussen leerlingen onderling, weinig aandacht voor verschillende oplossingsstrategieën: er wordt slechts één denkstap voorgedaan.				
Verlengde instructie				
Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie			X	
De leerkracht werkt met een kleine groep aan de instructietafel				X
De leerkracht controleert of de leerstof is begrepen; fouten worden direct verbeterd				X
De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen	X			
De leerkracht geeft gerichte opdrachten op individueel niveau				X
De leerkracht volgt individuele leerlingen		X		
Er vindt goede uitwisseling op individueel niveau plaats			X	
De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen	X			
Er is aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)				X
Er zijn uitloopopdrachten na de individuele verwerking		X		
Opdracht staat niet op bord. Geen verlengde instructie: leerlingen gingen zelfstandig aan de slag, mochten hulp aan schoudermaatje vragen; leerkracht liep rond, gaf individuele hulp; bij 1 opdracht nam de leerkracht de verwerking klassikaal over om steeds dezelfde vraag te voorkomen: liet daarbij één oplossingsstrategie zien; weinig aandacht voor feedback op denkproces; geen aangepast werk voor zwakkere leerlingen; leerkracht controleert en verbetert alleen bij zwakkere leerlingen				
Aandacht en overzicht				
De leerkracht overziet regelmatig de klas.	X			
De leerkracht last momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen.			X	
De leerlingen weten wanneer zij wel en niet mogen storen.				X
Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd	X			
Leerkracht liep constant rond, gaf individuele hulp; leerkracht was voortdurend voor vragen bereikbaar; het zelf oplossen met een schoudermaatje werd aangemoedigd.				

Kijkwijzer leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie

GROEP 6 REKENEN

Vaardigheden	+	±	-	niet gezien
Instructiefase				
De leerkracht leidt de instructie en geeft de denkstappen aan (ook op het bord!)				X
De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken	X			
De leerkracht heeft oog voor individuele leerlingen		X		
De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel		x		
Er is veel onderlinge interactie.			X	
De leerlingen krijgen gelegenheid om te reageren op wat wordt gezegd		X		
De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan	X			
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen			X	
De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit	X			
De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie				X
Doel v.d. les werd niet aangegeven; vrij lange klassikale instructie (van een zelfstandig werkles), ± 30 min.; alle leerlingen doen mee met de instructie, geen niveauverschil leerkracht benoemt de denkstappen, visualiseert het niet op het bord; dialoog tussen leerkracht-leerling, maar niet tussen leerlingen onderling; leerkracht vraagt leerlingen oplossingen te bedenken, doet zelf de som voor; leerkracht geeft instructie a.d.h.v. de eerste som van elke opdracht; leerkracht legt achtereenvolgens 6 opdrachten uit, geen tussentijdse verwerking				
Inoefenfase				
De leerkracht werkt op het bord en de leerlingen werken mee op papier			X	
De leerkracht laat de leerlingen hardop de denkstappen verwoorden		X		
De leerkracht heeft uitloopopdrachten voor betere leerlingen op het bord staan				X
De leerlingen die de stof begrijpen gaan zelfstandig verwerken			X	
De instructie gaat door tot 80 % van leerlingen het begrijpt	X			
De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)		X		

Leerkracht oefent alle opdrachten klassikaal in; na de totale instructie worden er nog vragen gesteld over eerder uitgelegde sommen (geen directe feedback, per opdracht); de betere leerlingen gaan niet zelfstandig aan de slag, geen uitloopopdrachten voor betere leerlingen; klaaropdracht komt pas na 40 min. op het bord.				
Verlengde instructie				
Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie		X		
De leerkracht werkt met een kleine groep aan de instructietafel	X			
De leerkracht controleert of de leerstof is begrepen; fouten worden direct verbeterd			X	
De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen	X			
De leerkracht geeft gerichte opdrachten op individueel niveau	X			
De leerkracht volgt individuele leerlingen	X			
Er vindt goede uitwisseling op individueel niveau plaats		X		
De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen	X			
Er is aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)				X
Er zijn uitloopopdrachten na de individuele verwerking				X
Leerkracht werkt met 5 leerlingen aan een instructietafel voor in de klas; leerkracht doet voor, stelt goede leervragen, controleert of iedereen het begrijpt, geeft directe feedback; geen aangepaste oefening; bij 3 leerlingen wordt de stof ingedikt. Leerkracht wordt niet gestoord door andere leerlingen, er wordt gewerkt met een 'schoudermaatje'.				
Aandacht en overzicht				
De leerkracht overziet regelmatig de klas.				X
De leerkracht last momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen.				X
De leerlingen weten wanneer zij wel en niet mogen storen.		X		
Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd				X
Leerkracht geeft individuele hulp; geeft directe feedback aan de zwakke rekenaars; andere leerlingen kijken werk zelf na, niet altijd directe feedback hierop. Enkele Kinderen komen vragen wat ze mogen doen als ze klaar zijn.				

Kijkwijzer leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie

GROEP 7: WERKEN MET DAGTAAK: ENGELS, WERKWOORDSPELLING, TAAL

vaardigheden	+	±	-	niet gezien
Instructiefase				
De leerkracht leidt de instructie en geeft de denkstappen aan (ook op het bord!)	X			
De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken	X			
De leerkracht heeft oog voor individuele leerlingen		X		
De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel	X			
Er is veel onderlinge interactie.	X			
De leerlingen krijgen gelegenheid om te reageren op wat wordt gezegd		X		
De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan	X			
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen	X			
De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit		X		
De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie		X		
Kinderen gaan met een dagtaak werken: leerkracht legt de 3 opdrachten (Engels, werkwoordspelling, taalopdracht) legt. Alle kinderen doen mee, weinig rekening houdend met niveauverschillen. Er worden hierbij veel coöperatieve werkvormen ingezet. Leerkracht geeft strategieën (spelling, taal) aan, visualiseert dit op het bord. Leerkracht moedigt kinderen aan, geeft positieve feedback. Leerkracht geeft wel samenvatting van de stof, niet van de instructie.				
Inoefenfase				
De leerkracht werkt op het bord en de leerlingen werken mee op papier		X		
De leerkracht laat de leerlingen hardop de denkstappen verwoorden		X		
De leerkracht heeft uitloopopdrachten voor betere leerlingen op het bord staan				X
De leerlingen die de stof begrijpen gaan zelfstandig verwerken				X
De instructie gaat door tot 80 % van leerlingen het begrijpt		X		
De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)	X			

De leerkracht oefent de stof met de hele groep m.b.v. coöperatieve werkvormen in. De leerkracht gat vooral in op stof, waarbij kinderen voorheen (signalering)fouten hebben gemaakt. Ook de kinderen die de opdracht goed hadden uitgevoerd, doen mee.

Verlengde instructie

Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie	X			
De leerkracht werkt met een kleine groep aan de instructietafel	X			
De leerkracht controleert of de leerstof is begrepen; fouten worden direct verbeterd	X			
De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen	X			
De leerkracht geeft gerichte opdrachten op individueel niveau		X		
De leerkracht volgt individuele leerlingen	X			
Er vindt goede uitwisseling op individueel niveau plaats		X		
De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen	X			
Er is aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)	X			
Er zijn uitloopopdrachten na de individuele verwerking				X

Leerkracht werkt met een klein groepje aan de instructietafel, met aangepaste oefenstof. De denkstappen worden visueel gemaakt ('minischoolbordje'), er worden tussenstapjes gemaakt. Leerkracht heeft daarbij oog voor individuele kinderen, past instructie aan waar nodig. Kinderen worden aangemoedigd hun denkstappen te verwoorden. Kinderen die het begeleid oefenen snappen, mogen naar hun plaats en gaan het zelf proberen. De stof wordt ingedikt (minimaal 4 sommen). Er worden wel uitloopopdrachten genoemd, niet visueel gemaakt. Kinderen die zelfstandig aan de slag gaan, zijn vrij in de volgorde van de taken.

Aandacht en overzicht

De leerkracht overziet regelmatig de klas.	X			
De leerkracht last momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen.				X
De leerlingen weten wanneer zij wel en niet mogen storen.			X	
Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd				X

Voor de leerkracht met de verlengde instructie begint, houdt ze (in een vaste volgorde) een servicerondje. Leerkracht geeft met een stoplicht aan, dat ze niet gestoord wil worden. Leerkracht heeft voldoende rust en ruimte gecreëerd om individuele leerlingen te helpen. Het werken met een schoudermaatje wordt aangemoedigd. Kinderen die met hun opdracht klaar zijn, kruisen dit aan op een klassikale overzichtslijst (tevens administratie, overzicht op werkactiviteiten voor de leerkracht). Leerkracht geeft directe feedback tijdens servicerondjes.

Kijkwijzer leerkrachtvaardigheden en effectieve instructie

GROEP 8 REKENEN: GROEPSDOORBREKENDE NIVEAUGROEPEN

Vaardigheden	+	±	-	niet gezien
Instructiefase				
De leerkracht leidt de instructie en geeft de denkstappen aan (ook op het bord!)		X		
De leerkracht stimuleert de leerlingen om mee te denken	X			
De leerkracht heeft oog voor individuele leerlingen		X		
De leerkracht spreekt de leerlingen aan op hun competentiegevoel	X			
Er is veel onderlinge interactie.		X		
De leerlingen krijgen gelegenheid om te reageren op wat wordt gezegd		X		
De instructie is duidelijk genoeg om zelfstandig aan de gang te gaan	X			
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen		X		
De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit	X			
De leerkracht geeft een samenvatting van de instructie				X
Leerkracht werkt met plusgroep en groep verlengde instructie (v.i.-groep) van beide groepen 8; leerkracht splitst het instructiegedeelte in drieën: v.i.-groep-plusgroep-v.i.-groep; plusgroep gaat direct aan de slag, overlegt met schoudermaatje; instructie wordt niet samengevat; instructie aan plusgroep bestaat voornamelijk uit een stuk procesevaluatie, afspraken maken m.b.t. nieuwe rekenblok; leerkracht roept hiervoor de kinderen samen.				
Inoefenfase				
De leerkracht werkt op het bord en de leerlingen werken mee op papier	X			
De leerkracht laat de leerlingen hardop de denkstappen verwoorden	X			
De leerkracht heeft uitlopopdrachten voor betere leerlingen op het bord staan				X
De leerlingen die de stof begrijpen gaan zelfstandig verwerken	X			
De instructie gaat door tot 80 % van leerlingen het begrijpt	X			
De leerkracht spreekt leerlingen aan op hun competentiegevoel (positieve ondersteuning)	X			

Leerkracht maakt de eerste som van beide opdrachten samen met de kinderen; laat aanpakgedrag verwoorden; geen denkstappen op bord, wel een visueel geheugensteuntje; de leerkracht werkt op het bord, de kinderen werken mee in hun werkschrift. leerkracht vraagt of kinderen het begrijpen, controleert dit niet;				
Verlengde instructie				
Er zijn verwerkingsopdrachten die passen bij de instructie	X			
De leerkracht werkt met een kleine groep aan de instructietafel				X
De leerkracht controleert of de leerstof is begrepen; fouten worden direct verbeterd	X			
De leerkracht ondersteunt waar nodig de leerlingen	X			
De leerkracht geeft gerichte opdrachten op individueel niveau			X	
De leerkracht volgt individuele leerlingen		X		
Er vindt goede uitwisseling op individueel niveau plaats				X
De leerkracht waardeert de pogingen van leerlingen om goed mee te doen	X			
Er is aangepast zelfstandig werk voor de leerlingen van de instructietafel (= stofreductie)		X		
Er zijn uitloopopdrachten na de individuele verwerking			X	
leerkracht begint met instructie aan v.i.-groep, werkt niet aan een instructietafel; leerkracht herhaalt / verwoordt wat leerlingen zeggen, koppelt aanpakgedrag terug naar leerlingen, maakt aanpakgedrag visueel op het bord; positieve feedback, veel aanmoediging; weinig onderlinge interactie; dialoog is meer leerkracht-leerling gericht; geeft gerichte instructie; daarna gaat v.i.-groep zelfstandig aan het werk, mag hulpvragen aan schoudermaatje; opdracht staat niet op het bord, geen uitloopopdrachten; leerkracht geeft minimumstof aan. Plusgroep plant zelf de taken, opdrachten staan niet op bord. Geen uitloopopdrachten; na instructie aan plusgroep, controleert de leerkracht de antwoorden van de v.i.-groep: leerkracht vraagt niet hoe de kinderen tot het antwoord zijn gekomen (vooral productgericht); veel positieve bevestiging.				
Aandacht en overzicht				
De leerkracht overziet regelmatig de klas.	X			
De leerkracht last momenten in waarop kinderen om aandacht mogen vragen.	X			
De leerlingen weten wanneer zij wel en niet mogen storen.	X			
Het zelf oplossingen bedenken voor kleine problemen wordt aangemoedigd	X			
Leerkracht overziet beide (instructie)groepen, veel oogcontact; kinderen weten wanneer ze de leerkracht niet mogen storen, dit is niet visueel zichtbaar. Ne elk instructiegedeelte houdt leerkracht een servicerondje bij de ander groep; geeft directe feedback				

