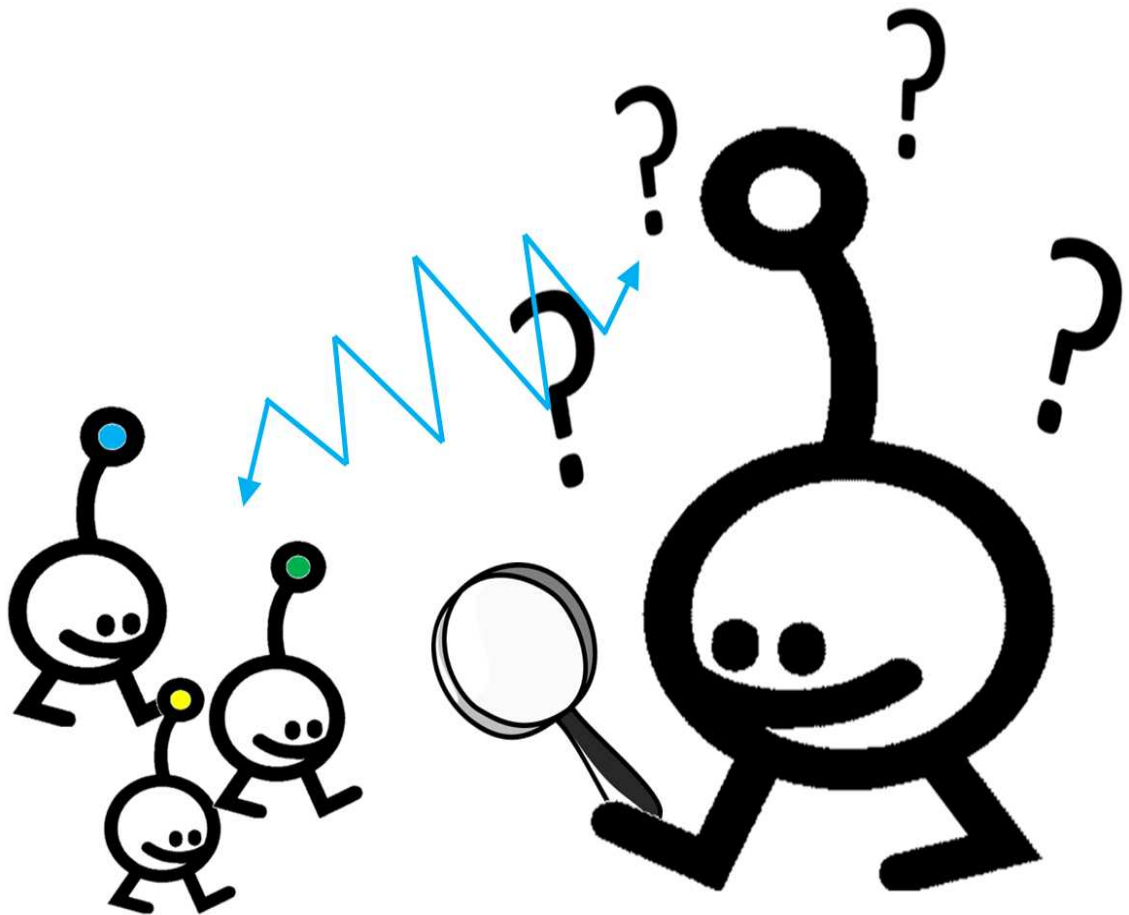


KIJK JE WIJZER



Naam: Nelly Figee en Ton Loeff

Studentennummer: 2157707 en 2157712

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN- SVIB

Jaar: juni 2011

Begeleid door: Hilde de Vink

Fontys opleiding speciale onderwijszorg

De titel “**Kijk je wijzer**” is in de loop van het onderzoek ontstaan na het ontwikkelen en invullen van de kijkwijzers. Door het inzetten van deze kijkwijzers bij de LIO-studenten, de LIO-mentoren en bij onszelf, hopen we dat iedereen zich ‘wijzer kijkt’.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	I
Samenvatting.....	1
Introductie door Nelly Figee	3
Introductie door Ton Loeff.....	5
1 De onderzoeksvraag	7
1.1 Wat is de aanleiding tot ons onderzoek?	7
1.2 De onderzoeksvraag: de probleemstelling en de formulering.....	8
1.3 Onderzoekscontext: wat willen wij onderzoeken, waar en met wie?	9
2 Theoretisch onderzoek	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Wat is SVIB?	11
2.3 Wat is het doel van SVIB?.....	11
2.4 Hoe introduceren we inclusie binnen het proces van begeleiden?.....	12
2.5 Hoe introduceren we oplossingsgericht werken binnen het proces van begeleiden?	12
2.6 Hoe zetten LIO-studenten systematisch reflecteren op beelden in bij hun ontwikkeling?	13
2.7 Welke relevante theorie hebben we gevonden over de didactische vaardigheden?.....	13
2.8 Welke relevante theorie hebben we gevonden over effectieve instructie?.....	15
2.9 Welk instrument hebben we gevonden om een effectieve instructie te meten?	15
3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Introductie	17
3.2 Onderbouwing van de onderzoeksmethodische keuze	17
3.3 Ons onderzoeksplan (Harinck, 2010, blz. 67)	18
3.4 Betrouwbaarheid en validiteit van onze data en instrumenten	19
3.5 Ethiek.....	19

4	Data verzameling en data-analyse	21
4.1	Onze data bestaat uit:	21
4.2	De data-verzameling van LIO-student 1	22
4.3	De data-verzameling van LIO-student 2	26
4.4	De gemeenschappelijke analyse en interpretatie van LIO-studenten 1 en 2	31
5	Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen.	33
5.1	Inleiding	33
5.2	Wat heeft het onderzoek opgeleverd?	33
5.3	Het antwoord op onze onderzoeksvraag.	34
5.4	Conclusies	35
5.5	Aanbevelingen.....	35
6	Nawoord.....	36
6.1	Nawoord van Nelly Figee	36
6.2	Nawoord van Ton Loeff.....	37
	Literatuurlijst	39
	Bijlagen	40

Samenvatting

Onderzoeksthema

Kwaliteitsverhoging bij LIO-studenten

Onderzoeksvraag

Wat is de meerwaarde van SVIB bij het begeleiden van een LIO-student om te komen tot een effectievere rekeninstructie met het model Activerende Directe Instructie?

Hierbij hebben we de volgende subvragen onderscheiden:

1. Hoe geeft de LIO-student rekeninstructie, gelet op de drie categorieën van leerkracht handelen?
2. Hoe ziet een effectieve instructie met het ADI-model eruit?
3. Hoe draagt de methodiek SVIB bij aan het reflecterend vermogen van de LIO-student en daarmee aan een effectievere rekeninstructie van de LIO-student?

Onderzoekscontext

Als begeleiders van LIO-studenten van de opleiding tot leraar basisonderwijs hebben we onderzoek gedaan naar het verbeteren van uitleg binnen de didactiek. We hebben ons onderzoek uitgevoerd op twee basisscholen, met LIO-studenten en hun mentoren

Onderzoeksmethode en methodieken

Voor de theoretische onderbouwing hebben we bronnen bestudeerd over de didactiek, effectieve instructie en over het effect van een sterke leraar op de prestaties van leerlingen. Ook hebben we onderzoek gedaan naar een instrument om een effectieve instructie te kunnen meten.

Ons onderzoek is een actieonderzoek met drie waarnemingsmethodieken: een Student Volg Systeem; een kijkwijzer en een semigestructureerd interview. Triangulatie is toegepast op meerdere gebieden, namelijk door middel van de hiervoor genoemde methodieken. Door het gebruik van verschillende typen informanten en door gebruik te maken van kwantitatieve- en kwalitatieve gegevens hebben we opnieuw gebruik gemaakt van triangulatie. Om data te verzamelen hebben we kijkwijzers ontwikkeld. Deze zijn ingevuld door twee LIO-studenten, twee LIO-mentoren en door ons. Het verzamelen, analyseren en interpreteren van data is beschreven in hoofdstuk 4. Na een gezamenlijke inleiding, zijn de data van LIO-student 1 en van LIO-student 2 apart verzameld, geanalyseerd en geïnterpreteerd. Genoemde data zijn afkomstig uit twee metingen. Hierna worden de gezamenlijke data beschreven, geanalyseerd en geïnterpreteerd.

Onderzoeksopbrengst

Uit de data, verzameld met de kijkwijzer, blijkt dat de LIO-studenten na een SVIB-traject aantoonbaar beter rekeninstructie geven.

Ook hebben we kunnen aantonen dat, binnen het model A.D.I., het geven van uitleg te meten is met behulp van onze kijkwijzer.

We constateren dat de LIO-student aangezet wordt tot reflecteren en zichtbaar tot een hoger niveau binnen de instructie komt.

Door het inzetten van de kijkwijzer wordt de LIO-mentor gestimuleerd te kijken naar concreet waarneembaar gedrag van de LIO-student.

Samenvattend kunnen we het antwoord op onze onderzoeksvraag als volgt formuleren: de meerwaarde van SVIB in de begeleiding van de LIO-student is dat er verdieping plaatsvindt in het reflecteren en in het geven van instructie.

Discussie

- Alle LIO-studenten moeten met een SVIB-traject begeleid worden.
- De LIO-mentor is verplicht om het SVIB-traject te volgen.
- Hoe kunnen we de vanzelfsprekende balans in de drie handelingscategorieën
- zodanig concretiseren dat we een werkbare kijkwijzer krijgen?

Introductie door Nelly Figee

Dit onderzoek doe ik in samenwerking met SLB collega Ton Loeff en vindt plaats op twee scholen voor basisonderwijs die ressorteren onder de LPS. Na veel lezen, overleggen, wikken en wegen hebben we uiteindelijk gekozen voor het onderzoeken van de invloed die SVIB heeft op de didactiek van de LIO-student, volgens het model ADI en beperkt tot de instructie. Als onderzoeksmiddel hebben we een kijkwijzer ontwikkeld die alle drie de handelingscategorieën bevat, met als hoofdzaak de didactiek. Zoals uit de inhoudsopgave op te maken valt, hebben wij niet bij het hele onderzoeksverslag samengewerkt. Met name in hoofdstuk vier hebben wij eerst de data van de eigen LIO-student verwerkt en hierna samen geanalyseerd en geïnterpreteerd. Ook in de hoofdstukken 5 en 6 hebben we, naast gezamenlijke conclusies en aanbevelingen ook onze persoonlijke resultaten en reflecties beschreven. De theorie in hoofdstuk 2 hebben we verdeeld, zodat we meer theorie hebben kunnen bestuderen voor ons onderzoek.

Inclusie als integrerende dimensie.

Inclusie betekent voor mij als professional een logische verdieping van passend onderwijs. Dat wil zeggen een optimale ontwikkeling van alle kinderen binnen primair onderwijs. Ik hecht waarde aan een diversiteit van leerlingen, maar voor mij staat het welbevinden van deze leerlingen voorop. Deze vraag zal ik mezelf en de andere betrokken altijd blijven stellen. De leerling heeft, zo mogelijk, zelf hier een belangrijke stem in. Voorwaarden zijn echter ook dat de deskundigheidsbevordering van de leerkrachten worden gefaciliteerd, ondersteuning plaats vind in de groep en er eventueel gebruik kan worden gemaakt van externe expertise. Ook moet het mogelijk zijn om aanpassingen en voorzieningen binnen de reguliere basisscholen te faciliteren. Maar de leerlingen met hun diversiteit moeten ook buiten de school de mogelijkheid krijgen om in hun vrije tijdsbesteding te integreren. Dus ook de naschoolse opvang en de vrijetijdsbesteding moeten afstemmen op het onderwijs.

Inclusie in mijn praktijk betekent voor mij de Lio-studenten en de startende leerkrachten enthousiast maken voor passend onderwijs en naar de volgende stap 'Inclusief onderwijs'. Het aanvaarden van verschillen is zowel een verrijking voor leerlingen als leerkrachten. Tijdens mijn studentenbegeleiding wil ik studenten telkens wijzen op verschillen en het differentiëren stimuleren. De theorie van deze speciale leerling aan de praktijk koppelen. Dit wil zeggen dat ook ik mij moet verdiepen in leerlingen met een ontwikkelingsstoornis. Ik moet de specifieke gedragskenmerken van deze leerling weten, de richtlijnen voor een optimale begeleiding weten en vermijden wat niet in het belang is van deze leerling. Dus behalve de zeven competenties van een leerkracht, moet ik ook de twee dimensies beheersen, zie de bijlage (bron C.P.S. (2004) *Bekwaam en speciaal*). Mijn Master SEN SVIB studie heeft mijn kijk op een inclusieve samenleving veranderd. Het is van waarde dat zowel leerlingen als leerkrachten iedereen accepteert en men rekening houdt met elkaar. Hier geldt ook weer 'we kunnen met elkaar en van elkaar leren'.

Door mijn visie op een inclusieve samenleving hoop ik dat het als een olievlek gaat werken en mijn directe collega's en studenten hier ook enthousiast voor worden.

SVIB kan hierbij ondersteunend zijn omdat ik door beelden collega's en studenten kan aantonen dat door hun gedragsverandering je kunt afstemmen/aansluiten op de diversiteit van leerlingen. Er is een relatie met mijn onderzoek omdat door het onderzoeken van de rekeninstructie ik studenten kan bewijzen dat zij kunnen afstemmen en aansluiten. Ik heb nu al ervaren dat studenten zeer enthousiast zijn over SVIB en dat dit ook hier als een olievlek kan gaan werken. Bovendien kan mijn studie SVIB en de kennis die ik daar heb opgedaan mede bepalend zijn voor de keuze die wij als school gaan maken in het traject passend onderwijs (zorgplicht 2011). Ik kan mijn ervaringen, die ik al heb opgedaan met diversiteit met mijn collega's delen. De leefregel "Iedereen is anders, maar ergens goed in" die wij als school belangrijk vinden kunnen we nog breder gaan zien. Ik kan misschien mijn visie op inclusief onderwijs delen met mijn collega's en zo komen tot een keuze van een schoolprofiel (Sardes (2008) en ons onderwijs samen 'passend' maken. Tijdens deze studie heb ik vooral geleerd af te stemmen en bij deze leerlingen is het van belang om optimaal af te stemmen op het eigen ontwikkelingspotentieel. Dus aansluiten bij de talenten van deze leerlingen. In de toekomst hoop ik mijn studie SVIB in te zetten in het interne expertise centrum die we binnen ons bestuur aan het opzetten zijn.

Nelly Figuee, juni 2011

Introductie door Ton Loeff

Als leerkracht basisonderwijs heb ik sinds 1975 ervaring opgedaan op drie scholen in Bergen op Zoom in de groepen 4 t/m 8. Momenteel ben ik werkzaam op bs. Lodijke te Bergen op Zoom, waar ik lesgevende- en coachende taken heb. Binnen de Lowys Porquin Stichting (LPS) heb ik verder bovenschoolse taken in de SLB-groep (Studenten Leerkracht Begeleiding) die bestaan uit coaching van collega's binnen de LPS en het afnemen van assessments voor de stichting.

Dit onderzoek doe ik in samenwerking met SLB-collega Nelly Figee en vindt plaats op twee scholen voor basisonderwijs die ressorteren onder de LPS. Op iedere school heeft één LIO-student meegedaan aan ons onderzoek. Na veel lezen, overleggen, wikken en wegen hebben we uiteindelijk gekozen voor het onderzoeken van de invloed die SVIB heeft op de didactiek van de LIO, volgens het model ADI en beperkt tot de instructie. Als onderzoeksmiddel hebben we een kijkwijzer ontwikkeld die alle drie de handelings-categorieën bevat, met als hoofdzaak de didactiek. Zoals uit de inhoudsopgave op te maken valt, hebben wij niet bij het hele onderzoeksverslag samengewerkt. Met name in hoofdstuk vier hebben wij eerst de data van de eigen LIO-student verwerkt en hierna samen geanalyseerd en geïnterpreteerd. Ook in de hoofdstukken 5 en 6 hebben we, naast gezamenlijke conclusies en aanbevelingen, ook onze persoonlijke resultaten en reflecties beschreven.

Het investeren in de professionele kwaliteit van leerkrachten in het basisonderwijs is al een tiental jaren een van de speerpunten van de Lowys Porquin Stichting. Om de ontwikkeling van (aanstaande) collega's op de werkvloer te ondersteunen heeft de LPS in 2001 een begeleidingsgroep in het leven geroepen, de SLB-groep. Een van de kerntaken van deze groep is het begeleiden en scouten van Leraar In Opleiding studenten. (LIO-studenten) Als lid van de SLB-groep begeleid ik onder andere LIO-studenten om twee redenen. Enerzijds is mijn begeleiding een toegevoegde waarde, boven op de begeleiding vanuit de opleidingen tot leraar basisonderwijs; anderzijds kan ik zo de kwaliteit van deze studenten observeren en in kaart brengen. Op deze manier heeft de LPS inzicht in de kwaliteiten (op de 7 SBL competenties) van alle LIO-studenten en kan de stichting deze kwaliteiten gebruiken bij het aannamebeleid voor (aanstaande) collega's in de eigen vervangingspool.

R. Marzano zegt in zijn boek *'Wat werkt op school, research in actie'* (2003) dat scholen voortdurend werken aan de verbetering van hun onderwijs, ze zijn dit zelfs wettelijk verplicht. Hij is van mening dat als je van de leerlingen veel verwacht, de leerlingen van jou ook veel mogen verwachten. Ik deel deze mening en hier ligt dan ook de overeenkomst met zijn visie, die van de LPS en mijn professionaliteit: het onderwijs is kwaliteit verschuldigd aan alle kinderen die op school zitten. Het behalen van een diploma leraar basisschool is de start van een carrièrelange ontwikkeling om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen. Een goed reflectief vermogen is noodzakelijk voor genoemde ontwikkeling.

In het schooljaar 2008-2009 is er op Lodijke door het MT een studiedag georganiseerd om passend onderwijs binnen de school te introduceren. Behalve de zorgplicht voor scholen en besturen, is ook het begrip inclusie ter sprake gekomen. Deze dag heeft mij overtuigd van de belangrijke rol die de basisschool, als systeem en als gebouw, speelt binnen een wijk. Ondanks de wettelijk geregelde inspanningen om kinderen met een beperking binnen de basisschool (lees: binnen de school in de eigen woonwijk) te houden, moet ik constateren dat de basisschool nog niet optimaal ingericht is voor passend onderwijs, zeker niet voor inclusie. Ik ben voorstander van het 'sociaal model', waarin kinderen met een beperking niet vanzelfsprekend gescheiden worden van leeftijdsgenoten, maar waarin uitgegaan wordt van de mogelijkheden van iedereen. Aangezien ik inclusie in brede zin voorlopig niet als haalbaar zie binnen het basisonderwijs, wil ik een bijdrage leveren aan de vanzelfsprekendheid van passend onderwijs bij een groep mensen die aan het begin staan van hun carrière als leerkracht basisonderwijs: de LIO-studenten. Door met jonge leraren de mogelijkheden van Passend Onderwijs op onze school te verkennen hoop ik een bijdrage te leveren aan de invoering van Inclusie op iets langere termijn.

Door het gebruik van School Video Interactie Begeleiding (SVIB) hoop ik bij te dragen aan een kwaliteitsverhoging in de professionaliteit van startende collega's, zodat hun kwaliteiten ten goede komen aan alle kinderen in het basisonderwijs.

Uit mijn ervaring als begeleider weet ik dat het onderdeel 'uitleg' binnen de didactiek vaak als onvoldoende beoordeeld wordt. De uitleg binnen de didactiek is dan ook het onderwerp van mijn SVIB-onderzoek. Een mogelijk bijkomend aspect is dat de LIO-student door middel van analyses leert om diepgaander te reflecteren. Door de combinatie van uitleg en reflectie binnen SVIB hoop ik de LIO-student te overtuigen van de noodzaak om oog en oor te hebben voor verschillen bij kinderen. Vooruitlopend op hoofdstuk 5 wil ik twee uitspraken van de LIO-student aanhalen:

1. *"Door de aandacht voor de didactiek moest ik ook de kinderen betrekken, dus mijn interactie met de kinderen verbeteren. Dan volgt het management, want ik moest de instructietafel herzien. Dus één lopend proces!"*
2. *"In het begin vond ik de didactiek het belangrijkste. Nu kies ik voor interactie, dit vind ik wel het moeilijkste, want elk kind is anders en je moet er zo anders op reageren."*

Deze uitspraken geven aan dat deze LIO-student tenslotte de samenhang is gaan zien tussen 'interactie', 'instructie' en 'klassenmanagement'.

Met dit onderzoek hoop ik, samen met collega Nelly, een volgende stap te zetten naar het structureel inzetten van SVIB binnen de kwaliteitszorg van de Lowys Porquin Stichting.

Ton Loeff, juni 2011

1 De onderzoeksvraag

1.1 Wat is de aanleiding tot ons onderzoek?

Als je als leerkracht van leerlingen veel verwacht, mag de leerling ook veel van jou verwachten. Oftewel: de kwaliteit van de leraar basisonderwijs is van groot belang. Robert Marzano (zie bijlage 1 bij hoofdstuk 1) is een Amerikaanse onderwijswetenschapper die de laatste 35 jaar onderzoek heeft gedaan naar onderwijsvernieuwingen die daadwerkelijk invloed blijken te hebben op de leerprestaties van de leerlingen. In zijn boek *Wat werkt op school, research in actie* (2002) beschrijft hij het effect van een sterke leerkracht en/ of een sterke school op de prestaties van de leerlingen. Door een sterke school en een sterke leerkracht worden de leerprestaties van de leerlingen positief beïnvloed. Hieronder het effect van school en leerkracht in procenten.

Zwakke school en zwakke leraar	3%
Sterke school en zwakke leraar	37%
Zwakke school en sterke leraar	63%
Sterke school en sterke leraar	96%
Sterke school en gemiddelde leraar	78%

De kwaliteit van leerkracht en school doet er dus veel toe. Om deze kwaliteit van de school en leerkracht te ontwikkelen en te waarborgen heeft de LPS (Lowys Porquin Stichting) te Bergen op Zoom een begeleidingsgroep geformeerd, bestaande uit collega's uit het werkveld.

Wij maken deel uit van deze SLB-groep (Studenten Leerkracht Begeleider) van de LPS. Deze groep bestaat sinds 2001 met als doel het verhogen van de kwaliteit van de leraren binnen onze stichting. Behalve het begeleiden van startende collega's hebben wij ook de taak om LIO-studenten (Leraar In Opleiding) te begeleiden en te scouten op kwaliteit. Binnen de SLB-groep is een SVS (Studenten Volg Systeem) ontwikkeld om, met behulp van drie partijen: de LIO-student; de LIO-mentor en de SLB-er, de competenties van de LIO-er in beeld te brengen door middel van een vijfpuntschaal. (zie bijlage 2 bij hoofdstuk 1)

In de afgelopen jaren heeft de SLB-groep geconstateerd dat de ontwikkeling van LIO-studenten stagneerde door hun beperkte vermogen om te reflecteren op hun 7 competenties. Hierdoor kwamen zij niet tot een optimale ontwikkeling en scoorden lager op het SVS. Binnen de SLB-groep wordt constant gewerkt aan deskundigheidsbevordering. Dit gebeurt onder andere met behulp van SVIB. Eén van de leden van de SLB-groep heeft haar SVIB –master (School Video Interactie Begeleiding) behaald en gebruikt deze deskundigheid in haar SLB-werk. Door haar ervaringen binnen de groep te delen, ontdekten we de kracht van SVIB: door dit middel in te zetten leren studenten snel en effectief te reflecteren, zodat ze een zichtbaar snelle en diepgaande ontwikkeling doormaken!

Voor ons is dit de aanleiding geweest om te kiezen voor de opleiding SVIB. Hierbij komt dat uit gesprekken bleek dat veel LIO-studenten door middel van SVIB begeleid willen worden. Aangezien professionalisering en differentiatie binnen de SLB-groep steeds meer aan de orde komt, hebben we de studie SVIB via ons bestuur aangevraagd. Op termijn zal de SLB-groep dus beschikken over drie leden met een SVIB opleiding.

Het inzetten van SVIB wordt bij de studenten geïntroduceerd tijdens interviews. Dit gebeurt door een student ervaringen met SVIB-begeleiding te laten toelichten of door een workshop te organiseren. Dit gebeurt overigens ook bij interviews met de mentoren. Tijdens de interviews en begeleidingsgesprekken bieden wij aan om, op initiatief van de LIO-er, een SVIB-traject te starten. Iedere aanvraag wordt binnen de SLB-groep besproken. Verbetering van kwaliteit voor het onderwijs en facilitering zijn bepalend voor het toekennen.

Recente ontwikkelingen betreffende subsidiëring van de zorg binnen het primair onderwijs 'dwingen' de LPS om versneld hierop te reageren door het formeren van een expertise- en innovatiecentrum. De SLB-groep zal hierbij een rol gaan spelen, waarbij SVIB op bovenschools niveau ingezet gaat worden. Zoals het er nu naar uit ziet wordt het expertisecentrum een digitale omgeving, waarin een databank staat met de specifieke deskundigheid van iedere collega die hierin wil participeren. De coördinatie geschiedt door de werkgroep kwaliteit.

De aanleiding tot het onderwerp van ons onderzoek is de terugkerende zorg vanuit LIO-studenten, LIO-mentoren, directies en collega SLB-ers over de effectieve instructie binnen de meeste vakken op de scholen van de LPS. Ons onderzoek betreft dan ook LIO-studenten in didactische situaties.

Samengevat is voor ons de aanleiding voor ons onderzoek dat wij, als LIO-begeleiders, de gelegenheid hebben om het effect van SVIB te onderzoeken. Door het onderzoek willen wij een bijdrage leveren aan de ontwikkeling tot een sterke leraar, met name bij het onderdeel uitleg binnen de didactiek.

1.2 De onderzoeksvraag: de probleemstelling en de formulering

1.2.1 De probleemstelling

Omdat we overtuigd zijn van SVIB als begeleidingsmiddel, willen we ons bestuur hiervan ook overtuigen. Vooral willen we aantonen wat de meerwaarde is van SVIB bij het begeleiden van LIO-studenten, (startende) collega's en re-integrerende collega's. Omdat dit een te breed terrein is voor ons onderzoek, beperken wij ons tot de LIO-studenten.

De huidige situatie is dat er binnen de SLB-groep slechts één gecertificeerde SVIB-er is met beperkte tijd om trajecten uit te voeren.

De gewenste situatie is dat er meerdere opgeleide en deskundige SVIB-ers zijn die beschikken over een overzicht over de scholen van de LPS. Als we de meerwaarde van SVIB kunnen aantonen kan SVIB een structurele rol krijgen binnen de LPS.

Bovendien sluit ons onderzoek aan op de visie van de LPS op passend onderwijs: door het gebruik van het model ADI (Activerende Directe Instructie) worden studenten – al tijdens hun opleiding – gewezen op het belang van differentiatie, oftewel het bewust leren afstemmen op verschillen. Het gewenste gevolg is dat door de inzet van SVIB-ers onze LIO-ers deskundiger worden!

1.2.2 De formulering

Na oriëntatie op ons onderzoeksveld zijn wij tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Wat is de meerwaarde van SVIB bij het begeleiden van een LIO-student om te komen tot een effectievere rekeninstructie met het model Activerende Directe Instructie?

Hierbij stellen wij ons de volgende subvragen:

1. Hoe geeft de LIO-student rekeninstructie, gelet op de drie categorieën van leerkracht handelen?
2. Hoe ziet een effectieve instructie met het ADI-model eruit?
3. Hoe draagt de methodiek SVIB bij aan het reflecterend vermogen van de LIO-student en daarmee aan een effectievere rekeninstructie van de LIO-student?

1.3 Onderzoekscontext: wat willen wij onderzoeken, waar en met wie?

Ons onderzoek beperkt zich tot de didactiek van de LIO-student in de stageschool. Uit voorgaande informatie blijkt dat we de ontwikkeling van LIO-studenten willen onderzoeken en stimuleren. Tijdens onze oriëntatie op het onderzoek en tijdens de studiedagen hebben wij onze onderzoeksvraag van *alle competenties* getrechterd naar *één competentie* en vervolgens beperkt tot *één indicator*, namelijk instructie. Bron: *Bekwaam en special, generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg (2004)* WOSO Werkverband Opleidingen Speciaal onderwijs met ondersteuning van de SBL Stichting.

Beroepskwaliteit Leraren.

In het generieke competentieprofiel zoals hieronder te zien, hebben we de competentie waar we ons onderzoek op richten rood gemaakt. (zie bijlage 3 hoofdstuk 1) De structuur van het generieke bekwaamheidsprofiel Speciaal onderwijs bestaat uit zeven competenties van beroepssituaties en beroepsrollen en twee verdieppingsdimensies in het functioneren van leraren.

A .professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten die nodig zijn voor het professioneel functioneren in 'moeilijke situaties' - normatieve professionaliteit: afstemmen op de meergelaagdheid in de hulpvraag van de leerlingen. - authentieke professionaliteit: jezelf kunnen hanteren in werksituaties, afstemmen in de meergelaagdheid in je eigen functioneren.				
Contexten van het handelen Beroepsrollen	Werken met de leerling(en)	Competent in samenwerken met collega's	Competent in samenwerken met de omgeving (w.o. ouders)	Werken aan eigen ontwikkeling Competent in reflectie en ontwikkeling
Inter-persoonlijk competent	Competentie 1	Competentie 5	Competentie 6	Competentie 7
(Ortho)pedagogisch competent	Competentie 2			
(Ortho) didactisch competent	Competentie 3			
Organisatorisch competent	Competentie 4			
B. Vereiste diepgang in kennis/toepassing en – ontwikkeling - toepassing van (praktische, methodische en theoretisch) kennis met betrekking tot leerling, leren en vakbekwaamheid in het hanteren van de cyclus van professioneel handelen, diagnosticerend onderwijzen, handelingsgerichte diagnostiek.				

Tijdens de studiedagen en de supervisiebijeenkomsten hebben we gebruik gemaakt van critical friends om ons nog meer te beperken, namelijk tot het ADI-model (Activerende Directe Instructie) bij rekenen. Bron Leenders Y., Naafs F.en Oord I. (2002) *Effectieve Instructie, leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*.

Samengevat vindt ons onderzoek plaats met LIO-studenten over de didactiek binnen het rekenonderwijs. We verzamelen data over twee LIO-studenten in verschillende groepen op verschillende scholen.

2 Theoretisch onderzoek

2.1 Inleiding

Ons bestuur is de laatste jaren bezig met het implementeren van Opbrengstgericht Onderwijs binnen alle scholen. Als introductie van deze manier van werken heeft de LPS meerdere *studiedagen* georganiseerd (Weer Samen Naar School, 2010) en hebben teams gebruik gemaakt van begeleiding van begeleidingsdiensten om Opbrengstgericht onderwijs binnen de scholen in te voeren. Als belangrijk instrument om de opbrengst te vergroten is gekozen voor het model Actieve Directe Instructie. Leenders Y., Naafs F. en Oord I.(2002) *Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. De aanleiding tot het onderwerp van ons onderzoek is de terugkerende zorg vanuit LIO-studenten, LIO-mentoren, directies en collega SLB-ers over de effectieve instructie binnen de meeste vakken binnen de scholen van de LPS. Ons onderzoek betreft dan ook LIO-studenten in didactische situaties.

Onze onderzoeksvraag is: Wat is de meerwaarde van SVIB bij het begeleiden van een LIO-student om te komen tot een effectievere rekeninstructie met gebruik making van het model ADI?

2.2 Wat is SVIB?

Uit verschillende bronnen, onder andere uit de opleidingsmap OSO Fontys, eerste jaar, deel A, september 2009, blz. 7 en uit Heijkant C., Wegen R., (2000) *De klas in beeld* concluderen we dat School Video Interactie Begeleiding (SVIB) een methode is van leraar begeleiding. Hierbij worden video opnames van leersituaties in de groep worden gemaakt, met als doel leraren te begeleiden bij hun onderwijskundige en pedagogische taak. Er worden fragmenten van deze opnames gebruikt. De uitgangspunten zijn: interactie, didactiek en klassen-management. In onze situatie is de leraar een LIO-student. De video-opnames worden door de LIO en de SVIB-er achteraf geanalyseerd en besproken. De analyses zijn de basis voor de ontwikkeling van de LIO. De SVIB-er hanteert daarbij een beroepscode, waarin o.a. staat dat de gemaakte opnames niet voor andere doeleinden gebruikt mogen worden. De school geeft, namens de ouders, toestemming voor opnames in de groep.

2.3 Wat is het doel van SVIB?

SVIB richt zich op de analyse en de ontwikkeling van de *interactie* tussen LIO en leerling, van de *didactiek* en het *klassenmanagement*. Behalve deze drie handelingscategorieën, willen wij oplossingsgericht werken en inclusie introduceren binnen het proces van begeleiden. Daarnaast zal door het gebruik van SVIB verdieping plaatsvinden van het reflectief vermogen van de LIO.

De betrokkenen hebben zich te houden aan het protocol SVIB en de daarbij behorende procedure. Deze procedure bestaat uit:

Het intake gesprek

Voorafgaand aan de opnames vindt een intakegesprek plaats met de LIO met als doel om samen een leervraag te formuleren en om opzet van SVIB toe te lichten. Indien dit nog niet gebeurd is, wordt aan de ouders van de leerlingen toestemming gevraagd.

De opname

De begeleider introduceert kort de camera en maakt een video-opname. In overleg met de LIO wordt het moment van de opname bepaald.

De analyse

Aan de hand van de opname worden enkele beelden geselecteerd en geanalyseerd door de LIO en de begeleider met betrekking tot de leervraag.

Het begeleidingsgesprek

De begeleider bekijkt deze geselecteerde beelden samen met de LIO. Daarbij wordt onder andere gesproken over interactie, didactiek en klassenmanagement. Er worden werkpunten geformuleerd naar aanleiding van de analyse en er wordt een vervolgspraak gemaakt.

Het aantal opnames

Bovenvermelde videocyclus wordt meestal 3 tot 5 maal herhaald.

Het afrondingsgesprek

Na enkele opnames wordt besproken of de leervraag van de LIO beantwoord is. In ons onderzoek hebben wij de SVIB-methodiek, zoals hier beschreven, toegepast.

2.4 Hoe introduceren we inclusie binnen het proces van begeleiden?

In Nederland geeft de Stichting Inclusief Onderwijs (bron: opleidingsmap OSO Fontys, tweede studiejaar, deel A, september 2010, blz. 35) de volgende definitie: "Inclusief onderwijs wil samen met ouders, volwassenen en leerlingen in hun directe leefomgeving onderwijs aanbieden, wat tegemoet komt aan de diversiteit van behoeften van leerlingen, met of zonder beperkingen. Dit betekent dat er een leeromgeving gecreëerd wordt binnen één schoolgebouw, die optimale, excellente leerervaringen aanbiedt, die zowel de cognitieve, de creatieve als de sociale ontwikkeling van leerlingen bewust bevordert."

Vanuit de opleiding wordt steeds nadruk gelegd op inclusie binnen de trajecten van SVIB. Binnen onze kijkwijzer geeft indicator 9: 'De student vergroot *stapsgewijs de moeilijkheidsgraad.*' de mogelijkheid om differentiëren, als vorm van inclusief onderwijs, te analyseren.

2.5 Hoe introduceren we oplossingsgericht werken binnen het proces van begeleiden?

Er zijn meerdere definities van oplossingsgericht werken en denken, maar de definitie van Jackson en Mc. Kerkgow (2002) uit het artikel van den Otter M. (2009) '*Oplossingsgericht werken en SVIB*' past het best bij onze werkzaamheden als studentenbegeleider: we bespreken de huidige situatie en al snel gaan we naar de gewenste situatie.

‘Oplossingsgericht werken is een krachtige, praktische en in de praktijk bewezen aanpak voor positieve verandering bij mensen, teams en organisaties ... U focust op oplossingen in plaats van op problemen, op de toekomst in plaats van op het verleden en op wat goed gaat in plaats van wat fout gaat’. (Jackson & McKergow, 2002).

Oplossingsgericht werken is essentieel voor de ontwikkeling van de LIO-student en zeker voor de ontwikkeling van de leerlingen. Om oplossingsgericht werken te analyseren maken we gebruik van indicator 4: ‘De student laat kinderen voorbeelden bedenken.’ En van indicator 6: ‘De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.’

2.6 Hoe zetten LIO-studenten systematisch reflecteren op beelden in bij hun ontwikkeling?

Het doel van reflecteren is bewustwording van en inzicht krijgen in eigen handelen en gedrag en zo het professionele handelen te verbeteren. Een absolute voorwaarde voor reflecteren is een lerende houding. Groen M. (2006) *reflecteren de basis*.

Een voorwaarde om te reflecteren is om je eigen gedrag onder de loep te nemen in een voor jou betekenisvolle gebeurtenis of situatie. Zowel je handelen, als je denken, je voelen en je willen, oftewel de kernreflectie.

Wij hebben gekozen om de cyclus van Korthagen te gebruiken (zie bijlage 1 hoofdstuk 2). Zowel op de Pabo 's waarvan wij studenten begeleiden, als binnen SVIB wordt dit model gebruikt. Het bestaat uit 5 fases namelijk handelen, terugblikken, de essentie eruit halen, alternatieven bedenken en opnieuw handelen. Reflecteren is altijd gericht op het eigen handelen. Het leidt via bewustwording tot inzicht in de beweegredenen voor en de uitvoering van dit eigen handelen in betekenisvolle, professionele situaties. Met dit inzicht formuleert de LIO handelingsalternatieven, die binnen SVIB leiden tot werkpunten. Het doel ervan is het handelen te verbeteren in toekomstige situaties. In de praktijk houdt bovenstaande in dat de LIO systematisch reflecties schrijft naar aanleiding van de opnames binnen de groep. Deze reflecties worden gestuurd naar de opleiding, de mentor en de SVIB-er. Door het toepassen van de cyclus van Korthagen beschrijft de LIO steeds zijn ontwikkeling.

2.7 Welke relevante theorie hebben we gevonden over de didactische vaardigheden?

Definitie van lerarencompetenties volgens SBL WOSO en SBL (2004) *Bekwaam en speciaal, het generieke competentieprofiel speciaal onderwijs* (zie bijlage 3 hoofdstuk 1) “Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en –opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. In de competentie-eisen wordt, in samenhang met de verantwoordelijkheid van de leraar, beschreven over welk handelingsrepertoire de collega moet beschikken en welke kennis daarin opgenomen moet zijn.”

Voor ons onderzoek beperken we ons tot een indicator binnen competentie 3: “Didactisch competent in de omgang met leerlingen; *de leraar ontwerpt als didacticus een op de leerlingen afgestemde krachtige leeromgeving.*”

2.7.1 Marzano en didactiek

In hoofdstuk 1 geven we aan hoe Marzano beschrijft wat het effect is van een sterke leraar op de prestaties van leerlingen. In het onderstaande schema laten we de factoren zien van een sterke leraar met goede didactische vaardigheden. We willen deze factoren binnen de didactische vaardigheden van de LIO zichtbaar maken binnen onze kijkwijzer.



2.7.2 De definitie van didactiek volgens de Pabo

“Didactiek is het aanbieden van afgestemde leerstof, op niveau en tempo en het adequaat beheersen van instructiedifferentiatie. Het ontwerpen van leerarrangementen op maat en het principieel differentiëren binnen een groep. Het gaat om het ontwerpen en arrangeren van lessen. Belangrijk daarin zijn het selecteren van doelen en lesstof voor (groepen) kinderen, het kiezen en uitvoeren van activerende werkvormen, *het realiseren van effectieve instructie*, het observeren en beoordelen van leeractiviteiten en leerresultaten en het feedback geven aan de kinderen.” (bron: LIO-stagenota en LIO-stagegids van Avans Hogeschool, 2010-2011) Uit bovenstaande definitie hebben we de indicator “het realiseren van effectieve instructie” geselecteerd voor ons onderzoek.

2.8 Welke relevante theorie hebben we gevonden over effectieve instructie?

Door onze ervaringen als LIO-begeleiders weten we dat er bij de meeste studenten onvoldoende kennis is van de didactiek, met name over het onderdeel uitleg. Leenders heeft in haar boek *Effectieve instructie* (2002) aangetoond dat effectieve leerkrachten meer tijd aan de uitleg van nieuwe stof en aan het inoefenen besteden dan minder effectieve leerkrachten. Ze gebruiken de tijd vooral meer voor het geven van voorbeelden, illustraties, materialen e.d. En voor extra uitleg. Deze stappen zijn voor zwak presterende leerlingen belangrijk. Minder effectieve leerkrachten laten de kinderen te snel zelfstandig verwerken, wat vaak leidt tot veel vragen fouten en extra uitleg. Van groot belang is dat er voldoende tijd genomen wordt voor uitleg in stapjes, afgewisseld door het begeleide inoefenen.

In het boek van Munnik C. en Vreugdenhil K. (2001) *Onderwijs ontwerpen* dat gebruikt wordt bij de lesvoorbereiding van de LIO-studenten, wordt directe instructie beschreven als: "Je volgt zorgvuldig een door jou van tevoren opgesteld stappenplan met uitlegmomenten, afgewisseld met korte oefeningen. *Bij activerende instructie betrek je de kinderen vragend in de uitleg van de stof, eventueel afgewisseld met korte oefeningen.*"

De uiteindelijke bron voor de definitieve kijkwijzer is het boek Leenders Y., Naafs F., Oord I. *Effectieve Instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. (2002) WOSO. Hierin wordt beschreven hoe je als leerkracht zo effectief mogelijk instructie kan geven. Het A.D.I. model sluit aan op SVIB: de leerkracht biedt de leerlingen structuur en activeert de leerlingen tot het nemen van eigen initiatieven. Het gaat over de onderwijs-gedragingen van de leerkracht. Gedragingen zijn waar te nemen, te analyseren en, indien nodig, te veranderen.

Effectieve instructie is voor ons een instructie met meerdere uitlegmomenten, afgewisseld met momenten van inoefening. Behalve differentiëren is de inbreng van leerlingen in het oplossingsgericht proces essentieel om tot een meetbaar product te komen.

2.9 Welk instrument hebben we gevonden om een effectieve instructie te meten?

Het A.D.I. model (Leenders 2002) bestaat uit 7 fasen, namelijk:

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Uitleg
4. Begeleide inoefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terug- en vooruitblik

In ons onderzoek maken we een kijkwijzer die zich beperkt tot fase 3, de uitleg.

Aandachtspunten zijn:

- onderwijs in kleine stappen
- gebruik heldere taal
- geef concrete voorbeelden
- laat leerlingen voorbeelden bedenken
- doe de vaardigheid hardop denkend voor
- speel vragen van de leerlingen terug naar de groep
- ga na of de leerlingen het begrijpen
- vermijd uitweidingen
- vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad
- geef een samenvatting aan het eind van de uitlegfase

Bovenstaande aandachtspunten hebben we verwerkt als indicatoren in een kijkwijzer voor ons onderzoek. Al deze indicatoren kunnen we invullen met een “+” of een “Δ” , waarbij de “+” staat voor wat de student zichtbaar goed doet en de “Δ” voor kansen in de ontwikkeling. Als laatste hebben we twee kolommen toegevoegd, namelijk “interactie” en “klassen-management”. Dit hebben we gedaan om aan de eisen van SVIB te voldoen. Om data voor hoofdstuk 4 te verzamelen, beperken we ons tot de kolom ‘didactiek’ en de bijbehorende indicatoren. De twee andere categorieën worden gebruikt om tijdens het SVIB-traject alert te blijven op interactie en klassenmanagement. Om de kijkwijzer goed te kunnen analyseren moeten we weten wat de het doel van de les is. De kijkwijzer wordt ingevuld door de student, de mentor en de SVIB-er. (zie bijlage 2 hoofdstuk 2).

Om te weten te komen of de relatie ‘LIO-didactiek-instructie-ADI’ al aanleiding is geweest voor eerder onderzoek hebben we gezocht op meerdere sites van scholen en organisaties die opleiden. Ook op het portal van Fontys. Helaas hebben wij geen publicaties kunnen vinden die als bronnen kunnen dienen voor ons onderzoek naar de relatie SVIB; LIO-student en effectieve instructie.

3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Introductie

Bij ons onderzoek betrekken we LIO-studenten die gericht zijn op het eigen handelen en op de situatie waarin dat handelen plaats vindt. Als SVIB-ers verzamelen we gerichte informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen, zonodig resulterend in bijsturing daarvan. Het onderzoek gebeurt in samenspraak met de studenten, de mentoren en de SLB groep. Het is een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflectie. We hebben een plan van actie en een plan voor het onderzoeken. Deze zijn op elkaar afgestemd, waarbij reflectie het handelen en onderzoeken aan elkaar koppelt. Het is een cyclisch onderzoek; het verloopt volgens een aantal opeenvolgende fases. Harinck F., (2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek*.

3.2 Onderbouwing van de onderzoeksmethodische keuze

De kwaliteit (in brede zin) van collega's, is een essentieel onderdeel van de kwaliteitszorg binnen de LPS. Wij willen dan ook de kwaliteit van de LIO-student binnen de stichting onderzoeken. Om de rol van SVIB binnen deze kwaliteitsontwikkeling te onderzoeken hebben we gebruik gemaakt van meerdere bronnen. Vooral het boek "basisprincipes Praktijkonderzoek van Harinck" en de informatie opgedaan op studiedagen, gecombineerd met de supervisiebijeenkomsten, hebben ons geholpen om de juiste onderzoeksvraag en de deelvragen te formuleren, en vervolgens om de onderzoeksmethodiek te kiezen.

In hoofdstuk 2 beschrijven we hoe we tot het plan m.b.t. de opbouw en uitvoering van ons onderzoek gekomen zijn. Ondanks dat we ons bewust zijn van het feit dat er meerdere onderzoeksmethodes zijn, hebben we gekozen voor praktijkonderzoek en daarbinnen voor actieonderzoek.

Definitie praktijkonderzoek (Harinck, 2010 blz. 19)

"Een praktijkonderzoek komt voort uit praktijkvragen, uit concrete verlegenheidsituaties in een school. De kennis die het praktijkonderzoek oplevert, dient in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van praktijksituaties." Ons onderzoek beantwoordt aan deze definitie. Uit de verschillende soorten praktijkonderzoek hebben wij gekozen voor actieonderzoek.

Definitie actieonderzoek (Harinck, 2010 blz. 65)

"Actieonderzoek is een cyclisch onderzoek, dat wil zeggen dat het verloopt volgens een aantal opeenvolgende fases. Als een dergelijke cyclus is afgerond en de kennis gebruikt is om het eigen onderwijs op een hoger niveau te brengen, kunnen weer nieuwe vragen ontstaan. Die vragen kunnen weer aanleiding zijn tot een volgende cyclus. Het gaat hier dus om een opeenvolging van kennis produceren en kennis toepassen." Wij hopen dat ons onderzoek onderdeel wordt van een cyclus om het onderwijs op een hoger niveau te brengen.

We hebben onze waarnemingsmethodieken geoperationaliseerd naar de volgende instrumenten:

- Het SVS, beperkt tot indicator 3.5, *LPS, werkgroep SLB, Student Volg Systeem (2010-2011)*
- Een kijkwijzer, gebaseerd op het ADI-model, gericht op een rekenuitleg
- Een semigestructureerd interview

3.3 Ons onderzoeksplan (Harinck, 2010, blz. 67)

Als eerste hebben wij het SVS van de LPS bewerkt om specifiek voor de gehele competentie 'vakinhoudelijk en didactisch competent' te gebruiken. Deze competentie hebben we vervolgens beperkt tot indicator 3.5: " De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden." Uit ervaringen van de afgelopen jaren bleek dat hier de meeste winst te halen valt. Een bijkomende reden voor deze keuze is dat het gedrag (uitleg) goed waar te nemen is. De invulling van het SVS is gebruikt voor de nulmeting en voor de eindmeting.

Het op zoek gaan naar een tweede instrument is de volgende stap. Als resultaat van navraag bij critical friends kregen we twee kijkwijzers in handen: het 'IGDI' (Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie) en het model 'ADI' (Activerende Instructie model). Wij hebben gekozen voor het ADI-model, vanwege de duidelijke opbouw, de toepassing binnen de LPS en de bekendheid ermee bij LIO-studenten. Onze kijkwijzer, gebaseerd op het A.D.I.- model, heeft tien indicatoren, waaronder het activeren van leerlingen; het differentiëren en het afsluiten van de les. En vanuit de oorspronkelijke A.D.I. kijkwijzer hebben we de handelingscategorieën interactie en klassenmanagement toegevoegd.

De derde waarnemingsmethodiek is een richtinggevend interview, bestaande uit drie vragen. Deze vragen gaan over de ontwikkeling van de LIO-er met betrekking tot de didactiek (met name over de uitleg) en over de meerwaarde van SVIB en de rol van de SVIB-er in de ontwikkeling van de LIO-er.

Samenvattend bevat ons onderzoeksplan dus de volgende stappen. Tijdens een intervisie met LIO-studenten willen we hen informeren en hun inspanning vragen voor deelname aan ons onderzoek. Vervolgens gaan we de kijkwijzer ontwikkelen, het SVS aanpassen en vragen voor een interview formuleren. Hierna vragen we de LIO-er en de mentor de nulmeting van het SVS in te vullen. Dan lopen we twee SVIB-trajecten met LIO-studenten. De voorwaarde voor deelname is een voldoende score (3 op een vijfpuntschaal) op het SVS. Bij deze studenten zullen we de SVS beoordelingslijst, de kijkwijzer en het interview twee maal toepassen. Onze verwachting is een snellere ontwikkeling van de effectieve didactische aanpak van een LIO-er die begeleid wordt door middel van SVIB, ten opzichte van een LIO-er die niet op deze manier begeleid wordt.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit van onze data en instrumenten

Met betrouwbaarheid wordt volgens Harinck (blz.73) verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van de meting. Met validiteit bedoelt Harinck: "heeft het instrument wel datgene te pakken wat we willen weten?" We hebben medestudenten en critical friends betrokken om kritisch mee te denken over de te ontwikkelen instrumenten. Binnen een actieonderzoek zijn deze begrippen gewaarborgd door triangulatie zo goed mogelijk na te streven.

3.4.1 Triangulatie

Volgens Harinck (blz. 77) is triangulatie het gebruik van meerdere gegevensbronnen. Wij hebben dit toegepast door gebruik te maken van verschillende informatiebronnen, namelijk het SVS, de kijkwijzer en het interview. Een andere manier van triangulatie is het gebruikmaken van verschillende typen informanten: de LIO-student, de LIO-mentor en SVIB-er. Deze vullen dezelfde instrumenten in. Een derde manier van triangulatie is het naast elkaar gebruiken van kwalitatieve en kwantitatieve gegevens uit de drie informatiebronnen. Het proces en de bronnen om tot een onderzoeksmethode te komen staan beschreven in bijlage 1 hoofdstuk 3.

3.5 Ethiek

3.5.1 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Vanuit onze taak als begeleider weten we hoe belangrijk vertrouwen is. Wanneer we informatie geven zijn we transparant en proberen zoveel mogelijk aan te sluiten bij de ander. Immers, we maken gebruik van de goodwill en van de kwaliteiten van de ander. Transparant zijn, voor de ander én voor jezelf, voorkomt dat vervelende consequenties als een boemerang terugkomen.

In de eerste intervisie met alle LIO-studenten hebben wij SVIB als mogelijk hulpmiddel bij hun ontwikkeling geïntroduceerd. Hierbij hebben wij SVIB-beelden gebruikt. De LIO-student heeft het initiatief genomen om begeleiding aan te vragen. Vervolgens hebben wij, in overleg met de student en met de stageschool, gezocht naar een SVIB methodiek die door alle partijen acceptabel was. Uit de informatie in hoofdstuk 1 blijkt dat wij bijna alle bijeenkomsten met docenten en medestudenten SVIB gebruikt hebben om onze ideeën en de praktische uitvoering ervan te toetsen.

3.5.2 Zorgvuldigheid en nalatigheid

Als onderzoeker ben je te gast op de stageschool en ook gast bij de LIO. Voor ons is het dan ook een vanzelfsprekende zaak dat de belangen van de school en de student nooit geschaad worden. Overleg en instemming van de directie en de mentor is een eerste stap. Aangezien beide scholen BAS-scholen zijn is het gebruikelijk dat er opnames binnen de school gemaakt worden voor intern gebruik. Met de studenten is de afspraak gemaakt dat zij de eigenaars zijn van alle opnames en dat zij deze steeds aangeleverd krijgen. Na het onderzoek zullen wij alle beelden wissen. Met de LIO-student is afgesproken dat beelden alleen maar gebruikt mogen worden in werkbijeenkomsten. Er is een gedragsconvenant ontwikkeld om betrouwbaarheid en validiteit binnen ons bestuur te waarborgen. (zie bijlage 2 hoofdstuk 3)

3.5.3 Volledigheid en selectiviteit

Een begrijpelijke verwachting van een onderzoek is dat er een positief antwoord komt op de onderzoeksvraag. Al in het begin van het tweede studiejaar SVIB is ons duidelijk gemaakt dat het antwoord op een onderzoeksvraag ook negatief kan zijn. Door het gebruik van bovengenoemde instrumenten voor het verkrijgen van data: SVS, kijkwijzers, beelden en interviews, voldoen wij aan de vereiste triangulatie. (Harinck blz. 127) “Hierdoor ontstaat een overall beeld van het functioneren van het project”, in ons geval over het effect van SVIB op de didactiek van de LIO-er.

3.5.4 Concurrentie en collegialiteit

Na een korte periode van afstemmen op elkaars leervragen, kennis en mogelijkheden hebben wij alle bijeenkomsten ervaren als ‘warme bronnen’ van informatie en betrokkenheid. Vooral de werkbijeenkomsten groeiden al snel uit tot een veilige omgeving waarin alles bespreekbaar was en waar recht gedaan werd aan ieders identiteit.

3.5.5 Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Praktijkonderzoek en meesterstuk kunnen tot een publicatie leiden. Het is van belang om nieuwe inzichten met elkaar te delen, zodat kennis over het inzetten van SVIB verder ontwikkeld kan worden.

4 Data verzameling en data-analyse

In dit hoofdstuk beschrijven we onze verzameling data. Na een gezamenlijk deel 4.1, splitsen we de data van de LIO-studenten in 4.2 en 4.3. De student van Nelly Figee wordt LIO-student 1 genoemd en de student van Ton Loeff wordt LIO-student 2. We analyseren en interpreteren de data van de eigen LIO-student in 4.2 en in 4.3. In 4.4 geven we onze gezamenlijke analyse en interpretatie.

4.1 Onze data bestaat uit:

1. De SVS-formulieren van de LPS (kwantitatief en grafisch weergegeven)
2. De kijkwijzers (kwantitatief en grafisch weergegeven)
3. De interviews (kwalitatief)

4.1.1 De SVS-formulieren van de LPS (zie bijlage 2 hoofdstuk 1)

In deze paragraaf geven we aan hoe we aan de SVS-data gekomen zijn. Aan het begin van de LIO-stage wordt er aan de student en aan de mentor gevraagd om het SVS-formulier in te vullen als een 'hier-en-nu-meting'. Deze meting (**meting 1**) dient als startpunt voor ontwikkelingsvragen van de LIO. In het midden en aan het einde van de stage vullen de student en de mentor het SVS nogmaals in. De gegevens uit het laatste SVS worden gebruikt in **meting 2**. Zoals blijkt uit hoofdstuk 2 en 3 kiezen wij voor competentie 3 indicator 5: didactische vaardigheden. Binnen het SVS wordt de ontwikkeling van de LIO zichtbaar gemaakt in een vijfpuntschaal. Uit de handleiding SVS (zie bijlage 1 hoofdstuk 4) citeren we hier onder de toelichting op de betekenis van de 5-puntschaal. Een voorwaarde om voor een SVIB-traject in aanmerking te komen is dat op de eerste meting de LIO-student zichzelf minstens scoort met een 3 op de schaal en de mentor de student scoort met minstens een 2.

1	2	3	4	5
(is slecht)	(is zwak)	(is voldoende)	(is goed)	(is excellent)

Deze kwantitatieve data geven we weer in een grafische vorm, zoals hierboven. Door de score in het eerste SVS te vergelijken met die in het laatste SVS wordt de eventuele ontwikkeling van de student zichtbaar.

4.1.2 De kijkwijzer (zie bijlage 2 hoofdstuk 4)

Uit hoofdstuk 2 en 3 blijkt dat wij een kijkwijzer ontwikkeld hebben die specifiek van toepassing is op de uitleg binnen de didactiek. In deze kijkwijzer wordt op 10 indicatoren gescoord. De student en de SVIB-er vullen de kijkwijzer in na elke opname binnen de groep. De data voor ons onderzoek halen we uit de kijkwijzers van de eerste opname (**meting 1**) en van de laatste opname. (**meting 2**) Binnen de kijkwijzer hebben we de '+' en de 'Δ' in een grafische vorm weergegeven. Met een '+' wordt weergegeven wat bij iedere indicator zichtbaar is bij de LIO. Met de 'Δ' wordt aangegeven wat ontwikkelingskansen zijn. Door het aantal '+' en het aantal 'Δ' in de eerste kijkwijzer te vergelijken met het aantal in de laatste, wordt de eventuele vooruitgang in de ontwikkeling van de LIO zichtbaar. Om deze ontwikkeling te kunnen

analyseren gebruiken we de ‘+’ en de ‘Δ’ als kwantitatieve data: er wordt letterlijk weergegeven wat de ontwikkelingspunten zijn van de LIO-student. Indien er in de laatste kijkwijzer geen ‘Δ’ binnen de indicator wordt ingevuld, zien wij dit als ontwikkeling. Door het aantal ‘+’ en ‘Δ’ in grafieken te verwerken, geven we een kwantitatieve voorstelling van de ontwikkeling in de kijkwijzers. Hiervoor hebben we een aangepaste kijkwijzer gebruikt. (zie bijlage 3 t/m 14 hoofdstuk 4)

4.1.3 De beschrijving van de interviews

Als afsluiting van het SVIB-traject hebben we de LIO door middel van een semi-structureerd interview (Harinck, 2010, blz. 82) bevraagd over onze onderzoeksvraag, namelijk de meerwaarde van SVIB voor hun ontwikkeling op competentie 3.5. (zie 4.2.1) Ook met de mentor hebben we een vergelijkbaar gesprek.

De interviews met de LIO-ers en met de mentoren hebben we vastgelegd op beelden en op schrift. Door middel van drie open vragen hebben we uitspraken gekregen over de ontwikkeling van de LIO-er; het effect van SVIB op diens ontwikkeling en over de rol van de SVIB-er in die ontwikkeling. We gebruiken de kwalitatieve gegevens van de interviews als illustratie op de kwantitatieve gegevens van de SVS-data en de kijkwijzerdata. We doen dit door middel van citaten. (Harinck, 2010, blz. 123) De vragen van het interview zijn:

1. Kun je je ontwikkeling met betrekking tot je didactiek beschrijven?
2. Kun je de meerwaarde van SVIB beschrijven?
3. Kun je de rol van de SVIB-er beschrijven?

4.2 De data-verzameling van LIO-student 1

4.2.1 Het SVS van LIO-student 1

Het SVS van student 1, ingevuld door de LIO-student

SVS ingevuld door student 1, oktober 2010 = meting 1					
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.			3		

SVS ingevuld door student 1, maart 2011 = meting 2					
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.				4	

Het SVS van student 1, ingevuld door de LIO-mentor

SVS ingevuld door mentor, oktober 2010 = meting 1				
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.			3	

SVS ingevuld door mentor, maart 2011 = meting 2				
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.			4	

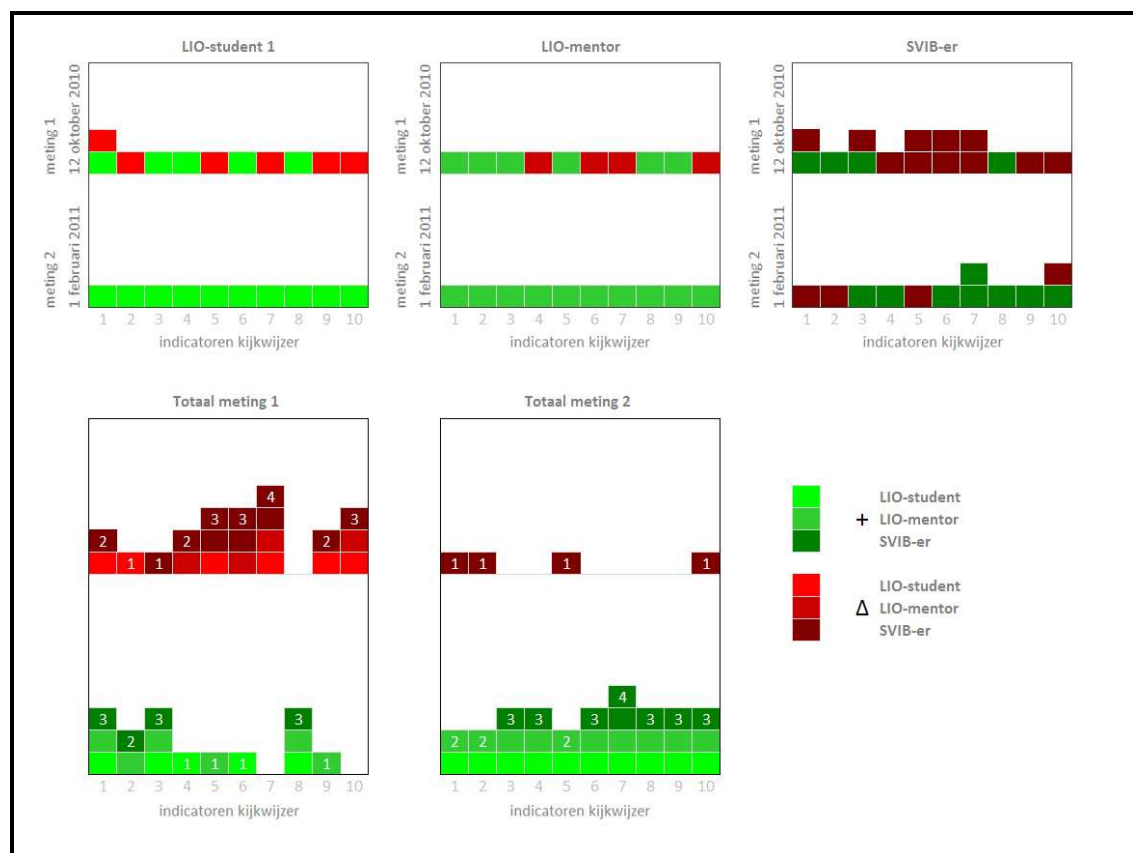
NB. Er zijn geen SVS-data van de SVIB-er over competentie 3.5. Het SVS wordt ingevuld door de student en zijn mentor.

4.2.2 Analyse en interpretatie van het SVS van LIO-student 1

Zoals uit bovenstaande data blijkt, zien zowel de student als de mentor een vooruitgang in de didactiek. Beiden zien allebei een vooruitgang van 1 punt op de vijfpuntschaal.

4.2.3 De kijkwijzers van student 1

Grafische weergave van de '+' en de 'Δ' door student 1, mentor en SVIB-er



4.2.4 Analyse en interpretatie van de kijkwijzer-data van student 1

Als ik de drie tabellen van de respondenten bekijk valt mij op dat er weinig + en Δ zijn genoteerd per indicator. De oorzaak hiervan ligt enerzijds in de geringe variatie binnen het leerkrachtgedrag. Anderzijds geeft de student instructie aan een groep 1/ 2, waar met kleine stappen uitleg gegeven wordt en de inoefening vaak wordt herhaald. Door deze herhalingen zijn indicatoren vaak éénmaal te scoren.

Er is een duidelijke vooruitgang te zien van de instructie bij de laatste meting van alle drie de respondenten. In de tweede meting zie alleen ik nog verbeterpunten. Dit is mogelijk te verklaren doordat ik tijdens deze opleiding geleerd heb om te observeren en te analyseren. Ik analyseer dus diepgaander dan de LIO-student en de LIO-mentor, die nog niet eerder te maken hebben gehad met analyseren en het invullen van kijkwijzers.

Concluderend kan ik zeggen dat de student vaardiger is geworden in de didactiek, met name de uitleg.

4.2.5 Citaten uit het interview met LIO-student 1

Citaten over de ontwikkeling van de didactiek

“Ik heb vorig jaar op een stageschool met Directe Instructie in een groep 4 gewerkt op initiatief van mijn stagecoach. Ik zou er zelf niet opgekomen zijn dat ik dit ADI model ook kan gebruiken voor kleuters. “Ik moet telkens kijken of ze het zelf kunnen, oké, dan blijf ik op de achtergrond, dus de leerlingen activeren. Ik ben in de kringgesprekken minder aan het woord. Nu gebruik ik het nog steeds, terwijl mijn traject is afgerond.”

Citaten over de meerwaarde van SVIB

“Door beelden terug te kijken word je bewust wat je doet en wat de leerlingen doen. Je reflecteert automatisch. Ook vind ik dat je met de beelden de leerlingen anders gaat bekijken. Je ziet leerlingen reageren en je kunt zien waarom ze zo reageren. Wat ik vooral geleerd heb van het traject is dat de leerlingen van een 1/ 2 groep veel meer zelf kunnen en dat ze elkaar kunnen helpen. “Ik ben meer na gaan denken over de interactie met de leerlingen. Volg en ontvang ik de leerlingen? Geef ik voldoende complimenten? Geef ik alle leerlingen een beurt? Geef ik leiding? Ik ben tevreden over mijn interactie”

Citaten over de rol van de SVIB-er

“Ik vind de gesprekken prettig, er wordt uitgegaan van het positieve. Er wordt niet gesproken over wat je fout doet, maar wat je kansen zijn. Ik heb een positiever zelfbeeld gekregen.”

4.2.6 Citaten uit het interview met de LIO-mentor van student 1

Citaten over de ontwikkeling van de didactiek

*“Dit is mijn eerste LIO-student. Ik heb geen vergelijking met andere studenten. Ik zie een student met overwicht en overzicht. Ze bereidt haar lessen goed voor en deze sluiten aan op onze thema’s. De instructies stemt ze af op de groep en ze biedt betekenisvolle lessen aan. Ik zie ontwikkeling in de didactiek. **Voor mij is het ADI-model nieuw en dit wil ik zeker meenemen naar de onderbouwvergadering**”.*

Citaten over de meerwaarde van SVIB

*“Dit is mijn eerste kennismaking met SVIB. Ik heb gemerkt dat het veel meer inhoudt dan alleen maar een video-opname. De student moet telkens de theorie aan de praktijk koppelen. Ze leert goed te reflecteren, want de beelden ondersteunen haar reflectief vermogen. **Een traject is intensief, maar geeft veel rendement**.”*

Citaten over de rol van de SVIB-er

“Het is een intensieve begeleiding. Ik ben zelf niet bij de nagesprekken geweest, maar ik ben wel elke keer op de hoogte gehouden door de student. In haar reflecties van de opnames heb ik haar ontwikkeling kunnen volgen en de opbouw van de feedback van de SVIB-er heb ik overgenomen voor de begeleiding van mijn LIO-student. De SVIB-er is discreet met de camera omgegaan, want zij kwam filmen op een moment dat er in de media nogal ophef hierover was.”

4.2.7 Analyse en interpretatie van de interviews met de student en de mentor

Uit de interviews blijkt dat SVIB aanzet tot goed reflecteren. Studenten, maar ook mentoren, moeten over de theorie gaan nadenken. Een SVIB-traject is veel intensiever dan verwacht, maar levert ook veel ontwikkeling op.

In dit traject heeft de student geleerd wat het belang van activeren van leerlingen is en past dit regelmatig toe. Ook is de student gaan inzien hoe belangrijk de interactie met de leerlingen is. Het blijkt dat ook de mentor voordelen haalt uit het SVIB-traject voor zijn taak in de begeleiding van de student. Tevens blijkt nu dat ook de mentor zich moet bekwamen in zowel het ADI-model als in het SVIB-kader, met begeleiding van de SVIB-er.

4.3 De data-verzameling van LIO-student 2

4.3.1 Het SVS van LIO-student 2

Het SVS van student 2, ingevuld door de LIO-student

SVS ingevuld door student 2, oktober 2010 = meting 1					
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.			3		

SVS ingevuld door student 2, maart 2011 = meting 2					
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.				4	

Het SVS van student 2, ingevuld door de LIO-mentor

SVS ingevuld door mentor, oktober 2010 = meting 1					
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.		2			

SVS ingevuld door mentor, maart 2011 = meting 2					
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.				4	

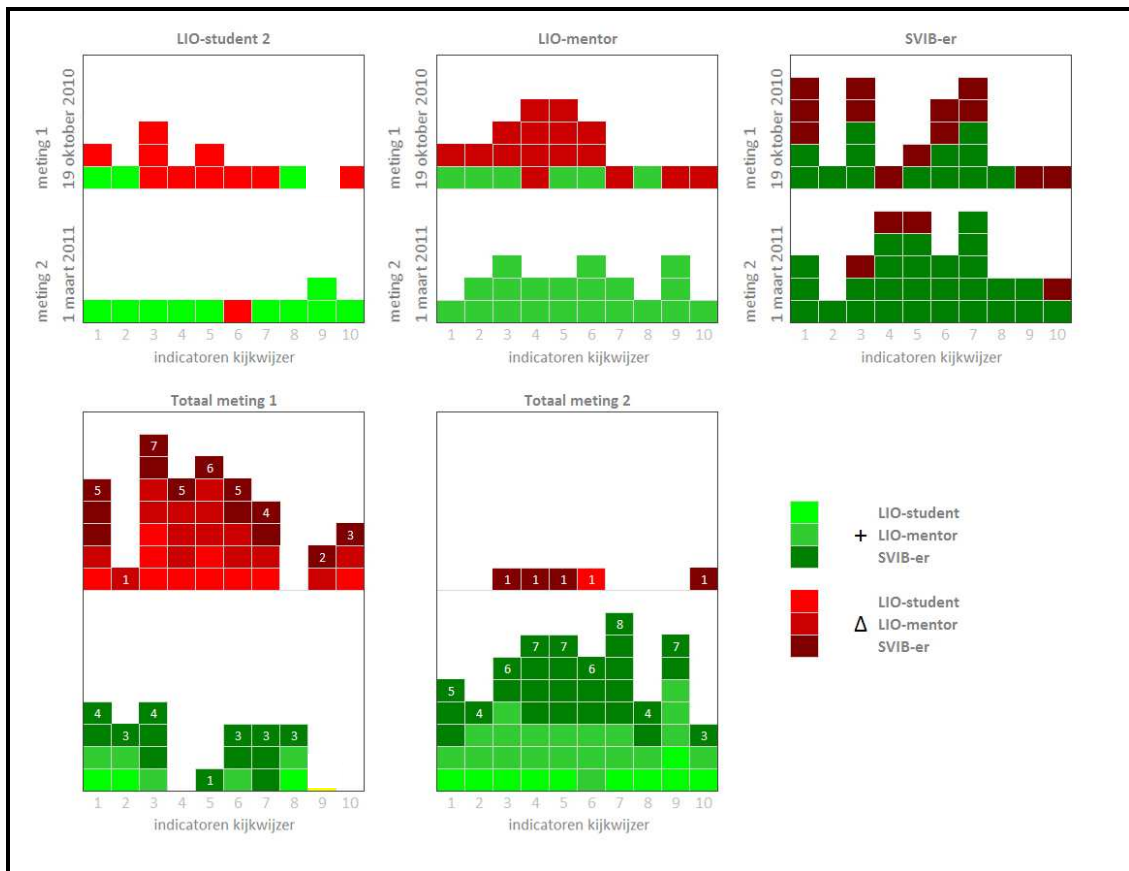
NB. Er zijn geen SVS-data van de SVIB-er over competentie 3.5. Het SVS wordt ingevuld door de student en zijn mentor.

4.3.2 Analyse en interpretatie van het SVS van LIO-student 2

De LIO-student schat zich in meting 1 hoger in dan de mentor. Beiden scoren een 4 op de schaal bij meting 2. *De mentor schat de ontwikkeling van de student hoger in dan de student zelf. Beiden zien een positieve ontwikkeling in de loop van het traject.*

4.3.3 De kijkwijzers van LIO-student 2

Grafische weergave van de '+' en de 'Δ' door LIO-student 2, LIO-mentor en SVIB-er



4.3.4 Analyse en interpretatie van de kijkwijzers

De student vult de kijkwijzer bij meting 1 in met drie maal een '+' en tien maal een 'Δ' en in meting 2 vult zij tien maal een '+' en een maal een 'Δ' in. Vooral indicator 3 "De student geeft concrete voorbeelden." (drie maal een 'Δ') en indicator 5: "De student doet de vaardigheid hardop denkend voor." (twee maal een 'Δ') vallen op als het gaat om de ontwikkelingskansen. Indicator 6: "De student speelt de vragen terug naar de groep." blijft een ontwikkelingspunt. Bij indicator 9: "De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad." vult deze twee maal een '+' in.

Ik zie dat de student een grote ontwikkeling heeft doorgemaakt bij de uitleg. Vooral bij de indicatoren 3, 5 en 9.

Als ik de aantallen observaties per indicator in de grafieken van de drie respondenten vergelijk, zie ik een opmerkelijk verschil. Er is een toenemend aantal te zien bij de LIO-mentor en zeker bij de SVIB-er, in vergelijking met de LIO-student. De oorzaak hiervan is dat het aantal observatiepunten niet bij voorbaat eenduidig is vastgelegd. Bij het verwerken van de data is mij dit al opgevallen. Ik heb de LIO-student geïnformeerd over genoemde verschillen en haar de mogelijkheid gegeven om haar kijkwijzer te herzien. Zij heeft haar opnames opnieuw geanalyseerd en haar kijkwijzers gehandhaafd. Het verschil in aantallen is mogelijk ook te verklaren door de kundigheid om te kunnen analyseren.

Van een LIO-mentor en zeker van de SVIB-er mag verwacht worden dat deze diepgaander kunnen analyseren dan een student die met de opleiding Pabo bezig is.

Uit bovenstaande concludeer ik dat de LIO-mentor en de SVIB-er meer bedreven zijn in het analyseren dan de LIO-student en dat de kijkwijzer verder geoptimaliseerd moet worden.

4.3.5 Citaten uit het interview met LIO-student 2

Citaten van de LIO-student over de ontwikkeling van de didactiek

“Vanuit instructie moest ik, na de eerste opname, de hulpvraag formuleren Duidelijk dat het om de didactiek ging. Het dieper ingaan op was vlak, niet tot de kern van de les ik betrek de kinderen daar niet genoeg bij. Door die films steeds terug te zien zie ik ook steeds mijn ontwikkeling de kinderen steeds meer ga betrekken dat ze nu beter snappen.....”

“In de eerste lessen doe ik eigenlijk veel zelf.”

“ In de eerste les ga ik totaal niet op het getalbegrip van de kinderen later laat ik kinderen naar voren komen om een samenvatting te geven, na te laten vertellen wat ik gezegd heb.” “In de eerste film vraag ik nooit wie nu eens kan vertellen wat we gedaan hebben en waarom iets zo is Je moet dus controleren of ze het snappen Ik heb steeds een wat zwakkere leerling laten samenvatten.”

“Je wordt heel bewust van jezelf, na de vierde opname ben ik meer ontspannen en ben ik heel bewust bezig met het gebruik van het ADI-model en wist ik precies wat ik moest doen.”

Citaten van de LIO-student over de meerwaarde van SVIB

“Zonder SVIB zou mijn ontwikkeling een stuk langzamer verlopen zijn.... Het klinkt misschien wel stom, maar door de films had ik het idee dat het moest, je wilt niet falen Ik moest het dus goed doen voor mijzelf (intrinsieke motivatie) Het is een stuk sneller gegaan.”

“ Ja, ik zei al, mijn didactiek was vlak en nu is die volgens mij een stuk dieper Je ziet eigenlijk precies de dingen die je niet moet doen en dan wil je ze gaan verbeteren, dus hoe ze wel moeten volgens mij wordt het vanzelf dieper Ik weet niet goed hoe ik het moet uitleggen.”

“Door de aandacht voor de didactiek moest ik ook de kinderen betrekken, dus mijn interactie met de kinderen verbeteren. Dan volgt het management, want ik moest de instructietafel herzien....., later ga ik zichtbaar op ooghoogte van de kinderen zitten. Ook bij management is duidelijk veel verbeterd, in de eerste opnames was het rommelig aan de instructietafel, terwijl er later kleine groepjes zitten en ik zit er ook bij.... Dus één lopend proces!”

“SVIB heeft mij ontzettend geholpen. Je wordt gedwongen op een strenge manier naar jezelf te kijken. Je ontdekt kanten van jezelf die je voorheen niet kende of niet zo voor ogen had.”

Citaten van de LIO-student over de rol van de SVIB-er

“Ton heeft mij leren kijken naar mezelf. Door mij niet te helpen met het zoeken naar sterke en zwakke punten uit video's, maar mij dit juist zelf te laten doen, ben ik heel veel te weten gekomen over mijn manier van lesgeven. Je leert jezelf als het ware beter kennen. In het begin is het confronterend en raar om jezelf op een video te zien, vooral omdat je over veel dingen (nog) niet tevreden bent, maar naarmate je vaker wordt gefilmd en merkt dat het steeds beter gaat, is het een heel mooi middel om jezelf verder te ontwikkelen. Ik had het niet willen missen!”

“Ton heeft mij na de 2^e of 3^e opname geïnformeerd over het gebruik van het ADI-model. Dit model was voor mij toen onbekend. Samen met Ton heb ik het model besproken, zodat ik wist hoe ik dit model in de praktijk moest gaan toepassen. Dit model heeft deuren voor mij geopend! Sinds ik het model toepas, voel ik me veel vakbekwamer en zelfverzekerder. Het model biedt mij de structuur die ik nodig heb om een goede les neer te zetten. Bedankt!”

“Tenslotte is Ton ontzettend goed in het stellen van lastige vragen. Ik vind deze vragen minder leuk, maar zijn wel erg leerzaam, dat moet toegegeven worden. Hij stelt vragen waar je echt over moet nadenken. Vragen die je helpen je ontwikkeling goed in beeld te krijgen. Al met al heb ik de hulp van Ton dus niet willen missen. Zonder zijn begeleiding tijdens het SVIB traject, stond ik nu nog een stuk minder ver in mijn ontwikkeling dan waar ik nu sta.”

4.3.6 Analyse en interpretatie van de interviews van LIO-student 2

De LIO-student beschrijft haar ontwikkeling binnen alle drie de handelingscategorieën. Een belangrijke constatering is dat door het gebruik van het model A.D.I. zij “precies wist wat zij moest doen en ontspannen was.” Dat zij in staat is om de drie handelingscategorieën toe te passen blijkt uit haar constatering dat zij deze ziet als “één lopend proces.” Over haar gevoel van competentie schrijft zij dat door het inzetten van het model A.D.I. zich “veel vakbekwamer en zelfverzekerder” voelt.

Uit de woorden van de LIO-student maak ik op dat het inzetten van SVIB een grote bijdrage geleverd heeft aan de ontwikkeling van de student. En niet alleen op de competentie didactiek.

4.3.7 Citaten uit het interview met de LIO-mentor van LIO-student 2

Citaten van de LIO-mentor over de didactiek van de LIO-student

“Nadat de student de eerst videobeelden van de SVIB had gezien, kwam ze tot de conclusie dat juist door het ontbreken van interactie met de leerlingen tijdens het instructiemoment, de lessen erg leerkrachtgericht waren. Dit zorgt ervoor dat je van de kwaliteiten en kennis van de leerlingen geen gebruik maakt en je dus alles zelf moet doen.”

“De eerste stap in de persoonlijke ontwikkeling, was de inzet van het ADI-model. De 'A' van activerende directe instructie. De kinderen activeren om mee te denken en te doen tijdens je instructiemoment. Ton heeft de student de handleiding meegegeven en zij is hier mee aan de slag gegaan. Na 2 lessen zag je letterlijk een verbetering in didactiek en zelfvertrouwen van de student. “

“De kinderen werden ineens betrokken bij de les, moesten allemaal na gaan denken in plaats van de juf, moesten ervaringen uitwisselen. Er werd door de student gecontroleerd met behulp van korte opdrachtjes, of de instructie begrepen was. Zo niet, deed de student eerst een beroep op een leerling i.p.v. op zichzelf.”

“De student ging de ADI nu ook toepassen bij rekenlessen, waardoor de betrokkenheid van de leerlingen toenamen zo ook de resultaten van de leerlingen.”

“Doordat SVIB de student de kans geeft om m.b.v. een kijkwijzer (aangeleverd door de SVIB-er) de eigen beelden te analyseren en hier samen met de SVIB-er over praat, komt de student zelf tot aandachtspunten, maar ook ziet ze dingen die juist goed gaan (dit kan bewust bekwaam zijn of onbewust bekwaam). Dit zorgt ervoor dat de student zelf bepaalt waarop ze zichzelf wil ontwikkelen.”

Citaten van de LIO-mentor over de meerwaarde van SVIB

Voor dit jaar geldt, dat de student een 180-graden draai heeft gemaakt in haar didactiek (gebruik ADI-model), er meer interactie is ontstaan tussen haar en de leerlingen en ze lessen die ze moeilijk vindt om te geven (rekenen) met meer zelfvertrouwen geeft.

Ook voor de leerlingen en de mentor heeft SVIB een meerwaarde: de kinderen profiteren ervan, omdat zij beter les krijgen. De mentor profiteert, omdat de nagesprekken soepeler verlopen: de student gaat, door het kijken naar eigen beelden, veel meer en sneller herkennen.

Citaat van de LIO-mentor over de rol van de SVIB-er

“Hier is één ding essentieel in mijn optiek: vertrouwen. Als dit er is, dan kan de SVIB-er op een coachende manier met de student in gesprek, waarbij de student zijn eigen ontwikkeling letterlijk ziet en zelf aan kan geven wat hij/zij verder ontwikkeld wil zien worden. Deze student zal in korte tijd, grote sprongen vooruit maken.”

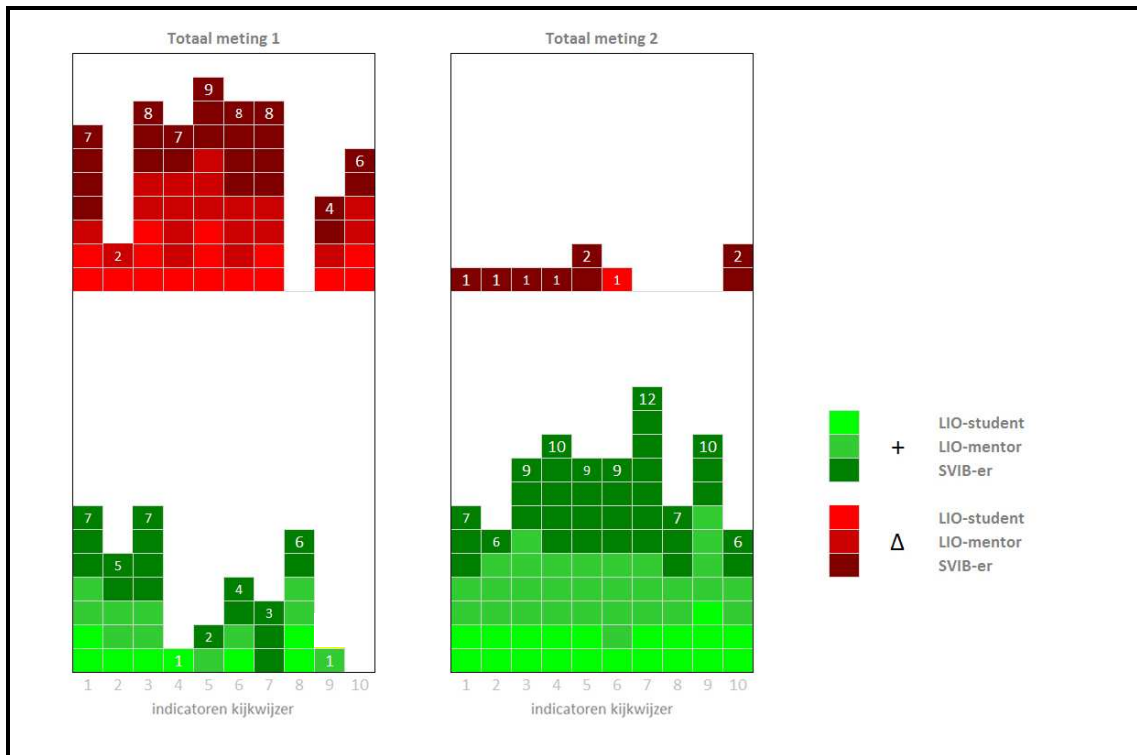
4.3.8 Analyse en interpretatie van de interviews van LIO-mentor

De LIO-mentor constateert dat het ‘Activeren’ binnen het model A.D.I. de eerste stap in de ontwikkeling van de LIO-student is geweest. Zij heeft gezorgd voor een grote betrokkenheid van de leerlingen en voor verhoogde resultaten. Over de meerwaarde van SVIB schrijft hij dat “de student een 180-graden draai heeft gemaakt in haar didactiek.” Ook de interactie is verbeterd. De meerwaarde voor de leerlingen is dat zij beter les krijgen.

Na het lezen van de uitspraken van de LIO-mentor concludeer ik dat het inzetten van SVIB een positief effect heeft gehad op de drie handelingscategorieën bij de LIO-student. Ook is er sprake van een verhoogde betrokkenheid bij de leerlingen, waardoor de resultaten verbeterd zijn.

4.4 De gemeenschappelijke analyse en interpretatie van LIO-studenten 1 en 2

Hieronder staan de totalen van studenten 1 en 2



4.4.1 Wat hebben de verzamelde data opgeleverd?

Wanneer we in bovenstaande grafiek meting 1 bekijken, zien we veel meer 'Δ' (59) dan '+' (36). In meting 2 zien we minder 'Δ' (9) en meer '+' (85). Deze gegevens geven een inzicht in de ontwikkeling van de LIO-student. Door het gebruik van SVIB is te zien dat er een verschuiving heeft plaatsgevonden in de verhouding van 'Δ' ten opzichte van de '+' en wel in positieve richting. Hieronder staan de totalen in absolute getallen.

	+	Δ
meting 1	36	59
meting 2	85	9

Deze positieve ontwikkeling wordt bevestigd door de scores in het SVS en in de citaten uit de interviews. Opvallend is dat de data van beide LIO-studenten verschillen in hoeveelheid. Een verklaring hiervoor is een grotere betrokkenheid en kennis bij LIO-student 2 en betreffende LIO-mentor. Ook hun reflectief vermogen is groter. LIO-student 2 laat een gevarieerder leerkrachtgedrag zien dan LIO-student 1.

Dit heeft te maken met de persoon, maar ook met de instructie-mogelijkheden in een groep 6 (LIO-student 2) of in een groep 1-2 (LIO-student 1).

Onze onderzoeksvraag is: Wat is de meerwaarde van SVIB bij het begeleiden van een LIO-student om te komen tot een effectievere rekeninstructie met gebruik making van het model ADI?

Het antwoord, met betrekking tot de data uit dit hoofdstuk, is:

Voor ons hebben de data bevestigd dat het inzetten van SVIB in de implementatie van het model A.D.I. een duidelijke meerwaarde heeft in de ontwikkeling van de LIO-student binnen de instructie.

5 Evaluatie, interpretatie, conclusie en aanbevelingen.

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen we via interpretatie en evaluatie tot de conclusie en aanbevelingen over onderstaande onderzoeksvraag en subvragen.

Wat is de meerwaarde van SVIB bij het begeleiden van een LIO-student om te komen tot een effectievere rekeninstructie met het model Activerende Directe Instructie?

Hierbij stellen wij ons de volgende subvragen:

1. Hoe geeft de LIO-student rekeninstructie, gelet op de drie categorieën van leerkracht handelen?
2. Hoe ziet een effectieve instructie met het ADI-model er uit?
3. Hoe draagt de methodiek SVIB bij aan het reflecterend vermogen van de LIO-student en daarmee aan een effectievere rekeninstructie?

We beginnen met het beantwoorden van de subvragen. Hierbij leggen we de relatie tussen de theorie uit hoofdstuk 2 en de verzamelde data uit hoofdstuk 4. Vervolgens trekken we een conclusie. Na het beantwoorden van de subvragen kunnen we een antwoord geven op de onderzoeksvraag. Vervolgens geven we conclusies en sluiten af met aanbevelingen.

5.2 Wat heeft het onderzoek opgeleverd?

Hieronder beantwoorden we onze subvragen.

1: Hoe geeft de LIO-student rekeninstructie, gelet op de drie categorieën van leerkracht handelen?

Volgens de theorie bestaat de instructie uit verschillende categorieën, namelijk het afstemmen van het leeraanbod op niveau en op tempo; het kunnen differentiëren tijdens de instructie en het gebruikmaken van activerende werkvormen bij het inoefenen. Bron: Munnik C. Vreugdehil K. (2001) *Onderwijs ontwerpen, het didactisch routeboek als werkboek voor de pabo*. Uit het SVS blijkt dat het niveau van de LIO-studenten die aan ons onderzoek meedoen voldoende is om het onderzoek uit te kunnen voeren. In deze subvraag hebben we, in eerste instantie, aangegeven om de instructie te relateren aan de drie handelings-categorieën. Lopende ons onderzoek hebben we besloten om alleen de didactiek te gaan onderzoeken. De andere categorieën betrekken zou ons onderzoek te complex maken. In onze aanbevelingen komen we hierop terug. Uit de data verzameld met dit instrument blijkt dat de LIO-studenten in ons onderzoek aantoonbaar betere rekeninstructie geven. Door het model A.D.I. hebben zij geleerd om aan de belangrijke voorwaarden van een goede uitleg te voldoen.

2: Hoe ziet een effectieve instructie met het ADI-model er uit?

Uit de theorie weten we hoe je als leerkracht zo effectief mogelijk instructie kan geven: de leerkracht biedt de leerlingen structuur en activeert de leerlingen tot het nemen van eigen initiatieven. Uit het boek van Munnik C. en Vreugdenhil K. (2001) heeft het citaat: “ *Bij activerende instructie betrek je de kinderen vragend in de uitleg van de stof, eventueel afgewisseld met korte oefeningen.*” geïnspireerd tot het A.D.I. model van Leenders.Y .,e.a. (2002). Om deze subvraag te kunnen beantwoorden hebben we uit het A.D.I.- model van Leenders de fase ‘uitleg’ gebruikt. Hiervan hebben we een kijkwijzer ontwikkeld met tien indicatoren. Deze kijkwijzer dient om de data voor ons onderzoek te verzamelen. De twee handelingscategorieën die we niet gebruiken (interactie en klassenmanagement) blijven benoemd in de kijkwijzer, aangezien wij deze in een later stadium willen actualiseren. De uitleg binnen het ADI-model omvat tien indicatoren die te lezen zijn in bijlage 4 van hoofdstuk 2. Onze conclusie is dat binnen het model A.D.I. de uitleg te meten is met behulp van onze kijkwijzer.

3: Hoe draagt de methodiek SVIB bij aan het reflecterend vermogen van de LIO-student en daarmee aan een effectievere rekeninstructie?

Na bestudering van “Reflecteren, de basis” van M. Groen (2006) blijkt het spiraalmodel van Korthagen e.a. (2002). (zie bijlage 1, hoofdstuk 5) het best aan te sluiten bij de ontwikkeling van het reflectievermogen van de LIO-studenten. Toegepast op deze subvraag zal reflecteren dan ook een positieve bijdrage leveren aan een effectievere rekeninstructie. Ook opleidingen van de LIO-studenten werken met het model van Korthagen. Uit “wat je ziet ben je zelf” van M. den Otter (2004) blijkt dat de methodiek SVIB aansluit bij het model van Korthagen door middel van activeren. Uit analyses van de beelden van de instructiemomenten en uit de data van de kijkwijzers blijkt dat de LIO-student aangezet wordt tot reflecteren en zichtbaar tot een hoger niveau binnen de instructie komt. Onze conclusie is dat door het toepassen van methodiek SVIB en de cyclus van Korthagen, de LIO-student zelf eigenaar is geworden en gebleven van de eigen ontwikkeling binnen het onderdeel instructie.

5.3 Het antwoord op onze onderzoeksvraag.

Wat is de meerwaarde van SVIB bij het begeleiden van een LIO-student om te komen tot een effectievere rekeninstructie met het model Activerende Directe Instructie?

Uit de data (zie schema ‘totalen’ in H.4) mogen we concluderen dat na de geboden begeleiding de LIO-studenten een positieve ontwikkeling hebben doorgemaakt: dit blijkt ook uit de resultaten van het SVS en uit de resultaten van de interviews. De methodiek SVIB laat LIO-studenten beelden van hun eigen handelen analyseren. Zij worden geactiveerd tot reflecteren en betekenisverlening. Vervolgens passen zij hun handelen aan. Hun ontwikkeling wordt, als proces, in beeld gebracht. **De meerwaarde van SVIB is dat er verdieping plaatsvindt in het reflecteren en het geven van instructie.** Door het inzetten van SVIB zien wij dat de LIO-student daadwerkelijk in staat is om de rekeninstructie effectiever te maken door het gebruik van het model A.D.I.

5.4 Conclusies

- De methodiek SVIB, ingezet bij het optimaliseren van de instructie bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van de LIO-student.
- Het model A.D.I. bijdraagt aan een kwaliteitsverbetering van de uitleg binnen de instructie.
- Door het gebruik van het model A.D.I. en de kijkwijzer ook de LIO-mentor 'gedwongen' wordt te kijken naar concreet waarneembaar gedrag van de LIO-student en daardoor effectiever kan begeleiden.
- Er een verschil is in leereffect, afhankelijk van de student. (het aantal '+' en 'Δ')
- in de kijkwijzers van LIO-student 1 en 2)

5.5 Aanbevelingen

- Alle LIO-studenten met een SVIB-traject te begeleiden bij de invoering van het ADI-model en het resultaat van hun ontwikkeling in beeld te brengen zoals in het onderzoek is gebeurd.
- De kijkwijzer met de drie handelingscategorieën toe te passen bij de begeleiding van LIO-studenten.
- Een handleiding te schrijven voor het invullen van de kijkwijzer. (Onder andere over het aantal observaties per indicator per respondent.)
- De theorie van de basiscommunicatie tijdens supervisiebijeenkomsten van LIO-studenten toe te gaan passen in rollenspelen.
- Het model A.D.I. stichtingsbreed te implementeren, zodat de kwaliteit van het onderwijs verhoogd wordt.
- De mentor te betrekken bij het hele SVIB-traject, mits met toestemming van de LIO-student.

6 Nawoord

6.1 Nawoord van Nelly Figuee

6.1.1 Hoe is het onderzoek verlopen?

Ik heb het onderzoek gedaan met een LIO-student die stage loopt in een groep 1/ 2. Tijdens het onderzoek merk ik het verschil in instructie met de stagiaires in de hogere groepen, maar ook het verschil van de persoon. Mijn student vindt het moeilijk om de theorie aan de praktijk te koppelen en om te reflecteren. Dit heeft invloed gehad op mijn verzamelde data en op mijn begeleiderscommunicatie. Ik heb tijdens dit traject bewust het activeren en doorvragen moeten inzetten en het kijken op microniveau.

Tijdens het traject merk ik echter een goede ontwikkeling van de student. Door de feedback van mijn critical friends ben ik meer met beelden gaan werken in de nagesprekken en heb ik vooraf aan de student richtinggevende vragen gesteld. Hierdoor heeft de begeleiding aan kracht gewonnen en dit heeft weer invloed gehad op de tweede data-verzameling.

Het onderzoek heb ik samen met mijn collega en medestudent Ton Loeff gedaan. We zijn een goede aanvulling van elkaar en hebben onze kennis en krachten gebundeld. Wij hebben samen geworsteld om onze gedachten en opvattingen vorm te geven in het onderzoek en het verslag. De synergie die al onderzoekend ontstond heb ik als zeer waardevol en leerzaam ervaren.

6.1.2 Wat heb je ervan geleerd?

Ik heb ervan geleerd om klein te denken en te kijken en mijn onderzoek te beperken tot de didactiek. Vervolgens heb ik gekozen voor een LIO-student die bij de hier en nu meting al met een voldoende scoort. Mijn onderzoek heb ik gedeeld met mijn medestudenten en de opleider (critical friends); hun feedback heb ik gebruikt. Ik heb de theorie bestudeerd over de competenties van de leerkracht en over de didactiek. Door deze bronnen weet ik nu wat het effect is van een sterke leerkracht op het onderwijs van leerlingen en hoe een effectieve instructie gegeven moet worden. Hierdoor weet ik de student te activeren en ik heb de student geleerd om de leerlingen te activeren. Dit is voor mij een dubbelslag. Ik heb samen met mijn collega-onderzoeker een kijkwijzer ontwikkeld en door deze te gebruiken, heb ik geleerd te analyseren op concreet waarneembaar gedrag. Het onderzoek heeft mij een onderzoekende vaardigheid opgeleverd.

6.1.3 Wat heeft dit onderzoek voor jou betekend en wat heeft het opgeleverd?

Het onderzoek heeft voor mij de wetenschap opgeleverd dat SVIB bijdraagt aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs aan de leerlingen. Ik kan mijn bestuur een positieve aanbeveling geven om SVIB in te zetten. Ik heb mijn begeleiderscommunicatie tijdens het traject voor mijn onderzoek verder kunnen ontwikkelen en verdiepen. En bovendien heeft het onderzoek ons een kijkwijzer opgeleverd die we verder zullen vervolmaken en die we blijven inzetten om de ontwikkeling van de LIO-student met SVIB te stimuleren.

6.1.4 Het onderzoeksproces

Het was voor mij een nieuwe vaardigheid om te onderzoeken en een onderzoeksrapport te schrijven. Mijn reflectie verslagen, mijn Lol verslagen, en de feedback van mijn supervisie groep heeft mij geholpen in dit proces. Veel heb ik geleerd van mijn opleider, Hilde de Vink, en mijn medestudenten die mij kritische feedback gaven, waarvoor ik ze wil bedanken. Ik wil mijn directe omgeving bedanken voor hun support en ondersteuning en niet te vergeten Ad van Geel van de Lowys Porquin Stichting, die mijn opleiding mogelijk heeft gemaakt. Als laatste wil ik mijn collega Ton Loeff bedanken voor de prettige en constructieve samenwerking.

6.2 Nawoord van Ton Loeff

Twee jaren opleiding Master SEN worden afgesloten met dit onderzoeksverslag. Als ik terugdenk aan de eerste studiebijeenkomst, kan ik mij nog herinneren wat voor indruk de demonstratie van een van de basisvaardigheden bij SVIB, de microanalyse, op mij maakte: confronterend en ontmoedigend! Door mijn taken destijds was ik gewend om 'breed' te observeren en te analyseren op het niveau van de SBL-competenties en bijbehorende indicatoren. En hier werd blijkbaar van mij een tegenovergestelde manier van kijken verwacht: de 'diepte' in. Wat heeft mij dan gemotiveerd om toch door te gaan? De belangrijkste reden is mijn overtuiging dat zittende leerkrachten en leerkrachten in opleiding goed onderwijs moeten geven aan hun leerlingen: deze hebben daar recht op. Hier komt bij dat mijn ervaring als begeleider van LIO-studenten leert dat een diepgang in hun ontwikkeling geen vanzelfsprekendheid is. De derde reden is dat het introduceren van SVIB door een lid van de SLB-groep mij inspireerde om deze vorm van begeleiden te gaan beheersen en daardoor LIO-studenten beter te kunnen begeleiden.

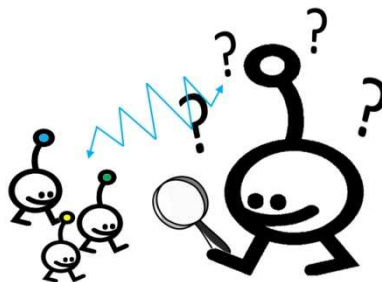
Om het proces van het onderzoek te beschrijven wil ik graag het woord 'worstelen' van onze begeleidster Hilde de Vink gebruiken. Worstelen met de onderzoeksvraag; met de theorie; met het verzamelen van data; met het ontwikkelen van een kijkwijzer; het relateren van theorie en data om tenslotte tot het antwoord op onze onderzoeksvraag te komen. Maar ook worstelen met de verdeling van je energie tussen het onderzoek en de rest van je leven. Het onderzoek heb ik samen met mijn collega en 'studiemaatje' Nelly Figee gedaan. We hebben elkaar aangevuld in de bundeling van kennis en hebben gebruik gemaakt van elkaars kwaliteiten. Ook wij hebben samen geworsteld om onze gedachten en opvattingen vorm te geven in het onderzoek en het verslag. De synergie die al onderzoekend ontstond heb ik als zeer waardevol en leerzaam ervaren. De werkbijeenkomsten onder de professionele leiding van Hilde zijn onontbeerlijk geweest voor mijn ontwikkeling binnen deze Master SEN. Door elkaars leervragen te bespreken; fragmenten te analyseren en door te reflecteren op elkaars- en mijn eigen leerproces werd deze opzet, samen met de studiedagen, een voor mij effectieve leeromgeving. Voor mij persoonlijk heeft het onderzoek opgeleverd om nu een combinatie te kunnen maken van het 'breed' kijken met het 'dieper' kijken. Het resultaat is dat ik mij nu een '3-D' beeld kan gaan vormen van LIO-ers en collega's. Waar kijken al niet toe kan leiden. En je hebt er niet eens een speciale bril voor nodig.

Door dit onderzoekverslag kunnen we aan de Lowys Porquin Stichting aannemelijk maken dat het begeleiden met het middel SVIB een kwaliteitsverhoging oplevert bij LIO-studenten en dus ook bij kinderen op school.

Dank!

Jezelf ontwikkelen kan wel een vanzelfsprekendheid zijn, je moet er wel de kans voor krijgen. En je moet er wel bij gesteund worden door allerlei mensen in je omgeving. Ik dank dan ook Ad van Geel en Bert Schlüter van de LPS die deze studie mogelijk gemaakt hebben. Verder wil ik mijn Fontys begeleidster Hilde de Vink en mijn mede studenten van onze intervisiegroep, Hélène; Karlijn; Marieke en natuurlijk Nelly bedanken voor hun hulp. Ook dank aan zonen Jeroen en Vincent, aan broer Willem en niet te vergeten het thuisfront, mijn vrouw Marleen!

Ik heb me wijzer gekeken!



Literatuurlijst

Cauffman L. en Dijk D.J. (2009) *Handboek oplossingsgericht werken en denken in het onderwijs*, Boom onderwijs, Amsterdam

Leenders Y., Naafs F. en Oord I.(2002) *Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*, Leading vormgevers, Woerden

Otter M. , Dreissen L., Duin M., Düren, Hulten M., Jespers H., Paardekooper E., Wegen R. (2009) *De School Video Interactie Begeleider*, Garant, Antwerpen Apeldoorn

Heijkant C., Wegen R., (2000) *De klas in beeld*, Esstede. b.v. Heeswijk-Dinther

Heijkant C., Quak G., Swet J., Vloet K., Vos M., Wegen R. (2006) *School Video Interactie Begeleiding*, Garant, Antwerpen Apeldoorn

Opleidingsmap deel A en B Fontys OSO (september 2009-2010) *School Video Interactie Begeleiding*

WOSO en SBL (2004) *Bekwaam en speciaal, het generieke competentieprofiel speciaal onderwijs*

Groen M., (2006) *Reflecteren: de basis*, Wolters-Noordhoff, Groningen

Lingsma M., Scholten M., (2002) *Coachen op competentieontwikkeling*, Nelissen, Soest

Harink F., (2006) *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Garant, Antwerpen Apeldoorn

Kallenberg T., Koster B., Onstenk J., Scheepsma W., (2010) *Ontwikkelen door onderzoek, handreiking voor leerkrachten*, Thieme Meulenhoff, Baarn

Groenen P.(Maart 2009) *Adaptief onderwijs binnen A.B. dienst WSNS Bladel*,

Munnik C. Vreugdehil K. (2001) *Onderwijs ontwerpen, het didactisch routeboek als werkboek voor de pabo*, Wolters –Noordhoff, Groningen

Janssen C. Heijden H. (juni 2010) *LIO-stagegids 2010-2011*. Avans Hogeschool, Breda

Bijlagen

1. Afkortingen
2. Hoofdstuk 1, bijlage 1: Theorie van Marzano
3. Hoofdstuk 1, bijlage 2: Studenten Volg Systeem
4. Hoofdstuk 1, bijlage 3: Bekwaam en Speciaal
5. Hoofdstuk 2, bijlage 1: Cyclus van Korthagen
6. Hoofdstuk 2, bijlage 2: Kijkwijzer
7. Hoofdstuk 3, bijlage 1: Proces om tot een onderzoeksmethode te komen
8. Hoofdstuk 3, bijlage 2: SVIB gedragsconvenant
9. Hoofdstuk 4, bijlage 1: Handleiding SVS
10. Hoofdstuk 4, bijlage 2: Kijkwijzer voor data
11. Hoofdstuk 4, bijlage 3: Kijkwijzer eerste meting student 1
12. Hoofdstuk 4, bijlage 4: Kijkwijzer eerste meting mentor 1
13. Hoofdstuk 4, bijlage 5: Kijkwijzer eerste meting SVIB-er 1
14. Hoofdstuk 4, bijlage 6: Kijkwijzer tweede meting student 1
15. Hoofdstuk 4, bijlage 7: Kijkwijzer tweede meting mentor 1
16. Hoofdstuk 4, bijlage 8: Kijkwijzer tweede meting SVIB-er 1
17. Hoofdstuk 4, bijlage 9: Kijkwijzer eerste meting student 2
18. Hoofdstuk 4, bijlage 10: Kijkwijzer eerste meting mentor 2
19. Hoofdstuk 4, bijlage 11: Kijkwijzer eerste meting SVIB-er 2
20. Hoofdstuk 4, bijlage 12: Kijkwijzer tweede meting student 2
21. Hoofdstuk 4, bijlage 13: Kijkwijzer tweede meting mentor 2
22. Hoofdstuk 4, bijlage 14: Kijkwijzer tweede meting SVIB-er 2
23. Hoofdstuk 5, bijlage 1: Spiraalmodel van Korthagen

1. Afkortingen

LPS= Lowys Porquin Stichting, schoolbestuur in Bergen op Zoom

SLB= Studenten en Leerkracht Begeleider van de LPS

SVS= Studenten Volg Systeem van de LPS

WOSO= Werkverband Opleidingen Speciale Onderwijszorg

SBL= Stichting Beroepskwaliteit Leraren

ADI= Activerende Directe Instructiemodel

IGDI= Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie

2. Hoofdstuk 1, bijlage 1: Theorie van Marzano

R. Marzano

R. Marzano (onderwijswetenschapper) zegt in zijn boek *'Wat werkt op school, research in actie'* (2003) dat scholen voortdurend werken aan verbetering van hun onderwijs, ze zijn dit zelfs wettelijk verplicht. Hij heeft een meta-analyse uitgevoerd van onderwijsresearch van de laatste 35 jaar. Marzano concentreerde zich uitsluitend op die onderwijsvernieuwingen die daadwerkelijk invloed blijken te hebben op de leerprestaties van leerlingen.

Factoren op schoolniveau

- Haalbaar en gedegen programma
- Uitdagende doelen en effectieve feedback
- Betrokkenheid van ouders en gemeenschap
- Veilige, ordelijke omgeving
- Collegialiteit en professionaliteit

Factoren op leraarniveau

- Didactische aanpak
- Klassenmanagement
- Het herontwerpen van het programma

Factoren op leerling niveau

- Thuissituatie
- Achtergrondkennis
- Motivatie

Uit dat onderzoek zijn 11 factoren genoemd die een positieve invloed hebben op de leerprestaties.

Niveau 1; Een van die 11 is bijvoorbeeld de didactische aanpak van de leraar. Als deze beter wordt krijgen we hogere leerprestaties.

Niveau 2; Bij de didactische aanpak zijn er 9 methodieken die een aantoonbaar hoger resultaat hebben. Een daarvan is coöperatief leren.

Niveau 3; Dit niveau geeft aan hoe er met de betreffende methodiek gewerkt moet worden om inderdaad de leerprestaties te verhogen.

Door het werk van Marzano is de kennis van 35 jaar onderwijsresearch toegankelijk voor het onderwijs. Voor leraren is het een kennisbron waarin te vinden is hoe precies een bepaalde aanpak uitgevoerd moet worden. *Weten wat werkt: wat ervoor zorgt dat leerlingen meer leren.*

3. Hoofdstuk 1, bijlage 2: Studenten Volg Systeem

						
Student Volg Systeem Zie ook de inleiding en de handleiding.						
Naam student:						
Datum:						
Indicatoren LPS per competentie		1	2	3	4	5
schooljaar '10-'11						
1. Interpersoonlijk competent. (t.o.v. alle geledingen)						
1.1 De student toont zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en benoemt de invloed hiervan op de leeromgeving.						
1.2 De student gebruikt relevante schriftelijke en mondelinge communicatietechnieken.						
1.3 De student beheerst elementaire gespreksvaardigheden zoals luisteren, doorvragen, samenvatten en feedback geven.						
1.4 De student toont inzicht in verschillende groepsprocessen en reageert adequaat. (overzicht)						
1.5 De student schept een veilig klimaat.						
1.6 De student zorgt ervoor dat de kinderen contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen.						
1.7 De student geeft kinderen leiding maar laat hen ook verantwoordelijk.						
1.8 De student koppelt zijn handelen in de praktijk aan de theorie.						
1.9 De student stelt zichtbaar eigen verwachtingen bij.						

2. Pedagogisch competent. (t.o.v. alle leerlingen, maar hoofdzakelijk de eigen groep)						
2.1 De student verdiept zich in de sociale omgeving en de beleavingswereld.						
2.2 De student benoemt verschillen tussen de kinderen en past zijn handelen daar op aan. (overzicht)						
2.3 De student laat uit zijn houding blijken dat de kinderen welkom zijn en gewaardeerd worden.						
2.4 De student ontwerpt en gebruikt begeleidingprogramma's gericht op gedrag en ontwikkeling.						
2.5 De student stemt zijn handelen af op de mentale ontwikkelingen van de kinderen.						
2.6 De student past relevante ontwikkelings- en opvoedingstheorieën toe.						
2.7 De student heeft een beeld van het sociale klimaat en het individuele welbevinden en stemt zijn handelen hier op af.						
2.8 De student reageert respectvol.						
3. Vakinhoudelijk en didactisch competent. (m.b.t. eigen groep)						
3.1 De student voert speel- en leeractiviteiten uit die kinderen aanzetten tot zelfwerkzaamheid.						
3.2 De student gebruikt binnen- en buitenschoolse leerbronnen t.a.v. de vak- en vormingsgebieden.						
3.3 De student geeft lessen gebaseerd op de methodes.						
3.4 De student evalueert de effecten van zijn lesgeven en stelt dit zonodig bij.						
3.5 De student beschikt over didactische vaardigheden m.b.t. de vak- en vormingsgebieden.						
3.6 De student houdt de leervorderingen bij en onderneemt zonodig actie.						
3.7 De student beheerst de leerinhouden van de te geven vak- en vormingsgebieden.						
3.8 De student kent het belang van de leerinhouden en werkt hier gedifferentieerd mee.						
3.9 De student zet ICT in bij vak- vormingsgebieden.						

4. Competent in organisatorisch handelen.						
4.1 De student houdt orde m.b.v. zichtbaar klassenmanagement.						
4.2 De student creëert een rijke leeromgeving en gebruikt diverse binnen- en buitenschoolse leerbronnen.						
4.3 De student houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en werkt volgens een tijdschema. Hij gaat hier flexibel mee om als hiertoe aanleiding is.						
4.4 De student werkt met een leerlingvolgsysteem.						
5. Competent in het samenwerken met collega's.						
5.1 De student neemt actief deel aan verschillende vormen van overleg op groepsniveau.						
5.2 De student neemt actief deel aan verschillende vormen van overleg op schoolniveau.						
5.3 De student behartigt de belangen van de stageschool door overleg met collega's.						
5.4 De student vraagt en geeft hulp aan collega's.						
5.5 De student werkt respectvol en constructief samen met collega's.						
5.6 De student voert afspraken uit het jaarplan / schoolplan uit.						
5.7 De student bevordert door samenwerking zijn eigen ontwikkeling en die van collega's.						
6. Competent in het samenwerken met de omgeving.						
6.1 De student neemt actief deel aan bestaande overleg- en samenwerkingsvormen. (Indien mogelijk)						
6.2 De student benoemt de taken die de mentor heeft in gesprekken met belanghebbenden.						
6.3 De student beschrijft de overlegvormen waaraan de mentor deelneemt.						
6.4 De student neemt initiatieven tot het leggen en onderhouden van contacten met ouders.						
6.5 De student voert oudergesprekken over de ontwikkeling van het kind.						

7. Competent in reflectie en ontwikkeling.						
7.1 De student werkt d.m.v. reflecties, POP's en PAP's planmatig aan de eigen ontwikkeling.						
7.2 De student beschrijft wat relevant is voor het leraarschap en maakt dit zichtbaar.						
7.3 De student neemt de verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces.						
7.4 De student formuleert en analyseert eigen leervragen en integreert de oplossing binnen zijn ontwikkeling.						
7.5 De student koppelt praktijk aan theorie.						
7.6 De student beschrijft in reflecties zijn praktijkervaringen en relateert deze aan zijn competenties.						
7.7 De student bewijst zijn ontwikkeling in een portfolio.						
7.8 De student ontwikkelt zijn eigen visie door deze te spiegelen aan die van anderen of aan standaarden.						
7.9 De student werkt actief mee aan veranderingen en vernieuwingen met het schoolconcept als basis.						
totaal score						
Opmerkingen:						
Ingevuld door:						

4. Hoofdstuk 1, bijlage 3: Bekwaam en Speciaal

Bekwaam en Speciaal *Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg (2004)*

SBL= Stichting Beroepskwaliteit Leraren.

Definitie van lerarencompetentie

Lerarencompetenties zijn een geïntegreerd geheel van gedragsrepertoire, kennis, inzicht, beroepshouding en –opvattingen, persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten. In de competentie-eisen wordt, in samenhang met de verantwoordelijkheid van de leraar, beschreven over welk handelingsrepertoire hij moet beschikken en welke kennis daarin opgenomen moet zijn.

De zeven competenties van een leraar

Leraren hebben een pedagogische en didactische verantwoordelijkheid, dat wil zeggen dat zij bijdragen aan persoonsvorming, burgerschapsvorming en voorbereiden op beroepsoefening. Voorwaarde voor effectiviteit van de leraar is dat hij in staat is contact te maken, om te gaan en te communiceren met anderen (de interpersoonlijke competentie). Deze staat op de eerste plaats, want als deze niet of onvoldoende aanwezig is, kan er geen sprake zijn van pedagogische of didactische kwaliteit. De organisatorische competentie van de leraar versterkt diens effectiviteit. Dit zijn de vier beroepsrollen, namelijk interpersoonlijk, pedagogisch, didactisch en organisatorische competentie. Deze hebben te maken met het werken met de leerlingen. Competentie 5 en 6 gaan over samenwerkingsrelaties en de zevende competentie is die van reflectie en ontwikkeling.

De zeven competenties:

1 Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlinge:

De leraar maakt contact met de leerling(en) en communiceert met hen.

2 Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen

De leraar creëert als pedagoog een klimaat dat de leerlingen voldoende veiligheid én uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling.

3 Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen

De leraar ontwerpt als didacticus een op de leerlingen/groep afgestemde krachtige leeromgeving.

4 Organisatorisch competent in de omgang met leerlingen en andere direct betrokkenen

De leraar draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving; bovendien stemt hij de activiteiten van betrokkenen op elkaar af.

5 Competent in samenwerking met collega's

De leraar stemt zodanig af dat ook op schoolniveau alles goed op elkaar aansluit.

6 Competent in samenwerking met de omgeving van de school

De leraar werkt, gezien zijn orthopedagogische en –didactische taak, ook samen met mensen en organisaties buiten de eigen schoolorganisatie (ouders; maatschappelijke organisaties, zoals een schoolbegeleidingsdienst, welzijnsinstelling, jeugdhulpverlening) en stemt met hen af.

7 Competent in reflectie en ontwikkeling

De leraar werkt voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling: zijn deskundigheid, zijn persoonlijke kwaliteiten en zijn opvattingen.

Het huidige onderwijs wordt meer leerling-gericht en verandert in de richting van een kennissamenleving (onderwijsraad 2003) Dit houdt in dat de leerkracht in het primaire onderwijs ook de dimensies moeten beheersen zoals de leerkrachten in het speciale onderwijs. Dit is van belang voor het passend onderwijs, waar we naar toe moeten werken en op vooruit moeten kijken en we moeten investeren in voldoende gespecialiseerde leerkrachten. Ook zullen we de expertise van het speciale onderwijs moeten opnemen in het reguliere onderwijs.

De twee verdiepingsdimensies

De diepgang in speciale onderwijszorg komt tot uiting in:

A Professionele beroepshouding en kwaliteiten

• Normatieve professionaliteit

De leraar sluit aan op de meergelaagdheid in de leerling. Dit betekent dat hij een goede balans heeft gevonden tussen instrumentele (effectief handelen), communicatieve (goed samenwerken) en normatieve professionaliteit (aansluiten op zelfbeeld en identiteitsontwikkeling).

• Authentiek functioneren

De leraar kan alleen in het SO (blijven) werken als hij in staat is gezond met zichzelf om te gaan (fysiek en psychisch).

B Diepgang in kennistoepassing- en ontwikkeling

• Kennisinhouden en -niveaus

De leraar heeft praktische, methodische én theoretische kennis met betrekking tot leerling en leren. Met betrekking tot de schoolvakken is het vereiste kennisniveau afhankelijk van doelgroep en leeftijdsniveau.

• Cyclus van diagnosticerend onderwijzen

De leraar hanteert de cyclus van professioneel handelen in zijn werk en sluit daarbij aan op bijzondere hulpvragen van leerlingen, vanuit het besef dat er geen sprake kan zijn van een diagnose-recept-aanpak, maar dat hij individueel maatwerk moet leveren. Hij werkt hierbij interdisciplinair.

Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen met een beperking zich beter ontwikkelen in het reguliere onderwijs dan in het speciaal onderwijs. Ze worden meer uitgedaagd. (Jepma 2003) *Adaptief onderwijs wordt daarmee in toenemende mate ook inclusief onderwijs*. Inclusief onderwijs vereist levens brede competenties (als persoonlijke, sociale en maatschappelijke) en arbeidsrelevante kennis en competenties.

Componenten van competenties zijn: *kennis, houding, vaardigheid en zelfsturing*.

Gedrag ontstaat in de interactie van een individu met zijn omgeving. In dat proces ontwikkelt het individu zijn competentie. Er is een voortdurende wisselwerking tussen een drietal factoren:

- een genetisch aangereikt potentieel,
- invloeden uit de omgeving,
- competentie die al ontwikkeld is.

5. Hoofdstuk 2, bijlage 1: Cyclus van Korthagen

Reflectieverslag, Cyclus van Korthagen.

Fase 5 Van de vorige cyclus.

1. Wat wilde ik bereiken?
2. Waar wilde ik op letten?
3. Wat wilde ik uitproberen?

Fase 2 Terugblikken.

3. Wat gebeurde er concreet?
4. Wat wilde ik? Wat wilden de leerlingen?
5. Wat deed ik? Wat deden de leerlingen?
6. Wat dacht ik? Wat dachten de leerlingen?
7. Wat voelde ik? Wat voelden de leerlingen?

Fase 3 Bewustwording van essentiële aspecten.

8. Kan ik begrijpen, wat er nu eigenlijk aan de hand was?
9. Wat was belangrijk voor mij in deze situatie?
10. Waarom is dat voor mij zo belangrijk?
11. Wat zegt de theorie over deze situatie en wat vind ik van de theorie?

Fase 4 Alternatieven:

12. Wil of moet ik dingen anders doen of anders gaan zien?
13. Welke voornemens voor de volgende keer kan ik op basis daarvan formuleren?
14. Hoe en wanneer ga ik die voornemens uitproberen?
15. Waar ga ik speciaal op letten?

Fase 5 De nieuwe ervaringen:

(Dit is de start van een nieuwe cirkel)

1. Wat wilde ik bereiken?
2. Wat wilde ik uitproberen?
3. Waar wilde ik opletten?

6. Hoofdstuk 2, bijlage 2: Kijkwijzer

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Effectieve leerkrachten besteden meer tijd aan de instructie van nieuwe lesstof (stap 3) en aan het inoefenen ervan (stap 4), dan minder effectieve leerkrachten. Ze gebruiken de tijd vooral meer voor het geven van voorbeelden, illustraties, materialen e.d. En voor extra explicatie. Onderstaande stappen zijn voor zwak presterende leerlingen belangrijk. Minder effectieve leerkrachten laten kinderen te snel zelfstandig verwerken, wat vaak leidt tot veel vragen, fouten en extra uitleg. Van groot belang is dat er voldoende tijd genomen wordt voor instructie in stapjes, afgewisseld door het begeleide inoefenen.

Deze kijkwijzer wordt gebruikt bij het onderzoek van Nelly Figee en Ton Loeff voor de opleiding SVIB.

(Bron: Leenders, Y. e.a. (2007). *Effectieve instructie; leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS)

naam student:
school en groep:
datum en tijdstip:
leervraag / werkpunt:

	Zichtbaar ja/nee	Opmerkingen
Doel van de les:		

Indicatoren	Instructie	Interactie analyse	Klassen management
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders

2. De student gebruikt heldere taal. De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders
3. De student geeft concrete voorbeelden. Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders
4. De student laat kinderen voorbeelden bedenken. De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de lesstof begrepen is.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders
5. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor. Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning

alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.			-extra werk -anders
6. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep. De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders
7. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen. De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders
8. De student vermijdt uitweiden. De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders

<i>9. De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> Wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders
<i>10. De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+ Δ +	-volgen -ontvangen -instemmen -beurt verdelen -leiding geven	-werkvormen -zelfstandig werken -afspraken -organisatie -tijdsplanning -extra werk -anders

7. Hoofdstuk 3, bijlage 1: Proces om tot een onderzoeksmethode te komen

Proces om tot een onderzoeksmethode te komen.

Ons uitgangspunt was dat we alle indicatoren van competentie didactiek zouden gaan betrekken in ons onderzoek. Door de boeken Harink F., (2006) *Basisprincipes praktijkonderzoek en* Kallenberg T., Koster B., Onstenk J. en van Scheepsma W., (2010) *Ontwikkelen door onderzoek, handreiking voor leerkrachten* over de methodiek van onderzoek te raadplegen en uit feedback van critical friends bleek al snel dat wij het onderzoek te breed wilden gaan opzetten. Trechteren was de opdracht aan onszelf. Nader onderzoek in het SVS van studenten leverde op dat competentie 3 indicator 3.5, de instructie, een belangrijk onderdeel uitmaakte van de ontwikkelingsvragen van de LIO. De tweede stap in de besluitvorming over de keuze van de onderzoeksmethode was gezet: we gaan ons beperken tot instructie met het SVS nog steeds als uitgangspunt. Vervolgens hebben we onderzoek gedaan naar de voor- en nadelen van verschillende schalen om te scoren op zichtbaar gedrag. (bron: Cauffman L. en Dijk D.J. (2009) *Handboek oplossingsgericht werken en denken in het onderwijs*. Hierna hebben we overwogen om de vijfpuntschaal om te zetten naar een tienpuntschaal. We verwachtten dat hierdoor de ontwikkeling binnen de instructie verfijnder zichtbaar zou worden en dus nog effectiever te begeleiden.

De ondersteuning door informatie en discussies op de studiedagen en werkbijeenkomsten en de informatie uit het boek van Cauffman gaf richting aan de keuze voor een 'ja – nee' score op zichtbaar gedrag. De volgende vraag voor ons was: gebruiken we het instrument bij alle vakken in de stageschool of beperken we ons tot één vakgebied? Na overleg met medestudenten werd ons standpunt hierover bevestigd: we kiezen voor één vakgebied. Aangezien rekenen 'eenvoudig' te observeren en te analyseren valt, hebben we hier voor gekozen.

De tussenstand: bij onze onderzoeksvraag gebruiken we indicator 3.5 van het SVS, we beperken ons tot rekenen en we scoren met ja of nee op zichtbaar gedrag. Het uiteinde van de trechter is intussen wel erg nauw geworden!

De derde stap werd het vinden van een representatief en effectief instrument om de competentie binnen de didactiek zichtbaar te maken en te kunnen volgen. Het gebruik van kijkwijzers binnen SVIB bij de trajectverslagen en onze positieve ervaringen hiermee bracht ons op het idee om een kijkwijzer te gaan ontwikkelen. De eerste bron was de Opleidingsmap deel A en B Fontys OSO (september 2009-2010) *School Video Interactie Begeleiding*. Ook de kijkwijzer van het Growmodel 'Eerst 'wat dan hoe' uit het boek Heijkant C., Quak G., Swet J., Vloet K., Vos M., Wegen R. (2006) *School Video Interactie Begeleiding* hebben we bekeken, maar deze was voor ons onderzoek niet concreet genoeg. Uiteindelijk hebben we gekozen voor het model Activerende Directe Instructie. Bron; Leenders Y., Naafs F. en Oord I.(2002) *Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. De motivatie van deze keuze is dat dit model bij onze studenten bekend is. Hij wordt op de Pabo's gebruikt waar onze LIO-studenten studeren en ook is dit model bekend bij de meeste scholen van de LPS.

De uiteindelijke opzet van de kijkwijzer

We hebben specifiek voor het onderdeel 'uitleg' gekozen en deze verdeeld in 10 indicatoren. Aangevuld met een kolom 'zichtbaar: ja – nee' en een kolom 'opmerkingen' dachten we een meetinstrument ontwikkeld te hebben dat toe te passen zou zijn in ons onderzoek. Tijdens de

studiebijeenkomst op 27 januari 2011 werden wij doorgevraagd op de relatie van onze kijkwijzer met het gedachtegoed van SVIB. Een terechte feedback, aangezien wij ons alleen maar hadden beperkt tot didactiek. Stap vier in de vervolmaking van ons onderzoeksinstrument was het combineren van didactiek, interactie en klassenmanagement. Voor onze dataverzameling in hoofdstuk 4 gebruiken we de handelingscategorie didactiek. Interessant om te vermelden is, dat parallel aan ons onderzoek en ontwikkeling van de kijkwijzer, binnen de LPS op steeds meer scholen het model ADI toegepast wordt. Wellicht zal de uitkomst van ons onderzoek bij kunnen dragen aan de kwaliteitszorg van de LPS in bredere zin dan ‘alleen’ bij een LIO als toekomstige collega.

8. Hoofdstuk 3, bijlage 2: SVIB gedragsconvenant

1. Algemene regels

Waardigheid

- 1.1. De begeleider SVIB (*) moet in de uitoefening van zijn (**) specialisme de zorgvuldigheid in acht nemen door te handelen naar de inhoud en de geest van dit gedragsconvenant.
- 1.2. De begeleider SVIB mag geen misbruik maken van het uit zijn positie voortvloeiende overwicht.

Deskundigheid

- 1.3. De begeleider SVIB moet de grenzen van zijn deskundigheid kennen en ernaar handelen.
- 1.4. De begeleider SVIB houdt zijn professionele handelen in stand door zich in een supervisie- of intervisielijn te plaatsen.

Vertrouwelijkheid

- 1.5. De begeleider SVIB treedt in een vertrouwensrelatie met de leraar(en) met wie hij werkt. Daarom is de begeleider SVIB verplicht tot geheimhouding over datgene wat hem binnen die vertrouwensrelatie ter kennis komt.
- 1.6. Daaruit vloeit voort dat anderen geen inzage mogen krijgen in het videomateriaal zonder dat de leraar daar toestemming voor heeft gegeven. (Bijvoorbeeld: het thuis of op school monteren van videomateriaal waardoor huisgenoten/teamgenoten inzicht krijgen in de situatie).
- 1.7. Het feit dat de begeleider SVIB opleidingssupervisie heeft, moet aan de leraar bekend worden gemaakt. Materialen die in de opleidingssupervisie worden ingebracht zijn vertrouwelijk materiaal. (Weigert de leraar inbreng van de beelden in de opleidingsgroep, maar is er wel een noodzaak voor opleidingssupervisie dan kan de begeleider SVIB de beelden anoniem inbrengen. Bij te grote bekendheid van de leraar bij leden van de opleidingsgroep kan de begeleider SVIB een individueel traject aangaan met de opleider).
- 1.8. Videomateriaal mag niet voor openbare presentaties worden gebruikt zonder schriftelijke toestemming van degene die prominent (in close-up) in beeld is gebracht.
- 1.9. Het gebruik van materiaal in videoproducties mag alleen na schriftelijke toestemming van betrokkenen.

Verantwoording

- 1.10. Het videomateriaal moet in beginsel voor de leraar ter inzage zijn.
- 1.11. Desgewenst ontvangt de leraar een kopie van de fragmenten die voor de begeleiding zijn gebruikt.

Collegialiteit

- 1.12. De begeleider SVIB behoort zijn collega's alle hulp en steun te verlenen die hij met zijn deskundigheid en ervaring kan bieden, om hen in staat te stellen tot een

professionele uitoefening van het specialisme overeenkomstig deze gedragsconvenant.

2. Verticale relaties

*Ouders (***)*

- 2.1. Ouders van de school moeten op de hoogte worden gesteld van het feit dat de SVIB-methode op school wordt gehanteerd en hier middels de schoolgids, de nieuwsbrief of de schoolkrant aan herinnerd worden.
- 2.2. Ouders moeten opnames van hun kind(eren) kunnen weigeren (door middel van een schriftelijk verzoek).
- 2.3. Ouders van een individuele leerling die met SVIB wordt begeleid moeten schriftelijke toestemming geven voor de begeleiding.
- 2.4. Ouders hebben alleen inzage in beeldmateriaal als de begeleiding zich afspeelt rondom hun kind.
- 2.5. Ouders van andere leerlingen die op de opname voorkomen, hebben niet automatisch recht op inzage in de beelden.
- 2.6. De opnames die aan de ouders worden getoond moeten bij de leraar bekend zijn en bij voorkeur samen met de leraar aan de ouders worden getoond.
- 2.7. De leraar kan weigeren opnames aan ouders beschikbaar te stellen.

Bevoegd gezag

- 2.8. De begeleider SVIB die door het bevoegd gezag om een begeleiding wordt gevraagd, verschaft niet automatisch inzage in het videomateriaal. Daarvoor moet de leraar eerst toestemming geven.
- 2.9. De begeleider SVIB gaat geen opdrachten aan die het karakter hebben van een beoordeling. (Bijvoorbeeld: een op video vastgelegd functioneringsgesprek of een 'laatste kans' situatie met ontslagdreiging bij mislukking van de begeleiding).
- 2.10. De begeleider SVIB die in opdracht van het bevoegd gezag werkt doet dit zoveel mogelijk in samenspraak en met toestemming van de leraar.

3. Verstrekken van gegevens aan derden

- 3.1. Dit mag nooit zonder toestemming van betrokkenen
- 3.2. De leraar, ouders en leerlingen boven de 12 jaar hebben recht op verwijdering van, of aanvulling op het videomateriaal indien men kan aantonen dat dit relevant is gezien de situatie.
- 3.3. De begeleider SVIB mag gegevens aan derden verstrekken ten behoeve van wetenschappelijk onderzoek, publicaties, onderwijsdoeleinden voor zover de persoonlijke levenssfeer van diegenen die zijn gefilmd niet worden geschaad. Daarbij is vooraf schriftelijke toestemming verleend door diegenen – of wettelijke vertegenwoordigers van hen – die op de opnames voorkomen.

(*) lees ook: zij die in opleiding zijn

(**) lees ook: haar

(***) lees ook: verzorgers

9. Hoofdstuk 4, bijlage 1: Handleiding SVS



Het Student Volg Systeem (SVS) van LIO-studenten.

Handleiding voor directies, mentoren, studenten en SLB-groep.

Inleiding

Een kerntaak van de SLB-groep is zicht krijgen op de leerkracht-vaardigheden van de student en door begeleiding de ontwikkeling hiervan stimuleren. Tevens heeft de SLB tot taak de kwaliteit van studenten te scouten en hierover advies uit te brengen aan het bestuur. Het SVS is vanuit de SBL competenties aangepast voor gebruik door de LPS.

De tekst van het SVS mag niet worden veranderd. Deze lijst is door en voor de Lowys Porquin Stichting ontwikkeld. Derden mogen zonder toestemming vooraf, geen gebruik maken van deze volglijs.

De invulmomenten

Het SVS kent drie tijdstippen waarop het ingevuld wordt.

1. Aan het begin van de LIO-stage als uitgangspunt (nulmeting) voor de begeleiding en ontwikkeling van de student. (Mag doorgezonden worden naar de SLB-er)
2. In het midden van de LIO-stage als evaluatiemoment over de gemaakte vorderingen. Tevens worden nieuwe ontwikkelpunten bepaald. (verplicht naar SLB-er opsturen)
3. Aan het einde van de LIO-stage als eindoordeel. Uit de score moet blijken in welke mate de student startbekwaam is. Dat wil zeggen: beschikt de student over voldoende vaardigheden om te starten als leerkracht binnen de LPS. Elke startbekwame leerkracht moet dan ook minstens voldoende scoren op de 7 competenties. (verplicht naar SLB-er opsturen)

NB: Afhankelijk van de soort stage kan een vierde moment vastgesteld worden waarop het SVS nogmaals ingevuld wordt. Dit wordt individueel bekeken.

Om een zo groot mogelijke objectiviteit te verkrijgen vragen we meerdere personen, die betrokken zijn bij het leerproces van de student, het SVS in te vullen met betrekking tot de competenties waar zij, gezien hun taak, zicht op hebben. Zo heeft de mentor zicht op alle competenties, de directie en de leden van de SLB op enkele competenties. Mentor, directeur en SLB bepalen het eindoordeel.

Ook de student vult steeds het SVS in. Het eerste moment kan immers de start van een groeidocument worden en een uitgangspunt zijn voor POP's en PAP's als onderdeel voor het portfolio.

tijdstip:	student	mentor	directie	SLB	doel
start LIO-stage	alles	indien mogelijk	niet	niet	nulmeting
midden LIO-stage	alles	alles	competent ie 5/6	competentie 7	tussenevaluatie en bijstellen doelen
eind LIO-stage	alles	alles	competent ie 5/6	competentie 7	eindoordeel en scouting

Er wordt gescoord via een 5-puntsschaal.

1 is slecht

2 is zwak

3 is voldoende (= startbekwaam)

4 is goed

5 is excellent

Achter ieder indicator staan vijf kolommen. Daarin wordt de score als volgt vastgelegd:

Typ het **cijfer** in de overeenkomstige kolom in. Uiterst links is 1, uiterst rechts is 5.

Onder aan de (digitale) lijst staat het gemiddelde aangegeven.

Voorbeeld:

4. Competent in organisatorisch handelen.	1	2	3	4	5
4.1 De student houdt orde m.b.v. zichtbaar klassenmanagement.			3		
4.2 De student creëert een rijke leeromgeving en gebruikt diverse binnen- en buitenschoolse leerbronnen.				4	
4.3 De student houdt een planning aan die bij de kinderen bekend is en werkt volgens een tijdsschema. Hij gaat hier flexibel mee om als hiertoe aanleiding is.		2			
4.4 De student werkt met een leerlingvolgsysteem.					5

Het invullen door de vier partijen

De LIO-student.

Deze vult de 5-puntsschaal aan het begin van de stage in. (Afhankelijk van de soort stage kan dit invulmoment per student verschillen.) Zodoende weet deze wat de inhoud van de competenties is en kan deze relateren aan de eigen leervragen en leerdoelen. Halverwege het LIO-traject wordt het SVS weer ingevuld en kan wederom de basis vormen voor de komende ontwikkeling. (Wellicht in vergelijking met het SVS van de mentor.) Aan het eind van de stage wordt het SVS nogmaals ingevuld en geeft dan de kijk op eigen kunnen weer.

De mentor.

Deze bespreekt aan het begin van de LIO-stage –samen met de student- het door de student ingevulde SVS. Halverwege de stage wordt het SVS weer volledig ingevuld en kan dienen als ijkmoment van de voortgang in de ontwikkeling van de student. Aan het einde van de stage wordt het wederom volledig ingevuld. Na ieder moment van invullen wordt het SVS digitaal verstuurd naar betreffende SLB-er. Het derde SVS wordt gebruikt voor de advisering naar het bestuur.

De directie.

Deze vult twee onderdelen in: “5. Competent in het samenwerken met collega's” en “6. Competent in het samenwerken met de omgeving”. Dit gebeurt in het midden en aan

het einde van de LIO-stage. Bij invulling mogen, naast de mentor, ook andere collega's geraadpleegd worden. De beide beoordelingen worden digitaal naar de betreffende SLB-er verstuurd, direct na het invullen. De laatste versie wordt gebruikt voor de advisering naar het bestuur.

De SLB-er.

Deze vult halverwege het Lio traject het onderdeel "7. Competent in reflectie en ontwikkeling" in met als doel inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de student. Aan het eind van de stageperiode vult de SLB-er dit onderdeel opnieuw in. Deze versie wordt gebruikt voor de advisering naar het bestuur.

Het verwerken van de resultaten

a. De tweede meting (halverwege LIO-stage)

Deze meting is uitgangspunt voor een gesprek waarbij mentor, student en SLB-er aanwezig zijn. In dit gesprek wordt de eerste helft geëvalueerd en tevens nieuwe doelen bepaald voor de tweede periode.

b. De derde meting (eind van de LIO-stage)

De SLB-er krijgt alle gegevens aangeleverd en berekent het gemiddelde van de drie aangeleverde SVS scoringslijsten. Aan de hand van de drie lijsten formuleert de SLB-groep een advies richting het bestuur.

Alle lijsten van de derde meting moeten dus volgens bovenstaande handleiding zijn ingevuld en aangeleverd.

Data van inleveren SVS schooljaar 2010-2011:

Soort stage	start	midden	eind
Lint	6 Sept '10	jan '11	19 april '11
Blok AVANS	Nov '10	jan '11	19 april '11
Blok HZ 1 ^e helft	6 sept '10	12 nov.'10	28 jan '11
Blok HZ 2 ^e helft	jan '11	19 april '11	14 juni '11

Tot slot

De student is verantwoordelijk voor het tijdig digitaal aanleveren van alle SVS-documenten van student, mentor en directie bij de SLB-er.

10.Hoofdstuk 4, bijlage 2: Kijkwijzer voor data

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Opname:

Kijkwijzer ingevuld door:

Indicatoren	Instructie +	Instructie Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.		
<i>11. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.		
<i>12. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.		
<i>13. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
<i>14. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.		

<i>15. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.		
<i>16. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.		
<i>17. De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.		
<i>18. De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.		
<i>19. De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		

11.Hoofdstuk 4, bijlage 3: Kijkwijzer eerste meting student 1

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Eerste opname J.

Kijkwijzer ingevuld door student

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ de leerkracht geeft steeds een nieuwe opdracht.	Δ de opbouw van de les is niet optimaal: afwisseling tussen gewichten en het wegen van eikels/kastanjes
<i>20. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.		Δ de leerkracht legt niet helder uit wat 'wegen' inhoudt.
<i>21. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ de leerkracht geeft aan welk aantal zwaarder is. De leerlingen kunnen dit zien aan de weegschaal.	
<i>22. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de	+ De leerkracht geeft de kinderen aan het eind van de les meer mogelijkheid tot het bedenken van oplossingen.	

lesstof begrepen is.		
<i>23. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.		Δ wordt niet gedaan
<i>24. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ de leerkracht vraagt aan de leerlingen hoe het kind de weegschaal gelijk kan krijgen.	
<i>25. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.		Δ wordt niet gedaan

26. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ de leerkracht blijft bij het onderwerp.	
27. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.		Δ de leerkracht geeft geen opbouw in moeilijkheidsgraad.
28. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		Δ is niet gebeurd

12.Hoofdstuk 4, bijlage 4: Kijkwijzer eerste meting mentor 1

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Eerste opname J.

Kijkwijzer ingevuld door de mentor

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+	
<i>29. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+	
<i>30. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+	
<i>31. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij		Δ

controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
<i>32. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+	
<i>33. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.		Δ
<i>34. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten;		Δ

laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.		
35. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+	
36. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+	
37. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		Δ

13.Hoofdstuk 4, bijlage 5: Kijkwijzer eerste meting SVIB-er 1

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Eerste opname J.

Kijkwijzer ingevuld door de SVIB-er

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ J. onderwijst en er is direct mogelijkheid tot inoefening.	Δ Er is geen verdieping van de lesstof, dus geen onderwijs in kleine stappen.
<i>38. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ J. gebruikt korte duidelijke zinnen	
<i>39. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ J. maakt gebruik van concrete voorbeelden	Δ J. maakt geen gebruik van de voorkennis van de leerlingen
<i>40. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij		Δ J. neemt zelf teveel initiatieven, hierdoor krijgen de lln. geen kans tot initiatieven nemen.

controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
<i>41. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	.	Δ J. denkt niet hardop na, zodat de lln. niet de kans krijgen om het proces te volgen Δ J. geeft de lln. niet de kans eigen strategieën te verwoorden
<i>42. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.		Δ J. stimuleert de lln. niet om zelf na te denken. Δ J. geeft de lln. niet de kans om samen tot een oplossing te komen.
<i>43. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in		Δ J. vat niet samen. Δ J. zet de lln niet aan tot zelf oplossingen bedenken.

oplossingen.		
<i>44. De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ J. blijft bij haar doel, namelijk wegen	
<i>45. De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.		Δ Er is geen differentiatie in haar instructie en geen verdieping
<i>46. De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		Δ Er is geen samenvatting of evaluatie aan het eind van de les

14.Hoofdstuk 4, bijlage 6: Kijkwijzer tweede meting student 1

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Laatste opname J.

Kijkwijzer ingevuld door de student

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ de leerkracht geeft kort aan wat de bedoeling is en bouwt van daaruit de activiteit op.	
<i>47. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ de leerkracht gebruikt heldere taal.	
<i>48. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ de leerkracht maakt gebruik van concrete materialen namelijk nummers op karton	
<i>49. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de	+ de leerkracht laat de kinderen elkaar helpen, wanneer zich een probleem voordoet.	

lesstof begrepen is.		
<i>50. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+ de leerkracht herhaalt de telrij	
<i>51. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ de leerkracht laat de leerlingen elkaar helpen.	
<i>52. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.	+de leerkracht controleert of de leerlingen de leerstof begrijpen door te kijken of ze in de goede volgorde staan.	

53. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+de leerkracht blijft bij de telrij	
54. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+ de kinderen hebben eerst het huisnummer op een briefje en daarna moeten de kinderen de opdracht zonder het briefje uitvoeren.	
55. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+ de leerkracht verteld het doel van de les en wat de leerlingen gaan doen (wat er van hen verwacht wordt).	

15.Hoofdstuk 4, bijlage 7: Kijkwijzer tweede meting mentor 1

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Laatste opname J.

Kijkwijzer ingevuld door de mentor

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+	
<i>56. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+	
<i>57. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+	
<i>58. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de	+	

lesstof begrepen is.		
<i>59. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+	
<i>60. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+	
<i>61. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in	+	

oplossingen.		
62. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+	
63. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+	
64. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+	

16.Hoofdstuk 4, bijlage 8: Kijkwijzer tweede meting SVIB-er 1

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Laatste opname J.

Kijkwijzer ingevuld door de SVIB-er

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.		Δ Differentiatie is hier mogelijk
<i>65. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.		Δ De opdracht is niet direct duidelijk voor iedereen, vooral de jongste leerlingen hebben moeite met de opdracht.
<i>66. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ De student gebruikt kaartjes (concreet materiaal) met de cijfers van 1 tot 10.	
<i>67. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van	+ De leerlingen mogen tijdens de inleiding vertellen op welk huisnummer ze wonen.	

medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
68. <i>De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.		Δ J. kan door hardop denken de leerlingen stimuleren om mee te denken.
69. <i>De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ J. laat de leerlingen zelf de oplossing bedenken, maar vraagt ook hulp van de andere leerlingen	
70. <i>De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in	+ J. geeft opdrachten aan een klein groepje en vraagt aan de rest van de groep of het goed is. + J. geeft de leerlingen complimenten	

oplossingen.		
<i>71. De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ J. oefent op verschillende manieren het op volgorde leggen van cijfers van 1 t/m 10	
<i>72. De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+ J. vraagt aan het eind van de les om de nummers op volgorde te leggen van 10 naar 1.	
<i>73. De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+ J. complimenteert de leerlingen.	Δ J. geeft geen samenvatting aan het eind van de uitlegfase.

17.Hoofdstuk 4, bijlage 9: Kijkwijzer eerste meting student 2

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Student: LIO-student 2.

Datum opname: meting 1 (19 oktober 2010)

Analyse door: LIO-student 2

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ Ik leg alle opdrachten uit d.m.v. een voorbeeld.	Δ Ik controleer niet of de opdracht ook echt begrepen word.
<i>74. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ De kinderen kunnen mij goed volgen en snappen mij. Dit kan ik zien, omdat ze doen wat ik vraag.	
<i>75. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.		Δ Ik gebruik voorbeelden uit het boek, maar doe er verder niet veel mee. Δ Ik laat de kinderen de voorbeelden uitleggen. Δ Ik maak geen gebruik van materialen om te verduidelijken.
<i>76. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij		Δ Ik laat de kinderen eigenlijk niets doen qua werkvormen.

controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
<i>77. De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.		Δ Ik bespreek alle opdrachten, maar blijf daarin veel te oppervlakkig Δ Ik doe de vaardigheid niet zelf voor. Ik laat een kind de vaardigheid voordoen.
<i>78. De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	.	Δ Deze les is dat niet echt van toepassing
<i>79. De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.		Δ Nagaan of kinderen de stof begrijpen doe ik niet.

80. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Ik blijf bij de inhoud van de les.	
81. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	Niet van toepassing	
82. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		Δ Samenvatten aan het einde van de uitlegfase doe ik niet.

Interactie

+ Kinderen laten merken dat je er zo aan komt/ er voor ze bent / ze hebt gezien/ meeleven met de kinderen.

+ Kinderen bedanken na de beurt.

Δ Het kind laten uitleggen waarom het iets op die manier doet.

Δ Probeer voor het kind te gaan staan i.p.v. achter het kind. En zak op ooghoogte.

Klassenmanagement

+ Het is rustig in de klas. De kinderen die zelfstandig aan het werk zijn doen dit ook echt.

Δ Zorgen dat de instructietafel niet zo vol is. Dit is geen prettige werksfeer. Ik kan er zelf ook niet meer bij zitten en sta boven de kinderen.

Δ Ik maak geen gebruik van werkvormen. Ik geef de les en de kinderen luisteren naar mij. De meeste kinderen hebben dus eigenlijk niets te doen.

18.Hoofdstuk 4, bijlage 10: Kijkwijzer eerste meting mentor 2

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Student: LIO-student 2

Datum opname: meting 2 (1 maart 2011)

Analyse door: LIO-student 2

Indicatoren	Instructie +	Instructie Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ Ik bouw de les op. Na elk stukje uitleg laat ik de kinderen een oefening doen. Ik ga pas verder als de lesstof begrepen wordt. Dit kan ik zien aan de wat zwakkere leerlingen	
<i>83. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ Ja ik praat duidelijk.	
<i>84. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ Dit doe ik gelijk aan het begin van de les.	
<i>85. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij	+ Ik laat de kinderen een opdracht doen, zodat ik kan zien of de lesstof begrepen is.	

controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
86. <i>De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+ Ik laat zien wanneer je twee medeklinkers krijgt.	
87. <i>De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	.	Δ Ik laat de kinderen gewoon naar de instructietafel komen, terwijl ik eigenlijk een groepje kinderen hoort te helpen. Soms doe ik dit niet, dus dit is inconsequent gedrag.
88. <i>De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.	+ Ik stel een vraag, zodat ik kan zien of de stof begrepen is.	

89. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Ik blijf bij de inhoud van de les.	
90. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+ Ik bouw de les op. + Ik laat de kinderen allerlei opdrachten doen, zodat ze de stof uiteindelijk toch snappen.	
91. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+ Ik geef een samenvatting aan het einde van de les.	

Interactie

- + Ik maak oogcontact aan de instructietafel.
- + Ik geef complimenten.
- + Ik ben consequent.

Management

- + Ik maak gebruik van een coöperatieve werkvorm.
- + Ik gebruik afwisselende werkvormen in de les.

Δ Ik moet volgende keer zorgen dat ik de regels die voor de instructietafel gelden vooraf de les besproken heb. Zo voorkom ik dat er kinderen naar mij toe komen.

19.Hoofdstuk 4, bijlage 11: Kijkwijzer eerste meting SVIB-er 2

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Student: LIO-student 2

Datum opname: meting 1 (19 oktober 2010)

Analyse door: LIO-mentor

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ Student legt uit d.m.v. het geven van mondelinge toelichting op de opdrachten.	Δ Student controleert niet of de opdracht begrepen wordt.
<i>92. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ De student gebruikt woorden die de kinderen kennen.	Δ Student gebruikt vaag taalgebruik.
<i>93. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ Student licht opdrachten toe	Δ Student doet dit alleen mondeling. Δ Gebruikt geen leerhulpmiddelen.
<i>94. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij		Δ Student stelt geen activerende vragen. Δ Student geeft zelf voorbeelden. Δ Weinig actie bij leerlingen Δ Interactie gericht op 1

controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		leerling
95. <i>De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+ Student bespreekt de opdrachten hardop.	Δ Student verwoordt haar eigen gedachten niet. Δ Verwoordt niet de stappen die de kinderen moeten volgen. Δ Laat kinderen het proces niet verwoorden.
96. <i>De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ Stelt wel de vraag 'hoe' een leerling aan een antwoord komt.	Δ Stemt niet af op het gegeven antwoord: negeert het antwoord van het kind, neemt het initiatief over. Δ Negeert de kinderen die vinger opsteken.
97. <i>De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.		Δ Student stelt geen samenvattende vragen.

98. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Student blijft bij de les.	
99. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.		Δ Niet gedaan
100. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		Δ Student vat niet samen aan het einde van de uitlegfase.

Interactie:

+ Geeft leerlingen waarde door te benoemen dat ze vingers heeft gezien/ er zo aankomt/ 'dat zal ik zo even uitleggen'; 'heel goed gedaan'

Δ Student stelt zich tijdens looprondes en/of aan de instructietafel, achter de leerlingen op.

Δ Tijdens uitlegfase is de student bezig met het houden van een monoloog; stelt geen activerende vragen aan kinderen.

Management;

+ Kinderen werken rustig tijdens het zelfstandig werken.

Δ Gebruik instructietafel: 7 leerlingen aan een tafel waar er 4 aan kunnen. Hierdoor staat student naast de tafel, achter de leerlingen.

Δ Maakt geen gebruik van verschillende werkvormen.

20.Hoofdstuk 4, bijlage 12: Kijkwijzer tweede meting student 2

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Student: LIO-student 2

Datum opname: meting 2 (1 maart 2011)

Analyse door: LIO-mentor

Indicatoren	Instructie +	Instructie Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ Les wordt stap voor stap opgebouwd. Na ieder stukje instructie moeten een opdracht uitvoeren. Hieruit komt naar voren welke leerlingen de opdracht snappen en welke extra uitleg nodig hebben.	
<i>101. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ Student gebruikt begrijpelijke taal. + Korte, heldere (kindertaal) instructie	
<i>102. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ Gebruikt digibord + Gebruikt leermiddelen + Zorgt bij veel vakken voor hulp/ leermiddelen.	
<i>103. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van	+ Student stelt na korte uitleg, activerende vragen. + laat kinderen Denken Delen Uitwisselen	

medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
104. <i>De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+ Student verwoordt zelf de stappen. + Zet dit verwoorden door in andere vakken zoals rekenen en spelling.	
105. <i>De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ Leerlingen worden gevraagd om gedachten te verwoorden. + Laat woorden samen bespreken. + Laat woorden noteren en uitleggen. (DDU)	
106. <i>De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in	+ Stelt vraag: 'wie kan nog een uitleggen hoe...' + Stelt vragen als: 'waar ga je op letten?'	

oplossingen.		
107. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Blijft bij de les.	
108. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+ Les wordt stap voor stap aangeboden. Bij ieder onderdeel komt een opdracht die kinderen moeten maken, alvorens ze verder kunnen. (DDU) + Uitleg placemat methode: woorden van leerlingen zelf + Verwerking in werkboek	
109. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+ Student vraagt aan leerlingen om samenvatting te geven.	

Interactie:

- + Gesprekken op ooghoogte leerlingen (= leerling kunnen aankijken)
- + Geven van complimenten
- + Consequent zijn; ook aangeven wanneer iemand over de schreef gaat.

Klassenmanagement:

- + Gebruikt coöperatieve werkvormen (DDU, Placemat, rode/groene stip, kan kiezen)
- + Gebruikt instructietafel; heeft nu zelf ook een zitplek en heeft regels afgesproken.
- + Laat leerlingen zelf meedenken bij het 'straffen' en voert dit consequent uit.

21.Hoofdstuk 4, bijlage 13: Kijkwijzer tweede meting mentor 2

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Student: LIO-student 2.

Datum opname: meting 1 (19 oktober 2010)

Analyse door: SVIB-er

Indicatoren	Instructie	Instructie
	+	Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ Geeft een toelichting bij iedere opgave. + sluit aan bij de autonomie van de kinderen door de keuze te geven voor zelfstandige verwerking	Δ Controleert niet op begrip bij leerlingen. Δ Geeft instructie over alle opgaven achter elkaar. Δ Geeft geen begeleide inoefening.
<i>110. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ In orde	
<i>111. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ Gebruikt het bord om te visualiseren. + Betreft oplossing kinderen en laat deze zelf verwoorden bij instructie van kleine groep kinderen. + Laat kinderen hun strategie op bord schrijven en toelichten bij instructie kleine groep kinderen.	Δ Zet de kennis en kunde van kinderen niet optimaal in. Δ Maakt geen gebruik van hulpmiddelen.
<i>112. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i>		Δ Vraagt geen voorbeelden.

De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de lesstof begrepen is.		
113. <i>De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+ Bij de uitleg aan kleine groep en aan de instructietafel worden oplossingen hardop voorgedaan, deels met hulp van en door leerlingen	Δ Doet geen vaardigheden of processen hardop voor bij klassikale uitleg.
114. <i>De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ Sluit één maal aan bij de manier van verwerken van kinderen. + Speelt één maal vragen terug naar medeleerlingen.	Δ Stimuleert beperkt tot actief nadenken. Δ Biedt geen mogelijkheden tot samenwerken.
115. <i>De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals	+ Loopt langs kinderen die zelfstandig verwerken en kijkt naar hun werk. + Geeft aanwijzingen, gebruikt één maal hulpmiddel.	Δ Gaat niet na of de stof begrepen is. Δ Geeft meestal onmiddellijk aanwijzingen.

laten samenvatten; laten herhalen of een keuze te laten maken in oplossingen.	+ Laat kinderen elkaar uitleggen.	
<i>116. De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Blijft bij de inhoud van de les.	
<i>117. De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.		Δ Creëert geen stappen in instructie en verwerking.
<i>118. De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.		Δ Geeft geen samenvatting of evaluatie.

22.Hoofdstuk 4, bijlage 14: Kijkwijzer tweede meting SVIB-er 2

KIJKWIJZER ACTIVERENDE DIRECTE INSTRUCTIE

Student: LIO-student 2

Datum opname: meting 2 (1 maart 2011)

Analyse door: SVIB-er

Indicatoren	Instructie +	Instructie Δ
<i>1. De student onderwijst in kleine stappen.</i> Elke stap wordt gevolgd door begeleide inoefening. Er wordt verder gegaan wanneer dit deel van de lesstof begrepen wordt.	+ De regels staan duidelijk op het digibord. + Begeleide inoefening + Gaat na of stof begrepen wordt.	
<i>119. De student gebruikt heldere taal.</i> De student gebruikt woorden die leerlingen kennen en vermijdt vage uitdrukkingen.	+ Gebruikt woorden en regels uit de methode.	
<i>120. De student geeft concrete voorbeelden.</i> Deze sluiten aan bij wat de kinderen al weten. Er worden mondelinge en visuele voorbeelden, illustraties, demonstraties e.d. gebruikt.	+ Herhaalt steeds de regels. + Laat woorden voorschrijven en uitleggen.	Δ Gebruikt eigen woorden in de eerste oefening.
<i>121. De student laat kinderen voorbeelden bedenken.</i> De student gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van	+ Start met een illustratie. + Laat eigen woorden bedenken. + Laat eigen woorden noteren.	Δ Gebruikt eigen voorbeelden in de eerste oefening.

medeleerlingen. Hij controleert zo ook of de lesstof begrepen is.	+ Zet coöperatieve werkvormen in.	
122. <i>De student doet de vaardigheid hardop denkend voor.</i> Door zelf voorbeelden hardop denkend te behandelen, laat de student kinderen precies volgen hoe het eindresultaat bereikt kan worden. Niet alleen de handelingen, ook de strategieën worden hardop behandeld. De student geeft kinderen de kans om eigen strategieën te verwoorden.	+ Gebruikt regels om het proces te verwoorden. + Gebruikt voorbeeldwoorden. + Laat woorden vier maal verwoorden door kinderen. + Laat woorden opschrijven op het bord.	Δ Neemt het verwoorden door de kinderen over en vult zelf aan.
123. <i>De student speelt vragen van de leerlingen terug naar de groep.</i> De student stimuleert kinderen om zelf actief na te denken over de leerstof en over de manier waarop ze ermee om kunnen gaan. Hij geeft de mogelijkheid om vragen aan- en van elkaar door samenwerken op te lossen.	+ Leerlingen worden uitgenodigd om proces te verwoorden. + Laat kinderen samen overleggen en bespreken. + Laat woorden noteren en uitleggen voor de hele groep.	
124. <i>De student gaat na of kinderen de stof begrijpen.</i> De student gaat regelmatig na of wat er uitgelegd wordt ook begrepen wordt. Hij gebruikt manieren zoals laten samenvatten; laten herhalen of een	+ Inventariseert de resultaten na alle oefeningen. + Laat de regels toepassen en uitleggen. + Observeert en helpt bij rondlopen.	

keuze te laten maken in oplossingen.	+ Wil extra instructie geven. + Gebruikt kaartjes 'goed/fout' e.d. als controlemiddel.	
125. <i>De student vermijdt uitweiden.</i> De student blijft bij de inhoud van de les.	+ Blijft de regels op het bord gebruiken. + Gebruikt het schema en de placemat.	
126. <i>De student vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad:</i> wanneer er een ingewikkelde leertaak aan bod komt, kan de lesstof beter stapsgewijs aangeboden worden.	+ Past coöperatieve werkvormen toe. + Gebruikt woorden van kinderen in volgende oefeningen.	
127. <i>De student geeft een samenvatting aan het eind van de uitlegfase:</i> niet alleen de belangrijkste zaken worden opgenoemd, ook is de samenvatting het teken dat de uitleg overgaat in inoefenen.	+ Evalueert wat geleerd is.	Δ Neemt het verwoorden door leerlingen over.

Interactie:

-volgen: kijkt regelmatig groep rond en kijkt kinderen aan

-ontvangen: kijkt iedereen aan; Δ neemt woord over

-instemmen: knikt, herhaalt, beloont met woorden en mimiek, steekt duim op

-beurt verdelen: meerdere kinderen krijgen een beurt; Δ neemt beurt over

-leiding geven: geeft opdrachten om te schrijven; gebruikt verschillende werkvormen, treedt op; gebruikt groot gebaar om stilte te krijgen

Klassenmanagement:

-werkvormen: *klassikaal, D.D.U. placemat; werkboek; kaartjes*

-zelfstandig werken: *D.D.U. placemat en werkboek*

23. Hoofdstuk 5, bijlage 1: Spiraalmodel van Korthagen

