

Praktijkgericht onderzoek

Het werken met groepsplannen en directe instructiemodel bij niveaugroepen, wat werkt?

Opleiding Speciale Onderwijszorg



Naam	Caroline van Ark
Studentnummer	s1029576
Modulecode	Praktijkgericht onderzoek
Praktijkbegeleider	Peter van den Bosch
Cohort	BIID2009
e-mail	s1029576@student.windesheim.nl
Datum	17 juni 2011
Hogeschool	Windesheim, Zwolle

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	2
1 INLEIDING	3
1.1 verlegenheidsituatie	3
2 DE DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN	4
2.1 onderzoeksvragen	4
3 THEORETISCH KADER.....	6
3.1 kwaliteitszorg in het onderwijs	6
3.2 omgaan met verschillen.	7
3.3 handelingsgericht werken.	9
3.4 ontwikkelingsperspectief	11
4 OPZET VAN HET ONDERZOEK	13
4.1 bestuderen van de beleidsstukken sine limite en Panta rhei	13
4.2 Evaluatieonderzoek	13
4.2.1 Enquête voor leerkrachten.....	13
4.2.2 Interviews met management team, intern begeleiders en RT leerkracht	14
4.2.3 Interview met directeur	14
4.2.4 Dossieronderzoek.....	14
5 OPBRENGSTEN VAN HET ONDERZOEK	15
5.1 bestudering beleidsstukken	15
5.2 enquête leerkrachten	16
5.3 opbrengsten van interviews met mt, intern begeleiders en RT leerkracht.....	20
5.4 interview met directeur.....	21
5.5 dossieronderzoek.....	22
5.5.1 Rekenresultaten van schooljaar 2010- 2011	24
6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	27
6.1 bestudering beleidsstukken	27
6.2 enquête leerkrachten	27
6.3 interviews met management team, intern begeleiders en remedial teacher	27
6.4 interview directeur	28
6.5 dossier onderzoek.....	28
6.6 aanbevelingen.....	28
7 LITERATUURLIJST	30
8 BIJLAGEN	32
8.1 eerste vragenlijst.....	32
8.2 tweede “verdiepende” vragenlijst.....	35
8.3 de cyclus van handelingsgericht werken door de leerkracht	36
8.4 schematische weergave van het directe instructiemodel.....	37

SAMENVATTING

Dit praktijkonderzoek is een evaluatieonderzoek naar de ervaringen van de niveaugroep leerkrachten van de rekengroepen, zoals die gehanteerd worden op Panta rhei.

Het afgelopen schooljaar 2010- 2011 is Panta rhei gestart met de inzet van het directe instructiemodel en groepsplannen bij de niveaugroepen voor het vak rekenen.

Panta rhei streeft naar een doorlopende onderwijslijn (DOL). De doorlopende onderwijslijn heeft als doel de onderwijsbehoeften van het kind centraal te stellen. Er wordt handelingsgericht gedacht, gesproken en gewerkt vanuit onderwijsbehoeften in plaats van het benoemen van kindkenmerken. Er is gekozen voor het werken met groepsplannen, waarin gedifferentieerd onderwijs aan een groep wordt gepland. Het groepsplan geeft aan hoe met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in een groep wordt omgegaan. Op deze wijze is de leerkracht beter in staat om te tegemoet te komen aan verschillen. (Nota: DOL op Panta rhei, 2010)

In dit praktijkonderzoek richt ik mij op de vragen, hoe hebben de leerkrachten de implementatie ervaren en wat hebben de leerkrachten nog concreet nodig om volgend schooljaar in alle niveaugroepen met de groepsplannen en het directe instructiemodel te kunnen werken.

Omdat er dit schooljaar 2010- 2011 voor het eerst met de groepsplannen wordt gewerkt en daarnaast de ontwikkelingsperspectieven voor de individuele leerlingen zijn gemaakt heb ik ook onderzoek gedaan naar verantwoordelijkheden, op welke manier worden de leerlingen gevolgd en wie is daarvoor verantwoordelijk?

Panta rhei betekent; alles stroomt en is in beweging en dat geldt zeker voor de ontwikkelingen die er momenteel plaatsvinden binnen Panta rhei, daarom dit onderzoek, in de hoop dat alle ontwikkelingen die er gaande zijn, een positief resultaat zullen opleveren.

1 INLEIDING

1.1 VERLEGENHEIDSITUATIE

Ik werk op Panta rhei een SBO-school met 228 leerlingen en 24 leerkrachten. Op onze school werken veel collega's parttime. Wij hebben naast de groepsleerkrachten een directeur, een adjunct-directeur en 2 intern begeleiders. Een intern begeleider werkt fulltime en de ander parttime bij ons op school. Verder hebben 4 onderwijsassistenten, 2 vakleerkrachten gymnastiek en 10 collega's in de ondersteunende diensten zoals, remedial teaching en logopedie.

Ik ben groepsleerkracht en geef 3 dagen in de week les aan een groep 7/8.

Wij zijn een fusieschool ontstaan uit twee LOM- scholen en twee MLK- scholen. De scholen waren afkomstig uit zowel openbaar als katholiek onderwijs. Wij zijn nu een bijzonder neutrale school met een eigen schoolbestuur.

Wij werken sinds 1992 met een aantal vakken in niveaugroepen, te weten: technisch lezen, begrijpend lezen, rekenen en spelling.

Destijds is gekozen voor het werken in niveaugroepen omdat er teveel niveauverschillen waren binnen de stamgroepen, dit was niet te handelen voor de leerkrachten. Vooral omdat de school in 1992 een aantal nieuwe lesmethodes had aangeschaft die een stuk instructie verlangden. Soms waren er wel 6 of meer niveaus binnen een stamgroep.

Een aantal jaren geleden heeft er op school een inspectiebezoek plaatsgevonden, kritiek van de inspectie was dat school te weinig deed aan differentiatie binnen de niveaugroepen en er werd te weinig opbrengstgericht gewerkt.

In oktober 2010 kreeg Panta rhei wederom inspectiebezoek. Vanuit de directie is besloten dat er met ingang van het schooljaar 2010-2011 gestart moest worden met meer differentiatie binnen de niveaugroepen en dat er gewerkt moest worden vanuit de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen.

Daarnaast moest er gestart worden met het directe instructiemodel. Gekozen is om dit alles als eerste in te voeren voor het vak rekenen.

Sinds augustus 2010 werken wij met groepsplannen en het directe instructiemodel in de niveaugroepen rekenen.

Het is de bedoeling dat deze manier van werken bij alle niveaugroepen ingevoerd gaat worden in het schooljaar 2011- 2012.

Omdat deze manier van werken zeer snel is ingevoerd en dat er onvoldoende tijd was om scholing met het team te volgen wil ik graag onderzoeken hoe de implementatie tot op heden is verlopen.

Waar lopen de collega's tegenaan, hebben zij voldoende handvatten om de link te leggen tussen het werken met groepsplannen en de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen. Wordt het directe instructiemodel toegepast door de collega's en hoe ervaren zij dat?

Wat hebben wij als Panta rhei nodig om deze manier van werken goed door te kunnen voeren in de andere niveaugroepen.

2 DE DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Dit schooljaar 2010- 2011 is op Panta rhei in de niveaugroep rekenen het werken met groepsplannen en het directe instructiemodel ingevoerd. Daarnaast zijn er voor de leerlingen ontwikkelingsperspectieven gemaakt. In het ontwikkelingsperspectief worden de minimumdoelen en streefdoelen van de individuele leerlingen omschreven. De invoering van de groepsplannen en het werken met het directe instructiemodel heeft in een zeer kort tijdsbestek plaatsgevonden.

Volgend schooljaar moet er in alle niveaugroepen gewerkt gaan worden met de groepsplannen en het directe instructiemodel.

De *doelstelling* van mijn onderzoek is dat ik wil onderzoeken wat de leerkrachten op Panta rhei nodig hebben om in de niveaugroepen “nieuwe stijl” te kunnen werken.

Daarnaast is het de bedoeling dat het werken in de niveaugroepen gekoppeld gaat worden aan de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen. Mijn *centrale vraagstelling is*; Wat heeft Panta rhei nodig om het werken in de niveaugroepen (rekenen) aan te laten sluiten bij de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen?

Om te komen tot een antwoord heb ik een aantal onderzoeksvragen opgesteld.

2.1 ONDERZOEKSVRAGEN

1: Wat wordt er in de literatuur gezegd over het werken met groepsplannen en het directe instructiemodel, opbrengst en/of handelingsgericht werken?

2: Wij werken sinds dit schooljaar met groepsplannen en directe instructiemodel in de niveaugroep rekenen. Wat is de aanleiding geweest om hier voor te kiezen?

3: Wat waren de resultaten van de niveaugroepen rekenen in het verleden?

Deelvragen:

- a. Wat is de voortgang geweest van de leerlingen die drie jaar of langer rekenles gehad hebben op Panta rhei?
- b. Hoe verhoudt de voortgang zich tot de gestelde einddoelen van deze leerlingen?

4: Hoe is de implementatie verlopen van de invoering van groepsplannen en het directe instructiemodel?

Deelvragen:

- a. Waar zijn de collega's tijdens de invoering van het werken met groepsplannen tegenaan gelopen?
- b. Waar zijn de collega's tijdens de invoering van het werken met het directe instructiemodel tegenaan gelopen?
- c. Hoe ervaren de collega's het werken met het directe instructiemodel?
- d. Waar zijn de collega's tegenaan gelopen met het werken met dit model?

5: Wat heeft Panta rhei nodig om deze werkwijze schoolbreed, dat wil zeggen in alle niveaugroepen, in te kunnen voeren?

- a. Zijn de collega's van mening dat zij op dit moment in staat zijn om met de groepsplannen te werken?
- b. Zijn de collega's van mening dat zij op dit moment in staat zijn om met het directe instructiemodel te werken.
- c. Is er nog behoefte aan ondersteuning bij het werken met de groepsplannen en het directe instructiemodel.

6: Kan er al iets gezegd worden over de resultaten van de niveaugroepen rekenen van dit schooljaar?

3 THEORETISCH KADER.

Panta rhei betekent; alles stroomt en is in beweging. Dit geldt voor het onderwijs in het algemeen. Panta rhei wil in beweging blijven en heeft hoog in het vaandel staan dat zij kindgericht wil werken. Daar horen onder andere termen als adaptief onderwijs, handelingsgericht werken en ontwikkelingsperspectieven bij. In mijn theoretisch kader wil ik een korte schets geven van de ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden door de eeuwen heen en hebben geleid tot de huidige staat van ons onderwijs.

Ik ben in de literatuur op zoek gegaan naar beschrijvingen van de ontwikkelingen, wat wordt er gezegd over differentiatie en homogeen groeperen. Wat is handelingsgericht werken en wat is directe instructiemodel.

3.1 KWALITEITSZORG IN HET ONDERWIJS

Door de eeuwen heen is de kijk op onderwijs en dus ook de zorg die onderwijs moet leveren sterk veranderd. Tot ver in de achttiende eeuw werd in Nederland een strikt individuele leer methode gehanteerd. Van afstemmingsprocessen tussen de leerstof en het individuele kind had men nauwelijks weet. De ouders verwachtten dat hun kind in de eerste plaats waarden en normen aanleerden. De primaire taak van het onderwijs was de ontwikkeling van het normbesef. In 1806 werd de eerste nationale onderwijswet van kracht. Uit deze wet blijkt dat het onderwijs meer functies kreeg toebedeeld dan alleen het ontwikkelen van moraal besef. In de Schoolwet van 1857 werd de leerstof vastgelegd. Vanaf 1951 richtte de centrale overheid zich ook meer op de ontwikkeling en vernieuwing van ons onderwijsbestel. In de jaren '50 groeide het inzicht dat het eindproduct, de leerling-resultaten, vooral bepaald wordt door de kwaliteit van processen. (Reezigt, 1993)

In de nota "De school als lerende organisatie" van staatssecretaris Netelenbos (1995) wordt voorgesteld in de wet op basisonderwijs de opdracht vast te leggen, om interne kwaliteitszorg te plegen. De kwaliteit van het onderwijs moet op drie aspecten versterken; het taalonderwijs, onderwijs in de onderbouw en de wijze waarop wordt omgegaan met verschillen. (Struik, 1998)

In mijn onderzoek richt ik mij vooral op het laatste onderdeel, op welke wijze wordt omgegaan met verschillen?

Indien men wil omgaan met verschillen en de kwaliteit van het onderwijs wil verbeteren dan is het van belang dat de instructie gegeven wordt op het leertempo van de leerlingen. Dat er rekening gehouden wordt met de keuze van leerstof en de ontwikkelingsfasen van een kind. Er dient afstemming te zijn tussen de werkwijzen van de leerkrachten. De kwaliteit van zorg moet omschreven zijn. (Struik, 1998)

"Op 1 augustus 1985 werd de Wet op het Basisonderwijs van kracht. De integratie van kleuter- en lagere school, die in deze wet geregeld werd, was een eerste voorwaarde voor onderwijs dat "zodanig ingericht wordt dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen" (WBO, art 8.1, 1985) Differentiatie was een van de onderwijskundige innovaties die in dit kader werden benadrukt." (Reezigt, 1993, p1)

In de Wet op Basisonderwijs wordt nergens duidelijk omschreven hoe differentiatie vorm moet krijgen en welke effecten er precies mee beoogt worden.

De adviezen van de Innovatiecommissie Basisschool (ICB) geven alleen in algemene bewoordingen aan hoe differentiatie vormgegeven moet worden.

Er wordt gezegd dat er gedifferentieerd kan worden naar leertijd, tempo, leerstijl, didactische stijl van de leerkracht of leerstof.

In de WBO (1985) wordt gesteld dat differentiatie moet leiden tot een verbetering in de voortgang voor de individuele leerling, voor zowel de zwakke als de goede leerling. Voor de zwakke leerlingen gaat het om het opheffen van stagnaties en voor de goede leerlingen om versnelling en verbreding.

In de literatuur zijn veel definities te vinden van differentiatie, volgens de Koning (1987) moet differentiatie gezien worden als een middel om om te kunnen gaan met verschillen tussen de leerlingen.

Hij geeft dan ook de volgende definitie van differentiatie;

Differentiatie is het aanbrengen van verschillen tussen delen van een onderwijssysteem ten aanzien van een of meer onderwijscomponenten. (de Koning, 1973, p 3)

De Koning (1987) maakt onderscheid tussen differentiatie op macro-, meso- en microniveau.

Differentiatie op macroniveau is het onderscheid tussen schooltypen, op mesoniveau tussen klassen en macroniveau is het differentiëren binnen een groep.

Ik wil mij vooral richten op de differentiatie op macroniveau.

Men kan een onderscheid maken op hoe men op macroniveau differentieert.

Grofweg zijn er drie vormen te onderscheiden.

- speciale klassen voor goede of slechte leerlingen, voor een deel van de dag of de hele dag;
- niveaugroepen voor vakken, het grootste deel van het onderwijs volgt de leerling in een heterogene klas;
- Niveaugroepen binnen klassen.

Guldemont (1994) geeft aan dat onderwijssystemen die tot doel hebben het heterogeniteitsprobleem te neutraliseren, kunnen leiden tot segregatie. Deze segregatie kan een stigmatiserend effect hebben op zwakke leerlingen, hoe lager het niveau van de groep, hoe negatiever de signalen zijn die de leerling ontvangt over haar intellectuele capaciteiten.

In de Wet Primair Onderwijs (2000) wordt melding gemaakt dat het onderwijs zodanig ingericht moet zijn dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Tevens moet het onderwijs ten aanzien van leerlingen die extra zorg behoeven, gericht zijn op individuele begeleiding die afgestemd is op de behoeften van de leerling.

3.2 OMGAAN MET VERSCHILLEN.

In 1985 hadden wij het over zorgverbreding, individualiserend onderwijs of over differentiëren. Momenteel spreken wij liever over adaptief onderwijs of omgaan met verschillen. Onderwijs haalt het beste uit de leerlingen, centraal staat de vraag, hoe wij het onderwijs zo kunnen inrichten dat elk kind aan zijn of haar trekken kan komen.

Er zijn vele manieren om om te gaan met verschillen, een manier is het effectief groeperen van leerlingen. Leerkrachten verwachten dat het werken met groepjes tot betere resultaten zal leiden, omdat er in de klas beter met de verschillen tussen leerlingen rekening gehouden kan worden.

Er worden in scholen meestal drie typen van groeperen aangetroffen:

- homogene groepen;
- heterogene groepen;
- vormen van individueel onderwijs.

In homogene groepen, ook wel niveaugroepen genoemd, zitten leerlingen van gelijk niveau bij elkaar. Het plaatsen van een leerling in een homogene niveaugroep gebeurt vaak op grond van toetsgegevens.

Heterogene groepen bestaan uit leerlingen van een verschillend niveau.

Bij individueel onderwijs is het de bedoeling dat elke leerling op zijn of haar niveau onderwijs ontvangt. In principe heeft elke leerling zijn eigen onderwijsprogramma.

Uit onderzoek is gebleken dat groeperen van leerlingen in de stamgroep, nadelen voor de leerling kan hebben.

Met name de zwakke leerlingen hebben veel instructie nodig, die zij om organisatorische redenen vaak onvoldoende krijgen. Tevens moeten de leerlingen vaak lange tijd zelfstandig werken en kan de leerkracht onvoldoende begeleiding bieden en juist die begeleiding hebben zwakke leerlingen zo hard nodig.

Volgens Bontekoe (2000) moet men indien men rekening wil houden met de verschillen tussen leerlingen, wel weten welke verschillen zich kunnen voordoen, zoals daar zijn; het verschil in tempo, niveau, interesse en leerstijl.

Uit recent onderzoek is gebleken dat het met name voor zwakke leerlingen niet goed is om vanaf het begin van hun schoolloopbaan in homogene groepen te werken. Met name voor de vakken taal/lezen en rekenen/ wiskunde. Zwakke leerlingen stromen bijna nooit door naar een groep met een hoger niveau, leerkrachten hebben doorgaans geringe verwachtingen van deze leerlingen en zijn minder gemotiveerd om er uit te halen wat er in zit. Het ontbreekt in homogene groepen aan de druk om te presteren en er worden lagere doelen gesteld voor deze groepen.

Tenslotte zijn homogene groepen in de praktijk meestal minder homogeen dan dat men op het eerste gezicht denkt. (Vernooy, K., 2000). Dit werd ook aangegeven door de inspectie bij hun bezoek in 2005 aan Panta rhei. De inspectie vond destijds dat er te weinig sprake was van differentiatie in de niveaugroepen op Panta rhei.

Naast schoolbreed homogeen groeperen kan er ook gekozen worden voor groeperen binnen klassenverband. Hiervoor gelden dezelfde gevolgen voor zwakke leerlingen als bij homogeen groeperen schoolbreed.

Heterogene groepen hebben minder nadelige gevolgen voor zwakke leerlingen dan homogene groepen, dit komt omdat heterogene groepen niet als slecht of langzaam worden gezien, de relaties tussen goede en zwakke leerlingen beter zijn en er gelden gezamenlijke leerdoelen en verwachtingen.

Tenslotte kan men kiezen voor individueel onderwijs. Bij individueel onderwijs neemt de instructie of de hulp die leerlingen krijgen sterk af. In een klas van 25 tot 30 leerlingen, krijgen deze hooguit twee tot drie minuten hulp of instructie. Daarnaast is gebleken dat bij zwakkere leerlingen die voor langere tijd alleen moeten werken er negatieve gevolgen zijn voor hun leerprestaties. Zij gaan de voordelen missen van het samenwerken met andere leerlingen en zij krijgen in het algemeen minder instructie van de leerkracht. (Vernooy, K., 2000) Het werken met niveaugroepen en individuele differentiatie vinden wij terug in het Jenaplanonderwijs en in het Montessori-onderwijs (Guldemont, H., 1994)

Bij het werken met niveaugroepen en individuele differentiatie gaat men ervan uit dat leerlingen ongelijke vaardigheden bezitten en daardoor ook ongelijk presteren, verschillen tussen leerlingen onderling worden niet als een probleem gezien, dat door het onderwijs moet worden opgelost.

Mastery learning daarentegen ziet het niveau van de leerling als een veranderbaar kenmerk.

Mastery learning gaat uit van de gedachte dat er geen slechte of goede leerlingen zijn, maar leerlingen die meer of minder lestijd nodig hebben. De geestelijk vader van Mastery learning is Benjamin Bloom. *“Mastery learning stelt de veranderbaarheid van leerlingkenmerken centraal en acht het een taak van het onderwijs zo in te spelen op de kenmerken van leerlingen dat ze allen de lesstof beheersen.”* (Reezigt, 1993, p 13-14)

Panta rhei hanteert voor haar leerlingen minimum doelen, afhankelijk van het IQ en uitstroomprofiel van de leerlingen. (Nota, DOL op Panta rhei, 2010) en gaat uit van het principe dat leerlingen ongelijke vaardigheden bezitten.

3.3 HANDELINGSGERICHT WERKEN.

Panta rhei is onderdeel van het samenwerkingsverband Sine limite. Sine limite kent een doorlopende onderwijszorgroute.

Binnen Sine limite wordt sterk ingezet op ondersteuning en deskundigheidsbevordering van de leerkrachten. Er heeft een invoeringstraject adaptief onderwijs en handelingsgerichte procesdiagnostiek plaatsgevonden. Bij beide trajecten is het uitgangspunt een omslag van onderwijsaanbod naar “vraaggestuurd” denken en werken. Er wordt gewerkt vanuit het volgende kader:

- wat zijn de onderwijsbehoeften van het kind;
- wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht;
- wat zijn de wensen van de ouders?

Er moet een afstemming plaatsvinden tussen deze drie componenten om vervolgens te komen tot een passend onderwijsarrangement met ontwikkelingsperspectief. (nota: Ontwikkelplan, Onderwijs in de Kroon, 2010). Ten grondslag aan deze nota heeft het handelingsgericht werken gelegen (HGW). HGW is gebaseerd op Handelingsgerichte diagnostiek voor orthopedagogen en psychologen (HGD, Pameijer & Beukering, 2004). Voor HGD en HGW gelden dezelfde uitgangspunten, maar op verschillende niveaus. HGD is een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering en HGW beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. HGW concretiseert kwaliteitsvol onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding, zodat men effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen. De leerkracht, intern begeleider en directie werken samen door de fasen van zorgcontinuüm heen en passen de volgende zeven uitgangspunten toe:

- de onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal;
- afstemming en wisselwerking, het gaat om deze leerling in deze klas, bij deze leerkracht, op deze school, bij deze ouders;
- leerkrachten realiseren kwaliteitsvol onderwijs;
- positieve aspecten van het kind, leerkracht, klas, school en ouders zijn van groot belang;
- samenwerking tussen leerkrachten, leerlingen, ouder, interne en externe begeleiders is noodzakelijk om effectieve aanpak te realiseren;
- doelgericht werken; het team formuleert korte en lange termijndoelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van alle leerlingen en evalueert deze in een planmatige aanpak;
- de werkwijze is systematisch, in stappen en transparant.

(Pameijer, van Beukering, de Lange Schulp & Van de Veire, 2010)

In de literatuur wordt veel geschreven over de nadelen van homogeen groeperen, de nadelen heb ik beschreven in paragraaf 3.2. Panta rhei heeft echter toch gekozen voor homogeen groeperen met name om organisatorische redenen. Wij zijn een SBO school en hebben binnen de groep, leerlingen op veel verschillende niveaus. Wij realiseren ons echter, dat wij ook binnen onze homogeen gegroepeerde niveaugroepen verschillen moeten aanbrengen. Panta rhei stelt zich dan ook tot doel om handelingsgericht te werken binnen de verschillende niveaugroepen.

Indien er gekeken wordt naar het zorgcontinuüm zijn wij een school in fase drie, een school op maat. Binnen Panta rhei hanteren wij ook weer de fasen van zorg en het werken in niveaugroepen valt onder fase nul, preventieve basiszorg. (Pameijer et al, 2010) Sine limite hanteert wel dezelfde begrippen, maar geeft de fasen van zorg een andere naam. Er wordt gesproken over vier ringen van zorg, deze ringen zijn dezelfde als de fasen van zorg beschreven door Pameijer et al (2010).

Handelingsgericht werken houdt in dat er oog is voor een preventieve aanpak. De leerkracht vertrekt vanuit het leerplan (binnen Panta rhei bekend als groepsplan). De vraag wordt gesteld: “wat zijn de doelen voor de komende periode en wat zijn de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen”. Voor de leerkracht geldt in fase 0 dat er drie stappen zijn die genomen moeten worden, te weten:

- verzamelen en noteren van leerlingengegevens;
- benoemen van onderwijsbehoeften van alle leerlingen;
- signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben.

Het verzamelen van gegevens kan op een aantal manieren, te weten: analyseren van toetsen, observeren van leerlingen, praten met collega's, praten met leerlingen en hun ouders en via de overdracht van de vorige leerkracht. Belangrijk is dat er verantwoorde toetsen worden afgenomen. Een verantwoorde toets is objectief, betrouwbaar, goed genormeerd en valide.

Benoemen van onderwijsbehoeften van *alle* leerlingen zorgt ervoor dat je geen enkele leerling vergeet. Bij deze stap wordt de vraag gesteld: *“hoe zorg ik ervoor dat deze leerling zo optimaal mogelijk leert en de gestelde doelen bereikt.”* (Handelingsgericht werken in de klas, Pameijer, N. et al, 2010. pp. 83) De onderwijsbehoeften van de leerling worden vertaald naar concrete gedragstermen.

Bij het signaleren van leerlingen die extra behoefte nodig hebben gaat het om alle leerlingen die meer zorg nodig hebben dan de basiszorg. Het is van belang dat er duidelijke afspraken gemaakt worden over, welke leerlingen je signaleert, hoe je signaleert en dat er zo tijdig mogelijk gesignaleerd wordt. Het gaat zowel om leerlingen wiens vaardigheidsscores zich nauwelijks ontwikkelen als om leerlingen waar meer in zit dan eruit komt. De zorg voor deze leerlingen valt onder fase 1, de verhoogde zorg. (Zie bijlage 8.3. cyclus van handelingsgericht werken)

Het onderwijs op school is gericht op het bevorderen van het leerproces bij leerlingen, er wordt van hen verwacht dat ze zelfstandig, flexibel en verantwoordelijk zijn. Ze moeten weten welke kennis en vaardigheden van belang zijn en hoe ze aan deze kennis en vaardigheden kunnen komen. Hoe zorg je er als leerkracht voor dat de leerlingen deze kennis en vaardigheden gaan beheersen? Draag je deze kennis aan of creëer je situaties waarbij de leerlingen via onderzoek en verkenning zelfstandig komen tot opbouw van nieuwe kennis en vaardigheden?

Kinderen zijn van nature nieuwsgierig en actief. De drang om te leren is bij kinderen aanwezig, een kerntaak voor opvoeders is kinderen een mogelijkheid te bieden om zich te ontwikkelen.

John Locke een Engelse filosoof uit de zeventiende eeuw was van mening dat een kind zich ontwikkelt door invloed van zijn omgeving. Volgens Locke verloopt de ontwikkeling vooral door middel van leren. Termen als: modelgedrag, beloning en straf, imiteren en repeteren, vinden hun oorsprong bij deze man. (Leenders, Naafs & van den Oord, 2002)

Jean Piaget (1896- 1980) was van mening dat echt leren niet van de leerkracht komt, maar vanuit het kind zelf, leren is een proces van actief ontdekken.

Het leerproces van kinderen heeft een aantal duidelijke kenmerken, we kunnen stellen dat kinderen:

- actief leren;
- doelgericht leren;
- cumulatief leren;
- leren in een sociale en interactieve context;
- constructief leren;
- individueel van elkaar verschillen.

Panta rhei hanteert in haar rekengroepen het activerende directe instructiemodel. Dit model zorgt ervoor dat leerlingen actief nieuwe kennis opnemen en koppelen aan kennis waarover ze al beschikken. (Zie bijlage 8.4 voor een schematische weergave)

Shell et al (2010) zeggen dat de drie grote factoren, kennis, motivatie en geheugen de basis vormen voor leren. Deze drie factoren liggen ook ten grondslag aan het directe instructiemodel.

3.4 ONTWIKKELINGSPERSPECTIEF

Sinds het schooljaar 2010- 2011 wordt er binnen Panta rhei gewerkt met ontwikkelingsperspectieven. Deze perspectieven worden gemaakt op basis van een aantal leerling gegevens, zoals het IQ, de leerachterstanden en kindkenmerken. Panta rhei is van mening dat wij onze leerlingen tekort doen door de eindtermen te hanteren zoals die geformuleerd zijn voor de reguliere basisscholen. Veel van onze leerlingen hebben leerachterstanden, een laag gemiddeld IQ of ernstige gedragsproblemen waardoor de didactische ontwikkeling vertraagd is of blijvend achter loopt.

In de ontwikkelingsperspectieven wordt het IQ van het kind genoteerd, de problematieken die bij dit kind een rol spelen en het te verwachten uitstroomprofiel.

Het ontwikkelingsperspectief ziet er als volgt uit:

Naam :
Geb. datum :
IQ : TIQ 89 WISC III juni 2006
Problematiek : Dyslexie diagnose: ja
Moeite met ordenen, overzien en begrijpen van (sociale) informatie
Opvoeding-/systeemproblematiek

**Ontwikkelingsperspectief eind SBO;
LWOO op grond van cognitieve capaciteiten, leerstoornis en kind specifieke factoren.**

Afbeelding 2. Uit dossier Panta rhei.

2009 / 2010	DL	DLE	Minimumdoel 2010 / 2011	Streefdoel 2010 / 2011
Rekenen & Wiskunde	40	27	24	32
Technisch lezen	40	20	24	32
Begrijpend lezen	40	20	24	32
Spelling	40	25	24	32

Afbeelding 3. uit dossier Panta rhei.

Afhankelijk van het uitstroomprofiel worden de minimum en streefdoelen voor het komend schooljaar beschreven

Aan het eind van het schooljaar bespreekt de groepsleerkracht met de intern begeleider leerresultaten van het afgelopen schooljaar en wordt het perspectief eventueel bijgesteld.

De ontwikkelingsperspectieven zijn dus geen statische documenten, maar worden waar nodig naar boven of naar onder bijgesteld.

De normeringen voor deze doelen zijn conform de inspectiecriteria.

Zie onderstaand schema.

Streefdoelen (conform inspectiecriteria):												
	Groep3		Groep4		Groep5		Groep6		Groep7		Groep8	
	LEERJAAR 1		LEERJAAR 2		LEERJAAR 3		LEERJAAR 4		LEERJAAR 5		LEERJAAR 6	
	DL 5	DL 10	DL 15	DL 20	DL 25	DL 30	DL 35	DL 40	DL 45	DL 50	DL 55	DL 60
	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE
I: vmbo	5	10	14	18	22	26	30	34	38	42	46	50
II: lwoo	3	6	9	12	15	19	22	25	28	32	35	38
III: pro	1	2	5	7	10	12	15	17	20	22	25	27
IV: zmlk												

Minimumdoelen:												
	Groep3		Groep4		Groep5		Groep6		Groep7		Groep8	
	LEERJAAR 1		LEERJAAR 2		LEERJAAR 3		LEERJAAR 4		LEERJAAR 5		LEERJAAR 6	
	DL 5	DL 10	DL 15	DL 20	DL 25	DL 30	DL 35	DL 40	DL 45	DL 50	DL 55	DL 60
	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE	DLE
I: vmbo	0	5	9	13	17	21	24	29	33	37	41	45
II: lwoo	0	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
III: pro	0	0	1	3	5	7	9	11	12	13	14	15
IV: zmlk												

Afbeelding 4. Uit: Nota, Doorlopende onderwijslijn Panta rhei, 2010.

De intern begeleider is administratief verantwoordelijk voor de ontwikkelingsperspectieven.

4 OPZET VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt een verantwoording gegeven van het onderzoek.

Het doel in dit onderzoek is te weten te komen wat Panta rhei nodig heeft om in de niveaugroepen “nieuwe stijl” te kunnen werken. Met ‘nieuwe stijl’ bedoel ik de inzet van groepsplannen en het directe instructiemodel in de niveaugroepen gekoppeld aan de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen.

Binnen het samenwerkingsverband Sine limite heeft er een invoeringstraject adaptief onderwijs en een traject handelingsgerichte procesdiagnostiek plaatsgevonden (nota: Ontwikkelplan onderwijs in de Kroon, 2010).

Aansluitend daarop is Panta rhei dit schooljaar 2010- 2011 gestart met de inzet van groepsplannen binnen de niveaugroep rekenen en het hanteren van het directe instructiemodel. Volgend schooljaar 2011- 2012 worden de groepsplannen en het directe instructiemodel ingezet bij alle niveaugroepen.

Daarnaast zijn van alle leerlingen op Panta rhei ontwikkelingsperspectieven gemaakt. Met behulp van deze ontwikkelingsperspectieven kunnen de leerlingen beter gevolgd worden in hun ontwikkeling en wordt er inzichtelijk gemaakt naar welk einddoel gewerkt wordt.

4.1 BESTUDEREN VAN DE BELEIDSSTUKKEN SINE LIMITE EN PANTA RHEI

De doorlopende onderwijs zorgroute is geschreven in 2009. In deze nota staat de doorlopende onderwijszorgroute beschreven zoals die gehanteerd wordt binnen het samenwerkingsverband Sine limite, waar Panta rhei onderdeel van is. In de nota ontwikkelplan “Onderwijs in de Kroon” 2010- 2012 wordt beschreven dat Panta rhei uitgaat van de onderwijs behoeften van het kind en hoe dat vorm moet gaan krijgen.

De nota DOL op Panta rhei (2010) is een beschrijving hoe het onderwijs en de doorlopende zorgroute op Panta rhei vorm moeten gaan krijgen. Ten grondslag van de nota DOL op Panta rhei liggen de nota’s de doorlopende onderwijszorgroute en Onderwijs in de Kroon.

4.2 EVALUATIEONDERZOEK

Het praktijkonderzoek betreft ondermeer een evaluatieonderzoek. Met deze onderzoeksmethode worden de leerkrachten systematisch ondervraagd naar hun mening t.a.v. de inzet van groepsplannen in de niveaugroep rekenen, het hanteren van het directe instructiemodel en het werken met de ontwikkelingsperspectieven gedurende het huidige schooljaar 2010-2011.

4.2.1 Enquête voor leerkrachten

De leerkrachten van Panta rhei (N18) die een niveaugroep rekenen begeleiden worden geënquêteerd over hun ervaringen met de inzet van groepsplannen, het werken met het directe instructiemodel en de ontwikkelingsperspectieven.

Het doel van de enquête is om te achterhalen, hoe de leerkrachten het werken met de groepsplannen en het directe instructiemodel hebben ervaren. Of er nog zaken zijn waar ze tegen aan lopen en of de collega’s behoefte hebben aan begeleiding en/ of ondersteuning bij het werken met de groepsplannen en het directe instructiemodel. Tevens wil ik weten in hoeverre de leerkrachten een relatie leggen tussen het werken met de groepsplannen gekoppeld aan de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen. Indien men uitgaat van opbrengst of

handelingsgericht werken is het van belang dat de ontwikkelingsperspectieven gekoppeld worden aan de leerlijnen van de leerlingen.

Er is gebruik gemaakt van twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst (bijlage 7.1) is een gesloten (statistische) vragenlijst. De tweede vragenlijst (bijlage 7.2) is een verdiepende vragenlijst die ingaat op de door mij gemaakte conclusies naar aanleiding van de eerste vragenlijst.

De eerste vragenlijst heb ik op papier laten invullen de tweede vragenlijst hebben de leerkrachten digitaal ingevuld.

4.2.2 Interviews met management team, intern begeleiders en RT leerkracht

Het interview is ingezet om de volgende vragen helder krijgen.

Hoe werden de leerlingen in het verleden, voor de invoering van groepsplannen en het ontwikkelingsperspectief, in hun ontwikkeling gevolgd en onder wiens verantwoordelijkheid viel dat?

Hoe wordt de ontwikkeling nu gevolgd en onder wiens verantwoordelijkheid valt dat nu?

Het is van belang te weten wie verantwoordelijk is voor het volgen van het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen, vooral om dat deze perspectieven dit schooljaar 2010-2011 zijn ingevoerd en daar op dit moment nog geen heldere afspraken over gemaakt zijn.

Door middel van deze open vraag, wil ik helder krijgen wie verantwoordelijk is volgens het management team, de intern begeleiders en de remedial teacher (N 5), voor het volgen van de ontwikkeling van de leerlingen.

4.2.3 Interview met directeur

In een interview met de directeur wil ik helder krijgen wat de aanleiding is geweest om te kiezen voor het werken met groepsplannen en directe instructiemodel in de niveaugroep rekenen.

4.2.4 Dossieronderzoek.

In de leerling-dossiers, worden de resultaten van de leerlingen bijgehouden. Panta rhei maakt gebruik van ParnasSys sinds het schooljaar 2008- 2009 en vanaf het schooljaar 2009-2010 werken ook de leerkrachten met ParnasSys.

Ik heb mij in mijn onderzoek gericht op de leerlingen die op dit moment in groep acht zitten en drie of meer jaren rekenonderwijs op Panta rhei hebben gevolgd (N20).

De resultaten op het gebied van rekenen worden onderzocht tot en met het schooljaar 2009-2010. In deze jaren werd er niet gewerkt met het directe instructiemodel, groepsplannen en waren er voor de leerlingen nog geen ontwikkelingsperspectieven gemaakt. De resultaten van het rekenen in die schooljaren worden gelegd naast de huidige ontwikkelingsperspectieven om te na te gaan hoe de leerlingen hebben gescoord in de relatie tot de nu gemaakte ontwikkelingsperspectieven.

Tevens worden de resultaten van het huidige schooljaar 2010- 2011 onderzocht.

5 OPBRENGSTEN VAN HET ONDERZOEK

5.1 BESTUDERING BELEIDSSTUKKEN

De nota's doorlopende onderwijzorgroute (2009) en Onderwijs in de Kroon (2010) liggen ten grondslag aan de nota DOL op Panta rhei (2010).

In de Nota DOL op Panta rhei (2010) wordt beschreven welke ringen van zorg er zijn. De uitgangspunten van een doorlopende onderwijslijn. Hoe de ringen van zorg eruit zien, Panta rhei kent vier ringen van zorg. Van elke ring wordt beschreven wat deze inhoud, hoe de leerling gevolgd dient te worden, wanneer en hoe er contacten met ouders zijn etc.

Voor mijn onderzoek beperk ik mij tot de eerste ring van zorg; de standaard zorg.

In de nota wordt het volgende geschreven;

Binnen de niveaugroepen wordt adaptief onderwijs gegeven (volgens directe instructiemodel) wat onder andere inhoudt dat er gedifferentieerde instructie plaatsvindt voor kinderen met meer mogelijkheden en voor kinderen met minder potentie, waardoor er minimaal basisinstructie, korte instructie en verlengde instructie plaatsvindt. De organisatie, pedagogisch klimaat en keuze van methoden zijn afgestemd op de doelgroep. De leerkracht werkt handelingsgericht, stemt het onderwijs af op de drie basisbehoeften en houdt rekening met verschillen tussen kinderen.

Aandachtpunten voor het schooljaar 2010- 2011 zijn; het werken met groepsplannen invoeren en directe instructiemodel / adaptief onderwijs binnen de niveaugroepen de komende twee jaren borgen.

Binnen Panta rhei vindt een invoeringstraject "Werken met groepsplannen" plaats. De groepsplannen sluiten aan bij het directe instructiemodel. In het schooljaar 2009-2010 is een keuze gemaakt voor een model groepsplan en door enkele leerkrachten ervaring opgedaan. In schooljaar 2010-2011 wordt binnen de niveaugroepen rekenen gewerkt met groepsplannen.

Aan de rapportage van de ouders wordt toegevoegd, het ontwikkelingsperspectief van de betrokken leerling.

Uit de nota blijkt dat het werken met het directe instructiemodel nog geborgd moet gaan worden. Dit is ook naar voren gekomen uit de enquête, leerkrachten geven aan dat het werken met het directe instructiemodel voor een aantal nog onvoldoende "eigen" is.

Dit schooljaar vindt het invoeringstraject werken met groepsplannen plaats er wordt melding in de nota gemaakt van een model groepsplan, maar uit de enquête komt naar voren dat de leerkrachten aangeven dat het voor hen niet helemaal duidelijk is met welk model gewerkt wordt.

5.2 ENQUETE LEERKRACHTEN

De eerste vragenlijst is door alle leerkrachten ingeleverd (N18)

De tweede open vragenlijst is digitaal opgestuurd en vijftien leerkrachten (N15) hebben de lijst ingevuld geretourneerd.

Vragen over het directe instructie model (DI model)	Helemaal niet waar		Niet waar		Beetje waar		WAAR		helemaal waar		Totaal
1. Ik ben volledig op de hoogte van het doel van directe instructie.	0	0%	0	0%	1	6%	13	72%	4	22%	18
2. Ik pas het DI model in mijn rekengroep toe.	1	6%	0	0%	11	61%	5	28%	1	6%	18
3. Ik werk dagelijks met het DI model	1	6%	3	17%	9	50%	4	22%	1	6%	18
4. Ik heb behoefte aan extra uitleg om goed met het DI model te kunnen werken.	2	11%	10	56%	2	11%	4	22%	0	0%	18
5. Ik heb behoefte aan ondersteuning om goed met het DI model te kunnen werken.	1	6%	9	50%	3	17%	5	28%	0	0%	18
6. Ik weet elke les wat de doelen van die les zijn.	0	0%	4	22%	3	17%	8	44%	3	17%	18
Vragen over de inzet van de groepsplannen.	Helemaal niet waar		niet waar		beetje waar		WAAR		helemaal waar		Totaal
1. Ik ken de einddoelen van mijn rekengroep.	0	0%	1	6%	5	28%	9	50%	3	17%	18
2. Ik gebruik het groepsplan om mijn lessen voor te bereiden.	1	6%	5	28%	6	33%	5	28%	1	6%	18
3. Ik pas het groepsplan regelmatig aan. (ik zie het als een levend document).	1	6%	8	44%	3	17%	4	22%	2	11%	18
4. Ik heb meerdere niveaus binnen mijn rekengroep, dus ook meerdere groepsplannen.	7	39%	8	44%	0	0%	1	6%	2	11%	18
5. Ik werk binnen mijn groepsplan met subgroepen.	1	6%	3	17%	3	17%	10	56%	1	6%	18
6. Ik zie een koppeling tussen de groepsplannen en het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen.	0	0%	3	17%	5	28%	9	50%	1	6%	18
7. Ik heb de ontwikkelingsperspectieven gebruikt om de groepsplannen op te stellen.	1	6%	7	39%	6	33%	4	22%	0	0%	18
8. Ik heb behoefte aan extra uitleg als het gaat om het maken en hanteren van groepsplannen.	1	6%	4	22%	5	28%	8	44%	0	0%	18
9. Ik heb behoefte aan ondersteuning als het gaat om het werken met groepsplannen.	0	0%	8	44%	5	28%	5	28%	0	0%	18
10. Ik vind dat wij voldoende uitleg en begeleiding hebben gehad bij het inzetten van groepsplannen.	0	0%	5	29%	8	47%	3	18%	1	6%	17

Tabel 1.

Om de open vragen lijst te kunnen maken heb ik de uitkomsten van de eerste vragenlijst bestudeerd en heb een optelling gemaakt van een aantal uitkomsten. Zie hiervoor de tabel 2.

Vragen over het directe instructie model (DI model)	Helemaal niet waar + niet waar				Beetje waar + waar + helemaal waar			
1. Ik ben volledig op de hoogte van het doel van directe instructie.	0	0%			18	100%		
2. Ik pas het DI model in mijn rekengroep toe.	1	6%			17	94%		
3. Ik werk dagelijks met het DI model	4	22%			14	78%		
4. Ik heb behoefte aan extra uitleg om goed met het DI model te kunnen werken.	12	67%			6	33%		
5. Ik heb behoefte aan ondersteuning om goed met het DI model te kunnen werken.	10	56%			8	44%		
6. Ik weet elke les wat de doelen van die les zijn.	4	22%			14	78%		
Vragen over de inzet van de groepsplannen.	Helemaal niet waar + niet waar				Beetje waar + waar + helemaal waar			
1. Ik ken de einddoelen van mijn rekengroep.	1	6%			17	94%		
2. Ik gebruik het groepsplan om mijn lessen voor te bereiden.	6	33%			12	67%		
3. Ik pas het groepsplan regelmatig aan. (ik zie het als een levend document).	9	50%			9	50%		
4. Ik heb meerdere niveaus binnen mijn rekengroep, dus ook meerdere groepsplannen.	15	83%			3	17%		
5. Ik werk binnen mijn groepsplan met subgroepen.	4	22%			14	78%		
6. Ik zie een koppeling tussen de groepsplannen en het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen.	3	17%			15	83%		
7. Ik heb de ontwikkelingsperspectieven gebruikt om de groepsplannen op te stellen.	8	44%			10	56%		
8. Ik heb behoefte aan extra uitleg als het gaat om het maken en hanteren van groepsplannen.	5	28%			13	72%		
9. Ik heb behoefte aan ondersteuning als het gaat om het werken met groepsplannen.	8	44%			10	56%		
10. Ik vind dat wij voldoende uitleg en begeleiding hebben gehad bij het inzetten van groepsplannen.	5	29%			12	71%		

Tabel 2.

Opbrengsten van de tweede vragenlijst.

De antwoorden op de vragen zijn hieronder per vraag samengevat.

Directe instructiemodel

Uit het eerste onderzoek kwam naar voren dat 33% van de collega's behoefte heeft aan extra uitleg als het gaat om het hanteren van het directe instructiemodel en 44% heeft behoefte aan ondersteuning. (beetje waar, waar en helemaal waar bij elkaar opgeteld)

Vraag 1. Indien je behoefte hebt aan extra uitleg of ondersteuning, wil je hieronder dan zo concreet mogelijk aangeven waar je tegenaan loopt en op elk gebied je ondersteuning wilt hebben?

Collega's geven aan behoefte te hebben aan nog een keer een duidelijke uitleg en praktische voorbeelden, zij ervaren het als lastig om aan drie groepen instructie te geven, komen vaak in tijdnood tijdens de lessen. Het hanteren van het directe instructiemodel wordt nog als onvoldoende vanzelfsprekend ervaren.

Eén collega geeft aan dat met name de korte spanningsboog van een aantal leerlingen problemen op levert, de luisterhouding van een aantal leerlingen is onvoldoende.

Groepsplannen.

72% van de collega's heeft behoefte een extra uitleg en 56% aan ondersteuning.

Vraag 1. Indien je behoefte hebt aan extra uitleg of ondersteuning, wil je hieronder dan zo concreet mogelijk aangeven waar je tegenaan loopt en op elk gebied je ondersteuning wilt hebben?

Zes collega's geven aan dat zij het lastig vinden om de doelen goed te formuleren, graag zouden ze daar nog wat meer uitleg over willen hebben. Ook geven de collega's aan dat ze het prettig zouden vinden om dit samen met een andere collega te kunnen doen.

Vier collega's ervaren het document als een administratieve handeling, ze vullen het in en daarna doen ze er niet zoveel meer mee. Zij zouden willen weten hoe ze het document "levend" kunnen maken. Twee collega's ervaren het groepsplan als een extra administratieve handeling en vragen zich af wat het rendement is.

Drie collega's vinden het plaatsen van het groepsplan in ParnasSys erg lastig, zelf geven zij aan dat hun leeftijd daarbij een rol speelt, zij voelen zich niet goed thuis op de computer. Daar zouden zij hulp bij willen hebben.

Tevens wordt er aangegeven dat de collega's het gevoel hebben dat "ze maar wat doen". De collega's zouden graag in een overleg willen horen wat nu precies de vorm van het document moet zijn, wat wordt er precies van je verwacht, wat moet erin, hoe moet het eruit gaan zien.

Vraag 2. 29% van de collega's (nietwaar en helemaal niet waar bij elkaar opgeteld) vindt dat ze onvoldoende begeleiding hebben gehad bij de invoering van de groepsplannen.

Wil je zo concreet mogelijk aangeven wat je gemist hebt, of waarom je het niet voldoende vond?

29% van de collega's heeft in bij de eerste vragenlijst ingevuld dat ze onvoldoende begeleiding hebben gehad, toch reageren elf collega's (N 11) op deze vraag.

De collega's vinden dat de invoering te snel is gegaan en dat er in de periode van invoering ook meerdere andere zaken ingevoerd zijn. De collega's geven aan dat zij nog een keer hierover willen vergaderen, zij zouden graag voorbeelden zien, erover van gedachten willen wisselen en afspraken maken over de inhoud en vorm.

Vraag 3. Wiens verantwoordelijkheid is het volgens jou, om de vorderingen van de leerlingen uit je rekengroep te volgen?

Niveaugroep leerkracht	Groepsleerkracht	Intern begeleider	Remedial Teacher	Gezamenlijke verantwoordelijkheid.
9	1	1	0	4

Bij gezamenlijke verantwoordelijkheid geven de collega's aan dat de niveaugroep leerkracht vooral een signalerende rol heeft en dat er vervolgens met de groepsleerkracht en intern begeleider gesproken moet worden.

Tevens geven negen collega's aan dat de uiteindelijke eindverantwoordelijkheid bij de groepsleerkracht behoort te liggen, de niveaugroep leerkracht heeft vooral een signalerende rol.

Vraag 4. Na de Cito-toets rekenen blijkt een kind onvoldoende vooruit is gegaan, of juist heel veel vooruit is gegaan. Welke actie onderneem je dan? (als niveaugroep leerkracht).

Op deze vraag kwam een zeer grote variatie aan antwoorden.

Leerlingen die onvoldoende vooruit zijn gegaan;

- Leerlingen worden een in subgroep binnen de eigen niveaugroep geplaatst;
- De leerling waar het om gaat wordt door gegeven aan de groepsleerkracht;
- De leerling waar het om gaat wordt door gegeven aan de remedial teacher;
- De leerling waar het om gaat wordt door gegeven aan de rekenspecialist;
- De leerling waar het om gaat wordt door gegeven aan de intern begeleider;
- Er wordt een hulpprogramma opgesteld voor betreffende leerling.

Leerlingen die veel vooruit zijn gegaan:

- Leerlingen worden in een plusgroep geplaatst binnen de niveaugroep;
- Doortoetsen en eventueel in een hogere niveaugroep, in overleg met remedial teacher of intern begeleider.

Bijna alle niveaugroep leerkrachten geven aan dat zij in ieder geval ook contact opnemen met de groepsleerkracht om te vragen of deze iets aan de leerling is opgevallen, of de leerling niet goed in zijn vel zit etc. dit wordt gedaan omdat de groepsleerkracht uiteindelijk verantwoordelijk is voor de leerling.

Vraag 5. Schrijf hieronder wat je nog kwijt wil over het directe instructiemodel of de groepsplannen.

Twaalf collega's (N 12) hebben deze vraag beantwoord.

Voor de duidelijkheid worden alle gegeven antwoorden hieronder vermeld;

- Het lijken mij beide goede ontwikkelingen. Door te werken met het directe instructiemodel wordt je je meer bewust van je manier van lesgeven. Het dwingt je de manier van lesgeven die je in al die jaren eigen hebt gemaakt kritischer te bekijken en waar nodig aan te passen of te veranderen.

Door het werken met groepsplannen ben je je meer bewust van de onderlinge verschillen en van de doelstellingen op langere termijn.

- Ik vind het directe instructiemodel een erg prettig model om je aan vast te houden, het maakt je bewust van je eigen leerkrachtengedrag. Wat betreft het uitvoeren ervan vind ik het nog weleens lastig goed uit te voeren. Er zijn zoveel leerlingen die je ondersteuning nodig hebben dat je er niet altijd aan toe komt een aantal leerlingen extra ondersteuning te bieden.

- Deze periode is bedoeld ook voor jezelf als leerproces. Nu weet ik wat ik een volgende keer anders zou doen. Het is zoeken naar een manier om je groepsplan werkbaar te maken.

- De groepsplannen zijn voor mij een te star document. Ik zie nog geen mogelijkheden om elke dwaling van het programma er onmiddellijk in te zetten.

Zie er ook nog geen meerwaarde van.

Hoe doe je dat voor elk vak???

Wel goed om na te denken over de groepsdoelen en de lessen die je gaat geven.

Helaas is er zoveel aan de hand dat er een aantal weken totaal anders verlopen.

Geen niveaugroepen i.v.m. kunstbezoeken .Schooluitjes. Voorleeswedstrijd.

Ziekte leerkracht .Toetsen. etc.

Je kunt het niet altijd voorzien.

- Zwakke rekenaars hebben erg veel behoefte aan herhaling en directe feedback. Dergelijke groepen kunnen moeilijk zelfstandig werken. Twee instructiegroepen per leerkracht is dan het maximum, wil je het leerrendement optimaal houden.

- Op het moment ervaar ik het meer als administratie en minder als een hulpmiddel.

Ik denk wel dat het directe instructiemodel een prettig manier van werken kan zijn als ik het me eigen heb gemaakt.

- Het is even werk om het uit te zoeken, maar toch wel zinvol om dat je veel gericht bezig bent.

- Ik hoop dat ik in de toekomst iets concreter en vaker met het groepsplan zal gaan werken. Ik heb gemerkt dat ik het maak, het probeer af te hebben op het moment dat dit van me gevraagd wordt, maar het met nog niet eigen heb gemaakt. Er is waarschijnlijk dit jaar simpelweg te veel aan bod gekomen om het echt goed te kunnen implementeren. Om die reden zit ik voor mijzelf nog met een aantal vragen en opmerkingen die ik hierboven neergezet heb.

- Ik ben het eens met de mening dat het volgen van de stappen van het DI model zal bijdragen aan het leerrendement van de leerlingen.

- Wel vind ik het essentieel dat er gekeken moet worden naar de behoeften van de leerlingen in de betreffende groep. Kan de groep het aan?

Hoe moeten de fasen ingericht worden zodat alle leerlingen optimaal kunnen presteren? Dit zijn vragen die mij afgelopen jaar erg bezig hebben gehouden. Om die reden ook mijn opmerkingen hierover. Ik zou graag horen hoe anderen/ de literatuur hierover denkt.

- Ik denk dat het directe instructiemodel en de groepsplannen bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs en (meer) bewustwording bij de niveau-/groepsleerkracht.

- Rekengroep graag 1 uur lang, leerlingen goed op niveau bij elkaar zetten, heb teveel verschillende niveaus in de groep.

5.3 OPBRENGSTEN VAN INTERVIEWS MET MT, INTERN BEGELEIDERS EN RT LEERKRACHT

Tijdens de interviews met het managementteam, intern begeleiders en RT leerkracht (N5) zijn twee vragen gesteld. De antwoorden zijn per vraag samengevat. Deze antwoorden worden meegenomen in het volgende hoofdstuk om conclusies en aanbevelingen te doen ten aanzien van de inzet van de groepsplannen, het directe instructiemodel en de ontwikkelingsperspectieven.

Vraag 1. Hoe werden de leerlingen in het verleden, voor de invoering van groepsplannen en het ontwikkelingsperspectief, in hun ontwikkeling gevolgd en onder wiens verantwoordelijkheid viel dat?

Deze vraag is gesteld aan vier collega's (N4). Eén collega, adjunct directeur en intern begeleider is sinds dit schooljaar aan Panta rhei verbonden en kan op de eerste vraag geen antwoord geven.

De leerlingen werden twee keer per jaar getoetst (Cito-toets rekenen) De RT leerkracht die verantwoordelijk was voor de indeling van de niveaugroepen rekenen verwerkte de gegevens en maakte indien nodig nieuwe groepsindelingen. De overzichtslijsten werden uitgedeeld aan de groepsleerkrachten.

Indien een leerling een leerachterstand van twee jaar of meer had op het gebied van rekenen werd de leerling uit de door op Panta rhei gebruikte methode Pluspunt gehaald en geplaatst in

Maatwerk. Maatwerk is een remediërende rekenmethode. Heel incidenteel kwam een leerling in aanmerking voor remedial teaching.

Het plaatsen in Maatwerk werd in overleg met de groepsleerkracht en de niveaugroep leerkracht gedaan.

Het was niet echt helder wie verantwoordelijk was voor het volgen van de leerlijn. Soms gaf een groepsleerkracht aan dat een leerling achter bleef of soms de niveaugroep leerkracht. De groepsleerkracht vulde de didactische overzichten in van de individuele leerling en was dus ook meestal degene die signaleerde samen met de intern begeleider.

Vraag 2. Hoe wordt de ontwikkeling nu gevolgd en onder wiens verantwoordelijkheid valt dat nu?

Deze vraag is gesteld aan vijf collega's, vier collega's hebben de vraag beantwoord (N4). Eén collega heeft geen antwoord op deze vraag gegeven omdat zij aan het eind van dit schooljaar 2010-2011 stopt met werken. Zij is van mening dat deze vraag beantwoord moet worden door diegene die het traject verder gaan begeleiden.

Op deze vraag kreeg de onderzoekster geen eensluidend antwoord. De ontwikkelingsprofielen zijn dit schooljaar, 2010-2011 ingevoerd MT en intern begeleiders, zijn nog in overleg op welke manier dit vorm gegeven moet worden.

Allen zijn wel van mening dat de niveaugroep leerkracht verantwoordelijk is voor signalering. De niveaugroep leerkracht stelt de groepsplannen samen en dient de leerlingen te volgen. De niveaugroep leerkracht moet de vorderingen van de leerlingen volgen middels de Cito-toets rekenen die twee keer per jaar wordt afgenomen en de methode gebonden toetsen. Daar waar nodig dient het groepsplan aangepast te worden. De groepsplannen worden opgesteld voor een periode van een half jaar, na toetsing volgt een eventuele aanpassing van het groepsplan.

De intern begeleiders zijn van mening dat het de taak van de intern begeleider en het MT is om de ontwikkelingsperspectieven te volgen en daar waar nodig is bij te stellen. Een intern begeleider stelt dat er toegewerkt moet worden naar bewustzijn van de niveaugroep leerkrachten. De niveaugroep leerkrachten moeten de leerlijn van de leerlingen in hun groep gaan volgen aan de hand van ontwikkelingsperspectieven, echter hij legt de verantwoordelijkheid op dit moment wel bij intern begeleider, MT en RT.

De directeur is van mening dat de niveaugroep leerkracht verantwoordelijk is. Na een toetsperiode worden de gegevens in ParnasSys (administratie systeem) ingevoerd door de niveaugroep leerkracht. De niveaugroep leerkracht vergelijkt de vorderingen met de gestelde doelen in de ontwikkelingsperspectieven van die leerlingen waar zij of hij in zijn of haar niveaugroep verantwoordelijk voor is. Indien blijkt dat er afwijkingen in de lijn zijn, dit kan zowel naar boven als naar beneden, moet de niveaugroep leerkracht dit bespreken met de groepsleerkracht en de intern begeleider. De intern begeleider brengt deze leerling in bij de rekenwerkgroep en samen beslissen ze wat er met deze leerling moet gaan gebeuren.

5.4 INTERVIEW MET DIRECTEUR

Er is door mij getracht het antwoord letterlijk weer te geven zoals het door de directeur is gegeven.

De volgende vraag is gesteld aan de directeur,

Wij werken sinds dit schooljaar met groepsplannen en directe instructiemodel in de niveaugroep rekenen, wat is de aanleiding geweest om hier voor te kiezen?

De aanleiding is het inspectiebezoek geweest dat in oktober 2010 moest gaan plaatsvinden.

Vijf jaar geleden was de conclusie van de inspectie dat er onvoldoende rekening werd gehouden met verschillen tussen leerlingen. De inspectie was destijds van mening dat het werken in de niveaugroepen onvoldoende differentiatie bood en dat er te weinig zicht was op de einddoelen van de afzonderlijke vakken. Het werken in niveaugroepen keurde inspectie niet af, maar de inspectie was destijds wel van mening dat er meer differentiatie moest plaatsvinden.

Op directieniveau volgden een aantal roerige jaren, er was twee een wisseling van directeur en Panta rhei heeft een jaar zonder directeur gefunctioneerd. Aan het schooljaar 2009- 2010 werd de huidige directeur benoemt en zij werd geconfronteerd met het aanstaande inspectie bezoek. Na bestudering van de verslagen bleek wat de kritiek destijds van de inspectie was en mede daarom is er besloten om versnelt aan de slag te gaan met het invoeren van de groepsplannen en het directe instructiemodel. In juni 2010 werden de collega's op de hoogte gesteld en volgden er een paar instructiemiddagen om in augustus 2010 aan de slag te kunnen gaan met het directe instructiemodel en de groepsplannen. Er is gekozen omdat in eerste instantie te doen bij het vak rekenen. Lezen en spelling stond al wel aardig op de rit, maar met name voor het vak rekenen was dit niet het geval.

Er is gekozen voor de inzet van groepsplannen en het directe instructiemodel omdat goed aansluit bij het handelingsgericht werken.

Binnen het samenwerkingsverband Sine limite, waar Panta rhei ook onderdeel van is, wordt gewerkt aan passend onderwijs. Handelingsgericht werken sluit goed aan bij passend onderwijs, dus vandaar dat deze keuze is gemaakt.

De directeur merkt op tijdens het gesprek dat zij zich bewust is van het feit dat de invoering op zeer kort termijn heeft plaatsgevonden.

5.5 DOSSIERONDERZOEK

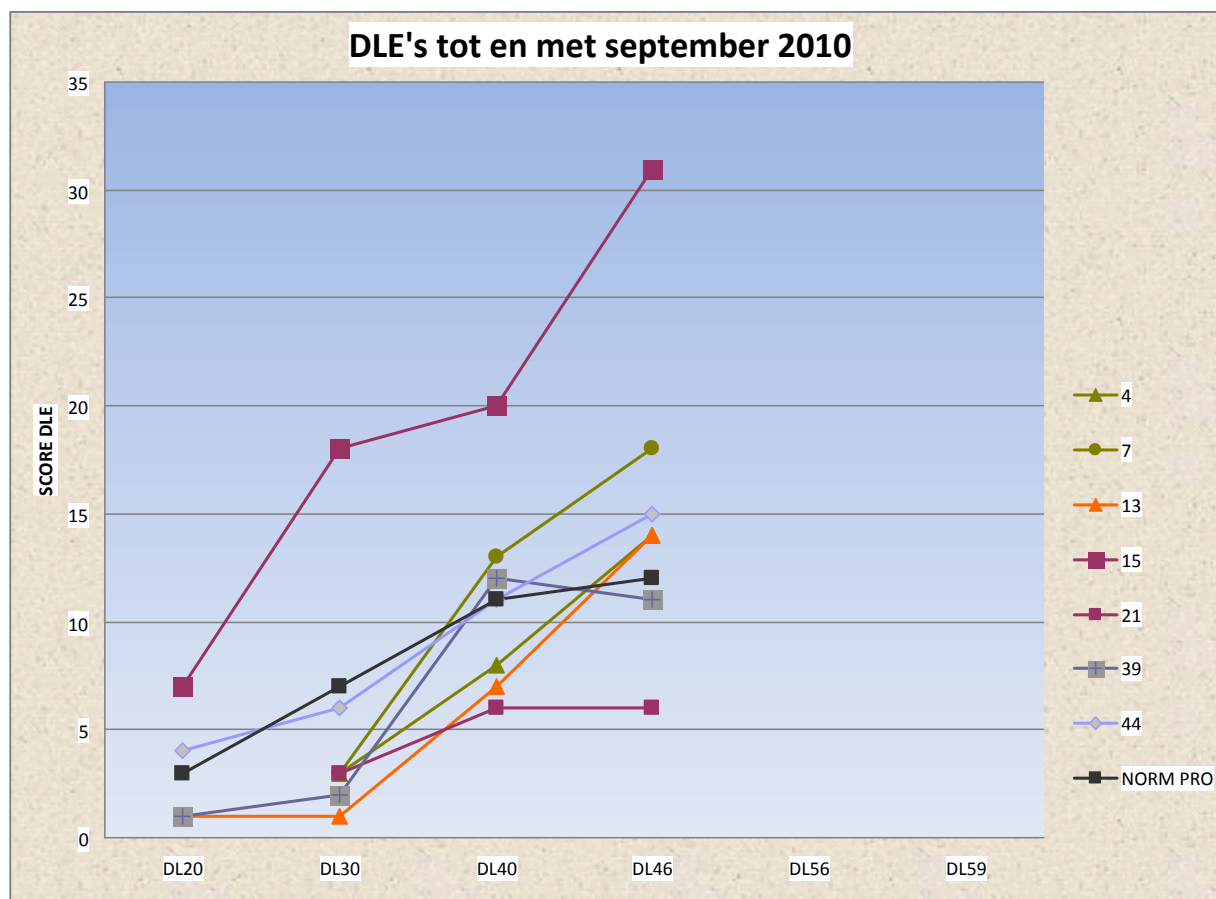
Dit schooljaar 2010- 2011 telt Panta rhei 54 schoolverlaters, 20 schoolverlaters hebben drie jaar of meer rekenonderwijs gevolgd op Panta rhei, in mijn onderzoek beperk ik mij tot de laatste groep. (N 20)

In de onderstaande grafieken worden de scores van de 20 leerlingen (N20) weergegeven.

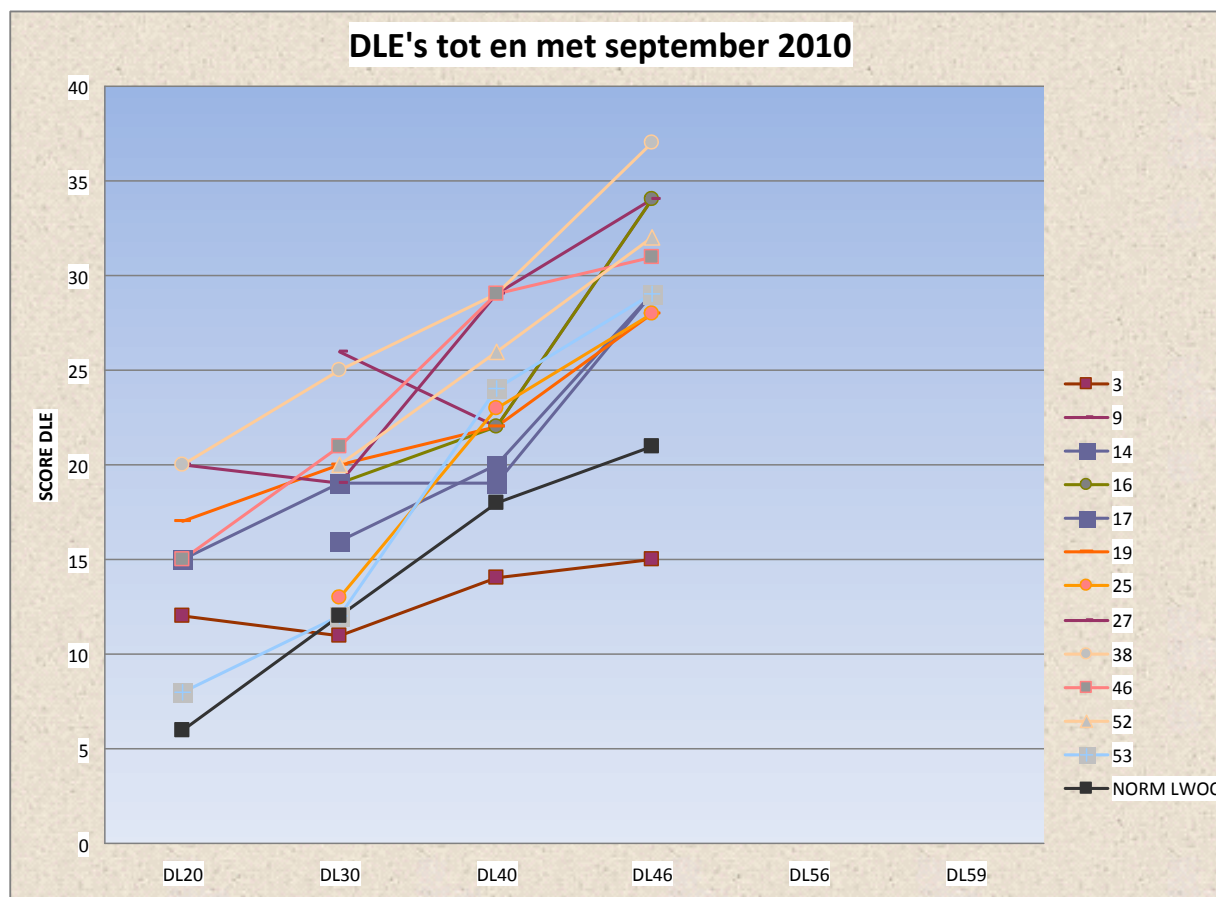
Dit schooljaar zijn er voor de leerlingen ontwikkelingsperspectieven gemaakt. Ik heb de toetsscores van de leerlingen gekoppeld aan de huidige ontwikkelingsperspectieven. Opgemerkt dient te worden dat de in de toetsperiodes die in de grafiek vermeld staan er nog geen ontwikkelingsperspectieven voor de leerlingen waren. Echter ik vond het interessant om te zien hoe de leerlingen zich in de afgelopen schooljaren hebben ontwikkeld gezien in het licht van de huidige ontwikkelingsperspectieven.

Uit de grafieken blijkt dat slechts drie leerlingen (N3) tot en met september 2010 onder hun ontwikkelingsperspectief hebben gescoord.

Twee leerlingen (N2) blijven onder de norm van het Praktijkonderwijs en een leerling (N1) onder de norm van het LWOO.



Grafiek 1. norm Praktijkonderwijs.

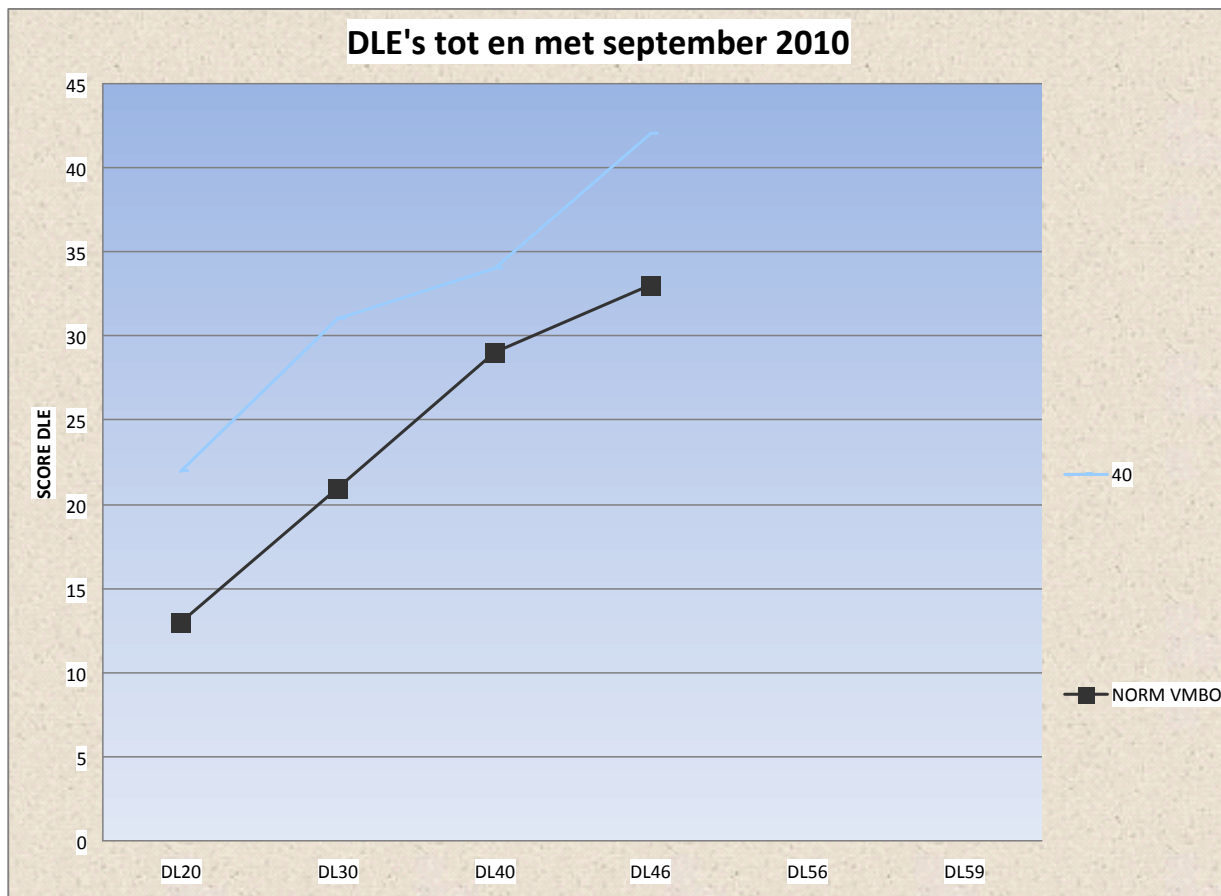


Grafiek

2.

norm

LWOO.



Grafiek 3. norm VMBO.

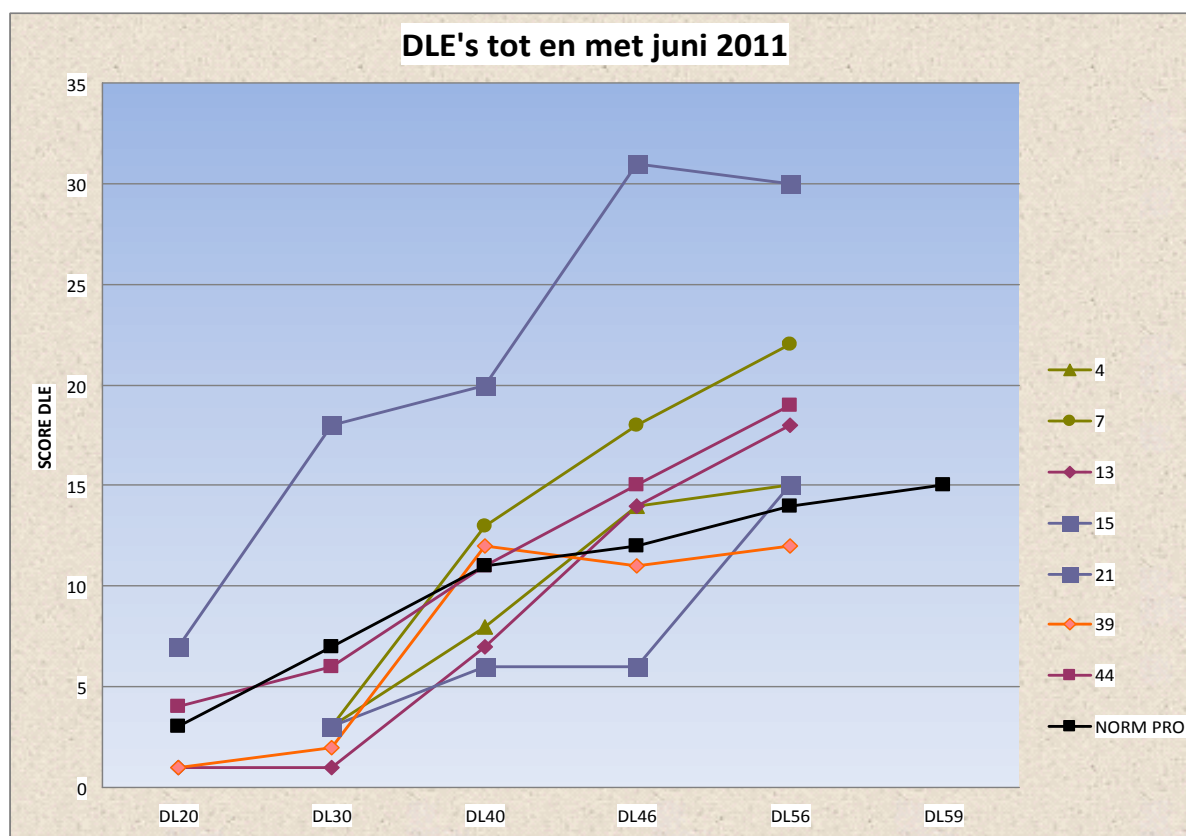
Uit de bovenstaande grafieken blijkt dat zeventien (N17) leerlingen scoren boven de gestelde doelen in de huidige ontwikkelingsperspectieven.

5.5.1 Rekenresultaten van schooljaar 2010- 2011

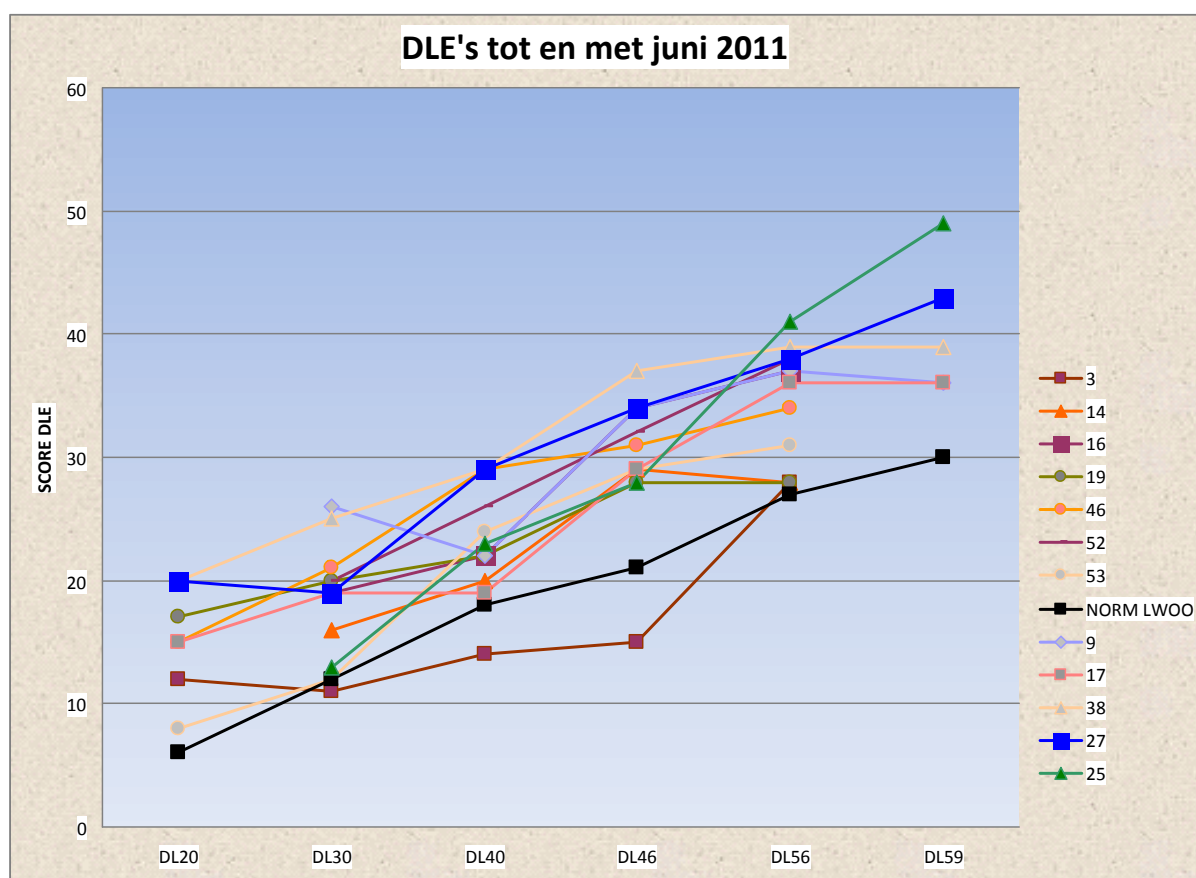
Helaas is er geen duidelijk beeld te geven van de leerresultaten van het afgelopen schooljaar 2010- 2011.

Niet alle schoolverlaters hebben in juni meegedaan met de Cito-toets rekenen. Daarnaast is er voor het eerst gewerkt met de nieuwe Cito-toets rekenen, de toets geeft geen DLE meer als toets uitslag, maar een vaardigheidsscore en leerrendement. Er blijkt geen omreken- tabel voorhanden te zijn bij Cito. Wij hebben op school zelf een omreken- tabel gemaakt en deze met Cito besproken het is echter geen honderd procent betrouwbare tabel. Voor zover ik de gegevens heb, zijn ze ingevoerd.

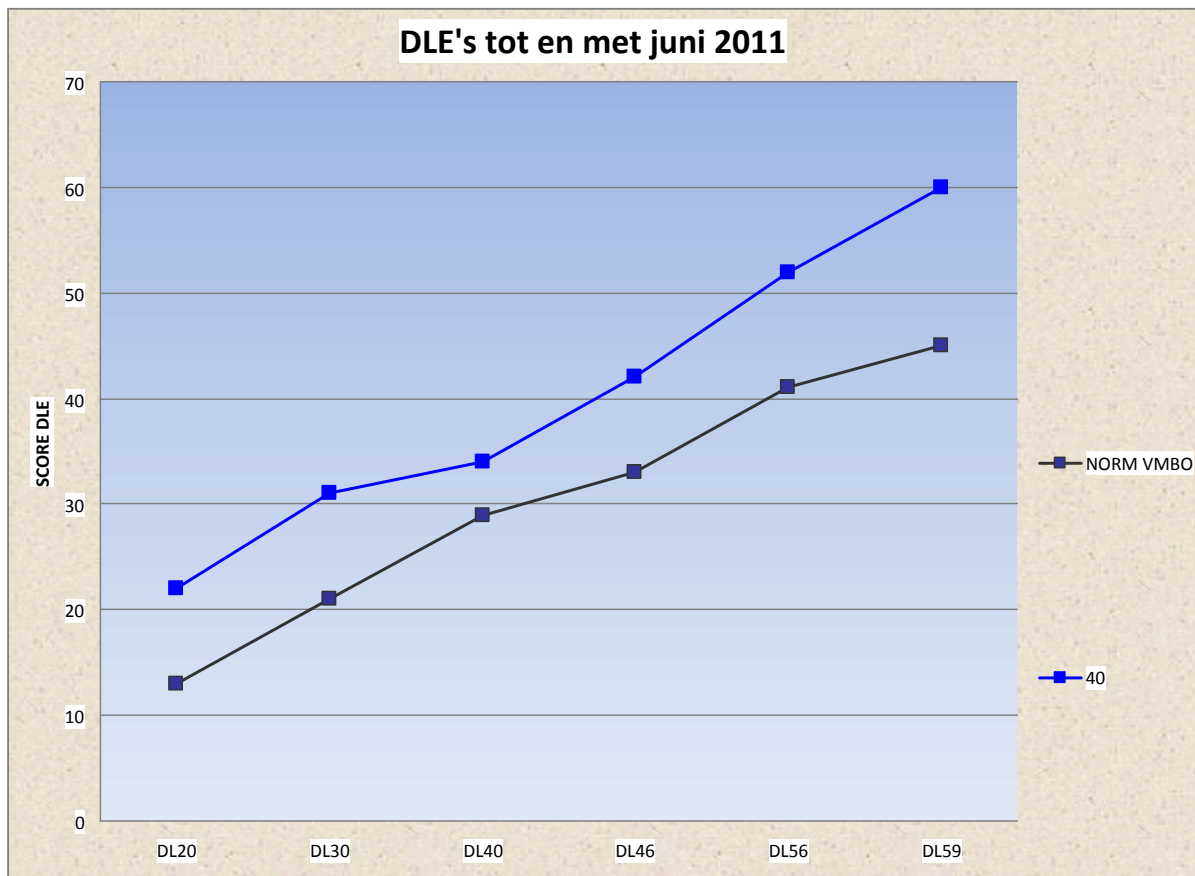
Opvallend is dat een drietal leerlingen (N3) vanaf september 2010 een grote groei laten zien, maar dit durf ik niet toe te schrijven aan het hanteren van de groepsplannen. Bij het overgrote deel van de leerlingen blijft de groei vergelijkbaar met de voorgaande jaren.



Grafiek 4. norm PRO



Grafiek 5. norm LWOO



Grafiek 6. norm VMBO

6 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

6.1 BESTUDERING BELEIDSSTUKKEN

De nota's Doorlopende Onderwijszorgroute, (2009) Ontwikkelplan "Onderwijs in de Kroon" (2010-2011) en DOL op Panta rhei (2010) geven allen de huidige ontwikkelingen binnen Sine limite en Panta rhei weer.

De nota's beschrijven de doorlopende onderwijslijn zoals die binnen Sine limite is ontwikkeld. Deze dient als basis voor de doorlopende onderwijslijn binnen Panta rhei. Het is een duidelijk en helder verhaal, waarin de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten centraal staan. Gezien vanuit de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, lijkt het mij zinvol de leerkrachten de mogelijkheid te geven om gezamenlijk nog een keer de groepsplannen en het directe instructiemodel te bespreken.

6.2 ENQUETE LEERKRACHTEN

Uit de vragenlijsten komen een paar opvallende zaken naar voren. Ten eerste blijkt er geen eensluidend antwoord te zijn op de vraag wat de niveaugroep leerkrachten doen indien zij constateren dat de vorderingen van een leerling achter blijven of juist ver vooruit zijn gegaan.

Ten tweede geven de leerkrachten aan behoefte te hebben aan ondersteuning, bij zowel het toepassen van het directe instructiemodel als het inzetten van de groepsplannen.

Met name het goed omschrijven van de lesdoelen wordt als lastig ervaren, er is geen of een onvoldoende eenduidig model. Het plaatsen in ParnasSys wordt door een aantal leerkrachten als lastig ervaren. Leerkrachten ervaren het werken met de groepsplannen op dit moment nog vooral als een administratieve handeling, het groepsplan is nog onvoldoende een "levend" document.

Ten derde is er onduidelijkheid over wie verantwoordelijk is voor het volgen van de leerlingen in de niveaugroep rekenen, hierop komen ook verschillende antwoorden.

Tenslotte geven de leerkrachten aan dat zij een toegevoegde waarde ervaren bij het hanteren van het directe instructiemodel en de groepsplannen, overigens niet alle leerkrachten zijn dit van mening. Een tweetal leerkrachten is benieuwd naar de effectiviteit.

De leerkrachten geven aan dat zij de invoeringsperiode als een heel drukke periode hebben ervaren omdat mede door het inspectiebezoek veel van de leerkrachten gevraagd is. Het werken met het directe instructiemodel en de groepsplannen ervaren de leerkrachten nog als onvoldoende eigen.

6.3 INTERVIEWS MET MANAGEMENT TEAM, INTERN BEGELEIDERS EN REMEDIAL TEACHER

Uit de interviews komt naar voren dat er verschillende meningen zijn over wie verantwoordelijk is voor het volgen van de leerlingen in de rekengroepen. De geïnterviewden geven allen aan dat dit het eerste schooljaar is dat er gewerkt is met de ontwikkelingsperspectieven en dat er nog overleg plaatsvindt bij wie de verantwoordelijkheid dient te liggen en hoe dat vorm dient te krijgen.

Wel zijn alle geïnterviewden van mening dat de signalering in handen zou moeten liggen van de niveaugroep leerkracht, vooral omdat dat degene is die de groepsplannen moet samenstellen en moet bij stellen indien nodig. Onduidelijk is nog op welke wijze dat dient te geschieden.

6.4 INTERVIEW DIRECTEUR

De directeur heeft helder kunnen aangeven wat de aanleiding is geweest om te gaan werken met groepsplannen en het directe instructiemodel.

De directe aanleiding voor het tijdstip lag vooral bij het inspectiebezoek van oktober 2010, maar dat is uiteraard niet de enige reden geweest. Zoals blijkt uit het onderzoek van de beleidsstukken, sluit het ook aan bij het vastgestelde beleid.

6.5 DOSSIER ONDERZOEK.

Uit het dossieronderzoek blijkt dat drie (N 3) leerlingen achterblijven op de huidige ontwikkelingsperspectieven tot en met september 2010.

Twee leerlingen blijven achter op het gestelde Praktijkonderwijs profiel. Bij een van deze leerlingen is een achteruitgang te zien en bij een leerling is weinig ontwikkeling geweest. Bij navraag bleek dat dit bij een leerling waarschijnlijk te maken heeft met haar taalproblematiek, deze leerling is een Cluster 2 leerling en de talige kant van de sommen, met name bij de Cito toetsen zijn voor haar te moeilijk. De andere leerling is een zeer zwakke leerling die op alle fronten heel laag scoort, het IQ ligt op de grens van MLK en ZMLK.

De leerling die onder de norm LWOO scoort, zat bij binnenkomst wel boven de norm LWOO, maar is er vervolgens onderuit gezakt. De rekenproblematiek van deze leerling is verwant aan zijn dyslexie, er is met deze leerling wel gewerkt aan zijn problematiek.

In de grafieken tot en met juni 2011, zien we dat er slechts een leerling achterblijft, maar dit is geen reëel beeld, omdat niet alle leerlingen getoetst zijn

Uit de grafieken tot en met september 2010, blijkt dat zeventien (N17) leerlingen hoger scoren dan de gestelde minimum doelen.

De ontwikkelingsperspectieven geven een totaal uitstroombroefiel aan, wellicht zou dit in de toekomst per vak verfijnt moeten worden, om zoveel mogelijk leerresultaat te halen.

6.6 AANBEVELINGEN

Het algemeen beeld is dat zowel de leerkrachten als de intern begeleiders en het management team tevreden zijn over de ingezette weg, men ervaart het werken met het directe instructiemodel als prettig. Het inzetten van groepsplannen wordt over het algemeen als positief ervaren, er zijn echter nog wat aandachtspunten.

Uit zowel de enquête met de leerkrachten en de interviews met de intern begeleiders en management team, komt naar voren dat er nog geen duidelijk beleid is over wie er verantwoordelijk is voor het volgen van de leerlingen in de rekengroepen.

Het is een aanbeveling om hier een helder plan voor op te gaan stellen. Het is van belang om in ieder geval met de leerkrachten hierover van gedachten te wisselen. De leerkrachten hebben zoals blijkt uit de enquête, een verschillende mening over bij wie de verantwoordelijkheid dient te liggen. Om tot een schoolbreed gedragen plan te komen lijkt het mij zinvol de leerkrachten te betrekken bij het maken van afspraken.

Uit de enquête is naar voren gekomen dat de leerkrachten behoefte hebben aan nog uitleg over het werken met het directe instructiemodel en de groepsplannen.

Het is een aanbeveling om dit schooljaar 2010- 2011 nog een bijeenkomst beleggen met de leerkrachten om het werken met de groepsplannen en het directe instructiemodel te evalueren. Tijdens deze bijeenkomst kunnen er afspraken gemaakt worden om direct aan het begin van volgend schooljaar 2011- 2012 te kunnen starten met een aantal bijeenkomsten waarin nog

vragen beantwoord kunnen worden over het werken met de groepsplannen en het directe instructiemodel.

Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan iemand die met hun meekijkt bij het opstellen van de groepsplannen, maak hierover afspraken, wie gaat er mee kijken en hoe gaan wij dat organiseren.

Koppel nadrukkelijk het opstellen van de groepsplannen en het evalueren aan de ontwikkelingsperspectieven van de leerlingen aan de verantwoordelijke leerkracht, zo kan het groepsplan een “levend” document worden.

De ontwikkelingsperspectieven zijn opgesteld met minimum en streefdoelen, deze worden vastgelegd met DLE'S. Het dient de aanbeveling dat het management team en intern begeleiders zich gaan beramen hoe zij in de toekomst omgaan met de ontwikkelingsperspectieven, dit naar aanleiding van de nieuwe Cito- toetsen waar niet meer gesproken wordt over DLE's maar over leerrendement, hoe vertaal je de toetsuitslagen in de toekomst naar je ontwikkelingsperspectieven.

7 LITERATUURLIJST

Bloom (1980) The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 62. 382-385.

Bontekoe, H.R. (2000) in: serie in de klas: *Adaptief organiseren*. Alphen aan de Rijn: Samsom,

Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005) *Effectief leren, basisboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff

Guldemont, H. (1994) *Van de kikker en de vijver, groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.

Koning, P de (1973) *Interne differentiatie*. Purmerend: Muusses.

Koning, P de (1987) *Programma differentiatie in het voortgezet onderwijs*. Lisse: Swets&Zeitlinger.

Leenders, Y., Naafs, F. & Wiltink, H. (2002) *Effectieve instructie, lesgeven met het activerende directe instructie model*. Amersfoort: CPS.

Pameijer, N.K. & Beukering, J.T.E. van (2004) *Handelingsgerichte procesdiagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijs leerproblemen*. Leuven: Acco.

Pameijer, N. (2006) *HGW en de intern begeleider*. In opdracht van WSNS+.

Pameijer, N., Beukering, T. van, Schulpen, Y. & Van de Veire, H. (2010) *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco.

Netelenbos, T. (1995). De school als lerende organisatie. Kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs. Zoetermeer: Ministerie van OCW

Nota: Dol op Panta rhei, 2010. Deventer.

Nota: Doorlopende onderwijszorgroute, 2009. Deventer

Nota: Ontwikkelplan, Onderwijs in de Kroon, 2010. Deventer.

Shell, D., Brooks, D., Trainin, G., Wilson, K., Kauffman, D. & Herr, L. (2010) *The Unified learning Model*. Dordrecht: Springer.

Struik, P.C. (1998) *Kwaliteitszorg in scholen voor primair onderwijs. De lerende organisatie Kaizen*. Alphen aan de Rijn: Samsom.

Vernooy, K. (2000) in: Serie in de klas: *Adaptief organiseren*. Alphen aan de Rijn: Samsom,

Wet op basisonderwijs 1985.(mei 2011) internet: <http://www.xs4all.nl/~remery/Wetten/wbo-1986-tekst.html>

.

Wet op Primair Onderwijs 2000. (juni 2011) internet:
http://www.stab.nl/wetten/0725_Wet_op_het_primair_onderwijs_WPO.htm

.

8 BIJLAGEN

8.1 EERSTE VRAGENLIJST.

Beste collega's

Bij deze de vragenlijst ten behoeve van mijn onderzoek.

Mijn onderzoek is een evaluatie- onderzoek naar de inzet van de groepsplannen en het directe instructiemodel bij de niveaugroepen rekenen.

Jullie formulieren worden vertrouwelijk behandeld, dus graag zo eerlijk mogelijk invullen, dit in het belang van het onderzoek. Naar aanleiding van deze vragenlijst komt er ook nog een kortere vragenlijst met een aantal open vragen, waarbij ik naar jullie mening zal vragen.

Naam

Niveaugroep rekenen Pluspunt deelBlokIndien meerdere niveaus graag vermelden.

Aantal leerlingen per niveau

Niveaugroep rekenen Maatwerk

Aantal leerlingen per niveau

Vragen over het directe instructiemodel (DI model)

1. Ik ben volledig op de hoogte van het doel van directe instructie.

helemaal niet beetje waar waar helemaal waar
niet waar waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Ik pas het DI model in mijn rekengroep toe.

helemaal niet beetje waar waar helemaal waar
niet waar waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Ik werk dagelijks met het DI model

helemaal niet beetje waar waar helemaal waar
niet waar waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Ik heb behoefte aan extra uitleg om goed met het DI model te kunnen werken.

helemaal niet beetje waar waar helemaal waar

niet waar

waar

☐

☐

☐

☐

☐

5. Ik heb behoefte aan ondersteuning om goed met het DI model te kunnen werken.

helemaal
niet waar

niet
waar

beetje waar

waar

helemaal waar

☐

☐

☐

☐

☐

6. Ik weet elke les wat de doelen van die les zijn.

helemaal
niet waar

niet
waar

beetje waar

waar

helemaal waar

☐

☐

☐

☐

☐

Vragen over de inzet van de groepsplannen.

1. Ik ken de einddoelen van mijn rekengroep.

helemaal
niet waar

niet
waar

beetje waar

waar

helemaal waar

☐

☐

☐

☐

☐

2. Ik gebruik het groepsplan om mijn lessen voor te bereiden.

helemaal
niet waar

niet
waar

beetje waar

waar

helemaal waar

☐

☐

☐

☐

☐

3. Ik pas het groepsplan regelmatig aan. (ik zie het als een levend document).

helemaal
niet waar

niet
waar

beetje waar

waar

helemaal waar

☐

☐

☐

☐

☐

4. Ik heb meerdere niveaus binnen mijn rekengroep, dus ook meerdere groepsplannen.

helemaal
niet waar

niet
waar

beetje waar

waar

helemaal waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Ik werk binnen mijn groepsplan met subgroepen.

helemaal niet waar niet waar beetje waar waar helemaal waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Ik zie een koppeling tussen de groepsplannen en het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen.

helemaal niet waar niet waar beetje waar waar helemaal waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Ik heb de ontwikkelingsperspectieven gebruikt om de groepsplannen op te stellen.

helemaal niet waar niet waar beetje waar waar helemaal waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Ik heb behoefte aan extra uitleg als het gaat om het maken en hanteren van groepsplannen.

helemaal niet waar niet waar beetje waar waar helemaal waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Ik heb behoefte aan ondersteuning als het gaat om het werken met groepsplannen.

helemaal niet waar niet waar beetje waar waar helemaal waar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Ik vind dat wij voldoende uitleg en begeleiding hebben gehad bij het inzetten van groepsplannen.

helemaal niet waar niet waar beetje waar waar helemaal waar

O O O O O

Heel erg bedankt voor jullie tijd en medewerking.

Caroline

8.2 TWEEDE “VERDIEPENDE” VRAGENLIJST

Beste collega's.

Heel erg bedankt voor het invullen van de vragenlijst. Zoals beloofd / gezegd zou ik ook nog vragenlijst maken met en aantal open vragen. De eerste drie vragen s.v.p. alleen invullen als ze voor jouw van toepassing zijn.

Graag de andere vragen wel invullen!

Uit het eerste onderzoek kwam naar voren dat 33% van de collega's behoefte heeft aan extra uitleg als het gaat om het hanteren van het **Directe instructiemodel** en 44% heeft behoefte aan ondersteuning. (beetje waar, waar en helemaal waar bij elkaar opgeteld)

1. Indien je behoefte hebt aan extra uitleg of ondersteuning, wil je hieronder dan zo concreet mogelijk aangeven waar je tegenaan loopt en op elk gebied je ondersteuning wilt hebben?

Groepsplannen.

72% van de collega's heeft behoefte een extra uitleg en 56% aan ondersteuning.

2. Indien je behoefte hebt aan extra uitleg of ondersteuning, wil je hieronder dan zo concreet mogelijk aangeven waar je tegenaan loopt en op elk gebied je ondersteuning wilt hebben?

Invoering.

3. 29 % (nietwaar en helemaal niet waar bij elkaar opgeteld) vindt dat ze onvoldoende begeleiding hebben gehad bij de invoering van de groepsplannen.

Wil je zo concreet mogelijk aangeven wat je gemist hebt, of waarom je het niet voldoende vond.

4. Wiens verantwoordelijkheid is het volgens jou om de vorderingen van de leerlingen uit je rekengroep te volgen?

- a de niveaugroep leerkracht.
- b. de groepsleerkracht.
- c. de IB-er.
- d. de RT-er

5. Na de Citotoets rekenen blijkt een kind onvoldoende vooruit gegaan, of juist heel veel vooruit gegaan, welke actie onderneem je dan? (als niveaugroep leerkracht)

6. Schrijf hieronder wat je nog kwijt wilt over het directe instructiemodel of de groepsplannen.

Heel erg bedankt voor de moeite.

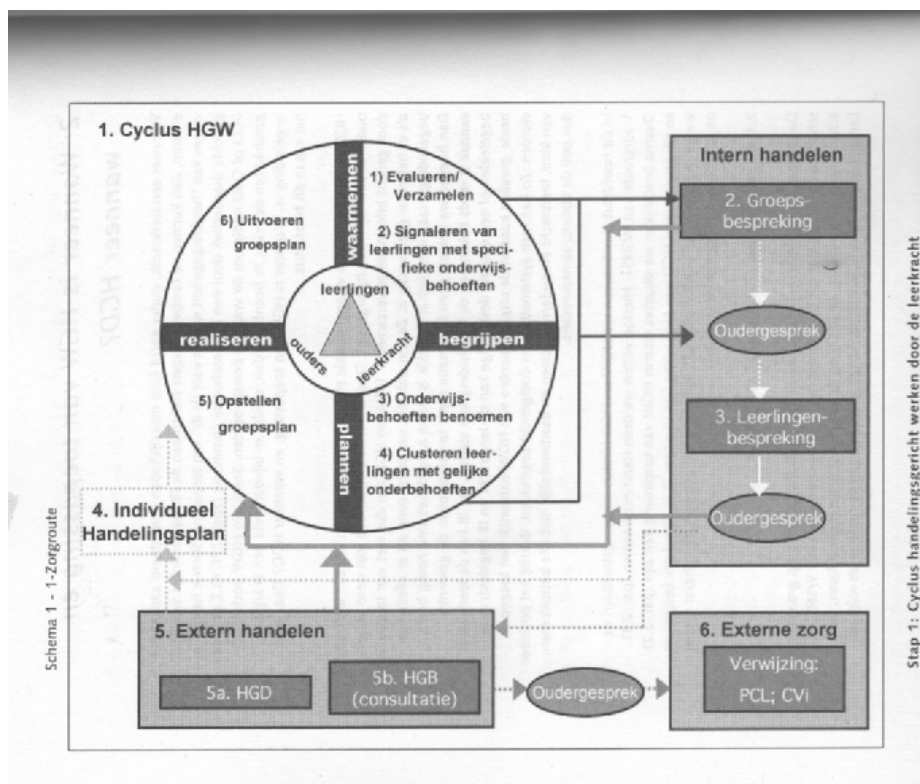
Caroline

8.3 DE CYCLUS VAN HANDELINGSGERICHT WERKEN DOOR DE LEERKRACHT

De cyclus van het handelingsgericht werken volgens Pameijer (2006) bevat de volgende zes stappen:

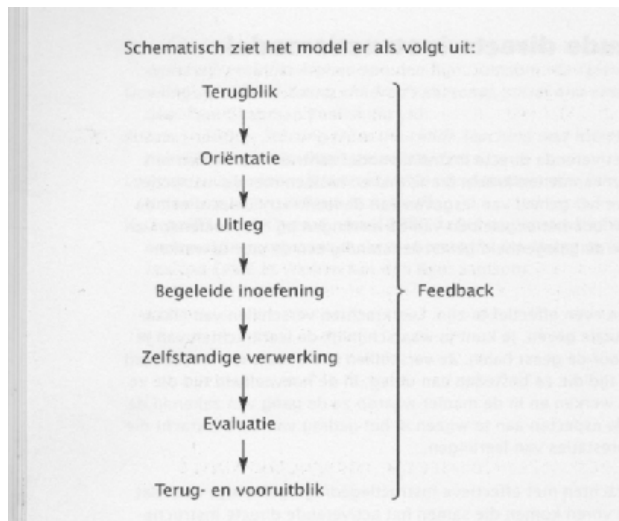
1. Evalueren van het vorig groepsplan en verzamelen van leerling-gegevens in een overzicht.
2. Signaleren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
3. Benoemen van onderwijsbehoeften van deze leerlingen.
4. Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften in een subgroep.
5. Opstellen van een plan voor de groep en één of meer subgroepen.
6. Uitvoeren van de plannen.

Elke cyclus wordt afgerond met een groepsbespreking, in deze bespreking evalueren de groepsleerkracht en de Intern Begeleider de afgelopen periode en bespreken zij de aandachtspunten voor de komende periode.



Afbeelding 1. uit: HGW en de intern begeleider.

8.4 SCHEMATISCHE WEERGAVE VAN HET DIRECTE INSTRUCTIEMODEL



Afbeelding 2. Uit: Effectieve instructie.

Terugblik: in deze fase wordt het gemaakte werk besproken en wordt de benodigde voorkennis opgehaald en samengevat.

Oriëntatie: in de oriëntatiefase komen het wat en waarom van de les aan de orde. Wat zal er worden geleerd en waarom is dat belangrijk? De lesstof wordt in deze fase in de context geplaatst. Het plaatsen in de context is van belang omdat de leerlingen zich zo beter bewust worden van hun eigen leerproces en kunnen ze het geleerde ook beter toepassen in andere situaties. (transfer).

Uitleg: vooral voor zwak presteren leerlingen is een goede uitleg ondersteund door goede voorbeelden en goed visueel materiaal cruciaal. Effectieve leerkrachten besteden meer tijd aan de uitleg en de inoefening dan minder effectieve leerkrachten.

Begeleide inoefening: het doel van deze fase is om de leerlingen kennis te laten nemen met de stof, denkfouten worden direct gecorrigeerd en leerlingen versterken hun zelfvertrouwen.

Zelfstandige verwerking: de leerlingen voeren de opdrachten uit zonder begeleiding van de leerkracht. De leerkracht loopt rond en beantwoordt eventuele vragen als leerlingen er zelf of met hulp van een medeleerling niet uitkomen. De taken die de leerling krijgen hebben als doel dat de leerlingen de lesstof gaan beheersen en zelf kunnen toepassen.

Evaluatie: reflectie op het leerproces en nagaan of de leerlingen de lesstof daadwerkelijk beheersen.

Terug- en vooruitblik: het is van belang om aan het eind van de les nog even terug te kijken op de lesstof die al over het onderwerp aan bod is geweest en op de stof die nog gaat komen. Kennis en vaardigheden kunnen zo beter in het geheugen worden opgeslagen en de leerlingen houden het overzicht.

Feedback; dient in elke fase van de les voor te komen. Feedback kan zowel corrigerend als positief zijn.

Dit model van directe instructie wordt ook op Panta rhei gehanteerd. Uit de literatuur blijkt dat er verschillende vormen van het directe instructiemodel beschreven worden. Echter alle modellen hebben in principe dezelfde opbouw, maar hanteren andere termen voor de verschillende fasen of kennen een ander aantal fasen. Ebbens & Ettehoven (2005) hanteren zes fasen tijdens het uitvoeren van de les en benoemen fase 0 als het ontwerpen van de les.