

De onderwijsbehoeften in beeld Wat doet de school al?

[01-05-2017]

[Janne Hoeks]

[2373742]

[Georges ledoux]

samenvatting

Het doel in dit onderzoek is inzicht krijgen in hoe de leerkrachten van de onderzoeksschool de onderwijsbehoeften in beeld brengen met behulp van het handelingsgericht werken (HGW). Hierdoor wordt inzichtelijk gemaakt wat de school al doet en wat zij nog kunnen aanpassen of toevoegen om een beter beeld te kunnen vormen en adaptief onderwijs kunnen aanbieden.

Om dit te realiseren heeft een theoretische verdieping plaatsgevonden over de fase waarnemen bij het handelingsgericht werken. De kernwoorden van de theoretische verdieping waren observeren, toetsen analyseren en de bijdrage van ouders en leerlingen.

De respondenten in dit onderzoek waren leerkrachten, ouders en leerlingen. De leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 hebben twee vragenlijsten ingevuld. Ook hebben de ouders een vragenlijst ingevuld. De leerlingen en bouwcoördinatoren van de onderzoeksschool zijn geïnterviewd.

Naar aanleiding van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de respondenten gebruik maken van de verschillende instrumenten, maar dat zij één belangrijke schakel vergeten tijdens het proces van het waarnemen van de onderwijsbehoeften. Zij vergeten de inbreng van de leerlingen.

De belangrijkste aanbeveling die gedaan is om het kindgesprek in te voeren, waarbij een voorbereiding van beide kanten wordt verwacht. Hierdoor worden de leerlingen meer betrokken bij het proces van het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften. De leerlingen zullen gemotiveerder zijn en weten wat hun doelen zijn.

Inhoud

1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 Adaptief onderwijs.....	6
2.2 Welke attitude kennis en vaardigheden vraagt HGW bij leerkrachten	7
Hoe dragen toetsresultaten bij aan een beeldvorming.....	8
Observeren	9
De rol van leerlingen	9
De rol van ouders	10
Leerlingvolgsysteem	11
2.3 Onderzoeksvraag.....	11
3. Opzet van het onderzoek	12
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	12
3.2 Respondenten	12
3.3 Instrumenten	13
3.4 Wijze van data-analyse	14
4. Resultaten	16
Deelvraag 1	16
Deelvraag 2	18
Deelvraag 3	19
5. Conclusies en aanbevelingen	21
5.1 Conclusies	21
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	24
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	25
Bibliografie	26
Bijlage 1: Vragenlijst leerkracht deelvraag 1	28
Bijlage 2: Vragenlijst ouders deelvraag 1	31
Bijlage 3: Interview deelvraag 1	33
Bijlage 4: Interview deelvraag 2.....	34
Bijlage 5: Vragenlijst deelvraag 3.....	35
Bijlage 6: Format kindgesprekken	37

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

De overheid heeft in 2014 de wet op passend onderwijs ingevoerd, zodat alle kinderen een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en hun mogelijkheden (Rijksoverheid, 2014). Dit geldt ook voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Door de wet op passend onderwijs krijgen de scholen een zorgplicht. Eerder gingen leerlingen met extra zorg naar een speciale school, nu wordt hun onderwijs geboden op een reguliere school. Het is de taak van de school om het onderwijs voor alle leerlingen effectief en adaptief te maken, zodat ze zich volledig ontwikkelen.

Om effectief onderwijs te geven is het van belang dat de leerkracht het onderwijs adaptief aanbiedt. Platform Onderwijs 2032 (2016) geeft aan dat het onderwijs aan moet sluiten bij de vaardigheden en capaciteiten van iedere leerling en uitdaagt deze ten volle te ontwikkelen. *“Het houdt uitdrukkelijk rekening met de individuele mogelijkheden en beperkingen van alle leerlingen”* (Onderwijs2032, 2016). Ieder kind in de klas is uniek en leert ook op een andere manier. Hierdoor is het voor de leerkracht van belang dat de onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen in beeld worden gebracht. Als de leerkrachten hun onderwijs adaptief aanbieden zullen de leeropbrengsten het hoogst zijn.

Om goed onderwijs te bieden is het van belang om een goede beeldvorming te hebben van de leerlingen in de klas op het gebied van kennis en vaardigheden. Voor een goede beeldvorming kijkt een leerkracht naar bepaalde facetten: de leerwerkhouding, de sociale emotionele ontwikkeling en de toetsen die bij de leerlingen worden afgenomen. Dit zijn methodetoetsen en vaardigheidstoetsen. Het is van belang dat de beeldvorming van het kind valide is, zodat het juiste adaptieve onderwijs kan worden geboden.

Om de beeldvorming zo valide mogelijk te maken, maken de leerkrachten van de onderzoeksschool gebruik van de verschillende hulpmiddelen van het handelingsgericht werken. De cyclus van handelingsgericht werken helpt hen zicht te krijgen in de onderwijsbehoeften van de leerlingen, passend bij hun ontwikkeling. Ze maken gebruik van observatieformulieren, leerlingvolgsystemen, het afnemen en analyseren van toetsen en voeren gesprekken met leerlingen en ouders. Op zoveel mogelijk verschillende manieren wordt naar de leerling gekeken, zodat het beeld zo valide mogelijk wordt.

De school waar dit onderzoek plaats vindt staat in een woonwijk in een dorp met daaromheen een groenrijke omgeving. Het leerlingenaantal op de school is al vele jaren stabiel en is ongeveer 300 leerlingen.

Tijdens een gesprek met de directeur kwam naar voren dat de uitslagen van de CITO scores van afgelopen jaar afweken van het beeld dat de leerkrachten hadden gevormd, met behulp van het handelingsgericht werken. Dit kwam voor het team van de onderzoeksschool onverwacht. In de jaren daarvoor is het beeld van de leerlingen steeds overeengekomen met de uitslagen. Het is voor de school en de leerlingen van belang dat deze onverwachte wending van het afgelopen jaar wordt voorkomen.

Het team van de school wil de onderwijsbehoeften van de leerlingen zo goed mogelijk in beeld brengen, zodat zij hun onderwijs adaptief kunnen aanbieden. Uit de tegenvallende CITO uitslagen is gebleken dat de beeldvorming van de leerlingen niet aansluit bij de werkelijkheid.

1.2 Probleemstelling

De wijze waarop de leerkrachten de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld brengen, die passend zijn bij hun ontwikkeling, staat centraal tijdens dit onderzoek. De leerkrachten zijn zich bewust geworden van het verschil tussen het beeld van de leerlingen en de uitslagen van de CITO toets. Het toepassen van de cyclus handelingsgericht werken loopt, maar het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften nog niet. Dit onderzoek richt zich op hoe het team van de onderzoeksschool met handelingsgericht werken de onderwijsbehoeften, passend bij de ontwikkeling van de leerlingen, in beeld brengt. Met als doel handvatten te bieden om de onderwijsbehoeften beter in beeld te brengen, zodat beter kan worden aangesloten bij de ontwikkeling van de leerlingen en zij hun onderwijs hierop aan kunnen passen.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk is de theoretische verdieping beschreven naar aanleiding van de probleemanalyse en de probleemstelling. Eerst wordt aandacht besteed aan het adaptief onderwijs en de cyclus van het handelingsgericht werken. Vervolgens wordt verder ingezoomd op de attitude, kennis en vaardigheden van de leerkracht, passend bij het handelingsgericht werken. Hierbij wordt gekeken naar de handvatten die de leerkracht helpen om de ontwikkeling van de leerlingen duidelijk in beeld te krijgen.

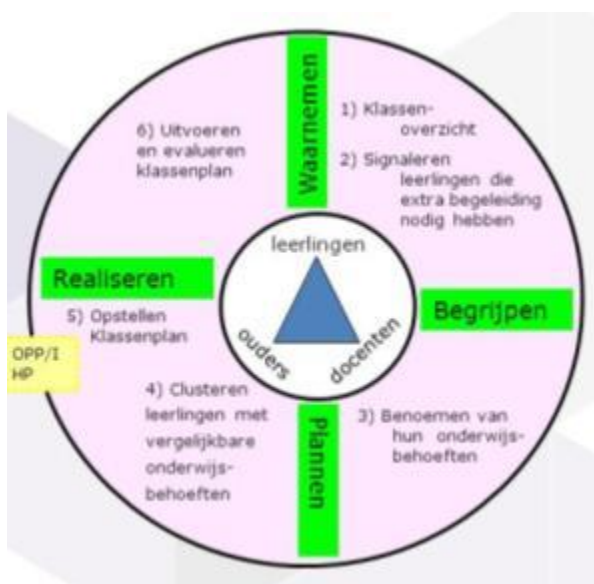
2.1 Adaptief onderwijs

Pameijer en Beukering (2011) verwijzen bij adaptief onderwijs naar integratief onderwijs. Zij geven aan dat scholen zo optimaal mogelijk proberen in te spelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Adaptief onderwijs en integratief onderwijs sluiten beide aan bij de wet van passend onderwijs. Pameijer en Beukering (2011) geven aan dat het passend onderwijs ernaar streeft dat het onderwijs wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, zodat zoveel mogelijk leerlingen kunnen deelnemen aan het regulier onderwijs. Uit onderzoek van Hofman, de Jong - Heeringa en Amsing (2009) komt naar voren dat scholen die hun onderwijs afstemmen op de individuele leerling, over een hogere kwaliteit van onderwijs lijken te beschikken dan scholen die dat niet of nauwelijks doen. Een uitwerking van het adaptief onderwijs is HGW. Pameijer en Beukering (2011) omschrijven het als volgt: *"HGW maakt adaptief onderwijs en doeltreffende leerlingbegeleiding concreet, zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen"* (p.7).

HGW is doelgericht. Zonder doel is het niet mogelijk om effectieve feedback te geven en om het werk te evalueren. (Pameijer & Dijk, 2014) Deze doelen worden geformuleerd op school-,

groeps- of individueel niveau en ze hebben betrekking op het leren, de werkhouding en het sociaal – emotioneel functioneren. Het stellen van doelen zorgt ervoor dat de leerkracht kan evalueren op zijn handelen en dat hierna weer kan aanpassen (Meersbergen & Vries, 2013).

De cyclus van HGW kent vier fases: waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren. (Pameijer & Beukering, 2011) In de fase waarnemen doorloopt de leerkracht twee stappen: verzamelen van leerlinggegevens en



Figuur 1: De cyclus van handelingsgericht werken.

het signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. De leerkracht verzamelt gegevens door toetsen te analyseren, leerlingen te observeren, te praten met leerlingen en ouders en informatie uit de overdracht.

De leerkracht zoekt ook naar stimulerende en belemmerende factoren van de leerlingen in de groep. Van Meersbergen en de Vries (2013) omschrijven dit als factoren die van buitenaf de leerlingen kunnen beïnvloeden.

De tweede fase van de cyclus is het begrijpen. Bij deze fase kijkt de leerkracht goed naar de onderwijsbehoeften die tijdens de vorige fase naar voren zijn gekomen. Van Meersbergen en de Vries (2013) geven aan dat de leerlingen in twee groepen kunnen worden verdeeld: leerlingen met algemene onderwijsbehoeften of specifieke onderwijsbehoeften. Pameijer en Beukering (2011) bevestigen dit en geven ook aan dat alle leerlingen onderwijsbehoeften hebben en de leerkracht deze moet formuleren. Welke leerlingen hebben behoefte aan instructie en welke hebben behoefte aan beweging?

In de derde fase van het handelingsgericht werken staat het plannen centraal. Deze fase staat in het teken van het groepsplan. SLO (z.j.) omschrijft een groepsplan als een beschrijving van de doelen voor alle leerlingen in de groep. Hierin zijn de aanpak en de interventies beschreven om de gestelde doelen te behalen. Van Meersbergen en de Vries (2013) zijn het hiermee eens en geven aan dat de leerkrachten met behulp van het groepsplan een vastgestelde periode proactief kunnen werken. Door de leerlingen te clusteren op hun onderwijsbehoeften wordt het groepsplan voor de leerkracht uitvoerbaar in de volgende fase.

In de laatste fase, realiseren, wordt het groepsplan dat voort is gekomen uit alle voorgaande fases uitgevoerd. Het goed uitvoeren hangt samen met een goede voorbereiding, goed klassenmanagement en organisatie. Aan het eind van de periode wordt het groepsplan geëvalueerd tijdens een groepsbespreking. De cyclus wordt hierbij afgesloten en opnieuw opgestart.

2.2 Welke attitude kennis en vaardigheden vraagt HGW bij leerkrachten

Verander je de leerkracht, dan verander je het kind..... en omgekeerd" (Diekstra, 2003).

De cyclus van HGW gaat uit van het veranderen van het handelen van de leerkracht. Bakx, Ros en Teune (2012) geven aan dat de leerkracht een professional is en beschikt over gespecialiseerde kennis, vaardigheden en de bijbehorende attitude. Zuurmond en de Jong (2010) zien het liefst professionele professionals: deze professional denkt probleem oplossend en maakt daarbij zoveel mogelijk gebruik van bestaande richtlijnen en regels.

Een leerkracht die handelingsgericht werkt wordt als volgt door Pameijer, Schulpen, van Beukeringen, de Lange en van de Veire (2010) omschreven: *"Een sterke leerkracht is effectief voor alle leerlingen, ongeacht hun kenmerken"*(p.25). Ook geven zij aan dat leerlingen die les krijgen van een effectieve leerkracht veel meer vooruit gaan dan leerlingen die van een ineffectieve leerkracht les krijgen. Van Meersbergen en de Vries (2013) zijn het hier mee eens en geven aan dat de rol van de leerkracht bij de ontwikkeling van de leerlingen een belangrijk factor is. Een effectieve leerkracht is doelgericht en reflecteert op zijn eigen rol met betrekking tot zijn eigen houding, ideeën en handelen. Het handelen van de leerkracht heeft effect op de leerlingen, ouders en collega's.

De leerkracht zet zijn handelen zo in dat hij de leerlingen in de groep ondersteunt, deze komt tegemoet aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen (Pameijer, Schulpen, van Beukeringen, de Lange & van de Veire, 2010). Deze ondersteuningsbehoeften zijn onder te verdelen in instructie, feedback, pedagogische aanpak en klassenmanagement. Voor het formuleren van de juiste ondersteuningsbehoeften is het van belang dat de leerkracht de onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep duidelijk in beeld heeft. Hiervoor kan de leerkracht gebruik maken van verschillende leerlinggegevens. Deze kan de leerkracht verzamelen door toetsen te analyseren, leerlingen te observeren, met leerlingen te praten, met hun ouders en via de overdracht. Pameijer et al. (2010) geeft aan dat het verzamelen van informatie een open en onbevooroordeelde manier van kijken en luisteren van de leerkracht vraagt.

Boog, Janson en Memeling (2016) geven aan dat een leerkracht die de ontwikkeling van leerlingen goed in beeld wil hebben een actieve en kritische houding aanneemt. Deze ontwikkelt de leerkracht door zelf onderzoek te doen en nieuwe kennis in zich op te nemen. *"Hierdoor kunnen zij namelijk ontdekken hoe zij in hun rollen en taken kunnen inspelen op wat hun leerlingen nodig hebben"* (Boog, Janson, & Memelink, 2016, p. 25).

Hoe dragen toetsresultaten bij aan een beeldvorming.

Om te kijken welke stof de leerlingen beheersen en of de leerlingen op schema lopen met de verwachtingen, kan de leerkracht de toetsen van de leerlingen analyseren. Pameijer et al. (2010) geven aan dat toetsen niet alleen gebruikt worden om het eind van een lesperiode te evalueren, maar ook om nieuwe doelen te stellen voor de komende periode. Bakx et al. (2012) geven aan dat deze gegevens gebruikt kunnen worden om het niveau vast te stellen van de ontwikkeling en om de prestaties te vergelijken met de normgroep. Vanuit beide data volgen doelen die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de groep of de individuele leerling.

De inspectie van het onderwijs (2010) geeft aan dat het analyseren van toetsen de basis voor de leerkrachten vormt voor het afstemmen van het onderwijs, de verwerkingsstof en de

instructie. Schoenmaker (2016) sluit hierbij aan. Echter wordt volgens hem tijdens het analyseren de belangrijkste schakel vergeten. Leerkrachten bespreken de resultaten met collega's en interne begeleiders, maar ze vergeten de leerlingen zelf. Zij zijn de bron van informatie als het gaat om hun eigen ontwikkeling.

Observeren

Volgens Boog et al (2016) is observeren een vorm van onderzoek doen is, waarbij bewust wordt waargenomen met een doel dat van te voren is bepaald. Hierdoor vraagt een observatie een bewuste planning van de manier waarop de leerkracht te werk gaat. De Bil (2015) sluit hierbij aan. "*Observeren is bewust en doelgericht waarnemen*" (P.12).

Voordat de leerkracht gaat observeren wordt vooraf het doel bepaald, wie erbij betrokken is, wanneer het plaats vindt, de plaats van de leerkracht en de vastlegging (Boog et al. 2016) De Bil (2015) geeft aan dat vaak wordt geobserveerd zonder doel, zij noemt deze observaties niet – systematisch. Bij deze observaties staat de beleving van de observator centraal en is deze subjectief te noemen. Om deze observaties zoveel mogelijk objectief te maken, kan worden besloten om systematisch te gaan observeren, observeren met een doel.

Door als leerkracht afstand te nemen van de persoon die wordt geobserveerd, wordt een beeld gevormd van het gedrag in de situatie waarin de persoon zich bevindt. Afstand nemen doet de leerkracht door interactie te vermijden. De observator laat aan de persoon die wordt geobserveerd ook niet merken dat iets over hem wordt genoteerd, dit kan het gedrag van de persoon veranderen.

De observatie van ieder kind verschilt en dat heeft volgens Boog et al (2016) te maken met de subjectwording. Kinderen zijn allemaal uniek en hebben andere onderwijsbehoeften. Door de observaties te verwerken naar onderwijsbehoeften krijg je als leerkracht in het groepsplan geobserveerde onderwijsbehoeften en niet de veronderstelde behoeften die enkel voortkomen uit toetsresultaten. Door als leerkracht een duidelijk beeld te krijgen van de onderwijsbehoeften wordt een beeld gevormd over de manier van lesgeven die de groep vraagt.

De rol van leerlingen

Van Kooten (2013) geeft aan dat uit onderzoek blijkt dat 80% van de gesprekken met leerlingen gaat over de leerstof en in slechts 20% de mening en de beleving van de leerling centraal staat. Pameijer (2015) merkt op dat de leerkracht meer over en tegen leerlingen praat dan met leerlingen. Een gesprek met leerlingen over hun mening en beleving geeft de leerkracht inzicht in de onderwijsbehoeften van de leerlingen en sluit hierbij aan bij het handelingsgericht werken. Ook zorgt een gesprek met leerlingen voor het verbeteren van de relatie tussen de leerkracht en de leerling en het welbevinden van de leerling (Paardekooper

& Pameijer, 2011) Pameijer, van Minderhout en Wieling (2016) geven aan dat gesprekken met leerlingen hen grip geeft op hun leerproces en het hen motiveert.

Het voeren van leerlinggesprekken vraagt volgens Pameijer et al. (2010) van de leerkracht een bepaalde kennis en attitude. De leerkracht moet weten waar het gesprek naar toe moet. Een gesprek met een leerling is doelgericht (Pameijer et al. 2010). Paardekooper en Pameijer (2011) geven aan dat de voorbereiding van een gesprek met leerlingen belangrijk is, de voorbereiding door de leerkracht en door de leerling. *"Uit ervaring blijkt dat kinderen dan beter in staat zijn om een actieve bijdrage te leveren"* (Paardekooper & Pameijer, 2011, p. 25) Tijdens een leerlinggesprek wordt een actieve luisterhouding van de leerkracht verwacht op niveau drie of vier. Deze niveaus worden door van Kooten (2013) omschreven als twee weten meer dan een en op niveau vier is de leerkracht zich ervan bewust dat deze van anderen kan leren en zijn denkbeelden kunnen veranderen door te luisteren naar anderen. *"De leerkracht geeft de leerling dan het gevoel 'Jij bent de moeite waard om naar te luisteren' en dat komt de relatie ten goede"* (van Kooten, 2013, p. 25)

Een gesprek met een leerling kan leiden tot een kindplan. *"In zo'n plan noteert de leerkracht samen met de leerling aan welke doelen de komende periode gewerkt gaat worden, wat nodig is om dit doel te bereiken en wie wat gaat doen"* (Paardekooper & Pameijer, 2011, p. 28). Het samen opstellen van een kindplan motiveert een leerling om te werken aan zijn doelen en zichzelf te ontwikkelen. (Paardekooper & Pameijer, 2011)

De rol van ouders

Pameijer en Beukering (2011) noemen de ouders ervaringsdeskundige als het gaat over hun kinderen. Zij kennen het kind namelijk het best en het langst. Marzano (2008) geeft aan dat uit onderzoek is gebleken dat de ontwikkeling van kinderen 80% wordt beïnvloed door de thuisomgeving en het kind zelf en 20% door de school en de leraar. Enkele belangrijke factoren zijn de manier waarop thuis over school wordt gepraat, de verwachtingen van de ouders over hun kind en de stijl van opvoeden. Van Meersbergen en de Vries (2013) geven ook aan dat ouders een belangrijke rol hebben binnen het handelingsgericht werken, aangezien een stevige invloed te zien is vanuit de thuisomgeving.

Door met ouders in gesprek te gaan over hun kind organiseer je ouderbetrokkenheid. *"Ouderbetrokkenheid betreft de betrokkenheid van ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind"* (Pameijer & Beukering, 2011, p. 131). Ouders kunnen veel informatie geven over de stimulerende en belemmerende factoren van het kind, de hobby's, wat zij van hun kind verwachten, wat goed werkt bij hun kind en hoe ouders met de school kunnen samenwerken om de doelen te bereiken die voor hun kind worden opgesteld. Van Meersbergen en de Vries (2013) geven aan dat we met ouders praten in plaats van tegen ouders. Door met de ouders de dialoog aan te gaan en samen te werken komen de ouders

en de leerkracht verder. Ouders kunnen bij elke stap van het handelingsgericht werken betekenisvol zijn. Pameijer en Beukering (2011) geven aan dat het van belang is om in iedere stap met ouders te communiceren om de voortgang van de doelen te waarborgen.

Leerlingvolgsysteem

Vanaf schooljaar 2014 – 2015 heeft de overheid de basisscholen verplicht gesteld om te werken met een leerlingvolgsysteem (Rijksoverheid, 2014). Door resultaten van de leerlingen en hun ontwikkeling op sociaal emotioneel gebied hierin te verzamelen, krijgen de leerkrachten inzicht in de ontwikkeling van de leerlingen.

Volgens Meijer, Ledoux en Elshof (2011) is een van de valkuilen van het werken met een leerlingvolgsysteem dat niet alle leerkrachten weten hoe het werkt en hierdoor niet alle gegevens invoeren die van belang zijn om de ontwikkeling in beeld te krijgen. Werken met een leerlingvolgsysteem vraagt van de leerkracht kennis van het programma en van het analyseren van de gegevens.

2.3 Onderzoeksvraag

Op welke wijze maakt het team van de onderzoeksschool gebruik van de instrumenten van handelingsgericht werken om de onderwijsbehoeften passend bij de ontwikkeling van de leerlingen in beeld te brengen?

Deelvragen

In welke mate maakt het team gebruik van de hulp van ouders en leerlingen om de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld te brengen?

Op welke wijze observeren de leerkrachten de onderwijsbehoeften van de leerlingen om zo hun onderwijs adaptief aan te kunnen bieden?

Op welke manier zetten de leerkrachten de analyse van de gemaakte toetsen in om de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld te brengen?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk is beschreven wat gedaan is om de onderzoeksvraag te beantwoorden, welke respondenten hebben deelgenomen aan dit onderzoek, welke instrumenten zijn gebruikt tijdens het onderzoek en waarom. Als laatste is beschreven hoe de verzamelde gegevens verwerkt zijn tot resultaten. In deze beschrijving wordt gesproken over drie verschillende groepen respondenten: leerkrachten, ouders en leerlingen. Deze drie groepen zijn allen betrokken bij de groepen 3 tot en met 8 van de onderzoeksschool.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen hoe het leerkrachtenteam van de onderzoeksschool de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld brengt met behulp van het handelingsgericht werken. Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen zijn twee verschillende instrumenten gebruikt: een vragenlijst en een interview. Om de eerste deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van drie verschillende respondenten. Door drie verschillende groepen respondenten te gebruiken, werd in het onderzoek gezorgd voor triangulatie. Triangulatie wordt door Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsmas (2016) omschreven als het benaderen van een onderzoek vanuit drie verschillende invalshoeken.

De vragenlijsten ondersteunden de deelvragen één en drie. Via deze onderzoeksmethode was het eenvoudig om inzicht te krijgen in het handelen van een grote groep. Volgens Kallenberg et al. (2016) is het voordeel van een vragenlijst dat het minder gevoelig is voor sociale wenselijke antwoorden.

Het interview is gebruikt om antwoord te krijgen op deelvragen één en twee. Kallenberg et al. (2016) geven aan dat het interviewen van jonge leerlingen beter is dan het afnemen van een vragenlijst, niet iedereen kan immers lezen. De interviews voor deelvraag één waren gestructureerd. Volgens Kallenberg et al. (2016) is hierbij geen ruimte om door te vragen, maar staan alle vragen vast. De interviews die plaats hebben gevonden om deelvraag twee te beantwoorden, waren semigestructureerd. Hierbij was het nog mogelijk om door te vragen. (Kallenberg et al. 2016)

3.2 Respondenten

Om deelvraag één te beantwoorden, zijn verschillende respondenten benaderd. De twee verschillende vragenlijsten zijn ingevuld door de leerkrachten (N=17) en enkele ouders (N=18). Het interview is gehouden met uit elke groep één leerling (N=9). De ouders en de leerlingen zijn steekproefsgewijs gekozen. Kallenberg et al. (2016) geven aan dat een steekproef een representatief beeld geeft van een grotere groep. Deze personen staan allemaal met elkaar in contact om de onderwijsbehoeften van het kind zo goed mogelijk in beeld te brengen.

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag hebben interviews plaatsgevonden met de bouwcoördinatoren (N=3). Hun leeftijden zijn tussen de 31 en 61 jaar. Deze staan met alle leerkrachten van de bouw in contact. Eens in de twee weken komen zij met de bouw bij elkaar en gaan met elkaar in overleg over onderwerpen die op de agenda staan.

Om inzicht te krijgen in het analyseren van de toetsen, deelvraag drie, hebben de leerkrachten (N=17) een digitale vragenlijst toegestuurd gekregen. Alle leerkrachten nemen bij de leerlingen toetsen af en analyseren deze. Door alle leerkrachten te vragen naar de wijze waarop de analyse wordt uitgevoerd en wordt verwerkt, is dit inzichtelijk gemaakt.

De namen van de respondenten zijn in het onderzoek niet vermeld, zodat hun anonimiteit werd gewaarborgd. Kallenberg et al. (2016) benoemen dat de anonimiteit de resultaten ten goede komt, de respondenten konden hierdoor vrijuit spreken.

3.3 Instrumenten

Deze paragraaf is verdeeld in twee subparagrafen. Per subparagraaf wordt een instrument beschreven en op welke wijze deze is ingezet om de data te verzamelen.

Vragenlijst

Om inzicht te krijgen in de ouder en kind bijdrage tijdens het in beeld brengen van de ontwikkeling, is een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten ([Bijlage 1](#)). In deze vragenlijst werd gevraagd naar de ouder- en kindbetrokkenheid tijdens het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van de leerling, passend bij de ontwikkeling. Gevraagd werd naar de informatie die wordt besproken tijdens de gesprekken met ouders en met de leerlingen. Ook is gevraagd naar de kennis en inzet van kindgesprekken. Aan de hand van deze vragenlijst werd een beeld gevormd over dat wat de leerkrachten doen en de verschillen tussen de leerkrachten. Deze vragenlijst bestond uit meerkeuzevragen en één openvraag. Kallenberg et al. (2016) geven aan dat bij gesloten vragen de antwoorden betrouwbaarder zijn dan bij open vragen en dat minder kans is van toeval. Bij één van de meerkeuzevragen was het mogelijk om meerdere antwoorden te geven.

De onderzoeker heeft een vragenlijst verstuurd naar enkele ouders ([Bijlage 2](#)). De vragen in deze vragenlijst waren afgestemd op de vragen die de leerkrachten van de onderzoeksschool hebben ontvangen. Zo konden de antwoorden met elkaar worden vergeleken. Gevraagd werd naar de inhoud en het doel van de oudergesprekken, de bijdrage van ouders tijdens het gesprek, hoe zij dit ervaren en de weet over kindgesprekken. Deze vragenlijst bestond enkel uit meerkeuzevragen, waar per vraag één antwoord mocht worden gegeven. Daardoor waren de antwoorden beter te vergelijken met de antwoorden van de leerkrachten.

Om informatie te verzamelen over het analyseren van de toets resultaten, was een vragenlijst naar de leerkrachten ([Bijlage 5](#)). Deze vragen waren opgesteld vanuit de literatuur. Wat doen de leerkrachten met de analyses van de toetsen, krijgen alle leerlingen de toetsen in te zien en worden de doelen opgesteld voor de gehele groep of per kind? Niet alle vragen werden door alle leerkrachten ingevuld. Wanneer de leerkrachten de toetsen niet door de leerlingen lieten inzien, was de rest van de vragen overbodig. De vragen op de vragenlijst bestonden uit meerkeuzevragen en één 'ja – nee ' vraag.

Alle vragenlijsten waren digitaal naar de leerkrachten en ouders verstuurd. Hierdoor werden alle gegevens verzameld in grafieken, absolute getallen en percentages. Dit zorgde voor minder verwerkingstijd.

Interview

Het interview met de leerlingen was een gestructureerd interview ([Bijlage 3](#)). De gegevens zijn hierdoor in hoge mate beter te vergelijken (Kallenberg et al., 2016). De vragen voor alle gesprekken waren hetzelfde, maar zijn op het niveau van de leerlingen aangepast zodat de vraagstelling werd begrepen. Niet alle leerlingen kregen dezelfde vragen, doordat sommige vragen niet van toepassing waren wanneer geen een-op-eengesprek werden gevoerd. Vooraf hebben korte gesprekjes plaatsgevonden met de leerlingen, zodat het gesprek van beide kanten werd voorbereid. Volgens Paardekooper en Pameijer (2011) kan de leerling een betere bijdrage leveren. De vragen zijn ook vanuit deze theorie opgesteld. De vragen zijn afgeleid van de vragenlijsten die naar de leerkrachten en de ouders zijn verstuurd. Gevraagd is naar het voeren van kindgesprekken en of de leerling zelf weet wat deze nodig heeft om het beste te leren.

Het interview dat heeft plaatsgevonden met de bouwcoördinatoren voor het beantwoorden van deelvraag twee was een semigestructureerd interview ([Bijlage 4](#)). Door deze manier van interviewen was het mogelijk om door te vragen bij de bouwcoördinatoren, zodat het proces van observeren beter in beeld werd gebracht en dieper kon worden ingegaan op de gegeven antwoorden van de coördinatoren.

Alle interviews zijn door de onderzoeker opgenomen, zodat deze later op dezelfde wijze uitgewerkt konden worden.

3.4 Wijze van data-analyse

Deelvraag 1

Na het digitaal afnemen van de vragenlijsten en het afnemen van de interviews zijn de antwoorden per onderwerp met elkaar vergeleken. Twee van de negen interviews zijn in hun geheel uitgeschreven en de antwoorden zijn gecategoriseerd, daarna zijn de antwoorden

van de andere interviews geturfd. De antwoorden van de vragenlijsten zijn met elkaar vergeleken en doordat deze vragenlijsten digitaal zijn afgenomen, kwamen daar direct percentages, absolute getallen en grafieken uit. In de resultaten is gebruik gemaakt van absolute getallen, dit komt door het kleine aantal respondenten bij de vragenlijsten aan de leerkrachten (N=17) en de ouders (N=18). Met deze reden is dit hier ook bij de interviews voor gekozen (N=9). Door de antwoorden van de leerkrachten, de ouders en die van de leerlingen te vergelijken, is een reëel beeld gevormd over het handelen van de leerkrachten met betrekking tot de ouder en kind betrokkenheid.

Deelvraag 2

Nadat de onderzoeker de interviews met de bouwcoördinatoren had afgenomen, zijn deze op dezelfde dag in zijn geheel uitgeschreven. De antwoorden zijn hierna nog eens nagekeken door de bouwcoördinator waar het interview mee had plaatsgevonden. Door de interviews achteraf met de betreffende leerkracht te bespreken werd de validiteit en betrouwbaarheid in hogere mate gewaarborgd. Volgens Baarda et al. (2013) is het gesprek achteraf een mogelijkheid voor de leerkracht om eigen keuzes, overtuigingen, voorkeuren en handelen te verantwoorden. De antwoorden uit de verschillende interviews zijn hierna met elkaar vergeleken per onderwerp en verwerkt in absolute getallen, met de reden dat het aantal respondenten klein was (N=3). Hierdoor is inzichtelijk gemaakt wat de manier van werken was tijdens het observeren van de onderwijsbehoeften, die passend zijn bij de ontwikkeling van de leerlingen. Citaten zijn uit de interviews gehaald om zo de verschillen tussen de bouwen aan te tonen.

Deelvraag 3

Nadat alle digitale vragenlijsten waren ingevuld door de leerkrachten, kwamen hier percentages, absolute getallen en grafieken uit. In de resultaten zijn de absolute getallen gebruikt, met als reden het kleine aantal respondenten (N=17). Door de antwoorden per onderwerp te clusteren werd inzicht verkregen in dat wat de school al doet. Opvallende antwoorden werden uitgelicht, zodat de overeenkomsten en verschillen duidelijk in beeld werden gebracht.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk geeft de resultaten per deelvraag weer. Eerst zijn de resultaten van de ouder- en kindbetrokkenheid geanalyseerd. Daarna de interviews over het observeren en als laatste de resultaten van het analyseren van toetsen.

Deelvraag 1

Uit de analyse van vraag vier van de vragenlijsten van de ouders en de leerkrachten is duidelijk een overeenkomst te zien, namelijk acht van de veertien ouders en tien van de veertien leerkrachten geven aan dat het belangrijkste bespreekpunt tijdens het tien minutengesprek is om de onderwijsbehoeften van de leerling in beeld te brengen. Het overige deel van ouders en leerkrachten bespreekt graag het functioneren van de leerling of dringende vragen. Één enkele ouder bespreekt de resultaten.

Opvallend is dat alle leerkrachten (N=14) de ouders tijdens het gesprek zien als een partner om samen doelen te bereiken. Twaalf van de veertien ouders zien dit hetzelfde. Niet alle ouders voelen zich tijdens het gesprek een samenwerkingspartner. Twee van de veertien ouders geven aan dat zij zich een toehoorder voelen of enkel een informatiebron.

Acht van de veertien leerkrachten spreekt alle ouders buiten het tien minutengesprek om. Dit doen zij om de stand van zaken te bespreken omtrent de ontwikkeling van de leerling. De rest van de leerkrachten doet dit enkel met de ouders waarvan de leerlingen extra ondersteuning nodig hebben.

Het merendeel van de ouders en de leerkrachten geven aan dat tijdens het tien minuten gesprek geen leerlingen aanwezig zijn. Door na te vragen of de ouders en de leerkrachten een meerwaarde zien in de aanwezigheid van de leerlingen tijdens de gesprekken, geven negen van de veertien ouders en elf van de veertien leerkrachten aan hier een meerwaarde in te zien. Elf leerkrachten en vijf van de veertien ouders geven aan dat de leerlingen dan mee kunnen praten en denken. De andere vier ouders geven aan dat de leerlingen dan mee kunnen luisteren.

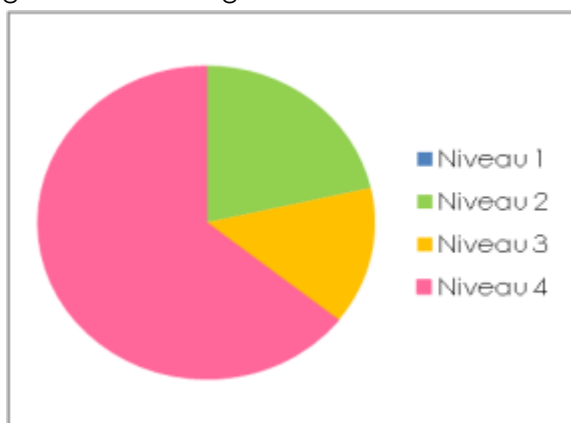
Over het voeren van kindgesprekken geven acht van de veertien ouders aan dat zij hier nog nooit over hebben gehoord van hun kinderen. Toch geven alle leerkrachten aan dat zij dit met leerlingen doen. Negen van de veertien doet dit met iedere leerlingen minstens één keer per jaar doen. Vier van deze negen leerkrachten geeft zelfs aan het meer dan twee keer per jaar te doen met ieder kind. Vijf van de veertien doet dit enkel met de leerlingen die het nodig hebben.

Drie van de negen leerlingen gaven tijdens het interview aan dat deze wel eens een gesprek met de leerkracht hadden over hoe zij het beste leren of wat zij nog moeten leren. Hierbij

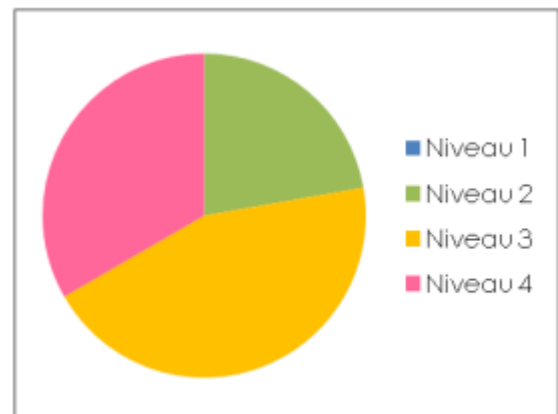
geven deze leerlingen aan dat ze hiervoor niet altijd iets moeten voorbereiden. *“De ene keer moet dit voor het gesprek wel, de andere keer niet”* (Respondent, 7 jaar). Zeven van de veertien leerkrachten geven aan dat zij ter voorbereiding bij de leerling aan geven dat zij gaan praten en waar dit over gaat. Twaalf van de veertien leerkrachten geven aan dat zij tijdens het een-op-eengesprek graag bespreken wat ze zelf zien. Hiernaast bespreken tien van de veertien leerkrachten ook dat wat de leerling moeilijk vindt, hoe deze het beste leert en het persoonlijke leerdoel. Twee van de drie (n=3) leerlingen, die aangeven dat zij een-op-eengesprekken met de leerkracht voeren, geven aan dat na het gesprek geen doelen worden opgesteld. Ook geven de leerlingen aan dat de leerkrachten dat wat besproken is soms opschrijven, maar soms ook niet. *“Volgens mij onthoudt ze het. Ik zie het haar niet opschrijven”* (Respondent, 7 jaar). Tien van de veertien leerkrachten geven aan dat zij met behulp van de informatie hun onderwijs aanpassen. Twee van de veertien leerkrachten geven ook echt aan dat zij een kindplan op stellen.

De andere leerlingen (n=6), die aangeven nooit met de leerkracht een-op-eengesprek te voeren, geven aan dat zij dit wel als prettig zouden ervaren. *“Dat lijkt mij wel fijn. Dan weet ik ook duidelijk wat ik nog moet oefenen”*(Respondent, 12 jaar). Ook geven deze leerlingen aan dat zij niet zeker weten of de leerkracht weet hoe zij het beste leren. Zelf kunnen drie van de negen leerlingen vakspecifiek aangeven wat zij moeilijk vinden. Vier van de negen leerlingen benoemen enkel het vak.

In de figuren twee en drie is zichtbaar wat de luisterhouding van de leerkrachten is tijdens een gesprek met een leerling. Zeven van de negen leerlingen geeft aan dat dit op niveau drie of vier is. Dit geven ook 11 van de 14 leerkrachten aan. Twee leerkrachten geven aan dat zij luisterhouding aannemen op niveau twee, dit geven ook twee leerlingen aan. In de grafieken is weinig verschil zichtbaar.



Figuur 2. Luisterhouding van de leerkracht Volgens de leerkracht.



Figuur 3. Luisterhouding van de leerkracht volgens de leerlingen

Deelvraag 2

Uit de analyses van de interviews met de drie bouwcoördinatoren blijkt dat twee van de drie leerkrachten de gehele dag aan het observeren zijn. De ander geeft aan veel bezig te zijn met de groep, aangezien deze daar vraag naar heeft. *“Ik moet zeggen dat ik met deze groep heel veel bezig ben en dat ik niet altijd bewust de tijd neem om te observeren” (Respondent, 31 jaar).*

Alle leerkrachten geven als doel aan dat zij willen zien wat erin de klas gebeurt en dat ze dit willen begrijpen. Hierbij is de manier waarop zij dit doen, bij alle drie verschillend. De een doet dit de gehele dag door en noteert wanneer nodig, een ander moet hier echt tijd voor inplannen en de laatste doet dit ook de gehele dag door en noteert dit ook de gehele dag. *“Voor beide groepen hebben wij observatielijsten met hun namen erop. Gedurende de hele dag noteren we hierop wat opvalt” (Respondent, 50 jaar).* Alle drie de leerkrachten geven aan dat ze tijdens de observatie een doel observeren. Dit doel kan soms op de groep gericht zijn, maar ook op een individuele leerling.

Tussen de bouwen is een verschil te zien in de manier waarop de observatie wordt begonnen. Bij de onderbouw doet de leerkracht dit door het doel aan te geven en daarna met de leerlingen aan de slag te gaan. Bij de midden- en bovenbouw nemen de leerkrachten afstand van de leerlingen. Zij geven aan dat het niet mogelijk is om dan iets aan de leerkracht te vragen. Tijdens de observaties zorgen zij ervoor dat het niet opvalt dat zij wordt geobserveerd. *“Ik neem expres geen andere houding aan. Sterker nog, als de leerling merkt dat ik hem in de gaten houdt dan ga ik iets anders doen. En een paar minuten later ga ik weer door” (Respondent, 61 jaar).*

Uit de analyses van de interviews is een duidelijk verschil te zien in het aantal leerlingen dat betrokken is bij de observatie. In de onderbouw start de leerkracht elke observatie met de gehele groep. Gedurende de activiteit laat deze leerlingen los. Bij de middenbouw let de leerkracht veel op leerlingen individueel en als het nodig is, kunnen hier meer leerlingen bij betrokken worden. In de bovenbouw richt de leerkracht zich nauwelijks op leerlingen individueel. De observaties zijn gericht op groepjes of de gehele groep.

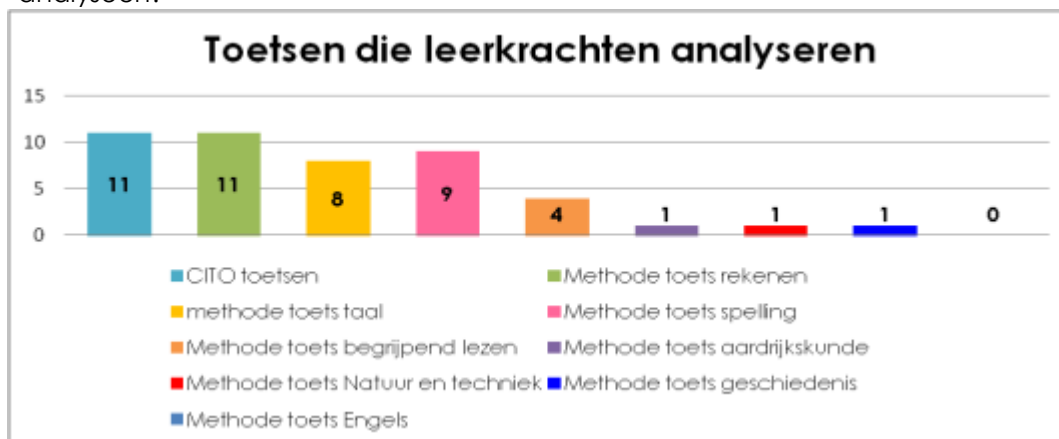
In de verwerking van de observaties is een verschil te zien tussen de leerkrachten. In de bovenbouw wordt dat wat is opgevallen direct aan de leerlingen teruggekoppeld. In de middenbouw kijkt de leerkracht of dit zelf op te lossen is en anders wordt hulp van buitenaf gevraagd. Wanneer nodig wordt het opgenomen in het leerlingvolgsysteem. Bij de onderbouw worden alle gegevens die worden opgeschreven verwerkt in het rapport, oudergesprek, groepsplan en –overzicht. *“Tijdens het maken van de rapporten pakken we alle blaadjes erbij en verwerken wij dit in het rapport en daarna in het oudergesprek” (Respondent, 50 jaar).*

Twee van de drie bouwcoördinatoren geven aan dat in de bouw geen vaste afspraken zijn gemaakt over de manier van observeren of het verwerken hiervan. *“Nee. Het is eigenlijk ook iets waar niet zoveel bij wordt stilgestaan schoolbreed”* (Respondent, 31 jaar). In de onderbouw hebben de leerkrachten wel afspraken. Ze schrijven allemaal de gehele dag opvallende dingen op en verwerken dit in het rapport, oudergesprek, groepsplan en -overzicht. Hierbij is geen vast formulier. *“ Hoe je het opschrijft, op een A4'tje of in een schriftje, met of zonder naam maakt niet uit. Als je het maar opschrijft”* (Respondent, 50 jaar).

De onderbouw is de enige bouw die gebruik maakt van observatielijsten. De gehele school maakt wel gebruik van de observatielijst van Zien, de observatie lijst voor de sociaal emotionele ontwikkeling. De onderbouw heeft observatielijsten voor de gehele dag, vakspecifiek en voor in de hoeken.

Deelvraag 3

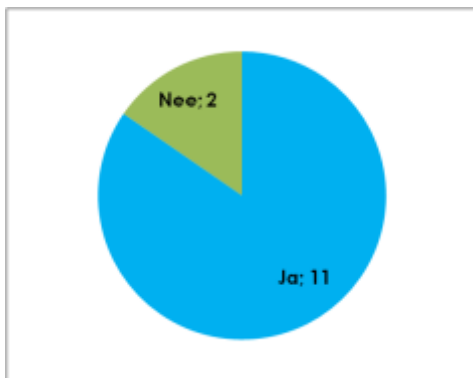
Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat elf van de dertien leerkrachten (N=13) de CITO toetsen en de rekentoetsen analyseert. Dit is zichtbaar gemaakt in figuur 4. De toetsen van geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en techniek en Engels worden niet of nauwelijks geanalyseerd. Opvallend is dat één van de dertien leerkrachten acht van de negen toetsen analyseert.



Figuur 4. Toetsen die worden geanalyseerd.

Zes van de dertien leerkrachten geeft aan dat na het analyseren doelen worden opgesteld voor de komende periode. Vijf van de dertien leerkrachten geeft aan zijn of haar onderwijs aan te gaan passen. Een enkeling noteert de leerlingen die uitvallen of gaat met de leerlingen in gesprek.

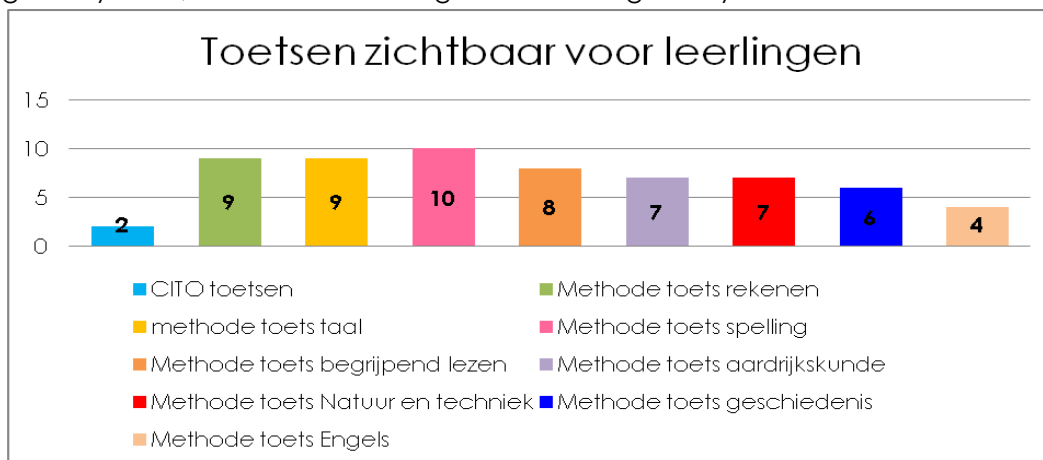
In figuur 5 is duidelijk zichtbaar dat de meeste leerkrachten de toetsen in laten zien aan de leerlingen (n=11). Het overige deel geeft aan dit niet te doen. Als reden geven zij hiervoor dat zij al weten wat de leerling nog moet leren en dat is voldoende volgens hen. Van de elf (n=11) leerkrachten geven negen aan dat de leerlingen altijd de toets in krijgen te zien. Één van de leerkrachten geeft aan dit alleen te doen wanneer de toets tegenvalt.



Figuur 5. Percentage leerlingen die de toets in krijgen te zien.

Zes van de tien leerkrachten ($n=10$) geven aan de leerlingen de toets in te laten zien, zodat ze weten wat ze moeilijk vinden en kunnen kijken wat zij fout hebben gedaan. Één van de leerkrachten geeft aan dat de na het inzien van de toets de leerkracht met de leerling in gesprek gaat over de gemaakte toets.

Opvallend in figuur 6 is dat de toetsen die door de leerkrachten niet of nauwelijks zelf worden geanalyseerd, wel door de leerlingen zelf wordt geanalyseerd.



Figuur 6. Overzicht van de toetsen die leerlingen krijgen in te zien.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

Deelvraag 1

In welke mate maakt het team gebruik van de hulp van ouders en leerlingen om de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld te brengen?

Van Meersbergen & de Vries (2013) geven aan dat veel met ouders wordt gepraat in plaats van tegen ouders. Door naar de resultaten van de vragenlijsten te kijken, is duidelijk zichtbaar dat de ouders tijdens het gesprek een samenwerkingspartner zijn. Dit blijkt uit vraag vijf van beide vragenlijsten. Zij hebben samen het doel om tijdens de gesprekken de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld te brengen.

Pameijer (2015) geeft aan dat de leerkracht meer tegen de leerling praat dan met de leerling. Terwijl een gesprek met een leerling de leerkracht inzicht geeft in de onderwijsbehoeften van de leerling. Door naar de resultaten te kijken is zichtbaar geworden dat wanneer de leerkracht de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld gaat brengen met de ouders de leerlingen zelf niet aanwezig zijn. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de onderzoeksschool het niet verplicht stelt dat leerlingen bij dit gesprek aanwezig zijn. Terwijl de leerlingen een belangrijke bijdrage kunnen leveren.

Pameijer, van Minderhout en Wieling (2016) geven aan dat gesprekken met leerlingen, leerlingen grip geven op hun leerproces en het hen motiveert. Negen van de veertien leerkrachten geven aan een gesprek met de leerling te voeren om onderwijsbehoeften in beeld te brengen, maar de leerlingen geven aan dat dit niet zo is. Dit blijkt uit de resultaten van de vragenlijsten en de interviews met de respondenten. Wanneer de leerkracht dit wel doet, is hier ook weinig of geen voorbereiding voor nodig. Een verklaring hiervoor kan zijn is dat de leerkrachten niet weten wat de opbrengsten van een voorbereiding zijn. Terwijl Paardekooper en Pameijer (2011) aangeven dat de voorbereiding van een gesprek met leerlingen belangrijk is voor beiden.

De luisterhouding van de leerkracht is op de momenten dat deze met de leerling in gesprek zijn op het juiste niveau, niveau drie of vier. Dit niveau geeft bij de leerlingen aan dat de leerkracht hen de moeite waard vindt om naar te luisteren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leerkrachten bewust gebruik maken van passende luisterhouding ten behoeven van het soort gesprek. Dit komt volgens van Kooten (2013) de relatie ten goede.

Uit de interviews met de leerlingen, de vragenlijsten van de ouders en de leerkrachten kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten gebruik maken van de kennis van ouders voor

het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften. Het is zichtbaar geworden dat de leerkrachten weinig gebruik maken van de kennis van de leerlingen. De leerkracht gaat niet of weinig in gesprek met hen om de onderwijsbehoeften in beeld te brengen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten weinig tijd inplannen deze gesprekken structureel te houden. Wanneer de leerkracht dit wel doet, is de luisterhouding op het juiste niveau. Enkel ontbreekt de voorbereiding die eerder al werd beschreven als zeer waardevol.

Deelvraag 2

Op welke wijze observeren de leerkrachten de onderwijsbehoeften van de leerlingen om zo hun onderwijs adaptief aan te kunnen bieden?

Boog et al (2016) geven aan dat observeren een vorm van onderzoek doen is, waarbij bewust wordt waargenomen met een doel dat van tevoren is bepaald. Uit de resultaten van de interviews is zichtbaar geworden dat in de verschillende bouwen geobserveerd wordt met een doel. De leerkracht wil hierdoor begrijpen wat een leerling nodig heeft of wat de leerling doet in een bepaalde situatie.

Ook geven Boog et al. (2016) aan dat de voorbereiding belangrijk is. Wat is het doel, wie is erbij betrokken, wanneer vindt het plaats, waar neemt de leerkracht plaats en hoe wordt het vastgelegd? Vanuit de resultaten is een duidelijk verschil zichtbaar in de verwerking van de observaties. In de onderbouw wordt de gehele dag een formulier bijgehouden en bij de midden en bovenbouw wordt nauwelijks iets geregistreerd tijdens of na de observaties. De gegevens van de onderbouw worden later verwerkt in het rapport, groepsplan, groepsoverzicht en bij de oudergesprekken. De leerkrachten van de boven – en middenbouw nemen duidelijk afstand van de leerling en zorgen ervoor dat deze leerling niet merkt dat die wordt geobserveerd. In de onderbouw is de leerkracht veel al participierend bezig, maar laat dit niet merken aan de leerlingen.

Vanuit de resultaten van de interviews kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten systematisch observeren, zoals de Bil (2015) en Boog et al. (2016) aangeven. Ook kan geconcludeerd worden dat de registratie van de observaties minimaal is. Enkel bij de onderbouw worden de observaties geregistreerd op verschillende formulieren. De leerkrachten nemen de juiste houding aan zodat de leerlingen, die worden geobserveerd, dit niet door hebben. Een verklaring voor dit verschil kan zijn dat leerkrachten uit de midden- en bovenbouw ook veel gegevens halen uit toetsresultaten en daarom is het observeren in mindere mate zichtbaar.

Deelvraag 3

Op welke manier zetten de leerkrachten de analyse van de gemaakte toetsen in om de onderwijsbehoeften van de leerlingen in beeld te brengen?

Pameijer et al. (2010) geven aan dat toetsanalyses gebruikt moeten worden om nieuwe doelen te stellen voor de komende periode. De inspectie van het onderwijs (2010) geeft aan dat het onderwijs na het analyseren moet worden aangepast. Uit de resultaten van de vragenlijst kan geconcludeerd worden dat elf leerkrachten op de juiste manier hun analyses verwerken. De andere drie leerkrachten doen dit nog niet op de juiste manier. Een verklaring hiervoor kan zijn de werkdruk die wordt ervaren in het onderwijs en hierdoor geen tijd beschikbaar is.

Schoenmaker (2016) geeft aan dat de leerlingen de belangrijkste schakel zijn tijdens het analyseren van de toetsen. Door naar de resultaten van de vragenlijst te kijken, is zichtbaar geworden dat de meeste leerkrachten de leerlingen hierbij betrekken. Enkel gaat maar één leerkracht naderhand met de leerlingen hierover in gesprek. Verklaring hiervoor kan zijn dat niet veel leerkrachten weten hoe zij dit moeten realiseren in de tijd die zij hebben.

Uit de resultaten van de vragenlijst kunnen we concluderen dat de leerkrachten de analyses die zelf worden uitgevoerd op de juiste manier worden verwerkt. De leerkrachten stellen nieuwe doelen op en passen hun onderwijs aan. Ook is zichtbaar geworden dat de leerkrachten de toetsen aan de leerlingen laten zien, maar hierover niet met hen in gesprek gaan. Geconcludeerd kan worden dat het analyseren gebeurt op de juiste manier vanuit de leerkracht, maar dat aan het gesprek met de leerling voorbij wordt gegaan.

Hoofdvraag

Op welke wijze maakt het team van de onderzoeksschool gebruik van de instrumenten van handelingsgericht werken om de onderwijsbehoeften passend bij de ontwikkeling van de leerlingen in beeld te brengen?

Uit de analyse de interviews en de vragenlijsten is zichtbaar geworden dat de leerkrachten gebruik maken van de verschillende instrumenten van het handelingsgericht werken. Zij maken gebruik van observaties, gesprekken met ouders en de toetsen worden geanalyseerd. Enkele leerkrachten voeren gesprekken met leerlingen om de onderwijsbehoeften in beeld te brengen, maar hierbij ontbreekt de voorbereiding. Ook ervaren de leerlingen het niet zo dat gesprekken plaats vinden over hun onderwijsbehoeften. De observaties van de leerkrachten zijn doelgericht en hierbij worden niet altijd aantekeningen gemaakt. De toetsen worden aan de leerlingen getoond, maar de leerkracht gaat niet met hen daarover in gesprek.

Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten gebruik maken van de verschillende instrumenten, maar volgens Schoenmaker (2016) vergeten zij de belangrijkste schakel tijdens dit proces: de leerlingen zelf. Hierdoor worden de leerlingen weinig betrokken bij het proces en is het voor de leerlingen en leerkrachten niet altijd duidelijk waar zij moeite mee hebben en hoe zij het beste leren.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het onderzoek is met behulp van goed overleg met de directeur tot stand gekomen. Het onderzoek sloot goed aan bij de huidige ontwikkelingen van de school. De school is bezig met het opstarten van een werkgroep die zich bezig houdt met het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zodat meer gepersonaliseerd onderwijs kan worden aangeboden. Hierdoor willen zij de opbrengsten van de leerlingen gaan verhogen, zodat de tegenvallende eindresultaten van afgelopen jaar voorkomen kunnen worden.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn vragenlijsten en interviews ingezet. Hierbij zijn drie verschillende groepen respondenten bevestigd. Door gebruik te maken van de drie verschillende respondenten werd duidelijk dat wat de leerkrachten zeiden dat ook door anderen zo werd ervaren. Hierdoor ontstond een reëler beeld van de werkelijkheid (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2016). Met behulp van de member-check was is de validiteit en de betrouwbaarheid van de interviews met de leerkrachten gewaarborgd (Baarda, 2013).

De vragenlijsten voor de leerkrachten zijn eerst naar alle leerkrachten gestuurd. Door terugkoppeling van de leerkrachten van de groepen één en twee is gekozen dat zij deze lijsten niet zouden invullen. Zij zijn in hun onderwijs op een geheel andere manier bezig met het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Bij een vervolg onderzoek is het van belang om van te voren duidelijk te weten wie de lijsten gaan invullen. De vragenlijsten over de ouderbetrokkenheid die ingevuld zijn door de ouders en de leerkrachten hadden beide een respons van veertien. De vragenlijst over het analyseren van toetsen had een respons van dertien.

Een verrijking voor het onderzoek zouden analyses kunnen zijn van het groepsplan en groepsoverzicht. Hierbij kan worden gekeken of de onderwijsbehoeften van de leerlingen hierin zijn genoteerd en hoe de leerkracht hier in de groep mee werkt.

Een logisch vervolgonderzoek zou zijn om te kijken hoe de school meer gebruik kan maken van de leerlingen tijdens het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften. Hierbij zal moeten worden gekeken naar de wensen van de leerkrachten en hoe zij dit kunnen realiseren in tijd.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Aan de hand van de conclusies kunnen aanbevelingen worden gedaan aan de directie en de leerkrachten. De aanbevelingen zorgen ervoor dat de leerkrachten meer inzicht krijgen in de onderwijsbehoeften van de leerlingen die passen bij hun ontwikkeling.

Aanbeveling 1: Kindgesprekken die leiden tot kindplannen.

Paardekooper en Pameijer (2011) geven aan dat gesprekken met leerlingen een leerling motiveert om te werken aan zijn doelen en zichzelf te ontwikkelen. Een groot deel van het leerkrachtenteam vergeet nu de bijdrage van de leerlingen om de onderwijsbehoeften in beeld te brengen. De leerlingen geven aan dat zij een gesprek daar over als prettig zullen ervaren. Door samen met de leerling het gesprek voor te bereiden en een plan op te stellen voor de doelen van de komende periode wordt de leerling meer betrokken bij zijn eigen ontwikkelingsproces. Hierbij kan het leerkrachtenteam gebruik maken van het format van van Kooten (2013) ([Bijlage 6](#)). Hierbij wordt een voorbereiding gevraagd van beide kanten en wordt daadwerkelijk genoteerd wat besproken wordt. Hierdoor wordt het doelgericht en voor de leerlingen inzichtelijk wat geleerd moet worden.

Aanbeveling 2: Gesprekken naar aanleiding van de toetsen.

De leerkrachten geven al aan dat de leerlingen de toets in kunnen zien. Maar volgens Schoenmaker (2016) is het van belang om hierover met de leerlingen in gesprek te gaan. Door samen met het team hier afspraken over te maken, kan worden besproken hoe zij dit vorm gaan geven. Zodat het gesprek met de leerlingen niet door de leerkrachten wordt gezien als iets extra's, maar dat het de leerkrachten duidelijk wordt wat de meerwaarde is.

Aanbeveling 3: Leerlingen aanwezig tijdens de tien minuten gesprekken.

Uit de theorie van Pameijer (2015) blijkt dat meer over de leerlingen wordt gepraat dan met hen. Door de leerlingen te betrekken tijdens de gesprekken waarin over hen wordt gepraat, kunnen de leerlingen hun eigen bijdrage leveren. Uit de resultaten is ook zichtbaar geworden dat een groot deel van de ouders en de leerkrachten deze aanwezigheid een meerwaarde zullen vinden. Door het doel van het gesprek duidelijk met de leerlingen te communiceren weten de leerlingen wat van hen wordt verwacht en kunnen zij dit voorbereiden. Wanneer de school dit gaat toepassen is het van belang dat duidelijk wordt gekeken vanaf welke groep zij dit willen gaan toepassen en dat dit ook kenbaar wordt gemaakt naar de ouders. Hiervoor is het van belang dat de ouders duidelijk wordt gemaakt waarom de leerlingen aanwezig moeten zijn en wat ze tijdens het gesprek willen bereiken.

Bibliografie

- Baarda, B. B. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bil de, P. (2015). *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Amsterdam: uitgeverij Boom Nelissen.
- Boog, G., Janson, D., & Memelink, D. (2016). *Leren kun je observeren, je onderwijs afstemmen op de leerlingen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Diekstra, R. (2003). *Grondwet van opvoeding*. Uithoorn: Karakter uitgevers.
- Hofman, R., de Jong- Heeringa, J., & Amsing, H. (2009). *Het pedagogische quotiënt. Pedagogische kwaliteit in opvoeding, hulpverlening, onderwijs en educatie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2016). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt op school, research in actie*. Middelburg: Bazalt.
- Meersbergen, E. v., & Vries, P. d. (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Meijer, J., Ledoux, G., & Elshof, D. (2011). *Gebruikersvriendelijke leerlingvolgsystemen in het primair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- onderwijs, I. v. (2010, juni). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs: Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Opgeroepen op 2 17, 2017, van onderwijsinspectie: <file:///C:/Users/pc/Downloads/Opbrengstgericht+werken+in+het+basisonderwijs.pdf>
- Onderwijs2032, P. (2016, januari). *Ons onderwijs 2032, eindadvies*. Opgeroepen op 12 14, 2016, van Visie platform onderwijs 2032: <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Paardekooper, E., & Pameijer, N. (2011, december). *Praktijk: Kindplan*. JSW, 25-28.
- Pameijer, N. (2015, 02 12). *Kwaliteitskaart: Relatie leerkracht - leerling - ouders*. Opgeroepen op 01 05, 2017, van School aan zet: http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/DEF_WEB_-_Relatie_lkr-lln-ouders.pdf
- Pameijer, N., & Beukering, T. v. (2011). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leusden: Acco.

- Pameijer, N., & Dijk, S. v. (2014, januari). Vragen over handelingsgericht werken: HGW? Dat doe ik allang! *JSW*, 6-9.
- Pameijer, N., Schulpen, Y., van Beukeringen, T., de Lange, S., & van de Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe!* Leuven: Acco.
- Pameijer, N., van Minderhout, M., & Wielink, F. (2016, 03). Doorontwikkeling HGW: van papieren tijgers en administratieve rompslomp naar kleinde handzame groepsplannen. *LBBO Beter begeleiden*, 18-23.
- Rijksoverheid. (2014). *Passend onderwijs*. Opgeroepen op 12 14, 2016, van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2014). *Rijksoverheid*. Opgeroepen op 12 21, 2016, van basisonderwijs. Hoe legt de basisschool de prestaties van mijn kind vast?: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-legt-de-basisschool-de-prestaties-van-mijn-kind-vast>
- Schoenmaker, A. (2016, 02 26). *Vergeet het kind(gesprek) niet!* Opgeroepen op 2 17, 2017, van Onderwijs maak je samen: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/vergeet-het-kindgesprek-niet/>
- SLO. (z.j.). *Groepsplan*. Opgeroepen op 2 9, 2017, van SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling: <http://www.slo.nl/primair/themas/jongekind/lexicon/groepsplan/>
- van Kooten, K. (2013, juni). Praktijk: Gesprekken met leerlingen. *JSW*(10), 25-28.
- Zuurmond, A., & de Jong, J. (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte van professionals*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

Bijlage 1: Vragenlijst leerkracht deelvraag 1

Vragenlijst aan leerkrachten over betrokkenheid van ouders en leerlingen tijdens het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften

Vragen	Antwoorden
In welke leeftijdscategorie valt u?	☐ 20 – 30 jaar ☐ 30 – 40 jaar ☐ 40 – 50 jaar ☐ 50 – 60 jaar ☐ 60 – 70 jaar
Hoeveel jaren ervaring heeft u in het onderwijs?	☐ Minder dan 5 ☐ 5 – 10 jaar ☐ 10 – 15 jaar ☐ 15 - 20 jaar ☐ 20 jaar of meer
Wat is uw doel tijdens het 10 minuten gesprek?	☐ Het bespreken van de resultaten van de leerling. ☐ Inzicht krijgen in dat wat de leerling nodig heeft? ☐ Bespreken van problemen met de ouders/ verzorgers. ☐ Vragen van de ouders / verzorgers beantwoorden.
Wat is het belangrijkste dat u tijdens het 10 minuten gesprek bespreekt?	☐ Het functioneren van het kind in de klas. ☐ Het rapport. ☐ De onderwijsbehoeften van de leerlingen. ☐ De problemen waar je met de leerlingen tegen aan loopt. ☐ De vragen van de ouders.
Ouders zie ik tijdens het gesprek als: Kies het best passende antwoord	☐ Toehoorders ☐ Informatiebron ☐ Partner om doelen te bereiken
Spreekt u vaker met ouders om de stand van zaken te bespreken?	☐ Ja, dit doe ik met alle ouders. ☐ Ja, alleen met de ouders waar de leerlingen extra ondersteuning van hebben. ☐ Ja, alleen als de ouders zelf naar vragen. ☐ Nee, alleen tijdens de geplande 10 minuten gesprekken.

De volgende vragen gaan over de gesprekken met leerlingen.	
Zijn tijdens de gesprekken met ouders de leerlingen aanwezig?	☐ Ja, bij alle gesprekken die met ouders plaatsvinden, als het gaat over het kind. ☐ Ja, alleen bij de geplande 10 minuten gesprekken. ☐ Ja, alleen bij de geplande 10 minuten gesprekken niet. ☐ Nee, zij zijn bij geen gesprekken aanwezig.
Ziet u een meerwaarde in dat leerlingen tijdens de gesprekken met ouders aanwezig	☐ Ja, leerlingen kunnen dan mee praten en denken.

zijn?	☐ Ja, ze kunnen dan luisteren wat wordt gezegd. ☐ Nee, ik zie hier geen meerwaarde in.
Hebt u tijdens het jaar met alle leerlingen een een-op-eengesprek?	☐ Ja, met elk kind een per jaar. ☐ Ja, met elk kind meer dan twee keer per jaar. ☐ Nee, alleen met de leerlingen die dat nodig hebben. ☐ Nee, helemaal niet.
De volgende vraag is alleen voor u als u net "Nee, helemaal niet hebt" aangekruist. Had u een ander antwoord, dan mag je de volgende vraag overslaan.	
Waarom voert u geen een-op-eengesprekken met leerlingen?	Open antwoord

Hoe bereidt u het kindgesprek voor?	☐ Ik bedenk voor mijzelf het doel van het gesprek ☐ Ik bereid het niet voor, ik zie wel hoe het loopt. ☐ Ik bereid het doel van het gesprek voor en dit doet het kind ook. ☐ Ik geef bij de leerling aan dat we een samen gaan praten en dat het kind mag weten waar dat over gaat.
Meerkeuze <u>Tijdens een een-op-eengesprek bespreek ik:</u>	☐ Hoe ze het in de klas vinden. ☐ Wat ze van mij als leerkracht vinden. ☐ Dat wat ik zie in de klas. ☐ Wat ze moeilijk vinden. ☐ Wat voor hulp ze nodig hebben. ☐ Hoe ze het beste leren. ☐ Het persoonlijke leerdoel van de leerling.
Ik begin het kind gesprek met:	☐ Een vraag. ☐ Het doel van het gesprek te benoemen ☐ Ik begin het gesprek niet, dat doet het kind. ☐ Een praatje van mij.
Wat doet u met de informatie uit een kindgesprek *Een kindplan is een ontwikkelingsplan voor een kind, waar genoteerd in wordt wat de doelen zijn, hoe eraan gewerkt wordt en wie welke bijdrage levert.	☐ Niks ☐ Ik schrijf het op. ☐ Ik neem het mee en pas zo nodig mijn onderwijs aan. ☐ We formuleren samen een doel om aan te werken. ☐ Ik stel samen met het kind een kindplan* op waar we aan kunnen werken.
Welke uitspraak past het beste bij je tijdens een kind gesprek?	☐ Ik luister selectief en hoor alleen wat ik wil horen. ☐ Ik luister kritisch of ik het eens ben met de ander of niet. ☐ Ik weet dat iedereen een andere mening over iets heeft maar ga uit van 'twee weten meer dan één'. ☐ Ik ga er vanuit dat ik van iedereen

	kan leren en verander mijn eigen denkbeelden door het luisteren naar de ander.
--	--

Bijlage 2: Vragenlijst ouders deelvraag 1

Deze vragenlijst is verzonden naar de ouders. Via deze vragenlijst wordt informatie gevraagd over de betrokkenheid van de ouders bij het in beeld brengen van de onderwijsbehoeften en de ontwikkeling van de leerlingen.

Vragen	Antwoorden
In welke leeftijdscategorie valt u?	☐ 20 – 30 jaar ☐ 31– 40 jaar ☐ 41 – 50 jaar ☐ 51 – 60 jaar
Hoeveel jaar heeft u al kinderen op deze school?	☐ 1 jaar ☐ 2 jaar ☐ 3 jaar ☐ 4 jaar ☐ 5 jaar ☐ 6 jaar ☐ 7 jaar ☐ 8 jaar ☐ 9 jaar ☐ 10 jaar of meer
Wat is voor u het doel tijdens een 10 minuten gesprek met de leerkracht?	☐ Tijdens een ouder gesprek hoor ik graag hoe mijn kind het doet op school. ☐ Tijdens een oudergesprek ben ik met de leerkracht in gesprek om mijn kind goed in beeld te krijgen. ☐ Tijdens een oudergesprek bespreek ik graag dat waar de leerkrachten tegen aanlopen. ☐ De resultaten bespreken.
Wat is het belangrijkste dat u tijdens de oudergesprekken bespreekt? * De onderwijsbehoeften zijn de factoren die een kind nodig heeft om goed te leren.	☐ Het functioneren van mijn kind in de klas ☐ De behaalde resultaten van mijn kind. ☐ De onderwijsbehoeften van mijn kind ☐ De problemen waar de leerkracht tegen aanloopt met mijn kind. ☐ De vragen die ik heb aan de leerkracht.
Tijdens het oudergesprek voel ik mij een:	☐ Toehoorder ☐ Een informatiebron ☐ Een samenwerkingspartner die samen met de leerkracht doelen wil bereiken.
Is uw kind tijdens de gesprekken met de leerkracht aanwezig?	☐ Ja, bij alle gesprekken ☐ Ja, alleen bij de geplande 10 minuten gesprekken. ☐ Ja, alleen niet bij de geplande 10 minuten gesprekken.
Ziet u een meerwaarde in als uw kind aanwezig is tijdens de gesprekken met de leerkracht?	☐ Ja, het kind kan dan zelf inbreng geven. ☐ Ja, dan hoort die meteen wat we over hem / haar bespreken. ☐ Nee, ik zie hier geen meerwaarde in. Ik deel het later zelf wel met mijn kind.
Is tijdens het oudergesprek uw kind aanwezig?	☐ Ja, wanneer deze kan is deze aanwezig. ☐ Nee, mijn kind is hierbij nooit aanwezig.
Spreekt u vaker met de leerkracht over uw kind dan enkel op het 10 minutengesprek?	☐ Ja, ik loop om de week eens binnen om te vragen hoe het met mijn kind gaat. ☐ Ik vraag geregeld aan de leerkracht hoe ik mijn kind hulp kan aanbieden. ☐ Ik loop alleen binnen als ik een vraag heb. ☐ Ik spreek de leerkracht daarnaast zelden. ☐ Ik spreek de leerkracht buiten de oudergesprekken nooit.

Heeft uw kind het ooit over een gesprek met de leerkracht één op één? De leerkracht in gesprek samen met uw kind.	☐ Ja ☐ Nee, nog nooit iets over gehoord.
Hebt u net ja geantwoord, dan is deze vraag nog voor u. Waar gaan deze gesprekken dan over?	☐ Ze bespreken het gedrag van uw kind. ☐ Ze proberen een probleem op te lossen, wat net in de klas is voorgevallen. (bv. Tijdens het buitenspelen) ☐ Ze proberen dan samen te kijken wat mijn kind nog moet leren en hoe. ☐ Ze praten gewoon even gezellig.

Bijlage 3: Interview deelvraag 1

1. Voorbereiding interview

De respondenten zijn op de hoogte van het interview. Dit is gedaan door middel van een kort gesprek, over het onderwerp van het interview.

2. Voorstellen

Ik stel mezelf voor aan de leerlingen die mij niet kennen.

3. Introductie

- Uitleg over de aanpak van het interview. Het interview wordt opgenomen, zodat het daarna uitgewerkt kan worden.
- Het benoemen van het doel van het interview.
- Het interview is gestructureerd en anoniem

4. Interviewgegevens

Datum	[De datum van het interview]
Tijd	[Starttijd en eindtijd interview]
Respondent	[Initiaal leerling]

5. Afname interview

De vragen van het interview zijn gericht op onderstaande onderwerpen:

- Kindgesprekken over de ontwikkeling.
- Het samen opstellen van doelen.
- De manier van luisteren van de leerkracht.
- Het voorbereiden van een kindgesprek door een leerling.

Vragen:

- In welke groep zit je?
- Hoe omschrijf je de relatie met je leerkracht?
- Heb je ooit een gesprek met jouw leerkracht alleen over wat jij nog moet leren?
Ja → dan verder met de vragen.
Nee → dan verder bij nee.
- Hoe vaak heb je een dergelijk gesprek?
- Hoe bereidt je een dergelijk gesprek voor?
- Wat bespreek je dan tijdens dit gesprek?
- Stellen jullie aan de hand van dit gesprek doelen op?

Nee:

- Wat zou jij vinden van een dergelijk gesprek met jouw leerkracht.
- Wat vind jij nog moeilijk?
- Werk jij in de klas op dezelfde manier als alle andere leerlingen van jouw groep?
- Weet jouw leerkracht hoe jij het beste leert?
- Wat doet jouw leerkracht met de informatie die jij geeft tijdens een gesprek?
- Welke uitspraak past bij jouw leerkracht als het gaat over hoe die luistert?
 - Ik hoor alleen wat ik wil horen
 - Ze luistert en probeert mij haar mening op te dringen.
 - Iedereen heeft een andere mening en twee weten meer dan één.
 - Mijn leerkracht luistert echt naar mij en past als het moet wat aan.

6. Afronding interview

Bedankt voor het interview. Je hebt me heel erg geholpen.

Bijlage 4: Interview deelvraag 2

1. Voorbereiding interview

De respondenten zijn op de hoogte van het interview.

2. Voorstellen

Voorstellen is niet nodig.

3. Introductie

- Uitleg over de aanpak van het interview. Het interview wordt opgenomen, zodat het daarna uitgewerkt kan worden. Het verslag wordt na het interview toegestuurd ter validiteit.
- Het herhalen van de onderzoeksvraag.
- Het benoemen van het doel van het interview.
- Het interview is semigestructureerd. Op de vragen kan worden doorgevraagd.

4. Interviewgegevens

Datum	[De datum van het interview]
Tijd	[Starttijd en eindtijd interview]
Respondent	[Naam leerkracht]

5. Afname interview

De vragen van het interview zijn gericht op onderstaande onderwerpen:

- Procedure van het observeren.
- De afspraken op school.
- De reden van het observeren.
- De verwerking van het observeren.

Vragen:

- Wanneer observeert u?
- Wat is uw doel tijdens een observatie?
- Hoe begint u een observatie?
- Wat doet u tijdens een observatie?
- Wat doen alle leerlingen tijdens de observatie?
- Hoeveel leerlingen observeer je per keer?
- Hoeveel tijd neemt u voor een observatie?
- Wat doet u naderhand met de gegevens van de observatie?
- Hebt u vaste afspraken over het observeren in de bouw en wat zijn deze?
- Maken jullie gebruik van vaste observatieformulieren? Zo ja, voor welke gebieden?

6. Afronding interview

Bedankt voor het interview.

Het verslag wordt toegezonden ter validatie

Bijlage 5: Vragenlijst deelvraag 3

Via deze vragenlijst wordt gevraagd naar het analyseren van toetsen. Hoe doet de leerkracht dit en wat wordt met de analyses gedaan.

Wat is uw leeftijd?	☐ 20 – 30 jaar ☐ 31 – 40 jaar ☐ 41 – 50 jaar ☐ 51 – 60 jaar ☐ 61 – 70 jaar
Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs?	☐ Minder dan 5 ☐ 5 – 10 jaar ☐ 11 – 15 jaar ☐ 16 - 20 jaar ☐ 21 jaar of meer
Welke toetsen als leerkracht analyseert u? *Meerdere antwoorden mogelijk	☐ CITO toetsen ☐ Methode toets rekenen ☐ Methode toets taal ☐ Methode toets spelling ☐ Methode toets begrijpend lezen ☐ Methode toets aardrijkskunde ☐ Methode toets geschiedenis ☐ Methode toets natuur en techniek ☐ Methode toets Engels
Wat doet u met deze analyses	☐ Ik noteer enkel de leerlingen die uitvallen. ☐ Ik stel doelen voor de komende periode, zodat de leerlingen gaan groeien. ☐ Ik ga met de leerlingen die uitvallen in gesprek. ☐ Na het analyseren, ga ik mijn onderwijs aanpassen.
Krijgen de leerlingen toetsen in te zien, na het nakijken?	☐ Ja ☐ Nee
Heb je net nee ingevuld? Waarom krijgen de leerlingen de toets niet in te zien? Einde vragenlijst.	☐ Ik zie daar geen meerwaarde in. ☐ Ik weet dan al wat ze moeten leren en dat is genoeg. ☐ Ik heb daar geen tijd voor.
Voor als je net ja hebt ingevuld, de rest van de vragen: Wanneer krijgen de leerlingen de toetsen in te zien?	☐ Als deze tegenvalt. ☐ De leerlingen krijgen altijd de toets in te zien. ☐ De leerlingen krijgen alleen de toets in te zien als zij dit willen.
Welke toetsen krijgen de leerlingen in te zien?	☐ CITO toetsen ☐ Methode toets rekenen ☐ Methode toets taal ☐ Methode toets spelling ☐ Methode toets begrijpend lezen ☐ Methode toets aardrijkskunde ☐ Methode toets geschiedenis ☐ Methode toets natuur en techniek ☐ Methode toets Engels
Waarom krijgen de leerlingen de toets in te zien?	☐ De leerlingen vragen hier zelf na. Van mij hoeft het niet. ☐ De leerlingen zien wat ze fout hebben gedaan en wat ze moeten leren. ☐ De leerlingen krijgen hierdoor inzicht in dat wat zij moeilijk vinden en gaan uitzoeken wat ze fout doen. ☐ Vanuit hier ga ik met de leerlingen in gesprek
Als een leerling met u in gesprek wil over de toets,	☐ We gaan samen kijken wat fout is

wat bespreekt u dan?	gegaan. ☐ We kijken samen wat fout is gegaan en hoe we daar aan gaan werken. ☐ Ik bespreek hierin de vraag van de leerling.
-----------------------------	---

Bijlage 6: Format kindgesprekken

Vorbereidingsformulier

Beste

..... wil ik graag een gesprek met je. Doel van het gesprek is Ik wil graag weten hoe jij over bepaalde zaken denkt. Als jij me jouw ideeën vertelt dan kunnen we samen afspraken maken. Daarom wil ik dat je van te voren over de volgende vragen nadenkt. Je kan er ook met je ouders of medeleerlingen over praten.

Vorbereiding

Wil je met mij in gesprek hierover? Wanneer wil je met mij hierover praten? Wat moet ik tijdens het gesprek wel en juist niet doen?

.....
.....
.....

Thema

Wat is voor jou het doel van het gesprek?

.....
.....
.....

De moeilijke situatie

Wat maakt het voor jou moeilijk om? Wanneer vind je het moeilijk om?
Hoe zou dat kunnen komen? Wat doe jij dan? Wat doe ik als leerkracht dan? Wat doen je medeleerlingen en je ouders?

.....
.....
.....

De situatie waarin het goed gaat

Wanneer gaat het juist wel goed? Wanneer lukt het wel om? Hoe zou dat kunnen komen? Wat doe jij dan?
Wat doe ik als leerkracht dan? Wat doen je medeleerlingen en je ouders?

.....
.....
.....

Wat gaat juist goed? Wat kan je goed? Welke positieve eigenschappen heb jij?

.....
.....
.....

Doel

Wat is het doel dat je zou willen bereiken? Wat kan je dan dat je nu nog niet kan? Wat kunnen anderen dan zien aan jou?

.....
.....
.....

Onderwijsbehoefte

Wie en wat kan je helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Wat kun je zelf doen?

.....
.....
.....

Gespreksformulier voor de leerkracht

Leerling:

Leerkracht:

Datum:

Thema

Waarover gaat het gesprek? Wat willen de leerling en leerkracht samen met dit gesprek bereiken?

.....

.....

.....

De moeilijke situatie

Wat is moeilijk voor de leerling? Hoe komt dat? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders?

.....

.....

.....

De situatie waarin het goed gaat

Wanneer is het probleem er niet? Wanneer lukt het wel? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders?

.....

.....

.....

Positieve aspecten: Wat gaat juist goed? Wat zijn de talenten en interesses van het kind? Wat is verder positief aan het kind en andere betrokkenen?

.....

.....

.....

Doel

Wat is het doel dat we samen willen bereiken? Wat merken, horen of zien we dan concreet?

.....

.....

.....

Onderwijsbehoefte

Wie kan helpen om de doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft het kind zelf? Welke aanvullingen heeft de leerkracht?

.....

.....

.....

Afspraken

Wat gaan we doen? Wie doet wat en hoe? Wanneer evalueren we of het ons gelukt is?

.....

.....

.....

Evaluatie

Zijn onze doelen van het gesprek bereikt? Was het een prettig gesprek? Waarom (niet)?

.....

.....

.....

Bron: *Handelingsgericht Werken, een handreiking voor het schoolteam*, N. Pasmajier e.a., 2009