

Rendement van **T**eaching

co-



Praktijkwerkstuk in het kader van
het Fontys Opleidingscentrum
voor Speciale Onderwijszorg
Remedial Teaching deeltijd 2 jaar te Utrecht
Begeleid door Nettie Veeninga

Student: 2116610
Pia van den Broek
Kallameer 132
3446 JG Woerden

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen Tilburg

Synopsis

Het onderzoek is opgezet vanuit de vraag: *"Is co-teaching van leerkracht en RT leerkracht een vorm van werken, die meer rendement oplevert voor de leerlingen, dan alleen begeleiding door de leerkracht in de groep of alleen begeleiding door de RT leerkracht buiten de groep?"*

Bij de start van de opleiding hadden wij onvrede over de opzet van de RT binnen de school en over de rol van de RT leerkracht, die voornamelijk uitvoerend en beperkt ondersteunend was. Wij ondervonden dat de RT buiten de groep niet of weinig voortgezet werd in de groep.

De school verkeerde in een tamelijk "luxe" situatie. Naast de normale bemensing van de groepen, was er in de formatie voldoende ruimte over voor een fulltime RT leerkracht. Dit had tot gevolg, dat de RT leerkracht een soort verlengstuk van de leerkracht was geworden.

Ons doel was dan ook de opzet van de RT zo aan te passen, dat RT uit de geïsoleerde positie zou komen. Dit wilden wij bereiken door de groepsleerkracht meer bij de RT te betrekken door het delen van de verantwoordelijkheid en door de uitvoering in de klas te laten plaatsvinden. Daarom waren wij erg blij met de suggestie van Nettie over co-teaching.

In onze literatuurstudie hebben wij de ontwikkeling van het onderwijs door de eeuwen heen en de opkomst en ontwikkeling van de RT, ontstaan in Engeland, van waaruit de huidige zorgstructuur met als gevolg het invoeren van passend onderwijs, bestudeerd.

Wij hebben ons onderzoek gericht op het rendement van co-teaching. Dit hebben wij onderzocht door samen met de leerkracht zorg te dragen voor RT spelling binnen de groep. Daarbij hebben we gebruik gemaakt van diverse spelvormen. Ook de beleving van de leerlingen bij RT spelling hebben we hierin meegenomen. Tijdens de voortgang van ons onderzoek hebben wij als RT leerkracht onze expertise gedeeld met de groepsleerkrachten. Wij hebben de noodzaak van overleg ervaren, het belang van goed klassenmanagement. Het bleek, dat het inplannen van de RT voor de leerkracht geen probleem was, maar dat het moeilijk was om binnen het klassenmanagement de RT uit te voeren. De

spelvormen zorgden ervoor dat de leerkracht en de leerlingen elkaar op een andere manier mee hebben gemaakt.

Bij de evaluatie bleek, dat bij de leerlingen over het algemeen gesteld kan worden, dat zij in hun prestaties vooruit gegaan zijn en dat hun beleving met betrekking tot RT spelling in positieve zin veranderd is.

De leerkrachten hebben deze vorm van co-teaching als zeer prettig en werkbaar ervaren. Wij zijn ons er wel van bewust, dat de samenwerking met de betreffende leerkrachten goed verliep, omdat we wisten, dat het op het persoonlijke vlak tussen ons klikte. De vraag is of deze vorm van co-teaching met alle leerkrachten op dezelfde wijze kan verlopen. Immers, onderlinge synergie is een voorwaarde bij co-teaching.

Wij hebben onze visie / missie omtrent co-teaching aan de directie en leerkrachten van de school kenbaar gemaakt middels een presentatie. Wij hebben ons voorgenomen volgend schooljaar onze ideeën met betrekking tot co-teaching verder uit te werken in samenspraak met directie, IB en team.

Tot slot hebben wij in de reflectie elk onze persoonlijke ontwikkeling en onze relaties naar alle betrokkenen binnen de schoolorganisatie beschreven.

Voorwoord

Al vrij snel was voor ons duidelijk waar ons eindonderzoek over zou moeten gaan: RT binnen de groep. De suggestie van onze begeleidster om co-teaching hierbij te betrekken, was een zeer welkome aanvulling. Toen zij vervolgens aangaf, dat wij, omdat wij op dezelfde school werkzaam zijn, een groot deel van dit werkstuk samen konden schrijven, was de keus snel gemaakt.

De opzet van ons praktijkonderzoek hebben we samen besproken en ieder van ons heeft dit in hoofdstuk 3, 4 en 5.1 apart uitgewerkt, evenals de reflectie in hoofdstuk 6.

Deze samenwerking bleek goed bij ons te passen. Wij hebben elkaar steeds aangevuld, gemotiveerd, gestimuleerd, bevraagd, ondersteund, bemoedigd en gewaardeerd. Op deze wijze willen wij onze dank naar elkaar toe nogmaals uitspreken.

Wij willen onze critical friends bedanken voor hun bemoediging en betrokkenheid. Dank je wel Margo en Nathalie.

Bovendien willen wij onze dank uitspreken naar de school, omdat wij deze studie hebben kunnen volgen. In het bijzonder vermelden wij de IB-ers en onze collega Bas en uiteraard Marleen en Alice, die het samen met leerlingen van hun groep, hebben mogelijk gemaakt, dat het onderzoek uitgevoerd kon worden.

Uiteraard bedanken wij het thuisfront voor alle ruimte die ze ons gegeven hebben om onze studie tot een goed eind te kunnen brengen.

Tot slot: Nettie, zonder jouw hulp, jouw vertrouwen in de goede afloop en je inspiratie hadden we de eindstreep niet gehaald. Wij hebben dit zeer gewaardeerd. Reuze bedankt!

Woerden, juli 2010

Pia van den Broek

(in samenwerking met Truus Kock)

Inhoudsopgave

Synopsis	2
Voorwoord	4
Inhoudsopgave	5
Inleiding	7
0.1 Verwachtingen van het onderzoek	7
HOOFDSTUK 1 Literatuur	9
1.1 De ontwikkeling van de scholen en het onderwijs	9
1.2 Het ontstaan van de zorgverbreding	11
1.3 Passend Onderwijs	12
1.4 Het ontstaan van de RT	15
1.5 Competenties RT leerkracht	17
HOOFDSTUK 2 Huidige situatie	20
2.1 Onze zienswijze op de huidige situatie binnen de school	25
HOOFDSTUK 3 Het onderzoek	27
3.1 Opzet van het onderzoek	28
3.2 Uitwerking van het onderzoek	29
HOOFDSTUK 4 Datapresentatie	33
4.1 Signalering CITO M6	33
4.2 Nulmeting m.b.v. het PI-dictee versie B	33
4.3 Foutenanalyse	34
4.4 Diagnostische gesprekken	34
4.5 Anamnese	34
4.6 Groepsplan (experimentele groep)	35
4.7 Groepsplan (controlegroep)	35
4.8 Nameting met betrekking tot het aantal goed geschreven woorden	36
4.9 DLE met betrekking tot nulmeting en nameting	37
4.10 Percentage van de fouten in het toepassen van de regel van de open en de gesloten lettergreep	37
4.11 Beleving	38
4.12 CITO M6 en CITO E6	40
4.13 DLE met betrekking tot CITO M6 en CITO E6	40
4.14 Samenwerking / co-teaching	41

HOOFDSTUK 5 Analyse	42
5.1 Analyse, conclusies en aanbevelingen van het onderzoek	42
5.2 Gezamenlijke analyse, conclusies en aanbevelingen van het onderzoek	47
HOOFDSTUK 6 Reflectie, toekomst	53
Literatuurlijst	57
Bijlagen	
Bijlage 1 Korte foutenanalyse, diagnostische gesprekken en conclusies	60
Bijlage 2 Korte anamnese van de leerlingen van de experimentele groep.	71
Bijlage 3 Handelingsplan voor de experimentele groep	75
Bijlage 4 Handelingsplan voor de controlegroep	77
Bijlage 5 Het spellingonderwijs	78
Bijlage 6.1 Spel met gekleurde kaartjes	79
Bijlage 6.2 Spel: Bingo voor twee	82
Bijlage 6.3 Spel: Ladderspel	85
Bijlage 6.4 Spel: Kwartetten	87
Bijlage 7.1 Evaluaties van de lessen	88
Bijlage 7.2 Gesprekken met de leerkracht	94

Inleiding

Wij ervaren dat de RT buiten de groep niet of weinig voortgezet wordt in de groep. Wij hebben onvrede met de opzet en uitvoering van de RT bij ons op school.

Onze school verkeert in een tamelijk "luxe" situatie. Naast de normale bemensing van de groepen, is er in de formatie voldoende ruimte over voor een fulltime RT leerkracht. Dit heeft ertoe geleid, dat de RT leerkracht een soort verlengstuk van de leerkracht is geworden. Elk kind met een probleem wordt aangemeld bij de RT en deze aanvragen worden ook allemaal gehonoreerd. De leerkracht zelf heeft hiermee het probleem uit handen gegeven. Van de RT leerkracht wordt verwacht, dat het probleem opgelost wordt. Hierdoor komt de RT in een geïsoleerde situatie terecht. De leerling met zijn probleem wordt letterlijk uit de klassensituatie gehaald en in het "kamertje van de RT leerkracht" moet het probleem verholpen worden. Binnen de groep wordt er aan dit probleem geen aandacht meer besteed.

Volgens ons is de leerling er echter veel meer bij gebaat als de behandeling van het probleem een vervolg in de groep krijgt.

Wij vinden dan ook, dat er meer RT binnen de groep gegeven moet worden door de leerkracht met ondersteuning van de RT leerkracht als een vorm van co-teaching.

Wij willen realiseren dat de RT (speciale zorg) binnen de groep uitgevoerd wordt door de leerkracht, daarbij ondersteund door en met expertise van de RT leerkracht, waardoor er meer samenwerking ontstaat tussen de leerkracht en de RT leerkracht.

Vanuit deze zienswijze komen wij daarom tot de volgende onderzoeksvraag:

"Is co-teaching van leerkracht en RT leerkracht een vorm van werken, die meer rendement oplevert voor de leerlingen, dan alleen begeleiding door de leerkracht in de groep of alleen begeleiding door de RT leerkracht buiten de groep?"

0.1 Verwachtingen van het onderzoek

Om het bovenstaande tot stand te brengen moet de leerkracht binnen de groep de mogelijkheid kunnen creëren tot het geven van RT. Dit kan alleen dan gerealiseerd worden als er goed klassenmanagement gevoerd wordt.

Als het klassenmanagement geïmplementeerd is en de leerkracht zelf meer RT kan geven binnen de groep, zullen wij, als RT leerkracht meer tijd kunnen gaan besteden aan onderzoek en begeleiding van die zorgleerlingen, waarvan de (leer)problemen zodanig zijn dat de leerkracht hen niet voldoende binnen de groep kan helpen.

Deze zorgleerlingen kunnen op deze manier volgens ons betere begeleiding krijgen, omdat er meer tijd is voor onderzoek, gesprekken, observaties en het maken van analyses.

Wij denken, dat ook de leerkrachten gebaat zijn bij deze aanpak, want door het uitwisselen van informatie en door samenwerking (co-teaching) zal de zorg geoptimaliseerd worden.

Deze structuur heeft ook voordelen voor de RT leerkracht, omdat deze toekomt aan het echte RT – werk, nl. het onderzoek doen naar oorzaken van problemen en de advisering voor de begeleiding. Volgens ons kan op deze manier de expertise van de RT leerkracht optimaal ingezet worden.

Het onderzoek naar de juistheid van deze visie en werkwijze hebben we toegespitst op het deelgebied spelling. Ieder van ons voert dit uit met twee groepen: een experimentele groep en een controlegroep, waarbij naast de voortgang in prestatie ook de beleving van spelling gemeten wordt. Dit werken we verder uit in hoofdstuk 3.

De conclusie van het onderzoek is volgens ons van belang voor het tot stand komen van optimale zorg binnen een goede zorgstructuur.

HOOFDSTUK 1 Literatuur

1.1 De ontwikkeling van de scholen en het onderwijs

Over de ontwikkeling tot de huidige situatie is het volgende bekend:

De eerste scholen in ons land zien we ontstaan in de Romeinse tijd, maar in de jaren dat de Romeinen zich terugtrokken was de behoefte aan scholing ook verdwenen. De leefomgeving was beperkt, mondelinge overlevering was in die tijd voldoende.

In de Middeleeuwen ontstaan scholen ten behoeve van het uitoefenen van beroepen, die alleen open stonden voor een selecte groep.

Langzamerhand is er een ontwikkeling, waarbij lezen en schrijven ook voor het gewone volk belangrijker wordt, vooral in de grote steden. Deze scholen waren nog lang niet toegankelijk voor alle leerlingen.

In de 16^{de} en 17^{de} eeuw is het hoofddaccent in de scholen nog steeds de godsdienstige opvoeding. Daarnaast ontstond de stroming van de Humanisten, waarbij scholing meer was dan het opleiden tot een bepaald beroep, maar ook als doel had de mensen op te voeden tot een beschaafd mens (liefde is beter dan slaag).

Pas vanaf de 17^e eeuw werd de wens geuit dat *van de "weldaet der scholen" niemand mocht worden uitgesloten*. (L. C. Stilma, 2002) Het onderwijs werd oorspronkelijk "hoofdelijk" gegeven. De kinderen kwamen een paar keer per dag bij de schoolmeester om overhoord te worden en kregen dan nieuwe individuele opdrachten. Oudere leerlingen moesten de jongere leerlingen helpen. Hier zien wij al adaptief onderwijs én er is sprake van coöperatief leren. Het verwondert ons dat deze vorm van onderwijs al kon worden toegepast met een grote groep leerlingen en de beperkte hulpmiddelen van die tijd. Deze werkwijzen worden in onze huidige tijd als onderwijsvernieuwend aangemerkt.

In de 18^{de} eeuw wordt de koppeling naar de religie minder.

In de 19^{de} eeuw is er een wisselend beeld. Het accent verschuift onder invloed van de Industriële Revolutie van opvoeding meer naar kennis.

Vanaf de 19^e eeuw werd het klassikale stelsel ingevoerd. De kinderen werden nu op grond van leeftijd en prestaties in een aantal klassen ingedeeld en kregen een vaste plaats, terwijl de meester ging rondlopen. Het onderwijs werd meer geordend en systematischer. Eén meester gaf vaak wel in meerdere klassen de instructie en de kinderen moesten d.m.v. zelfstudie zich de stof eigen maken.

Hier zien wij ook een overeenkomst met het heden: klassenassistenten worden ingezet om de verwerking te begeleiden en de leerkracht geeft de instructie in meerdere groepen.

Het klassikale stelsel had automatisch het zitten blijven tot gevolg, omdat het leerstofprogramma aan een van tevoren vastgelegde tijdsperiode was gekoppeld.

En tot op heden moet vastgesteld worden dat de meeste basisscholen nog steeds in meer of mindere mate voor een klassikale organisatievorm blijven kiezen, waaronder ook onze school.

In de 20^{ste} eeuw zijn er wisselende accenten merkbaar tussen opvoedkundige taken en het verwerven van kennis.

Door de eeuwen heen is voor de kleuters een heel ander traject doorlopen: in de Middeleeuwen werden zij onderwezen door de begijnen en later in afzonderlijke matressenschooltjes, of ze werden meegenomen naar de grote school door oudere broertjes of zusjes. In de 20^{ste} eeuw is er een aparte "bewaarschool" gekomen, waaruit later kleuterscholen zijn ontstaan. In 1985 werden de zelfstandige kleuterscholen gedwongen te fuseren met de lagere school: de huidige basisschool.

Voor kinderen met een lichamelijke en / of geestelijke handicap, die moeite hadden om het onderwijs te kunnen volgen, was er tot aan de vorige eeuw geen oplossing. Langzamerhand ontstonden er scholen waar men buitengewoon onderwijs kon geven. Dat begon met scholen voor blinden en doofstommen en later voor zwakzinnigen. Tot 1900 vormden zwakbegaafden geen probleem, omdat als de school niet lukte er een baantje voor hen gezocht werd.

In de loop van de 20^{ste} eeuw werd dit buitengewoon onderwijs ook voor zwakbegaafden en zwakzinnigen bij wet geregeld. Er mochten aparte scholen zijn met bijzondere methodes en individuele begeleiding. Het buitengewoon onderwijs groeide spectaculair, vooral in de steden, mede door subsidies door rijk en gemeente.

Vanaf 1949 werden ook lom-scholen opgericht, mede door de grote inzet van Wilhelmina Bladergroen.

Tot de 70er jaren was de visie, dat de kinderen een aparte voorbereiding kregen op deze lom-scholen, waarna ze in de maatschappij konden integreren. Dit leidde tot 15 verschillende schooltypes tot 1985.

In 1985 werden met de nieuwe wet op het basisonderwijs het kleuteronderwijs en het lager onderwijs samengevoegd tot basisschool. Hierdoor veranderde de positie van het buitengewoon onderwijs (vanaf die tijd speciaal onderwijs geheten). Aan het eind van de 20^{ste} eeuw is het Weer Samen Naar School-proces (WSNS) ingezet om de groei van het speciaal onderwijs te stabiliseren en zo mogelijk te reduceren. Dit houdt in, dat de leerlingen moesten integreren in het reguliere onderwijs.

Toen WSNS gestalte kreeg is de taak van de Intern Begeleider in de school gekomen (rond 1990). Door dit beleid werden basisscholen geacht leerlingen met problemen binnen de poorten te houden en extra hulp te geven. In het beleid moest er meer aandacht gegeven worden aan de organisatie van de hulp aan zorgleerlingen. Er waren basisscholen, waar aparte hulp aan leerlingen met problemen al door een RT leerkracht gegeven werd.

1.2 Het ontstaan van de zorgverbreding

Het idee van zorgverbredend onderwijs is ontstaan in de jaren 70. Dat wil zeggen dat het nog een betrekkelijk nieuw verschijnsel is. In het beleid moest er meer aandacht gegeven worden aan de organisatie van de hulp aan zorgleerlingen. Er waren basisscholen, waar aparte hulp aan leerlingen met problemen al door een RT leerkracht gegeven werd.

De behoefte aan zorgverbreding in het onderwijs is vooral ontstaan door een enorme toename van het aantal doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs.

De Innovatie Commissie Basisonderwijs heeft in 1974 als uitgangspunten geformuleerd dat het basisonderwijs zou moeten worden gekenmerkt door een verbetering van de diagnostiek en remediëring bij stagnaties in het onderwijsleerproces.

In 1990 stelt Doornbos in het kader van WSNS, als uitvloeisel van het ideaal om de uitstroom van kinderen naar het speciale onderwijs te beperken:

**Scholen moeten hun onderwijs aanpassen
aan de mogelijkheden van de kinderen ...**

Vanaf 1990 worden basisscholen dan ook geacht leerlingen met problemen binnen de eigen school te houden door deze leerlingen extra hulp te geven. Hierbij moet gedifferentieerd / passend / adaptief onderwijs gerealiseerd worden.

Houtveen en Reezigt zien als doel van adaptief onderwijs: *"het ongelijke zo ver mogelijk gelijk maken" in een onderwijssituatie waarin sprake is van 'samen', waarmee het reguliere systeem bedoeld wordt. Het leerstofjaarklassensysteem blijft als organisatieprincipe gehandhaafd in combinatie met extra hulp (bijv. RT). Achterstanden moeten worden bestreden."*

Ook Stevens ziet adaptief onderwijs als goed onderwijs. Hij stelt: *"Goed onderwijs is onderwijs dat elke leerling tot zijn recht laat komen, onderwijs waarin elke leerling zich op zijn plaats voelt."*

Onder invloed van het WSNS-beleid zijn in onze tijd remedial teachers niet meer weg te denken uit de reguliere basisscholen. Daarbij past de opvatting, dat elke leerling recht heeft op goed onderwijs, waarbij rekening gehouden wordt met de eigen mogelijkheden en moeilijkheden. Als er voor een leerling meer nodig is dan het reguliere onderwijsaanbod, kan remedial teaching uitkomst bieden.

Remedial teaching is een vorm van leerlingbegeleiding binnen een school. Het doel is om een zorgvuldig gesignaleerd, niet op gang komend of stagnerend leerproces (weer) zo goed mogelijk te laten verlopen. De expertise van de RT leerkracht kan zowel naar de leerling als naar de leerkracht gericht zijn in de vorm van 'co-teaching'.

Hoewel remedial teaching op veel scholen wordt aangeboden, mag een school zelf prioriteiten stellen en is een school niet verplicht RT aan te bieden. In de door het ministerie van OC&W gestelde richtlijnen wordt alleen een zorgtraject met een aan de school verbonden IB-er verplicht gesteld.

1.3 Passend Onderwijs

De kern van de ideeën voor "passend onderwijs" is het leggen van de verantwoordelijkheid voor een onderwijsaanbod voor alle leerlingen bij het bestuur van de school waar ouders een leerling aanmelden. De school waar de ouders de leerling aanmelden, hoeft niet de plek te zijn waar de leerling het onderwijs krijgt.

Samenwerking kan op verschillende gronden plaatsvinden: geografisch, onderwijskundig, levensbeschouwelijk, maar kan ook afhankelijk zijn van de mate van inclusiviteit, wat weer bepalend is voor de behoefte aan aanvullende zorgarrangementen.

Het slagen van "passend onderwijs" hangt van drie dingen af:

- De materiële randvoorwaarden. Er moet genoeg geld zijn voor de begeleiding van zorgleerlingen en de klassen in het reguliere onderwijs mogen niet te groot zijn.
- De deskundigheid van de leerkrachten in het reguliere onderwijs. Zij moeten weten hoe ze met de zorg voor de leerlingen moeten omgaan.
- De attitude van de school en de leerkrachten. Zij moeten het belangrijk vinden dat kinderen met een beperking zo veel mogelijk met andere kinderen opgroeien.

De besturen worden verantwoordelijk gehouden voor het verzorgen van een passend zorgarrangement voor de leerlingen. Dit zal vooral moeten gebeuren op basis van kenmerken van de ondersteuningsbehoeften (in termen van eisen aan de omgeving en de begeleiding zoals percentage van de lestijd, waarin gerichte aandacht van de leerkracht nodig is, extra fysieke ruimte e.d.). Daarna moet er gekeken worden naar de handelingsverlegenheid van de school van herkomst en als laatste naar de diagnostische kenmerken.

Dit houdt in dat passend onderwijs minimaal moet betekenen, dat het basisonderwijs meer inclusief moet worden dan het nu is.

De mate waarin dit gerealiseerd kan worden, is afhankelijk van de middelen, die de overheid beschikbaar gaat stellen. Echt inclusief onderwijs kan volgens ons pas gerealiseerd worden, als in Nederland dezelfde faciliteiten komen als in Italië. Hier is al ruim 35 jaar sprake van inclusief onderwijs. De scholen zijn daar voor alle kinderen toegankelijk en er zijn ook faciliteiten aan verbonden: niet meer dan 25 leerlingen in één groep en als er een leerling met speciale onderwijsbehoeften komt, wordt er een extra leerkracht aan de klas toegevoegd. Dit is een bevoegde leerkracht die bijgeschoold is op het gebied van 'special needs', te vergelijken met onze opleiding master SEN.

Deze manier van werken is ook een vorm van 'co-teaching', zoals dat bijvoorbeeld in België in de praktijk wordt gebracht. In een artikel over co-teaching staat dit als volgt omschreven: *"Bij co-teaching werken twee leerkrachten in één klaslokaal als gelijkwaardige partners samen om zoveel mogelijk leerlingen de doelstellingen van een les of een lessenpakket te laten halen."* Eén van de grote voordelen van co-teaching is de gedeelde verantwoordelijkheid voor de leerlingen, waarbij gebruik gemaakt wordt van elkaars sterke punten. Hierdoor voelt de leerkracht zich zelfverzekerder, wat

weer een positieve invloed op de leerlingen tot gevolg heeft. Door voortdurend overleg over de te volgen handelingswijze wordt de lesvoorbereiding optimaal en zijn de doelen duidelijker, zowel voor de leerling als voor de leerkrachten.

Daarbij is het wel van belang dat er samengewerkt wordt met een partner, waarmee het ook op het persoonlijke vlak klikt, omdat leerlingen over het algemeen haarfijn aanvoelen, als er spanningen tussen de co-teachers aanwezig zijn.

Binnen Europa is er in de verschillende landen divers beleid op onderwijsgebied. In Spanje, Noorwegen, Italië en IJsland is er een 'eensporenbeleid' ontwikkeld. Hierbij ligt het accent op inclusie van alle leerlingen in een gewone school. Er zijn ook landen, zoals Denemarken, Oostenrijk, Engeland en Finland waar een veelvoud aan mogelijkheden wordt geboden aan leerlingen met beperkingen, zoals speciale scholen, speciale klassen, opvang in de gewone klas en allerlei andere tussenvormen. Dit wordt het 'meersporenbeleid' genoemd. In Zwitserland, België, Duitsland en Nederland worden leerlingen met beperkingen geplaatst op speciale scholen of in speciale klassen, zodat ze het onderwijs niet delen met hun leeftijdgenoten zonder specifieke behoeften.

Gelukkig zien wij hierin een kentering. Ook bij ons op school zijn de laatste jaren steeds meer leerlingen met specifieke behoeften aangenomen. Hier staan echter geen middelen cq. ondersteuning tegenover, tenzij er een persoonsgebonden budget aan deze leerlingen is toegekend. Mede door plaatsing van deze leerlingen wordt het werk van de groepsleerkracht steeds complexer. Om deze leerlingen goed te kunnen begeleiden, verlenen ambulante begeleiders, vanuit diverse clusters, ondersteuning aan de leerkracht voor leerlingen met een persoonsgebonden budget. Ook kan er externe ondersteuning aangevraagd worden bij het samenwerkingsverband. Veel ondersteuning moet gegeven worden op de scholen zelf vanuit de zorgstructuur met IB en RT. Een van de gevolgen hiervan is, dat er meer overleg nodig is van de leerkracht met het zorgteam, maar ook van de leerkrachten onderling, waardoor iedereen van elkaar leert en feedback wordt gegeven en gekregen. Hierbij is sprake van 'coaching', maar ook van 'co-teaching'.

Wij vinden dat de RT waar mogelijk binnen de groep moet plaatsvinden zowel door de leerkracht als door de RT leerkracht. Voor de leerkracht is dit alleen dan te realiseren als er goed klassenmanagement gevoerd wordt. Dit stimuleert voor de leerlingen het gevoel van 'erbij te horen', wat weer een faciliterende factor is

voor leren. Deze extra zorg kan gekoppeld worden aan de onderwijsbehoeften van andere kinderen.

Als er meer instructies tegelijkertijd gegeven moeten worden, komt dat toch niet altijd ten goede van de kinderen. Er moet de mogelijkheid aanwezig zijn om eventueel samen met andere kinderen buiten de groep instructie te geven.

Passend onderwijs is een zaak van de hele school. Wij vinden het dan ook heel belangrijk, dat regelmatig bekeken wordt of de zorg die geboden wordt aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het voordeel is van de ontwikkeling en het welbevinden van zowel die leerling, als de groep, de leerkracht(en), de school en de ouders.

Daarbij moet wel de intentie aanwezig zijn de leerling zo lang mogelijk binnen de eigen school te houden.

1.4 Het ontstaan van de RT

Remedial teaching is ontstaan in Engeland. Over de ontstaansgeschiedenis staat in 'Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek' van Cor den Dulk en Michiel Janssens het volgende geschreven:

"Van Gelder (1962) en Wilmink (1967) vermelden, dat remedial teaching aan het eind van de 19^e eeuw is ontstaan uit diverse onderzoeken naar het leren lezen. Deze stimulans kwam van neurologische zijde. De bekende neuroloog Orton gaf in het begin van de vorige eeuw Gillingham – volgens Wilmink in feite de eerste remedial teacher - de opdracht 'remedial technics' voor 'taalgestoorden' te ontwerpen. Hieruit ontstonden omstreeks 1920 zogenaamde 'reading clinics', waarin individuele hulp gegeven werd aan 'leesgestoorden'. Dat vanaf het begin binnen de remedial teaching het lezen veel aandacht kreeg, is niet toevallig. Het was een weerspiegeling van de betekenis die de geïndustrialiseerde maatschappij het lezen toekende. Die betekenis is in onze huidige zogenaamde kennismaatschappij alleen maar groter geworden. Het aantal ongeschoolde beroepen is flink afgenomen en de geschoolde beroepen vereisen een grote vaardigheid in lezen en schrijven. Vandaar ook de bijzondere belangstelling voor het onderzoek naar het leren lezen en de vele studies die er worden verricht op het gebied van leesmoeilijkheden."

Donald Barnes beschrijft in 'Reading disability and remediation in the United States' dat lezen in de Verenigde Staten de volledige aandacht kreeg, omdat men inzag dat lezen steeds belangrijker werd tijdens de industrialisatie.

Daardoor werd het steeds moeilijker een baan te vinden voor ongeschoolden of mensen die slecht konden lezen, omdat er voor hen steeds minder banen waren. In de geschoolde beroepen werd het schrijven en lezen steeds belangrijker en een eis.

Van 1920-1940 zag men in dat het lees- of taalprobleem in samenhang staat met de persoonlijke structuur, het milieu en het onderwijs van het kind.

Na 1940 concentreerde de remedial teaching zich op het belang van een goede didactische aanpak en tijdige signalering van specifieke moeilijkheden. Men ging individuele leerprocessen herkennen bij kleuters, waardoor didactische tekortkomingen en de waarde van gunstige onderwijsleersituaties ingeschat konden worden.

Over de term remedial teacher is door Cor den Dulk en Michiel Janssens het volgende geschreven:

"In Nederland kreeg de term 'Remedial teacher' pas na de Tweede wereldoorlog ingang. Het was de Groningse hoogleraar Bladergroen, die deze term in 1945 overnam uit de Angelsaksische literatuur. Zij wordt daarmee gezien als de grondlegster van remedial teaching in Nederland. Bladergroen was ervan overtuigd dat bepaalde leermoeilijkheden niet samenhangen met een gebrek aan begaafdheid, maar met bepaalde tekorten in de bewegingservaring, met belemmeringen of afwijzingen in de perceptie, met stoornissen in het emotionele functioneren, met ontwikkelings- en rijpingsvertragingen. Door haar medewerkers worden remediërende methoden ontwikkeld en worden studenten getraind in observatie en diagnostiek. Er is daarbij veel aandacht voor spel en speelgoed, dat vooral gezien wordt als ontwikkelingsmateriaal of (in scholen) als speel-leermateriaal."

Vanaf 1953 is remedial teaching ook ingezet in de lagere scholen. Aanvankelijk zijn remedial teachers vooral te vinden bij (school) psychologische en opvoedbureaus en op scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden. Veel remedial teachers werkten vanuit een schoolbegeleidingsdienst of als zelfstandige.

Later kwamen er zelfstandig functionerende remedial teachers, die ook hun werk deden in basisscholen. Pas onder invloed van WSNS zijn remedial teachers niet meer weg te denken uit het reguliere basisonderwijs. Vaak gaat het hier om leerkrachten die op een basisschool werken en die door middel van nascholing de nodige deskundigheid hebben verkregen.

Over het algemeen geven de huidige remedial teachers individueel of in groepsverband les buiten de klas aan kinderen met een ontwikkeling- of leerprobleem.

1.5 Competenties RT leerkracht:

De term remedial teaching wordt in Nederland gebruikt om een veelheid van onderwijskundige hulpverlening aan kinderen binnen het reguliere onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs te typeren.

Remedial teaching is een onderdeel van orthodidactiek en orthodidactiek is weer een onderdeel van orthopedagogiek. Onder orthopedagogiek verstaan we: de leer van de systematische overdracht van kennis, inzichten, vaardigheden en attituden aan kinderen die verkeren in buitengewone onderwijsleersituaties. Een buitengewone onderwijsleersituatie is een kind met een ontwikkelingsprobleem waardoor het reguliere onderwijs lastig voor hem te volgen is. Het kind heeft extra ondersteuning nodig om met zijn leeftijdsgenoten mee te kunnen. Men verstaat dan onder de gewone onderwijsleersituaties het regulier onderwijs en onder buitengewoon onderwijs verstaat men het reguliere onderwijs met hulp of vervanging van het reguliere onderwijs door speciaal onderwijs.

Een remedial teacher is een leraar die extra geschoold is in de analyse en aanpak van leerproblemen en deskundig gebruik maakt van verschillende toetsen en remediërende programma's. De remedial teacher werkt met leerlingen die leerproblemen hebben. In het woord remediëren zit het woord remedie, wat afstamt van het Latijnse woord "remedium", dat "geneesmiddel", "redmiddel" of "middel tegen" betekent. Remedial wordt ook wel omschreven als het leveren van een middel om iets dat niet goed gaat toch in orde te brengen. Een remedial teacher is dus een leerkracht, die middelen aanreikt om een niet goed lopend leerproces toch goed te laten verlopen. (Ruijsenaars, 2004)

Het woord remediëren betekent letterlijk "verhelpen".

In aanvulling op het bovenstaande willen wij aangeven dat dit zowel voor leerlingen met een ontwikkelingsachterstand als voor leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong geldt.

Van de 'normale' leerkracht die beschikt over de onderwijsbevoegdheid, de akte van bekwaamheid basisonderwijs, wordt volgens de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) het volgende gevraagd:

1. Interpersoonlijk competent: Het vermogen om een prettig leef- en werkklimaat te scheppen in een vriendelijke coöperatieve sfeer.
2. Pedagogisch competent: Het vermogen de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen te bevorderen in een sfeer van waardering, respect en verantwoordelijkheidsgevoel.
3. Vakinhoudelijk en didactisch competent: Het vermogen de kinderen te laten leren met inhouden en werkwijzen die bij hen passen.
4. Organisatorisch competent: Het vermogen een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer te creëren.
5. Competent in het samenwerken met collega's: Het vermogen goed onderling af te stemmen op de collega's en de schoolorganisatie.
6. Competent in het samenwerken met de omgeving: Het vermogen contacten te onderhouden en samen te werken met ouders, verzorgers en instellingen die te maken hebben met de zorg voor de kinderen, in de omgeving van de school.
7. Competent in reflectie en professionele ontwikkeling: Het vermogen sturing te geven aan je eigen leren door reflecteren. Door middel van reflectie kun je verbanden leggen, kun je nieuwe vragen stellen en integreer je nieuwe elementen in je eigen handelen. Je reflecteert wanneer je je eigen ervaringen, kennis en/of opvattingen probeert te herstructureren.

Wat betreft remedial teaching bestaat de mogelijkheid een masteropleiding te volgen. Door de Landelijke Beroepsvereniging Remedial Teaching (LBRT) worden voor de remedial teacher de competenties omschreven op drie gebieden:

- Professionele competenties: accuraat handelen, analyseren, flexibel / anticiperen, innoveren, leren, zelfstandig handelen, oordelen, omgaan met stress, coachen.
- Organisatorische competenties: visie, overtuigen, beslissen, problemen oplossen, plannen en organiseren, samenwerken, resultaatgericht handelen, kostenbewust handelen, marktgericht handelen, ondernemen.
- Relationele competenties: klantgericht handelen, aanvoelen, netwerken, mondeling communiceren, schriftelijk communiceren, onderhandelen.

Wij zijn ons ervan bewust, dat een aantal van deze competenties voornamelijk betrekking hebben op de zelfstandig gevestigde remedial teacher. Toch zijn deze competenties wel van toepassing op remedial teachers, die werkzaam zijn op een basisschool, maar dan in mindere mate.

Het beroep van remedial teacher is helaas nog steeds niet beschermd. Iedereen kan zich remedial teacher noemen en als zodanig aan de slag gaan.

Ook wij zijn zonder extra opleiding als RT leerkracht begonnen. Omdat wij, door onvoldoende kennis en inzichten, vonden dat wij naar de leerlingen toe tekort schoten, hebben wij het besluit genomen deze master SEN opleiding te gaan volgen.

HOOFDSTUK 2 Huidige situatie

De school, waar wij werken staat in een moderne, kindvriendelijke wijk in Woerden. Het is een overwegend witte school met voornamelijk hoogopgeleide ouders. De school werkt volgens het leerstofjaarklassensysteem. Er zijn 9 groepen waarvan 3 kleutergroepen. Vanaf groep 3 zitten er gemiddeld 30 leerlingen in een groep. Er is bewust gekozen voor dit aantal leerlingen per groep, zodat er geen combinatiegroepen gevormd hoeven te worden en het leerlingenaantal stabiel blijft. Daardoor staan er altijd leerlingen op een wachtlijst.

In elk lokaal is vanaf groep 3 een instructietafel aanwezig, waar tijdens de verwerking een aantal kinderen verlengde instructie kunnen krijgen. Vorig schooljaar zijn de leerkrachten door de schoolbegeleidingsdienst MHR uit Gouda geschoold op het gebied van klassenmanagement aan de hand van de door Bazalt uitgegeven methode TEAM klassenmanagement van Kopmeier en Soeting. Bovendien wordt er in alle groepen door de leerlingen gewerkt met dag- en/of weektaken. Tijdens het zelfstandig werken aan de dag- en/of weektaak wordt er in elke groep gebruik gemaakt van het stoplichtteken en vanaf groep 3 hebben alle leerlingen een kaartjeswaaier, waarbij het vraagtekenkaartje betekent, dat een leerling hulp nodig heeft van de leerkracht. Het rode kaartje geeft aan dat een leerling ongestoord wil werken en met het groene kaartje laat de leerling zien, dat anderen hem / haar vragen mogen stellen.

Binnen de school is aandacht voor kinderen die verdiepingsstof nodig hebben en voor kinderen die extra hulp / begeleiding (RT) nodig hebben.

Tot nu toe is het CITO leerlingvolgsysteem gebruikt.

De school heeft naar aanleiding van het W.S.N.S. beleid een zorgstructuur opgezet. Er is zowel voor de bovenbouw als voor de onderbouw een IB-er aangesteld. Daarnaast is er binnen de formatie van de school ruimte voor RT leerkrachten.

De IB-ers hebben een rol in diverse overleggen.

- Om de week een overleg met de *directeur*.
- Tijdens de onder-, dan wel bovenbouwvergaderingen, die 3 keer in de maand plaatsvinden.

- Bij ieder rapport en n.a.v. de resultaten van de verschillende CITO toetsen is er met elke *leerkracht* een groepsbespreking, waarin alle leerlingen besproken worden en de zorgleerlingen in het bijzonder. Daarbij wordt besproken welke leerlingen extra zorg behoeven en hoe deze hulp geboden gaat worden. Dit betreft zowel leerlingen met een ontwikkelingsvoorsprong, als leerlingen met een ontwikkelingsachterstand.
- Op dit moment hebben de IB-ers vijf à zes keer per schooljaar overleg met *RT leerkrachten* aan het eind van een RT-blok. Het voorgaande blok wordt geëvalueerd en de nieuwe aanvragen van de leerkrachten voor RT ondersteuning aan bepaalde leerlingen, wordt besproken. Tevens wordt overleg gevoerd over knelpunten en andere zaken.
- De IB-ers zijn aanwezig bij het groot overleg ten behoeve van *leerlingen met een persoonsgebonden budget*
- De IB-ers onderhouden het contact met de *schoolbegeleidingsdienst* MHR in Gouda. Zij kopen daar in overleg met de directeur zo nodig hulp in.
- Bovendien zijn er contacten met het *Kind Centrum*.
- Zij wonen *netwerkbijeenkomsten* bij.

De school heeft tot nu toe gewerkt met het CITO leerlingen volgsysteem. Met ingang van dit schooljaar is besloten over te gaan op het leerlingen volgsysteem Parnassys waarin ook de administratie opgenomen is. Op dit moment zitten we in een overgangsfase en worden deze systemen min of meer naast elkaar gebruikt, wat onduidelijkheid met zich meebrengt.

De IB-ers en de RT leerkrachten vormen samen het zorgteam binnen de school, met de directeur op de achtergrond. De RT leerkrachten hebben op dit moment vooral een uitvoerende taak onder de paraplu van de IB-ers.

Dit schooljaar is in het RT-protocol van de school opgenomen, dat een leerkracht, alvorens een leerling aan te melden bij de RT, zelf minimaal één periode die leerling extra hulp geboden moet hebben aan de hand van een handelingsplan. In het aanmeldingsformulier met betrekking tot de RT aanvraag moet de leerkracht duidelijk aangeven om welke leerling(en) het gaat, om welk vakgebied met daarbij een korte probleembeschrijving en het doel, dat bereikt dient te worden. De toetsgegevens en andere relevante gegevens, zoals observaties worden vaak niet opgenomen, waardoor de RT leerkracht voor een

duidelijk beeld alsnog veel informatie over de leerling moet achterhalen. Ook de doelstelling wordt in de meeste gevallen niet SMART geformuleerd.

Vanuit de RT wordt gebruik gemaakt van een handelingsplan format. Dit format is zo ingedeeld, dat zowel de groepsleerkracht als de RT leerkracht hun gegevens hierin kunnen noteren, waardoor een totaalbeeld kan ontstaan. Dit format wordt nog niet altijd door de leerkrachten op die wijze gebruikt. Dat is te verklaren uit het feit, dat hierover vanuit het IB-RT overleg niet voldoende duidelijk gecommuniceerd is naar de leerkrachten toe. Wij verwachten, dat het invullen van handelingsplannen het volgende schooljaar verbeteren zal, omdat dan alleen nog maar gebruik gemaakt zal worden van de handelingsplannen van het leerlingen volgsysteem Parnassys. Dit leerlingen volgsysteem biedt een aantal voordelen zoals het bij elkaar staan van de gegevens van de leerlingen in een duidelijk overzicht. Het nadeel is echter, dat de handelingsplannen van Parnassys minder overzichtelijk zijn, dan ons eigen samengestelde format.

De rol van de RT leerkracht is op dit moment dus voornamelijk uitvoerend en beperkt ondersteunend.

Wij stellen vast dat de RT buiten de groep niet of weinig voortgezet wordt in de groep. Daarom hebben wij onvrede met de opzet en de uitvoering van de RT bij ons op school.

De school verkeert in een tamelijk "luxe" situatie. Naast de normale bemensing van de groepen, is er in de formatie voldoende ruimte over voor een fulltime RT leerkracht. Dit heeft ertoe geleid, dat de RT leerkracht een soort verlengstuk van de leerkracht is geworden. Elk kind met een leerachterstand of gerichte onderwijsbehoefte wordt aangemeld bij de RT en deze aanvragen zijn ook allemaal gehonoreerd. De leerkracht geeft hiermee zijn / haar eigen probleem om de leerling met deze achterstand of gerichte onderwijsbehoefte te helpen en daarmee ook het probleem van de leerachterstand of gerichte onderwijsbehoefte van die leerling uit handen. Van de RT leerkracht wordt verwacht, dat voor beide partijen het probleem opgelost wordt. Hierdoor komt de RT in een geïsoleerde situatie terecht. De leerling met zijn leerachterstand wordt letterlijk uit de klassensituatie gehaald en in het 'kamertje van de RT leerkracht' moet deze achterstand verholpen worden.

Wij vinden dit niet de juiste situatie, omdat hierdoor niet voldoende van de expertise van de RT leerkracht gebruik gemaakt wordt.

Als we bijvoorbeeld uitgaan van spelling, kan er onderscheid gemaakt worden tussen het niet voldoende beheersen van één spellingcategorie zoals de –ei- of –au- woorden én tussen het niet voldoende beheersen van de open of gesloten lettergreepregel. Het leerhiaat bij de spellingcategorie –ei- / -au- kan in principe door de leerkracht zelf behandeld worden binnen de groep middels uitleg en oefeningen, terwijl bij het niet correct toepassen van de open en gesloten lettergreepregel eerst door de RT leerkracht onderzocht moet worden, waar de oorzaak van het probleem ligt, alvorens tot behandeling overgegaan kan worden. In de huidige situatie start de RT leerkracht met de behandeling van bijvoorbeeld de spelling van –ei- of –au- woorden. Hieraan wordt binnen de groep geen gerichte aandacht meer besteed door de groepsleerkracht.

RT gegeven door de leerkracht in de eigen groep is alleen dan mogelijk als er goed klassenmanagement gevoerd wordt. Gelukkig is besloten om schoolbreed het 'klassenmanagement' aan te pakken als veranderingstraject.

Omdat op school bovendien is overgegaan tot het invoeren van dag- en weektaken, waarbij leerlingen een deel van de tijd zelfstandig werken, krijgt de leerkracht tijd en de mogelijkheid om één of meerdere leerlingen te ondersteunen met RT. Hierdoor zijn de voorwaarden gecreëerd voor het geven van RT binnen de groep door de eigen leerkracht.

Als het klassenmanagement volledig geïmplementeerd is en de leerkracht zelf meer RT kan geven binnen de groep, zullen wij, als RT leerkracht meer tijd kunnen gaan besteden aan onderzoek en begeleiding van die zorgleerlingen, waarvan de (leer)problemen zodanig zijn dat de leerkracht hen niet voldoende binnen de groep kan helpen.

Deze zorgleerlingen kunnen op deze manier betere begeleiding krijgen, omdat er meer tijd vrijgemaakt kan worden voor onderzoek, gesprekken, observaties en het maken van analyses.

Omdat de leerkracht en de RT leerkracht op deze manier samen het leerhiaat / de onderwijsbehoefte van de leerling aanpakken door samen te werken in plaats van naast elkaar te werken, ontstaat er een wisselwerking tussen RT leerkracht en groepsleerkracht. Dit komt uiteindelijk ten goede aan de leerling.

Ook de leerkrachten zijn gebaat bij deze aanpak, want door het uitwisselen van informatie en door samenwerking (co-teaching) wordt de zorg geoptimaliseerd. Daarnaast biedt deze structuur voordelen voor de RT leerkracht, omdat deze toekomt aan het echte RT werk, namelijk het onderzoek doen naar oorzaken van problemen en de advisering voor de begeleiding. Op deze manier kan de expertise van de RT leerkracht optimaal ingezet worden.

Wij hopen, dat de conclusie van het onderzoek van belang zal zijn voor het tot stand komen van optimale zorg binnen de zorgstructuur van onze school. Dit alles gezien vanuit het perspectief van Passend Onderwijs, waarbij leerlingen zoveel mogelijk met de juiste zorg binnen de poorten van de school gehouden kunnen worden.

Wij ervaren dat in de huidige maatschappij kinderen blootgesteld worden aan veel prikkels, wat kan leiden tot diverse leer- en gedragsproblemen.

Onze school heeft een groepsgrootte van gemiddeld 30 leerlingen. We merken, dat er binnen één groep zoveel probleem- / zorgleerlingen zijn, dat dit voor de (beginnende) groepsleerkracht eigenlijk niet meer te managen is. Dit is bijvoorbeeld het geval in onze huidige groep 4. Om hier een oplossing voor te bieden, is tijdelijk overgegaan tot het inzetten van een extra groepsleerkracht in de ochtenduren. Op deze manier wordt getracht de kwaliteit van onderwijs aan de leerlingen binnen die groep te borgen. Hiermee is co-teaching, zoals dat in het GOKartikel over de situatie in België beschreven staat, in meer of mindere mate gerealiseerd.

Dit model is ook vergelijkbaar met de situatie in Italië, waarbij een tweede leerkracht wordt ingezet in de groep. Hierbij moet echter wel opgemerkt worden, dat het bij groep 4 om een tijdelijke oplossing gaat, omdat er niet voldoende geld beschikbaar is om deze extra leerkracht structureel te blijven inzetten. Daarbij heeft de extra leerkracht in Italië wel een gespecialiseerde zorgopleiding. In groep 6 is het anders opgelost. Daar komt één dag in de week een andere leerkracht in de groep. De eigen groepsleerkracht heeft dan gelegenheid om buiten de groep aan een aantal (groepjes) leerlingen zorg te bieden, die in een handelingsplan is vastgelegd.

2.1. Onze zienswijze op de huidige situatie binnen de school

Wij zijn van mening dat er meer RT binnen de groep gegeven moet worden. Wij vinden, dat de RT (speciale zorg) binnen de groep uitgevoerd moet worden door de groepsleerkracht, daarbij ondersteund door en met expertise van de RT leerkracht, waardoor er meer samenwerking ontstaat tussen de groepsleerkracht en de RT leerkracht als een vorm van co-teaching. De leerling is op deze wijze er veel meer bij gebaat als de behandeling gegeven door de RT leerkracht ook een vervolg in de groep krijgt.

Binnen de huidige structuur van het geïmplementeerde klassenmanagement en het gebruik van dag- en / of weektaken is RT binnen de groep op deze wijze volgens ons te realiseren.

Vanuit deze zienswijze zijn wij tot onze onderzoeksvraag gekomen.

Met betrekking tot het duidelijk invullen van het aanmeldingsformulier voor de RT zien wij voor ons nog een duidelijke, ondersteunende en adviserende taak naar de leerkrachten toe, omdat de doelstelling nog niet SMART geformuleerd wordt. Bovendien worden de toetsgegevens en andere relevante gegevens, zoals observaties vaak niet opgenomen. Hierdoor moet de RT leerkracht voor een duidelijk beeld alsnog veel informatie over de leerling zien te achterhalen.

Daarnaast zijn wij van mening, dat de huidige opzet binnen groep 4, waarbij in de ochtenduren twee leerkrachten de groep bemensen goed is, maar dat er meer zorg en tijd besteed had kunnen worden aan de uitvoering.

Wij vragen ons ook af of bij de uitvoering van de opzet in groep 6, in het kader van co-teaching, voldoende gebruik gemaakt is / wordt van de expertise van beide leerkrachten.

Wij denken, dat wij in onze rol van RT leerkracht steeds meer in een vorm van co-teaching met de leerkrachten moeten gaan samenwerken. Dit houdt in, dat de leerkracht ondersteuning van de RT leerkracht krijgt op het gebied van leerlingbegeleiding, zoveel mogelijk binnen de groep gegeven. Daarnaast kunnen wij, als RT leerkracht, ook ondersteuning bieden door het aanreiken van materialen cq. werkwijzen en strategieën, die de leerkracht gebruiken kan voor RT binnen de groep.

Of dit inderdaad het door ons beoogde effect heeft, zal blijken uit de resultaten van ons onderzoek.

In dit hoofdstuk hebben wij de huidige situatie beschreven evenals de taak van de IB-ers, de huidige zorgstructuur, de werkwijze met betrekking tot het aanmelden van leerlingen voor RT, de rol van de RT leerkracht en de invoering van goed klassenmanagement. Bovendien is de samenwerking tussen leerkracht en RT leerkracht in de vorm van co-teaching beschreven.

Daarna hebben wij een korte omschrijving gegeven van ons spellingonderwijs.

Tot slot hebben wij onze zienswijze gegeven op de huidige situatie binnen de school.

In hoofdstuk 3 zullen wij gezamenlijk een plan van aanpak beschrijven met betrekking tot het onderzoek, waarna het onderzoek zelf door ieder van ons apart uitgewerkt wordt.

HOOFDSTUK 3 Het onderzoek

In dit hoofdstuk zullen wij samen de aanzet voor ons onderzoek beschrijven, waarna we de stappen zullen bespreken, die we hiervoor zullen moeten ondernemen.

Vervolgens zal ieder van ons het onderzoek zelf uitwerken.

In onze inleiding hebben wij de onderzoeksvraag als volgt geformuleerd:

"Is co-teaching van leerkracht en RT leerkracht een vorm van werken, die meer rendement oplevert voor de leerlingen, dan alleen begeleiding door de leerkracht in de groep of alleen begeleiding door de RT leerkracht buiten de groep?"

In hoofdstuk 2 hebben wij de huidige situatie binnen onze school beschreven. Onze onvrede komt voort uit de geïsoleerde situatie van de RT gegeven buiten de groep, waarbij de RT leerkracht een soort verlengstuk van de leerkracht is geworden.

De geboden zorg met de huidige werkwijze is volgens ons niet optimaal voor de leerling, omdat de RT niet voortgezet wordt binnen de groep. Wij denken, dat door in een vorm van co-teaching te werken meer rendement te halen is uit de zorg, zowel voor de leerling, als ook voor de groepsleerkracht en de RT leerkracht.

Het antwoord op onze onderzoeksvraag willen wij verkrijgen door een kwantitatief (klein actie-) onderzoek toegespitst op het deelgebied spelling uit te voeren. Hierbij willen wij meten, wat het rendement is van het werken in een vorm van co-teaching. Ieder van ons voert dit onderzoek uit met twee groepen: een experimentele groep en een controlegroep, waarbij naast de voortgang in prestatie ook de beleving van spelling (succeservaringen) gemeten zal worden. Om het onderzoek te kunnen uitvoeren moet de leerkracht binnen de groep de mogelijkheid kunnen creëren tot het geven van RT. Dit is gerealiseerd middels het schoolbreed ingezette vernieuwingstraject op het gebied van klassenmanagement aan de hand van de door Bazalt uitgegeven methode TEAM klassenmanagement van Kopmeier en Soeting.

Om het onderzoek voor te bereiden, hebben Truus en ik samen de stappen besproken, die we hiervoor zullen moeten ondernemen. In de beschrijving van de opzet van mijn onderzoek, zal ik deze stappen, in de volgorde waarin ik deze genomen heb, omschrijven.

3.1 Opzet van het onderzoek

Om het onderzoek te kunnen uitvoeren, zullen we de volgende stappen nemen. Hieronder is de volgorde van deze stappen beschreven, zoals die in mijn onderzoek zijn uitgevoerd.

1. Om een antwoord te krijgen op onze onderzoeksvraag, zeker met betrekking tot het co-teaching aspect, gaan wij goed nadenken met welke leerkracht we de samenwerking zullen aangaan. Immers uit de literatuur blijkt, dat het belangrijk is, dat het tussen de co-teachers op het persoonlijke vlak klikt en dat er veel overleg en communicatie nodig is. Het is noodzakelijk om samen lessen dan wel handelingsplannen voor te bereiden, zodat de aanpak eenduidig is. Vanuit een gezamenlijke evaluatie kan de leerstof waar nodig bijgesteld worden.
2. We gaan met de IB-ers in gesprek, omdat we ons bij de hierboven beschreven aanpak deels op het werkterrein van de IB-ers zullen begeven.
3. De desbetreffende leerkrachten worden door ons benaderd. Nadat zij hun medewerking hebben toegezegd, gaan we praten over de opzet van het onderzoek en de mogelijkheid om RT binnen de eigen groep te realiseren, daarbij gebruikmakend van de mogelijkheden van het geïmplementeerde klassenmanagement. De haalbaarheid voor de groepsleerkracht moet duidelijk aan de orde komen. We zullen ook de werkwijzen en strategieën bespreken, die de leerkracht gebruiken kan voor de aanpak van de RT op het gebied van spelling. Daarnaast zullen wij toezeggen dat we zorg zullen dragen voor het aanreiken van de benodigde materialen.
4. In overleg met de leerkracht worden naar aanleiding van de afgenomen CITO toets M6 de leerlingen geselecteerd voor de beide groepen.
5. De nulmeting wordt uitgevoerd.
6. Naar aanleiding van de nulmeting wordt er een diagnostisch gesprek gevoerd met de leerlingen, waarbij naast de prestaties ook de beleving van spelling aan bod komt.
7. De experimentele groep en de controlegroep worden samengesteld.

8. De ouders van de leerlingen van de experimentele groep worden op de hoogte gesteld.
9. De anamnese en het handelingsplan worden opgesteld.
10. De manier van werken met betrekking tot het spellingonderwijs wordt in kaart gebracht.
11. De materialen worden gezocht en gebundeld voor de leerkracht.
12. Het plan wordt uitgevoerd door de groepsleerkracht in de klas.
13. De nameting wordt uitgevoerd.
14. Het rendement van co-teaching wordt op de volgende gebieden uitgewerkt:
 - rendement met betrekking tot beleving van de leerlingen;
 - rendement met betrekking tot resultaten uitgaande van het niveau;
 - rendement met betrekking tot resultaten uitgaande van de DLE;
 - rendement van de instructie met betrekking tot het toepassen van de regel van de open en gesloten lettergreep;
 - rendement voor de leerkracht;
 - rendement voor de RT leerkracht.Het rendement met betrekking tot de beleving zal voor mij zwaar wegen bij de conclusies van het onderzoek.
15. De resultaten hiervan en de conclusies worden besproken met de groepsleerkracht.
16. De aanbevelingen worden voorgelegd aan het zorgteam bestaande uit de IB-ers en de directie.

De conclusie van het onderzoek zal volgens ons van belang zijn voor het tot stand komen van optimale zorg binnen een goede zorgstructuur.

3.2 Uitwerking van het onderzoek

1. Samen met mijn collega Truus heb ik besproken in welke groep / met welke leerkracht ik mijn onderzoek zal houden. Naar aanleiding van dit gesprek heb ik besloten mijn collega Alice van groep 6 te vragen, of zij mij wil helpen met mijn onderzoek en of ik haar in haar groep kan ondersteunen bij het geven van RT met betrekking tot spelling.
2. Tijdens het IB-RT overleg hebben Truus en ik onze plannen besproken met de IB-ers en daarin aangegeven hoe wij ons onderzoek willen uitvoeren.

Daarbij hebben wij duidelijk aangegeven, dat wij in ons onderzoek een coachende rol zullen hebben en dat wij ons hiermee min of meer op het werkterrein van de IB-ers zullen begeven. De IB-ers geven aan, dat zij dit een goed plan vinden, dat zij er geen bezwaar tegen hebben, dat wij het onderzoek op deze manier zullen doen en dat zij benieuwd zijn naar de resultaten van ons onderzoek.

3. Donderdag 11 februari heb ik een gesprek gehad met Alice, de leerkracht van groep 6. (zie bijlage 7.2, waarin alle gesprekken staan beschreven)
4. In overleg met Alice is afgesproken, dat zij de leerlingen zal selecteren aan de hand van de uitslagen van CITO M6. Vrijdag 12 februari heeft zij mij de namen gegeven van de leerlingen, die zij graag bij het onderzoek betrokken wilde zien.
5. Maandag 15 februari heb ik bij een groepje van 7 leerlingen het PI-dictee versie B afgenomen, waarbij ik de leerlingen een foutenanalyse heb laten maken, door een + te plaatsen voor het woord als ze zeker weten, dat ze het woord goed hebben geschreven; als ze zeker weten, dat het woord fout is een – te plaatsen en als ze twijfelen of het goed is een +/- te plaatsen. Ik zie, dat de leerlingen dit leuk vinden. Nog diezelfde dag heb ik een begin gemaakt met het maken van de foutenanalyse .
Woensdag 17 februari heb ik blok 25 t/m 50 laten schrijven. Vervolgens heb ik met behulp van de scoringslijsten van het PI dictee een foutenanalyse gemaakt van de dictees van deze 7 leerlingen en de foutencategorieën in kaart gebracht. Op de klassenstaat heb ik een groepsoverzicht gemaakt. (zie voor een samenvatting hiervan bijlage 1)
6. Woensdag 17 februari heb ik de diagnostische gesprekken voorbereid. Donderdag 18 februari heb ik de leerlingen één voor één bij me laten komen voor het diagnostisch gesprek.

Ik zie aan de leerlingen, dat ze er trots op zijn veel woorden goed te kunnen schrijven. Ik heb de plus- minnetjes besproken en zie ik dat bij de leerlingen de twijfel weer terug komt. Wanneer ze vervolgens een ander woord uit dezelfde spellingcategorie schrijven, doen ze dat in veel gevallen goed. Het is geweldig om te zien hoe kinderen dan zelf in de gaten krijgen hoe dat eerste, moeilijke woord dan wél geschreven moet worden of dat het in het dictee al goed geschreven is.

Daarna heb ik de door mij voorbereide vragen aan de leerlingen gesteld, waarbij ik ook gevraagd heb naar hun beleving met betrekking tot spelling. De gesprekjes duren gemiddeld 15 à 20 minuten en bij een enkeling wat langer. Alle leerlingen vinden het leuk om zo over het dictee na te praten. Ze hebben van het gesprek geleerd. Ik heb hen hartelijk bedankt.

Tot slot heb ik de diagnostische gesprekken uitgewerkt en ook de beleving van de leerlingen met betrekking tot RT spelling vermeld. De score heb ik genoteerd op een schaal van 0 tot 10. (zie bijlage 1)

7. In een gesprek met Alice is besloten welke 4 leerlingen op grond van de CITO uitslag en de uitslag van het PI-dictee tot de experimentele groep en welke 3 leerlingen tot de controle groep zullen behoren. (zie bijlage 7.2)
8. De ouders van de leerlingen uit de experimentele groep zijn d.m.v. een gesprek op de hoogte gebracht van de RT binnen de groep. Ter bevestiging hebben de ouders een brief hierover ontvangen.
9. Vervolgens heb ik een anamnese en handelingsplan opgesteld van de vier leerlingen van de experimentele groep. (zie bijlage 2 en 3)

De gegevens voor de anamnese zijn gehaald uit het op school gebruikte FUS formulier, waarin o.a. CITO scores, verslagen van RT en verslagen van gesprekken met ouders zijn opgenomen. Ook eerdere handelingsplannen met betrekking tot spelling zijn geraadpleegd. De gegevens met betrekking tot de werkhouding, tempo van de leerling en de beoordelingen voor spelling zijn uit het rapport gehaald.

De leerkracht heeft een plan opgesteld voor de controlegroep. (zie bijlage 4)

10. De manier van werken met betrekking tot het spellingonderwijs is in kaart gebracht. De gegevens hiervoor zijn ontleend aan de methode Taaltijd en geverifieerd door de leerkracht. (zie bijlage 5)
11. Aan de hand van de foutenanalyses en de diagnostische gesprekken is door de RT leerkracht gekeken naar die spellingscategorieën, waar de leerlingen de meeste fouten in maken. Vervolgens is een lesprogramma samengesteld, waarbij verschillende spellen gemaakt zijn. (zie bijlage 6.1 t/m 6.4)
12. Het plan is uitgevoerd door de groepsleerkracht in de klas (zie bijlage 7.1) en er zijn tussentijdse gesprekken gevoerd. (zie bijlage 7.2).

13. De nameting is rond de meivakantie uitgevoerd. Daarbij is gebruik gemaakt van het PI-dictee versie A. Ook is gevraagd naar de beleving van de leerlingen met betrekking tot RT spelling.
14. De conclusies met betrekking tot rendement van co-teaching zijn uitgewerkt in hoofdstuk 5. Hierbij is een onderverdeling gemaakt op meerdere gebieden, waarbij de beleving van de leerling zwaar weegt.
15. De resultaten hiervan en de conclusies zijn met de groepsleerkracht besproken. (zie bijlage 7.2)
16. De aanbevelingen worden voorgelegd aan het zorgteam bestaande uit de IB en de directie.

In dit hoofdstuk heb ik de opzet van het onderzoek besproken, evenals de uitvoering ervan.

In hoofdstuk 4 zal ik middels een datapresentatie de resultaten en de verrichtingen van het onderzoek opstellen.

HOOFDSTUK 4 Datapresentatie

In dit hoofdstuk zal ik d.m.v. datapresentatie de resultaten geven van mijn onderzoek. Bovendien zal ik mijn verrichtingen beschrijven.

4.1 Signalering CITO M6

-- de experimentele groep:

	CITO M6
AnHe	C
CaBa	E
DaDr	D
RyMu	D

-- de controlegroep:

	CITO M6
DaKo	E
IsPa	D
MaPu	D

4.2 Nulmeting m.b.v. het PI-dictee versie B

-- de experimentele groep:

	PI-dictee versie B
AnHe	E
CaBa	C
DaDr	E
RyMu	D

-- de controlegroep:

	PI-dictee versie B
DaKo	D
IsPa	C
MaPu	C

4.3 Foutenanalyse

Er is een foutenanalyse gemaakt van de B versie van het PI-dictee m.b.v. het scoreformulier behorende bij het dictee. In het overzicht, waarin de fouten van alle leerlingen gecategoriseerd zijn, is te zien dat de leerlingen over het algemeen de regel van de open lettergreep beheersen. De leerlingen hebben vooral moeite met de regel van de gesloten lettergreep. Enkele leerlingen hebben moeite met het toepassen van deze regel in tweelettergrepige woorden en alle leerlingen hebben moeite met het toepassen van deze regel in langere woorden. Bovendien vallen twee categorieën op, die in groep 6 behandeld zijn nl. -isch en -teit.

Van iedere leerling staat een korte weergave hiervan bij de uitwerking van het diagnostisch gesprek. (zie bijlage 1)

4.4 Diagnostische gesprekken

Met alle 7 leerlingen zijn diagnostische gesprekken gevoerd, waarin ook naar de beleving met betrekking tot spelling gevraagd is.

Hierbij valt op, dat de leerlingen meerlettergrepige woorden niet of nauwelijks, voorafgaand aan het schrijven, segmenteren. Als de woorden wel worden gesegmenteerd, doen ze dit niet altijd goed bijv. mus-sen. In het gesprek wordt het segmenteren gebruikt om achteraf uit te leggen, waarom ze het woord op deze manier hebben geschreven. Ook kunnen zij de korte en lange klanken, de twee tekenklanken en de medeklinkers niet benoemen. De leerlingen kunnen over het algemeen niet uitleggen, waarom een woord met een open of gesloten lettergreep geschreven wordt, zoals dat geschreven wordt. Ze kennen de regel van de open / gesloten lettergreep wel, maar weten deze niet toe te passen.

M.b.t. de beleving van RT spelling geven de leerlingen, die RT gehad hebben een onvoldoende.

Een uitgebreide weergave van de gesprekken is te lezen in zie bijlage 1.

4.5 Anamnese

Er is een anamnese gemaakt van de leerlingen van de experimentele groep.

Eén leerling heeft RT voor spelling vanaf groep 3, twee leerlingen vanaf groep 4 en één leerling vanaf groep 5. Het valt op, dat de leerlingen, ondanks RT moeite hebben met het toepassen van de opgedane kennis. Tijdens RT zijn de leerlingen meer gefocust op het schrijven van de woorden, dan in de groep bij een dictee.

CaBa en RyMu hebben meer tijd nodig voor het dictee: ze zijn allebei traag. RyMu is bovendien onzeker.

Zie voor uitgebreidere informatie bijlage 2.

4.6 Groepsplan (experimentele groep)

Er is een groepsplan gemaakt, waarin de beginsituatie, het leerdoel, de leermiddelen, de methodiek, de organisatie en de evaluatie van zowel de leerkracht als de RT leerkracht staan beschreven.

Het segmenteren en het benoemen van korte / lange klanken, twee tekenklanken en medeklinkers, met andere woorden: de voorkennis, die nodig is om te komen tot de juiste schrijfwijze van woorden met een open / gesloten lettergreep, staan centraal. De lesstof wordt door de RT leerkracht aangereikt aan de groepsleerkracht. De regel van de open en gesloten lettergreep wordt door de groepsleerkracht uitgelegd. Dit gebeurt, als de andere leerlingen zelfstandig werken aan de weektaak. Bijna alle sessies zullen worden afgesloten met een spel, dat door de leerlingen zelfstandig gespeeld kan worden en met een kort gesprek.

Zie voor uitgebreidere informatie bijlage 3.

4.7 Groepsplan (controlegroep)

Door de leerkracht is een plan gemaakt voor de controlegroep.

Op woensdag krijgen de leerlingen woordjes mee naar huis. Op maandag mogen ze in het groepje oefenen (wanneer de klas al het dictee krijgt.) Op dinsdag krijgen zij een kort woordendictee en wordt het direct nagekeken.

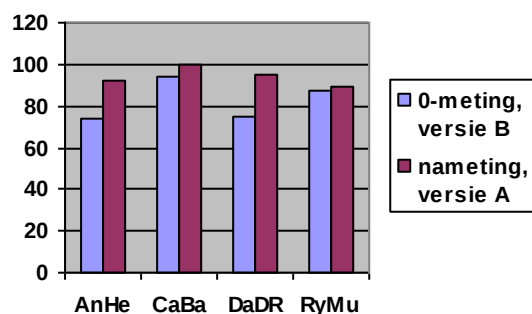
Zie voor uitgebreidere informatie bijlage 4.

4.8 Nameting met betrekking tot het aantal goed geschreven woorden

--de experimentele groep:

	PI-dictee versie B (nulmeting)	8 weken na de nulmeting PI-dictee versie A (nameting)		
	Niveau M6	Beoordeeld op niveau M6		Beoordeeld op niveau E6
AnHe	74 goed = E	92 goed = C		92 goed = D
CaBa	94 goed = C	100 goed = C		100 goed = C
DaDr	75 goed = E	95 goed = C		95 goed = D
RyMu	87 goed = D	89 goed = D		89 goed = E

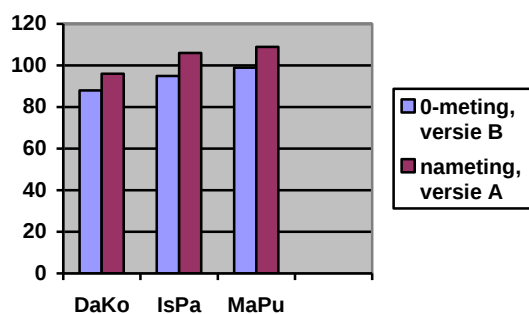
De groei in aantal goed geschreven woorden per leerling is in onderstaande grafiek weergegeven.



--bij de controlegroep:

Naam	PI-dictee versie B (nulmeting)	8 weken na de nulmeting PI-dictee versie A (nameting)		
	Niveau M6	Beoordeeld op niveau M6		Beoordeeld op niveau E6
DaKo	88 goed = D	96 goed = C		96 goed = D
IsPa	95 goed = C	106 goed = B		106 goed = C
MaPu	99 goed = C	109 goed = A		109 goed = C

De groei in aantal goed geschreven woorden per leerling is in onderstaande grafiek weergegeven.



4.9 DLE met betrekking tot nulmeting en nameting

-- de experimentele groep

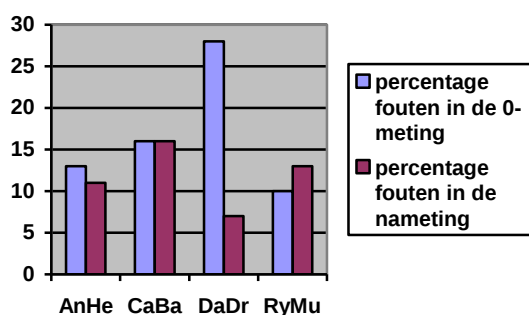
	nulmeting	nameting
AnHe	22	>30
CaBa	>30	>30
DaDr	23	>30
RyMu	28	29

-- de controlegroep

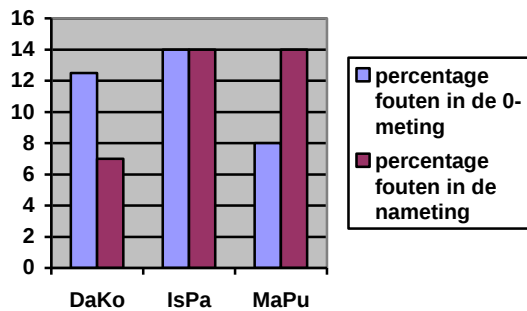
	nulmeting	nameting
DaKo	29	>30
IsPa	>30	>30
MaPu	>30	>30

4.10 Percentage van de fouten in het toepassen van de regel van de open en de gesloten lettergreep

-- de experimentele groep:



-- de controlegroep:



4.11 Beleving

Nadat de nameting is gedaan, hebben de leerlingen een cijfer gegeven met betrekking tot hun beleving bij RT spelling door de eigen leerkracht.

Experimentele groep

AnHe

Belevingsschaal voor:

0 _____ **3** _____ 10

AnHe vindt het niet leuk om uit de klas gehaald te worden. Het oefenen is niet leuk.

Belevingsschaal na:

0 _____ **8** _____ 10

AnHe vindt het nu niet erg om te oefenen. De spelletjes waren leuk.

CaBa

Belevingsschaal voor:

0 _____ **5** _____ 10

CaBa zegt, dat hij vaak mee moet naar RT. Dan moet hij andere lessen missen. Dat vindt hij niet leuk.

Belevingsschaal na:

0 _____ **9** _____ 10

CaBa zegt, hij dacht dat het ging helpen, wat ze gedaan hadden. Het was leuk.

DaDr*Belevingsschaal voor:*0 _____ **2** _____ 10

DaDr vindt spelling gewoon stom.

*Belevingsschaal na:*0 _____ **7** _____ 10

DaDr vindt het stom, dat ze soms (op dinsdag) de les uit moest. Daardoor kreeg ze haar weektaak niet af. Ze geeft spelling nu wel een 7.

RyMu*Belevingsschaal voor:*0 _____ **4** _____ 10

RyMu geeft aan het niet leuk te vinden, dat hij mee moet naar RT.

*Belevingsschaal na:*0 _____ **9** _____ 10

RyMu vindt het nu wel leuk. Hij heeft geleerd om te klappen.

Controlegroep**DaKo***Belevingsschaal voor:*0 _____ **3** _____ 10

DaKo geeft geen duidelijke verklaring, waarom zij RT spelling een 3 geeft.

*Belevingsschaal na:*0 _____ **3** _____ 10

Het lijkt DaKo leuk om mee te doen. Zo had zij ook wel willen oefenen.

IsPa*Belevingsschaal voor:*0 _____ **1** _____ 10

IsPa vindt spelling stom.

*Belevingsschaal na:*0 _____ **1** _____ 10

IsPa vond het jammer dat zij niet met de juf een spelletje mocht doen. Oefenen met de woordjes is saai.

MaPu*Belevingsschaal voor:*

MaPu heeft op dit moment geen RT spelling en kan dan ook geen waardering hieraan geven.

Belevingsschaal na:

0 _____ **6** _____ 10

MaPu vindt dat spelling wel goed gaat. Hij vindt het oefenen van de woordjes vervelend. Hij komt niet toe aan huiswerk maken.

4.12 CITO M6 en CITO E6:

-- de experimentele groep:

	CITO M6	CITO E6
AnHe	C	D
CaBa	E	C
DaDr	D	C
RyMu	D	D

-- de controlegroep:

	CITO M6	CITO E6
DaKo	E	D
IsPa	D	C
MaPu	D	C

4.13 DLE met betrekking tot CITO M6 en CITO E6

-- de experimentele groep:

	CITO M6	CITO E6
AnHe	30	29
CaBa	20	33
DaDr	29	34
RyMu	26	31

-- de controlegroep:

	CITO M6	CITO E6
DaKo	24	29
IsPa	25	34
MaPu	29	34

4.14 Samenwerking / co-teaching

De samenwerking is tot stand gekomen in de voorbereiding op en vooral tijdens het onderzoek. In onderling overleg is besloten welke leerlingen tot de experimentele groep en welke leerlingen tot de controlegroep zouden gaan behoren. In tussentijdse gesprekken zijn lessen besproken en geëvalueerd. Vragen van de leerkracht zijn beantwoord.

Alice vond het prettig om de leerstof aan te kunnen bieden op de manier zoals die door de RT leerkracht is aangereikt. De instructie was soms wat lang, maar dat is tijdens de sessies aangepast door Alice. Het was dan ook goed voor haar om te weten, dat ze het aangereikte programma niet moest afwerken, zoals dat "bepaald was" door de RT leerkracht, maar dat ze daar zelf ook vrij mee om kon gaan. Op deze manier kon zij inspelen op de behoeftes van de leerlingen. De spelvorm voldeed prima. De leerlingen waren enthousiast en serieus.

Uitgebreidere informatie m.b.t. de samenwerking is beschreven in de gesprekken met de leerkracht in bijlage 7.2.

HOOFDSTUK 5 Analyse, conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal ik de data uit hoofdstuk 4 kritisch bekijken. Dit doe ik door de uitslagen van het onderzoek te vergelijken en in verband te brengen de onderzoeksvraag.

Vervolgens zullen we samen de conclusies van beide onderzoeken samenvoegen.

5.1 Analyse, conclusies en aanbevelingen van het onderzoek

De nul- en eindmeting m.b.v. het PI-dictee:

Bij de vergelijking tussen beide dictees is het van belang te weten, dat de eindmeting 7 weken na de nulmeting heeft plaatsgevonden.

Vier leerlingen behoorden tot de experimentele groep. Als ik de nulmeting (niveau M6) vergelijk met de resultaten van de eindmeting (niveau M6), zie ik dat 50% twee niveaus hoger heeft gescoord en 50% is op hetzelfde niveau gebleven.

Bij de controlegroep is 33% van de leerlingen twee niveaus hoger uitgekomen. 67% is één niveau hoger uitgekomen. In deze groep heeft 100% een groei door gemaakt.

Vergelijk ik de nulmeting (M6) met de eindmeting op het niveau E6, dan heeft 50% van de leerlingen van de experimentele groep bij de eindmeting een niveau hoger gescoord. 25% is op hetzelfde niveau gebleven en 25% heeft lager gescoord.

Vergelijk ik de scores van de controlegroep van de nulmeting (M6) met de eindmeting op niveau E6, dan zie ik dat 100% van de leerlingen gelijk is gebleven.

DLE van de leerlingen bij de nul- en de eindmeting:

Als ik de DLE met betrekking tot de nulmeting en de nameting van het PI-dictee vergelijk, kom ik tot de conclusie, dat alle leerlingen van zowel de experimentele groep als van de controlegroep vooruit zijn gegaan. Een leerling van de experimentele groep heeft bij de nameting een DLE dat meer dan 7 hoger is dan bij de nulmeting en een andere leerling heeft een DLE dat meer dan 8 hoger is. Eén leerling van de experimentele groep heeft een DLE dat één hoger ligt, dan

bij de nulmeting. Bij de andere leerlingen is de groei niet zichtbaar omdat bij hen de DLE boven de 30 ligt.

Percentage fouten in het toepassen van de regel van de open en de gesloten lettergreep:

Bij de experimentele groep heeft 75% van de leerlingen procentueel minder of evenveel fouten gemaakt in de nameting als in de nulmeting. Bij de controlegroep is dat 67%.

Beleving

De beleving van de leerlingen van de experimentele groep is sterk verbeterd. De leerlingen geven aan oefenen met spelling leuk te vinden. Op dit punt scoort de experimentele groep goed. Een leerling vertelt het wel vervelend te vinden, dat ze haar weektaak niet af krijgt.

Met betrekking tot de beleving van de leerlingen van de controlegroep kan geconcludeerd worden, dat hier geen verbetering in is gekomen. Bij één leerling is het niet te vergelijken, omdat hij geen cijfer kon geven bij de eerste meting.

CITO scores M6 en E6

Bij de leerlingen van de experimentele groep heeft 25% van de leerlingen één niveau hoger gescoord en 25% heeft twee niveaus hoger gescoord; 25% van de leerlingen is gelijk gebleven en 25% is achteruitgegaan.

Bij de controlegroep is 100% van de leerlingen één niveau vooruit gegaan.

DLE van de leerlingen bij de CITO M6 en CITO E6:

Als ik de DLE van de leerlingen bij CITO M6 en E6 met elkaar vergelijk, dan is 75% van de experimentele en 100% van de controlegroep vooruitgegaan. 25% van de experimentele groep heeft bij CITO E6 minder hoog gescoord.

DLE PI-dictee niveau E6 vergeleken met DLE CITO E6:

Bij drie leerlingen zie ik een verschil tussen de DLE van de nameting van het PI-dictee en de DLE van de CITO E6.

In de experimentele groep heeft AnHe bij de CITO een DLE van 29 en bij het PI-dictee een DLE van >30.

RyMu heeft juist bij de CITO een hogere DLE: 31 t.o.v. 29 bij het PI-dictee.

DaKo uit de controlegroep heeft een DLE van 29 bij de CITO en >30 bij het PI-dictee.

Bij de andere leerlingen is deze meting moeilijk te vergelijken, omdat het PI-dictee boven een DLE van 30 alleen aangeeft dat dit >30 is.

Conclusies:

In onderstaand betoog zal ik antwoord geven op de vraag: *"Is co-teaching van leerkracht en RT leerkracht een vorm van werken, die meer rendement oplevert voor de leerlingen, dan alleen begeleiding door de leerkracht in de groep of alleen begeleiding door de RT leerkracht buiten de groep?"*

Rendement, toegespitst op het onderzoek, is m.i. op meerdere gebieden van toepassing:

- rendement met betrekking tot beleving van de leerlingen;
- rendement met betrekking tot resultaten uitgaande van het niveau;
- rendement met betrekking tot resultaten uitgaande van de DLE;
- rendement van de instructie met betrekking tot het toepassen van de regel van de open en gesloten lettergreep;
- rendement voor de leerkracht;
- rendement voor de RT leerkracht.

Met betrekking tot beleving van de leerlingen:

Het is bekend, dat leerlingen meer leerbaar zijn, als zij gemotiveerd zijn om te oefenen. Als ik vervolgens alleen al kijk naar de verschillen in beleving bij de experimentele groep bij de nulmeting en bij de nameting, dan concludeer ik, dat deze vorm van co-teaching, gebruik makend van spelvormen, de leerlingen en ook de leerkracht veel positieve ervaringen hebben gebracht. Het is echter van belang om bij het plannen van de taken al rekening te houden met RT-tijd, zodat voldoende tijd voor het werken aan de weektaak over blijft. De beleving met betrekking tot RT spelling bij de controlegroep is niet veranderd en is ver onder het gewenste niveau. Het rendement ligt bij de experimentele groep hoger, dan bij de controlegroep.

Met betrekking tot resultaten uitgaande van het niveau:

Bij de nulmeting en de eindmeting op niveau E6 van het PI-dictee zie ik bij de experimentele groep 50% groei t.o.v. 0% bij de controlegroep. Dit alles is

bereikt in een periode van slechts 7 weken. Het rendement ligt bij de experimentele groep hoger, dan bij de controlegroep.

Met betrekking tot resultaten uitgaande van de DLE:

Bij twee leerlingen van de experimentele groep vraag ik me af hoe het komt, dat de DLE van de eindmeting van het PI-dictee en van CITO E6 niet met elkaar overeenkomen. Ik had dit in een nagesprek met de leerlingen nog aan de orde kunnen laten komen. Dan had ik vermoedelijk kunnen verklaren waar dit aan ligt. Ook bij een leerling van de controlegroep had ik hier naar kunnen vragen. Het zou te maken kunnen hebben met de vorm waarin de toets afgenomen wordt.

De DLE van alle leerlingen op één na is minimaal 5 vooruit gegaan. Ze hebben allen nog wel een achterstand, maar deze is niet groter geworden. Bij de leerling uit de experimentele groep die achteruit is gegaan, kan wel vastgesteld worden, dat procentueel gezien het aantal fouten in het toepassen van de regel van de open en gesloten lettergreep verminderd is. Bij haar zal onderzocht moeten worden welke categorieën extra geoefend dienen te gaan worden.

Bij de experimentele groep is de groei minder dan bij de controlegroep. Dit kan liggen aan het feit, dat de leerlingen van de controlegroep extra ondersteuning hebben gehad bij meer spellingcategorieën. De leerlingen van de experimentele groep hebben alleen de open en gesloten lettergreep behandeld gekregen. Daartegenover staat, dat het toepassen van de regel van de open en gesloten lettergreep bij de experimentele groep meer verbeterd is dan bij de controlegroep. Het effect van RT bij de controlegroep ligt op een breder vlak (meerdere categorieën) en het effect van RT bij de experimentele groep ligt op het toepassen van de spellingregels.

Met betrekking tot het toepassen van de regel van de open en gesloten lettergreep:

Bij de experimentele groep zie ik meer verbetering in het toepassen van de regel van de open en gesloten lettergreep. Eén leerling van de experimentele groep heeft een bijzonder grote groei doorgemaakt: van 28% fout naar 7% fout. Het rendement ligt bij de experimentele groep hoger, dan bij de controlegroep.

Met betrekking tot rendement voor de leerkracht:

In diverse gesprekken heeft Alice aangegeven zeer tevreden te zijn over de samenwerking. Dit heeft zij o.a. verwoord in het eindgesprek, waarin zij de "parels" van deze vorm van co-teaching benoemde. Zowel de samenwerking als

de uitwerking van de lessen (het praktische gedeelte van de samenwerking) vond zij prettig. De “puzzels” hebben over het algemeen te maken met de factor “tijd”: tijd plannen, tijd bewaken, tijd voor de instructie aan het RT groepje, tijd voor overleg.

Met betrekking tot rendement voor de RT leerkracht:

Ook zelf heb ik deze vorm van co-teaching positief ervaren. Ik vond het fijn om in mijn rol als coach de leerkracht in de groep ondersteuning te kunnen bieden. Het voelde goed om mijn expertise in te kunnen zetten voor zowel de leerkracht als voor de leerlingen. Mijn zelfvertrouwen is erdoor gegroeid. Ik heb geleerd, dat ik zelf meer initiatieven moet nemen om mijn deskundigheid meer tot uiting te brengen.

Ik neem aan, dat ook het gebruik van diverse spelvormen heeft meegewerkt aan de positieve beleving van de leerlingen van de experimentele groep met betrekking tot RT spelling.

Tijdens de gesprekken heb ik de kennis, die ik heb opgedaan tijdens de module gespreksvaardigheden met betrekking tot het voeren van een gesprek, het houden van een interview en het observeren van de lichaamstaal, goed kunnen toepassen.

Ik realiseer me wel, dat het slagen van co-teaching in deze vorm afhankelijk is van de mate waarin het op het persoonlijke vlak klikt. Op dit gebied ligt een uitdaging voor mij, omdat ik moet leren met ook andere collega's in de vorm van co-teaching te gaan werken. Ik voel me, door het volgen van de opleiding en door de samenwerking met Truus sterker geworden, waardoor ik deze uitdaging ook aandurf.

Uit bovenstaande gegevens, waarvan de beleving voor mij het meest essentiële is en uit de gesprekken, die met de leerkracht en met de leerlingen zijn gevoerd, blijkt, dat co-teaching bij ons op school uitvoerbaar is en werkt. Op deze manier wordt het steeds meer mogelijk RT binnen de groep te realiseren en heeft de RT leerkracht meer tijd voor bijvoorbeeld het analyseren van werk en het doen van onderzoek. Het goed lopende klassenmanagement in de groep bij Alice en de rustige werkomgeving zijn een voorwaarde geweest voor het slagen van het onderzoek.

Ook goed kunnen samenwerken is bij co-teaching van wezenlijk belang. Vertrouwen en wederzijds respect zijn onontbeerlijk.

De spelvormen hebben bijgedragen in het tot stand komen van een positieve beleving. Het vergelijken van de dictees van de nul- en de eindmeting aan de hand van de daarbij behorende DLE geeft goed inzicht in de vorderingen.

Ik concludeer dan ook, dat co-teaching een vorm van werken is, die binnen onze school meer rendement oplevert voor de leerlingen, dan alleen begeleiding door de leerkracht in de groep of alleen begeleiding door de RT leerkracht buiten de groep. Met andere woorden: Speciale zorg is door middel van co-teaching binnen de groep te realiseren, zodat zorgleerlingen waarvan de (leer)problemen zodanig zijn dat de leerkracht hen niet voldoende binnen de groep kan helpen door de RT leerkracht onderzocht en begeleid kunnen worden. Dit is wel afhankelijk van een goed klassenmanagement.

5.2 Gezamenlijke analyse, conclusies en aanbevelingen van het onderzoek

In hoofdstuk 2 zijn wij geëindigd met het volgende:

“Wij denken, dat wij in onze rol van RT leerkracht steeds meer in een vorm van co-teaching met de leerkrachten moeten gaan samenwerken. Dit houdt in, dat de leerkracht ondersteuning van de RT leerkracht krijgt op het gebied van leerlingbegeleiding, zoveel mogelijk binnen de groep gegeven. Daarnaast kunnen wij, als RT leerkracht, ook ondersteuning bieden door het aanreiken van materialen cq. werkwijzen en strategieën, die de leerkracht gebruiken kan voor RT binnen de groep.

Of dit inderdaad het door ons beoogde effect heeft, zal blijken uit de resultaten van ons onderzoek.”

De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

“Is co-teaching van leerkracht en RT leerkracht een vorm van werken, die meer rendement oplevert voor de leerlingen, dan alleen begeleiding door de leerkracht in de groep of alleen begeleiding door de RT leerkracht buiten de groep?”

Vanuit het beschrevene in hoofdstuk 2 over de huidige situatie zullen wij onze gezamenlijke conclusies en aanbevelingen belichten. We starten met de beleving van de leerlingen, de leerkracht en de RT leerkracht.

Beleving

Leerlingen:

Hierboven heb ik de beleving van de leerlingen met betrekking tot RT spelling beschreven. Hieruit blijkt dat de leerlingen in beide experimentele groepen positiever staan tegenover RT / spelling. Voor een deel is dit toe te schrijven aan de gebruikte werkvormen.

Leerlingen die een positieve ervaring hebben met betrekking tot RT zijn meer leerbaar dan wanneer ze er negatief tegenover staan. Doordat de RT leerkracht tijd heeft om onderzoek te doen naar oorzaken van problemen, analyses te maken, observaties te doen en adviezen voor de begeleiding te geven, zal de zorg aan zorgleerlingen, waarvan de (leer)problemen zodanig zijn dat de leerkracht hen niet voldoende binnen de groep kan helpen, geoptimaliseerd worden. Hierdoor hebben de leerlingen meer baat bij deze vorm van co-teaching.

Leerkracht:

De leerkracht geeft het probleem niet meer uit handen. Door de gezamenlijke aanpak wordt de verantwoordelijkheid gedeeld met de RT leerkracht. Hierdoor houdt de leerkracht zelf zicht op de vorderingen van de leerlingen. Er wordt binnen de groep gericht aandacht gegeven aan het probleem. De leerkracht wordt ondersteund door de expertise van de RT leerkracht, die ook de materialen verzorgt. Om de samenwerking goed te laten verlopen moet regelmatig overlegd worden. De verantwoording wordt zo gezamenlijk gedragen. De leerkracht moet zich echter gaan verdiepen in de stof die de leerlingen aangeboden wordt. Bovendien moet de leerkracht tijd vrijmaken om RT binnen de groep te realiseren. Binnen de weektaak moet daarvoor tijd gereserveerd worden. Daarbij is het klassenmanagement heel belangrijk. Dit moet steeds onderhouden en verbeterd worden.

We realiseren ons dat dit wel een verzwaring van de taak van de leerkracht is. Uit de gesprekken met beide leerkrachten blijkt, dat door de speelse werkvormen zij de leerlingen op een andere manier bezig ziet / ervaart. Dit totale proces geeft de leerkracht ook een positief gevoel.

De leerkracht zal meer gerichte hulp kunnen bieden, als de RT leerkracht tijd heeft om onderzoek te doen naar oorzaken van problemen, analyses te maken, observaties te doen en adviezen voor de begeleiding te geven.

De zorg wordt zo ook voor de leerkracht geoptimaliseerd.

RT leerkracht:

De RT leerkracht komt uit de geïsoleerde situatie. RT wordt niet langer alleen gegeven in het 'kamertje van de RT leerkracht'.

De expertise wordt ook binnen de klassensituatie benut.

Daarnaast biedt deze vorm van co-teaching voordelen voor de RT leerkracht, omdat deze toekomt aan het doen van onderzoek naar oorzaken van problemen, het maken van analyses, het observeren in de klas en het geven van advies voor de begeleiding van die zorgleerlingen, waarvan de (leer)problemen zodanig zijn dat de leerkracht hen niet voldoende binnen de groep kan helpen.

Op deze manier kan de expertise van de RT leerkracht optimaal ingezet worden. Ook vanuit de RT leerkracht wordt de zorg geoptimaliseerd.

Uitvoering

Om co-teaching uit te kunnen voeren is gebleken dat een goed klassenmanagement absoluut noodzakelijk is. Uit de gesprekken met de leerkrachten is naar voren gekomen, dat de uitvoering valt of staat met de mate waarin de groep zelfstandig kan werken. Het is daarom heel belangrijk, dat dit klassenmanagement niet alleen bewaakt, maar ook onderhouden wordt om ervoor te zorgen dat er zo optimaal mogelijk gewerkt kan worden. Dit houdt in dat het proces en de afspraken met betrekking tot het zelfstandig werken door de leerkracht met de leerlingen voortdurend geëvalueerd dienen te worden en waar nodig bij te stellen. Als het zelfstandig werken komt vanuit de intrinsieke motivatie van de leerlingen, zal voldoende rust gecreëerd zijn om aan de instructietafel te werken met een groepje (RT) leerlingen.

Leerlingen hebben aangegeven, dat zij het vervelend vinden, als het krijgen van RT ten koste gaat van de zelfstandige werktijd aan de weektaak, waardoor zij hun taken niet af krijgen. Dit houdt in dat de RT momenten door de leerkracht structureel ingepland moeten worden binnen de weektaak van de leerlingen.

Met betrekking tot de samenwerking van de leerkracht met de RT leerkracht in het kader van co-teaching, is het van belang overlegmomenten te plannen, zodat tegemoet gekomen wordt aan de behoeften van zowel de leerkracht, als de RT leerkracht. Bij de leerkracht bestond de behoefte aan overleg over de eenduidige aanpak en uitleg van spellingcategorieën, de verschillende spellingregels en de spellen. Voor ons is het overleg van belang geweest om aanpassingen in het handelingsplan te kunnen maken. Bovendien is het prettig geweest om te weten

of een bepaalde werkvorm de leerlingen wel of niet aansprak dan wel motiveerde.

Tijdens een avond teamvergadering, waarbij alle leerkrachten hun missie / visie naar het team moesten presenteren, hebben wij een gezamenlijke presentatie verzorgd. Een ieder heeft vanuit het eigen vakgebied en / of de specialisatie gesproken en wij hebben daarin onze ideeën met betrekking tot co-teaching naar het hele team kenbaar gemaakt. Volgend schooljaar zal dit verder uitgewerkt worden.

Wij hebben geconstateerd dat gedurende het afgelopen schooljaar de leerkrachten zich meer zijn gaan richten op het geven van RT binnen de eigen groep. Wij zien hierin mogelijkheden om deze vorm van co-teaching meer te gaan inzetten. Ook ondersteunend zien wij hier een taak. Wij kunnen leerkrachten, die zelf een handelingsplan schrijven ondersteunen bij het beschrijven van de beginsituatie en het SMART formuleren van de doelstelling, waarbij het uitgangspunt meetbaar dient te zijn.

Daarnaast zien wij voor onszelf ook meer mogelijkheden tot het geven van RT binnen de groepen.

Concluderend kunnen we zeggen, dat met inachtneming van het bovenstaande deze vorm van co-teaching binnen onze school goed uitvoerbaar is en zeker toegevoegde waarde heeft. Dit blijft echter afhankelijk van de synergie tussen de leerkracht en de RT leerkracht.

Zorgstructuur

Binnen de school is het afgelopen jaar op diverse bijeenkomsten uitgebreid gesproken over een nieuwe opzet van de zorgstructuur. Alle leerkrachten hebben hiervoor input kunnen geven, waardoor de veranderingen door het hele team breed gedragen worden.

Onze positie als RT leerkracht zal hierdoor veranderen. In de huidige structuur staan we hiërarchisch onder de twee IB-ers en is onze positie nogal geïsoleerd wat beschreven staat in hoofdstuk 2. Binnen de nieuwe opzet is er sprake van een platte organisatie met een zorgteam, dat bestaat uit directie, één IB-er en wij als RT leerkrachten. Dit zorgteam zal in een tweewekelijks overleg bij elkaar

komen. Dit geeft ons de gelegenheid onze mening kenbaar te maken, zodat wij met onze expertise meer kunnen bijdragen aan de benodigde zorg.

Met dit zorgteam wordt voor komend schooljaar een zorgplan opgesteld. Wij zullen ons sterk maken de co-teaching van leerkracht en RT leerkracht hierin op te nemen. Wij zullen ons door het coachend werken met de leerkrachten meer op het terrein van de IB-er begeven. Wellicht blijkt het noodzakelijk dat wij voor het goed coachen nog een aanvullende opleiding moeten gaan volgen. Wij vinden het wenselijk, dat ook dit onderdeel binnen de opleiding een plaats krijgt.

In hoofdstuk 2 hebben wij de wens uitgesproken, dat ons onderzoek van belang zal zijn voor het tot stand komen van optimale zorg binnen de zorgstructuur van onze school. Co-teaching heeft daarin volgens ons een toegevoegde waarde.

Bovendien zal co-teaching vanuit het perspectief van Passend Onderwijs een positief effect hebben op het geven van de juiste zorg aan leerlingen, waardoor zij binnen de poorten van de school gehouden kunnen worden.

Directie

Dit schooljaar heeft de directie besloten om extra leerkrachten in te zetten in groep 4 en groep 6 in een vorm van co-teaching. In groep 4 is daarbij tijdelijk een extra leerkracht ingezet in de ochtenduren. In het evaluatiegesprek met alle betrokkenen is naar voren gekomen, dat het een positief effect heeft gehad, zowel op cognitief, als op sociaal-emotioneel gebied voor de leerlingen van deze groep. Ook voor de leerkracht was het een positieve ervaring, omdat zij het gevoel had tekort te schieten tegenover de leerlingen en dat op deze wijze alle leerlingen de aandacht en de zorg hebben gekregen waar zij recht op hebben. Het proces is intern geëvalueerd met alle betrokkenen. In deze evaluatie is naar voren gekomen, dat het maken van een opzet voorafgaand aan de uitvoering van het proces van co-teaching goed doorgesproken had moeten worden. Daarmee had voorkomen kunnen worden dat er bij de aanvang te veel onduidelijkheden ontstonden met betrekking tot het samen maken van lesvoorbereidingen, waarbij rekening gehouden werd met elkaars sterke en zwakke kanten bij de taakverdeling. Door te weinig overleg stagneerde het proces en waren erg veel tussentijdse aanpassingen noodzakelijk. Daardoor moesten de leerlingen steeds omschakelen, wat voor een aantal erg moeilijk

was. Wel was rekening gehouden met het interpersoonlijke aspect van co-teaching bij de keuze van de extra leerkracht.

In groep 6 was er geen gelijkwaardigheid tussen de twee leerkrachten. Zij werd ook niet voldoende bij het hele proces betrokken. Van haar expertise werd geen gebruik gemaakt, wat de situatie nadelig beïnvloedde. Volgens ons accepteerden daardoor niet alle leerlingen de leerkracht, die was toegevoegd aan de groep.

In dit hoofdstuk hebben wij na de conclusies van het eigen onderzoek onze gezamenlijke conclusies en aanbevelingen beschreven. Dit betrof de school als geheel, waarin zowel de leerlingen, leerkrachten, IB-er(s), directie en RT leerkrachten en de zorgstructuur aan de orde zijn geweest.

In hoofdstuk 6 zal ieder van ons beschrijven wat we geleerd hebben over onszelf, over onze contacten met de leerlingen en de leerkrachten, onze relatie met IB en directie en over ons eigen functioneren. Daarbij zullen wij, ieder vanuit het competentiedocument, dat wij tijdens de opleiding hebben geschreven, terugblikken op onze leerpunten.

HOOFDSTUK 6 Reflectie, toekomst

Inleiding

Dit hoofdstuk is met behulp van een andere werkvorm tot stand gekomen. Een werkvorm die bij het onderwerp co-teaching past. Gekozen is voor een vrij attitude gespreksvorm. De interviewer heeft daarbij de gelegenheid genomen ook de noodzakelijke verdiepvragen te stellen. De volgende punten kwamen daarbij aan de orde.

1. Wat heeft de studie met mij gedaan / wat heb ik geleerd?
2. Wat heb ik geleerd in contacten met collega's?
3. Heb ik mijn leerpunt om meer te luisteren naar de kinderen gerealiseerd en is dat effectief?
Is mijn aanpak door de studie veranderd?
4. Wat heb ik gedaan aan mijn valkuilen?
5. Samenvatting van de reflectie.

Resultaten van de reflectie.

De resultaten van het vrij attitude gesprek en dus ook de reflectie zijn puntsgewijs weergegeven.

Wat heeft de studie met mij gedaan / wat heb ik geleerd?

1. Ik ben tot meer in staat dan ik zelf had verwacht. Ik heb de studie tot een goed einde gebracht;
2. Door de samenwerking zijn de resultaten beter geworden. Zowel van mijzelf als van de ander. Ik ben een mens van samenwerking geworden;
3. Ik heb gevoeld, dat mijn mening toegevoegde waarde heeft en dat ik dus meer het initiatief moet gaan nemen om samen met collega's problemen / taken aan te pakken;
4. Bij de taakverdeling op school en het zitting hebben in een commissie, zal ik mijn voorkeur om samen met anderen te werken duidelijk kenbaar maken en erop aandringen dat dit dit schooljaar wel gehonoreerd zal worden, zodat ik beter kan functioneren;
5. Door de scholing in alle vakken is het voor mij mogelijk beter te analyseren en hulp te bieden.

- a. Vanuit de studie heb ik meer zelfvertrouwen, meer kennis gekregen, ervaring dat het lukt. Ik hoef niet te twijfelen, maar doe dat nog wel. Ik moet leren mijzelf schouderklopjes te geven.
 - b. Vanuit het onderzoek heb ik ervaren dat ik het bedenken / maken van spelletjes erg leuk vind. Spelvormen zijn motiverend voor de leerlingen. In combinatie met goede instructie verbeteren de resultaten.
6. Samenwerken is effectief.

Wat heb ik geleerd in contacten met collega's, IB en directie?

1. Ik stap gemakkelijker naar collega's om tips te geven;
2. Ik voel me meer gehoord, maar ben nog niet tevreden;
3. Ik val in vergaderingen nog te snel stil en laat me gevoelsmatig te snel overrulen;
4. Door met een collega tijdens het onderzoek samen te werken heb ik geleerd visie en oplossingen aan te dragen. Dit ging goed omdat het klikte tussen ons;
5. Door de veranderende professionele cultuur "mag" ik nu iets niet weten of niet kunnen. Dat geeft naar collega's toe minder druk;
6. Ik weet veel maar kreeg niet de ruimte dit te uiten. (hield dit voor mezelf.) Dit komt, omdat het formuleren van mijn gedachten langzaam en weloverwogen plaatsvindt. Dan is het onderwerp al voorbij. Ik mag er nu op een ander moment op terug komen en doe dat ook in kleinere kring. Dat geeft mij ruimte en dat waardeer ik.
7. Ik heb de ander nodig om tot een mening te komen. Daarom zal ik voorafgaand aan de vergadering me meer inleven in het onderwerp van de vergadering, door vooraf hierover met anderen te spreken.
8. Mijn werktijden zijn de afgelopen jaren niet handig geweest voor informele contacten met de collega's. Ik en de anderen komen daardoor moeilijker in contact. Ik heb aangegeven bij de directie dat een ander werkrooster daarbij helpt. Dit wordt aangepast.
9. Mijn rol als coach: Ik heb dit erg leuk gevonden. Er werd geluisterd naar elkaar, met elkaar gepraat, suggesties gedaan over en weer. Ik heb daar een goed gevoel over en ik werd serieus genomen. Dit heeft mij meer zelfvertrouwen gegeven.

10. Mijn rol als RT leerkracht zal in het komend schooljaar, als het zorgteam meer gestalte gaat krijgen, groeien. Daar zie ik naar uit.

Heb ik mijn leerpunt om meer te luisteren naar de kinderen gerealiseerd en is dat effectief?

Is mijn aanpak door de studie veranderd?

1. Voorheen dacht ik altijd dat ik wel wist wat goed voor de leerlingen was, wat ze nodig hadden. Daar ben ik nu van teruggekomen. Door de opleiding ben ik meer naar leerlingen gaan luisteren en kijken. Ik ben lichaamstaal gaan zien en ik heb geleerd hen te bevragen. Hun meningen en gevoelens neem ik serieus. Dit leerdoel heb ik gerealiseerd. Mijn empathisch vermogen is gegroeid.
2. Mijn aanpak is nu meer gericht op het vinden van oorzaken. Diagnostische gesprekken worden hierbij toegepast. Komend schooljaar zal in mijn lestijden bewust tijd worden gepland voor onderzoek.

Wat heb ik gedaan aan mijn valkuilen?

1. Ik ben praktisch ingesteld en ik houd van direct invullen. Geen theoretische benadering. Door de scholing haal ik de theorie er nu bij waardoor de aanpak beter onderbouwd wordt.
2. Ik blijf in details blijven hangen waardoor de grote lijnen moeilijk zichtbaar zijn. Hieraan zal ik moeten blijven werken, om beter overzicht te krijgen.

Samenvattend:

Ik heb geleerd dat mijn effectiviteit wordt vergroot door:

1. Niet gaan voor symptoom bestrijding, maar zoeken naar onderliggende oorzaken. Tijd nemen om onderzoek te doen;
2. Kinderen centraal blijven zetten en goed blijven luisteren naar de kinderen en daarna de gepaste leervorm zoeken en toepassen;
3. Zelf initiatieven nemen en niet te veel op anderen leunen;
4. Van mijn eigen overtuiging uitgaan, voor mijn eigen ding / mening blijven staan;
5. Meer mijn kennis delen. Niet voor mezelf houden, ook ongevraagd adviseren;

6. Meer informele contacten en collega's bevrage, dan kom ik beter beslagen in de vergaderingen en kan ik zeggen wat ik van de vergaderpunten vind;
7. Coachend werken met collega's. Samen hebben we een beter resultaat dan los van elkaar;
8. Uitgaan van de grote lijnen, daarna uitwerken in details;
9. Ontwikkelen van RT-koffers, speelvormen; materiaal aanschaffen / uitzoeken ten behoeve van RT;
10. Meer vanuit de theorie / achtergrond blijven halen en theorie voortdurend opfrissen.

Literatuurlijst

Boeken

Stilma, L. C. (2002(2)). *Van kloosterklas tot basisschool. Een historisch overzicht van opvoeding en onderwijs in Nederland*. Baarn: HBuitgevers.

Boekholt, P. Th. F. M. en de Booy, E.P. (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de Middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.

Den Dulk, C. en Janssens, M. (2007(15)). *Inleiding in zorgverbreding en orthodidaktiek*. Baarn: HBuitgevers.

v.d. Leij, A., v.d. Linde-Kaan, A., Redactie. (1985). *Zorgverbreding, bijdragen uit het speciaal onderwijs*. Nijkerk: Intro.

WOSO (Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs) met ondersteuning van de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) en ander onderwijspersoneel. (2004). *Bekwaam en Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Deckers, Th. M. (1994). *Zorgverbreding*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv. (PABO katernen, onder redactie van Lamers, Th.)

Bongaards, B. en Sas, J. (2003). *Praktijkboek leerlingenzorg; Het omgaan met zorgleerlingen in de basisschool*. Houten: Wolters-Noordhoff Groningen

Artikelen

v.d. Kamp, L. *Vormen van remedial teaching in internationaal perspectief, of de rol van de remedial teacher als coach op weg naar inclusief onderwijs in Europa*. In: Tijdschrift voor Remedial Teaching, 2007/3 pag. 10, 11, 12.

Timmermans - van Schijndel, A. Inclusief onderwijs en RT....twee geloven op één kussen. In: Tijdschrift voor Remedial Teaching, 2005/3

Internetsites

<http://www.jorkschellings.com/wp-content/adaptief-onderwijs-bedoelt-u.pdf> (maart 2010)

http://www.pcsso.nl/html/direct/childpages/artikelen/direct8_04/adaptiefonderwijs.htm (maart 2010)

http://www.donjohnston.com/pdf/wordmaker/WordMaker_SnowHill_Study.pdf (maart 2010)

<http://cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&CONTENTID=7504&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm> (maart 2010)

<http://712educators.about.com/cs/specialeducation/a/coteaching.htm>
(maart 2010)

http://www.pcsso.nl/html/direct/childpages/artikelen/direct8_04/adaptiefonderwijs.htm (maart 2010)

<http://www.springerlink.com/content/m25572201p641vt6/> (maart 2010)

<http://www.brighthub.com/education/special/articles/4096.aspx> (maart 2010)

http://education.byu.edu/cpse/co_teaching/planning_co_teaching.html
(maart 2010)

www.european-agency.org (maart 2010)

www.schoolvooredereen.nl/beleid/inclusief (oktober 2008)

www.wikipedia.org/wiki/Remedial_teacher (oktober 2008)

www.hs-ipabo.edu/sf.mcgi?513 (maart 2010)

http://www.steunpuntgok.be/downloads/goktip_co_teaching.pdf (februari 2010)

http://www.steunpuntgok.be/downloads/goktip_co_teaching_praktisch.pdf (februari 2010)

<http://leermiddel.digischool.nl/po/leermiddel/92da9c68aba05c274795536cd2528f5c?s=4.0> (september 2008)

<http://leermiddel.digischool.nl/po/leermiddel/f90db74ddb975968040ae8f471158f96?s=5.1> (september 2008)

<http://www.ingejan.nl/exposgeweest.html> (juli 2010)

Bijlage 1**Korte foutenanalyse, diagnostische gesprekken en conclusies****AnHe**

Bij AnHe heb ik in totaal 6 blokken beoordeeld. In het laatste blok (30) heeft ze 5 woorden goed geschreven. Het valt trouwens op de ze in blok 40 toch nog weer 8 woorden goed heeft geschreven.

De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een E score.

Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat ze eenlettergrepige woorden goed schrijft. Ook de regel van de open klankgroep en de medeklinkerverdubbeling past ze in een tweelettergrepig woord goed toe. Probleem is het weglaten van de laatste -n in een woord (meestal meervoud). Ook de regel van de medeklinkerverdubbeling in langere woorden geeft problemen: twee keer past ze de regel niet toe en twee keer past ze de regel niet terecht toe (vergising, schatig, kannonne, verzamelling). Een paar andere fouten zijn: -eer, -oor, -eur woorden; de kleeftletter en het staartstuk -ig.

Bespreken van de +/-:

N.a.v. twalef: die weet ze niet meer; elf weet ze nu wel; daarna schrijft ze twalf en na het nalezen verbetert ze het woord.

N.a.v. uw (goed): ze weet niet of het u of uw moest zijn; ze heeft het zo laten staan, omdat ze dacht dat ze dat hoorde.

N.a.v. pinda (goed): nu ziet ze dat het goed geschreven is.

N.a.v. kieuwe: AnHe schrijft achtereenvolgens: schoenen, kieuwe, bomen. Ze legt uit dat ze het eerste en laatste woord kent en bij het middelste woord geen -n hoorde. Vervolgens leg ik uit, dat als er van iets meer zijn: één schoen, twee schoenen; één boom, twee bomen altijd een -n achteraan het woord staat. AnHe denkt dat een vis maar één kieuw heeft.

N.a.v. vergising: mussen schrijft ze goed. Ze vertelt dat ze eerst nadenkt in haar hoofd. Dat doet ze vooral bij lange woorden: mu-ssen. Ze zegt het in haar hoofd en dan weet ze het. Vervolgens schrijft ze: vergissing. Waarom is dat met -ss-? Anders staat er *vergiesing*. Ze kan de regel erbij niet vertellen.

AnHe weet niet wat een korte klank is. AnHe noemt wel een paar medeklinkers: s, g, n, Nu weet ze ook korte klanken: i, o, e, a. De lange klanken weet ze niet. Ze vertelt, dat ze het goede laatje in haar hersenen niet goed open krijgt.

(dit blijkt de uitleg van de juf te zijn; als er gerekend gaat worden, zegt ze: we trekken nu allemaal onze rekenlaatjes open!)

AnHe kent het begrip tweeteken klank niet. Als ik haar een voorbeeld geef, weet ze er wel nog een paar te noemen. Ze geeft aan dat ze soms de -ui- omdraait. Ik maak een tekening van een kuil (een woord met een ui erin) en geef aan dat eerst de kuil wordt gegraven (de letter -u-) en dan wordt de schep ernaast gezet (de letter -i-). Ze denkt dat ze het zo wel kan onthouden.

Bespreken van de plusjes:

Braven: rode schrijft AnHe goed evenals bruine en nu ook brave. Ik heb haar verteld, dat het woord rode iets vertelt over het woord erachter, bijv. de rode ballon. De -n achteraan het woord schrijf je alleen als er meer van zijn en dat is bij rode niet het geval.

Belevingsschaal

0 _____ 3 _____ 10

AnHe vindt het niet leuk om uit de klas gehaald te worden. Het oefenen is niet leuk.

Conclusie

AnHe kan in heel duidelijke bewoordingen aangeven hoe ze gedacht heeft bij het schrijven van een woord. Ze is m.i. verbaal heel sterk.

CaBa

Bij CaBa heb ik in totaal 8 blokken (t/m groep 7) beoordeeld. In het laatste blok (50) heeft hij 4 woorden goed geschreven. In blok 40 heeft hij 11 woorden goed. De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een C score. In blok 25 geeft hij bij 3 goed geschreven woorden aan dat hij twijfelt of hij het woord goed heeft geschreven. Ook in blok 30 geeft hij dit bij 6 woorden aan. Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat hij eenlettergrepige woorden goed schrijft. Ook de regel van de open klankgroep past hij in een twee- en meerlettergrepige woord goed toe. Probleem is de regel van de medeklinkerverdubbeling zowel in tweelettergrepige als in langere woorden. Ook het schrijven van samengestelde woorden is niet voldoende.

Een paar andere fouten waren: weglaten van een klank, toevoegen van een klank, de -ch, f/v, en de staartstukken -isch en -teit.

Bespreken van de plusjes:

N.a.v. de samengestelde woorden: Het woord huisdeur wordt door CaBa geschreven met een kleine spatie. Omdat CaBa geen verbonden schrift hanteert, is het moeilijk te zien of hij één of twee woorden bedoelt. Hij gaat in de verdediging en vertelt, dat hij het woord zo heeft geschreven, maar dat het eigenlijk een stukje meer daar heen (wijst naar links) moest. Als hij het woord opnieuw schrijft, gaat het goed. Ik wijs hem op de woorden van het dictee en vertel hem, dat de letters dichter bij elkaar moeten staan, omdat het één woord is.

N.a.v. grapig: als ik CaBa naar dit woord laat kijken en vraag of hij nog eens naar het woord wil kijken, begint hij te twijfelen aan de -ig. Hij schrijft het woord nog eens (met één -p-) op. Twintig weet hij zeker en dat gaat goed, dus is de -ig bij grapig ook goed. Jassen schrijft hij goed. Ik zie, dat hij eerst nadenkt. Hij legt uit, dat hij nadacht of hij 1 of 2 -ss- moest schrijven; dat hij het woord vaker had opgeschreven en dat je bij jassen twee -ss- hoort: jas-sen. Ik laat hem een aantal woorden met korte klank klappen. Dat gaat wel goed. Ook "jassen" klapt hij nu goed (ja-ssen). Als ik CaBa vraag of hij korte klanken kent, kijkt hij onzeker. Hij noemt de aa, ee, uu, ie. De lange klanken zijn volgens hem de t, k, l, enz. en bij medeklinkers noemt hij een aantal twee tekenklanken op.

Bespreken van de +/-:

N.a.v. kieuwen: CaBa vertelt, dat hij niet zeker wist of "kieuwen" goed geschreven was, omdat hij het woord nog nooit had opgeschreven.

N.a.v. mandje: dit woord heeft hij eerst met een t geschreven en verbeterd door er een d van te maken. Op de vraag waarom hij denkt dat dat moet, weet hij geen antwoord. Wel weet hij dat hand met een d is. Vervolgens kan hij uitleggen waarom mandje ook met een d is.

N.a.v. brave: Bij het woord "brave" twijfelde hij, of hij een f of v moest schrijven. Hij heeft de v geschreven omdat die letter hem het beste leek.

N.a.v. "tropicalisch": "vergroten" schrijft hij goed. Hij vertelt, dat hij het woord in zijn hoofd ging klappen. Ook vertelt hij, dat hij eerst dacht dat hij twee t's moest

schrijven, maar dat hij dat toch maar niet gedaan heeft. Hij kan niet aangeven, waarom hij hiervoor gekozen heeft.

Belevingsschaal

0 _____ 5 _____ 10

CaBa zegt, dat hij vaak mee moet naar RT. Dan moet hij andere lessen missen. Dat vindt hij niet leuk.

Conclusie

CaBa lijkt een onzekere jongen. Hij weet steeds maar niet of hij het goed heeft gedaan. N.a.v. het schrijven van blok 50 geeft hij aan, dat hij steeds dacht, dat hij de woorden goed moest schrijven. Hij was niet geschrokken van het feit, dat hij deze woorden moest opschrijven, maar dacht er wel steeds aan of hij het wel goed deed.

DaKo

Bij DaKo heb ik in totaal 7 blokken (t/m groep 6) beoordeeld. In het laatste blok (40) heeft ze 6 woorden goed geschreven.

De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een D score.

Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat ze eenlettergrepige woorden goed schrijft. Ook de regel van de open klankgroep en de medeklinkerverdubbeling past ze in een tweelettergrepig woord goed toe. Probleem is de regel van de medeklinkerverdubbeling in langere woorden. Ook de regel van de open klankgroep wordt in langere woorden niet altijd goed toegepast. Bovendien wordt in diverse categorieën één of meer keer een fout gemaakt, t.w. -heid (3x), weglaten van een klank (2x), -ch (2x), 's in meervoudsvorm (2x), -isch (2x) en dan nog -eer, -oor, -eur / kleeletters / -d / -lijk / -i- (allen 1x)

Bespreken van de plusjes:

N.a.v. kwaadhjd: het woord "handigheid" (signaalwoord van de methode) schrijft DaKo met een "ij". Ik vertel haar dat alle woorden, die eindigen op -heid, met "ei" worden geschreven. Als ze haar dictee bekijkt, ziet ze de woorden die ze fout heeft geschreven.

N.a.v. paginaas: DaKo schrijft paraplu goed. Daarna schrijft ze paraplu's zonder apostrof; ze verbetert het woord en plaatst een apostrof ertussen. Ze legt uit dat er anders "paraplu" staat. Bij het woord radio's schrijft ze eerst de -s aan het woord vast, daarna verbetert ze het.

Daarna volgt een kort gesprek over de lange klank achter aan het woord: sla, radio, paraplu, maar wel "mee" want als er "me" staat, dan lees je wat anders.

Bespreken van de +/-:

N.a.v. vazen: DaKo geeft aan dat ze twijfel had over de -n. Vervolgens schrijft ze schoenen met een n en kisten zonder -n. Het woord "schoenen" kent ze, wat dat woord heeft ze geleerd. Ze twijfelt nog steeds of vazen goed is. Ik vertel haar dat als een woord betekent, dat je er meer van hebt, je altijd een -n aan het eind moet schrijven: vaas - vazen, schoen - schoenen, kist - kisten. Ze knikt en neemt het voor kennisgeving aan.

N.a.v. vergissing: DaKo geeft aan, dat ze twijfelde aan de -ss-. Schattig schrijft ze goed. Ze legt uit dat er anders "schaatig" staat. En bij "vergissing" staat er anders "vergiesing". Dus het is goed, zegt ze. Ik vraag haar of ze woorden wel eens klapt, of in haar hoofd de woorden klapt. Dat doet ze niet. Het begrip "korte klank" kent ze niet. De lange klanken weet ze: aa, oo, ee, uu en ie. Ik leg uit, dat de laatste een twee tekenklank is, waarom dat zo heet en vraag haar hier nog een paar van te bedenken. Ze noemt de oe en de ei.

Belevingsschaal

0 _____ 3 _____ 10

DaKo geeft geen duidelijke verklaring, waarom zij RT spelling een 3 geeft.

Conclusie

DaKo lijkt een leerbaar meisje. Ze schrijft één- en tweelettergrepige woorden goed, maar zodra de woorden langer worden, past ze de kennis die ze heeft, niet toe.

DaDr

Bij DaDr heb ik in totaal 6 blokken (t/m groep 6) beoordeeld. In het laatste blok (40) heeft ze 7 woorden goed geschreven. Het valt op, dat ze in blok 40 9 woorden goed heeft geschreven.

De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een E score.

Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat ze eenlettergrepige woorden goed schrijft. Ook de regel van de open klankgroep past ze in een twee- en meerlettergrepig woord goed toe.

Probleem is de regel van de medeklinkerverdubbeling in twee- en in meerlettergrepige woorden. Bovendien wordt in diverse categorieën één of meer keer een fout gemaakt, t.w. weglaten van een klank (3x), -ng (2x) en dan nog -eer, -oor, -eur / kleeletters / sch- / -aai, -ooi, -oei / -ig.

Bespreken van de plusjes:

N.a.v. reuze: bomen schrijft ze goed, reuzen schrijft ze zonder -n en schoenen met -n. Ze geeft aan, dat ze bij "schoenen" moest denken aan de kaart, die ze geleerd heeft (bruine schoenen). We kijken nog eens naar de andere woorden en DaDr blijft erbij, dat ze "reuze" goed geschreven heeft. Ik leg uit, dat als een woord betekent, dat je er meer van hebt, je altijd een -n aan het eind moet schrijven. Ze vindt het goed en schrijft een -n erachter.

Bespreken van de +/-:

N.a.v. vergisin en bewegin: het woord "vin" (van een vis) schrijft ze goed; "ving" schrijft ze zonder "g". DaDr hoort wel dat het anders klinkt. Als ze het woord "ring" hoort, weet ze dat ze een "g" erachter moet schrijven. Dan weet ze ook dat "ving" met een "g" is. "Beloning" schrijft ze nu direct goed.

N.a.v. de fouten bij de woorden met medeklinkerverdubbeling:

DaDr schrijft "mussen" goed. Ik zie, dat ze het woord direct opschrijft en vraag of dat klopt. Ze geeft aan, dat ze wel heeft nagedacht of ze 1 of 2 -ss- moet schrijven. Ze vertelt, dat er met één -s- "muussen" zou staan.

Het woord "vergissen" schrijft ze als "verschisen". Het klappen van het woord gaat goed. Ze schrijft nogmaals "verschisen". Als ze nogmaals kijkt naar het woord, ziet ze dat het fout is en verbetert: "vergisen".

De korte klanken kent ze: a, e, i, o, u. De lange ook: uu, aa, oo, ij en ee. Vervolgens schrijf ik deze letters voor haar op en vertel dat de ee, aa, oo en uu geschreven worden met twee dezelfde letters. Dat zijn de lange klanken. De "ij" is een twee tekenklank. DaDr weet nu de ui, eu, au en ou te noemen.

Bomen schrijft ze goed. Ze zegt, dat als bomen met 2 o's geschreven wordt, dat er dan letters te veel staan. Ze geeft aan dat ze nooit in haar hoofd een woord in stukjes hakt.

Belevingsschaal:

0 _____ 2 _____ 10

DaDr vindt spelling gewoon stom.

Conclusie

DaDr heeft het zich niet eigen gemaakt een woord in klankgroepen te verdelen. Ze lijkt zich niet bewust van bepaalde spellingregels. De regel van de meervoudvorm, segmenteren en de daarbij behorende medeklinkerverdubbeling past ze niet toe / kent ze niet.

IsPa

Bij IsPa heb ik in totaal 8 blokken (t/m groep 7) beoordeeld. In het laatste blok (50) heeft ze 7 woorden goed geschreven.

De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een C score.

Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat ze eenlettergrepige woorden goed schrijft.

Ook de regel van de open klankgroep past ze in een twee- en meerlettergrepige woord goed toe.

Probleem is de regel van de medeklinkerverdubbeling in twee- (1x) en in meerlettergrepige (5x) woorden.

Bovendien wordt in diverse categorieën één of meer keer een fout gemaakt, t.w. tekenfout zonder omkering (vuil → veul; rustig → rurtig), -isch (2x), bagage (2x) en dan nog -teit, -lijk, f/v, -ieuw,

Bespreken van de plusjes:

N.a.v. rurtig (rustig): Bij "pesten" schrijft ze eerst "pes" en een tijdje daarna "ten". Ze geeft aan dat ze dacht dat ze 2 -ss- moest schrijven. In klankgroepen verdelen doet ze als pe/sten.

N.a.v. de fouten bij de woorden met medeklinkerverdubbeling:

IsPa schrijft "mussen" goed. Ik zie, dat ze het woord direct opschreef en vraag of dat klopt. Ze geeft aan, dat ze wel heeft nagedacht of het een "kippen-woord" is en dat is met 2 p's. Ze klapt de woorden wel, maar geeft aan dat ze in het eerste stukje geen "p" hoort. Ze kent de regel van de "kippen-woorden" niet. Ze weet het niet en raakt in de war.

IsPa kent de korte klanken: o, u, e, i. De a noemt ze niet. Ook kent ze de lange klanken: oo, ee, uu en aa. Ze weet ook een paar medeklinkers te noemen: l, s, c, Twee tekenklanken weet ze niet, maar dan zegt ze: die van de -ie- en zo. Ik leg uit waarom dit een twee tekenklank heet en daarna weet IsPa nog de ei, ui en eu te noemen. Ze geeft aan de -eu- wel eens om te draaien. Ook de -ui- doet ze wel eens verkeerd. Ik laat haar de tekening zien van de kuil met de schep. Ze geeft niet aan, dat ze dat handig vindt.

Vergissen schrijft ze goed, maar ze denkt wel dat het fout is, omdat er anders vergiesen staat.(?) Wel klapt ze het woord goed: ver/gi/ssen. Ze koppelt de korte klank niet aan de regel van de medeklinkerverdubbeling.

Belevingsschaal

0 _____ 1 _____ 10

IsPa vindt spelling stom.

Conclusie

IsPa weet niet, dat het segmenteren een hulpmiddel is om te komen tot de juiste schrijfwijze van een woord. Ze kan niet goed segmenteren. Ze verdeelt woorden met een medeklinker aan het eind niet goed en raakt in de war als ze aan het eind van de klankgroep bij bijv. 'kippen" niet een "p" hoort. Dan denkt ze dat ze dus ook maar één p moet schrijven.

MaPu

Bij MaPu heb ik in totaal 8 blokken (t/m groep 7) beoordeeld. In het laatste blok (50) heeft hij 7 woorden goed geschreven.

De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een C score.

Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat hij eenlettergrepige woorden goed schrijft, m.u.v. de woorden met -uw.

De regel van de open klankgroep past hij in een twee- en meerlettergrepig woord goed toe. De regel van de medeklinkerverdubbeling in tweelettergrepige woorden is geen probleem, maar wordt niet in langere woorden toegepast.

Bespreken van de +/-:

N.a.v. twalef: MaPu vertelt, dat hij niet zeker wist of hij het woord goed geschreven had, omdat hij vond dat het er zo raar uitzag. "Kalf" schrijft hij goed. Nu weet hij hoe hij "twaalf" moet schrijven

N.a.v. kiewen: hij twijfelde, omdat hij niet wist of er een "u" bij moest. "nieuw" schrijft hij goed. Nu weet hij, dat kieuwen ook met een "u" is. Ik laat hen zoeken naar nog zo'n woord. Hij ontdekt, dat hij "schreew" ook fout heeft geschreven.

Bespreken van fout geschreven woorden:

N.a.v. draaijerig: MaPu heeft niet het bekende woord "draai" erin gehoord. Hij schreef "drijerig". Nadat het woord in draai erin herkende schreef hij het woord goed.

N.a.v. vazen: huizen schrijft hij goed. Nu weet hij dat vazen met een "z" is.

N.a.v. braven: MaPu weet niet waarom in "bruine schoenen" één keer geen en één keer wel een "n" geschreven moet worden. Ik leg hem dat uit. Nu denkt hij dat "braven" zonder "n" is, want er bestaat niet één braaf, twee braven.

Belevingsschaal

MaPu heeft op dit moment geen RT spelling en kan dan ook geen waardering hieraan geven.

Conclusie

MaPu is een stoere jongen, die denkt dat hij het allemaal wel weet / kan. Hij schrijft het woord eigenlijk altijd direct op als hij het hoort. Ik geef hem aan, dat het wel belangrijk is om bij alle woorden goed na te denken, hoe hij het woord moet schrijven en dat hij even de tijd daar voor moet nemen.

RyMu

Bij RyMu heb ik in totaal 8 blokken (t/m groep 7) beoordeeld. In het laatste blok (50) heeft hij 3 woorden goed geschreven. In blok 40 heeft hij 9 woorden goed.

De normering van het PI-dictee geeft aan voor midden groep 6 een D score.

In de eerste 4 blokken (t/m blok 20) geeft hij 9 keer aan te twijfelen of hij het woord goed geschreven heeft. 5 daarvan zijn daadwerkelijk fout. Ook in blok 25 geeft hij dit 5x aan, waarvan er 1 fout is. In blok 30 geeft hij dit 8x aan, waarvan 4 woorden fout geschreven zijn.

Het valt op dat RyMu ook in blok 5 aangeeft te twijfelen over een woord, nl. "fout". In blok 10 maakt hij 1 fout en in de daarop volgende blokken maakt hij steeds meer fouten.

Een inventarisatie van de goede woorden laat zien, dat hij de meeste klankzuivere eenlettergrepige woorden goed schrijft.

De regel van de open klankgroep past hij in een twee- en meerlettergrepige woord goed toe.

De eerste problemen komen bij de categorieën -eur, kleeletters, -eeuw, -oor. Ook "sprookje" schrijft hij fout met 1 o, zwaarste met 1 a en Afrikaanse ook met 1 a. Dit wordt gezien als een tekenfout zonder omkering, maar kan overgeneralisatie van de regel van de open lettergreep zijn bij foutief segmenteren.

Probleem is de regel van de medeklinkerverdubbeling zowel in tweelettergrepige als in langere woorden. Bovendien maakt hij in heel veel categorieën een fout. Een aantal daarvan zijn hierboven reeds beschreven. Nog een selectie uit de categorieën waarmee fouten werden gemaakt: weglaten van een klank, toevoegen van een klank, **bagage**, de -ie- geschreven als -i-, -isch, -teit.

Bespreken van de plusjes:

N.a.v. geborte: oor schrijft hij goed. Hij geeft aan dat je niet 2 o's hoort, maar wel moet schrijven. Vervolgens schrijft hij boor en ook geboorte goed.

Bespreken van de +/-:

N.a.v. fout: RyMu twijfelde of hij een -d of -t moest schrijven. Als reden voor het schrijven van een -t zegt hij aarzelend: het kofschip?

N.a.v. schur: deur kan hij wel schrijven. Als hij naar "schur" kijkt weet hij weer hoe het moet. (Oh, ja!)

N.a.v. sprokje: RyMu kan niet aangeven waarom hij het woord zo heeft geschreven. Bij het klappen van het woord zegt hij sproo/kje.

N.a.v. ruimte: als RyMu nu kijkt naar het woord denkt hij dat hij dat wel goed heeft geschreven. Ik zie wel de twijfel in zijn ogen.

N.a.v. twalef: we kijken naar het woord en RyMu weet niet of het goed is. Elf schrijft hij goed; dan is het zonder de e ertussen: twalf. Als RyMu nog eens moet kijken naar het woord, geeft hij aan dat er nu ook een "a" bij moet.

N.a.v. mantje: kindje schrijft hij goed. RyMu legt uit dat je "kinderen" zegt en dat is met een "d". Ook koudste schrijft hij goed.

Belevingsschaal

0 _____ 4 _____ 10

RyMu geeft aan het niet leuk te vinden, dat hij mee moet naar RT.

Conclusie

RyMu heeft in zijn dictee aangegeven, dat hij heel dikwijls twijfelt, of hij woorden op de juiste manier schrijft. Hierbij valt op, dat hij soms terecht, maar vaak ook niet terecht twijfelt. Hij is m.i. heel onzeker en door die onzekerheid maakt hij meer fouten dan nodig is. Hij stelt zichzelf voortdurend de vraag waar hij aan moet denken en of het goed is wat hij geschreven heeft.

Bijlage 2**Korte anamnese van de leerlingen van de experimentele groep.****AnHe**

AnHe heeft begin groep 4 moeite met zindictees. Zij krijgt daarvoor gedurende 6 weken RT. Dit heeft voldoende verbetering opgebracht, waardoor de RT geen voortgang had.

In groep 5 is AnHe ontevreden met haar rapport (februari). De ouders gaan thuis pre-teaching doen en er is RT in de groep. Bij dictees hoeft ze alleen de woorden op te schrijven die getoetst worden en geen volledige zinnen meer.

Begin groep 6 is er gedurende een blok van 6 weken RT buiten de groep geweest. Ze heeft bij de CITO spelling E5 start + 1 een V (grens IV) gescoord. Het is gebleken dat het haar moeite kost de spellingregels toe te passen. Buiten de spellinglessen schrijft ze nog erg fonetisch.

Er wordt ook aandacht besteed aan werkhouding. RT heeft effect gehad, want bij het controledictee heeft ze alle woorden goed geschreven. RT wordt stopgezet.

In onderstaande tabel staan de gegevens omtrent concentratie, tempo en de beoordeling voor spelling, zoals deze vermeld staan in de rapporten vanaf eind groep 3.

	3 3 ^e	4 1 ^e	4 2 ^e	4 3 ^e	5 1 ^e	5 2 ^e	5 3 ^e	6 1 ^e	6 2 ^e
Concentratie	Rv	Rv	Rv	Rv	V Rv	Rv	Rv	V Rv	Rv
Tempo	V Rv	Rv	V Rv	V Rv	V Rv	V Rv	V Rv	V Rv	Rv
Spelling	Rv	Rv	V	V	V Rv	V	M V	Rv	V Rv

CaBa

In de tweede helft van groep 4 valt CaBa uit op CITO M4=V. De methodegebonden toetsen zijn wel voldoende. Zijn tempo is traag. Hij kletst ook veel. Hij krijgt RT spelling om meer tijd te krijgen de spellingcategorieën in te slijpen.

Ook in groep 5 is hij traag. Begin groep 5 krijgt CaBa RT buiten de groep. In dit blok is gewerkt aan de bewustwording, tot welke spellingcategorie een woord hoort. Daaruit werd afgeleid wat het probleem is en hoe het woord geschreven moet worden. In november krijgt hij, na eerst samen met de groep de instructie gevolgd te hebben, RT aan de instructietafel. De woorden van de week en de

categorie worden herhaald. Daarna worden de opdrachten uit Taaltijd doorgenomen en gemaakt.

1x per week wordt geflitst met een stagiaire.

Minimaal 1x per week wordt zelfstandig de woorden van de week ingevuld op de Pc.

In groep 6 wordt vanaf november RT gegeven met betrekking tot de regel van de open en gesloten lettergreep. In maart volgt een afsluitend dictee, wat hij foutloos maakt. RT buiten de groep wordt afgesloten.

In onderstaande tabel staan de gegevens omtrent concentratie, tempo en de beoordeling voor spelling, zoals deze vermeld staan in de rapporten vanaf eind groep 3.

	3 3 ^e	4 1 ^e	4 2 ^e	4 3 ^e	5 1 ^e	5 2 ^e	5 3 ^e	6 1 ^e	6 2 ^e
Concentratie	V Rv	V	V	V	V	V	V	V Rv	V Rv
Tempo	V Rv	V	V	V	V	V	V	V Rv	V Rv
Spelling	Rv	Rv	V	V	V	V	M V	V	V

DaDr

DaDr krijgt vanaf februari in groep 4 RT spelling. Ze heeft veel moeite met het correct toepassen van de verschillende spellingregels die zij aangeboden heeft gekregen. Eind groep 4 wordt besloten dat spelling vooralsnog niet wordt voortgezet, als zij volgend jaar groep 4 nog een keer doet. Dat jaar vertoont zij bazig gedrag. Dit heeft tot gevolg, dat zij met een enkeling niet goed op kan schieten. Hier is door de leerkracht veel aandacht besteed. DaDr praat ook veel in de groep. Ze is daardoor niet altijd even betrokken bij de les. Ze denkt dat ze het wel weet.

In groep 5 krijgt ze vanaf november tot het eind van het schooljaar RT buiten de groep. Een aantal oefeningen van het werkschrift worden nog eens besproken, regels die al behandeld zijn, nogmaals uitgelegd en verwoord door de leerlingen, waarna deze oefeningen worden gemaakt. Door directe betrokkenheid van de RT leerkracht bij het werk, kan op deze manier snel ingegaan worden op moeilijke woorden / categorieën. Ook de correctie kan direct gedaan worden.

In groep 6 krijgt ze vanaf het begin RT voor spelling. Haar resultaten zijn wisselvallig en haar werkhouding is nog niet voldoende. Er is veel gewerkt aan de voorwaarden om de regel van de open en de gesloten lettergreep toe te

kunnen passen. In maart wordt de RT afgesloten. De methodegebonden toetsen zijn dan voldoende.

In onderstaande tabel staan de gegevens omtrent concentratie, tempo en de beoordeling voor spelling, zoals deze vermeld staan in de rapporten vanaf eind groep 3.

	3 3 ^e	4-1 1e	4-1 2e	4-1 3e	4-2 1e	4-2 2e	4-2 3e	5 1e	5 2e	5 3e	6 1e	6 2e
concentratie	V Rv	V	M V	V	Rv	V Rv	V Rv	V Rv	R	Rv	V Rv	V Rv
tempo	V	V	V	V	Rv	V Rv	V Rv	V Rv	V Rv	Rv	V Rv	Rv
spelling	M V	M	M V	M	G	Rv G	Rv	M	M V	M	V	V

RyMu

RyMu heeft een extra jaar bij de kleuters gezeten. Hij is een jonge leerling en heeft moeite om kleine problemen op te lossen. Zijn taalvaardigheid is onder niveau.

Aan het eind van groep 3 krijgt RyMu RT voor spelling. Hij heeft moeite met medeklinkercombinaties, gaat twijfelen en maakt fouten, die hij niet wil maken. Hij werkt zeer nauwkeurig, maar heel onzeker en traag. CITO E3 is een B.

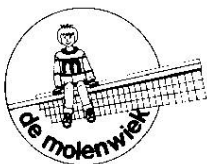
In maart van groep 4 scoort hij op CITO M4 een IV. De methodegebonden toetsen zijn voldoende. Hij krijgt in de groep RT voor spelling om meer tijd te krijgen de spellingcategorieën in te slijpen.

In groep 5 krijgt hij vanaf november tot het eind van het schooljaar RT buiten de groep. Een aantal oefeningen van het werkschrift worden nog eens besproken, regels die al behandeld zijn, nogmaals uitgelegd en verwoord door de leerlingen, waarna deze oefeningen worden gemaakt. Door directe betrokkenheid van de RT leerkracht bij het werk, kan op deze manier snel ingegaan worden op moeilijke woorden / categorieën. Ook de correctie kan direct gedaan worden.

In groep 6 krijgt hij vanaf het begin RT voor spelling. De methode gebonden toetsen zijn net voldoende. Er is een stappenplan geïntroduceerd waarbij na het uitspreken van het woord, geluisterd wordt, nagedacht over de regel, opgeschreven en vervolgens nagekeken wordt. Er is veel gewerkt aan de voorwaarden om de regel van de open en de gesloten lettergreep toe te kunnen passen. In maart wordt de RT afgesloten. De methodegebonden toetsen zijn dan voldoende.

In onderstaande tabel staan de gegevens omtrent concentratie, tempo en de beoordeling voor spelling, zoals deze vermeld staan in de rapporten vanaf eind groep 3.

	3 3 ^e	4 1 ^e	4 2 ^e	4 3 ^e	5 1 ^e	5 2 ^e	5 3 ^e	6 1 ^e	6 2 ^e
Concentratie	Rv	V	V	V	V	V Rv	V Rv	V Rv	V Rv
Tempo	M	V	V	V	M V	V	V	V Rv	V Rv
Spelling	V Rv	Rv	V	V	M	M V	O M	O	V

Bijlage 3

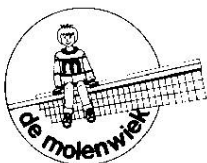
Handelingsplan 2009 – 2010
 Vakgebied: Spelling

Leerling: experimentele groep (4 leerlingen)
 Groep: 6

Leerkracht: Alice en I.
 I.B.-er: C.
 R.T.-er: Alice

BLOK maart – half april				
Beginsituatie	Leerdoel	Leermiddelen	Methodiek	Organisatie
LEERKRACHT / IN DE GROEP	LEERKRACHT	LEERKRACHT	LEERKRACHT	LEERKRACHT
De leerlingen vallen uit bij spelling. (zie anamnese van elk kind). Het uitgangspunt voor de RT is het tegenvallende resultaat bij de CITO spelling M6.	Het voldoende beheersen van de open en gesloten lettergreep regel in twee of meerlettergrepige woorden. Dit wordt getoetst door de RT leerkracht middels het PI-dictee.	--hulpkaart waarop de korte klanken, lange klanken, tweeteken klanken en de medeklinkers genoemd staan in een tabel --2 setjes met gekleurde kaarten, waarop de woorden: tweeteken klank, medeklinker, anders, twijfel, korte klank, lange klank --woordkaartjes --werkbladen van internet --werkbladen Zuid-Vallei --spel: bingo voor twee met fiches --het ladderspel met spelregels --kwartet om het segmenteren te oefenen en de benamingen korte klank, tweeteken klank, enz. te leren benoemen.	De leerkracht geeft de instructie, die door de RT leerkracht wordt aangereikt. Hierbij wordt door de leerlingen steeds weer geklapt om de woorden in klankgroepen te verdelen. De laatste klank van de eerste klankgroep wordt benoemd. De leerlingen spelen het spel / maken de werkbladen zelfstandig. De leerkracht evalueert met de leerlingen hoe het spel gegaan is en of het duidelijk was.	Twee keer per week aan de instructietafel waarvan een keer op dinsdag buiten de groep, als I. in de groep staat en Alice de mogelijkheid heeft om buiten de groep RT te geven en een keer in de groep tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak. Dit alles voor een periode van 6 weken.

BLOK maart – half april				
BIJ RT / BUITEN DE GROEP N.a.v. de tegenvallende uitslag van CITO M6 is het PI-dictee versie B afgenomen. Naar aanleiding daarvan is met de leerlingen een diagnostisch gesprek gevoerd. Daaruit kwam naar voren dat de leerlingen vooral uitvielen bij het toepassen van de volgende spellingregels: -- de open lettergreep regel -- de gesloten lettergreep regel	BIJ RT Het voldoende beheersen van de open en gesloten lettergreep regel in twee of meerlettergreepige woorden. Ik zal dit toetsen door het afnemen van het PI dictee versie A na een periode van 6 weken.	RT LEERKRACHT Aandragen en verzorgen van lesstof en de benodigde materialen.	RT LEERKRACHT De bevindingen worden beschreven door de leerkracht en besproken, zodat het de instructie en de te gebruiken materialen zo nodig bijgesteld kunnen worden.	RT LEERKRACHT Wekelijks overleg met de groepsleerkracht.
Evaluatie / voortgang				
LEERKRACHT: Noteren van de bevindingen in de map. Gesprekken met leerlingen. Wekelijks overleg met RT leerkracht. Eindgesprek met de RT leerkracht.				
BIJ RT: Wekelijks overleg met de leerkracht met betrekking tot haar bevindingen en kort de inhoud van de instructie van de komende week. Eindgesprek met de leerkracht. Resultaten van het PI-dictee versie A. Gesprek met leerlingen met betrekking tot hun bevindingen en hun beleving.				

Bijlage 4

Handelingsplan 2009 – 2010
 Vakgebied: Spelling

Leerling: controlegroep (3 leerlingen)
 Groep: 6

Leerkracht: Alice en I.
 I.B.-er: C.
 R.T.-er: Alice

BLOK maart – half april				
Beginsituatie	Leerdoel	Leermiddelen	Methodiek	Organisatie
LEERKRACHT / IN DE GROEP	LEERKRACHT	LEERKRACHT	LEERKRACHT	LEERKRACHT
De leerlingen vallen uit bij spelling. Het uitgangspunt voor de RT is het tegenvallende resultaat bij de CITO spelling M6.	Het voldoende beheersen van de dicteewoorden. Dit wordt getoetst met de spellingtoetsen van Taaltijd	- de gemaakte dictees van de methode - werkbladen - computerprogramma	Op woensdag krijgen ze woordjes mee naar huis. Op maandag mogen ze in het groepje oefenen (wanneer de klas al het dictee krijgt.) Op dinsdag krijgen zij een kort woordendictee en kijken we het gelijk na.	Drie momenten per week aan de instructietafel (maandag, dinsdag en woensdag)
Evaluatie / voortgang				
LEERKRACHT: De dictees, die door de leerlingen gemaakt zijn.				

Bijlage 5**Het spellingonderwijs**

Op school wordt de methode Taaltijd gebruikt. Deze methode maakt met betrekking tot het spellingonderwijs gebruik van inprenting en het kennen van de spellingregels. Iedere maandag wordt instructie gegeven. Daarbij wordt een spellingprobleem aangeboden en dit wordt m.b.v. een signaalwoord uitgelegd door de leerkracht. Nadat de zgn. bordwoorden door de leerkracht behandeld zijn, wordt de spellingkaart op een zichtbare plek opgehangen. Vervolgens worden de "woorden van de week", die in het spellingschrift staan, besproken. De leerkracht bespreekt met de leerlingen de oefeningen die gemaakt moeten worden. Elke dag wordt geoefend met de spellingcategorie, die in die week behandeld wordt.

Na 3 weken wordt een dictee gemaakt, waarbij de spellingcategorieën van de drie voorafgaande weken getoetst worden. Vervolgens wordt extra uitleg en oefenstof gegeven aan de leerlingen die uitvielen bij het dictee.

Bijlage 6.1

Werkwijze: omstebeurt

Leerling 1:

lees één kaart voor aan de leerling die links van jou zit	bijvoorbeeld: MOETEN
---	--------------------------------

Leerling 2:

klap dit woord	MOE / TEN
zeg de laatste klank van de eerste klankgroep	OE
wijs aan waar het kaartje moet liggen	TWEETEKEN KLANK

Leerling 1:

leg het woord bij het blauwe kaartje	
--	--

wisselen

Onderstaande gekleurde kaartjes zijn gelamineerd. Uit deze kaartjes is iedere les een keuze gemaakt. Er zijn vele woordkaartjes gemaakt, waarop woorden staan van twee lettergrepen.

anders

twee tekenklank

twijfel

korte klank

lange klank

medeklinker

Bijlage 6.2

Bingo voor 2

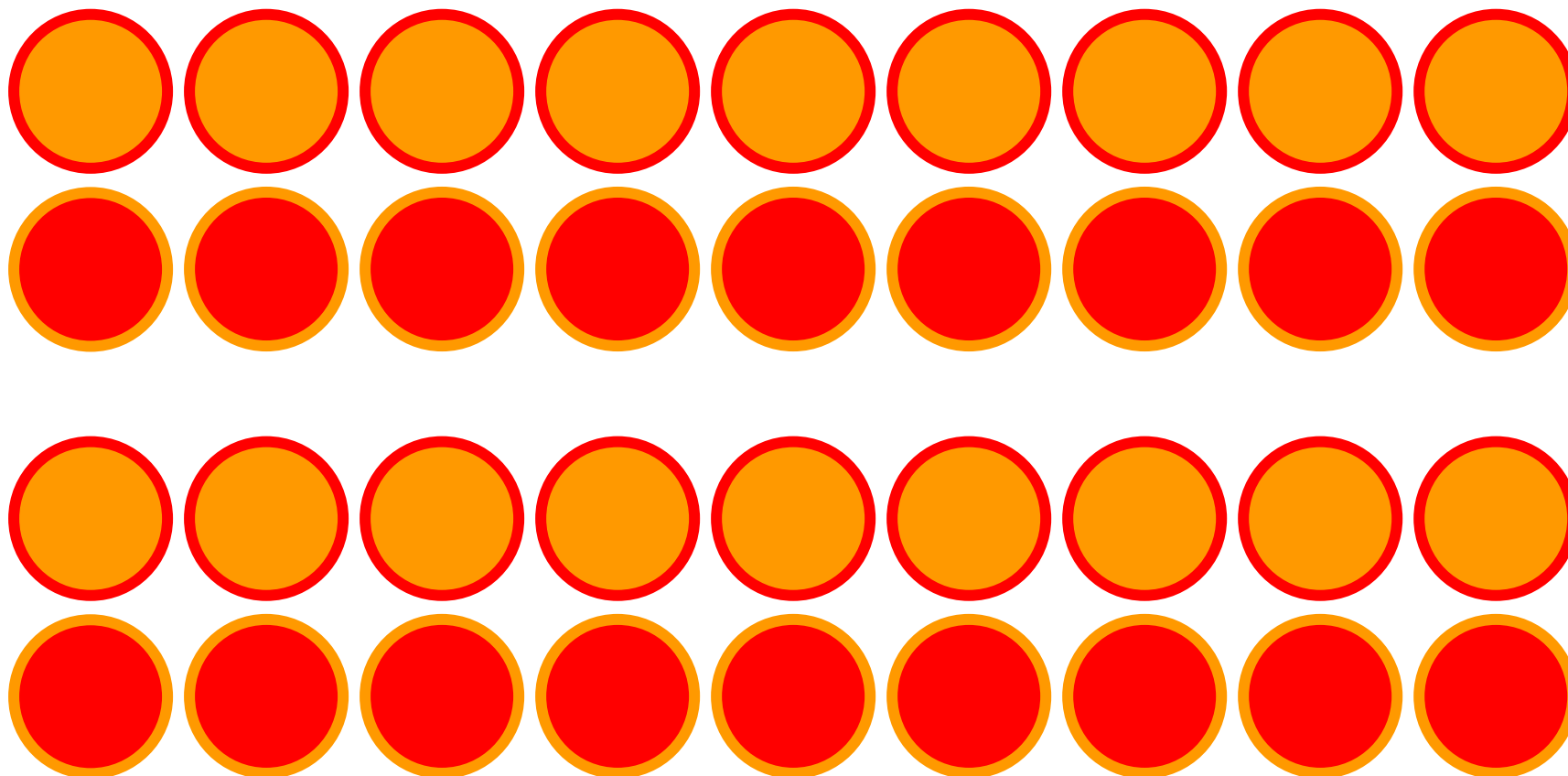
Materiaal:

- dobbelsteen
- spelbord
- 2x9 fiches
- 2 pionnen

Spelregels:

- Elk van de spelers kiest een startvlak.
- De eerste speler gooit met de dobbelsteen en verplaatst zijn pion het gegooide aantal ogen.
- De speler denkt na wat voor soort klank er aan het eind van de eerste klankgroep staat, zoekt deze op zijn/haar bingokaart en legt een fiche op dat stukje.
- Speler 2 kijkt of speler 1 het goed heeft gedaan.
- Nu is speler twee aan de beurt.
- Winnaar is de speler die het eerst alle 9 vakjes van zijn bingokaart vol heeft.

Fiches:



gluren	kleine	zitten	breken	bakken	deurknop	zeggen	moeten	klauwen								
grenzen	  <table border="1"> <tr> <td>twee- teken- klank</td><td>twee- teken- klank</td><td>mede- klinker</td></tr> <tr> <td>mede- klinker</td><td>lange klank</td><td>lange klank</td></tr> <tr> <td>korte klank</td><td>korte klank</td><td>korte klank</td></tr> </table>    start↑  Speler A  Speler B    start↓						twee- teken- klank	twee- teken- klank	mede- klinker	mede- klinker	lange klank	lange klank	korte klank	korte klank	korte klank	graven
twee- teken- klank							twee- teken- klank	mede- klinker								
mede- klinker							lange klank	lange klank								
korte klank							korte klank	korte klank								
huizen							rusten									
start↑	start↓															
halve	bussen															
moppen	mappen															
geven	zoute	kisten	biggen	rijke	lopen	rusten	krukken	huren								

Bijlage 6.3**Ladderspel**

Je hebt nodig:

- Het ladderspel
- De spelregels
- Voor ieder kind een pion.
- Een dobbelsteen.
- Opdrachtkaartjes
- Eén vel papier en een pen of potlood

Wie het hoogst gooit, mag beginnen. Daarna is degene die links van je zit aan de beurt.

Gooi met de dobbelsteen. Tel de stippen. Ga zoveel hokjes vooruit.

Als je op een wit hokje terecht komt, hoef je niks te doen. De volgende is aan de beurt.

Als je op een gekleurd hokje komt, pakt het kind links van je een opdrachtkaartje.

Je buurman of buurvrouw leest voor wat je op moet schrijven.

Jij schrijft dat op.

Je mag samen kijken, of jouw woord goed geschreven is.

Goed?

Dan ga je, als dat kan, met de ladder naar boven.

Als je niet naar boven kunt, ga je twee stappen vooruit.

Niet goed?

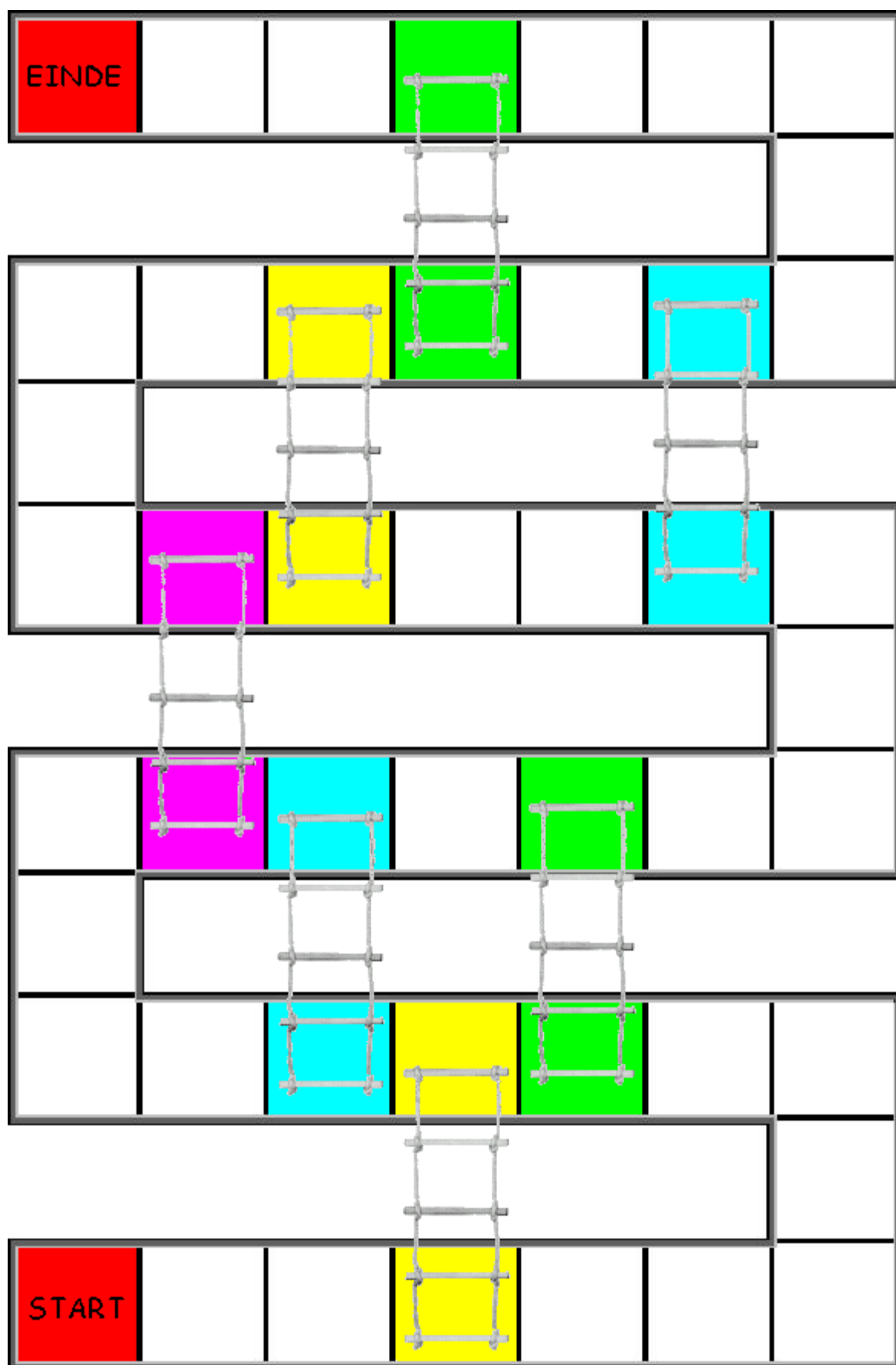
Dan ga je, als dat kan, met de ladder naar beneden.

Als je niet naar beneden kunt, ga je twee stappen terug (als je nu op een ladder komt, hoef je niet extra naar beneden).

Wie het eerst bij het einde is, heeft gewonnen. Je hoeft niet precies uit te komen. Dus: als je nog twee hokjes moet en je gooit hoger dan twee, dan heb je toch gewonnen.



Veel plezier!



Bijlage 6.4

Kwartetspel met 9 kwartetten. Één voorbeeld kaart van het kwartetspel:

	
hef / tig	(f = mk.)

heftig	haken
snauwen	hakken

De opdracht luidt:

Er zijn 9 kwartetten: kwartet kiwi, kwartet meloen, kwartet bessen, enz. Iedere speler krijgt 5 kaarten.

De oudste speler begint te vragen.

Voorbeeld:

---Mag ik van ... van het aardbeien kwartet "heftig"?

---Dan zegt die speler het woord in klankgroepen: hef / tig.

---Daarna noem je de laatste klank van de eerste klankgroep: "f en dat is een medeklinker".

Als het goed is en die andere speler heeft de kaart, dan krijg je de kaart.

Bijlage 7.1**Evaluaties van de lessen**

Bijhouden van de bevindingen van de leerkracht met betrekking tot RT aan de experimentele groep

	Wat gaan we doen?	Hoe is het gegaan?
1 ^e les	--Woorden klappen --Begrip klankgroep --Benoem de klank, die je aan het eind van de eerste klankgroep hoort. --Instructie soorten klanken met uitdelen van de hulpkaart. --Uitleg werk in tweetallen. De leerlingen mogen elkaar bij dit proces helpen. --Zelfstandig werken aan de opdracht voor tweetallen --Zelfstandig werken aan de werkbladen	--Prima --Prima --Even overleg over woorden als knikken: of de k hoort bij knik/ken of niet. Duidelijk bij alle vier: kni / kken. --Was voor mij voor het eerst. Ik dacht dat ze mij niet begrepen, maar doordat ze het wel eens eerder hadden gedaan, snapten ze het. --CaBa en AnHe haalden tweeklank en lange klank door elkaar. --RyMu maakte DaDr soms in de war. Afgesproken, dat ze de woorden echt moeten blijven klappen. --rustig zitten maken. Wel veel voor de eerste keer Ruim 20 minuten bezig geweest.

	--Afsluiting 1. Hoe ging het werken in tweetallen? 2. Bespreek de kaarten die bij "twijfel" liggen 3. Lukte het werken met de werkbladen? 4. Dit is de regel die hoort bij de medeklinker en de tweeteken klank, als die aan het eind van een klankgroep staat. --Kaart met de regel van de medeklinker en van de tweeteken klank. --Reactie van CaBa en RyMu --Wisten AnHe en DaDr een paar tweeteken klanken? --Wist CaBa een paar medeklinkers? --Wist RyMu de regel aan te vullen?	-- 1. 2. 3. 4. -- -- -- -- --
2 ^e les	--Introductie: --Introductie korte en lange klank	--Herhaling vorige les. Woorden nog een keer geklapt + klankgroepen benoemd. --

	--Eerste oefening: Zet een kruisje in het goede vakje --Tweede oefening: Schrijf de klank op. --Derde oefening: Schrijf de klank op die je hoort in de eerste klankgroep. --Vierde oefening: Zet een liggend streepje of de medeklinker achter de klank. --Spel: Bingo voor 2. --Afsluiting	--Niet zo moeilijk voor ze. Ze geven aan dit ook wel eens bij Juf Truus te doen. --Lastiger. Vooral woorden als <i>veel</i>. --Erg enthousiast. DaDr met AnHe en RyMu met CaBa (duur: 15 min.) Super spel: heel enthousiast en serieus gewerkt.
3 ^e les	--Introductie: herhaling --Klappen en regel van de medeklinker en de tweeteken klank --Herkennen van medeklinker en/of tweeteken klank aan het eind van de klankgroep --Afsluiting	--Per leerling geoefend --Eerst het alfabet geoefend, want de medeklinkers waren weggezakt. --Dit ging prima. --Een spel aan het eind werkt het beste. Ze zijn dan ontzettend gemotiveerd.

	--Nabespreking	--Er lagen geen woorden bij "twijfel". Ze wisten alle woorden.
4 ^e les	--Introductie Herhaling: Soorten klanken Wat is een klankgroep? Woorden klappen Waarom is woorden klappen zo belangrijk? Is de regel van de tweeteken klank / medeklinker aan het eind van de klankgroep voor de leerlingen duidelijk, denk je? . --Instructie Woorden schrijven --Verwerking Werkbladen maken --Afsluiting Is het voor de leerlingen duidelijk, waarom ze de woorden in klankgroepen moeten verdelen? Heb je de indruk, dat ze de regel van de tweeteken klank	-- De klankgroepen gaan goed. De leerlingen kennen de klankgroepen. Wel vinden ze de klinkers / medeklinkers lastig om te vinden. Het klappen moet gezegd blijven worden. Ondanks het vele doen is dit nog geen automatisme. -- -- De leerlingen maken de bladen. CaBa kan dit niet, omdat allebei zijn polsen in het gips zitten. -- Ja, dit gaat goed.

	en die van de medeklinker nu snappen?	
5 ^e les	<u>Introductie</u> --Waarom is woorden klappen zo belangrijk? (Herhaling vorige les) --Kennen de leerlingen de verschillende klanken? --Kennen ze de regel van de tweeteken klank en de medeklinker? --Passen ze het klappen / verdelen in klankgroepen al wat meer uit zichzelf toe? <u>Instructie</u> --Kunnen de leerlingen aangeven of een lange klank wel of niet aan het eind van de klankgroep staat? --Is de regel van de lange klank bekend? <u>Verwerking</u> --Zijn de spelregels van het	--De leerlingen moeten hier aan herinnerd worden om het te <u>doen</u>. Ze weten wel waarom. --Ja, soms halen ze de benamingen door de war, maar ze bedoelen de goede. -- --Wel meer dan les 1. Zeker! --Ja. --AnHe heeft hier moeite mee. --Ja

	ladderspel duidelijk? --Wat vonden de leerlingen van het spel? <u>Afsluiting</u> --Konden de leerlingen de woorden goed schrijven?	--Ze vonden het heel leuk. Erg enthousiast. --Nog wel wat foutjes. Zie resultaten. Tot hier gekomen door rare laatste week. Mooi werk, Pia. Succes verder.
6 ^e les	--Introductie Waarom moet je woorden klappen? Is dit bekend? Hebben de leerlingen kennis van de regels? --Instructie Oefening met woorden klappen met een korte klank. Hoe ging het laatste rijtje? --Verwerking Waren de spelregels duidelijk? --Afsluiting Navragen of het leuk was, hoe het ging en of ze de klanken nu al goed kennen.	-- -- -- -- -- --

Bijlage 7.2**Gesprekken met de leerkracht**

11 februari: intake gesprek

Tijdens dit gesprek heb ik aangegeven wat de opzet van mijn onderzoek is: een nulmeting houden m.b.v. het PI-dictee bij minimaal 7 leerlingen en daarna haar ondersteunen bij het geven van de RT binnen de groep aan 4 van deze leerlingen. Dit is te realiseren tijdens het zelfstandig werken aan de dag- en weektaak door de leerlingen in de groep. Ik zal de instructie, die Alice geeft, aanreiken door de stappen voor haar op papier te zetten. Alle lessen zullen uitgewerkt zijn, waardoor de instructie duidelijk wordt en er niets vergeten kan worden. Stap voor stap de uitleg geven en herhalen, wat de leerlingen in de voorafgaande les geleerd hebben, is een belangrijke stap voor de leerlingen om de regels van de open en gesloten lettergreep te kunnen begrijpen. Ook modelleren zal worden toegepast. Bovendien zal ik de lesmaterialen verzorgen. Vervolgens zal Alice zelf de RT aan die vier leerlingen geven. De verwerking kan individueel of in tweetallen plaatsvinden. Ik geef aan dat ik de verwerking vooral in spelvorm zal aanbieden. Op deze manier kan Alice tijdens het zelfstandig werken van de leerlingen van het spellinggroepje haar aandacht weer richten op de leerlingen in de groep. Na afloop van de RT periode, die ongeveer 6 weken zal duren, wordt een nameting gehouden bij deze leerlingen en bij de leerlingen die alleen betrokken bij de nulmeting zijn geweest. Zo kan onderzocht worden of RT binnen de groep, met coaching van de RT leerkracht effect heeft op de leerprestaties met betrekking tot spelling van deze leerlingen.

De leerkracht geeft aan, dat zij na de voorjaarsvakantie een andere weg in wil slaan met de groep. Zij wil namelijk zelf RT binnen haar groep gaan geven, omdat veel leerlingen speciale zorg nodig behoeven. Ze vindt het heel prettig, dat zij van mij een programma krijgt om een aantal spellingzwakke kinderen RT binnen de groep te bieden. Het onderzoek is voor haar geen belasting, maar neemt haar juist werk uit handen.

Alice ziet direct al mogelijkheden om een en ander te realiseren: een keer per week zal zij instructie geven op dinsdag, wanneer zij is vrij geroosterd om de leerlingen in haar groep extra ondersteuning te bieden. Bovendien zal zij op woensdag of donderdag tijdens het zelfstandig werken van de leerlingen van de

groep aan de dag- en weektaak, een tweede instructie plannen voor de leerlingen van dit spelling groepje.

Ik ben heel blij met de positieve instelling van de leerkracht, dank haar hartelijk, dat ze mij hiermee wil helpen en zeg vertrouwen te hebben in een goede samenwerking.

Gesprek i.v.m. keuze van de leerlingen voor de experimentele groep:

Op grond van de uitslag van de CITO en van de uitslag van de nulmeting is besloten om de volgende leerlingen voor de experimentele groep te kiezen:

AnHe, omdat de leerkracht vermoedt, dat zij bij CITO E6 een lagere score zou kunnen hebben; CITO M6=C en PI-dictee =E;

CaBa, omdat de leerkracht denkt dat hij het best kan, maar nog een duwtje moet hebben om zijn zelfvertrouwen te vergroten; CITO M6=E en PI-dictee =C;

DaDr, omdat zij de woorden dikwijls te snel opschrijft. Als ze meer tijd zou nemen, verwacht de leerkracht betere resultaten bij haar. CITO M6=D en PI-dictee =E;

RyMu, omdat hij dikwijls twijfelt en ook misschien met een extra duwtje, beter kan gaan presteren. CITO M6=D en PI-dictee =D;

Het was een bewuste keus om ook een leerling met een CITO C score mee te nemen in de experimentele groep.

Tot de controlegroep zullen de volgende leerlingen behoren:

DaKo: CITO M6 = E; PI-dictee = D

IsPa: CITO M6 = D; PI-dictee = C

MaPu: CITO M6 = D; PI-dictee = C

Tussentijdse gesprekken:

Tijdens diverse gesprekken met de leerkracht is de inhoud van de lessen aan de orde geweest. Daarbij kwam o.a. naar voren, dat de leerkracht zich niet te veel gebonden hoeft te voelen aan de geplande instructie. Als in de praktijk blijkt, dat iets niet werkt of te lang duurt of dat de leerlingen op dat moment een andere instructie behoeven, moet de leerkracht zich vrij voelen om aanpassingen te doen. Het is dan ook van belang om de lessen middels een gesprek en / of een in te vullen formulier te evalueren. Alice vond het prettig om hier over te kunnen praten, omdat ze de indruk had, dat ze het programma moest afwerken, zoals

dat “bepaald was” door de RT leerkracht. In de volgende les kan de RT leerkracht hier rekening mee houden.

De bevindingen van de leerkracht zijn genoteerd in de map, waar alle lessen en materialen per les verzameld zijn.

Alice vertelde mij ook in een van de gesprekken, dat de leerlingen en ook zij zelf enthousiast waren over de gegeven lessen. Het is een enkele keer voorgekomen, dat er geen spel gespeeld werd. De leerlingen waren dan wel wat teleurgesteld. Alice heeft aangegeven bij de leerlingen, dat het voor haar ook belangrijk is om te zien, wat ze kunnen en dat er daarom ook wel eens een werkblad gemaakt moet worden. De leerlingen moeten uiteindelijk toch leren om de woorden goed op te schrijven.

Eindgesprek:

Ze vertelt, dat ze regelmatig langer dan één keer over een les heeft gedaan.

In het begin van de lessenserie, was er (soms meer dan) een keer per week een kort overleg. Daarna werd er minder vaak overlegd. Dat kwam door de vele afspraken, die Alice met ouders heeft gehad en door de lestijden van Pia (parttime en dan ook geen hele dagen, maar een paar uurtjes van een dagdeel). De lessen zijn door Alice hier en daar aangepast i.v.m. de op dat moment beschikbare tijd en/of om op dat moment toch een spel te spelen ook al was dit niet gepland. Zo is bijvoorbeeld het spel “Bingo voor 2” meerdere keren gespeeld en is het kwartetspel een les naar voren gehaald. Ik heb duidelijk aangegeven, dat de lessenserie suggesties zijn en dat aanpassingen prima zijn. Het moet een voor de leerkracht én voor de leerlingen van de experimentele groep én voor de rest van de klas een werkbaar situatie zijn. In de volgende les, kan hier door de RT leerkracht rekening mee worden gehouden.

In het eindgesprek is o.a. gesproken over het geven van RT in de groep waarbij d.m.v. co-teaching ondersteuning geboden wordt door de RT leerkracht. Deze manier van werken is Alice perfect bevallen. Ze geeft aan, dat ze na de voorjaarsvakantie wilde proberen om meer RT in de groep te geven. Het was voor haar dan ook heel fijn om het materiaal op deze manier aangereikt te krijgen, waardoor ze snel met het groepje aan het werk kon. Ze moest zich dan wel nog even inlezen, maar dat was geen probleem. Ook de gesprekken voorafgaand aan een les, heeft Alice als prettig ervaren. Ze geeft aan, dat het soms voor haar wel lastig is geweest om het goede moment te vinden voor het

geven van de RT. Het was prettig dat ze op dinsdag vrij geroosterd was om aan diverse groepen RT te geven, maar het vinden van een moment op de woensdag, was nogal eens lastig, mede doordat er in deze periode veel nevenactiviteiten waren, die ook ingepland moesten worden. De RT werd op woensdag aan de instructietafel gegeven. De leerlingen waren gemiddeld 20 minuten bezig met de totale les.

De "parels" van deze manier van werken:

- het samen werken, delen van de verantwoording
- de tussentijdse gesprekken, waarin vragen gesteld en beantwoord kunnen worden;
- het programma wordt aangereikt;
- het programma legt de regels van de open en gesloten lettergreep stap voor stap uit;
- er zit een goede opbouw in;
- het is afwisselend;
- het is haalbaar;
- het is leuk voor de leerlingen;
- de leerlingen hebben serieus gewerkt;
- het is kant en klaar;
- dit programma is nogmaals te gebruiken, ook voor andere groepen;
- het is leuk / gezellig om samen met de leerlingen een spel te spelen
- het is realiseerbaar binnen de dag- / weektaak;
- prettig om de evaluatie / bevindingen op papier te zetten en niet in de computer; soms is werken op papier vlotter, je doet het direct na de les en zo kun je het niet vergeten;

De "puzzels" van deze manier van werken:

- tijd plannen om binnen de weektaak, waarin de groep zelfstandig aan het werk is, aan het werk te gaan met het groepje; m.a.w. hoe realiseer ik dit binnen de groep?;
- de gereserveerde tijd bewaken, zodat de RT uitgevoerd wordt;
- soms wilde ik bij het spelen van het spel aanwezig zijn, maar moest ik ook de leerlingen in de groep helpen;
- de instructie kan korter; soms was het veel;
- tijd vinden om met de RT leerkracht een kort overleg te hebben.

Het rendement van deze manier van werken is volgens Alice, dat de RT leerkracht een programma heeft, wat terug gaat naar de basis: de begrippen klinkers / medeklinkers. Zo bouw je aan de voorkennis, die nodig is om de regel van de open en gesloten lettergreep goed toe te kunnen passen. Bovendien vinden de leerlingen het niet erg om te oefenen, omdat ze het leuk vinden om aan het eind een spel te spelen.

De resultaten van de eindmeting en van CITO E6 zijn besproken.

AnHe heeft een onvoldoende voor de CITO E6. Zij is achteruitgegaan.

CaBa heeft de CITO net voldoende gemaakt. Dit was bij CITO M6 nog een onvoldoende. Hij is minder onzeker geworden.

DaDr heeft nu net voldoende.

RyMu heeft een onvoldoende. Ook hij is minder onzeker.

Gelukkig zijn de leerlingen allemaal in DLE vooruit gegaan.

Alice vindt het fijn, dat deze leerlingen meer plezier in spelling hebben gekregen. Ze denkt niet dat de leerlingen zich nu bewuster zijn, dat ze de woorden moeten klappen. Ze moet nl. blijven herhalen, dat de leerlingen dit moeten doen om de woorden goed te schrijven. Als ze de leerlingen hierop wijst, weten ze nu wel goed, waar ze op moeten letten.

Ook voor haarzelf heeft Alice er veel aan gehad. Deze manier van benaderen van de leerstof heeft zij niet op de PABO gehad. Dit was nieuw voor haar.

Het was een prettig gesprek. Ik heb Alice bedankt en verteld dat ik heel prettig met haar heb samengewerkt en dat ik blij ben, dat zij mijn onderzoek heeft willen uitvoeren. Alice heeft toestemming gegeven haar naam te gebruiken in mijn verslag.