

**Praktijkwerkstuk in het kader van het Fontys Opleidingscentrum voor
Speciale Onderwijszorg**

Hoe kan er effectief aan de instructietafel gewerkt worden?

Opleidingstraject: Voltijd

Lesplaats: Nijmegen

Begeleid door: Pauline Bruinsma

Naam:

Studentnummer: 2159515

Studiejaar 2014-2015

31-05-2015

Inhoud

Samenvatting.....	2
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	3
De context.....	3
Aanleiding en probleemstelling	3
Probleemanalyse	3
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag	5
Literatuurbeschouwing	5
Onderzoeksvraag	10
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	11
Onderzoeksstrategie.....	11
Onderzoeksmethode	12
Onderzoeksgroep	12
Onderzoekskwaliteit.....	15
Ethiek.....	16
Betrouwbaarheid	15
Validiteit	15
Triangulatie.....	15
Hoofdstuk 4 Data	17
Interview leerkrachten	17
Observatie leerlingen via observatielijst.....	19
Interview leerlingen	21
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie	24
Conclusie	24
Discussie.....	26
Aanbevelingen	26
Bibliografie	28
Bijlage 1 Interview leerkrachten	31
Bijlage 2 Observatielijst effectieve leertijd (Scheier, 2015)	32
Bijlage 3 Interview leerlingen.....	33
Bijlage 4 Nieuwe aanpak instructietafel	35
Bijlage 5 Feedbackformulieren PGO presentatie	36
Bijlage 6 Feedback Critical Friend onderzoek	41
Bijlage 7 Verwerkingsopdracht DIV.....	43
Bibliografie.....	45
Feedback Critical Friends	45

Samenvatting

Aanleiding voor dit praktijkgericht onderzoek was mijn wens om beter aan de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen aan de instructietafel rekenen te kunnen voldoen. Tijdens mijn lessen aan de instructietafel merkte ik dat leerlingen lang op elkaar moesten wachten en dat er voor mijn gevoel niet voldoende aangesloten kon worden bij de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen. Ook de intern begeleider gaf aan dat de leerlingen niet voldoende vooruitgang lieten zien op het gebied van rekenen, dit was te zien aan de resultaten van de leerlingen. Leerlingen gaven aan dat zij het vervelend vonden om elke keer aan de instructietafel te zitten.

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal stond was:

Op welke wijze kan de leerkracht differentiëren op hiaten tijdens de verlengde instructie om de effectiviteit aan de instructietafel te verbeteren?

In het theoretisch kader zijn door middel van een kritische analyse de verschillende mogelijkheden besproken om te differentiëren binnen de instructietafel, zodat de instructietafel beter aansloot op de hiaten van de verschillende leerlingen. De meer traditionele manier van differentiëren, zoals voorheen de instructietafel werd vormgegeven, was differentiatie door middel van groepsinstructie, subgroepinstructie en een individuele instructie (Bouwman, 2013). Tijdens dit onderzoek is een nieuwe manier om differentiatie vorm te geven op basis van individuele hiaten van de leerlingen onderzocht (Neut & Mariën, 2013). Er werd gekeken waar de leerlingen op uit vielen, zodat deze leerlingen aan de instructietafel konden komen op het moment dat dit onderdeel aan bod kwam (Borghouts, 2010).

De dataverzameling werd gestart met gesprekken tussen de leerkracht en de onderzoeker over hoe leerkrachten de instructietafel anders zouden willen zien. Daarna zijn er met leerlingen gesprekken geweest over hoe de leerlingen de instructietafel ervoeren. Uit deze gesprekken kwam een nieuwe aanpak naar voren, namelijk de instructietafel vormgeven op basis van hiaten. Er werd bekeken welke leerlingen uitvielen op een bepaald onderdeel en alleen als dit onderdeel aan bod kwam, kwamen leerlingen aan de instructietafel.

Gedurende zeven weken werd de nieuwe aanpak uitgetest. Er is onderzocht hoe effectief leerlingen werkten aan de huidige instructietafel en hoe effectief leerlingen werkten na de nieuwe aanpak van de instructietafel. Ook zijn er gesprekken geweest met leerlingen en leerkrachten over hoe de nieuwe aanpak bevalen is.

De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek was dat een instructietafel gebaseerd op geclusterde hiaten de effectiviteit van de instructietafel verbeterd. Dit is niet alleen gebleken door de observaties, maar ook door de antwoorden van leerlingen en leerkrachten. De leerlingen voelden zich competent, doordat zij niet elke keer aan de instructietafel hoefden te zitten en de leerkrachten hebben meer tijd hadden voor de individuele onderwijsbehoeften, doordat er minder leerlingen aan de instructietafel zaten.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

De context

Binnen deze basisschool heb ik verschillende taken, één dag in de week begeleid ik leerlingen van groep 5 aan de instructietafel van de reken- en leeslessen, dit zijn leerlingen die uitvallen tijdens de methode- en Cito-toetsen. Hiernaast begeleid ik ook leerlingen buiten de klas met technisch lezen en het automatiseren van rekensommen. Deze taken voer ik uit om de intern begeleider van de middenbouw te ondersteunen.

Ik vind het belangrijk dat er zoveel mogelijk onderwijs op maat gegeven wordt, zodat leerlingen zich op hun eigen niveau kunnen ontwikkelen (Van Overveld, 2012). Dit onderzoek kan mij ondersteunen om de instructietafel beter op de individuele leerling af te stemmen.

Aanleiding

Per 1 augustus 2014 is de wet op passend onderwijs ingegaan, scholen zijn vanaf die datum verplicht om alle leerlingen, dus ook leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, een goede onderwijsplek te bieden (Ministerie onderwijs, cultuur en wetenschap, z.d.). Het onderwijs moet daarom aangepast worden aan leerlingen die specifieke onderwijskundige behoeften hebben (Maas, et al., 2007). Om het onderwijs aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerling, moet er gedacht worden in de mogelijkheden van het kind (Van Regenmortel, 2009). Deze gedachte heeft te maken met adaptief onderwijs (Cöp, z.d.).

Basisschool X is bezig om adaptief te onderwijzen. Het volgende citaat is één van de missies van basisschool X (■■■■■, 2013):

‘In 2015 wordt onze school als kwaliteitsbegrip gezien als het gaat om adaptief, verrijkend en aantrekkelijk onderwijs aan leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften’.

Om aan adaptief onderwijs te voldoen maken alle klassen gebruik van ‘het directe instructiemodel’ (■■■■■, 2013). Het doel is om onder andere ruimte te organiseren voor leerkracht om beter tegemoet te kunnen komen aan de niveauverschillen tussen de leerlingen.

Het directe instructiemodel wordt onder andere bij rekenen gebruikt. Na de klassikale instructie sluiten er zeven leerlingen bij de verlengde instructie aan de instructietafel aan. Deze leerlingen zitten aan de instructietafel op basis van uitval tijdens de methodetoetsen van *De wereld in getallen* (Malmberg, 2015) en CITO toetsen (Cito, z.d.), ook is er niet voldoende groei in de vaardigheidsscores bij de CITO toetsen rekenen.

Probleemanalyse

Aan het begin van het jaar wordt er bij leerlingen die onvoldoende scoren tijdens CITO-rekentoetsen en methodetoetsen (dit zijn leerlingen die aan de instructietafel plaats nemen) een diagnostisch onderzoek afgenomen door de intern begeleider. Er wordt dan gekeken naar welke rekenvaardigheden een leerling beheerst en welke niet. Door deze resultaten heeft de leerkracht een duidelijk beeld van waar het hiaat van het kind zit en kan hierdoor beter onderwijs op maat bieden, bijvoorbeeld aan de instructietafel.

Uit de resultaten van het diagnostisch onderzoek komt naar voren dat er veel verschil zit in

rekenniveau, hiaten en onderwijsbehoeften van de leerlingen aan de instructietafel uit groep 5. Dit geven leerkrachten ook tijdens een gesprek met de intern begeleider aan. Leerlingen moeten lang op elkaar wachten. Er zijn leerlingen die het antwoord snel weten, maar er zijn ook leerlingen die niet tot een antwoord kunnen komen. Het is voor de leerkracht lastig om effectief aan de rekenontwikkeling van de individuele leerlingen te werken, omdat deze verschillen groot zijn.

Aan de instructietafel zitten zeven leerlingen, terwijl er volgens Borghouts (2010) ongeveer vijf leerlingen mogen zitten om voor een effectieve verlengde instructie te zorgen. Voor de leerlingen aan de instructietafel is deze grote groep een probleem, er wordt niet voldoende aangesloten op individuele hiaten van de leerlingen. Dit komt in de toetsresultaten naar voren, deze leerlingen gaan niet voldoende vooruit in vaardigheidsscores van CITO binnen een half jaar. Uit gesprekken tijdens het vooronderzoek geven leerlingen aan dat de instructietafel lang duurt. Ook vinden een aantal leerlingen de instructie aan de instructietafel te makkelijk. Leerkrachten geven aan dat de groep te groot is om in te kunnen gaan op individuele hiaten en dat er veel verschil is in niveau en tempo.

Uit gesprekken met de leerlingen, leerkrachten en de toetsresultaten is gebleken dat er iets moet veranderen aan de manier waarop de instructietafel vorm gegeven wordt. Er zijn verschillende onderzoeken gedaan om een instructie aan de instructietafel beter af te stemmen op individuele leerlingen. Volgens Smits (2010) is het belangrijk dat de leerkracht bij elk onderdeel bekijkt welke leerlingen aan de instructietafel komen zitten. Dit betekent dat er steeds andere leerlingen aan de instructietafel komen zitten. Volgens Kraaij (2010) zouden leerlingen zelf verantwoordelijk moeten zijn om te kiezen of zij aan de instructietafel komen, dit zorgt voor een gevoel van autonomie en competentie voor deze leerlingen. Gelderblom (2010) geeft als onderbouwing dat leerlingen die aan de instructietafel zitten gemakzuchtig worden en niet meer meedoen tijdens de klassikale instructie, omdat ze aan de instructietafel nog een keer de uitleg krijgen.

Probleemstelling

Tijdens de instructietafel krijgen deze leerlingen extra begeleiding bij het inoefenen en het maken van de opdrachten. Doordat er aan het begin van het jaar diagnostische rekenonderzoeken bij deze leerlingen zijn afgenomen, heeft de leerkracht een duidelijk beeld van welke rekenvaardigheden een kind beheerst en welke niet (het hiaat) (Bouwman, 2013). Gekeken naar de leerniveaus en onderwijsbehoeften van de leerlingen aan de instructietafel blijkt dat er veel verschil zit tussen de leerlingen onderling, hierdoor wordt het voor de leerkracht lastig om bij deze verschillende niveaus en onderwijsbehoeften aan te sluiten.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Literatuurbeschuwing

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt er ingegaan op wat differentiatie is en waarom dit belangrijk is in het onderwijs. Daarnaast worden er verschillende mogelijkheden gegeven om te differentiëren in het algemeen en aan de instructietafel, zodat er effectiever gewerkt kan worden aan individuele hiaten tijdens de instructietafel.

Passend en adaptief onderwijs

Per 1 augustus zijn scholen verantwoordelijk om alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een goede onderwijsplek te bieden, dit wordt passend onderwijs genoemd (Ministerie onderwijs, cultuur en wetenschap, z.d.). Een van de mogelijkheden om passend onderwijs vorm te geven is door adaptief onderwijs te bieden (Blok & Breetvelt, 2004). Dit houdt in dat onderwijs toegesneden is aan die leerlingen die specifieke onderwijskundige behoeften hebben (Cöp, 2013). Ook wordt adaptief onderwijs gezien als middel om onderwijs doelgericht en effectief af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen door het creëren van een uitdagende en kwalitatief goede leeromgeving (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Adaptief onderwijs wordt vaak als pedagogisch begrip gezien (Cöp, 2013), er wordt uitgegaan van de drie basisbehoeften van een leerling (Dijkstra, 2014). Toch heeft adaptief onderwijs niet alleen met de pedagogische kant van het onderwijs te maken (Bouwman A., 2013). Het differentiëren tijdens de lessen en ingaan op leerbehoeften van de individuele leerlingen horen hier ook bij (Mol, 2010).

Veel vormen van adaptief onderwijs leiden ertoe dat leerlingen kortere of langere tijd zelfstandig werken, alleen of in groepjes (Mol, 2010). Dit is terug te zien op deze basisschool, de school werkt met begeleid zelfstandig leren. Doordat leerlingen zelfstandig de les verwerken heeft de leerkracht ruimte om extra hulp te bieden (Mol, 2010). Er wordt gesproken van begeleid zelfstandig leren wanneer een leerling zelfstandig werkt of leert en er tussen de leerling en leerkracht een gedeelde sturing is van het leerproces (Mol, 2013). Volgens Van der Giessen & Kouwenhoven (2015) kan er niet gesproken worden over een overkoepelende theorie betreffende zelfstandig werken, vanwege het feit dat er verschillende opvattingen en vormen van zelfstandig werken te onderscheiden zijn. Er zijn vier verschillende vormen van zelfstandig werken, namelijk zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren (Whitebread et al., 2005). Op deze school wordt er vooral zelfstandig gewerkt en zelfstandig samengewerkt, dit houdt in dat de leerkracht de leerdoelen, leerstrategieën, de beoordelingen en beloningen van het proces bepaalt (Bonset & Mulder, 2002). Op deze basisschool werken leerlingen met een dag- of weektaak, zodat de leerkracht tijd heeft om extra hulp te bieden. Op deze manier leren leerlingen stapsgewijs zelfstandig werken en heeft de leerkracht tijd om bij individuele onderwijsbehoeften van leerlingen aan te sluiten. Gekeken naar de verschillende theorieën en naar de praktijk van deze school wordt in dit onderzoek de volgende definitie van zelfstandig werken aangenomen: Leerlingen werken alleen of in tweetallen aan een leerdoel met gedeelte sturing van de leerkracht.

Een onderdeel van het begeleid zelfstandig leren model is het directe instructiemodel (Veenman, 2001).

Direct instructiemodel

Uit onderzoek blijkt dat het directe instructiemodel een van de meest effectieve vormen van

instructie is dat tegemoet komt aan de verschillende onderwijsbehoeften (Leenders, Naafs, & Oord, 2002). Het direct instructiemodel heeft zeven vaste stappen (Bouwman, 2013). Door de verschillende stappen heeft de leerkracht ruimte om leerlingen die extra leerbehoeften nodig hebben te onderwijzen (Overveld, 2012). De vaste stappen zorgen voor structuur waar vooral de zwakker presterende leerlingen baat bij hebben (Leenders Y. , Naafs, Oord, Veenman, & Wiltink, 2002), ook hebben vooral deze leerlingen baat bij de aanvullende instructie die gegeven wordt tijdens de instructietafel (Förrer & Schouten, 2009). Dit is ook terug te zien bij de leerlingen aan de instructietafel. Deze leerlingen hebben moeite om na de klassikale instructie aan het werk te gaan. Na een aanvullende instructie kunnen ook deze leerlingen aan het werk.

Er zijn tegenstanders van het directe instructiemodel. Het grootste nadeel van het direct instructiemodel is dat leerlingen die aan de instructietafel zitten teveel afhankelijk worden van sturing van de leerkracht (Leenders, Naafs, & Oord, 2002). Deze afhankelijkheid van instructie moet zoveel mogelijk worden vermeden, omdat leerlingen onzeker worden over het eigen kunnen. Een ander groot nadeel van de instructietafel, dat wordt gemerkt in de praktijk, is dat leerlingen die aan de instructietafel komen minder goed meedoen tijdens de klassikale instructie (Bouwman, 2013). Leerlingen weten dat zij instructie zullen krijgen tijdens de instructietafel en doen daardoor tijdens de klassikale instructie niet goed mee.

Ondanks de nadelen kiezen veel scholen toch voor het directe instructiemodel, omdat zwakke rekenaars veel baat hebben bij deze structuur van lesopbouw en omdat er door dit model ruimte ontstaat voor zwakker presterende leerlingen (Leenders, Naafs, & Oord, 2002). Toch is het een groot nadeel dat leerlingen minder goed meedoen tijdens de klassikale instructie en dat leerlingen instructieafhankelijk worden. Een manier om dit te voorkomen is door te wisselen van verschillende leerlingen aan de instructietafel (Kraaij, 2010).

Het direct instructiemodel met de zeven stappen wordt door de leerkrachten van basisschool X consequent gebruikt tijdens de rekenles.

Instructietafel

Stap vijf van het direct instructiemodel is belangrijk voor dit onderzoek, dit is de zelfstandige verwerking, waarbij er ruimte is voor zwakker presterende leerlingen om aan de instructietafel te komen (Leenders, Naafs, & Oord, 2002). De leerlingen uit de klas zijn zelfstandig aan het werk, hierdoor ontstaat er ruimte voor een instructietafel (Neut & Mariën, 2013). Tijdens de instructietafel krijgen enkele leerlingen gedurende tien minuten a vijftien minuten instructie op sturende wijze (Gelderblom, 2009). De leerlingen aan de instructietafel oefenen in kleinere stappen volgens dezelfde strategie als tijdens de klassikale instructie (Bouwman, 2013), waarbij leerlingen steeds feedback krijgen (Gelderblom, 2009). Zwak presterende leerlingen hebben baat bij extra directe instructie met leerlingen van ongeveer hetzelfde niveau (Leenders, Naafs, & Oord, 2002) en hebben meer instructie- en oefentijd nodig om dezelfde doelen als de andere leerlingen te halen (Gelderblom, 2009). Tijdens de instructietafel moet er één strategie expliciet aangeleerd worden, deze strategie moet ook aan de orde geweest zijn tijdens de klassikale instructie (Milo, 2003). Tijdens de klassikale instructie zijn er kinderen die in de war raken van de verschillende strategieën, daarom is het goed om voor deze kinderen expliciet over te gaan op één strategie tijdens de instructietafel. De meest gebruikte strategie bij rekenen voor zwak presterende leerlingen is de rijgstrategie (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). Deze strategie is het meest inzichtelijk voor leerlingen en hetzelfde bij min- en plussommen (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012). Gekeken naar de diagnostische onderzoeken blijkt dat deze strategie door de meeste leerlingen beheerst wordt, daarom kan deze strategie toegepast worden aan de instructietafel. De instructietafel wordt door de leerkrachten van basisschool X consequent gebruikt voor

verschillende vakken, onder andere voor rekenen. De leerlingen zijn dit gewend en weten dat ze na de instructie zelfstandig aan de slag gaan of aan de instructietafel geholpen worden.

De intern begeleider heeft haar zorg over uitgesproken over de instructietafel rekenen in groep 5, waar ik mij als onderzoeker bij aansluit. Ondanks extra hulp aan de instructietafel blijven deze leerlingen uitvallen op de Cito-toetsen en de methodetoetsen. Wanneer er niet voldoende aan de hiaten van leerlingen gewerkt wordt, is de kans groot dat het rekenprobleem zich vergroot (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). Leerlingen gaan steeds verder achter lopen in de rekenontwikkeling. Het is dus belangrijk dat er beter aangesloten gaat worden op de hiaten van leerlingen.

Diagnostisch onderzoek

Tijdens een diagnostisch rekenonderzoek wordt de (totale) rekenwiskundige ontwikkeling van een leerling en de wijze waarop de leerling leert rekenen in kaart gebracht (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). In een Italiaans onderzoek is aangetoond dat interventies die het beste bij het kind passen, worden gemaakt nadat er eerst gekeken is waar het individuele rekenprobleem van de leerling zit en er gekeken is hoe de leerling tot leren komt (Dettorri & Ott, 2006). In Italië worden de meeste interventies gepland na diagnostische onderzoeken (Dettorri & Ott, 2006). Als de leerkracht weet waar het rekenhiaat van het kind zit, kan er tijdens de instructietafel beter onderwijs op maat worden gegeven, ook blijkt dat de rekenstrategie die het kind het liefst gebruikt een goed aanknopingspunt blijkt voor de remediëring (Vijver, Wert, & Potze, 1998). Op basisschool X worden de diagnostische onderzoeken van Rekensprint (Theunissen, 2011) gebruikt. Uit deze onderzoeken komt een duidelijk beeld van welke rekenhiaten een kind heeft, welke strategie een kind graag gebruikt en met welke materialen een kind rekent. Deze diagnostische onderzoeken worden door de intern begeleider afgenomen. Zij beschrijft in een kort verslag de resultaten en geeft deze resultaten aan de groepsleerkracht. Deze resultaten worden verder niet gebruikt in een interventie, omdat leerkrachten niet weten hoe zij deze in kunnen zetten.

Onderwijsbehoeften

Met het vaststellen van onderwijsbehoeften, wordt bedoelt dat er gekeken wordt wat een kind nodig heeft om zijn doel te bereiken (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). Als er niet voldoende wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften, kunnen er leerproblemen ontstaan (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). Onderwijsbehoeften formuleren is onderdeel van handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2006). Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen, namelijk het doel dat na gestreefd wordt en naar wat het kind nodig heeft om dit doel te bereiken (Pameijer & Beukering, 2006). De onderwijsbehoeften kan betrekking hebben op verschillende aspecten van het onderwijs, namelijk de instructie, de leerstof, de leertijd, de feedback, de werkvorm, de motivatie of de leeromgeving (Pameijer & Beukering, 2006). De leerkracht krijgt de taak om zijn onderwijs aan te sluiten op de onderwijsbehoeften, dit wil zeggen dat de leerkracht moet denken in mogelijkheden. Op basisschool X wordt nog niet door alle leerkrachten samen met het kind gekeken naar de onderwijsbehoeften. Door leerlingen een stem te geven door empowerment, krijgen kinderen het gevoel van autonomie en zal de motivatie van leerlingen verbeteren (Kienhuis, 2008). Op basisschool X zou er meer ingegaan kunnen worden op individuele onderwijsbehoeften door bijvoorbeeld de instructietafel beter op maat te maken. In onze buurlanden (België, Frankrijk en Duitsland) wordt er ook door middel van een diagnostisch onderzoek bepaald welke onderwijsbehoeften een leerling heeft (Roeters, 2013).

Differentiatie

Het gaat er bij differentiëren om dat de leerkracht bewust bezig is met individuele leerlingen om hen verder te helpen (Bouwman, 2013). Door te differentiëren kan er specifiek ingegaan worden op de verschillende rekenhiaten van het kind (Veenman, 2001). Als onderzoeker zet ik hier de kanttekening bij dat het onderwijs wel organiseerbaar moet blijven. Het is niet altijd haalbaar om het onderwijs aan te passen op alle leerlingen uit een groep (Veenman, 2001).

Differentiëren kan op verschillende manieren gedaan worden. Het directe instructie model, zoals dat nu op deze basisschool wordt gedaan, differentieert door middel van groepinstructie (klassikale instructie), een subgroepinstructie (instructietafel) en een individuele instructie (Bouwman, 2013). De individuele instructie kan voor kinderen zijn die na de subgroepinstructie nog problemen ondervinden met de lesstof (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012). Er kan dan specifiek aan het hiaat van deze leerlingen gewerkt worden (Borghouts, 2010). Een nadeel van deze manier van werken is dat de instructietafel dan over het algemeen nog langer duurt (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012).

Een andere manier van differentiëren is differentiëren op basis van de individuele hiaten van de leerlingen (Neut & Mariën, 2013). Er wordt gekeken waar de leerlingen op uit vallen, zodat deze leerlingen aan de instructietafel kunnen komen wanneer het onderdeel aan bod komt waarop zij uitvallen (Borghouts, 2010). Dit vraagt voorbereidingstijd van de leerkracht doordat er steeds van te voren gekeken moet worden welke leerlingen aan de instructietafel moeten komen (Leenders, Naafs, & Oord, 2002). Doordat er door de intern begeleider van deze basisschool diagnostische gesprekken is gevoerd met deze leerlingen kan er makkelijk gezien worden welke leerlingen uitvallen.

Er zou ook kunnen worden gekozen om leerlingen zelf te laten kiezen om aan de instructietafel te komen zitten tijdens de les (Förre & Schouten, 2009). Door leerlingen zelf te laten kiezen gaan zij zich autonoom voelen over de eigen rekenontwikkeling (Linden, 2010). Het gevoel van autonomie is één van de drie basisbehoeften van een leerling, de andere twee zijn competentie en relatie (Dijkstra, 2014). Autonomie verwijst naar het gevoel van onafhankelijkheid. Door leerlingen zelf te laten kiezen of zij aan de instructietafel komen, zullen zij zich onafhankelijker voelen. Ook zorgt deze manier van differentiëren voor een gevoel van competentie (Dijkstra, 2014). Leerlingen willen laten zien wat zij kunnen (Stevens, 2012). Door leerlingen de kans te geven om zelf de opdrachten te maken, zal het gevoel van competentie ook verbeteren. Nu is de leerkracht die bepaalt wie er aan de instructietafel zit. Een nadeel hiervan is dat er leerlingen zijn die niet aan de instructietafel komen zitten, terwijl zij deze hulp wel nodig hebben (Gelderblom, 2009).

Gekeken naar de verschillende mogelijkheden om te differentiëren is het belangrijk dat er tijdens de instructietafel voldaan wordt aan de basisbehoeften van leerlingen. Wanneer er niet voldoende aan deze basisbehoeften voldaan wordt, kan een leerling niet optimaal tot leren komen (Stevens, 2012). Met het differentiëren aan de instructietafel moet hier rekening mee gehouden worden. Een differentiatie die aansluit bij deze basisbehoeften is door leerlingen zelf te laten kiezen of zij aan de instructietafel komen.

Diagnostisch onderzoek

Tijdens een diagnostisch rekenonderzoek wordt de (totale) rekenwiskundige ontwikkeling van een leerling en de wijze waarop de leerling leert rekenen in kaart gebracht (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). In een Italiaans onderzoek is aangetoond dat interventies die het beste bij het kind passen, worden gemaakt nadat er eerst gekeken is waar het individuele rekenprobleem van de leerling zit en er gekeken is hoe de leerling tot leren komt (Dettorri & Ott, 2006). Als de leerkracht weet waar het rekenhiale van het kind zit, kan er tijdens de instructietafel beter onderwijs op maat worden gegeven, ook blijkt dat de

rekenstrategie die het kind het liefst gebruikt een goed aanknopingspunt blijkt voor de remediëring (Vijver, Wert, & Potze, 1998). Op basisschool X worden de diagnostische onderzoeken van Rekensprint (Theunissen, 2011) gebruikt. Uit deze onderzoeken komt een duidelijk beeld van welke rekenhiaten een kind heeft, welke strategie een kind graag gebruikt en met welke materialen een kind rekt. Deze diagnostische onderzoeken worden door de intern begeleider afgenomen. Zij beschrijft in een kort verslag de resultaten en geeft deze resultaten aan de groepsleerkracht.

Onderwijsbehoeften

Met het vaststellen van onderwijsbehoeften, wordt bedoeld dat er gekeken wordt wat een kind nodig heeft om zijn doel te bereiken (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). Als er niet voldoende wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften, kunnen er leerproblemen ontstaan (Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2011). Onderwijsbehoeften formuleren is onderdeel van handelingsgericht werken (Pameijer & Beukering, 2006). Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen, namelijk het doel dat na gestreefd wordt en naar wat het kind nodig heeft om dit doel te bereiken (Pameijer & Beukering, 2006). De onderwijsbehoeften kan betrekking hebben op verschillende aspecten van het onderwijs, namelijk de instructie, de leerstof, de leertijd, de feedback, de werkvorm, de motivatie of de leeromgeving (Pameijer & Beukering, 2006). De leerkracht krijgt de taak om zijn onderwijs aan te sluiten op de onderwijsbehoeften, dit wil zeggen dat de leerkracht moet denken in mogelijkheden. Op basisschool X wordt nog niet door alle leerkrachten samen met het kind gekeken naar de onderwijsbehoeften. Door leerlingen een stem te geven door empowerment, krijgen kinderen het gevoel van autonomie en zal de motivatie van leerlingen verbeteren (Kienhuis, 2008). Door de diagnostische onderzoeken staat er een beeld van welke onderwijsbehoeften een leerling heeft, deze onderwijsbehoeften worden ook besproken in het groepsplan.

Effectieve rekeninstructie

Als er effectief gewerkt wordt, zijn leerlingen gericht bezig met een taak (Gelderblom, 2009). Er moet vermeden worden dat leerlingen op elkaar moeten wachten of dat er leerlingen zijn die niet bezig zijn met de instructie (Bouwman, 2013). Leerkrachten geven aan dat er veel oefentijd verloren gaat doordat leerlingen op elkaar moeten wachten. De aandacht van de leerlingen verslapt doordat zij moeten wachten (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012). Dit is ook terug te zien bij de leerlingen aan de instructietafel. Een aantal van deze leerlingen kan zich moeilijk concentreren, wanneer deze leerlingen dan veel moeten wachten is de concentratie snel weg. Dit kan ook komen doordat er aan een kleine tafel teveel leerlingen zitten (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012). Om de instructietafel effectief te maken moet dit wachten worden vermeden, dit kan op verschillende manieren; Door leerlingen korte opdrachten te geven en elke keer de opdracht aan een ander kind te geven, door leerlingen antwoorden te laten schrijven op een bordje en deze omhoog laten houden, door bordjes met a, b, c omhoog te houden of door leerlingen zelf vergelijkbare opdrachten te laten maken (Bouwman, 2013). Niet alleen de effectiviteit aan de instructietafel wordt op deze manier verhoogt, maar ook het leerplezier aan de instructietafel zou zo verbeterd kunnen worden.

Conclusie literatuurbeschouwing

Naar aanleiding van interviews met leerlingen en leerkrachten en de literatuur over het effectiever maken van de instructietafel is naar voren gekomen dat het belangrijk is om leerlingen niet altijd aan de instructietafel te laten zitten (Ebbens & Ettehoven, 2009). In bovenstaande stuk zijn verschillende vormen van differentiatie en het effectiever maken van de rekenles besproken. Omdat leerlingen en leerkrachten aangeven dat er teveel leerlingen aan de instructietafel zitten, is er gekozen om te differentiëren op basis van onderdelen

waarop een leerling uitvalt, dus op rekenhiaten (Bouwman, 2013). De andere leerlingen maken de opdrachten zelfstandig op de eigen plek.
In bijlage 4 staat de tabel waarin te zien is hoe de differentiatie plaatst heeft gevonden.

Onderzoeksraag

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan de leerkracht binnen het basisonderwijs differentiëren op hiaten betreffende de rekenontwikkeling tijdens de verlengde instructie om de effectiviteit van het werken aan de instructietafel te verbeteren?

Deelvragen:

1. Hoe ervaren de leerkrachten de effectiviteit van de leerlingen betreffende de instructietafel?
2. Hoe ervaren de leerlingen de effectiviteit betreffende de instructietafel?
3. Heeft de nieuwe wijze van differentiëren de effectiviteit van de instructietafel verbeterd?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

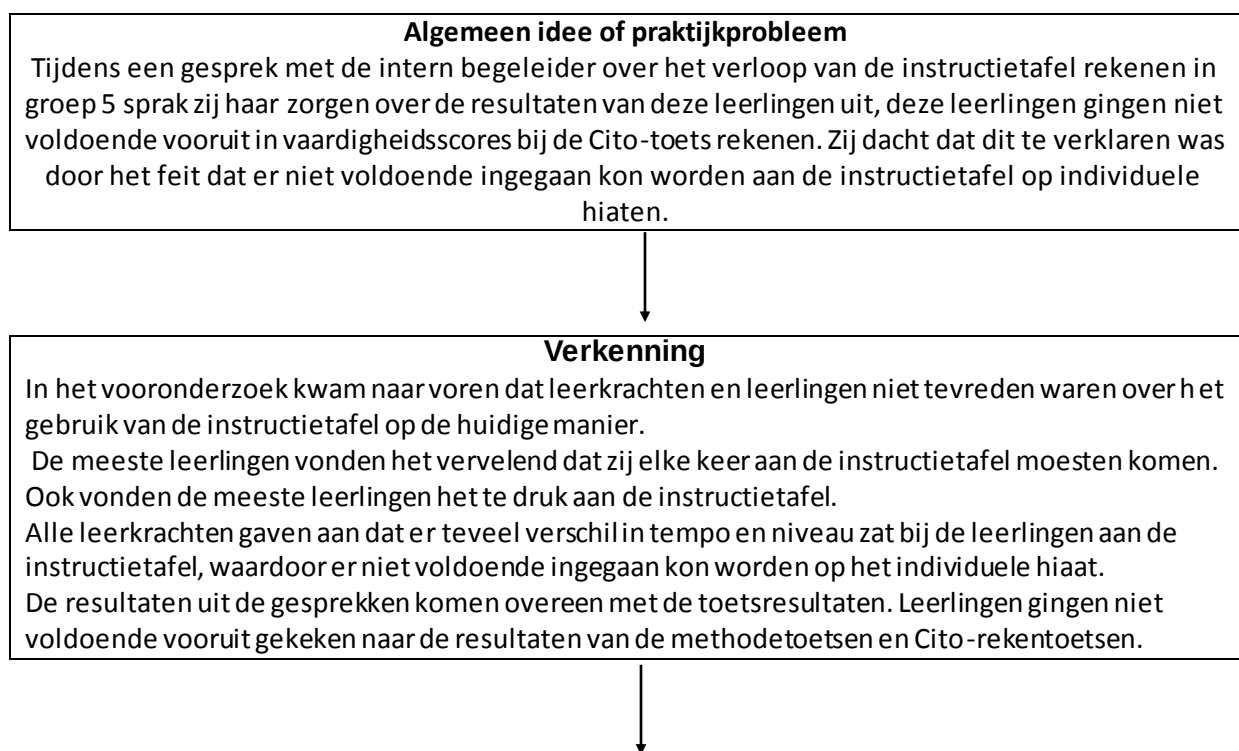
Onderzoeksstrategie

Er is gekozen voor een praktijkgericht actieonderzoek. Ponte (2006) definieert actieonderzoek als een type onderzoek waar professionals via onderzoekstechnieken en strategieën reflecteren op het eigen handelen in de praktijk en deze op een systematische wijze onderzoeken en verbeteren. Het verbeteren van de beroepspraktijk is ook bij dit onderzoek van belang, omdat er vanuit de leerlingen en leerkrachten gemerkt wordt dat er iets moet veranderen aan de instructietafel. Gedurende het onderzoek wordt een nieuwe alternatieve handelingswijze ontwikkeld en uitgetoetst (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011): de instructietafel wordt vormgegeven op basis van hiaten.

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Het biedt de onderzoeker de mogelijkheid om de vraagstelling en de methodiek tijdens het verloop van het onderzoek bij te sturen aan de hand van de behaalde resultaten (Kallenberg A. J., 2004). Door met leerkrachten te overleggen hoe de instructietafel verloopt kan er tijdens dit onderzoek nog veranderingen aangebracht worden aan de instructietafel.

Een actieonderzoek kost echter een grote hoeveelheid tijd, energie en middelen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007), hier moet rekening mee worden gehouden tijdens dit onderzoek. Door onder andere gebruik te maken van een strakke planning wordt dit nadeel teniet gedaan. Ook worden er met Critical friends deadlines gesteld, zodat zij deze planning kunnen controleren.

In dit actieonderzoek zal het schematische model van Ponte (2006) gevolgd worden. Er is gekozen voor Ponte (2006) en niet voor Schuman (2009), omdat het cyclisch model van Schuman twee of meer cycli bevat. Dit is in dit onderzoek niet aan de orde geweest. In tabel één is het model van Ponte (2006) van dit onderzoek beschreven:



Algemeen plan

Er is een algemeen plan opgesteld.

Er is begonnen met een literatuurbeschuwing, waarbij theorieën ingekaderd is (Ponte, 2006) en deze vergeleken met de praktijksituatie. Er is gekeken hoe de instructietafel beter aangesloten kon worden bij de individuele hiaten.

Daarna zijn er interviews met leerlingen en leerkrachten geweest om achter de ervaringen met de instructietafel te komen.

Uiteindelijk is er een observatie gehouden om de effectiviteit aan de instructietafel te meten.



Verbeteracties

Er is gekozen om te differentiëren op hiaten. Alleen leerlingen die uitvallen op een bepaald onderdeel, komen aan de instructietafel. Door de resultaten van de diagnostische onderzoeken te clusteren is er een tabel ontstaan waarin te zien is welke leerlingen uitvallen op de verschillende onderdelen. Deze onderdelen zijn gekoppeld aan de les uit de methode. Zo kon er per les gezien worden welke leerlingen aan de instructietafel moeten. Deze tabel is te zien in bijlage 4.



Case study

Tijdens de casestudy is er gereflecteerd op de opbrengsten van dit actieonderzoek en wordt het proces doorlopen dat leidt tot opbrengsten.

Tabel 1: Schematisch model actieonderzoek (Ponte,2006)

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit zeven leerlingen uit groep 5 die gebruik maken van de instructietafel. Deze leerlingen vallen uit op de Cito-rekentoetsen, zij scoren allemaal een D of een E score. Ook vallen deze leerlingen uit tijdens de methodetoetsen, zij scoren onder de 60 procent goed op de verschillende toetsonderdelen. De vaardigheidsscores van de CITO-toets rekenen gaan niet of niet voldoende vooruit. De focus tijdens dit onderzoek zal niet gericht zijn op het verbeteren van de scores van deze leerlingen, dit omdat de onderzoeksvorm en onderzoekstijd niet toereikend is.

Onderzoeksmethode

In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van de volgende methodes:

1. Interview met leerkrachten aan het begin van het onderzoek en na de nieuwe aanpak van de instructietafel.
2. Observatie van leerlingen aan instructietafel aan het begin van het onderzoek en na de nieuwe aanpak van de instructietafel.
3. Interview met leerlingen aan het begin van het onderzoek en na de nieuwe aanpak van de instructietafel.

1. Interview leerkrachten

Er is gebruik gemaakt van een interview met de leerkrachten van groep 5, zodat erachter gekomen kan worden hoe leerkrachten de instructietafel ervaren (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007). Met dit interview wordt er op de eerste plaatst antwoord

gegeven op de vraag hoe leerkrachten de effectiviteit betreffende het werken aan de instructietafel ervaren. Ook zal deze methode gebruikt worden om achteraf te onderzoeken of leerkrachten de effectiviteit aan de instructietafel verbeterd vinden.

In groep 5 geven twee leerkrachten les en is er nog één leerkracht die één keer in de week de instructietafel begeleidt. Alle drie de leerkrachten zullen worden geïnterviewd om de betrouwbaarheid te vergroten. De betrouwbaarheid vergroot doordat er vanuit verschillende bronnen informatie komt (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

Het interview zal gedeeltelijk aan de hand van een van te voren opgestelde vragenlijst gaan, zodat de resultaten van de interviews beter vergelijkbaar zijn met elkaar (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007). De vragenlijst voor dit interview staat in bijlage 1. Ook zal er in dit interview schaalvragen verwerkt zijn. Schaalvragen zijn vragen waar een cijfer aan gegeven kan worden (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Schaalvragen zijn een middel om meetbare elementen te creëren. In dit onderzoek zullen leerkrachten een cijfer tussen de 0 en de 10 geven over hoe zij de effectiviteit betreffende het werken aan de instructietafel ervaren. Zo ontstaan er informatie betreft meetbare gegevens over hoe de instructietafel voorheen ervaren wordt en hoe die na de nieuwe aanpak ervaren wordt. Er is gekozen om niet het complete, uitgewerkte interview in dit verslag op te nemen, omdat de interviews vertrouwelijk zijn afgenomen (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Zo worden aan ethische aspecten voldaan. Volgens Coenen (2003) is het raadzaam om van elk interview een samenvatting van vijf tot tien regels te schrijven, met daarin de belangrijkste elementen van het interview beschreven. In plaats van het complete uitgewerkte interview zal er een samenvatting worden bijgevoegd in bijlage 1.

Een nadeel van een interview is dat de onderzoeker een grote invloed bij deze onderzoeksvorm heeft (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007). Ook is de onderzoeker de gene die conclusies trekt, waarbij het kan zijn dat eigen opvattingen in de resultaten worden meegenomen (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Om de subjectiviteit van de onderzoeker te verkleinen zal de samenvatting door de leerkrachten ingezien worden voordat deze resultaten worden verwerkt in dit onderzoek.

2. Observatie leerlingen

Er zal gebruik worden gemaakt van een observatie van de leerlingen aan de instructietafel. Observeren is een manier van informatie verzamelen over het gedrag van leerlingen met behulp van de eigen zintuigen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007).

Observatie is waarnemen met de bedoeling conclusies te trekken (Sande, 1999).

Observeren zal in dit onderzoek het belangrijkste instrument zijn om tot bruikbare kennis te komen en om te evalueren wat de effecten zijn van het handelen (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Doordat de onderzoeker ook les moet geven is het lastig om tegelijk te observeren, het werken aan de instructietafel zal daarom worden opgenomen met een camera. Er kan dan via de video-opname geobserveerd worden. Van te voren is toestemming gevraagd aan ouders voor deze video-opname, zo wordt er aan de ethische aspecten van het onderzoek voldaan (De lange, Schuman, & Montessori, 2011).

Tijdens dit onderzoek zal er gebruik worden gemaakt van een gesloten, systematische en gestructureerde observatie tijdens de instructietafel, dit houdt in dat de observatie van te voren door de onderzoeker, op basis van bestaande theorie, een structuur geconstrueerd waar het waargenomen gedrag als het ware wordt ingepast (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Deze manier van observeren is betrouwbaarder, herhaalde metingen van hetzelfde verschijnsel leveren eerder eenzelfde uitkomst (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Een nadeel van een observatie is dat er bij het observeren van menselijk gedrag

moeilijk is om de vooroordelen buiten de resultaten te houden (De lange, Schuman, & Montessori (2011). Vooroordelen moeten zoveel mogelijk vermeden worden, er moet zo objectief en neutraal mogelijk worden geobserveerd (Sande, 1999). Ook moet er gezorgd worden dat de observator niet interpreteert, maar registreert (Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

De observatielijst observeert de effectieve leertijd van leerlingen (Scheier, 2015). De observatielijst is zo aangepast dat deze toegepast kan worden op de instructietafel van Basisschool X, deze is te zien in bijlage 2. Doordat er beeldmateriaal gemaakt wordt van de instructietafel, kan naderhand de observatielijst ingevuld worden.

Tijdens het invullen van de observatielijst zal er geobserveerd worden met een interval van 30 seconden. Er wordt waargenomen wat elke leerlingen op dat moment aan het doen is. Er kan gekozen worden uit de volgende opties: Taakgericht, de leerling is bezig met de opgedragen taak of luistert naar de uitleg. Niet aan de instructietafel, het komt voor dat leerlingen tijdens de instructietafel naar de wc moeten of iets moeten halen. Procedureel, hieronder vallen zaken die voorwaarden zijn om te kunnen werken en leren, zoals het slijpen van potloden, pakken van materialen, etc. Wachten, leerlingen wachten op de uitleg van de leerkracht of op elkaar. Of er kan gekozen worden voor overig niet taakgericht werk, dit zijn dingen die niet gevangen kunnen worden in bovenstaande punten.

Uiteindelijk komt er een percentage uit over hoe lang de leerlingen effectief bezig is geweest met de instructie. Er kan zo ook uitgerekend worden hoe effectief de leerlingen in zijn algemeen aan de instructietafel hebben gewerkt.

De observatielijst zal een aantal keer gebruikt worden om zo een zo dicht mogelijk bij de realiteit te blijven. De eerste keer zal er een proefobservatie worden uitgevoerd, zo kan de observatielijst getest worden en wordt er gekeken of de observatielijst valide is (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007). Daarna zal de observatie plaats vinden die wordt gebruikt om de beginsituatie in kaart te brengen. Na zeven weken zal de eind observatie plaats vinden. Deze eindobservatie zal een aantal keer plaats vinden, omdat er nu elke keer andere leerlingen aan de instructietafel zitten. Alle leerlingen moeten minimaal één keer een eindobservatie hebben gehad. Alle observaties zullen plaats vinden op donderdag en worden met een camera opgenomen. De instructietafel is altijd op hetzelfde tijdstip, namelijk van 09.10 – 09.30, hierdoor is de kans het grootst dat er eenduidige resultaten worden gemeten (De lange, Schuman, & Montessori, 2011)

3. Interview leerlingen

Uiteindelijk zullen er interviews gehouden worden met de leerlingen aan de instructietafel met als doel om erachter te komen hoe zij de effectiviteit ervaren. Deze interviews worden met leerlingen individueel gehouden, zodat leerlingen elkaar niet napraten of bang zijn om een verkeerd antwoord te geven. Dit interview bevat schaalvragen over hoe de leerlingen de effectiviteit aan de instructietafel ervaren. Dit interview staat beschreven in bijlage 3. Ook deze interviews zullen in dit onderzoek niet uitgeschreven worden, wel zal de samenvatting van deze interviews in dit onderzoek komen.

Een nadeel van een interview met leerlingen is dat het kan zijn dat leerlingen sociaalwenselijk antwoord geven omdat de interviewer ook de gene is die aan de instructietafel werkt (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007). Dit kan worden voorkomen door duidelijk aan te geven dat deze gesprekken zijn om leerlingen beter te kunnen helpen.

De informatie uit dit interview geeft antwoord op de vraag hoe leerlingen de effectiviteit aan de instructietafel ervaren en kan er uiteindelijk gekeken worden door middel van de

schaalvragen of zij de effectiviteit aan de instructietafel als verbeterd ervaren.

Onderzoekskwaliteit

Validiteit

Bij validiteit gaat het erom dat er gemeten wordt wat er gemeten moet worden (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Om dit onderzoek valide te maken is er continu met Critical friends gesproken. Aan hen is elke keer de vraag gesteld of er gemeten wordt wat er gemeten moet worden. Vragenlijsten voor de leerkrachten en leerlingen zijn door Critical friends bekeken. Ook zijn deze vragenlijsten door de intern begeleider van de school bekeken, zodat deze gecontroleerd konden worden. Door anderen te laten of er gemeten wordt wat er gemeten moet worden, wordt de validiteit verbeterd (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007).

Betrouwbaarheid

Een onderzoek is betrouwbaar wanneer het dezelfde resultaten oplevert als het op precies dezelfde manier wordt herhaald (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007). De betrouwbaarheid is in dit onderzoek belangrijk, omdat de betrouwbaarheid in dit onderzoek kwetsbaar is. De onderzoeker is niet altijd bij de instructietafel aanwezig. Het is daarom belangrijk dat de onderzoeker beschrijft aan de leerkrachten hoe de leerkrachten de instructietafel vorm moeten geven, zodat de instructietafel bij elke leerkracht hetzelfde blijft. Er is een schema gemaakt van welke leerlingen op welke dag aan de instructietafel komen te zitten, zodat de leerkrachten hetzelfde werken als de onderzoeker. Ook zal de onderzoeker verschillende keren met de leerkrachten in gesprek gaan of zij nog vragen hebben. Door elke keer in gesprek te gaan met de leerkrachten blijft de werkwijze hetzelfde en zal dit onderzoek betrouwbaarder zijn.

Er zal in het oog moeten worden gehouden dat de leerlingen die mee doen aan dit onderzoek in relatie staan met de onderzoeker. De onderzoeker is namelijk ook de leerkracht tijdens de instructietafel. Het kan dus zijn dat leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven, dit kan worden vermeden door leerlingen te laten weten dat de onderzoeker de kinderen wil helpen om beter onderwijs te geven. Het kan ook zijn dat leerlingen een negatief of positief gevoel bij de onderzoeker hebben, waardoor leerlingen de instructietafel koppelen aan de ervaringen met de onderzoeker. Het onderzoek is een momentopname, hierin kan de band tussen de onderzoeker en de leerlingen een grote rol spelen op de uitkomst van het onderzoek.

Triangulatie

Triangulatie is een manier om de validiteit van de uitkomsten te vergoten (Baarda, 2009). Uitkomsten worden vanuit verschillende invalshoeken en benaderingen ingebracht (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Om de triangulatie te waarborgen is er gekozen om de gegevens van dit onderzoek uit verschillende bronnen en methodes te halen. De gebruikte bronnen zijn de observaties van de onderzoeker, observaties van leerkrachten, meningen van leerkrachten en meningen van leerlingen. De methodes die worden gebruikt zijn interviews en observaties.

Ethiek

Ethiek is nadenken over of er goed gehandeld is of niet (Geurts, 2010). Er moet worden opgelet dat er niemand wordt geschaad door dit onderzoek (Donk & Lanen, 2009).

In dit onderzoek worden de leerlingen actief betrokken, zowel als onderwerp van observatie als inspraakhebbende in de gesprekken.

Het is belangrijk dat er zorgvuldig met de informatie van deze leerlingen wordt omgegaan (Geurts, 2010). Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 5. Het is hierbij belangrijk dat de groepsleerkracht op de hoogte blijft van de resultaten en de ontwikkelingen van de leerlingen aan de instructietafel.

Ook zijn in dit onderzoek de namen van de leerlingen die meedoen aan dit onderzoek gefingeerd, zodat er niet herleid kan worden welke leerlingen meededen aan dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data

Interview leerkrachten

In bijlage één is een samenvatting bijgevoegd van de interviews met leerkrachten.

In tabel één zijn de belangrijkste antwoorden van de leerkrachten samen gevat.

Antwoord Vraag	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
1.Hoe wordt er gewerkt aan de instructietafel?	"Leerlingen zijn snel afgeleid en moeten vaak op elkaar wachten. Leerlingen zijn wel gemotiveerd. Willen leren."	"Het ene moment beter dan het andere moment. Soms is het druk in de klas en dan hebben deze leerlingen moeite met concentratie."	"De leerlingen werken slecht aan de instructietafel. Er zitten teveel leerlingen aan, waardoor ik het lastig vind om leerlingen te laten meedoen."
2.Wordt er effectief gewerkt?	"Meestal niet. Er zitten teveel leerlingen aan de instructietafel, waardoor leerlingen niet bezig zijn met de instructie."	"Vaker niet dan wel. Leerlingen moeten veel op elkaar wachten. Ook zijn er leerlingen tijdens de uitleg bezig met de opdrachten, zodat het werk sneller af is."	"Nee, leerlingen zijn vaak aan het werk of met andere dingen bezig. Leerlingen letten slecht op."
3. Wordt er aan de verschillende onderwijsbehoeften voldaan?	"Bij een aantal leerlingen wel, maar bij niet allemaal. Er zijn veel leerlingen die de instructietafel te makkelijk vinden."	"Meestal niet. Er zitten zoveel leerlingen aan de instructietafel dat je als leerkracht keuzes moet maken. Het ene kind is veel sneller dan het andere en ik probeer daar een middenweg in te vinden."	"Bij één of twee leerlingen wel. De andere leerlingen moeten vaak wachten op deze leerlingen of het niveau en tempo voor deze leerlingen is te laag."
4.Cijfer instructietafel 1-10	5	5	4

Tabel 2 Interview leerkrachten begin onderzoek

De leerkrachten geven gemiddeld een 4,8 als cijfer voor de instructietafel.

Wat opvalt is dat alle leerkrachten aangeven dat er teveel leerlingen aan de instructietafel zitten, waardoor leerlingen op elkaar moeten wachten. Daarnaast geven alle leerkrachten aan dat er niet effectief genoeg gewerkt wordt aan de instructietafel en dat er niet voldoende wordt voldaan aan de verschillende onderwijsbehoeften.

In tabel 2 is te zien wat de leerkrachten geantwoord hebben tijdens het interview na de nieuwe aanpak van de instructietafel.

Antwoord Vraag	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
1.Hoe wordt er gewerkt aan de instructietafel?	" Leerlingen kunnen zich beter concentreren, doordat er minder leerlingen aan de instructietafel zitten."	" Er zitten alleen leerlingen aan de instructietafel die uitvallen op een bepaald onderdeel. Leerlingen weten dus dat zij niet voor niets aan de instructietafel zitten, daarom doen zij beter mee."	" Er wordt veel beter gewerkt aan de instructietafel. Ik kan beter ingaan op vragen en zijn beter bezig met de instructie. Ook met de klassikale instructie doen leerlingen beter mee, omdat ze van te voren niet weten of ze aan de instructietafel komen."
2.Wordt er effectief gewerkt?	" De leerlingen zijn veel meer met de les bezig dan voorheen. Ze zijn minder snel afgeleid en ik kan leerlingen beter aanspreken als zij niet meedoen met de instructie."	" Ja, er wordt nu zeker effectief gewerkt."	" Het is makkelijker om leerlingen aan te spreken die niet goed mee doen of al aan het werk zijn. Voorheen was ik hier continu mee bezig."
3. Wordt er aan de verschillende onderwijsbehoeften voldaan?	" Doordat er minder leerlingen aan de instructietafel zitten, kan er makkelijker aan de verschillende behoeften voldaan worden."	" Bij de leerlingen die aan de instructietafel zitten, kan beter in worden gegaan op de verschillende onderwijsbehoeften. Er zitten minder leerlingen aan de instructietafel, dus dit ik makkelijker. Ik vind het wel lastig dat ik minder zicht heb op leerlingen die niet meer aan de instructietafel zitten."	" Omdat er minder leerlingen aan de instructietafel zitten, kun je makkelijker in gaan op de verschillende leerlingen."
4.Cijfer instructietafel?	8	7	8

Tabel 3 Interview leerkrachten na nieuwe aanpak

Er wordt na de nieuwe aanpak van de instructietafel gemiddeld een 7,67 gegeven. De leerkrachten geven aan dat er door het verminderde aantal leerlingen, leerlingen zich beter kunnen concentreren. Ook kunnen leerkrachten makkelijker ingaan op individuele onderwijsbehoeften, doordat er minder leerlingen aan de instructietafel zitten en er nu alleen leerlingen met hetzelfde hiaat aan de instructietafel zitten.

Observatie leerlingen via observatielijst

In tabel 3 is te zien hoeveel procent van de tijd er voor de nieuwe aanpak aan de instructietafel er door leerlingen taakgericht gewerkt wordt.

Voormeting

Observatieformulier effectieve leertijd

Groep: 5	Rekenen: instructie
Datum: 5 – 06 - 2015	Tijd: 09.15 – 09.30
Groepsgrootte: 7	Observator: Maaïke
T = Taakgericht X = Niet aan de instructietafel P = Procedureel W = Wachten O = Overig niet taakgericht	76 – 100 % = Goed 60 – 75 % = Voldoende 0 – 59 % = Onvoldoende

Naam	Rondes										% Taakgerichtheid
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ay	T	X	X	T	W	O	T	T	T	W	50 %
Ra	T	T	W	T	W	T	T	W	T	W	60 %
Am	P	W	T	O	W	T	T	W	W	T	40 %
Za	O	T	T	T	W	W	T	W	T	T	60 %
Ch	P	W	T	T	O	O	O	W	W	T	30 %
Fl	O	T	T	T	W	W	O	T	T	O	50 %
Me	T	W	T	T	O	T	W	W	T	O	50 %
Totale taakgerichtheid											49 %

Tabel 4 Resultaten eerste observatie

Tijdens de eerste observatie, op de bestaande manier, werkten de leerlingen gemiddeld 49 procent van de tijd taakgericht. De andere 51 procent zijn de leerlingen niet taakgericht bezig aan de instructietafel.

Uit de tabel blijkt dat het niet taakgerichte gedrag van leerlingen vooral bestaat uit wachten op elkaar en overig taakgericht werk, zoals praten met elkaar, werken terwijl de leerkracht uitlegt en niet naar het bord van de leerkracht kijken.

Nameting

Observatieformulier effectieve leertijd

Groep : 5	Rekenen: instructie
Datum: 5 – 06 - 2015	Tijd: 09.15 – 09.30
Groepsgrootte: 7	Observator: Maaïke
T = Taakgericht X = Niet aan de instructietafel P = Procedureel W = Wachten O = Overig niet taakgericht	76 – 100 % = Goed 61 – 75 % = Voldoende 0 – 60 % = Onvoldoende

Naam	Rondes										% Taakgerichtheid
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ay	X	T	T	T	T	O	T	T	T	W	70 %
Ra	T	T	T	T	O	T	T	T	T	T	90 %
Am	P	T	T	T	T	T	T	W	O	T	80 %
Za	T	T	T	T	T	O	T	W	T	T	80 %
Ch	T	O	T	T	T	T	T	T	T	T	90 %
Fl	P	T	T	T	T	T	O	T	T	T	80 %
Me	T	T	T	T	W	T	T	T	T	T	90 %
Totale taakgerichtheid											83%

Tabel 5 Resultaten observatie na nieuwe aanpak

Tijdens de tweede observatie (te zien in tabel 4), dus tijdens de nieuwe aanpak, werkten de leerlingen gemiddeld 83 procent van de tijd taakgericht. De andere 17 procent van de tijd zijn de leerlingen niet taakgericht bezig aan de instructietafel.

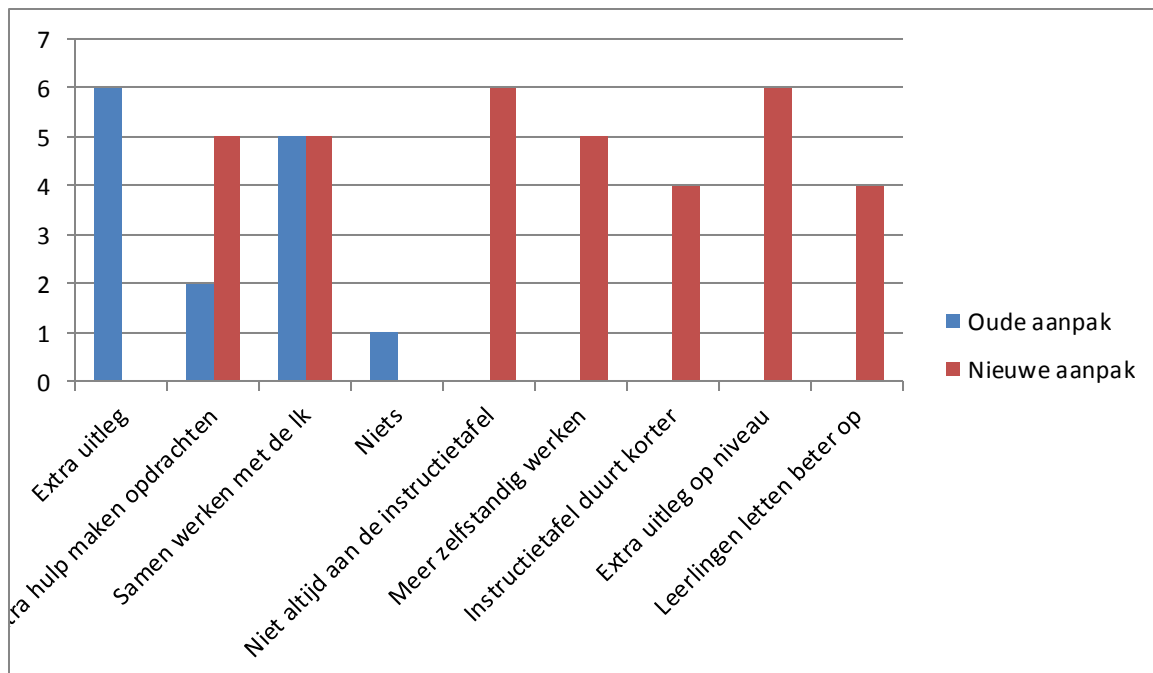
Uit observaties blijkt dat het niet taakgerichte gedrag van de leerlingen bestaat uit overig niet taakgericht gedrag en wachten op elkaar. Het overige niet taakgericht werk bestaat uit praten tegen een andere leerlingen of al werken aan de opdrachten tijdens de uitleg.

Interview leerlingen

Er is met de leerlingen aan de instructietafel een interview afgenomen om erachter te komen hoe leerlingen de instructietafel ervaren voordat de nieuwe aanpak van de instructietafel is ingevoerd en hoe leerlingen de nieuwe aanpak daarna ervaren.

Er zijn zeven leerlingen geïnterviewd. Er zijn leerlingen die meerdere antwoorden hebben gegeven, hierdoor komt het aantal antwoorden niet op zeven uit.

Per vraag is een staafdiagram gemaakt (zoals te zien in tabel 5, 6 en 7) zodat er duidelijk te zien is wat leerlingen antwoorden en hoeveel leerlingen dit antwoorden. De blauwe antwoorden zijn voor de nieuwe aanpak gegeven en de rode antwoorden zijn na de nieuwe aanpak gegeven.

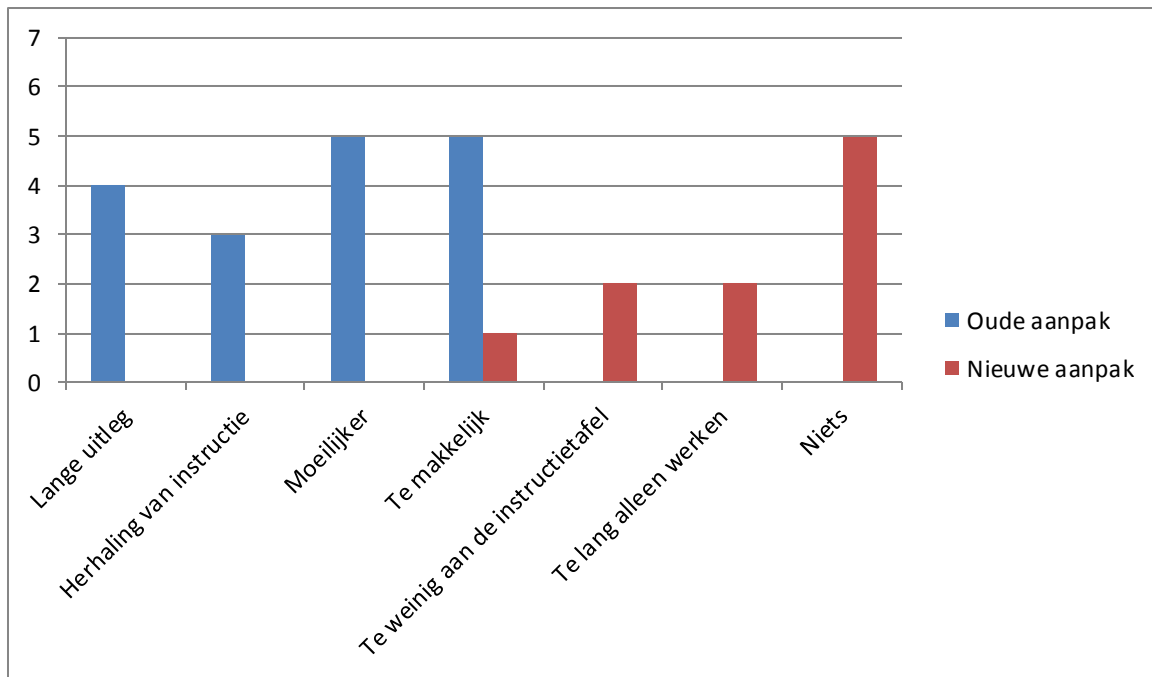


Tabel 6 Resultaten vraag wat gaat goed/ wat vind je fijn aan de instructietafel

In tabel vijf zijn de resultaten weergegeven op de vraag wat er goed gaat of wat er fijn is aan de instructietafel.

Op de vraag wat leerlingen fijn vinden aan de instructietafel op de bestaande manier werd zes van de zeven keer geantwoord dat de extra uitleg fijn is, ook werd door vijf van de zeven leerlingen geantwoord dat zij het fijn vinden om samen met de leerkracht te werken in een klein groepje.

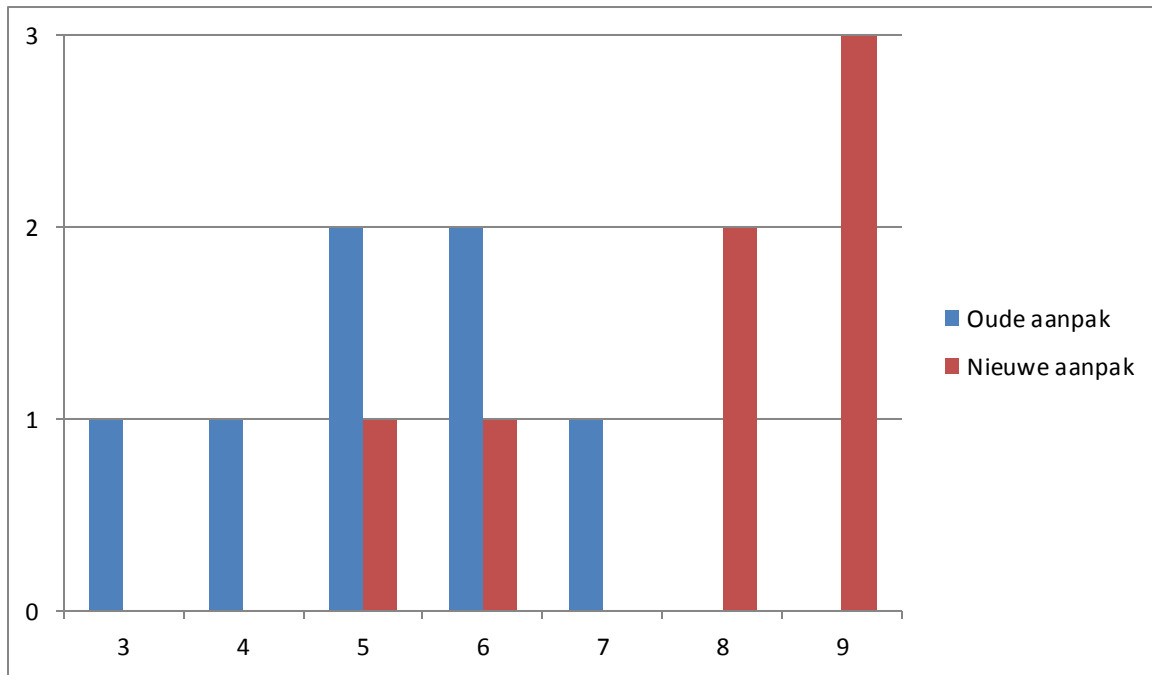
Tijdens het tweede interview antwoorden zes van de zeven leerlingen dat ze het fijn vonden om niet altijd aan de instructietafel te werken en dat ze nu uitleg op het eigen niveau kregen. Daarnaast gaven zes van de zeven leerlingen ook aan het fijn te vinden om uitleg op het eigen niveau te krijgen, doordat er alleen leerlingen aan de instructietafel zaten die hetzelfde moeilijk vonden. Ook vonden vijf van de zeven leerlingen het fijn om meer zelfstandig te werken.



Tabel 7 Resultaten vraag wat vind je niet fijn aan de instructietafel

In tabel zes is antwoord gegeven op de vraag wat er niet fijn is aan de instructietafel. Tijdens het eerste interview over de oude aanpak werd er door leerlingen verschillend geantwoord op de vraag wat zij niet fijn vinden aan de instructietafel. Alle leerlingen hadden meerdere antwoorden gegeven. Leerlingen gaven het vaakst aan dat zij niet elke les aan de instructietafel willen zitten en dat de uitleg aan de instructietafel te makkelijk is.

Tijdens het tweede interview over de nieuwe aanpak waren de meningen minder verdeeld. Vijf leerlingen vonden dat er niets veranderd moest worden aan de instructietafel op deze manier. Er waren twee leerlingen die antwoorden dat zij vaker aan de instructietafel wilden zitten en dat ze te lang alleen moesten werken.



Tabel 8 Resultaten vraag welk cijfer geef je aan de instructietafel

In tabel zeven is antwoord gegeven op de vraag welk cijfer leerlingen de instructietafel geven. De cijfers liggen tussen de 0 en de 10.

Tijdens het eerste interview over welk cijfer leerlingen de instructietafel zouden geven, werd gemiddeld een 5,14 gegeven. Tussen de antwoorden van de leerlingen zit verschil, er werd tussen de 3 en de 7 geantwoord.

Tijdens het tweede interview over welk cijfer leerlingen de nieuwe aanpak van de instructietafel zouden geven is gemiddeld een 7,71 gegeven. Er waren twee leerlingen die een 5 en een 6 gaven, de anderen gaven de instructietafel nu een 8 of 9.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

Conclusie

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de vraag op welke wijze de leerkracht kan differentiëren op hiaten tijdens de verlengde instructie om de effectiviteit aan de instructietafel te verbeteren. Om de rode draad in de conclusie te krijgen is er gekozen om de resultaten aan de hand van de verschillende methodes te beschrijven. De conclusie is tot stand gekomen door een koppeling te maken tussen de resultaten en de theorie (De lange, Schuman, & Montessori, 2011). Vervolgens volgen er aanbevelingen op basis van uitkomsten in dit onderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007).

Interview leerkrachten

Leerkrachten zijn tevreden over de nieuwe aanpak van de instructietafel. Vóór de nieuwe aanpak van de instructietafel gaven leerkrachten de instructietafel gemiddeld een 4,8. Na de nieuwe aanpak geven leerkrachten de instructietafel een 7,67. Uit de interviews komt naar voren dat leerkrachten merken dat er beter meegedaan wordt tijdens de klassikale uitleg, maar ook tijdens de instructietafel. Doordat er voorheen twee keer een instructie werd gegeven aan alle leerlingen van de instructietafel kan het zijn dat er leerlingen zijn die gemakzuchtig worden. Zij letten tijdens de klassikale instructie minder goed op, omdat de uitleg tijdens de instructietafel herhaald wordt (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012). Bij de nieuwe aanpak was het voor kinderen tijdens de klassikale uitleg nog niet duidelijk of zij aan de instructietafel moeten komen, hierdoor kan het zijn dat leerlingen beter meedoen. Waar ik als leerkracht mijn vraagtekens bij zet is of het goed is om bij sommige leerlingen deze structuur los te laten. Er zijn leerlingen die deze structuur nodig hebben (Gelderblom, 2009). Om dit te voorkomen zou er van te voren aangegeven kunnen worden welke leerlingen aan de instructietafel komen zitten.

Leerkrachten geven ook aan dat leerlingen beter meedoen aan de instructietafel. Leerlingen weten dat zij alleen aan de instructietafel komen als zij uitvallen op dit onderdeel, hierdoor kan het zijn dat de motivatie groter is (Bouwman, 2013). Het zou ook kunnen dat er door het verminderde aantal leerlingen aan de instructietafel leerkrachten makkelijker leerlingen kunnen corrigeren die niet meedoen tijdens de instructie. Leerkrachten concluderen dat er beter ingegaan kan worden op individuele hiaten, doordat hiaten geclusterd zijn. Er zitten steeds leerlingen met hetzelfde hiaat aan de instructietafel wat voor verdieping kan zorgen bij de instructie (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012).

Er was wel één leerkracht die aangaf het lastig te vinden om niet meer alle leerlingen aan de instructietafel te hebben, er was zo minder goed zicht op de ontwikkeling die deze leerlingen maakten. Dit kan verholpen worden door na de instructie bij deze leerlingen te gaan zitten om te kijken hoe de opdrachten zijn gemaakt (Leenders, Naafs, & Oord, 2002).

Observaties

De observaties geven een positief beeld van de effectiviteit aan de instructietafel. Tijdens de eerste observatie werd er veel niet-taakgericht gedrag geregistreerd, 51 procent. Leerlingen moesten lang op elkaar wachten of waren al bezig met de taken. Vooral leerlingen die aangeven de les makkelijk te vinden, vertoonden niet taakgericht gedrag. Tijdens de eind observatie is er meer taakgericht gedrag gesignaleerd. Er werd nog maar 17 procent van de

tijd niet taakgericht gedragesignaleerd. De taakgerichtheid van 49 naar 83 procent gegaan. Leerlingen deden beter mee met de instructie. Leerlingen waren niet of nauwelijks aan het werk tijdens de instructie en staken vaker de vinger op bij een vraag. Leerlingen weten nu dat zij alleen aan de instructietafel komen, omdat zij uitvallen op een bepaald onderdeel. Dit zorgt ervoor dat leerlingen beter opletten (Förrer & Schouten, 2009) en taakgericht bezig zijn met de instructie (Cöp, 2013).

Interview leerlingen

Uit dit onderzoek is gebleken dat de nieuwe aanpak vooral door de leerlingen positief ervaren worden. Leerlingen gaven vóór de nieuwe aanpak van de instructietafel een 5,14 aan de instructietafel. Na de nieuwe aanpak van de instructietafel gaven leerlingen een 7,71, dit is een grote verbetering.

Er zijn twee leerlingen die een slechter punt geven aan de nieuwe aanpak van de instructietafel dan het gemiddelde cijfer, zij geven een 5 en een 6. Aan de vorige instructietafel gaven zij het cijfer 4 en 6. Tijdens het bespreken van deze resultaten met de leerkrachten gaven de leerkrachten aan dat deze twee leerlingen onzeker zijn over het rekenwerk. Deze twee leerlingen zijn bang dat zij zonder extra instructie fouten maken en missen de succeservaring die zij aan de instructietafel wel ervaren. Dit gaven de twee leerlingen ook aan. Op momenten dat zij niet aan de instructietafel zitten, vinden zij het lastig om aan het werk te gaan. Het kan zijn dat door het directe instructiemodel deze leerlingen instructieafhankelijk zijn (Smits, 2010). Deze leerlingen willen de directe en positieve feedback van de instructietafel. Het is voor deze leerlingen goed om te oefenen om zelf aan de slag te gaan zonder een instructie, zodat zij leren dat zij zonder instructie ook de opdrachten kunnen maken (Gelderblom, 2009). Het kan ook zijn dat deze leerlingen de structuur missen die zij normaal door de instructietafel ervaren (Gelderblom, 2009). Toch hebben deze leerlingen hetzelfde of een hoger cijfer gegeven voor de nieuwe aanpak van de instructietafel dan voor de oude aanpak van de instructietafel dan aan de bestaande instructietafel. Deze leerlingen gaven aan het fijner te vinden dat er minder leerlingen aan de instructietafel zaten. Leerkrachten konden andere leerlingen beter helpen op deze manier. De andere leerlingen geven de cijfers 8 en 9 aan de nieuwe aanpak van de instructietafel, voor de oude aanpak was dit een 3, 4 of 5. Uit gesprekken met leerlingen blijkt dat leerlingen aangeven het motiverend te vinden om niet altijd aan de instructietafel te zitten. Deze motivatie kan komen doordat leerlingen het gevoel van competentie en autonomie krijgen (Linden, 2010). Leerlingen merken dat ze ook zonder hulp van de leerkracht de opdrachten kunnen maken. Dit werd ook terug gezien tijdens het zelfstandig verwerken van de rekenopdrachten. Er waren een aantal leerlingen die na de les trots kwamen vertellen dat de opdrachten gelukt waren.

Leerlingen geven ook dat er beter ingegaan kan worden op onderdelen die zij moeilijk vinden, omdat er alleen leerlingen aan de instructietafel zitten die moeite hebben met hetzelfde onderdeel. Door leerlingen met dezelfde onderwijsbehoeften of hiaten te clusteren kan er beter onderwijs op maat gegeven worden (Bouwman, 2013).

Conclusie

Vanuit dit onderzoek moest er een antwoord komen op de volgende onderzoeksvraag: Op welke wijze kan de leerkracht differentiëren op hiaten tijdens de verlengde instructie om de effectiviteit aan de instructietafel te verbeteren?

Vanuit deze resultaten kan geconcludeerd worden dat de effectiviteit van de instructietafel verbeterd kan worden door middel van differentiatie op hiaten. Het percentage van de

effectiviteit is verbeterd, ook geven leerlingen en leerkrachten aan dat er effectiever gewerkt kan worden.

Basisschool X is op zoek naar hoe de instructietafel op een nieuwe manier vorm gegeven kan worden, zodat de instructietafel beter aansluit op individuele hiaten. Deze manier zou kunnen worden doorgevoerd om de instructietafel te verbeteren. De organisatorische competentie wordt door middel van dit onderzoek verbeterd. Ook kan er didactisch beter ingegaan worden op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen bij rekenen.

Discussie

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er verschillende belanghebbenden hebben meegewerkt. De instructietafel is veranderd door middel van gesprekken met leerlingen, leerkrachten en de intern begeleider van basisschool X. Door met verschillende belanghebbenden in gesprek te gaan wordt de triangulatie verhoogt en zullen leerkrachten en leerlingen eerder achter de nieuwe aanpak staan (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007). Dit zorgt ervoor dat leerkrachten en leerlingen eerder positief naar deze nieuwe aanpak kijken.

Een aandachtspunt van dit onderzoek is dat de onderzoeker in relatie staat met de leerlingen, doordat de onderzoeker ook de instructietafel verzorgt. De onderzoeker heeft een goede band met deze leerlingen, hierdoor kan het zijn dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007). Tijdens interviews met leerlingen heeft de onderzoeker genoemd dat er eerlijk geantwoord moest worden, zodat de leerkrachten de lessen beter konden aansluiten op wat de kinderen wilden. Toch is de kans groot dat er sociaal wenselijk geantwoord is.

Daarnaast staat de onderzoeker in relatie met de leerkrachten. Het kan zijn dat de leerkrachten sociaal wenselijke antwoorden geven, omdat de onderzoeker enthousiast is over de nieuwe uitkomsten. De onderzoeker heeft geprobeerd om zoveel mogelijk zijn professionele houding te tonen en om zakelijk dit onderzoek in te gaan.

Het onderzoek had betrouwbaarder kunnen worden door de observaties ook door andere leerkrachten uit te laten voeren. Nu heeft alleen de onderzoeker de observatielijst ingevuld, dit had ook door een leerkracht uitgevoerd kunnen worden. Na een gesprek met de intern begeleider is er toch gekozen om dit alleen door de onderzoeker te laten doen om de leerkrachten te ontlasten.

Aanbevelingen

Een aanbeveling voor basisschool X is om meer te differentiëren op basis van individuele hiaten in plaats van standaard de leerlingen die uitvallen op de Cito-toetsen en methodetoetsen aan de instructietafel te plaatsen. Basisschool X is een school die op zoek is hoe er beter gedifferentieerd kan worden. In het feedbackformulier van de presentatie Praktijkgericht onderzoek wordt ook beschreven dat dit onderzoek van zeer groot belang is, omdat dit een knelpunt is op deze school.

Er zijn verschillende leerkrachten die aangeven zich hier verder op te oriënteren, omdat zij niet tevreden zijn over de huidige instructietafel. De nieuwe aanpak van de instructietafel is

een manier om de instructietafel beter aan te laten sluiten op individuele leerlingen (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012).

In dit onderzoek is geen rekening gehouden met toetsresultaten, omdat dit onderzoek anders te uitgebreid zou worden. Voor een vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden naar resultaten van leerlingen vóór een nieuwe aanpak en na de nieuwe aanpak. Er kan dan gekeken worden hoe de kinderen scoren die nu standaard aan de instructietafel zitten voor de nieuwe aanpak van de instructietafel en na de nieuwe aanpak van de instructietafel. Er werd namelijk geconstateerd dat leerlingen ondanks de instructietafel niet voldoende vooruit gingen in vaardigheidsscores. Er kan dan gekeken worden of de vaardigheidsscores verbeterd zijn door de nieuwe aanpak van de instructietafel. Er zou ook gebruik kunnen worden gemaakt van een diagnostisch onderzoek om te meten leerlingen gegroeid zijn.

Een aantal leerkrachten gaven in het feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek aan dat zij niet konden aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep. Er is samen met de intern begeleider gesproken dat tijdens een studiedag het belang van diagnostisch onderwijzen aangekaart wordt. Het kan zijn dat leerkrachten het moeilijk vinden om iets nieuws uit te proberen (Gelderblom, 2009).

Bibliografie

Bakker, M., Gerrits, P., & Theil, J. (2012). *Resultaat met rekenen: handvatten voor een goede rekenles*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Borghouts, C. (2010). *Rekenonderwijs aan zwakke leerlingen*. Opgeroepen op November 19, 2014, van Universiteit Utrecht: <http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/5458.pdf>

Bouwman, A. (2013). *Differentiëren is te leren: omgaan met verschillen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Cöp, J. (2013). *Is ons onderwijs al adaptief?* Opgeroepen op Oktober 18, 2014, van Kennisplatform voor het onderwijs: <http://wij-leren.nl/adaptief-onderwijs-integratie.php>

Dettorri, G., & Ott, M. (2006). *Intervention in School and Clinic*. Austin: Hammill Institute on Disabilities.

Ebbens, S., & Ettekooven, S. (2009). *Effectief leren praktijkboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Förrer, M., & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Gelderblom, G. (2009). *Effectief omgaan met verschillen in het rekenonderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Gelderblom, G. (2010). *Effectief omgaan met zwakke rekenaars*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Gelderblom, G. (2007). Elk kind kan rekenen! *BasisschoolManagement*, 2-8.

Geurts, T. (2010). *De ethische professionaliteit van de leraar*. Opgeroepen op Februari 28, 2015, van Waardegericht leven & leren: <http://www.thomgeurts.nl/index.php/2010/08/de-ethische-professionaliteit-van-de-leraar>

Giessen, N., & Kouwenhoven, M. (2015). Zelfstandig werken, verschillen en overeenkomsten tussen visie en de praktijk.

Groenestijn, M. v., Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskunde-problemen en Dyscalculie*. Assen: van Gorcum.

Kallenberg, A. J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren en organiseren van nieuwe arrangementen*. Leiden: Hogeschool Leiden.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsema, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Karels, K. (z.d.). *Het rekenproces in de rekenles - protocol ERWD*. Opgeroepen op December 24, 2014, van Wij-leren kennisplatform voor het onderwijs: <http://wij-leren.nl/rekenproblemen-ERWD.php>

- Kienhuis, J. (2008). *De stem van de leerling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kraaij, J. v. (2010, mei 20). *LEER KRACHT van de leerkracht*. Opgeroepen op december 13, 2014, van HBO kennisbank: <http://surfsharekit.nl:8080/get/smpid:27367/DS1/>
- De Lange, R. d., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Leenders, Y., Naafs, F., Oord, I. v., Veenman, S., & Wiltink, H. (2002). *Effectieve instructie*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en advies.
- Linden, J. v. (2010). 'Wat moet ik weten om een som uit te kunnen rekenen?': verlengde instructie bij rekenen. Opgeroepen op December 27, 2014, van HBO Kennisbank: <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:27433/DS1/>
- Maas, A., Berg, W. v., Tanja, B. v., Clijsen, A., Houtveen, T., Lange, S. d., et al. (2007). *Leerlingenzorg in de basisschool*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede bv.
- Milo, B. (2003). Mathematics instruction for special-needs students. *Proefschrift Universiteit van Leiden*, 12-19.
- Nelissen, J. (2002). Interactie: een vakpsychologische analyse 1. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van nascholing en onderzoek van het reken-wiskunde onderwijs*, 3-20.
- Neut, I. v., & Mariën, H. (2013). *Van data naar didactiek*. Tilburg: IVA onderwijs.
- Van Overveld, K. v. (2012). *Groepsplan gedrag*. Meppel: Pica.
- Pameijer, N., & Beukering, T. v. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor intern begeleiders*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T., & Lange, S. d. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Sande, J. P. (1999). *Gedragsobservatie: een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Scheier, M. (2015). *Formulier effectieve leertijd*. Opgeroepen op Maart 05, 2015, van Onderwijsgek: http://www.onderwijsgek.nl/EFFECTIEVE_LEERTIJD_VOORBEELD.pdf
- Smits, H. (2010, juni). *Help, Ik wil instructie!* Opgeroepen op december 13, 2014, van HBO Kennisbank: <http://surfsharekit.nl:8080/get/smpid:27506/DS1/>
- Theunissen, M. (2011). Rekenkilometers maken. *Remedial Teaching*, 6-9.
- Van Regenmortel, T. (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg. *Journal of Social Intervention*, 22 - 42.

Veenman, S. (2001). *Direct instructiemodel*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

Vijver, W. v., Wert, P. d., & Potze, C. (1998). *Rekenen & Zorgverbreding*. Eindhoven: SON Opleidingen.

Bijlage 1 Interview leerkrachten

1. Hoe vind je dat er gewerkt wordt aan de instructietafel?
2. Wordt er effectief gewerkt aan de instructietafel (moeten leerlingen vaak wachten op elkaar, duurt het lang voordat kinderen een antwoord geven, enz.)?
3. Heb je het gevoel dat er aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen voldaan wordt tijdens de instructietafel?
4. Heb je het gevoel dat er aan de verschillende leerniveaus van de leerlingen voldaan wordt tijdens de instructietafel?
5. Als je de effectiviteit aan de instructietafel mocht beoordelen, welk cijfer tussen 0 en 10 zou je de effectiviteit aan de instructietafel geven?

Samenvatting eerste interview

Leerkracht 1:

“Wat ik merk is dat leerlingen snel afgeleid zijn, omdat er op een kleine plek een groot aantal leerlingen zitten. Er zijn leerlingen die al aan het werk gaan voordat de instructie klaar is, zij vinden de instructie dan makkelijk. Ik wil toch elke keer dat alle leerlingen bij de instructie betrokken zijn, zij zitten namelijk niet voor niks aan de instructietafel. Ik ben meer tijd kwijt aan kinderen bij de les te betrekken dan met de instructie die ik geef.”

Leerkracht 2:

“Er wordt aan de instructietafel erg wisselend gewerkt. Het is een drukke klas en een aantal leerlingen aan de instructietafel is snel afgeleid, hierdoor krijgen zij minder mee van de instructietafel. Ook is de groep erg groot, waardoor leerlingen snel op elkaar reageren. Het verschil in niveau is erg groot, sommige leerlingen hebben weinig moeite met het niveau aan de instructietafel, terwijl andere leerlingen deze uitleg echt nodig hebben. Ik probeer hier een middenweg in te vinden. Soms laat ik leerlingen die het snappen al terug naar de plaats gaan.”

Leerkracht 3:

“Er wordt slecht gewerkt aan de instructietafel, leerlingen zijn snel afgeleid, zijn met andere dingen bezig, letten slecht op bij mijn instructie. Ik ben continu bezig om leerlingen mee te laten doen met de instructie. Doordat deze leerlingen in het bijwerkboek werken is het niveau voor sommige leerlingen erg laag, zij moeten lang wachten en geven aan dat ze het makkelijk vinden. Er wordt te weinig op individuele hiaten ingegaan, maar dit komt doordat er teveel leerlingen aan de instructietafel zitten.”

Bijlage 2 Observatielijst effectieve leertijd (Scheier, 2015)

Doel van dit formulier is om zichtbaar te maken welke leerlingen wel en niet taakgericht kunnen werken en waaraan leertijd verloren gaat. Hoe groter de effectieve leertijd, hoe groter de mogelijke leerresultaten.

Verklaringen van de afkortingen:

T = taakgericht

Het kind is daadwerkelijk bezig met de opgedragen taak. Hieronder valt ook het uitleggen aan andere kinderen en het krijgen van uitleg van de leerkracht of andere kinderen.

X = niet in de klas

Het kind is niet aanwezig in de klas en niet bezig met de opgedragen taak. Hieronder vallen niet de kinderen die niet op school aanwezig zijn.

P = procedureel

Hieronder vallen alle zaken die voorwaarden zijn om te kunnen werken en leren. Te denken valt hierbij aan het slijpen van potloden, pakken van materialen, etc.

W = wachten

Wachten op uitleg van de leerkracht.

O = OVERIG NIET TAAKGERICHT

Alle zaken die niet gevangen kunnen worden onder bovenstaande punten.

Observatieformulier effectieve leertijd

Groep : 5	Rekenen: instructie
Datum: 5 – 06 - 2015	Tijd: 09.15 – 09.30
Groepsgrootte: 7	Observator: Maaïke
T = Taakgericht	76 – 100 % = Goed
X = Niet aan de instructietafel	60 – 75 % = Voldoende
P = Procedureel	0 – 59 % = Onvoldoende
W = Wachten	
O = Overig niet taakgericht	

Naam	Rondes										% Taakgerichtheid
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ay	T	X	X	T	W	O	T	T	T	W	50 %
Ra	T	T	W	T	W	T	T	W	T	W	60 %
Am	P	W	T	O	W	T	T	W	W	T	40 %
Za	O	T	T	T	W	W	T	W	T	T	60 %
Ch	P	W	T	T	O	O	O	W	W	T	30 %
Fl	O	T	T	T	W	W	O	T	T	O	50 %
Me	T	W	T	T	O	T	W	W	T	O	50 %
Totale taakgerichtheid											49 %

Bijlage 3 Interview leerlingen

1. Wat vind je fijn of wat gaat er goed?
2. Wat vind je minder fijn of wat zou de leerkracht kunnen verbeteren?
3. Als je de instructietafel een punt mag geven tussen 0 en 10, welk cijfer zou je de instructietafel geven.

Samenvatting eerste interview

Leerling 1:

“Er wordt een goede instructie gegeven, ik kan na de uitleg meteen aan de slag. Het is vaak erg druk aan de instructietafel, kinderen praten door elkaar en er is weinig ruimte aan de instructietafel. Ook duurt de instructie vaak ook lang, omdat ik elke keer moet wachten.”

Leerling 2:

“De juf doet tijdens de instructietafel veel voor, zo weet ik wat ik moet doen. De uitleg is goed. De instructietafel duurt lang en ik vind het vervelend om elke keer naar de instructietafel te komen. De kinderen aan de instructietafel doen niet altijd goed mee, kinderen praten veel door elkaar.”

Leerling 3:

“Er wordt een goede uitleg gegeven, maar deze duurt vaak erg lang. Ik moet vaak wachten op anderen en de uitleg is makkelijk. Ik vind het niet fijn om altijd aan de instructietafel te zitten. De uitleg aan de instructietafel is bijna hetzelfde als de gewone uitleg, ik snap dan de uitleg al.”

Leerling 4:

“Ik vind het fijn om extra uitleg te krijgen, door de herhaling snap ik het. Het is fijn om samen met de juf de opdrachten te maken. Er zitten veel kinderen aan de instructietafel, niet iedereen doet goed mee. De instructietafel duurt lang.”

Leerling 5:

“Ik vind het fijn om samen met de juf de opdrachten te maken. Het is erg druk aan de instructietafel, niet iedereen doet goed mee en kinderen praten door elkaar heen.”

Leerling 6:

“Er is goede uitleg, maar deze duurt vaak erg lang. Ik vind het niet fijn om elke keer aan de instructietafel te zitten, de uitleg is namelijk erg makkelijk. Ook is er geen verschil met de uitleg in de klas en aan de instructietafel.”

Leerling 7:

“Er is goede uitleg. De instructietafel duurt lang, kinderen zijn druk aan de instructietafel en praten veel door elkaar. Ik vind de uitleg ook makkelijk, ik wil meteen aan de slag.”

Samenvatting tweede interview

Leerling 1:

“ Het is fijner om zelf aan de slag te mogen gaan. Je wordt nu niet meer afgeleid door andere kinderen. De juf komt na de les even vragen of het gelukt is dan kan ik mijn vragen stellen.”

Leerling 2:

“ Ik vind het fijn dat ik nu zelf mag leren en dat ik niet altijd aan de instructietafel hoef. De uitleg aan de instructietafel is fijner geworden, omdat er minder kinderen aan zitten en iedereen die nu aan de instructietafel beter meedoet. De instructie is ook moeilijker, omdat ik alleen aan de instructietafel hoef als ik iets moeilijk vind. Er hoeft niks te veranderen aan de instructietafel.”

Leerling 4:

“ Ik vind het fijn dat ik niet altijd aan de instructietafel hoef. Ik mag meer alleen maken en dat vind ik fijn. De instructietafel duurt nu minder lang. Ik vind dit veel fijner dan eerst. De instructietafel hoeft niet te veranderen nu.”

Leerling 5:

“ Ik moet nu veel alleen doen, omdat ik bijna niet meer aan de instructietafel hoef te komen. Ook krijg ik minder hulpen en minder instructie. De kinderen aan de instructietafel doen wel beter de best nu.”

Leerling 6:

“ Ik hoef niet altijd meer aan de instructietafel. Als ik alleen werk gaat het veel sneller en kan ik beter werken. Ik hoef niet meer te wachten op andere kinderen en de instructie duurt niet meer zo lang. Ik zou niets veranderen nu.”

Leerling 7:

“ Ik vind het fijn dat ik niet meer altijd aan de instructietafel hoef, maar ik zou wel graag vaker aan de instructietafel willen. Nu hoef ik bijna niet meer aan de instructietafel. Ik moet veel alleen doen en ik vind dit moeilijk.”

Bijlage 4 Nieuwe aanpak instructietafel

Groep 5 lessen methodegekoppeld aan leerlingen die uitvallen.

Onderdeel waarop leerling uitvalt	Leerlingen	Les binnen methode
Getalbegrip	- An (tellen met - Dai	Week 1 les 1
Tellen	- Ay (terug of vooruit tellen vanuit willekeurig getal) - Chey (terug tellen vanuit willekeurig getal)	Week 3 les 1
Optellen buiten tiental t/m 100	- Am - Dai	Week 2 les 1
Aftrekken buiten tiental t/m 100	- Ay - Dai - Flo - Zah	Week 4 les 1
Vermenigvuldigen	- Am - Zah - Dai - Ra - Flo	Week 1 les 2 Week 3 les 2
Delen	- Ama - Zah - Che - Ran - Dai - Flo	Week 2 les 2 Week 3 les 4 Week 4 les 2
Kladpapier gebruiken	- Ama	-
Geld	- An	Week 1 les 4
Werken context	- Ay - Zah - Che - Ran - Flo	

Bijlage 5 Feedbackformulieren PGO presentatie

Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Persoonsgegevens	Naam student	Maaïke van den Bosch
	Datum presentatie	18-05-2015
	Naam toehoorder	Ingrid
	Titel presentatie	Effectiviteit verhogen aan de instructietafel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	prima, denkt mee
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	prima
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	prima
Zoekstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja
Verwerking / Analyse	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja, zou nog wel langere termijn willen weten.
Toepassing in de praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Zeer van belang. knelpunt bij ons op school.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	ontwikkeling diagnostische vaardigheden.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	duidelijke presentatie heldere taal.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Hoe zit 't met diagnostiek in de methode, kunnen we die meer naar
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	achieve, geïnteresseerde houding! prima!

Handtekening: Ingrid Huyt

Feedbackformulier voor de toets van de leerprestaties bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

mulier presentatiePraktijkgericht onderzoek

	Naam student	Maaïke van den Bosch
	Datum presentatie	18-05-2015
	Naam toehoorder	
	Titel presentatie	Effectiviteit verhogen aan de instructietafel
e	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Prima
g	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	niet echt, hoeft ook niet ↳ toch wel op powerpoint te zien
	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja: hulpvr. van school
/	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja
k	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	-bruikbaar -een aanpassing in de zorg voor uitvallers rekenen.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	nee, dat weet ik niet
	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Goede presentatie helder goed ingegaan op vragen
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Nog af te ronden maar goed gedaan Ik vind dat we een lastige hulpvraag hebben gesteld.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	N.a.v. onderzoek bewezen vervolgstappen zetten. voor deze speciale zorg lln.

ing:

er is een deel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Praktijkgericht onderzoek		
	Naam student	Maaïke van den Bosch
	Datum presentatie	18-05-2015
	Naam toehoorder	Marlou
	Titel presentatie	Effectiviteit verhogen aan de instructietafel
tie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	ja ja
e ng	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	(Bronnen niet vermeld) Context duidelijk
	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja
/	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja via enquête 11n, 1k + observatie voor enna
c	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	heel relevant zinvol
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	extra achtergrondinfo altijd goed
	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	goed onderwerp, duidelijke presentatie
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Gedegen onderzoek met veel literatuur onderzoek.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Betrokken, pragmatisch en enthousiast.

Speciale Onderwijszorg		
formulier presentatiePraktijkgericht onderzoek		
s	Naam student	Maaïke van den Bosch
	Datum presentatie	18-05-2015
	Naam toehoorder	Ellen
	Titel presentatie	Effectiviteit verhogen aan de instructietafel
icatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	ja
sche uwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja
eks- e	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja
eling / ing	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja; tijdens de uitleg
itie aktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	zeer relevant toch nog eens kritisch kijken
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	nee, sorry
ne ck	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	duidelijk!
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	nuttig voor elke lkr.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	zicht op leerproces en ll-gedrag
kening:		

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Maaïke van den Bosch
	Datum presentatie	18-05-2015
	Naam toehoorder	Sjan
	Titel presentatie	Effectiviteit verhogen aan de instructietafel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	ja
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	effectiever werken aan instructietafel
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	prima gedaan, helder, duidelijk
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	praktijk + literatuur bij elkaar gebracht.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	kinderen met problemen beter / effectiever kunnen helpen

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Bijlage 6 Feedback Critical Friend onderzoek

Critical friend 1:

Je onderzoek ziet er goed uit. Mijn grootste opmerking is dat ik soms het idee heb tijdens het lezen dat je het antwoord op je hoofdvraag al weet. Je test het goede uit. Ik zie het meer als een onderzoek waarin je test of je het toe kunt passen en wat de uitkomst hiervan is. Ik heb dus vooral opmerkingen op de methodologie.

Let op. Je verandert in het schrijven van tijden, mijn casus werd hierop afgekeurd.

Mooie samenvatting! Ik word nieuwsgierig en wil verder lezen! Je neemt me gelijk mee in je onderzoek. Wat ik mij afvraag is of je een vooronderzoek hebt gedaan of dat dit in je onderzoek zit.

In je conclusie zie ik nog te weinig verbindingen naar je dataverzameling.

Critical friend 2:

Je gebruikt in je onderzoek het begrip hiaten en uitval door elkaar. Let op dat je elke keer hetzelfde woord hiervoor gebruikt.

Ik vind dat je in hoofdstuk 3 goed laat zien de theorie achter onderzoek doen bekeken te hebben en koppelt dit aan je eigen onderzoek. Eventueel kun je hier persoon aan toevoegen, bijvoorbeeld hoe kijk jij aan tegen de ethiek in het onderzoek.

Bij je dataverzameling heb je een grote variatie in data. Je ziet dat je hard gewerkt hebt!

Je koppelt in de conclusie je praktijkonderzoek telkens aan de theorie, goed! Probeer vaker op de persoon te wijzen. Wat vind jij ervan?

Critical friend 3:

Wat heb jij een goed onderzoek gedaan! Je hebt een onderzoek opgesteld die passend is bij jouw interesse en bij de valkuil van de school. Je hebt het verslag voor mijn gevoel overzichtelijk beschreven, met een duidelijke rode draad. Ik kan je onderzoek zo overnemen.

Ik mis alleen een stuk persoon en daarin een reflectieve reflectie. Vergeet niet feedback van een Critical friend toe te voegen.

Voor mijn gevoel een goed theoretisch kader. Ik mis alleen de persoon in jouw theoretisch kader. In je onderzoeksstrategie is duidelijk de praktijk gekoppeld aan de theorie.

Let op bij de betrouwbaarheid van je onderzoek: Dit onderzoek is een momentopname. Jouw band met de kinderen is van invloed op de uitkomst van het onderzoek. Behalve sociaal wenselijke antwoorden kan je ook denken aan het feit hoe de kinderen jou ervaren. Als ze de nieuwe onderzoeker niet aardig vinden zetten ze zich misschien minder in. Ook zijn jouw

docenteigenschappen belangrijk. Praat jij rustig, duidelijk of ben je snel geïrriteerd? Dit kan van invloed zijn op de herhaalbaarheid van het onderzoek.

Bijlage 7 Verwerkingsopdracht DIV

1303 woorden

Op mijn leerwerkplek heb ik verschillende taken. Één dag in de week begeleid ik leerlingen van groep 5 aan de instructietafel rekenen en technisch lezen. Verder sta ik één dag in groep 8 als leerkracht. Ik merk aan de instructietafel rekenen dat er veel verschil zit in tempo, niveau en onderwijsbehoeften. Dit komt onder andere doordat er zeven leerlingen aan deze instructietafel zitten. Om erachter te komen hoe ik aan de verschillende onderwijsbehoeften van deze leerlingen kan voldoen ben ik deze module gaan volgen. Helaas werd mij snel duidelijk dat er op deze leervraag geen antwoord zou komen. Er zou niet ingegaan worden op differentiatie tijdens de instructie. Voor mij lag de uitdaging om mijn leervraag voor deze module te veranderen. Ik heb daarom deze lessen gebruikt om mijn handelen als groepsleerkracht in groep 8 te verbeteren. Ik wilde tijdens de modules handvaten krijgen hoe ik mijn onderwijs kon verbeteren op het gebied van omgaan met verschillen. Ik vind het namelijk belangrijk dat om uit te gaan van de mogelijkheden van leerlingen.

Wat ik belangrijk vind in mijn onderwijs, is dat het onderwijs dat ik bied aansluit bij de behoeften van de leerlingen. Iedere leerling is anders, dus hier moet rekening mee gehouden worden (Cöp, 2014). Als kind is dit bij mij niet gedaan. Ik was slecht in rekenen en maakte hierbij veel fouten. Klasgenoten maakten vervelende opmerkingen als ik een beurt kreeg tijdens de rekenles. Ik werd steeds onzekerder over mijn rekenwerk, waardoor ik steeds minder tot rekenen kwam (Van Overveld, 2012). Ik weet daardoor hoe belangrijk het is om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van een leerling. Wanneer een leerkracht aansluit bij de onderwijsbehoeften van een leerling kan er gesproken worden van adaptief onderwijs (Blok & Breetvelt, 2004). Dit onderwijs voldoet aan drie basisbehoeften van een leerling (Dijkstra, 2014):

- De relatie, een leerling moet zich geaccepteerd voelen.
- Autonomie, een leerling moet het gevoel hebben het zelf aan te kunnen sturen.
- Competentie, het gevoel hebben dat een leerling iets kan.

Het is aan de leerkracht om zijn gedrag af te stemmen op deze basisbehoeften, zo ontstaan er drie leerkrachtgedragingen (Cöp, 2014):

- Interactie, de omgang met leerlingen.
- Instructie, de manier waarop de leerkracht uitlegt.
- Klassenmanagement, hoe richt de leerkracht zijn klas in.

Door de onderwijsbehoeften en de leerkrachtgedragingen aan elkaar te koppelen ontstaat er een negencellenmatrix. Een interventie die ik heb uitgevoerd is het negencellenmatrix invullen. Door deze negencellenmatrix voor mijn handelen in te vullen, kan ik reflecteren op de manier waarop ik adaptief onderwijs vormgeef (Dijkstra, 2014). In mijn vorige toetsen is naar voren gekomen dat ik sterk ben in de relatie met leerlingen, dit vind ik ook belangrijk. Een leerling moet zich veilig voelen in een klas, dit begint bij zich veilig voelen bij de leerkracht. Ik ga met leerlingen in gesprek, ik probeer negatief gedrag zoveel mogelijk te negeren en ik geef veel complimenten (Van Overveld, 2012). Ik zie dit ook terug in mijn ingevulde negencellenmatrix. Waar ik achter ben gekomen, is dat ik ook sterk ben in de leerlingen het gevoel van autonomie te geven tijdens mijn klassenmanagement en interactie. Ik vind het belangrijk om samen met de leerlingen de regels van de klas te maken. Leerlingen moeten achter de regels staan, anders is de kans groot dat de leerlingen deze regels niet naleven (Van Overveld, 2012). Verder verdeel ik organisatorische taken en zorg ervoor dat de eigen meningen van leerlingen gewaardeerd worden (Dijkstra, 2014). Ik heb mijn leerwerkplek begeleider gevraagd mij te observeren aan de hand van de negencellenmatrix. Ik kreeg van haar terug dat ik

veel complimenten geef. Ze ervoer een positieve sfeer in de groep, mede doordat ik leerlingen organisatorische taken gaf en met leerlingen in gesprek ging.

Een aandachtspunt waar ik nog aan kan werken is de basisbehoeften autonomie tijdens de instructie, dit gaf mijn begeleider ook als feedback. Ik vind het moeilijk om leerlingen, die geen instructie nodig hebben, na de inleiding al aan het werk te laten gaan. Ik ben van mijzelf vrij chaotisch en ik ben bang dat ik deze leerlingen uit het oog verlies. Toch merk ik dat sommige leerlingen de uitleg die ik geef te makkelijk vinden. Voor onder andere deze leerlingen is het goed om te differentiëren (Bouwman, 2012). In groep 8 waar ik één dag in de week les geef, zitten een aantal leerlingen die aangeven de uitleg makkelijk te vinden. Deze leerlingen zouden na de vijf minuten opstart zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Ik vind het dan wel belangrijk om te controleren of het gelukt is bij deze leerlingen. Hier wil ik aan gaan werken de komende tijd.

Een begrip dat mij aan het denken heeft gezet is de human dynamics, hierbij wordt gekeken naar de interne processen en structuren die ten grondslag liggen aan het menselijke gedrag (Seagal & Horne, 1998). Human dynamics biedt inzicht in de oorsprong tussen mensen. Ieder mens beschikt over drie principes waarvan één principe leidend is. Deze principes zijn de mentale (verstand, ideeën), de emotionele (gevoelige, relationele) en de fysieke (praktische, handelende) principes. Als ik kijk naar mij als persoon kan ik mijzelf onderverdelen bij de emotionele principe. Ik heb behoefte aan relatie en het voelen van verbondenheid, dit zie ik terug als hoe ik ben als persoon, maar ook hoe ik ben als leerkracht. Ik wil leerlingen het gevoel geven dat ze veilig zijn bij mij, dat ze mij kunnen vertrouwen. Ik geef leerlingen vaak een schouderklopje of een aai over het hoofd.

Ook kinderen hebben principes die leidend zijn en hier moet je als leerkracht rekening mee houden. In groep 8 heb ik een kind in de klas dat een keer huilend in de klas zat. Ik ben toen bij haar gaan zitten en wilde haar graag troosten. Ik ging dicht bij haar zitten, legde mijn hand op haar schouder en probeerde haar rustig te krijgen. Het eerste wat zij deed was mijn hand van haar schouder schudden en verder van mij weg zitten. Een tijdje later toen zij weer rustig was, legde ik mijn hand op haar hoofd. Weer schudde zij mijn hand van haar af. In het begin dacht ik dat het lag aan het feit dat haar band met mij niet goed genoeg was. Ik ben toen met haar in gesprek gegaan en kwam erachter dat zij het niet fijn vind als ik dicht bij haar in de buurt kom. In het begin vond ik dit vreemd. Door middel van human dynamics heeft mij dit een nieuw inzicht gegeven. Het blijkt dat zij een mentale principe heeft. Zij heeft geen behoefte aan aanrakingen, maar juist behoefte om het gesprek aan te gaan. Ik probeer dit nu ook met haar te doen en ik merk dat dit beter werkt dan genegenheid tonen. Zo heb ik geleerd dat het belangrijk is om te kijken naar de principes van een kind. Ik signaleer nu beter hoe een leerling op mijn manier van communiceren reageert en stem hier mijn communicatie op af. Ik probeer minder fysiek contact te maken met sommige leerlingen, maar ik richt mij meer op de mentale kanten van een relatie. Tijdens mijn lessen probeer ik hier ook rekening mee te houden, maar hier kan ik nu nog in groeien. Een tip die ik heb gekregen van een Critical friend is om de groep af en toe te verdelen aan de hand van de principes tijdens de verwerking van een les. Leerlingen kunnen dan kiezen of zij alleen werken, in tweetallen willen werken of in een groep willen werken (Putten, 2009). Deze werkvorm heb ik uitgetoetst. De meeste leerlingen waren hier enthousiast over. Zij vonden het fijn om deze keuze te maken. Wat mij wel opviel en waar ik voor wil waken is dat ik merkte dat leerlingen die sociaal buiten de groep vallen, kiezen voor het werken alleen.

Bibliografie

Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 5 - 27.

Bouwman, A. (2013). *Differentiëren is te leren: omgaan met verschillen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Cöp, J. (2014, Maart). *Adaptief onderwijs: de actieve en gemotiveerde leerhouding centraal*. Opgeroepen op Februari 18, 2015, van Kennisplatform voor het onderwijs: <http://wjlernen.nl/adaptief-onderwijs-leerhouding.php>

Dijkstra, R. (2014, mei 5). *Krachtig leren; adaptief onderwijs*. Opgeroepen op Januari 30, 2015, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/krachtig-leren-adaptief-onderwijs/?output=pdf>

Groenestijn, M., Borghouts, C., & Janssen, C. (2011). *Protocol Ernstige RekenWiskundige-problemen en dyscalculie*. Assen: Van Gorcum.

Putten, T. v. (2009). *De leerkracht centraal*. Buren: Associatie voor veranderaars.

Seagal, S., & Horne, D. (1998). *Human Dynamics*. Den Haag: Scriptum.

Stevens, L., & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Overveld, K. (2012). *Groepsplan gedrag*. Huizen: Pica.

Feedback Critical Friends

Critical friend 1:

Je legt duidelijk uit waarom je geïnteresseerd bent in de effectiviteit van de instructietafel tijdens de rekenles. Je hebt duidelijk wat je belangrijk vindt in je manier van lesgeven en benoemt hier ook theorie over die je koppelt aan je handelen. Wat ik knap vind is dat je ook ziet wat je minder sterke kanten zijn en bedenkt hoe je dit kunt verbeteren. Je hebt feedback van je Critical Friend verwerkt in je toets, fijn om te lezen dat je profijt hebt gehad bij deze tip. Vergeet niet de feedback van je werkveld te verwerken.

Critical friend 2:

In je verwerkingsopdracht geef je goed de persoon weer, hier ligt ook een valkuil. Blijf zakelijk schrijven. Je schrijft vaak vertellend, waardoor het niet zakelijk over komt. Ik mis een afronding voor je einde. Je stopt vrij plotseling.

Begeleider leerwerkplek:

Tijdens het observeren aan de hand van de negencellmatrix merkte ik dat jij positief voor de groep stond. Jij hebt een speciale band met leerlingen in jouw groep. Het is leuk om te zien hoe enthousiast jij voor de groep staat, dit is jouw kracht. Je mag wel meer werken aan je differentiatie. Kinderen die de instructie snappen, mag je al aan het werk laten gaan. Door deze leerlingen mee te laten doen heb je kans op onrust, dit zag je vandaag ook.