

Gedifferentieerde instructie op drie niveaus.



Er komt meer bij kijken dan goed materiaal alleen.

Leonique Rijnen
Studentnummer: 1357495
Master Special Educational Needs
Fontys Opleiding Speciale Onderwijszorg
Intern Begeleider, deeltijd 2-jarig
Begeleiding: Tineke van Alphen
Mei 2011



Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.	4
1.1. Aanleiding.	4
1.2. Doel van het onderzoek.	6
1.3. Doel in het onderzoek.	6
1.4. Deelvragen.	6
1.5. Huidige situatie.	7
1.6. Gewenste situatie.	7
1.7. Verwachting.	8
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing.	9
2.1 Passend onderwijs.	9
2.2 De 1-zorgroute.	10
2.3 Het directe instructiemodel en differentiatie.	12
2.4 Leerkrachtvaardigheden.	13
2.5 Taken van de intern begeleider.	16
2.6 Reflectie op het literatuuronderzoek.	17
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Onderzoeksvorm.	18
3.2 Gegevens en data verzamelen.	19
3.3 Verwerking van gegevens en data.	21
3.4 Ethische aspecten.	22
Hoofdstuk 4. Presentatie van data en analyse.	23
4.1 De vragenlijst.	23
4.2 Het interview.	35
4.3 Observaties.	36
Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen.	37
5.1 De deelvragen.	37
5.2 De hoofdvraag.	39
5.3 Conclusies.	40
Hoofdstuk 6. Evaluatie.....	42
6.1 Productevaluatie.	42
6.2 Procesevaluatie.	42
6.3 De toekomst.	43
Literatuurlijst	46
Bijlagen	via bladwijzers



Samenvatting.

Passend onderwijs is een beleidsontwikkeling die zich centreert rond de zorgleerling. Het is een behoefte om maatwerk te leveren aan de leerlingen zodat bij talenten en mogelijkheden kan worden aangesloten. Dit dient te gebeuren op een school zo thuisnabij mogelijk. Ondanks bezuinigingen zijn veel scholen zoekende naar manieren om in te kunnen spelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van de leerling komt op verschillende manieren tot uiting. Één van die manieren is het bieden van een gedifferentieerde instructie. De theorie vertelt ons dat een leerkracht tot aan drie groepen effectief instructie kan geven. Het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus biedt instructieafhankelijke leerlingen meer leertijd en laat instructieonafhankelijke leerlingen in hun eigen tempo werken.

Om tot een gedifferentieerde instructie op drie niveaus te komen is meer nodig dan alleen geschikte methodes, ruimte en leerlingen met verschillende behoeften. De leerkracht doet ertoe en hij levert een grote bijdrage aan het bereiken van een succesvolle gedifferentieerde instructie. Hier zet een leerkracht vaardigheden voor in die effect hebben op het pedagogisch klimaat, de instructie zelf en het klassenmanagement.

Met dit onderzoek heb ik in kaart gebracht wat de huidige situatie op mijn basisschool is omtrent het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus. De uitkomsten bieden mijn school een mooi vertrekpunt om samen met het team vervolgstappen te nemen in de richting van de gewenste situatie omtrent gedifferentieerde instructie zoals uitgesproken tijdens het missievisie traject.

Ik wens eenieder veel leesplezier.



Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.

In dit hoofdstuk stel ik mezelf kort voor en vertel ik over mijn onderwijspraktijk. Ik geef uitleg hoe ik aan mijn onderzoeksonderwerp ben gekomen en wat de doelen zijn van het onderzoek.

Mijn naam is Leonique Rijnen. Ik ben al 17 jaar werkzaam in het basisonderwijs waarvan de laatste 12 jaar op de huidige school. Deze school bevindt zich in Tilburg in een gemêleerde wijk met een evenredige verdeling tussen koop- en huurwoningen. Er wonen mensen met verschillende culturele achtergronden en de 260 leerlingen van onze school zijn een afspiegeling van deze wijk. Nadat er een wisseling op onze school had plaatsgevonden van de directie bleek het noodzakelijk om de taken van de interne begeleiding bij de adjunct-directeur weg te halen en deze bij iemand anders onder te brengen. Op dat moment was ik werkzaam in groep 8. Ik heb gesolliciteerd op de vacature en sinds het schooljaar 2009/2010 ben ik drie dagen in de week ambulant werkzaam als intern begeleider op deze school.

1.1. Aanleiding.

Op de school waar ik werkzaam ben is zes jaar geleden een groepsplan¹ gemaakt omdat de leerkrachten hinder ondervonden van de hoeveelheid aan handelingsplannen in de groep. Leerkrachten gaven bij teamvergaderingen en groepsbesprekingen aan dat het aantal handelingsplannen dat in de groep nodig was volgens afspraak (didactisch gezien de leerlingen die volgens CITO normen D of E scoren), te hoog werd om organisatorisch uit te voeren binnen de groep. Er waren geen uren beschikbaar voor hulp buiten de groep. Met de komst van het groepsplan was het de bedoeling dat er een impuls gegeven werd aan het verminderen van de kwantiteit van de handelingsplannen omdat zorgleerlingen geclusterd konden worden. Uiteindelijk zouden dan alleen de leerlingen die een eigen leerlijn hebben of leerlingen met een rugzak een individueel handelingsplan krijgen. Zo ver is het nooit gekomen.

Het groepsplan was tevens bedoeld als instrument om een duidelijk overzicht te creëren van de dagelijkse onderwijspraktijk zodat het voor leerkrachten, duocollega's en invallers concreet was welke hulp er wanneer geboden werd aan welke leerlingen. Het gebruik van

¹ Zie via bladwijzer bijlagen 1 en 2; groepsplan 1-2 en groepsplan 3 t/m 8



het groepsplan heeft dit wel opgeleverd.

Vorig schooljaar werkte ik volledig ambulant als intern begeleider. Tijdens het voeren van de groepsbesprekingen signaleerde ik een aantal zaken met betrekking tot de groepsplannen: ondanks het format was de diversiteit van de inhoud groot. Sommige leerkrachten beschreven de leerproblemen en de aanpak hiervan algemeen en abstract. Andere leerkrachten beschreven de leerproblemen en vertaalden dit naar onderwijsbehoeften, concreet met materialen en manier van organisatie. De beschrijvingen van sommige leerkrachten waren gedetailleerd, anderen gaven enkel toetsresultaten en betrokken geen belemmerende of bevorderende factoren bij de aanpak.

Verder gaf het groepsplan wel een concreet weekoverzicht maar veranderde er niks aan de kwantiteit van de handelingsplannen en bleek het invullen van het plan juist voor sommige leerkrachten een extra belasting in plaats van verlichting. Tijdens bouwvergaderingen werd het gebruik van het groepsplan besproken. Teamleden gaven dan aan dat ze het gevoel hadden dat ze dubbel werk aan het doen waren omdat ze zowel het groepsplan als ook handelingsplannen moesten invullen.

Om duidelijkheid te creëren omtrent het gebruik van zowel groeps- als handelingsplannen werd er een werkgroep gevormd die het format van het groepsplan zou gaan beoordelen en aanpassen indien nodig. Als voorzitter van deze werkgroep merkte ik verschil in benadering van het groepsplan. Een aantal teamleden zag het groepsplan als een overzicht van de inventarisatie van de zorg in de groep terwijl ik het tevens als een instrument zie om de zorg met behulp van gedifferentieerde instructie op drie niveaus in de groep te bundelen zodat het aantal uit te voeren handelingsplannen kan verminderen.

In discussies hierover met de andere leden van de werkgroep kwam naar voren dat de leerkrachten wel een handzaam groepsplan willen hebben, de behoefte aan een overzicht is er wel. De stap naar gedifferentieerde instructie op drie niveaus was te groot, daar was op dat moment geen voedingsbodem voor. Voor mijn gevoel was het niet logisch om te sleutelen aan het format als het doel van het groepsplan niet voor iedereen hetzelfde was en het gebruik van het groepsplan niet door iedereen op dezelfde manier werd uitgevoerd. Je gaat ook niet beter tennissen op het moment dat je een duurder, geavanceerder racket koopt terwijl je de tennisregels niet beheerst en tevens het racket verkeerd om hanteert.

Na het volgen van de module over veranderingsprocessen ligt volgens mij hier de oorzaak van het stagneren van het veranderingsproces omtrent het gebruik van groepsplannen. Het invoeren van het groepsplan is volgens de ontwerpaanpak gebeurd (Kloosterboer, 2005). De korte termijnwinst door het vermijden van de confrontatie i.c. het bewustmaken van de betrokkenen van het organisatieprobleem brengt in een later stadium een boemerangeffect



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

teweeg in de gedaante van demotivatie, cynisme of verzet. (Kloosterboer, 2005).

De werkgroep strandde maar de voedingsbodem voor mijn meesterstuk was gecreëerd.

1.2. Doel van het onderzoek.

Ik wil werken aan de effectiviteit van de groepsplannen op mijn school door het promoten van het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus.

1.3. Doel in het onderzoek.

Uitzoeken wat de nulmeting van gedifferentieerde instructie op drie niveaus op mijn school is en aanbevelingen doen om dit niveau te verhogen.

Deze doelen leveren de volgende centrale vraagstelling op:

Wat is de status van het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus en wat is mijn rol als intern begeleider om dit niveau te verhogen?

Voor het antwoord op de centrale vraagstelling maak ik gebruik van de antwoorden van de volgende deelvragen:

- Hoeveel leerkrachten maken al gebruik van $gi3n^2$?
- Bij welke vakken maken deze leerkrachten gebruik van $gi3n$?
- Wat houdt het $gi3n$ precies in?
- Is bij de teamleden bekend wat $gi3n$ precies inhoudt?
- Wat is de meerwaarde van $gi3n$?
- Hoe differentiëren de leerkrachten van mijn basisschool tijdens het geven van instructie?
- Hoe kijken de leerkrachten van mijn basisschool aan tegen $gi3n$?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om $gi3n$ te kunnen geven?
- Zijn onze methodes geschikt om $gi3n$ te kunnen geven?
- Welke taken, kwaliteiten en/of competenties van de intern begeleider kunnen bijdragen aan het verhogen van het niveau van $gi3n$?

² Gedifferentieerde instructie op drie niveaus



1.5. Huidige situatie.

Elk schooljaar hanteren we een gesprekkencyclus van drie groepsbesprekingen waarbij de eerste twee voor iedereen verplicht zijn en de laatste groepsbespreking facultatief is. Hetzij op aanvraag van de intern begeleider, hetzij op aanvraag van de groepsleerkracht. Als uitgangspunt voor deze gesprekken hanteren we het groepsplan en handelingsplannen. Beide documenten zijn te vinden op de portal van onze school, waarbij we voor de groepsplannen onderscheid maken tussen de groepen 1-2 enerzijds en de groepen 3 t/m 8 anderzijds.

Het afgelopen jaar heeft niet iedereen gebruik gemaakt van het format van het groepsplan. Ook zat er verschil in de inhoud. Het verschil in bladzijdes loopt uiteen van 4 tot 14 kantjes. Op onze school hanteren we het leerstofjaarklassensysteem. Op dit moment worden de meeste instructies gegeven vanuit het directe instructiemodel. Binnen dit model wordt niet expliciet aandacht geschonken aan manieren van differentiëren. Tijdens een studietweedaagse van januari 2010 waar de bouwstenen werden gelegd voor een nieuw missievisie traject heeft het team de intentie uitgesproken om te gaan werken met gi3n. Het team heeft de mening uitgesproken dat gedifferentieerde instructie de voorkeur heeft boven klassikale instructie. Dit is vervolgens verwerkt in het schoolplan³.

We hebben op onze school een gemiddelde groepsgrootte van 22 en in elke groep is een instructietafel aanwezig. Buiten het uitspreken van de intentie is er nog geen onderzoek gedaan naar gi3n en zijn er schoolbreed geen afspraken gemaakt.

1.6. Gewenste situatie.

Er wordt in elke groep van mijn basisschool gebruik gemaakt van gi3n op het gebied van taal en rekenen. Leerkrachten signaleren zorgleerlingen op onderwijsbehoefte en brengen deze onder in de juiste instructiegroep. De zorg binnen de groep wordt overzichtelijk in het groepsplan weergegeven en het aantal individuele handelingsplannen vermindert. Dat einddoel beoog ik niet te bereiken met dit onderzoek. Ik ben tevreden als ik een bouwsteen kan aanleveren in de vorm van een plan van aanpak omtrent de realisatie van de intentie die is uitgesproken op de eerder genoemde studietweedaagse. Ik bereik dit door de beginsituatie van onze school in kaart te brengen en een plan van aanpak te kunnen presenteren aan het managementteam.

³ Zie via bladwijzer bijlage 3; Schoolplan 2010-2014 onderwijskundige visie



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

In mijn ogen biedt gi3n opbrengsten voor verschillende geledingen binnen de basisschool. Het biedt voordelen voor de teamleden omdat de zorg binnen de groep overzichtelijker wordt. Voor ouders is het duidelijk als er in elke groep binnen hetzelfde kader instructie wordt gegeven. Leerlingen profiteren omdat er bij het gebruik van gi3n rekening wordt gehouden met hun onderwijsbehoefte. Ook voor mij in de rol van intern begeleider biedt de ontwikkeling van gi3n perspectief. Zorgleerlingen kunnen na het signaleren snel door de leerkracht zelf ingedeeld worden in de juiste instructiegroep en kunnen duidelijk worden ondergebracht in het groepsplan. Op deze manier is het totaalbeeld van de zorg binnen de school voor mij als intern begeleider overzichtelijker.

1.7. Verwachting.

Ik verwacht dat de uitkomsten van dit onderzoek verduidelijking zullen brengen bij mijn collega's omtrent gi3n en dat dit op zijn beurt bijdraagt in het verlevendigen van het onderwerp. Het verspreiden van informatie die het onderzoek oplevert onder de teamleden kan een positieve bijdrage leveren aan het veranderingsproces van het geven van instructie volgens het directe instructiemodel naar het geven van een gedifferentieerde instructie. In mijn rol als intern begeleider zou ik dit veranderingsproces een warm hart toedragen omdat ik hierin veel opbrengsten zie voor mijn school.



Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing.

In dit hoofdstuk licht ik toe welke domeinen ik heb bestudeerd met behulp van literatuur. Dit helpt me om mijn praktijk beter in beeld te krijgen, antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag en deelvragen en het biedt bouwstenen om een onderbouwd plan van aanpak te produceren aan het einde van het onderzoek.

2.1 Passend onderwijs.

Sinds 2005 is het kabinet bezig om beleid te maken op “passend onderwijs”. Dit houdt in dat scholen moeten proberen om de kansen op de beste ontwikkeling van kinderen uit te breiden⁴. In het ontwikkelingskader van het kabinet komt een aantal uitgangspunten naar voren waarvan de volgende voor mijn onderzoek van belang zijn:

- Het kind moet centraal staan. Dat betekent dat het aanbod moet worden afgestemd op de behoeften van elk kind afzonderlijk.
- Leerkrachten moeten voldoende bekwaam zijn om passend onderwijs in de klas te realiseren.
- De kwaliteit van het onderwijs goed moet zijn, zodat ouders erop kunnen vertrouwen dat het onderwijs van goede kwaliteit is.

Op mijn basisschool is er de afgelopen decennia goed gekeken naar de behoeften van de schoolpopulatie. In dertig jaar tijd is de populatie van de school veranderd van minder dan 10 % leerlingen met NT2⁵ problematieken, naar 80% leerlingen met NT2 problematieken. Deze verschuiving heeft als gevolg gehad dat wij als school in hebben gespeeld op de behoefte van de populatie. Er is veel tijd besteed aan vergroting van de expertise op het gebied van NT2, er zijn leermiddelen op afgestemd en teamscholing heeft plaatsgevonden om ook de leerkrachtvaardigheden hierop af te stemmen.

Er is op mijn basisschool minder intensief tijd besteed aan de ontwikkeling omtrent passend onderwijs. Met ons zorgmodel⁶ brengen we wel leerlingen in kaart die op verscheidene

⁴ <http://www.ouders.net/school-en-thuis/passend-onderwijs.html> geraadpleegd op 20-01-2011

⁵ Leerlingen waarbij thuis een niet-Nederlandse taal wordt gesproken.

⁶ Zie via bladwijzer bijlage 4; zorgmodel



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

gebieden zorg behoeven, maar er is nog geen gerichte aandacht geweest op het gebied van afstemmen van instructies op de behoeften van de leerlingen of adequaat gebruik van de groepsplannen. Bovenschools heeft men een instrument ontwikkeld dat hier wel op inspeelt; de 1-zorgroute.

2.2 De 1-zorgroute.

De 1-zorgroute beschrijft in onderlinge afstemming de stappen en beslismomenten die cyclisch in de zorg aan leerlingen op groepsniveau, op schoolniveau en op het niveau van de bovenschoolse zorg in het samenwerkingsverband/regio gezet worden. (Clijsen, 2007)

In 1- zorgroute staat het handelingsgericht werken met groepsplannen vanuit het ontwikkelingsperspectief van elke leerling centraal, zowel op cognitief en didactisch gebied als op sociaal-emotioneel en pedagogisch niveau. Leerkrachten en intern begeleiders werken handelingsgericht en stemmen het onderwijs af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. (Clijsen, 2007)

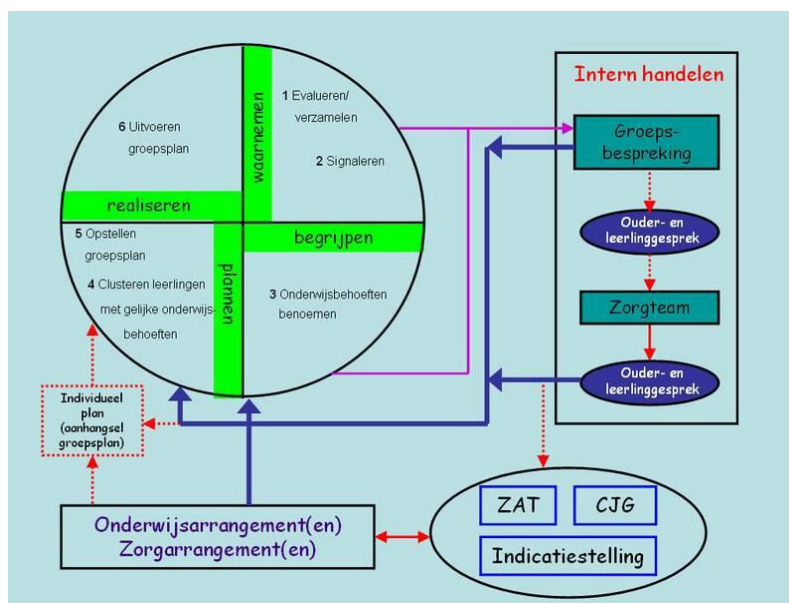
Dit citaat geeft duidelijk weer dat 1-zorgroute tegemoet komt aan de uitgangspunten van het ontwikkelingskader van het kabinet omtrent passend onderwijs. Het sluit goed aan met datgene dat ik als intern begeleider na wil streven; groepsplannen waarin de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn verwerkt en waarin de uitvoering van gedifferentieerde instructie verweven zit. Ik lees in de handreiking van 1-zorgroute dat niet alleen het handelen van de leerkracht van invloed is op het handelingsgericht werken, maar ook een omslag vraagt in het denken van de leerkracht. Traditiegetrouw zijn veel leerkrachten in hun denken probleemgericht en richten ze zich op de onderwijsbeperkingen. Het zogeheten “deficit denken”. Deze manier van denken is weinig productief. Een tegenwicht hiervan is het denken in termen van onderwijsbehoeften. Door de aandacht te richten op de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling en welke aanpassingen in instructie, aanpak, begeleiding of leertijd hiervoor van belang zijn, nodigt dit de leerkracht uit te reflecteren over zijn eigen aanbod en handelen en de doelen die de leerkracht voor deze leerling nastreeft. (Clijsen, 2007) Deze manier van denken is nog lang niet ingebed op mijn basisschool. Ik merk dat aan de momenten dat leerkrachten mij benaderen met vragen. Deze zijn in veel gevallen probleemgericht als het gaat om leerlingenzorg. Wil ik tegemoet kunnen komen aan het doel van mijn onderzoek, dan zal ik moeten beseffen dat ik hier te maken heb met een veranderingsproces. Voor het vervolg na het onderzoek zal ik literatuur over veranderingsprocessen en coachen moeten raadplegen. Ik denk hierbij aan Paul



Kloosterboer, Chip Heath, Marijke Lingsma en Frederike Bannink.

In de handreiking van de 1-zorgroute wordt de zorg aan leerlingen op drie niveaus omschreven, onderbouwd en gekoppeld aan handelingen. Aangezien de basis van de zorg begint bij de leerkracht in de klas en mijn deelvragen zich ook grotendeels hier afspelen, richt ik mijn aandacht op de zorg op groepsniveau.

Op groepsniveau volgt de leerkracht een handelingsgerichte cyclus die uit zes stappen bestaat: evalueren/ verzamelen, signaleren, onderwijsbehoeften benoemen, clusteren leerlingen met gelijke onderwijsbehoeften, opstellen groepsplan en uitvoeren groepsplan.



Uit projectervaringen blijkt dat een goede organisatie binnen de groep en binnen de school begint met een overzicht van de instructiebehoeften die leerlingen hebben. (van der Leij, 2003) Welke leerkrachtvaardigheden of competenties hiervoor nodig zijn komt terug in domein 2.4.

Op het moment dat de leerlingen zijn geclusterd kan differentiatie tijdens instructie plaatsvinden. De ervaring leert dat een leerkracht aan maximaal drie subgroepjes een goede en effectieve instructie en begeleiding kan geven. (Clijsen, 2007)

Deze kunnen als volgt omschreven worden:

1. Leerlingen die in een gemiddeld tempo vooruitgang boeken.
2. Leerlingen die in een hoger tempo dan de gemiddelde groep vooruitgaan en een voorsprong opbouwen.
3. Leerlingen die wat achterblijven en die extra ondersteuning nodig hebben om het gemiddelde tempo bij te kunnen houden. (Bongaards, 2008)



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Deze indeling komt overeen met het beeld dat ik heb van gedifferentieerde instructie op drie niveaus zoals ik in mijn onderzoeksvraag formuleerde. Door het literatuuronderzoek realiseer ik me dat mijn centrale vraagstelling al doordrongen is van mijn visie. Gekoppeld aan het doel van mijn onderzoek ga ik er al van uit dat de leerkrachten op mijn basisschool dit doel onderschrijven. Wil ik mijn doel bereiken dan zal ik ook moeten achterhalen hoe de leerkrachten van mijn basisschool differentiatie zien en wat hun visie is met betrekking tot *gi3n*. Ik neem hiervoor twee nieuwe deelvragen op die ik verwerk in het verzamelen van data.

2.3 Het directe instructiemodel en differentiatie.

In het schoolplan van mijn basisschool staat omschreven dat het didactisch handelen op onze school zich o.a. kenmerkt door toepassing van het directe instructiemodel. Uit onderzoek is gebleken dat het directe instructiemodel het meest effectief is. (Huizinga, 1998) Leenders, Naafs en van den Oord (2002) brachten in het model een klemtoon op het activeren van leerlingen aan en creëerden hier vervolgens het activerende directe instructiemodel mee. Het model kenmerkt zich door het feit dat de leerkracht in interactie met de leerlingen de leerinhouden en leerstrategieën die van belang zijn expliciet onderwijst. We onderscheiden de volgende fasen:

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

Differentiatie kun je op verschillende manieren indelen. Vaak wordt er gesproken over convergente en divergente differentiatie. Er is sprake van convergente differentiatie als er in de groep niet gedifferentieerd wordt naar doelen maar meer naar wat de leerlingen nodig hebben om dit doel te bereiken zoals een andere werkvorm, een andere aanpak, extra leerstof of extra instructie. Het geven van *gi3n* is een vorm van convergente differentiatie.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Divergente differentiatie daarentegen laat de vaste doelen voor de leerlingen los en gaat uit van de eigen ontwikkeling van elk kind. Er is geen basisaanbod voor alle kinderen, maar subgroepjes kinderen ontvangen een verschillend aanbod. (Clijsen, 2007)

Leenders et al. (2002) geven aan dat er twee vormen van differentiatie mogelijk zijn; differentiatie in instructie en differentiatie in lesstof. Bij differentiatie in instructie onderscheiden zij drie momenten waarop dit plaatsvindt:

- Groepsinstructie (uitleg en begeleide inoefening)
- subgroepinstructie (extra uitleg en begeleide inoefening)
- individuele instructie (extra individuele uitleg en begeleide inoefening)

Bij differentiatie in lesstof onderscheiden zij vervolgens:

- basisstof
- herhalingsstof
- verrijkingsstof

Deze manieren van differentiëren zijn goed toepasbaar als zijnde convergente differentiatie waarbij je uitgaat van extra of andere leerstof en extra instructie.

Leerlingen die moeite hebben met het leren van de basisvaardigheden, hebben in het algemeen gesproken meer tijd nodig om hetzelfde niveau van beheersing te bereiken dan leerlingen die er geen of weinig moeite mee hebben. (Veenman en Cras, 1982)

Een van de belangrijkste factoren die de hoeveelheid tijd beïnvloeden die de leerling nodig heeft om een bepaalde taak te beheersen is het aantal herhalingen van instructie en inoefening. (Van der Leij, 2003)

Deze uiteenzetting geeft voldoende antwoord op de deelvraag over de meerwaarde van gi3n. Door met behulp van clustering van instructiebehoefte een convergente differentiatie in de groep te bewerkstelligen, creëer je als leerkracht meer leertijd voor die leerlingen die dit nodig hebben.

2.4 Leerkrachtvaardigheden.

Denken en werken vanuit de onderwijsbehoeften van een leerling vraagt om professionaliteit van de leerkracht. De leerkracht moet kennis hebben van de ontwikkeling en leerprocessen van kinderen, van de leerlijnen van de hoofdvakgebieden en van variatiemogelijkheden in instructie, leerstof, werkvormen en methodieken.

Ook moet de leerkracht beschikken over vaardigheden zoals het kunnen volgen van de



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

kinderen in cognitief of sociaal-emotioneel opzicht, leerling-gegevens verzamelen door middel van toetsen, observaties, analyses en gesprekken. Deze gegevens moet de leerkracht kunnen vertalen naar de onderwijsbehoeften van een leerling en de leerkracht moet ook kunnen reflecteren op de effecten en resultaten van zijn eigen aanbod en handelen. (Clijsen, 2007)

Bij een goed pedagogisch klimaat en een goed klassenmanagement zijn vormen van differentiatie zoals differentiatie in instructie en differentiatie in lesstof ook voor beginnende leerkrachten realiseerbaar. (Leenders et al. 2002)

Ook zij geven het belang aan van het verzamelen van gegevens zodat een onderbouwde keuze gemaakt kan worden welke leerlingen de groepsinstructie, de subgroepinstructie of de individuele instructie volgen. Zij kijken echter ook verder naar de praktijk. De instructie is pas dan effectief als het pedagogisch klimaat gunstig is en als het klassenmanagement goed is. Een goed pedagogisch klimaat komt tegemoet aan de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen; relatie competentie en autonomie. (Stevens, 1997) Om dit te bereiken noemen Leenders et al. (2002) op het gebied van relatie vaardigheden als; complimenten geven, belangstelling tonen, afspraken nakomen, discreet omgaan met vertrouwelijke informatie en een goed voorbeeld geven.

Op het gebied van competentie noemen Leenders et al. (2002) vaardigheden als; positieve feedback geven, laten zien dat je vertrouwen hebt in de mogelijkheden van de leerlingen en het hebben van hoge maar realistische verwachtingen.

Op het gebied van autonomie noemen Leenders et al. (2002) vaardigheden als; leerlingen mee laten denken, leerlingen mee laten beslissen of inbreng laten hebben op de inhoud en het verloop van de les.

Voor een goed klassenmanagement moet de leerkracht volgens hen vaardig zijn in het benoemen van de beginsituatie, het bepalen van het lesdoel, effectief besteden van de beschikbare tijd, kennis hebben van de leerinhoud, kennis hebben van de didactische aanpak, bepalen van leerling-activiteiten, goede organisatie omtrent voorbereiding, ruimte en materialen en het kunnen bepalen en hanteren van regels en afspraken.

Ik ben het met Leenders et al. (2002) eens dat een leerkracht niet alleen in staat moet zijn om de onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart te brengen. Ik word hierbij ondersteund door van der Leij en van der Linde-Kaan (2003).

Een maximaal effect van diagnostische en methodische differentiatie in een groepsonderwijsleersituatie kan worden versterkt als de volgende drie maatregelen gecombineerd worden gebruikt:



1. De heterogeniteit van de leerlingen hanteerbaar maken (middels zelfstandig werken, leermiddelen en leerkrachtvaardigheden om vorderingen te monitoren.)
2. De differentiatiecapaciteit van de leerkracht optimaliseren (middels leren bepalen van instructiebehoeften leerlingen, schriftelijk plannen en overleg plegen)
3. Differentieerbare materialen en middelen introduceren.

Voor mijn school is het dus zeker van belang om te weten of de gebruikte methodes geschikt zijn om gi3n toe te passen. Ik onderzoek de handleidingen van rekenen, taal, technisch lezen en spelling en kom tot de volgende conclusie:

Pluspunt heeft leerkrachtgebonden lessen en zelfstandig werk lessen. De zelfstandig werklessen zijn prima geschikt om gi3n toe te passen. De leerkrachtgebonden lessen zijn echter dermate interactief dat leerlingen deze niet zelfstandig kunnen verwerken met een minimale instructie. Bij de leerkrachtgebonden lessen is er aan het einde van de les een verwerkingsopdracht die de leerkracht ruimte geeft om leerlingen herhaalde instructie te geven. De meeste lessen van pluspunt zijn dus wel geschikt voor gi3n.

De methode Zin in taal is ook geschikt voor gi3n. Elke les uit die methode heeft dezelfde opbouw; instructie, verwerking en reflectie. Na de korte instructie kan tijdens de verwerking herhaalde instructie worden gegeven en begeleid worden geoefend. Ook wordt er differentiatie geboden in extra opdrachten voor de groep die het meest zelfstandig werkt. De methode Zin in taal spelling heeft elke week een les van 40 minuten met veel instructie en een les van 20 minuten met minder instructie. Er wordt in de methode aangegeven dat de leerkracht de verwerkingslessen kan gebruiken om de zwakkere leerlingen herhaalde instructie te geven en de oefeningen begeleid te maken. De methode is ook geschikt voor combinatiegroepen. Dat geeft in ieder geval aan dat er differentiatie in instructie mogelijk is in twee groepen. Het is afhankelijk van de instructie of het ook in drie keer kan worden aangeboden. Als het een heel nieuw onderdeel is zal dit minder gemakkelijk zijn dan bij een onderdeel dat raakvlakken heeft met lessen die al eerder aan de orde zijn geweest.

De methode Estafette is uitermate geschikt om gi3n toe te passen. De leerkrachten die deze methode volgen doen dit als vanzelfsprekend. Op basis van toetsgegevens en observatiegegevens worden de leerlingen in drie groepen verdeeld. Er is een groep die nagenoeg zelfstandig aan de gang gaat. De andere twee groepen krijgen instructie waarbij 1 groep ook de begeleiding van de leerkracht heeft tijdens het verwerken.

We hebben op onze school deze methode in januari ingevoerd. Dat hebben we schoolbreed gedaan. De meeste leerkrachten hebben nu dus ervaring opgedaan met gi3n. Deze



ervaringen kunnen mooi worden ingezet tijdens het vervolg van het onderzoek.
Onze huidige methodes bieden dus zeker mogelijkheden om g3n toe te passen.

2.5 Taken van de intern begeleider.

Waar staat de intern begeleider als het gaat om bovengenoemde zaken als passend onderwijs, 1-zorgroute, leerkrachtvaardigheden en gedifferentieerde instructie?

Ik koppel onderwerpen uit mijn onderzoek aan de beroepsstandaard van de intern begeleider, opgesteld door de landelijke beroepsgroep:

1. Andragogisch competent. De intern begeleider begeleidt de leerkrachten bij hun didactisch en pedagogisch handelen, begeleidt de leerkracht bij het opstellen van groepsplannen, legt klassenbezoeken af ten aanzien van klassenmanagement en verleent collegiale consultaties.
2. Methodologisch competent. De ontwikkelingen binnen de zorgverbreding analyseren en de didactische leerlijnen binnen de school analyseren en mogelijkheden tot verbetering hiervan onderzoeken. Dit is eigenlijk precies de verantwoording van het onderwerp van mijn onderzoek.
3. Organisatorisch competent. De intern begeleider coördineert de leerlingenzorg op schoolniveau en stelt procedures, protocollen, regels en afspraken op en ziet toe op naleving hiervan.
4. Innovatief competent. De intern begeleider richt zich op onderwijskundige inhoud en stelt het team op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen. Ze stelt een kwaliteitsrapportage op basis van diverse informatiebronnen op en doet van daaruit aanbevelingen. De intern begeleider neemt initiatief tot verbetering van het didactisch en sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen en implementeert nieuwe onderwijsontwikkelingen.
5. Competent in zelfreflectie en ontwikkeling. De intern begeleider brengt onder woorden wat voor haar als intern begeleider belangrijk is en vanuit welke professionele opvattingen zij werkt.

Competenties 2, 4 en 5 verantwoorden mijn onderzoek en competentie 1 en 3 zijn de competenties die aan bod komen als mijn onderzoek tot ontwikkelingen binnen mijn school leidt.



2.6 Reflectie op het literatuuronderzoek.

Tijdens het bestuderen van de literatuur werd ik al gauw met mijn neus op de feiten gedrukt. De effectiviteit van een groepsplan kan zeker beïnvloed worden door de mate van gedifferentieerde instructie. Het is er echter geen voorwaarde voor. Die moet ik zoeken in de leerkrachtvaardigheden. Het kunnen bieden van gedifferentieerde instructie is niet zomaar iets dat elke leerkracht na het verlaten van de PABO kan. Het doel van mijn onderzoek is voor mij nu van secundair belang geworden terwijl dit in eerste instantie prioriteit had omdat ik in mijn functie als intern begeleider hier belang bij heb. Na het literatuuronderzoek is mijn onderzoek geslaagd als ik leerkrachten heb kunnen prikkelen om na te denken over hun visie omtrent leerlingenzorg, als ik een bijdrage heb geleverd aan het nadenken over het eigen handelen of als ik een school brede discussie op gang heb gebracht over de visie van het team betreffende de 1-zorgroute en het handelingsgericht werken.

Het literatuuronderzoek heeft me ook doen inzien dat wij op mijn basisschool te weinig de omtrent passend onderwijs, 1-zorgroute en handelingsgericht werken hebben gevolgd. Door het lezen van de 1-zorgroute is me duidelijk geworden dat er op onze school een inhaalslag geleverd moet worden als het gaat om informatieverstrekking omtrent de ontwikkelingen. Het verstrekken en delen van deze informatie zal voor een deel tot mijn taken behoren en ik zal hier de hulp van de directie, het managementteam en het zorgteam goed bij kunnen gebruiken.

Tot slot is me duidelijk geworden dat de leerkrachtvaardigheden een dusdanig grote rol spelen in het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling middels gedifferentieerde instructie dat daar een apart onderzoek aan gewijd zou kunnen worden. Een aantal van deze vaardigheden heb ik ondergebracht in mijn observatielijst. Tevens krijgen de leerkrachten de mogelijkheid om aan te geven of zij behoefte hebben hun vaardigheden omtrent het gi3n te vergroten. Met mijn onderzoek wil ik niet bereiken dat leerkrachten zich meer of minder competent voelen, maar wil ik wel een bijdrage leveren aan de bewustwording van de vaardigheden van de leerkracht in relatie tot het gi3n.



Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk leg ik uit tot welk soort onderzoek mijn onderzoek behoort en waarom ik hiervoor gekozen heb. Ik licht mijn onderzoeksinstrumenten toe en verantwoord het ethische aspect.

3.1 Onderzoeksvorm.

Mijn onderzoek is op de eerste plaats een actieonderzoek. Men verzamelt gericht informatie over aspecten van het handelen met leerlingen op klassenniveau, wat leidt tot reflectie op eigen handelen, indien nodig resulterend in bijsturing hiervan. (Harinck, 2009) Vertrekpunt voor een actieonderzoek is een situatie waarin je verandering wilt brengen. Voor mij is dat de inzet van groepsplannen op mijn school. En het uiteindelijke doel is altijd een verbetering van het eigen onderwijs. (Kallenberg, 2007) Mijn onderzoeksvraag is:

Wat is de status van het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus en wat is mijn rol als intern begeleider om dit niveau te verhogen?

De ultieme verbetering zou in mijn ogen bereikt zijn als alle leerkrachten van groep 3 t/m 8 op mijn school instructies geven op drie niveaus zoals omschreven in hoofdstuk 2 voor de vakken rekenen, lezen en taal. En dat deze differentiatie verwerkt wordt in de groepsplannen zodat de zorg in de klas goed in kaart wordt gebracht en overzichtelijk wordt weergegeven. In hoofdstuk 5 en 6 wordt dit nader toegelicht.

Het actieonderzoek valt onder kwalitatief onderzoek. Dat wil zeggen dat er op de onderwijskundige praktijk wordt aangesloten en het onderzoeksprobleem oriënterend tegemoet wordt getreden. Doel van het onderzoek is diepgaand inzicht in het gestelde probleem.

De opzet van een dergelijk onderzoek verloopt via een onderzoekscyclus. Er wordt een probleem gesignaleerd. Aan de hand van de probleemstelling worden onderzoeksvragen geformuleerd. Vervolgens worden er gegevens verzameld waarna deze worden geanalyseerd en geïnterpreteerd. Conclusies worden weergegeven in een rapport waarna er anders gehandeld kan worden. (Kallenberg, 2007)



Om inzicht te krijgen in de onderzoeksvraag heb ik de volgende subvragen opgesteld:

- Hoeveel leerkrachten maken al gebruik van gi3n?
- Bij welke vakken maken deze leerkrachten gebruik van gi3n?
- Wat houdt het gi3n precies in?
- Is bij de teamleden bekend wat gi3n precies inhoudt?
- Wat is de meerwaarde van gi3n?
- Hoe differentiëren de leerkrachten van mijn basisschool tijdens het geven van instructie?
- Hoe kijken de leerkrachten van mijn basisschool aan tegen gi3n?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om gi3n te kunnen geven?
- Zijn onze methodes geschikt om gi3n te kunnen geven?
- Welke taken, kwaliteiten en/of competenties van de intern begeleider kunnen bijdragen aan het verhogen van het niveau van gi3n?

Om op bovengenoemde subvragen antwoord te krijgen heb ik gegevens en data verzameld.

3.2 Gegevens en data verzamelen.

Het literatuuronderzoek heeft een deel van de subvragen beantwoord zoals te lezen is in hoofdstuk 2. Andere gegevens en data verkrijg ik door onderzoeksinstrumenten in te zetten. Ik heb hierbij gekozen voor:

1. Vragenlijst
2. Observatie
3. Interview

1. Vragenlijst.

Na het opstellen van de vragenlijst⁷ leg ik deze eerst voor aan een tweetal personen die fungeren als critical friend. Ik vraag hen de vragenlijst te beoordelen aan de hand van de lijst met aandachtspunten voor instrumentbeoordeling. (Harinck, 2009)
Vervolgens neem ik de vragenlijst af bij mijn populatie. In dit geval zijn dat 19 leerkrachten op onze basisschool. De vragenlijst bestaat uit een aantal open en

⁷ Zie via bladwijzer bijlage 5; vragenlijst onderzoek gedifferentieerde instructie



gesloten vragen en een schaalvraag. Voor de gesloten vragen maak ik gebruik van stellingen die ik formuleer in de ik-vorm. Ik zorg er voor dat alle stellingen in de ik-vorm zijn om verwarring te voorkomen. Ik vind het bovendien persoonlijker en ook belangrijk dat mensen voor zichzelf spreken.

Ik maak ook gebruik van open vragen omdat ik geïnteresseerd ben in de mening en beleving van de teamleden. De validiteit van het onderzoek zou beïnvloed kunnen worden door de mate van eerlijkheid van de respondenten. Uitgaande van het positieve in de mensen en de medewerking die ik tot nu toe van mijn collega's heb mogen ontvangen verwacht ik dat dit niet het geval zal zijn. De anonimiteit is gewaarborgd en ik stuur na 4 dagen nog een herinneringsmail zodat de respons zo hoog mogelijk is.

Ik probeer aspecten uit de vragenlijst terug te laten komen tijdens de observatie. Doordat ik gebruik maak van twee verschillende instrumenten om een aspect aan te tonen maak ik gebruik van triangulatie. Het kan zijn dat het beeld dat de leerkracht schetst in de vragenlijst door mij heel anders wordt gezien. Die bevindingen kunnen mooi als uitgangspunt voor een gesprek dienen.

Er is van mijn kant uit ook aandacht voor de belasting van de populatie. De vragenlijst is daarom niet te lang en het jargon dat erin wordt gebruikt wordt nader toegelicht.

2. Observatie.

Bij een deel van mijn populatie zal ik een observatie uitvoeren. Ik heb gekozen voor één leerkracht uit de onderbouw, één leerkracht uit de middenbouw en één leerkracht uit de bovenbouw. De observatie zal ik doen aan de hand van een kijkwijzer⁸ die ik heb samengesteld uit de volgende bestaande kijkwijzers: checklist klassenconsultatie, management-instructieschaal en de kijkwijzer effectief onderwijsgedrag. Dit om te voorkomen dat mijn focus vertroebeld raakt door zaken die niet relevant zijn voor mijn onderzoek.

De bestaande kijkwijzers bestrijken een groter gebied dan ik in kaart wil brengen en daarom heb ik de voor mijn onderzoek bruikbare onderdelen eruit gefilterd. Ik heb deze als stellingen geformuleerd zodat ik de keuze heb uit ja of nee. Dit vergemakkelijkt de observatie. Aan het einde van de observatie maak ik een verslag en leg dit voor aan de leerkrachten die ik heb geobserveerd (member check). Ik vraag hen om een reactie op correctheid van de weergave en om een reactie op de

⁸ Zie via bladwijzer bijlage 6; kijkwijzer observatie gedifferentieerde instructie



inhoud. Na verwerking van deze aanvullingen gebruik ik de gegevens voor mijn analyse. Ik kies ervoor om mijn tekst niet aan te passen, maar de leerkracht mag zijn of haar visie erover toevoegen.

3. Interview.

Om zicht te krijgen op de mening van de directie betreffende gi3n en de bijdrage die de intern begeleider kan leveren aan de verhoging van het niveau van gi3n ga ik in gesprek met de directeur. Dit gesprek giet ik in de vorm van een semigestructureerd interview. Ik bepaal het onderwerp en stel een aantal hoofdvragen op die ik beantwoord wil zien. Ik geef deze vooraf al aan de directeur zodat zij zich kan verdiepen in het onderwerp. Ik neem het gesprek (met toestemming) op zodat er geen informatie verloren kan gaan en ik me goed kan concentreren op de rol van interviewer en de inhoud van het gesprek. Na afloop van het interview maak ik een verslag en leg dit eerst voor aan de directeur voordat ik het gebruik bij mijn analyse (member check).

3.3 Verwerking van gegevens en data.

In hoofdstuk 4 ga ik de verkregen gegevens verwerken. De kwantitatieve gegevens die ik verkrijg middels de vragenlijst zet ik om in percentages en kan ik visueel maken met staafdiagrammen. De kwalitatieve gegevens verkregen uit de observaties gebruik ik om de analyse van de kwantitatieve gegevens te ondersteunen. De kwalitatieve gegevens van de vragenlijsten verwerk ik op de manier van de geordende schoenendoos zoals Harinck (2009) dit beschrijft.

Vervolgens combineer ik mijn visie als intern begeleider met de uitkomst van de vragenlijst en de visie van de directie. Ik verwerk alle conclusies in een plan van aanpak voor de school, waarin ik aanbevelingen doe voor zowel de school, het team als ook de taken van de intern begeleider. Dit plan zal pas volgend jaar tot uitvoering kunnen komen. Dat betekent dat mijn handelingscyclus incompleet is. Dit doet geen afbreuk aan mijn onderzoek en het completeren van de handelingscyclus was ook geen doel van het onderzoek. Ik vind de inhoud belangrijker dan het produceren van een complete handelingscyclus omdat het hier gaat om een veranderingsproces. Uit ervaring is gebleken dat veranderingsprocessen op mijn basisschool soms moeizaam verlopen. Het heeft dan ook mijn voorkeur om voldoende tijd te nemen om het proces bewust te doorlopen.



3.4 Ethische aspecten.

Ethische problemen kunnen voorkomen worden. Dit doe ik door de leerkrachten niet overmatig te belasten, onderzoeksgegevens anoniem te verzamelen en te verwerken en door weerstanden serieus te nemen. Alles draait hierbij om communicatie. Door goed te communiceren kun je draagvlak scheppen, ik heb daarom het team in een teamvergadering op de hoogte gesteld van mijn meesterstuk en aangekondigd dat ik hierbij hulp nodig heb van de teamleden. De vragenlijst zal dus niet als een verrassing komen. De leerkrachten waarbij ik wil gaan observeren vraag ik persoonlijk toestemming om een instructie te komen observeren. Verder heb ik regelmatig contact met mijn directeur over het meesterstuk. Ik stel haar niet alleen op de hoogte van de vorderingen, de voornemens en de ontdekkingen die ik doe, maar zij fungeert tevens als critical friend. Het doel van mijn meesterstuk is tweeledig. Ik leer onderzoeken en mijn werkplek krijgt een bouwsteen aangereikt voor de toekomst. Dat betekent dat ik mijn onderzoeksgroep regelmatig in zal lichten over de vorderingen en de uitkomst en dat er geen gegevens worden verzonden of vervalst.

Ik verwerk alle gegevens zo zorgvuldig mogelijk, waarbij niets wordt achtergehouden en schaar om mij heen een groep critical friends die de taak heeft mij te wijzen op slordigheid of onzorgvuldigheid zodat dit zoveel mogelijk voorkomen kan worden. Op mijn beurt steun en bemoedig ik ook de critical friends die zelf aan een onderzoek werken.

Het onderzoek zal te zijner tijd op mijn school gepresenteerd worden en indien wenselijk mag het in overleg met mij gedeeld worden door middel van media.

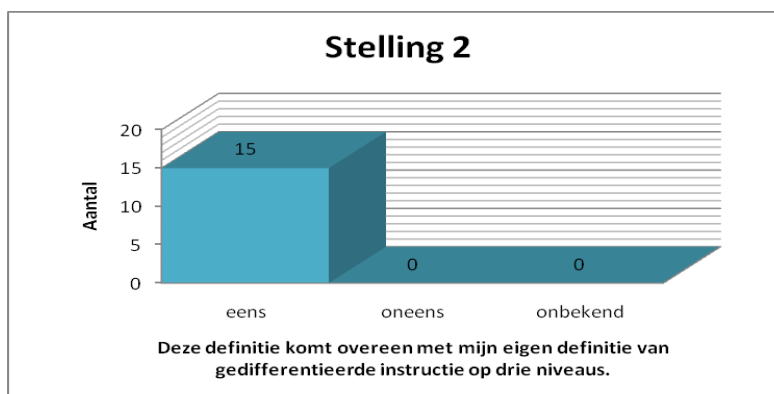
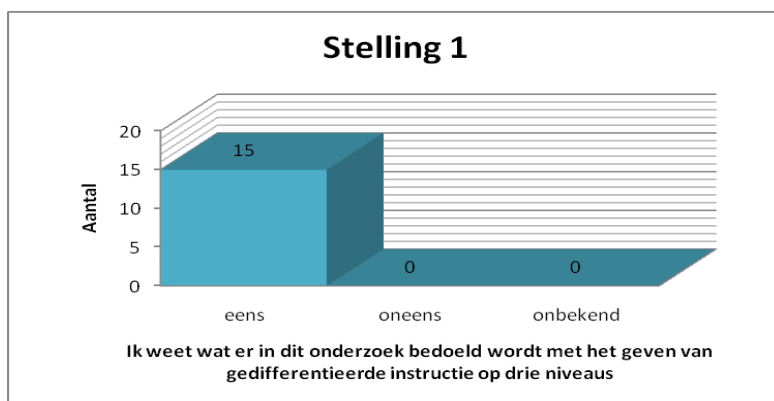


Hoofdstuk 4. Presentatie van data en analyse.

In dit hoofdstuk presenteer ik de data die ik verkregen heb uit de vragenlijsten, de observaties en het interview. De kwantitatieve gegevens worden gepresenteerd middels staafgrafieken en worden ondersteund door de kwalitatieve gegevens die gepresenteerd worden volgens het model van de geordende schoenendoos, gevisualiseerd met een staafgrafiek. De data worden geanalyseerd; waar mogelijk leg ik verbanden met voorgaande hoofdstukken en literatuur en geef ik interpretaties op grond van aantoonbare bevindingen.

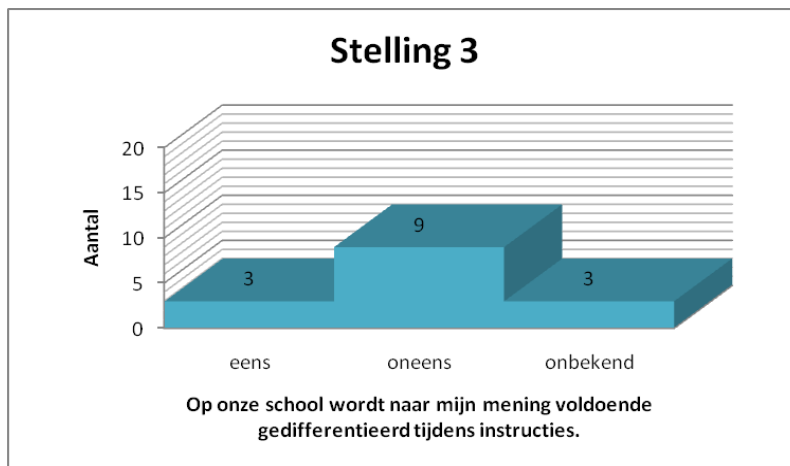
4.1 De vragenlijst.

De vragenlijst is voorgelegd aan 19 leerkrachten. De lijst is geretourneerd door 15 leerkrachten, dat is een respons van 79%. Elk vernoemd percentage geldt dus over 79% van de leerkrachten.

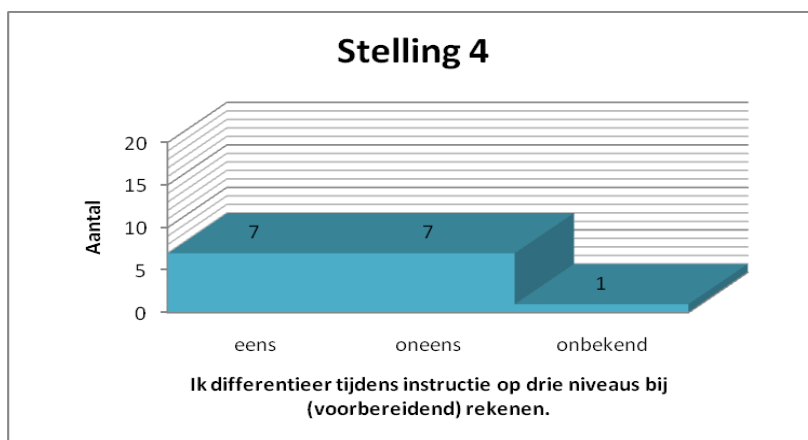


Stelling 1 en 2 laten zien dat 100 % van de respondenten kennis heeft van de betekenis van gisn en dat dit ook overeenkomt met de definitie die ik gebruik voor dit onderzoek.⁹

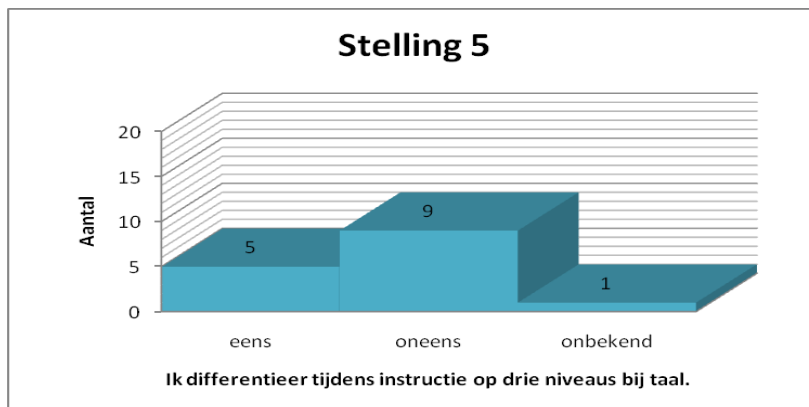
⁹ Zie via bladwijzer 5; vragenlijst onderzoek gedifferentieerde instructie



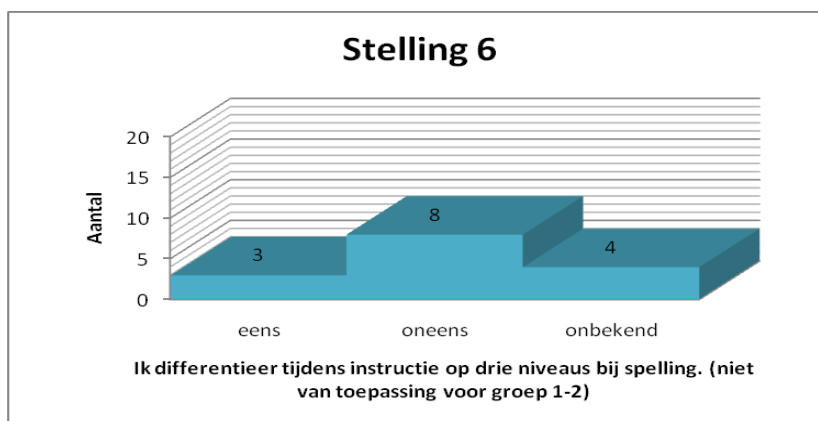
Deze stelling levert wat verdeeldheid op. Een aantal leerkrachten vond het moeilijk om hier een mening over te geven. Zij hebben daarom niets ingevuld. Van de respondenten vindt 60 % dat er niet voldoende wordt gedifferentieerd tijdens de instructie. Dat is een mooie voedingsbodem om hiervoor een veranderingsproces in gang te kunnen zetten. Want zonder gedeeld probleem geen gedragen oplossing (Kloosterboer, 2005).



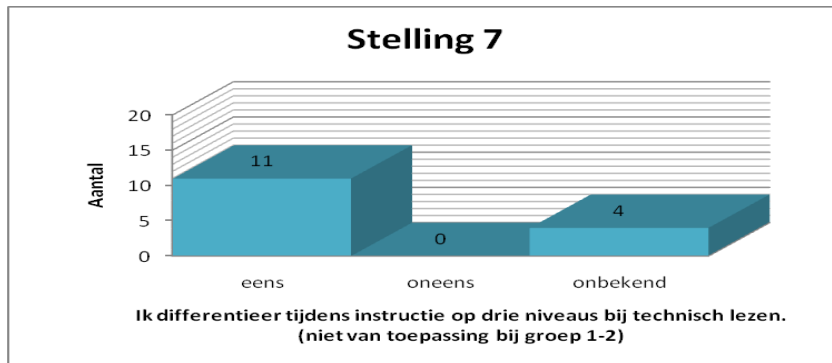
Ook over stelling 4 heerst verdeeldheid. Hij bevestigt wel de voorgaande stelling dat er niet voldoende gedifferentieerd wordt omdat 47 % aangeeft niet te differentieren tijdens de instructie op drie niveaus bij rekenen. De respondent die ik bij onbekend heb geplaatst had beide antwoorden aangekruist. Ik concludeer daaruit dat deze leerkracht deze differentiatie soms wel en soms niet toepast. Het laat mij tevens zien dat de stelling misschien beter met een bepaalde begrenzing geformuleerd had kunnen worden door er bijvoorbeeld een percentage aan toe te voegen. Ik differentieer tijdens instructie op drie niveaus in minimaal 80 % van de lessen van rekenen. De leerkracht die nu beide antwoorden heeft aangekruist had dan een keuze kunnen maken.



Bij deze stelling geven meer respondenten aan niet op drie niveaus te differentieren tijdens instructie. Daar concludeer ik uit dat het voor een aantal leerkrachten gemakkelijker is om deze differentiatie toe te passen bij rekenen dan bij taal, zonder in te gaan op eventuele oorzaken hiervan. De respondent die ik onder onbekend heb geplaatst is dezelfde leerkracht die ik bij de vorige stelling vernoemd heb.

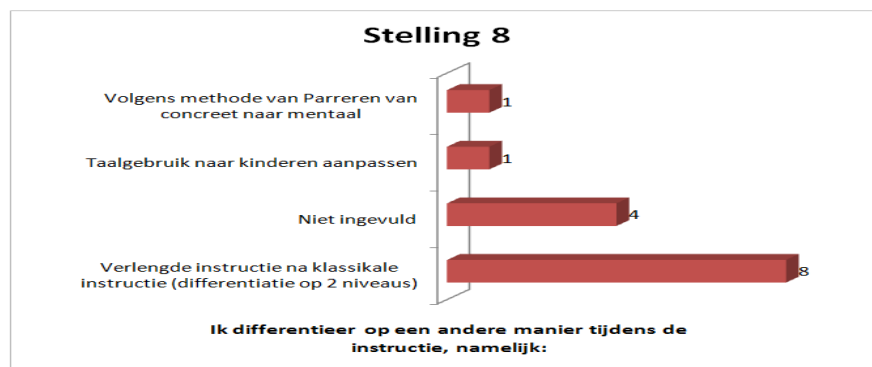


Er zijn bij deze stelling 3 leerkrachten die aangeven geen toe te passen bij spelling. Dat is minder dan bij taal en rekenen. De 4 respondenten die geplaatst zijn bij onbekend passen dit niet toe omdat zij leerkrachten zijn van groep 1-2. Ik had in de vragenlijst al aangegeven dat zij deze vraag niet konden beantwoorden.



Mooi om bij deze stelling het verschil te zien. De 4 onbekende antwoorden zijn van de leerkrachten van groep 1-2. Alle andere respondenten passen gi3n toe bij technisch lezen. Dat is zo omdat wij sinds januari 2011 de methode Estafette hebben ingevoerd in de groepen 4 t/m 8. In de groepen 3 wordt bij technisch lezen ook veel gedifferentieerd tijdens de instructie vanuit Veilig Leren Lezen.

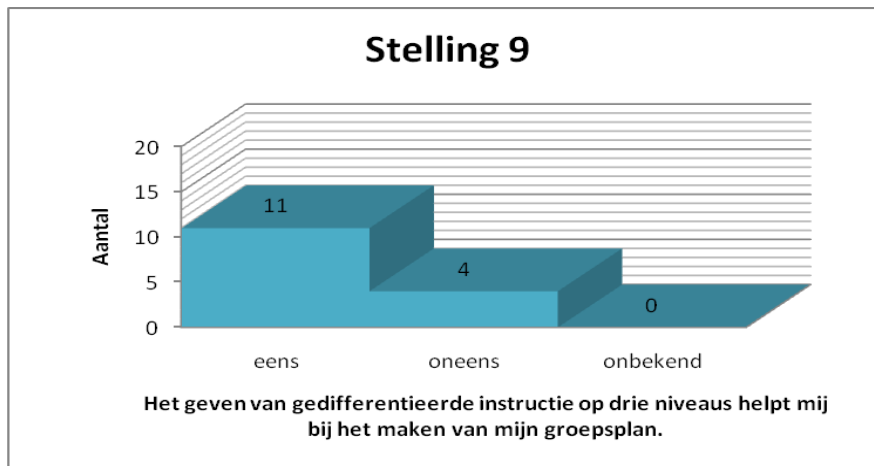
Tot nu toe weet ik dus dat iedereen kennis heeft van gi3n en dit ook toepast bij technisch lezen. Bij taal en spelling wordt het substantieel minder toegepast dan bij rekenen. De volgende stelling geeft meer inzicht in andere manieren van leerkrachten om te differentieren. Ik heb ze weergegeven als een geordende schoenendoos.



Van de 15 respondenten geven 8 personen aan dat ze tijdens instructies wel op twee niveaus differentieren. Ze omschrijven dat ze na een klassikale instructie zelf een kleine groep aan de instructietafel begeleiden. In hoofdstuk twee heb ik reeds aangegeven dat een leerkracht aan maximaal drie subgroepjes een goede en effectieve instructie en begeleiding kan geven (Clijsen, 2007). De respondenten geven aan dat ze een subgroepje herhaalde instructie geven. Dat zijn dus de instructieafhankelijke leerlingen. Mocht het zover komen dat we gi3n binnen onze school in alle groepen invoeren, dan zijn het clusteren van de

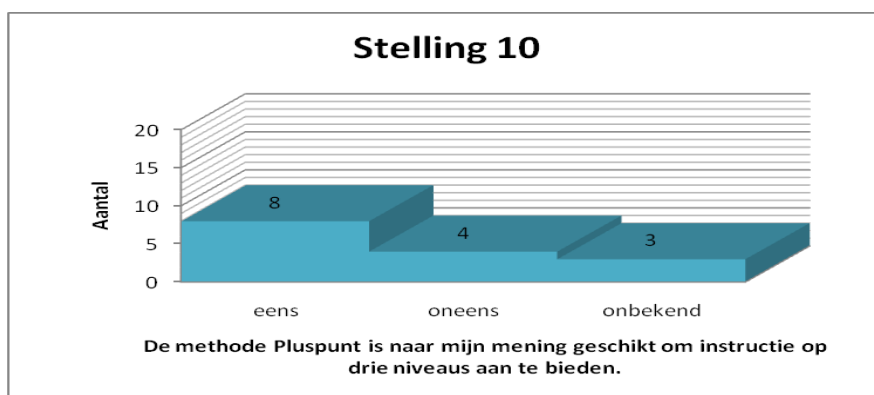


instructieonafhankelijke leerlingen, het bepalen van hun onderwijsbehoeften en het aanpassen van de instructie op deze groep het meest onbekend voor de leerkrachten.



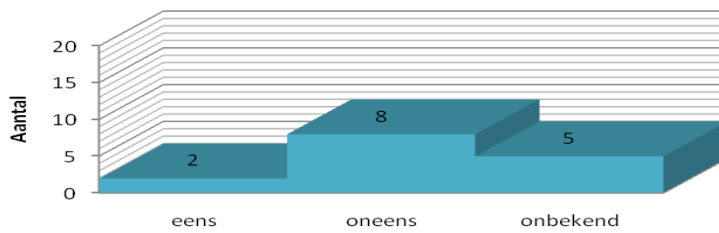
Van de respondenten ervaart 73 % voordeel van het toepassen van gi3n bij het maken van hun groepsplan. Hier ligt de oorsprong van mijn onderzoek. Uiteindelijk hoop ik de effectiviteit van het gebruik van de groepsplannen te verhogen en daar gi3n bij te gebruiken. Deze stelling laat mij zien dat het merendeel van de respondenten wel verband ziet tussen de twee factoren en het toepassen van gi3n ook als nuttig ervaart voor eigen werkzaamheden.

Er volgt nu een aantal stellingen die de respondenten bevragen over hun mening over de methodes die wij op onze school hanteren in relatie tot gi3n. Onderaan de laatste van deze stellingen zal ik mijn conclusies hierover weergeven.



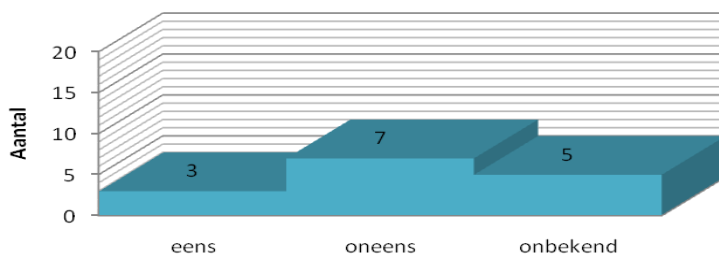


Stelling 11



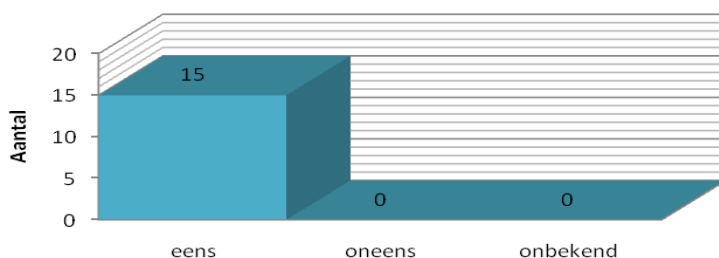
De methode Zin in taal is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.

Stelling 12



De methode Zin in taal spelling is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.

Stelling 13



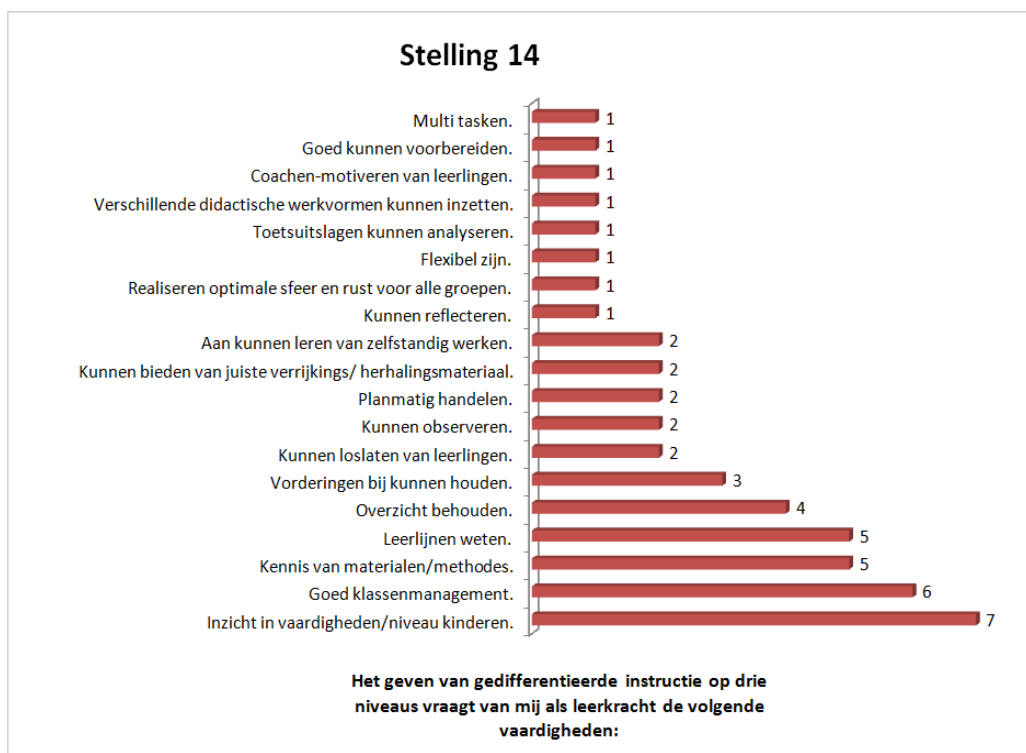
De methode Estafette is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.

Opvallend vind ik dat stelling 13 met 100 % door de respondenten met eens is beantwoord. Bij de 15 vragenlijsten die ik geretourneerd kreeg zaten ook lijsten die zijn ingevuld door leerkrachten van de groepen 1-2 en 3. Zij werken op dit moment niet met de methode Estafette maar hebben zich hier dus wel een mening over gevormd. Ten tijde van de invoeringen van de rekenmethode en de taalmethode zijn ook alle leerkrachten betrokken geweest bij de invoering. Toch voelt 33% van de respondenten zich niet zeker genoeg om hier een mening over te geven.

Het is duidelijk dat meer leerkrachten kunnen toepassen met de rekenmethode dan bij taal en spelling. Ik heb in hoofdstuk 2 aangegeven dat alle methodes op onze school zich



lenen voor een bepaalde mate van differentiatie tijdens de instructie. Bij spelling is het vanuit de methode gezien het moeilijkst om dit te realiseren. Een differentiatie op twee niveaus kan wel. Dat komt overeen met de mening van de respondenten. Bij rekenen en bij taal is het volgens de methode goed mogelijk om $gi3n$ toe te passen. Hier zie ik een verschil met de respondenten. Van de 15 leerkrachten ziet maar 13 % deze mogelijkheden bij taal en 53 % bij rekenen. Uitgaande van denken in kansen en mogelijkheden en niet in problemen lijkt het mij een verstandige keuze om bij eventuele invoering van $gi3n$ te beginnen bij rekenen. De meeste leerkrachten vinden deze methode geschikt en de meeste leerkrachten passen $gi3n$ al toe bij rekenen. Dat biedt kansen voor collegiale consultatie, intervisie of maatjeswerk.

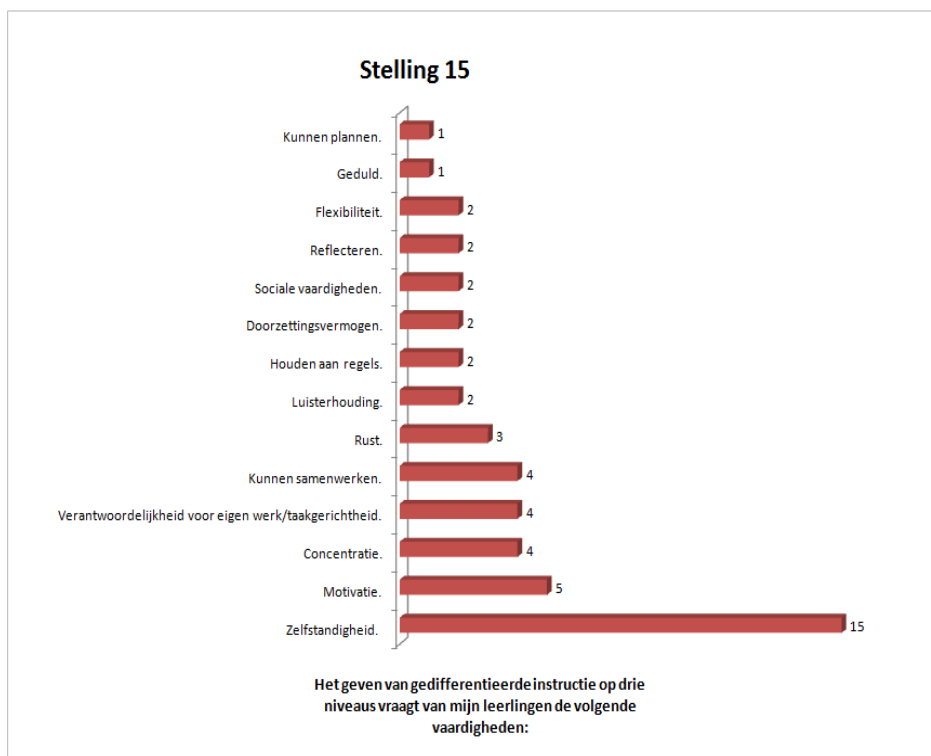


Stelling 14 gaat over de benodigde leerkrachtvaardigheden om $gi3n$ toe te kunnen passen. Er is veel ingevuld bij de vragenlijsten en onderstaande grafiek vertoont dan ook veel overeenkomsten met de literatuur als het gaat om effectieve instructie. Gekoppeld aan de drie basisbehoeften van Stevens verdeelt Leenders de leerkrachtvaardigheden en competenties over diezelfde drie gebieden alsmede goed klassenmanagement. De stelling laat ook zien dat de respondenten veel vaardigheden benoemen die ik kan scharen onder goed klassenmanagement. Er worden maar weinig leerkrachtvaardigheden benoemd die ik kan scharen onder de basisbehoeften van Stevens. Bespreken hiervan kan leerkrachten tot andere inzichten brengen. Ik kan hieruit niet concluderen dat de teamleden niet hetzelfde



inzicht hebben omtrent benodigde leerkrachtvaardigheden voor effectieve instructies als dat uit mijn literatuuronderzoek naar voren is gekomen. Daar is een onderwijsinhoudelijke discussie voor nodig.

De verdeling in aantallen zoals hierboven weergegeven is in mijn ogen niet absoluut. Het geeft enkel weer waar de respondenten als eerste aan dachten, niet wat zij het belangrijkste vinden. Zij konden namelijk niet kiezen uit een bestaande lijst en hebben dus aangegeven wat hun eigen gedachten zijn. Het zegt wel iets over de benadering van de respondenten. Hun insteek is een goed lopend klassenmanagement. Dit gecombineerd met het feit dat er weinig leerkrachtvaardigheden genoemd worden die betrekking hebben op de relatie, autonomie en competentie van de leerlingen maakt het interessant om nader onderzoek naar te doen. De insteek van de intern begeleider en de directeur ligt wel op het vlak van relatie, competentie en autonomie. Deze stelling, het interview en het literatuuronderzoek geven in mijn ogen duidelijk de verschillende percepties van de belanghebbenden aan (triangulatie). Ik ben benieuwd welke vaardigheden de respondenten van belang achten als zij mogen kiezen uit een bestaande lijst en wat zij vinden van de standpunten van bijvoorbeeld de directeur.

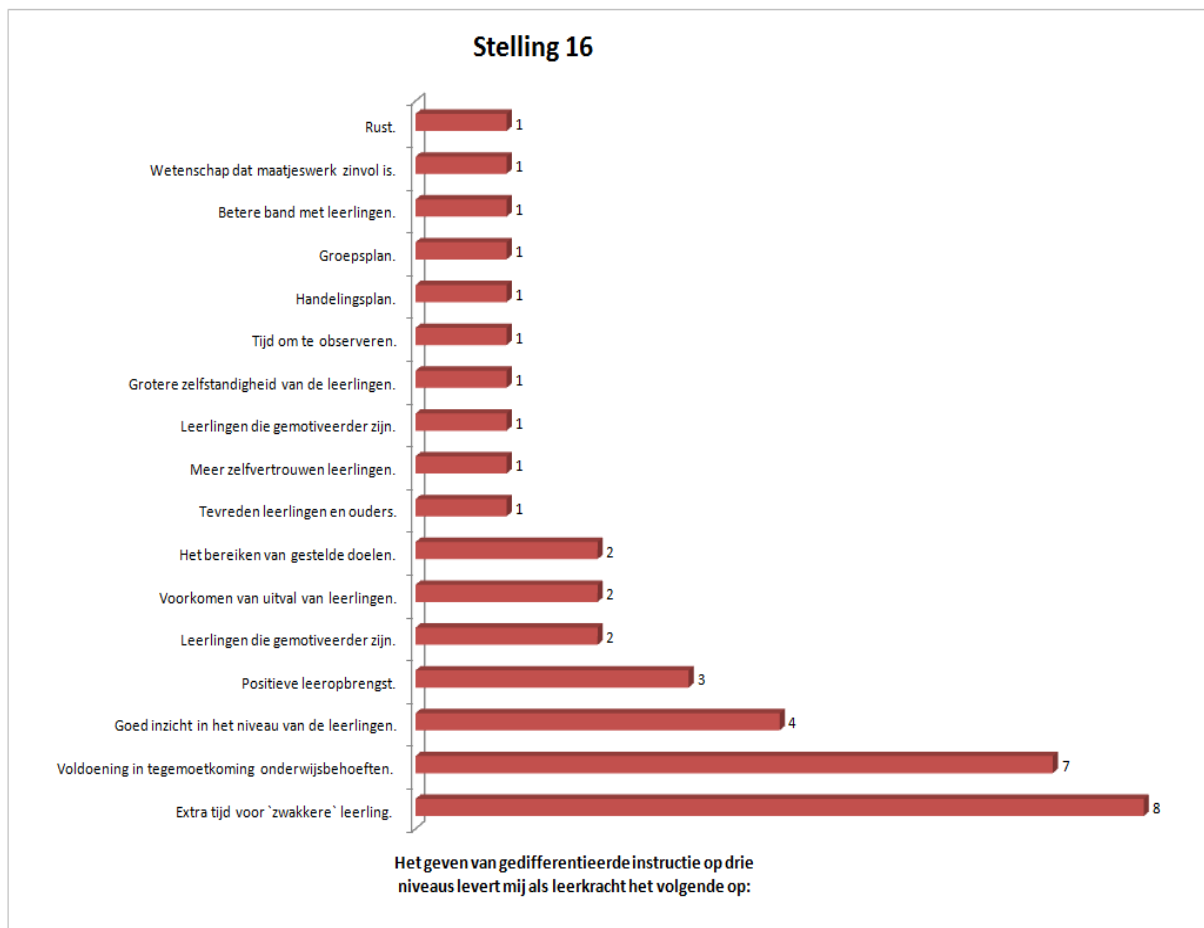


Het meest opvallend aan stelling 15 is de hoge score bij zelfstandigheid. Alle respondenten vinden zelfstandigheid een vaardigheid die leerlingen moeten bezitten om goed toe te kunnen

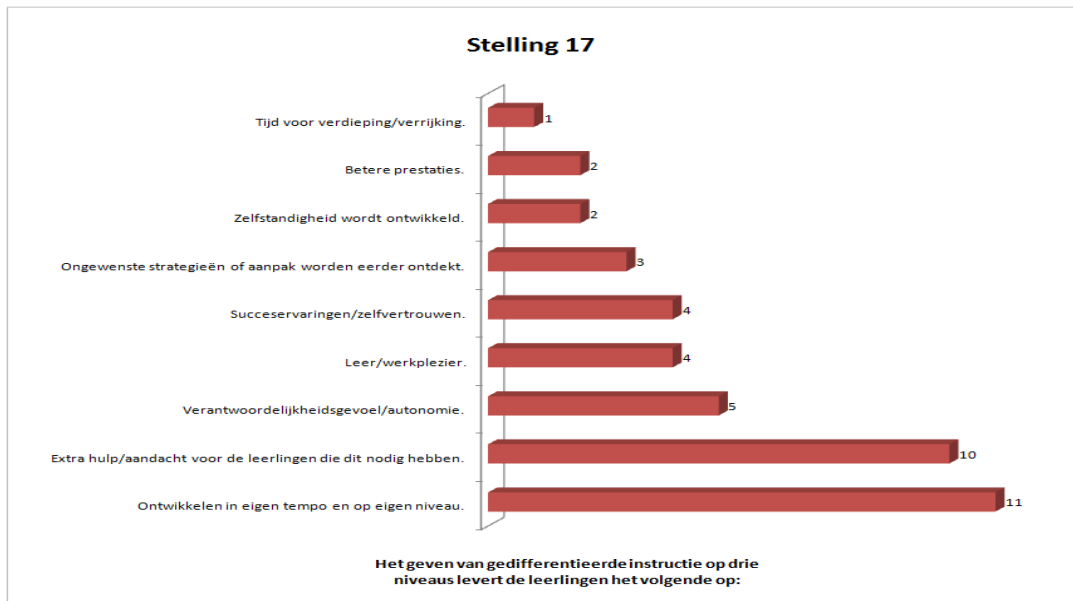


passen. Betekent dit dat zij nu van mening zijn dat de leerlingen dit nog niet optimaal beheersen?

Ook opvallend vind ik dat een aantal vaardigheden direct gekoppeld kan worden aan vaardigheden van de leerkracht. Om vaardigheden als motivatie, concentratie, taakgerichtheid e.a. goed tot uiting te laten komen vraagt dat van een leerkracht ook bepaalde vaardigheden zoals complimenten geven, belangstelling tonen, positieve feedback geven, laten zien dat je vertrouwen hebt in de mogelijkheden van de leerlingen, leerlingen mee laten denken, leerlingen mee laten beslissen of inbreng laten hebben op de inhoud en het verloop van de les. De leerling-vaardigheden worden wel benoemd door de respondenten maar de daarvoor benodigde leerkrachtvaardigheden niet.

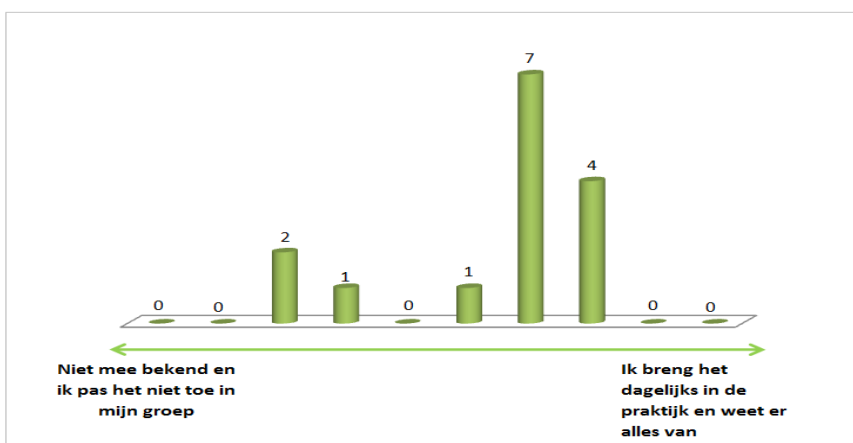


Er worden veel opbrengsten genoemd. De vragenlijsten zijn goed ingevuld en leerkrachten komen tot veel verschillende mogelijkheden. Ik vind het fijn dat de opbrengst die het meest gekozen is overeenkomt met een conclusie uit hoofdstuk 2: Door met behulp van clustering van instructiebehoefte een convergente differentiatie in de groep te bewerkstelligen, creëer je als leerkracht meer leertijd voor de leerlingen die dit nodig hebben.

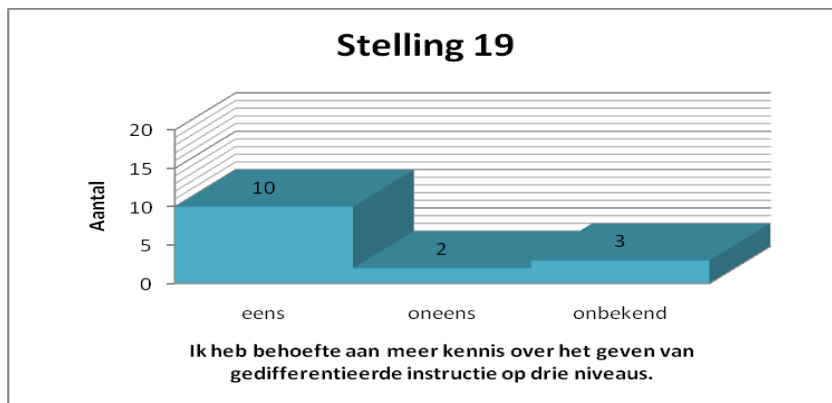


Bij stelling 16 en 17 was bij de invulling van de vragenlijsten niet altijd genoeg ruimte voor de respondenten om te schrijven. Zoals je aan de grafieken kunt zien worden er veel opbrengsten benoemd. Je zou jezelf af kunnen vragen wat sommige leerkrachten tegenhoudt om *gi3n* toe te passen als het zoveel opbrengsten met zich meebrengt. Extra tijd voor de “zwakkere” leerling wordt het meest genoemd als opbrengst voor de leerkracht. Dit komt overeen met de manier van differentiëren zoals die op dit moment bij de teamleden bekend is; herhaalde instructie aanbieden aan de leerlingen die hier behoefte aan hebben.

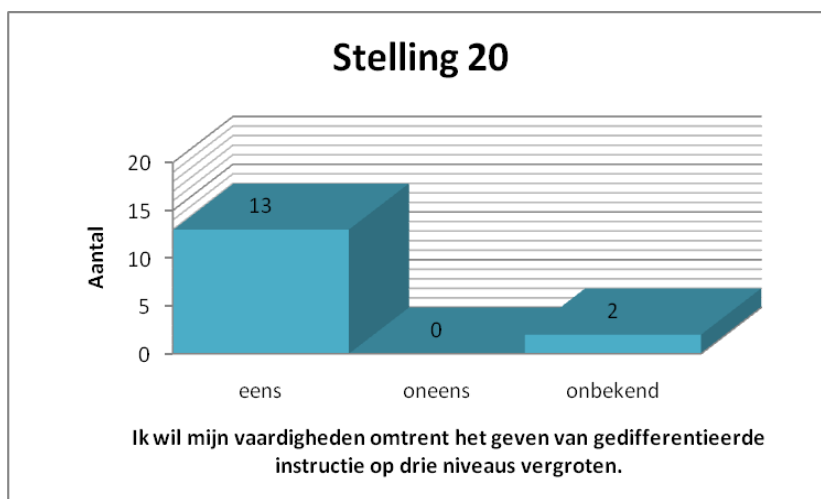
Bij de stelling 18 mochten de respondenten zichzelf schalen. Hoe zien zij hun eigen vaardigheden met betrekking tot het geven van *gi3n*?



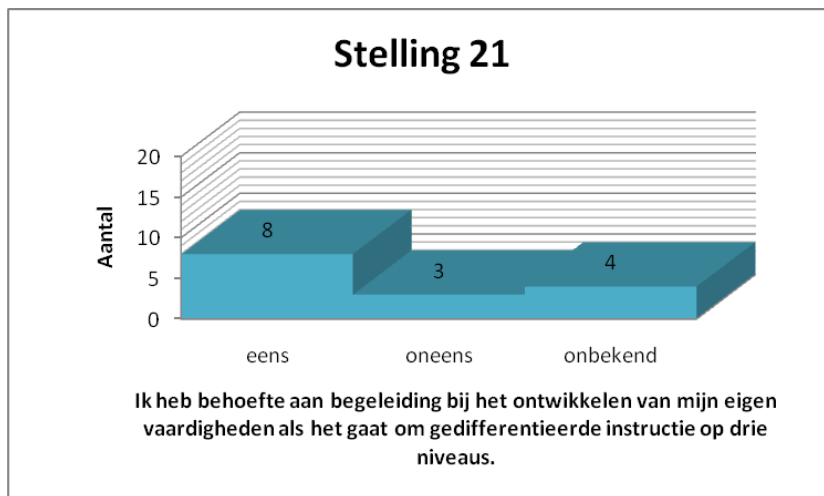
Er is geen enkele respondent die alles weet en geen enkele respondent die niks weet. Iedereen heeft dus een bepaald instapniveau en voelt zich in een bepaalde mate bekwaam als het gaat om het geven van *gi3n*. Ook hebben alle respondenten nog groeimogelijkheden.



Van de respondenten heeft het merendeel behoefte aan meer kennis omtrent het geven van gi3n, 67 %. De drie leerkrachten die ik bij onbekend heb geplaatst hadden het midden aangekruist of allebei de hokjes aangekruist. Ik kan niet helemaal plaatsen wat ze hiermee bedoelen. Dat zou in gesprekken over het onderwerp wel duidelijk kunnen worden.



Van de respondenten geeft 87 % aan de eigen vaardigheden te willen vergroten. Dat is een hoog getal en gecombineerd met de kennis dat een groot deel van de leerkrachten het probleem erkend (stelling 3) en dat er veel opbrengsten gezien worden van gi3n, levert dat een beeld op van een team dat positief staat tegenover een invoering van gi3n.



Van de respondenten wil 53 % begeleiding als het gaat om het ontwikkelen van de eigen vaardigheden. De 4 leerkrachten die ik bij onbekend hebben geplaatst hebben beide opties aangekruist of het midden. Het kan zijn dat de stelling voor deze leerkrachten niet duidelijk genoeg begrensd is geweest, te breed volgens Harinck (2009). Mochten we op onze school gaan ontwikkelen, dan is het van belang om de behoeften aan begeleiding van de leerkrachten te concretiseren.

In principe zou de begeleiding door de intern begeleider uitgevoerd kunnen worden omdat deze andragogisch en organisatorisch competent hoort te zijn. Een intern begeleider kan volwassenen begeleiden alsmede protocollen en procedures opstellen. Dat zijn de competenties waarvan ik in hoofdstuk 2 heb aangegeven dat zij van belang zijn bij ontwikkelingen die dit onderzoek teweegbrengt. Of dit ook de begeleiding is die leerkrachten zelf voor ogen hebben is op dit moment niet duidelijk.

Stelling 22 is de laatste stelling. De respondenten kunnen aangeven wat hun mening is over het geven van gi3n. Hier zijn veel positieve reacties op gekomen. Deze heb ik geordend volgens het schoenendoosmodel.¹⁰ De lijst geeft een beeld van respondenten die de vragenlijst serieus hebben ingevuld en goed over het onderwerp hebben nagedacht. Er worden niet alleen maar positieve zaken genoemd maar zeker ook aandachtspunten die we als school en als team niet mogen vergeten. Opvallend aan deze lijst is wederom het ontbreken van kritisch kijken naar leerkrachtvaardigheden. Leerling-vaardigheden en materialen worden ook in deze lijst vaak genoemd.

¹⁰ Zie via bladwijzer bijlage 7; inventarisatie stelling 22. Meninge teamleden over gi3n



4.2 Het interview.

Ik heb het interview afgenomen bij de directeur van onze school. Zij is voorheen adjunct-directeur en intern begeleider geweest op onze school en is bekend met de ontwikkelingen die wij de afgelopen jaren hebben doorgemaakt. Ze waardeert mijn onderzoek en wil actief betrokken zijn bij het onderzoek. Het onderzoek is niet in opdracht van de directeur.

Ik heb gekozen voor een semi-interview waarbij ik het onderwerp omkader door een aantal hoofdvragen die ik vooraf aan de directeur heb gegeven.

Doel van het interview is om de visie van de directie te achterhalen op het gebied van:

- Gedifferentieerde instructie op drie niveaus (gi3n)
- Gi3n in relatie met passend onderwijs
- Ontwikkelingsmogelijkheden van onze basisschool
- Begeleidingsbehoefte betreffende die ontwikkeling

Hoofdvragen hiervoor zijn:

1. Hoe ziet jouw visie eruit over gi3n?
2. Komt deze overeen met het beleid vanuit het bestuur?
3. Wat betekent dat voor onze school?
4. Welke mogelijkheden zie jij binnen onze school voor gi3n?
5. Wat hebben wij nodig om tot ontwikkeling te komen?
6. Hoe zie jij de rol van de intern begeleider in dit proces?

Gaandeweg het interview kunnen er nog andere aanvullende vragen worden gesteld.

Een verslag van het interview kun je vinden op de cd-rom.¹¹ Het daadwerkelijke interview is bewaard gebleven en kan indien nodig opgevraagd worden.

In relatie tot dit onderzoek zijn de volgende zaken van belang:

De directeur vindt het noodzakelijk om op school aan te sluiten bij de behoeften van de kinderen. Haar visie komt wat dat betreft overeen met die van de intern begeleider. Dat kan volgens haar met het geven van gi3n maar soms is het al voldoende om te differentiëren op twee niveaus. Zij ziet het geven van gi3n niet als doel maar als middel om beter naar de behoeften van de leerlingen te kunnen kijken. En dat is noodzakelijk om aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de kinderen. Dat is op onze school nog geen gemeengoed en betekent dus een verandering. Het team is gewend om te denken in onderwijsbeperkingen

¹¹ Zie via bladwijzer bijlage 8; uitwerking interview



en het “repareren” hiervan. De directeur ziet een uitkomst in de 1-zorgroute en geeft aan dat we bij het invoeren van een dergelijk project hulp nodig hebben van externen. De omslag in benadering van de leerlingen is dan niet het enige dat belangrijk is, ook klassenmanagement, organisatie, materialen en overleg zijn belangrijk.

De directeur ziet dat er al wel gedifferentieerd wordt met betrekking tot instructieafhankelijke leerlingen. Wat de status van onze gehele school is op het gebied van gi3n is niet helemaal duidelijk. Er is in ieder geval geen rode draad door onze school. De rol van de intern begeleider ziet zij zowel sturend als coachend. Zorgen dat afspraken worden nageleefd en hulp bieden op behoefte. Dat komt overeen met de andragogische en organisatorische competenties van de intern begeleider.

4.3 Observaties.

Aan de hand van een kijkwijzer ben ik gaan observeren in groep 3, groep 4 en groep 7. Ik heb van alle drie de groepen een rekenles geobserveerd. Ik heb gekozen voor rekenen omdat de kans op het bijwonen van een les met gedifferentieerde instructie hier het grootst was volgens de vragenlijst. Van elke observatie is een verslag gemaakt.¹² Het verslag heb ik voorgelegd aan de leerkrachten die de les gaven en zij hebben erop gereageerd. De opmerkingen zijn toegevoegd aan de verslagen. In alle drie de lessen werd op een manier gedifferentieerd tijdens de instructie. Er werd echter niet gedifferentieerd op drie niveaus zoals het in dit onderzoek bedoeld is. Ik kon door de observatie ook zien waar groeimogelijkheden lagen voor de leerling-vaardigheden en leerkrachtvaardigheden. Bij één van de drie observaties mocht een groepje leerlingen zelfstandig werken en bij de andere twee observaties niet. Dat bevestigt ook het beeld dat geschetst werd door de vragenlijsten en het interview met de directeur dat het voor de leerkrachten haast vanzelfsprekend is om te differentiëren naar de instructieafhankelijke leerling en dat dit minder vanzelfsprekend is richting de instructieonafhankelijke leerling.

Verder is me opgevallen dat de instructies ook niet gegeven werden volgens het directe instructiemodel. Dit is indirect van belang voor dit onderzoek. Het is een afspraak binnen onze school dat wij de lessen volgens dat model aanbieden en is ook als dusdanig opgenomen in de schoolgids. De onderdelen die bij alle drie de lessen werden overgeslagen waren de terugblik en de evaluatie. Mochten we het model van gi3n in gaan voeren, dan zal de theorie van het directe instructiemodel ook zeker behandeld moeten worden.

¹² Zie via bladwijzer bijlage 9; uitwerking observaties



Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen.

In dit hoofdstuk bespreek ik de antwoorden op de deelvragen en de hoofdvraag, verkregen door het literatuuronderzoek en de data uit het praktijkonderzoek. Vervolgens verbind ik daar mijn conclusies aan.

5.1 De deelvragen.

Hoeveel leerkrachten maken al gebruik van gi3n?

In het praktijkonderzoek is naar voren gekomen dat lang niet alle leerkrachten op mijn basisschool gebruik maken van gi3n. Ook gebeurt het niet bij alle vakken. Er is dus geen eenduidigheid. Het merendeel doet het niet.

Bij welke vakken maken deze leerkrachten gebruik van gi3n?

Bij technisch lezen maken alle leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 er gebruik van. Bij rekenen is het 47%, bij taal is het 33% en bij spelling 20%. Dit is te koppelen aan de data over de geschiktheid van de methoden.

Wat houdt het gi3n precies in?

Er zijn verschillende manieren om te differentiëren volgens Leenders. In dit praktijkonderzoek bedoelen we met het geven van gi3n dat de leerkracht een korte instructie geeft aan de instructieonafhankelijke leerlingen, vervolgens een klassikale instructie geeft en daarna de instructiegevoelige leerlingen de lesstof laat verwerken waarbij hij zelf de instructie nog eens herhaalt voor de instructieafhankelijke leerlingen die hij tevens begeleidt bij de verwerking.

Is bij de teamleden bekend wat gi3n precies inhoudt?

Uit het praktijkonderzoek is gebleken dat alle teamleden op de hoogte zijn van de inhoud van het begrip gi3n zoals het in dit praktijkonderzoek bedoeld is.

Wat is de meerwaarde van gi3n?

De grootste meerwaarde van het geven van gi3n is het kunnen tegemoetkomen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het levert niet alleen meer leertijd op voor de instructieafhankelijke leerlingen, maar het komt ook tegemoet aan de behoeften van de instructieonafhankelijke leerlingen. Daar kan mijn school nog veel in groeien. De



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

leerkracht krijgt meer zicht op de vaardigheden van de leerlingen en kan leerstofproblemen tijdig ondervangen. De leerlingen kunnen op eigen tempo werken zonder dat de verschillen tussen de leerlingen onderling steeds groter worden.

Hoe differentiëren de leerkrachten van mijn basisschool nog meer tijdens instructies?

Het merendeel heeft aangegeven vaak op twee niveaus te differentiëren tijdens instructies. Een enkeling hanteert nog andere zaken zoals de theorie van Parreren of het aanpassen van taalgebruik richting individuele leerlingen.

Hoe kijken de leerkrachten van mijn basisschool tegen gi3n aan?

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de leerkrachten de noodzaak er van inzien. Ze zijn zich bewust van een groot aantal opbrengsten die het met zich meebrengt. Ze zien echter ook de belemmeringen die randvoorwaarden met zich mee kunnen brengen zoals het materiaal of de vaardigheden van de kinderen zoals zelfstandigheid.

Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om gi3n te kunnen geven?

De leerkracht moet toetsen kunnen analyseren en kunnen observeren om leerlingen te clusteren. Verder is een instructie pas effectief als het pedagogisch klimaat en het klassenmanagement beide op orde zijn. Om dit te bereiken moet de leerkracht zich richten op de basisbehoeften zoals Stevens ze noemt: relatie, competentie en autonomie. En moet hij zijn lestijd zo effectief mogelijk besteden en de klas zo efficiënt mogelijk inrichten. Daar zijn veel verschillende vaardigheden voor nodig die je kunt vinden in hoofdstuk 2. Het gedrag van de leerkracht is dus van groot belang als het gaat om het geven van gi3n te laten slagen.

Zijn onze methodes geschikt om gi3n te kunnen geven?

De huidige methodes zijn over het algemeen geschikt om minimaal op twee niveaus te differentiëren tijdens instructie. Bij taal, rekenen en technisch lezen kan het ook op drie niveaus. Spelling is het minst geschikt.

Welke taken, kwaliteiten en/of competenties van de intern begeleider kunnen bijdragen aan het verhogen van het niveau van gi3n?

Dat ligt aan de weg die wordt gekozen om het niveau te verhogen. Die weg is op dit moment nog niet duidelijk, maar de intern begeleider zal organisatorische, beleidsmatige en coachende taken moeten verrichten.



5.2 De hoofdvraag.

Wat is de status van het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus en wat is mijn rol als intern begeleider om dit niveau te verhogen?

Als het gaat om gedifferentieerde instructie op drie niveaus is er op mijn school geen rode draad. Een aantal leerkrachten probeert dit wel vorm te geven in de lessen. Bij technisch lezen in de groepen 3 tot en met 8 gebeurt het wel. Aangezien we daar pas in januari mee begonnen zijn kan ik daar nog geen opbrengsten van aantonen in de vorm van data. De ervaringen hiermee zijn wel in vergaderingen gedeeld met elkaar en deze waren overwegend positief. Bij andere lessen wordt er minder frequent gedifferentieerd tijdens de instructie. Bij rekenen gaat dit volgens de respondenten van de vragenlijst het gemakkelijkst. Bij taal en spelling veel minder. De spellingmethode is volgens het onderzoek ook het minst geschikt om gi3n te geven.

Er is wel behoefte om het huidige niveau van gedifferentieerde instructie te verhogen. Die behoefte ligt niet alleen bij de directie en de intern begeleider. Ook de leerkrachten (60%) geven in de vragenlijst aan dat zij vinden dat er onvoldoende gedifferentieerd wordt tijdens instructie en het merendeel van de leerkrachten heeft behoefte aan het vergroten van hun kennis en vaardigheden omtrent dit onderwerp. Tijdens de observatie heb ik ook kunnen zien dat er veel verschil is in aanpak van differentiatie. Buiten het feit dat ik heb kunnen zien dat er niet gedifferentieerd werd op drie niveaus heb ik ook kunnen waarnemen dat de leerkrachten de instructie niet geheel volgens het directe instructiemodel gaven terwijl dit wel een rode draad behoort te zijn volgens het schoolplan en effectief volgens de literatuur. Er wordt op mijn school wel veel gedifferentieerd op twee niveaus en de meeste leerkrachten hebben nu ervaringen opgedaan met het geven van gi3n bij technisch lezen. Dat biedt een vruchtbare basis om dit onderwerp verder uit te bouwen. Hier liggen duidelijk groeimogelijkheden voor mijn basisschool.

Ik heb in de literatuurstudie aangetoond dat het onderwerp niet als een losstaand onderdeel gezien kan worden. Het materiaal dat gebruikt wordt is niet alleen van belang, ook de kennis, vaardigheden en competenties van zowel leerkrachten als leerlingen zijn van invloed op het succesvol uit kunnen voeren van gi3n. Triangulatie laat zien dat leerkrachten een andere benadering hebben als de directeur en de intern begeleider. De benadering van de leerkrachten (zwaartekracht ligt bij het materiaal en de leerling-vaardigheden) is niet per definitie slecht. Om daar als team in te groeien is begeleiding nodig van buitenaf. Het



onderwerp is te veelomvattend om dit alleen door de intern begeleider op te laten zetten. Deze mening wordt gedeeld door de directeur. Zij ziet dan ook mogelijkheden om dit proces te laten begeleiden door een extern bureau en een manier om gi3n tot uiting te laten komen is het invoeren van de 1-zorgroute.

In het literatuuronderzoek heb ik aangegeven dat er voor de intern begeleider veel taken weggelegd kunnen zijn op het gebied van innovatie, organisatie en begeleiding van leerkrachten, ongeacht het niveau van de basisschool met betrekking tot een onderwerp. Gecombineerd met het feit dat 67% van de respondenten meer kennis wil over het gi3n en 53% van de respondenten behoefte heeft aan begeleiding om leerkrachtvaardigheden te vergroten verwacht ik dat er voor mij taken weggelegd zullen zijn als:

- Kennis overdragen naar teamleden omtrent theorie.
- Opstellen van een protocol omtrent het gi3n.
- Observeren bij leerkrachten aan de hand van kijkwijzers.
- Contactpersoon zijn tussen extern bureau en team en MT.
- Behoeften van leerkrachten inventariseren.
- Leerkrachten coachen op behoefte.
- Het geven van gi3n linken aan de groepsplannen.
- Het voeren van groepsbesprekingen waarin het geven van gi3n verwerkt is.

5.3 Conclusies.

Gedifferentieerde instructie op drie niveaus mag ik niet zomaar als middel zien om het gebruik van de groepsplannen te verbeteren. Om een instructie succesvol en effectief te laten zijn, moet aan veel voorwaarden worden voldaan. Dit geldt zowel op het gebied van materiaal als leerling-vaardigheden, leerkrachtvaardigheden en klassenmanagement en dat alles in relatie tot de basisbehoeften van de leerlingen.

Op mijn basisschool is er bij alle belanghebbenden behoefte om op het gebied van gedifferentieerde instructie verbetering aan te brengen. Het draagvlak hiervoor is dus aanwezig. Er is echter een verschil in perceptie bij de belanghebbenden. De directeur en de intern begeleider zien de verbetering van de instructie als een middel om een hoger doel te bereiken; inspelen op de behoeften van de leerlingen. De leerkrachten zien de verbetering van de instructie als een positieve ontwikkeling waarbij het inspelen op de behoeften van de leerlingen als een opbrengst hiervan wordt gezien. Een ander verschil in perceptie zie ik bij de voorwaarden voor effectieve, gedifferentieerde instructie. De insteek van de leerkrachten



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

is vooral een goed klassenmanagement, kennis van de leerlijnen, methodes en niveau van de leerlingen. De insteek van de directeur en de intern begeleider is de manier van benaderen van de leerling. Wat heeft deze leerling nodig op het gebied van relatie, autonomie of competentie?

Voordat er überhaupt gewerkt kan worden aan een verbetering omtrent gedifferentieerde instructie is het van belang dat alle belanghebbenden inzicht hebben in elkaars standpunt. Verbeteren van het niveau van gedifferentieerde instructie op drie niveaus kan worden bereikt door het uitbreiden van kennis omtrent de theorie en het belang van de leerkrachtvaardigheden en het bieden van begeleiding van de leerkrachten naar behoefte. Het peilen van die behoefte zal een actieve houding van de intern begeleider vragen waarbij klassenbezoeken en observaties kunnen worden ingezet. Gezien de inhoud van het onderwerp en de samenhang die de oplossing met allerlei andere factoren heeft, zou dat ervoor kunnen zorgen dat je problemen gaat stapelen en zodoende geen weg naar verbetering kunt zien. De veelgehoorde uitdrukking, niet stapelen maar puzzelen, krijgt voor mij in dit onderzoek betekenis. Ik wil deze puzzel graag starten en zie hiervoor de 1-zorgroute als een goed instrument dat mijn school hierbij kan gebruiken.

De taken van de intern begeleider zijn afhankelijk van het vervolgtraject dat gelopen gaat worden. Ongeacht het traject zullen deze taken zich wel over meerdere competenties van de intern begeleider verspreiden. Meer hierover vermeld ik bij mijn aanbevelingen in hoofdstuk 6. Mijn eerste taak zal zijn om het onderzoek te presenteren aan het team en zodoende ieders gezichtspunten te verduidelijken.



Hoofdstuk 6. Evaluatie.

In dit hoofdstuk evalueer ik het onderzoek (productevaluatie) en mijn rol als onderzoeker (procesevaluatie). Ik besluit het hoofdstuk met aanbevelingen voor de toekomst van mijn onderwijspraktijk en consequenties die dat zou kunnen hebben op de inhoud van mijn rol als intern begeleider.

6.1 Productevaluatie.

In hoofdstuk 1 heb ik aangegeven dat ik tevreden zou zijn over mijn meesterstuk als ik daarmee bouwstenen in de vorm van een plan van aanpak heb kunnen leveren om het niveau van differentiëren op drie niveaus binnen mijn school te verhogen.

Vervolgens heb ik in hoofdstuk twee dit doel aangepast omdat ik toen dacht dat het te hoog gegrepen was. Na het tweede hoofdstuk zou ik tevreden zijn als het leerkrachten tot nadenken zou hebben gebracht over hun zorg aan de leerlingen, als ik een schoolbrede discussie op gang zou kunnen brengen die naar een teamvisie omtrent de 1-zorgroute zou kunnen leiden. En als ik een of meerdere leerkrachten bewust kan maken van de invloed van leerkrachtvaardigheden op het slagen van het geven van $gi3n$.

Het doel van hoofdstuk 1 is gehaald. De bouwstenen vind je in paragraaf 6.3. Ook de doelen vanuit hoofdstuk 2 zijn gehaald. Er zijn twee leerkrachten geweest die ik geobserveerd heb en die bij het verslag als aanvulling hebben geschreven dat ze zich meer bewust zijn van hun eigen handelen en dat ze hier voornemens bij hebben gemaakt. Ook zijn er twee leerkrachten geweest die aan de hand van de vragenlijsten hebben aangegeven dat ze door de vragenlijst na zijn gaan denken over hun eigen handelen. Een mooie opbrengst.

6.2 Procesevaluatie.

Het aannemen van de rol van onderzoeker en het maken van het meesterstuk heeft mij meer opgeleverd dan alleen het product en het proces. Natuurlijk ligt daar de eerste opbrengst. Ik kan nu met recht zeggen dat ik aan het eind gekomen van deze studie me niet alleen een volwaardig intern begeleider voel, maar tevens onderzoeker. Ik weet wat er voor nodig is om het proces te doorlopen, welke pet ik op kan zetten en wat het me oplevert. Ik heb sterke kanten van mezelf ontdekt als het gaat om objectief kijken naar de huidige situatie. Ik vond het gemakkelijk om data te analyseren of observaties te doen zonder mijn mening daarbij te betrekken. Leerpunt voor mezelf is wel geduld gebleken op momenten dat ik afhankelijk ben



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

van anderen. Ik vond het moeilijk om na het verstrijken van de aangegeven inleverdatum nogmaals om de vragenlijsten te moeten vragen. Ik heb wel geleerd dat ik er invloed op kan uitoefenen door duidelijk te zijn en mensen te herinneren.

Aanvullend is het meesterstuk voor mij de vergulde laag van de opleiding. Waar ik de afgelopen twee jaar regelmatig een onbevredigend gevoel overhield aan een module, is voor mij nu helder waardoor dit werd gecreëerd en hoe ik dit kan verhelpen. In de modules wordt een onderwerp aangeboden, ik bekijk leerpunten voor mezelf, breng mijn praktijk in beeld gerelateerd aan het onderwerp en gekoppeld aan literatuur en evalueer op zowel product, proces als op mezelf. Een soort miniononderzoek dus. Het onbevredigende gevoel komt volgens mij vanwege de tijd. Er is net genoeg tijd om verkennend te onderzoeken. En dan zit ik met nieuwe inzichten - maar net niet diep en gefundeerd genoeg -, en een beeld van mijn onderwijspraktijk en van mezelf met alle groeimogelijkheden die nodig zijn om de kwaliteit daarvan te verhogen. Ik heb alleen niet genoeg tijd gehad om diep genoeg te onderzoeken, de zaak van verschillende kanten te bekijken, mijn onderwijspraktijk erbij te betrekken en uiteindelijk conclusies te kunnen trekken gekoppeld aan een plan van aanpak met een doel voor ogen en een tijdspad erbij.

Ik ben er van overtuigd dat als ik elke module op dezelfde manier zou benaderen als die van het meesterstuk, ik wel een bevredigend gevoel over zou houden. Ik zou meer betrokken zijn bij de inhoud, meer onderzoek doen naar de literatuur zodat ook mijn visie ontkracht of bevestigd wordt. Ik zou draagvlak kunnen creëren bij de praktijk, meningen en data kunnen verzamelen zodat er uiteindelijk een gefundeerde conclusie kan komen, gevolgd door een plan van aanpak waar betrokken en enthousiast aan gewerkt kan worden.

Ik weet nu dus dat ik mijn rol als onderzoeker in kan zetten om problemen niet als problemen te blijven zien maar als weg naar groei. Die wetenschap alleen al is voor mij voldoende om niet te blijven hangen in de probleembenadering maar om er positiever naar te kunnen kijken. En dat was mijn grootste leerpunt de afgelopen twee jaar.

6.3 De toekomst.

Als ik nu de pet van onderzoeker afzet en de pet van intern begeleider weer opzet zou ik aan de hand van de uitkomsten van dit praktijkonderzoek de volgende aanbevelingen willen doen voor mijn school:

- Voer het traject de 1-zorgroute in, waarin veel aandacht verweven zal moeten worden voor klassenmanagement, leerkrachtvaardigheden, effectieve instructie en de omslag



in het denken in onderwijsbehoeften. Gedifferentieerde instructie op drie niveaus krijgt hierin vanzelf een plek en wordt dan middel en geen doel zoals ik het in het begin van het onderzoek zag. Ook mijn uiteindelijke doel; het stroomlijnen van de groepsplannen zit hierin verweven.

- Creëer voorafgaand aan de invoering draagvlak, versterk de noodzaak van het invoeren van gedifferentieerde instructie bij de leerkrachten door het presenteren van het praktijkonderzoek aan het team. Hierover kunnen waardevolle discussies gevoerd worden op onderwijsinhoudelijk gebied die voor een gezamenlijke visie zorgen. Dat kan bewerkstelligen dat het verschil in perceptie van de belanghebbenden verdwijnt.
- Ga dit traject bewust als veranderingsproces aan en bedenk vooraf wat er nodig is om dit traject te doen slagen en hoe dat bewerkstelligd kan worden. De ontwikkelaanpak zou hier in mijn ogen geschikt voor zijn omdat het veel draagvlak creëert bij de belanghebbenden en het eigendomsgevoel dan groot is. Bovendien past een ontwikkelaanpak goed bij veranderingen in werkwijzen en cultuur (Kloosterboer, 2005).
- Laat dit begeleiden door een extern bureau dat expertise heeft op het gebied van de 1-zorgroute. Zij kunnen het veranderingsproces van een afstand bekijken en ondervinden geen belemmering van verschillende rollen die je in een dergelijk proces kunt hebben. Geef hierbij duidelijk de verschillen in perceptie aan bij de voorbereiding. Het vraagt misschien een andere insteek.

Ik zou de volgende vragen willen voorleggen aan derden. Dat kunnen mensen zijn die onze school gaan begeleiden. Of studenten van andere jaren en studies die hierin een onderzoeksonderwerp kunnen zien:

- Wordt er voorafgaand aan een veranderingsproces gescreend of de percepties van de belanghebbenden overeenkomen?
- Gebeurt dit ook zo bij de invoering van de 1-zorgroute?
- Waaraan is het verschil in perceptie onderhevig?
- Welke gevolgen heeft het voor het implementeren?
- Wat is er voor nodig om niet alleen elkaars standpunt te zien en te begrijpen, maar tot een gezamenlijke benadering te komen?
- Is een gezamenlijke benadering per definitie nodig om het veranderingsproces te laten slagen?



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

- Is dit op meer scholen aan de orde geweest die de 1-zorgroute hebben ingevoerd en hoe is dat verlopen?

Bovengenoemde aanbevelingen brengen veel taken voor de intern begeleider met zich mee:

- Presenteren van het praktijkonderzoek aan het team
- Aanbevelingen doen bij directie en MT
- Rol aannemen van verandermanager indien het traject van de 1-zorgroute start
- Kennis overdragen naar teamleden omtrent theorieën over effectieve instructie, 1-zorgroute, basisbehoeften leerlingen en klassenmanagement.
- Opstellen van protocollen die nodig zijn voor de 1-zorgroute (denk hierbij aan het gebruik van de groepsoverzichten, groepsplannen, groepsbesprekingen)
- Observeren bij leerkrachten aan de hand van kijkwijzers.
- Contactpersoon zijn tussen extern bureau en team en MT.
- Behoeften van leerkrachten inventariseren.
- Leerkrachten coachen op behoefte.
- Het voeren van groepsbesprekingen waarin het geven van gi3n verwerkt is.

Het zijn taken die veel tijd en energie kosten en waar ik me met enthousiasme in “vast wil bijten”. Ik krijg bij het implementeren van een dussdanig traject volledig de kans om de kennis en kunde die ik in de afgelopen twee jaar heb opgedaan in de praktijk te brengen en te groeien in de competenties die hiervoor nodig zijn.

Tot slot nog een laatste aanbeveling voor vervolgonderzoekers:

Schakel niet alleen critical friends in van de opleiding of vanuit je eigen praktijk. Betrek er ook een onafhankelijk persoon bij die geen connecties heeft met het onderwijs. Het kan een verfrissende en objectieve kijk op je onderzoek geven.



Literatuurlijst

Bongaards, B., Sas, J. (2008) *Praktijkboek leerlingenzorg, omgaan met zorgleerlingen in de school*, Groningen, Wolters-Noordhoff

Clijsen, A. (2007) *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs, planmatig omgaan met verschillen*, WSNS en KPC-groep

Cranshoff, B., Zuidema, J. (2000), *Handleiding Zin In Taal Spelling*, Tilburg, Zwijsen

Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Apeldoorn, Garant

Jansen, D. (2001) *Handleiding pluspunt*, Den Bosch, Malmberg

Kallenberg, T. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek*, Utrecht, ThiemeMeulenhoff

Kloosterboer, P. (2008) *Voor de verandering*, Den Haag, SDU Uitgevers

Koeckebacker, E., et al. (2008) *Handleiding Estafette*, Tilburg, Zwijsen

Kouwenberg, B. et al. (2000) *Handleiding Zin In Taal*, Tilburg, Zwijsen

Leenders, Y., Naafs, F., Oord, I. van den (2002) *Effectieve instructie, leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*, Amersfoort, CPS

Leij, A. van der, Linde-Kaan, A. van der (2003) *Zorgverbreding, bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*, Baarn, HB uitgevers

Pameijer, N., Beukering, T. van (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*, Leuven, Acco

Passend onderwijs is maatwerk, binnengehaald op 20-01-2011 van:

<http://www.ouders.net/school-en-thuis/passend-onderwijs.html>

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., Nijssen, F. (1999) *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*, Lisse, Swets & Zeitlinger

Werkgroep Professionalisering LBIB (2009) *De beroepsstandaard voor de intern begeleider*, Amersfoort, Pica.

GROEPSPLAN GROEP 1-2

Taal: tijdens klassikale activiteiten wordt hier extra aandacht aan besteed.

- woordenschat: (D en E score)
 - wie:
 - aanpak:
- kritisch luisteren: (D en E score)
 - wie:
 - aanpak:

Rekenen: tijdens klassikale lesjes en zelfstandig werken wordt aandacht aan geschonken aan Cito. Het streven is om dit een keer per week te doen, zie weekplanning en tijdens de ondersteuning (schema Irmgard)

- classificeren:
 - wie:
 - aanpak:.
- seriëren:
 - wie:
- vergelijken:
 - wie:
- kleur:
 - wie:
- vorm:
 - wie:
- grootte:
 - wie:
- tellen:
 - wie:

Werkhouding:

- wie:
- aanpak:

Gedrag:

- wie:
- aanpak:

Sociaal-emotioneel:

- wie:

GROEPSPLAN VOOR GROEP	SCHOOLJAAR
LEERKRACHT	
<u>Algemeen</u>	
PEDAGOGISCH GEBIED	
Pluspunten: Knelpunten: Actiepunten:	
DIDACTISCH GEBIED	
<u>Technisch lezen</u>	
Wie:	
Probleem:	
Aanpak:	
<u>Begrijpend lezen</u>	
Wie:	
Probleem:	
Aanpak:	
<u>Spelling</u>	
Wie:	
Probleem:	
Aanpak:	

Taal

Wie:

Probleem:

Aanpak:

Rekenen

Wie:

Probleem:

Aanpak:

Weekoverzicht

Maandag:

Dinsdag:

Woensdag:

Donderdag:

Vrijdag:

Schoolplan 2011-2015

3.1 Het onderwijs

Onderwijsinhouden.

Didactisch handelen en klassenmanagement/onderwijskundige visie:

We werken op onze school met een leerstofjaarklassensysteem. Dit betekent dat onze groepen zo zijn ingedeeld dat leeftijdgenoten normaal gesproken bij elkaar zitten en dat de leerstof per jaar is ingedeeld. Binnen het leerstofjaarklassensysteem bieden we de kinderen zoveel mogelijk kansen om op hun eigen niveau te werken. In de kleutergroepen zijn de groepen wel gecombineerd, kleuters van 4, 5 en 6 jaar zitten bij elkaar in één groep. Wij doen dit omdat kleuters zo meer van elkaar kunnen leren. Wij zijn geoefend in het directe instructiemodel en over 4 jaar zijn wij in staat om instructie op 3 niveaus (gedifferentieerde instructie) te geven. Onze leerkrachten bieden een uitdagende, visuele en prikkelende leeromgeving met veel extra aandacht op de taalgerichte interactie en benutten extra impulsen zoveel mogelijk.

Wij willen de komende jaren onze aandacht richten op het interactief leren. Wij gaan daarbij op zoek naar verschillende vormen van samenwerkend leren in alle groepen. We gaan hierover samen nieuwe afspraken maken en vastleggen. Wij trachten het evenwicht te vinden tussen een uitdagende leeromgeving met verschillende materialen en werkvormen en een gestructureerde leeromgeving, waarin zich geen onnodig afleidende elementen bevinden. We willen daarbij uitgaan van de leerbehoeften van de kinderen, leren door doen en meer aandacht geven aan het thematisch onderwijs. Dit alles doen wij zonder de verworven kennis en vaardigheden op taalgebied te verwaarlozen en deze onverminderd aandacht te blijven schenken.

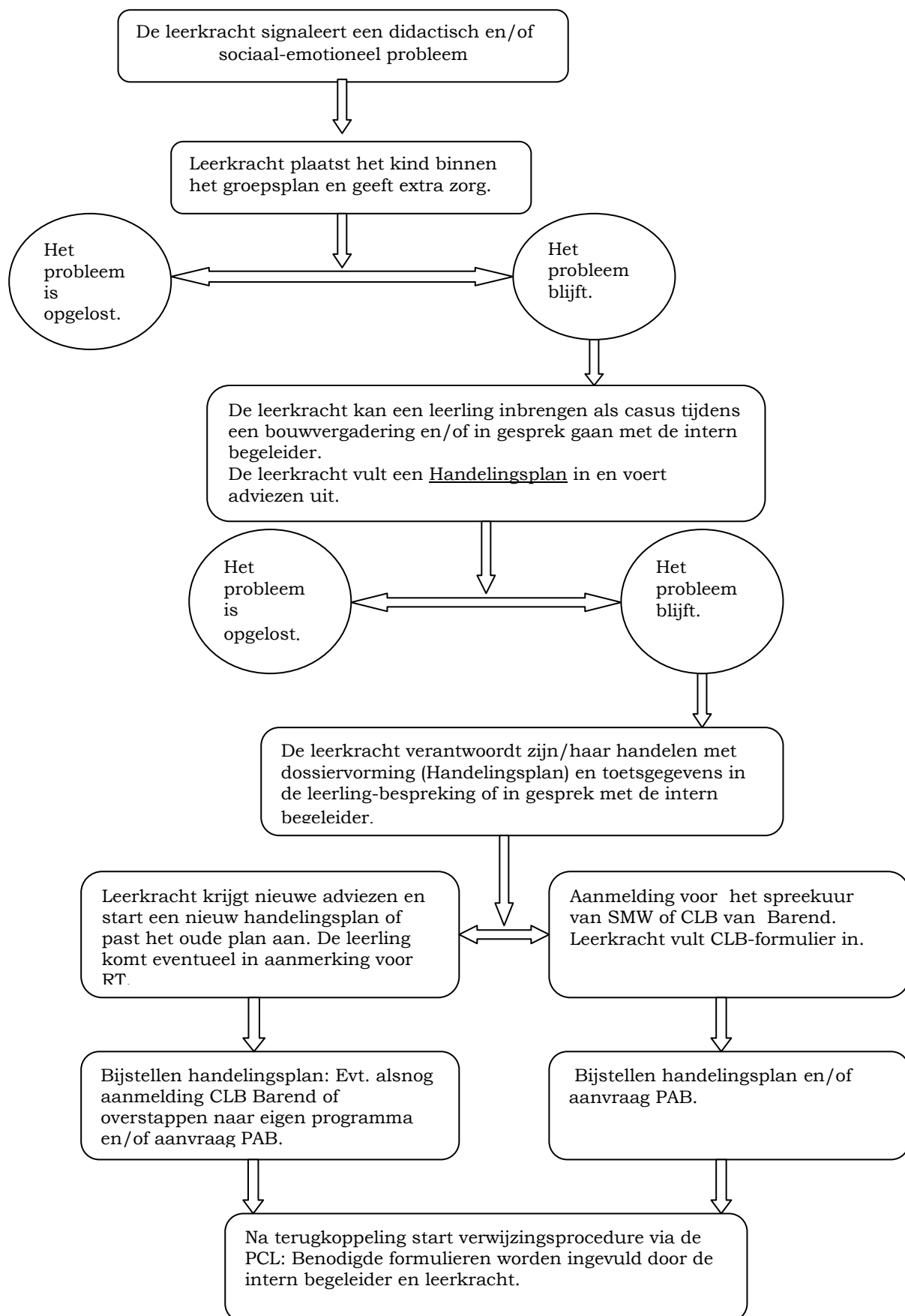
In alle groepen hanteren wij een vorm van zelfstandig werken. We gaan als team hierin een doorgaande lijn aanbrengen en nieuwe afspraken maken over de inhoud van het zelfstandig werken. Wij willen hiermee enerzijds leerlingen eigen verantwoordelijkheid aanleren voor hun eigen leerproces en anderzijds de leerkrachten de tijd en ruimte bieden om aandacht te besteden aan die kinderen die extra zorg, op welk gebied dan ook, nodig hebben.

Wij beschouwen ICT in hoofdzaak als een middel waarmee we (onderwijsleer)processen doelmatiger kunnen sturen (remediering, opzoeken informatie via internet bij maken van werkstuk, beheer gegevensbeheer). Uiteraard zijn we ons bewust van het feit dat leerlingen van ICT kennis moeten hebben (bijvoorbeeld hanteren van computers, tekstverwerken, internet). ICT wordt in onze school doelmatig ingezet, er is constante aandacht voor nieuwe ontwikkelingen op dit gebied.

Afstemming op verschillen tussen leerlingen:

Het directe instructiemodel wordt aangescherpt, gedifferentieerde instructie krijgt steeds meer vorm en wordt breder ingezet. De nieuwe methode Estafette werkt met 3 niveaus. Dit gaan we uitbreiden in andere vakgebieden. We gaan een hoogbegaafdheids protocol opstellen. Indien nodig en in overleg met de intern begeleider passen we nu al leerstof en/of leertijd voor kinderen aan, aan de bovenkant en aan de onderkant en werken enkele leerlingen met een aparte leerlijn. We willen gaan starten met de implementatie van 1 zorgroute.

Zorgmodel.





Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Vragenlijst betreffende onderzoek naar gedifferentieerde instructie. Fontys OSO Master SEN studentnummer 1357495

Voor je ligt de vragenlijst die ik jullie beloofd heb, die mij gaat helpen om in beeld te krijgen hoe er op onze school wordt omgegaan met differentiatie tijdens instructie. Ik dank jullie alvast voor de moeite die je neemt om de lijst in te vullen.

Leonique Rijnen

De vragenlijst wordt voorgelegd aan 19 leerkrachten van een basisschool in Tilburg. De lijst mag anoniem ingevuld worden en de gegevens worden ook anoniem verwerkt.

Mocht er bij het beantwoorden van de open vragen te weinig schrijfruimte zijn, dan kan er een blad worden toegevoegd.

Bij de gesloten vragen mag het antwoord worden aangekruist en bij de open vragen gelieve het antwoord zo duidelijk mogelijk te formuleren.

Succes!

Datum van invullen:

1. Ik weet wat er in dit onderzoek bedoeld wordt met het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus.	Eens	Oneens
--	---------------	-----------------



Definitie van gedifferentieerde instructie op drie niveaus:

Daarmee bedoel ik in dit onderzoek dat er tijdens de instructie op een convergente manier wordt gedifferentieerd. Na een korte instructie is er een groep leerlingen die meteen zelfstandig gaat verwerken; de instructieonafhankelijke leerlingen. Dan volgt er een instructie aan de rest van de groep. Na deze instructie gaat een tweede groep leerlingen verwerken; de instructiegevoelige leerlingen. Vervolgens herhaalt de leerkracht de instructie nog een keer voor de laatste groep en begeleidt hij/zij deze groep ook tijdens het verwerken; de instructieafhankelijke leerlingen. Aan het einde van de les wordt er met alle groepen gezamenlijk geëvalueerd over de inhoud en de doelen die gesteld waren.

2. Deze definitie komt overeen met mijn eigen definitie van gedifferentieerde instructie op drie niveaus.	Eens	Oneens
3. Op onze school wordt naar mijn mening voldoende gedifferentieerd tijdens instructies.	Eens	Oneens
4. Ik differentieer tijdens instructie op drie niveaus bij (voorbereidend) rekenen.	Eens	Oneens
5. Ik differentieer tijdens instructie op drie niveaus bij taal.	Eens	Oneens
6. Ik differentieer tijdens instructie op drie niveaus bij spelling. (niet van toepassing voor groep 1-2)	Eens	Oneens
7. Ik differentieer tijdens instructie op drie niveaus bij technisch lezen. (niet van toepassing bij groep 1-2)	Eens	Oneens
8. Ik differentieer op een andere manier tijdens de instructie namelijk:		
9. Het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus helpt mij bij het maken van mijn groepsplan.	Eens	Oneens
10. De methode Pluspunt is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.	Eens	Oneens
11. De methode Zin in taal is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.	Eens	Oneens



12. De methode Zin in taal spelling is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.	Eens	Oneens
--	----------------------	------------------------

13. De methode Estafette is naar mijn mening geschikt om instructie op drie niveaus aan te bieden.	Eens	Oneens
---	----------------------	------------------------

14. Het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus vraagt van mij als leerkracht de volgende vaardigheden:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus vraagt van mijn leerlingen de volgende vaardigheden:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16. Het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus levert mij als leerkracht het volgende op:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17. Het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus levert de leerlingen het volgende op:

.....

.....

.....

.....

.....

.....



18. In de onderstaande schaal geef ik aan met een kruis hoe ik mijn eigen vaardigheden inschat op het gebied van het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus. (de vakjes met daarin tekst tellen ook mee)

Ik ben er niet mee bekend en pas het niet toe in mijn klas									Ik breng het dagelijks in de praktijk en weet er alles van
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

19. Ik heb behoefte aan meer kennis over het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus.

Eens
.....

Oneens
.....

20. Ik wil mijn vaardigheden omtrent het geven van gedifferentieerde instructie op drie niveaus vergroten.

Eens
.....

Oneens
.....

21. Ik heb behoefte aan begeleiding bij het ontwikkelen van mijn eigen vaardigheden als het gaat om gedifferentieerde instructie op drie niveaus.

Eens
.....

Oneens
.....

22. Mijn mening over gedifferentieerde instructie op drie niveaus:

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

23. Dit wil ik nog zeggen:

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

Met dank, Leonique.



Observatielijst gedifferentieerde instructie.

Leerkrachtgedrag.

Gezien:

De leerkracht maakt het doel van de les duidelijk.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht haalt voorkennis op.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht houdt goed tempo in de les.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht gebruikt verschillende didactische werkvormen.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht motiveert de leerlingen.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht geeft duidelijk instructie.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht stopt ongewenst gedrag.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht belooft gewenst gedrag.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht gebruikt auditief materiaal ter ondersteuning.

Ja/Nee

.....
.....

De leerkracht gebruikt visueel materiaal ter ondersteuning.

Ja/Nee

.....
.....



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

De leerkracht gebruikt materiaal ter ondersteuning. Ja/Nee
.....

De leerkracht is positief en betrokken. Ja/Nee
.....

De leerkracht sluit aan op de kennis van de leerlingen. Ja/Nee
.....

De leerkracht biedt ruimte aan de leerlingen om vragen te stellen. Ja/Nee
.....

De leerkracht vergroot het competentiegevoel van de leerlingen. Ja/Nee
.....

Leerlinggedrag. Gezien:

De leerlingen weten wanneer ze bij de leerkracht terecht kunnen. Ja/Nee
.....

Dat weten ze door gebruik van:

Leerlingen mogen vragen stellen. Ja/Nee
.....

De leerlingen zijn productief tijdens de verwerking. Ja/Nee
.....

De leerlingen weten de materialen te vinden. Ja/Nee
.....

Leerlingen weten wat ze mogen doen als ze klaar zijn. Ja/Nee
.....



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Leerlingen helpen elkaar.

Ja/Nee

.....

.....

Algemeen.

Gezien.

Er wordt extra leerstof aangeboden voor de leerlingen die
Instructieonafhankelijk zijn.

Ja/Nee

.....

.....

De les wordt geëvalueerd op inhoud.

Ja/Nee

.....

.....

De les wordt geëvalueerd op doel.

Ja/Nee

.....

.....

Er zijn verschillende instructiegroepen gevormd.

Ja /Nee

.....

.....

De instructiegroepen zitten bij elkaar.

Ja/Nee

.....

.....

Groepen storen elkaar niet.

Ja/Nee

.....

.....

Er is tijdens de instructie veel interactie met de leerlingen.

Ja/Nee

.....

.....

De leerlingen in de instructieafhankelijke groep worden
tijdens de verwerking begeleid door de leerkracht.

Ja/Nee

.....

.....



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Hoe is de werksfeer?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Reactie leerkracht op correctheid weergave:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Reactie leerkracht op inhoud:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Stelling 22: Mijn mening over gedifferentieerde instructie op drie niveaus:

- A. Een aantrekkelijke manier om kinderen datgene te bieden wat ze nodig hebben. Het vereist wel een goede klassenorganisatie en een grote mate van zelfstandigheid van de leerlingen. Deze vragenlijst zet me aan het denken hoe gedifferentieerde instructie in groep 1-2 ingezet kan worden.
- B. Belangrijk voor de opbrengsten en voor het zelfvertrouwen van de leerlingen. Het kost wel wat tijd en energie om te organiseren maar de voordelen op termijn wegen daar tegenop. Meer kennis en hulpmiddelen zijn altijd welkom.
- C. Is goed, maar in de praktijk moeten er vaak teveel hobbels worden genomen. Bij veilig leren lezen en bij Estafette is het wel goed in de methode en het materiaal geïntegreerd maar bij rekenen en taal is het lastiger.
- D. In groep 1-2 werk je op het niveau van het kind, vooral tijdens taal en de werksituatie.
- E. Tijdens klassikale instructies dwalen veel kinderen weg. Gedifferentieerde instructie past beter bij adaptief onderwijs en onderwijs op maat. Niet alle methodes bieden die mogelijkheid. In de groepen 1-2 is de klassikale instructie eigenlijk al meteen in 2 differentiaties. De materialen zijn wel gedifferentieerd.
- F. Het werkt voor mij en de leerlingen prima. Ik zou het volgende jaren verder willen ontwikkelen. Ik zou willen dat het schoolbreed wordt doorgetrokken. Dat er een teamcursus komt waarin we ons allemaal kunnen specialiseren. Meer materialen zou ook welkom zijn.
- G. Alles wat ik heb ingevuld bij de opbrengsten en behoeften van leerkracht en leerling.
- H. Preventief uitval voorkomen vind ik heel belangrijk. Bovendien vind ik het goed dat risicoleerlingen niet worden 'opgegeven'. Ook belangrijk is dat de sterke leerlingen worden uitgedaagd. Een sterke basis is voor alle leerlingen het allerbelangrijkste. Je moet er voor waken de groep niet teveel uit elkaar te halen. De onafhankelijke groep heeft ook aandacht nodig. Wat ik ook een groot aandachtspunt vind zijn de vaardigheden die kinderen nodig hebben om deze werkwijze aan te kunnen. In de lagere groepen kost dit veel begeleiding. De leerkracht en de groepssfeer zijn hier heel belangrijk in. Wat me aan convergente differentiatie heel erg aanspreekt is dat je samen naar een gezamenlijk doel toewerkt. Dit is voor de groepssfeer heel prettig. De verschillen tussen kinderen kun je best benoemen maar ze hoeven niet steeds groter te worden.
- I. Wij werken er in de klas al volop mee. Wij zijn enthousiast en de leerlingen ook en de cijfers gaan meestal wat omhoog, inclusief de CITO scores.
- J. De grote kracht is dat je sneller de oorzaak kunt aanpakken. Er is meer betrokkenheid met elkaar. Voldoende materiaal blijft een probleem.
- K. Je krijgt een beter overzicht over wat wel en niet bij de leerlingen gekend is. De leerlingen kunnen in eigen tempo vooruit. Extra instructie aan een klein groepje werkt efficiënt en heeft een persoonlijke benadering. Alle kinderen kunnen tegelijk aan de slag en de leerlingen hebben meer plezier in leren. Ik word zo weer eens 'gedwongen' om goed na te denken over mijn eigen functioneren in de groep!
- L. Als het goed wordt uitgevoerd heeft het veel meerwaarde voor zowel leerling als leerkracht.
Met de aanschaf van nieuwe methodes rekening houden met de mogelijkheid om gedifferentieerde instructie op drie niveaus te kunnen geven.
- M. Ik denk dat het voor de kinderen heel goed is. Ik vind wel dat de methodes er bij aan moeten sluiten. Tot nu toe vind ik dat bij Estafette helemaal goed. Bij rekenen lukt het



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

ook wel maar bij taal en spelling vind ik dit niet het geval. Er ligt een grote verantwoordelijkheid bij de leerlingen en niet alle leerlingen kunnen hier goed mee omgaan.

N. Prima ontwikkeling.

O. Prima, als er voorwaarden aanwezig zijn zoals goede methoden.



Verslag semi-interview met C.K. 07-04-2011

Hoofdvragen zijn:

1. Hoe ziet jouw visie eruit over gi3n?
2. Komt deze overeen met het beleid vanuit het bestuur?
3. Wat betekent dat voor onze school?
4. Welke mogelijkheden zie jij binnen onze school voor gi3n?
5. Wat hebben wij nodig om tot ontwikkeling te komen?
6. Hoe zie jij de rol van de intern begeleider in dit proces?

Gaandeweg het interview kunnen er nog andere aanvullende vragen worden gesteld

In het gesprek met de directeur komt haar mening als volgt naar voren:

- Op onze school wordt meer naar de onderkant gedifferentieerd en vaak is het op twee niveaus.
- Het totaalbeeld van de school omtrent welke leerkrachten wel gi3n geven en welke niet is niet helemaal duidelijk.
- Met de invoering van Estafette (01-2011) heeft iedereen wel ervaring met gi3n.
- Er is geen rode lijn binnen onze school op het gebied van differentiatie tijdens instructie.
- Aansluiten bij de niveaus van de kinderen is op elke school nodig.
- Strikt 3 niveaus is niet per definitie nodig, het kunnen er ook meer zijn of soms maar twee. Uitgangspunt hierbij is dat je kijkt naar de behoeften van de kinderen en daar op ingaat.
- Klassenmanagement, middelen, organisatie, materialen en overleg zijn hierbij belangrijk. Om een rode draad te krijgen binnen de school.
- Op het moment van invoeren zou dit in twee jaar tijd gerealiseerd kunnen zijn op het gebied van rekenen en taal, waarbij we vooral niet te snel moeten gaan en moeten borgen en volgen.
- Daarbij kunnen we begeleiding gebruiken op het gebied van organisatie, klassenmanagement en ook op het gebied van kijken naar kinderen; hoe gaan we dat in de praktijk doen? Dat kan bijvoorbeeld met studiedagen of met een bureau als KPC of Edux.
- Het goed kunnen kijken naar kinderen is hierin wel essentieel en nodig op onze school. Dit zit ook in de 1-zorgroute.
- Op het gebied van leerkrachtvaardigheden vind ik veel belangrijk om dit goed te doen slagen; pedagogisch moet je goed kunnen aanpakken, didactisch moet je zien waar het hem in zit, je moet flexibel kunnen zijn en kunnen loslaten.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

- De intern begeleider is in de eventuele invoering van dit traject vooral sturend en coachend. De verantwoordelijkheid blijft bij de leerkracht. De intern begeleider kijkt en luistert wat nodig is en of het lukt, observeren en tips en adviezen geven. Zorgen dat we doen wat we hebben afgesproken. Helpen op behoefte.
- Ik zie een grote koppeling met de 1-zorgroute. Belangrijk dat er bij de leerkrachten van binnen iets verandert in de manier van kijken naar de kinderen.
- Als we met de 1-zorgroute aan de slag zouden gaan moet dit zeker in de groepsbespreking besproken worden.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Verslag observatie instructie rekenen (pluspunt blok 9 les 6)
Groep 3 (17 lln)
Leerkracht: F
21-04-2011

Ik geef concreet weer wat me is opgevallen aan de hand van de kijkwijzer zoals hieronder weergegeven. Het verslag leg ik voor aan de leerkracht en deze mag reageren zowel op weergave als op inhoud.

Observatielijst gedifferentieerde instructie.

Leerkrachtgedrag.

Gezien:

De leerkracht maakt het doel van de les duidelijk. Nee
Nee, nadat de leerlingen de boeken hebben gepakt begint de leerkracht meteen met het bespreken van de sommen.

De leerkracht haalt voorkennis op. Ja
De leerkracht refereert aan de vorige les.

De leerkracht houdt goed tempo in de les. Ja
Ik zie betrokken leerlingen. Ze proberen goed te volgen wat de leerkracht probeert uit te leggen. De leerlingen zijn niet allemaal stil maar de reacties van de geluidsproducerende lln gaan over de rekenles en niet over andere zaken.

De leerkracht gebruikt verschillende didactische werkvormen. Ja
De leerkracht geeft uitleg, stelt vragen en doet sommen voor.

De leerkracht motiveert de leerlingen. Ja
De leerkracht maakt gebruik van de kleurenklok om de lln te stimuleren in het doorwerken.

De leerkracht geeft duidelijk instructie. Ja
De leerkracht probeert af te stemmen op de lln. Op het moment dat zij merkt dat een bepaalde uitleg bij een som niet duidelijk genoeg is voor lln, past zij haar uitleg aan en probeert via een andere manier duidelijk te maken waar het om gaat.

De leerkracht stopt ongewenst gedrag. Ja
In de klas is een aantal lln duidelijk aanwezig door het produceren van onnodig geluid. Ze reageren snel, vaker dan andere lln en luid. Deze worden gecorrigeerd.

De leerkracht belooft gewenst gedrag. Ja
De leerkracht belooft een jongen die voor gewenst gedrag omtrent zijn werkhouding een beloningssysteem aangemeten heeft gekregen. Dit gaat snel door een smiley op zijn kaart te tekenen, vergezeld van complimenten.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

De leerkracht gebruikt auditief materiaal ter ondersteuning. Nee

De leerkracht gebruikt visueel materiaal ter ondersteuning. Ja
Digibord.

De leerkracht gebruikt materiaal ter ondersteuning. Ja

Als een leerling een bepaalde vraag niet begrijpt, pakt de leerkracht materiaal uit de klas om de instructie nogmaals visueel te ondersteunen. De leerlingen die voor herhaalde instructie in aanmerking komen gebruiken geen extra materialen. Leerlingen maken regelmatig gebruik van een rekenrek dat ze in hun kastje hebben.

De leerkracht is positief en betrokken. Ja
De leerkracht oogt erg rustig en betrokken. Ook na correcties van storend gedrag dat toch haar instructie verstoort.

De leerkracht sluit aan op de kennis van de leerlingen. Ja
De leerkracht refereert wel aan een vorige les, maar betreft niet de belevingswereld van de leerlingen bij de inhoud van de les.

De leerkracht biedt ruimte aan de leerlingen om vragen te stellen. Ja
De leerkracht geeft na de instructie bij de lln aan dat zij hun vinger op mogen steken als ze vragen hebben tijdens de verwerking. Zij loopt dan rond om ze te beantwoorden.

De leerkracht vergroot het competentiegevoel van de leerlingen. Nee
Ik heb geen expliciet gedrag van de leerkracht gezien wat van invloed zou kunnen zijn op het competentiegevoel van de leerlingen.

Leerlinggedrag.

Gezien:

De leerlingen weten wanneer ze bij de leerkracht terecht kunnen. Ja
De leerkracht geeft duidelijk aan dat ze rond zal lopen als er vragen zijn. Ook wordt er gebruik gemaakt van de kleurenklok, maar dit heeft meer met de werktijd te maken dan met de beschikbaarheid van de leerkracht.

Dat weten ze door gebruik van: wat de leerkracht aangeeft.

Leerlingen mogen vragen stellen. Ja
Uiteindelijk verplaatst de leerkracht zich een aantal keer van instructiegroepje naar de rest van de klas.

De leerlingen zijn productief tijdens de verwerking. Ja
Ondanks het feit dat er veel omgevingsgeluid is en de rust een aantal keer verstoort wordt doordat er iemand binnenkomt en iets komt vragen, werken de lln goed door aan hun rekenen. Ze reageren bijna niet op lln die terugkomen van de gang of de conciërge die iets komt vragen.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

De leerlingen weten de materialen te vinden. Ja
De leerlingen weten waar extra materialen liggen en waar ze schriften in moeten leveren als ze klaar zijn.

Leerlingen weten wat ze mogen doen als ze klaar zijn. Ja
De leerlingen die klaar zijn mogen in het rode rekenboek werken.

Leerlingen helpen elkaar. Ja
Ik zie geen leerlingen samenwerken om sommen uit te rekenen, maar als een leerling later aan de les begint legt een groepsgenootje zacht uit wat ze moet doen.

Algemeen.

Gezien.

Er wordt extra leerstof aangeboden voor de leerlingen die Instructieonafhankelijk zijn. Nee
Er zijn wel boekjes aanwezig, maar die zijn voor de hele groep en niet expliciet voor de instructieonafhankelijke leerlingen.

De les wordt geëvalueerd op inhoud. Nee

De les wordt geëvalueerd op doel. Nee

Er zijn verschillende instructiegroepen gevormd. Ja
Er is 1 groepje leerlingen (3) dat na de klassikale instructie tijdens de verwerking herhaalde instructie krijgt. De leerkracht laat de lln zelf met vingers aangeven wie er allemaal behoefte heeft aan herhaalde instructie. Uiteindelijk bepaalt zij zelf welke van deze lln aan de instructietafel mogen plaatsnemen. De leerkracht heeft voorafgaand aan de instructie 3 lln naar de gang laten gaan om daar zelfstandig te werken. Deze gaan daar zonder instructie naar toe.

De instructiegroepen zitten bij elkaar. Ja
Op het moment van verwerken zitten die 3 leerlingen bij elkaar aan de instructietafel.

Groepen storen elkaar niet. Ja

Er is tijdens de instructie veel interactie met de leerlingen. Nee
De leerkracht geeft wel beurten aan leerlingen maar is grootste gedeelte van de instructie zelf aan het woord.

De leerlingen in de instructieafhankelijke groep worden tijdens de verwerking begeleid door de leerkracht. Ja
Tijdens die verwerking is er ook aandacht voor de rest van de klas.

Hoe is de werksfeer?
In het begin van de instructie is het wat luidruchtig door een 3 tal leerlingen. Na correctie van de leerkracht zijn zij wat rustiger. Vervolgens wordt de les een aantal



keer onderbroken maar is de werksfeer goed. De leerlingen werken rustig en taakgericht door en ogen betrokken bij de inhoud van de les.

Reactie leerkracht op correctheid weergave:

Als ik terugkijk op deze les klopt de weergave die hierboven is beschreven. Alleen bij het punt 'De leerkracht vergroot het competentiegevoel van de leerlingen' denk ik dat dit terloops wel gebeurd is. Als ik refereer aan eerder geoefende opgaven of aan een leerling persoonlijk tips geef die het kind goed toe kan passen. Ik benadruk dan dat ik vind dat het kind al veel kan en borduur hierop verder om nieuwe toepassingen te gebruiken. De instructieonafhankelijke leerlingen hebben inderdaad hetzelfde werkboekje als klaaropdracht. Zij zijn echter veel eerder klaar en krijgen dan nog een extra taak aangeboden, afhankelijk van hun behoeften. Ook zet ik de computer regelmatig in met extra oefeningen.

Reactie leerkracht op inhoud:

De inhoud van deze les was eigenlijk herhaling. De stof was, met uitzondering van 1 opgave, bij alle leerlingen bekend. Ik had van tevoren de korte beschrijving in de methode en de opgaven bekeken. Ondanks dit kwam ik tijdens mijn uitleg een knelpunt tegen waar ik van tevoren niet aan gedacht had. Dit heb ik opgelost door hier snel overheen te gaan omdat ik inschatte dat deze opgaven niet van groot belang was de doelen van dit blok te behalen.

De inrichting van de les was redelijk zoals in andere rekenlessen. Ik probeer over het algemeen tijdens de rekenles te werken met een algemene instructie klassikaal en een verlengde instructie voor een aantal leerlingen aan de groepstafel. Ook laat ik vaak een aantal sterke rekenaars buiten de klas werken zonder van tevoren instructie te geven als de les zich daarvoor leent.

De werksfeer was tijdens deze les echter wel een stuk onrustiger dan normaal doordat er kinderen in en uit de klas liepen i.v.m. de schoolfoto's. Daarnaast was de rekenles 's middags, wat normaal niet zo is. De ochtend van die dag waren er allerlei activiteiten geweest die anders waren dan normaal. Dit heeft allemaal zijn invloed op de werksfeer en het gedrag van de leerlingen. Ook ik had hierdoor minder rust om mijn les goed op te bouwen.

Ik neem uit deze les een belangrijk aandachtspunt voor mezelf mee. Dat is dat ik vaker stil wil staan bij het bespreken van het doel van de les. Als je dit leert dan kun je dat ergens anders weer goed toepassen. Maar ook het benadrukken van het belang van rekenvaardigheden is hierbij belangrijk.

Ook het evalueren van product en proces met de kinderen wil ik vaker doen. Ik merk dat ik dit alleen toepas als een opgave opvallend slecht gemaakt is of onduidelijk bleek. Dit is ook goed te gebruiken om verschillende strategieën te bespreken.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Verslag observatie gedifferentieerde instructie.

Het betreft: rekeninstructie groep 7 (26 lln)

Leerkracht: B.

Datum: 12-04-2011

Ik geef concreet weer wat me is opgevallen aan de hand van de kijkwijzer zoals hieronder weergegeven. Het verslag leg ik voor aan de leerkracht en deze mag reageren zowel op weergave als op inhoud.

Gezien:

De leerkracht maakt het doel van de les duidelijk. Nee
Nadat alle leerlingen het juiste boek voor zich hebben genomen en de leerkracht de blz. heeft aangegeven wordt er meteen begonnen met uitleg van de sommen.

De leerkracht haalt voorkennis op. Nee
De leerkracht refereert tijdens het bespreken van de sommen aan een les van vorige week maar niet voorafgaand aan de les.

De leerkracht houdt goed tempo in de les. Ja
Het tempo is in orde. Er vallen geen stiltes of momenten waarin de leerlingen niks hoeven te doen.

De leerkracht gebruikt verschillende didactische werkvormen. Nee
B laat leerlingen verwoorden hoe de sommen gemaakt kunnen worden. Soms geeft B nog een andere strategie aan.

De leerkracht motiveert de leerlingen. Nee
Ik heb geen aansporende of bemoedigende zinnen kunnen waarnemen. Ook nonverbaal geen acties gezien tot motivatie.

De leerkracht geeft korte, duidelijk instructie. Ja/Nee
Ik kon de uitleg van B prima volgen. Ik heb ook een aantal leerlingen verveeld zien kijken en een aantal kinderen vragend of afgeleid zien kijken. Omdat er niet is nagegaan hoe hoog het percentage leerlingen is dat de instructie heeft begrepen kan ik geen conclusie trekken over de duidelijkheid.

De leerkracht stopt ongewenst gedrag. Nee
B begon de rekenles terwijl nog niet iedereen stil was. Tijdens de interacties van de instructie heb ik een aantal leerlingen ongewenst gedrag zien vertonen. Dit varieerde van niet opletten, niet meekijken tot praten met de buurman/vrouw, lopen door de klas om punt aan te slijpen tot dansbewegingen maken.

De leerkracht belooft gewenst gedrag. Ja
Na de pauze geeft B een compliment aan de leerlingen die snel bij binnenkomst weer aan het werk zijn gegaan. Het is dan gauw stil in de groep en iedereen hervat zijn werk.

De leerkracht gebruikt auditief materiaal ter ondersteuning. Nee

De leerkracht gebruikt visueel materiaal ter ondersteuning. Ja



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

De leerkracht maakt gebruik van het digibord waarop de blz. uit pluspunt staan weergegeven. Hij schrijft hier de strategieën bij waarvan gebruik wordt gemaakt.

De leerkracht gebruikt materiaal ter ondersteuning. Ja
Naast het digibord worden geen andere materialen gebruikt.

De leerkracht is positief en betrokken. Ja
Ik merk dat de leerkracht betrokken is, hij wil de sommen goed verduidelijken voor iedereen. Ik bemerk geen positieve uitingen.

De leerkracht sluit aan op de kennis van de leerlingen. Ja
De leerkracht refereert aan andere vergelijkbare sommen.

De leerkracht biedt ruimte aan de leerlingen om vragen te stellen. Nee
De leerkracht vraagt niet of de leerlingen nog vragen hebben, hij beantwoordt wel vragen tijdens de verwerking.

De leerkracht vergroot het competentiegevoel van de leerlingen. Nee
Ik heb geen interventies waargenomen die het competentiegevoel vergroten zoals complimenten geven of belangstelling tonen.

Leerlinggedrag.

Gezien:

De leerlingen weten wanneer ze bij de leerkracht terecht kunnen. Nee
De leerkracht heeft dit voorafgaand aan de verwerking niet aangegeven. Hij beantwoordt alle vragen, zowel tijdens rondlopen als de tijd dat hij aan zijn bureau zit.

Dat weten ze door gebruik van:

Leerlingen mogen vragen stellen. Ja
De leerkracht loopt rond en beantwoordt vragen en als hij aan zijn bureau zit ontstaat er een rijtje van 4 leerlingen.

De leerlingen zijn productief tijdens de verwerking. Ja
De les wordt onderbroken door de ochtendpauze. Voor de pauze zijn de meeste leerlingen productief. Na de pauze duurt het even voordat ieder weer aandacht heeft voor het werk. Een aantal leerlingen blijft reageren op anderen.

De leerlingen weten de materialen te vinden. Ja
Er worden blaadjes gepakt, puntenslijpers.

Leerlingen weten wat ze mogen doen als ze klaar zijn. Nee
De leerkracht heeft niet actief aangegeven wat de bedoeling is als ze klaar zijn. Er is 1 lln die ernaar vraagt, een andere lln draait zijn schrift om en kijkt rond, speelt met een elastiek en pakt uiteindelijk een boek waar hij niet in kijkt.

Leerlingen helpen elkaar. Ja
Op behoefte wordt hulp geboden aan leerlingen die naast elkaar zitten. Er is 1 jongen die geholpen wordt door een meisje uit een andere rij.



Algemeen.

Gezien:

Er wordt extra leerstof aangeboden voor de leerlingen die Instructieonafhankelijk zijn.

Nee

Binnen de methode zijn er wel sommen die gemaakt kunnen worden door lln die snel klaar zijn, maar buiten de methode om wordt er geen extra stof aangeboden.

De les wordt geëvalueerd op inhoud.

Nee

De les wordt wel samen nagekeken.

De les wordt geëvalueerd op doel.

Nee

Er zijn verschillende instructiegroepen gevormd.

Nee

Er zijn in de groep wel 2 lln die respectievelijk rekenstof van een hogere en een lagere groep volgen. 1 volgt daarvoor instructie in een andere groep en de lln die rekent op een hoger niveau krijgt tijdens het rondlopen kort de aandacht van de leerkracht.

De instructiegroepen zitten bij elkaar.

Nee

Niet van toepassing daar de les klassikaal gevolgd wordt.

Groepen storen elkaar niet.

Nee

Leerlingen storen elkaar onderling wel regelmatig. Niet iedereen oogt betrokken. Ogen zijn dan op andere zaken gericht dan op diegene die aan het woord is.

Er is tijdens de instructie veel interactie met de leerlingen.

Ja

De leerkracht probeert veel door de lln te laten uitleggen en verwoorden.

De leerlingen in de instructieafhankelijke groep worden tijdens de verwerking begeleid door de leerkracht.

Nee

nvt

Hoe is de werksfeer?

Er is geluid van lln die overleggen met elkaar. Dit gaat niet zacht maar op normale spreeksterkte. Ik zie ook lln praten over andere zaken die niet met rekenen te maken hebben. Een aantal lln heeft een grotere focus op de omgeving dan op hun taak.

Reactie leerkracht op correctheid weergave:

Volgens mij is de weergave van deze rekenles wel oke.

Reactie leerkracht op inhoud:

M.b.t leerlinggedrag. De leerlingen hebben in hun kastje of weektaakbak extra rekenwerk, waar ze altijd meer verder kunnen. Alleen het dan ook doen is voor sommige lln geen vanzelfsprekendheid.

Leerlinggedrag tijdens het werken is herkenbaar. Er gebeuren ook dingen inderdaad die niet zo eer met het werk te maken hebben. Een aantal dingen die je noemt zijn mij niet opgevallen (ongewenst gedrag) tijdens deze les.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Het was verhelderend om te lezen hoe je mijn gedrag tijdens de les omschrijft. Ben me dan ook bewuster geworden van zaken die ik beter of anders had moeten doen (competentiegevoel, ongewenst gedrag, motiveren lln, evaluatie les)
Bij een volgende les zal ik me met deze punten meer bewuster bezighouden.



Fontys OSO Intern Begeleider deeltijd 2-jarig traject
Leonique Rijnen 1357495

Verslag observatie instructie rekenen (pluspunt blok 9 les 6)
Groep 4
Leerkracht: R
14-04-2011

Ik geef concreet weer wat me is opgevallen aan de hand van de kijkwijzer zoals hieronder weergegeven. Het verslag leg ik voor aan de leerkracht en deze mag reageren zowel op weergave als op inhoud.

Observatielijst gedifferentieerde instructie.

Leerkrachtgedrag.

Gezien:

De leerkracht maakt het doel van de les duidelijk. Nee
Nee, nadat de leerlingen de boeken hebben gepakt begint de leerkracht meteen met het bespreken van de sommen.

De leerkracht haalt voorkennis op. Nee
De leerkracht legt geen linken met andere lessen.

De leerkracht houdt goed tempo in de les. Ja
Het tempo is goed voor de gemiddelde leerling. Tijdens de interactie vraagt een leerling of ze al verder mag omdat ze begrijpt wat de bedoeling is. Andere leerlingen waarvan ik weet dat ze goed zijn in rekenen zie ik verder bladeren in het boek en afleiding zoeken bij burens.

De leerkracht gebruikt verschillende didactische werkvormen. Ja
De leerkracht geeft uitleg, stelt vragen en laat de leerlingen overleggen met elkaar.

De leerkracht motiveert de leerlingen. Ja
De leerkracht geeft complimenten waar mogelijk.

De leerkracht geeft duidelijk instructie. Ja
In interactie met de leerlingen wordt prima duidelijk welke strategie nodig is voor de sommen. Op het moment dat de leerlingen aan de verwerking mogen beginnen is het voor sommigen echter niet duidelijk hoe ze alles moeten noteren (hele som of alleen antwoord).

De leerkracht stopt ongewenst gedrag. Ja
Hij stopt regelmatig ongewenst gedrag (geluidjes, puntenslijpen, opletten, zithouding) en soms benoemt hij daarbij het gewenste gedrag. Een leerling die veelvuldig ongewenst gedrag vertoont krijgt uiteindelijk een time out op de gang en werkt daar vervolgens wel.

De leerkracht beloont gewenst gedrag. Ja
De leerkracht beloont de leerlingen die goed met elkaar overleggen als ze die opdracht krijgen. Ik heb geen complimenten waargenomen over werkhouding.



De leerkracht gebruikt auditief materiaal ter ondersteuning. Nee

De leerkracht gebruikt visueel materiaal ter ondersteuning. Ja
De leerkracht maakt gebruik van het digibord. Hij schrijft er niet bij maar vergroot de bladzijdes van de methode erop.

De leerkracht gebruikt materiaal ter ondersteuning. Ja
Op het moment dat de leerlingen aan de verwerking mogen beginnen zijn er 2 kinderen die hij begeleidt. Zij krijgen herhaalde instructie en mogen blokjes en staafjes gebruiken.

De leerkracht is positief en betrokken. Ja
De leerkracht benoemt wat er goed gaat en is niet negatief naar kinderen toe die hij heeft moeten corrigeren op ongewenst gedrag.

De leerkracht sluit aan op de kennis van de leerlingen. Ja
De leerkracht bespreekt niet alleen de sommen met de leerlingen maar ook de context en laat de leerlingen dit aan elkaar verduidelijken vanuit hun thuissituatie. (radio, brood, fiets)

De leerkracht biedt ruimte aan de leerlingen om vragen te stellen. Nee
De leerkracht ruimt geen tijd in voor vragen. Hij beantwoordt wel een aantal vragen, soms ook niet, maar dat gaat op behoefte van de leerlingen. Het wordt niet door hem geïnitieerd.

De leerkracht vergroot het competentiegevoel van de leerlingen. Ja
Waar mogelijk geeft de leerkracht complimenten. Hij doet dit niet alleen productgericht maar ook procesgericht.

Leerlinggedrag.

Gezien.

De leerlingen weten wanneer ze bij de leerkracht terecht kunnen. Ja
Het is duidelijk zichtbaar in de klas en wordt goed uitgelegd. Toch proberen de leerlingen herhaaldelijk aandacht van de leerkracht te krijgen.

Dat weten ze door gebruik van: een stoplicht dat naast het bord hangt. Niet iedereen houdt zich aan de afspraak omtrent het stoplicht. Ook al zit de leerkracht aan de instructietafel, zijn er toch leerlingen met vingers. De leerkracht geeft aan deze later te beantwoorden. Een leerling loopt naar hem toe en krijgt haar vraag beantwoordt. Vervolgens probeert ook een andere leerling dit die eerder zijn vinger omhoog had gestoken.

Leerlingen mogen vragen stellen. Ja



*Er zijn leerlingen die vragen met opgestoken vinger. Deze worden beantwoord.
Sommige leerlingen roepen hun vraag. Dezelfde leerlinde ook naar de leerkracht
toeliep krijgt roepend haar vraag beantwoord.*

De leerlingen zijn productief tijdens de verwerking. Ja
*Tijdens de verwerking hebben alle leerlingen op 1 na aan de opdracht gewerkt.
Tijdens de verwerking zijn 5 leerlingen naar het toilet gegaan en hebben 4 leerlingen
uitgebreid (langer dan nodig) hun potlood aangeslepen.*

De leerlingen weten de materialen te vinden. Ja

Leerlingen weten wat ze mogen doen als ze klaar zijn. Ja
*Er is niet benoemd wat de leerlingen aan activiteiten mochten doen, maar de
leerlingen die klaar waren hebben zelf spullen gepakt en zijn gaan lezen of in een
werkboekje gaan werken.*

Leerlingen helpen elkaar. Ja
*Leerlingen die naast elkaar zitten helpen elkaar op behoefte. Er wordt niet
samengewerkt.*

Algemeen.

Gezien.

Er wordt extra leerstof aangeboden voor de leerlingen die
Instructieonafhankelijk zijn. Nee
*De les wordt klassikaal aangeboden aan alle leerlingen. Er zijn geen leerlingen die
vooruit mogen werken en die iets extra's krijgen aangeboden.*

De les wordt geëvalueerd op inhoud. Nee
*Aan het einde van de les geeft de leerkracht aan dat hij de schriften 's middags
nakijkt. Op dat moment zelf is er geen interactie met de leerlingen omtrent de inhoud
of hoe de leerlingen de sommen ervaren hebben of dat ze dingen ontdekt hebben.*

De les wordt geëvalueerd op doel. Nee
Er was vooraf geen doel gesteld en dan kan er ook niet op geëvalueerd worden.

Er zijn verschillende instructiegroepen gevormd. Nee
*Er is 1 groepje leerlingen (2) dat na de klassikale instructie tijdens de verwerking
herhaalde instructie krijgt.*

De instructiegroepen zitten bij elkaar. Ja
Op het moment van verwerken zitten die 2 leerlingen bij elkaar aan de instructietafel.

Groepen storen elkaar niet. Nee
*Op het moment dat de leerkracht zich bij de instructietafel voegt wordt herhaaldelijk
om zijn aandacht gevraagd. Verder zijn er ongeveer 6 leerlingen die zich niet storen*



aan anderen en doorwerken. Een grote groep leerlingen reageert op klasgenoten en onderbreken daarmee hun werk.

Er is tijdens de instructie veel interactie met de leerlingen. Ja
De leerkracht vraagt veel aan de leerlingen en ze mogen ook met elkaar in overleg.

De leerlingen in de instructieafhankelijke groep worden tijdens de verwerking begeleid door de leerkracht. Ja

Hoe is de werksfeer?
Het geheel oogt rommelig. Er is redelijk wat omgevingsgeluid, er lopen regelmatig leerlingen door de klas en ik zie veel leerlingen niet taakgericht gedrag vertonen.

Reactie leerkracht op correctheid weergave:
Prima!

Reactie leerkracht op inhoud:

Ik heb geen voorkennis opgeroepen, omdat opdracht weliswaar nieuw was, maar aansluit bij dagelijkse belevingswereld van de kinderen. Ze zien dit dagelijks en bij de nabespreking komen de ervaringen, meningen duidelijk naar voren. Dat er geen evaluatie over de lesstof was, kwam omdat ikzelf geïrriteerd was over het verloop van de les en dit niet kon bijsturen. Dus toen vrijwel iedereen klaar was, was ik er zelf ook klaar mee.

M.b.t. de werksfeer, dit klopt. Dit is niet de dagelijkse werksfeer. Ik heb dan ook een evaluatie met de kinderen gedaan. Ze vonden het zelf ook rommelig, maar hadden geen uitleg hiervoor.