

Leg dat maar eens uit!

Een praktijkgericht onderzoek naar de kennis en vaardigheden van leerkrachten rondom het geven van instructies.

[26-02-2021]

[Demi Heijmans]

[3295079]

[Esther Somers]

1. Inhoud

Samenvatting	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context	4
1.2 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	6
2.1. De vier sleutels voor een effectieve instructie.....	6
2.2 Meta-onderzoeken vergelijken	7
2.3 Directe instructiemodel	8
2.4 Afleidingen van het directe instructiemodel	9
2.5 Onderzoeksvragen	10
3. Opzet van het onderzoek.....	11
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	11
3.2 Respondenten	11
3.3 Instrumenten	12
3.4 Wijze van data-analyse	14
3.4.1 Observatie	14
3.4.2 Vragenlijst.....	14
3.4.3 Interview	14
4. Resultaten	15
4.1 Observaties	15
4.2 Vragenlijst	15
4.3 Interviews	17
5. Conclusies en aanbevelingen	18
5.1 Conclusies	18
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	20
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	21
Literatuurlijst.....	23
Bijlagen	26
Bijlage 1 Observatielijst vier sleutels voor een effectieve les	26
Bijlage 2 Vragenlijst	29
Bijlage 3 Interviewleidraad	34
Bijlage 4 Zelfevaluatie	35
Bijlage 5 Uitgebreid lesvoorbereidingsformulier	37
Bijlage 6 Kijkwijzer	42

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is om de kennis en vaardigheden van de leerkrachten in beeld te brengen rondom het geven van instructies. De aanleiding hiervoor is dat de directie van de basisschool een schoolbreed instructiemodel wil gebruiken. De voorkeur van de directie gaat uit naar het IGD-model, of een andere afleiding van het directe instructiemodel. In het theoretisch kader zijn de volgende kernbegrippen nader toegelicht: de vier sleutels voor een effectieve les, het directe instructiemodel, de effectiviteit daarvan en tenslotte afleidingen van het directe instructiemodel. Tijdens dit onderzoek is onder andere gekeken of de leerkrachten gebruikmaken van de vier sleutels voor een effectieve les, zoals Wildeboer (2018) ze beschrijft. De onderzoeksvraag is: In hoeverre komen de kennis en vaardigheden van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 met betrekking tot het geven van instructies overeen met hun visie op het geven van instructies? Als onderzoeksmethode is gebruikgemaakt van een vragenlijst, observatie en interview. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken. Ook is in kaart gebracht wat de instructiebehoefte van de leerkrachten zijn en hoe deze behoeftes zich verhouden tot de eigen visie. Hieruit is gebleken dat de leerkrachten zelfsturing binnen een model belangrijk vinden. De leerkrachten willen eigen kennis en vaardigheden toepassen binnen een instructiemodel. De belangrijkste aanbeveling van dit onderzoek is het EDI-model, wat een geschikt model is om te implementeren op de basisschool. Dit model verhoudt zich het beste tot de kennis en vaardigheden van de leerkrachten.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Tijdens de thuiswerkweken (maart – mei 2020) in de Corona-crisis is gebleken hoe belangrijk een goede instructie van de leerkracht is (Bol, 2020). Bol (2020) beschrijft dat ouders het belangrijk vinden dat de kinderen hun schoolwerk bijhouden. Daarentegen ziet Bol (2020) grote verschillen in de ouderbetrokkenheid. Hierdoor is het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen van een goede instructie voorziet, zodat het kind zich zo optimaal mogelijk kan ontwikkelen. De structuur die de leerkracht hierdoor biedt aan de leerlingen, zorgt voor veiligheid en een hoger leerrendement (Strik & Schoemaker, 2016). Baten et al. (2020) concluderen dat het aanbieden van live lessen of ingesproken lessen het meest effectief is. Op deze manier kan de leerkracht een krachtige instructie verzorgen.

Het geven van instructies kan op veel verschillende manieren. Er dient aandacht besteed te worden aan differentiatie, aan de behoefte van de groep en wat past bij de visie van de school (Kerpel, 2014). De leerkracht heeft als doel om alle leerlingen een bepaald doel te laten behalen door variatie aan te brengen in de instructiewijze en instructietijd (Kerpel, 2014). De vier sleutels voor een effectieve les zijn belangrijk voor leerkrachten om mee te nemen in de voorbereiding van lesactiviteiten (Wildeboer, 2018). Schoolleiders zouden deze punten middels een reflectieve dialoog met de leerkrachten moeten bespreken. De vier sleutels zijn het lesdoel, de kortste weg naar Rome, actieve betrokkenheid en afstemming (Wildeboer, 2018).

De basisschool – gelegen in regio Eindhoven – is een reguliere school met 450 leerlingen, verdeeld over 18 klassen. De basisschool bestaat uit 30 leerkrachten, vier onderwijsassistenten en twee Intern Begeleiders (De Basisschool, 2020). De basisschool maakt deel uit van een brede school. De grondslag van de school is katholiek, maar wordt ook bezocht door kinderen die geen katholieke achtergrond hebben. De leerlingpopulatie kent geen grote diversiteit in cultuur en geloofsovertuigingen. Het team van de basisschool hanteert het traditionele jaarklassensysteem. Dit willen zij behouden. Daarbij wordt vanaf dit schooljaar klasoverstijgend rekenen en begrijpend lezen aangeboden, zodat er niveaugroepen ontstaan. De niveaugroepen krijgen op het groepsniveau instructie. Binnen deze groepen wordt gedifferentieerd op individuele behoeften. Het team van de basisschool heeft geen ambities om klasoverstijgend onderwijs uit te breiden. De manier waarop de leerkrachten de instructies verzorgen zijn voor de basisschool belangrijk. Zij streven naar een instructiemodel dat schoolbreed toegepast wordt (De Basisschool, 2020).

Tijdens het vorige schooljaar (2019-2020) besloot de directie van de basisschool dat zij schoolbreed hetzelfde instructiemodel wilde gebruiken. Op dat moment werd door de meeste leerkrachten gewerkt met het directe instructiemodel. Vanuit de visie van de basisschool is het belangrijk om binnen de lesopbouw structuur, rust en duidelijkheid aan te brengen (De Basisschool, 2020). Door de directie is gekozen voor het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel, afgekort IGDI-model. Interactie en differentiatie zijn daarin toegevoegd als vaste elementen in de dagelijkse instructie (Veenstra & Korstanje, 2020). Dit model zou gebruikt worden in groepen 3 tot en met 8.

De doelen die de basisschool wil bereiken met dit model, richten zich op het actief betrekken van leerlingen tijdens de instructie. Zij willen schoolbreed een stap maken in het effectief en interactief geven van instructies, met als onderliggend doel het bij elkaar gaan kijken hoe andere leerkrachten hetzelfde instructiemodel toepassen. Om vervolgens van elkaar te leren en geïnspireerd te raken.

Ook biedt het duidelijkheid aan leerlingen, omdat in elk leerjaar en bij elke leerkracht dezelfde opbouw van instructies plaatsvindt.

Het IGDI-model is geïntroduceerd door de Intern Begeleider van de basisschool. De introductie vond plaats in het begin van het tweede semester van het schooljaar 2019-2020. Het team reageerde wisselend op de toepassing van dit model. Een aantal collega's was enthousiast en anderen hadden graag meerdere modellen willen ontdekken, voordat er een definitieve keuze gemaakt werd. Hierdoor ontstond onrust binnen het team.

De directie geeft aan het team meer te willen betrekken in de keuze van een nieuw instructiemodel. Het model moet aansluiten op zowel de behoeftes van het team als de visie van de school. De keuze voor een nieuw instructiemodel is noodzakelijk om aan te sluiten bij de ontwikkeling die het team van de basisschool op dit moment doormaakt, zoals de eerder beschreven niveaugroepen.

Zoals hierboven beschreven is het onderzoeken van dit probleem urgent voor de directie van de basisschool. Zij willen in kaart brengen hoe de leerkrachten op dit moment instructies geven en over welke kennis en vaardigheden zij beschikken rondom het geven van instructies. Ook wil de directie inzicht krijgen in de visies van de leerkrachten op het gebied van instructies. De directie heeft de wens uitgesproken om schoolbreed (van groep 3 tot en met groep 8) hetzelfde instructiemodel te gebruiken bij de basisvakken. Dit onderzoek kan de directie van de basisschool informatie geven die hen helpt in de keuze van het nieuwe model.

1.2 Probleemstelling

Uit de probleemanalyse blijkt dat er op de basisschool geen eenzijdige aanpak is bij het geven van instructies in de groepen 3 tot en met 8. Zowel de directie als leerkrachten weten van elkaar niet welke instructiemodellen de leerkrachten op dit moment gebruiken. Volgens de directie worden er meerdere instructiemodellen binnen het team gebruikt. De directie wil dat er schoolbreed hetzelfde instructiemodel gebruikt gaat worden.

Dit onderzoek is gericht op het in kaart brengen van de instructiemodellen die worden gebruikt door de leerkrachten in de groepen 3 tot en met 8 en de kennis en vaardigheden rondom het geven van instructies van de leerkrachten. Ook wordt gekeken hoe deze kennis zich verhoudt tot de visie van de leerkrachten.

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten rondom het geven van instructies en de visie op het geven van instructies. Middels dit inzicht kan het team van de basisschool de keuze maken voor een passend instructiemodel op basis van de aanbevelingen van de onderzoeker.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt aandacht besteed aan vaardigheden die leerkrachten moeten beheersen om leerlingen van een goede instructie te voorzien. Daarnaast worden verschillende instructiemodellen bekeken en vergeleken. De modellen die worden beschreven, zijn variaties op het directe instructiemodel. Hier is bewust voor gekozen door de directie van de basisschool, omdat het team van de basisschool op dit moment werkt met het directe instructiemodel (persoonlijke communicatie, 15 september 2020).

2.1. De vier sleutels voor een effectieve instructie

In de afgelopen jaren zijn er veel onderzoeken gedaan naar wat écht werkt in de les. Na lang onderzoek blijkt nu dat er maar een paar instructiethema's zijn die het waard zijn om te blijven ontwikkelen (Hattie, 2014). Deze thema's worden omschreven in vier onderdelen. Deze vier vragen worden de vier sleutels voor een effectieve les genoemd. Dit vanwege de opbrengsten. Het is daarom belangrijk voor leerkrachten om deze vragen te behandelen in de voorbereiding van lessen. Schoolleiders kunnen deze vragen gebruiken om reflectieve dialogen aan te gaan met leerkrachten (Wildeboer, 2018). In onderstaande alinea's worden de sleutels besproken.

2.1.1 Leerdoelen stellen in de les

Het leerdoel in de les zorgt ervoor dat het duidelijk is wat er geleerd moet worden tijdens de les. Het stellen van een lesdoel is nodig om leerlingen hier vervolgens feedback op te geven. Ook is dit nodig om resultaten te kunnen monitoren (Wildeboer, 2018). In de jaren vijftig zijn ordeningsschema's ontwikkeld. Dit wordt ook wel taxonomieën genoemd. Door deze taxonomieën kunnen nauwkeurige lesdoelen geformuleerd worden (Anderson & Krathwohl, 2014). De taxonomie van Bloom is een veelgebruikt model. Dit model biedt goede handvatten om lesdoelen te formuleren op het gewenste denkniveau, zodat de leerkracht hier passende lesstof en werkvormen bij kan zoeken (Bloom, 1959). Door te werken met deze taxonomie kun je als leerkracht in de voorbereiding beslissen op welk niveau de leerlingen aan de slag gaan. Daarnaast geeft het ook direct inzicht of het leerniveau wat je voor ogen hebt te makkelijk of te moeilijk is voor de leerlingen (Wildeboer & Kramer, 2017).

2.1.2 De kortste weg naar Rome

In het onderwijs wordt steeds gezocht om leerlingen meer te leren in minder tijd. Hiervoor worden verschillende maatregelen genomen. Uit onderzoek blijkt dat deze maatregelen qua impact niet kunnen tippen aan het effect van het directe instructiemodel (Kirschner, 2012).

Het directe instructiemodel heeft sinds het ontstaan een aantal kleine veranderingen doorstaan. De essentie van het model is echter hetzelfde gebleven. De leerkracht deelt de les in, in duidelijke fases. De leerkracht laat de leerlingen weten wat het lesdoel is, controleert de voorkennis van de leerlingen, legt kort en bondig uit, oefent met de leerlingen en laat de leerlingen vervolgens zelfstandig werken (Wildeboer & Kramer, 2017).

Vernooy (2011) beschrijft dat het demonstreren van een aanpak (modellen) en het bespreken van voorbeelden veel leerrendement oplevert. Er kleven ook nadelen aan het directe instructiemodel. In een te strakke les kan het initiatief van de leerlingen naar de achtergrond verdwijnen (Wildeboer, 2018).

2.1.3 Het stimuleren van de actieve betrokkenheid van leerlingen

Er vindt een fundamentele ontwikkeling plaats wanneer kinderen hoog betrokken zijn. Deze mate van betrokkenheid zorgt voor een grotere leeropbrengst bij leerlingen. Hierdoor ontwikkelen zij hun zin in het leren (Laevers et al., 2013). Actieve betrokkenheid gaat een stap verder dan betrokkenheid in de vorm van meedoen. De leerlingen voelen zich in deze actieve betrokkenheid uitgedaagd, enthousiast en nieuwsgierig en willen nieuwe dingen leren (Boeckaerts, 1995). Als de leerkracht dit bereikt met de leerlingen, zitten de leerlingen in de maximale leermodus. Wanneer de leerling aan deze voorwaarden voldoet zit het in een flow (Csikszentmihalyi, 1999). Iemand is het meest gelukkig als zijn vaardigheden tijdens het uitvoeren van een taak of activiteit op hoog niveau worden aangesproken: dat noemt men de flow (Peeters, 2018).

Om in een flow te komen moeten de wegingsfactoren 'uitdaging' en 'vaardigheid' in balans zijn. Een kind is het meest gelukkig als de vaardigheden tijdens het uitvoeren van een taak op hoog niveau worden aangesproken. Dit is vergelijkbaar met de zone van naaste ontwikkeling van Lev Vygotsky (Peeters, 2018).

2.1.4 Afstemmen op verschillen

Leerkrachten moeten de inhoud van de lessen afstemmen door rekening te houden met de behoeften van de leerlingen op pedagogisch en didactisch gebied. De leerkracht moet achterstanden voorkomen en passend onderwijs bieden voor alle leerlingen. Door passend onderwijs te bieden, kan elke leerling zich maximaal ontplooien (Wildeboer, 2018).

Het aanbrengen van differentiatie is een van de meest complexe vaardigheden van de leerkracht. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat er vaak een gebrekkige afstemming plaatsvindt in de gegeven lessen (Vogelzang & Deursen, 2020).

2.2 Meta-onderzoeken vergelijken

Lucassen (2016) beschrijft dat Hattie en Marzano beiden onderzoeken wat er werkt in het onderwijs door middel van meta-analyse. Hattie gebruikt hiervoor vooral resultaten van toetsen als de CITO. Marzano kijkt daarentegen vooral naar de docenten en gebruikt daarbij een instrument dat hij zelf ontwikkeld heeft, namelijk het model voor effectief lesgeven (PO Raad, z.d.). Vanzelfsprekend zijn er in de onderzoeken verschillende resultaten. Echter, zijn er ook een aantal overeenkomsten (Lucassen, 2016).

Duidelijke doelen stellen is belangrijk zoals ook wordt beschreven in paragraaf 2.2.1. Dit is een basisstrategie om tot leren te komen. Daarnaast is een duidelijke instructie essentieel (Lucassen, 2016). Hattie en Marzano zijn voorstander van het directe instructiemodel, door de duidelijke structuur die het model biedt. Het activeren van leerlingen is nodig zodat het geleerde beter beklijft (Marzano et al., 2010). Dit sluit aan op de risico's die Wildeboer (2018) beschrijft over het directe instructiemodel, namelijk dat het initiatief van leerlingen naar de achtergrond verdwijnt waardoor leeropbrengst vermindert. Door leerlingen feedback te geven op de inhoud, wordt het voor de leerling duidelijk wat nog beter kan. Deze feedback is het meest functioneel wanneer deze wordt gegeven op het moment dat er nog iets mee gedaan kan worden, dus tijdens het proces (Hattie, 2014). Ook herhaling zorgt ervoor dat nieuwe informatie beklijft bij de leerlingen. Het beste zou zijn dat dit op meerdere momenten gedurende het jaar plaatsvindt. Vervolgens is het toepassen van nieuwe kennis nodig om de kennis op te slaan. Marzano benoemt hierbij expliciet dat leerlingen dit niet geheel zelfstandig kunnen. Zij moeten daarbij geholpen worden (Marzano et al., 2010). Door

leerlingen tijdens de les te laten samenwerken, zijn de leeropbrengsten het grootst (Lucassen, 2016). Kanttekening in dit verhaal is wel dat leerlingen in kleine groepen van ongeveer vier leerlingen samenwerken. Daarnaast is een duidelijke structuur onmisbaar (Lucassen, 2016).

Tenslotte is de zelfwerkzaamheid, ook wel self-efficacy, van de leerlingen onmisbaar (Dochy., 2016). Leerlingen die hoog scoren op motivatie en zelfvertrouwen hebben vaak hogere beoordelingen. Hattie en Marzano concluderen allebei dat meer geloof in het eigen kunnen zorgt voor meer leren en betere prestaties (Lucassen, 2016).

2.3 Directe instructiemodel

Leraar 24 (2019) stelt dat het directe instructiemodel zich vooral richt op het ontwikkelen van basiskennis en basisvaardigheden. Door met het directe instructiemodel te werken kan de leerkracht rekening houden met de verschillen in leertempo van de leerlingen. Daarnaast is het belangrijk om duidelijke doelen te stellen en een duidelijke opbouw te hanteren voor de leerstof.

Het directe instructiemodel bevat elementen van de cognitieve psychologie en het behavioristisch denken. De cognitieve psychologie laat zien dat kinderen effectief leren als zij nieuwe informatie kunnen verbinden aan eerder opgedane kennis (Kerpel, 2014). Directe instructie is een leraargestuurde instructie. Deze instructie is gericht op het overbrengen van informatie en het ontwikkelen van vaardigheden (Engelmann, 1991). Kirschner (2019) stelt dat er twee vormen van het directe instructiemodel bestaan. Het ene model legt de nadruk op goed ontwikkelde, zorgvuldig geplande lessen. De basis van dit model ligt bij Siegfried Engelmann (Cox, z.d.). In zijn theorie beschrijft hij een heldere instructie, waarbij misconcepties geëlimineerd worden. Dit zal leiden tot beter en sneller leren (Engelmann, 1991).

De andere vorm van directe instructie is volgens Kirschner (2019) geïntroduceerd door Rosenshine. Hij gebruikte de directe instructie voor een aantal factoren die verbonden zijn met optimaal leren. Dit betekent dat leraren de nadruk leggen op academische doelen, leerlingen betrekken bij het eigen leerproces, geschikte keuzes maken uit de leerlijn, een duidelijke structuur aanbrengen binnen de leeractiviteit en zorgen voor een taakgeoriënteerde maar fijne leeromgeving (Brophy, 1979). De effectiviteit van het directe instructiemodel wordt toegelicht in paragraaf 2.3.1.

2.3.1 Effectiviteit directe instructiemodel.

In 2018 heeft een meta-analyse plaatsgevonden waarin gekeken is naar 400 studies uitgevoerd tussen 1966 en 2016. De onderzoeken gingen allemaal over onderwijs. Onder andere over taal, rekenen, leerprestaties en gedrag. Uit de meta-analyse bleek dat alle effecten van de directe instructie positief en significant waren (Stockard et al., 2018). Kirschner (2019) concludeert dat de directe instructie een positief effect heeft op het leren. Docenten en ouders zijn positief over het directe instructiemodel en het heeft geen negatief effect op het zelfbeeld van de leerlingen. Ook Camilli et al. (2010) beschrijven dat directe instructie één van de meest effectieve vormen van instructie is. Er is ook kritiek op de directe instructie. Volgens Kramer en Van der Vegt (2018) kan de directe instructie ontdekkend leren in de weg staan.

Kramer en Van der Vegt (2018) concluderen dat directe instructie positieve effecten heeft op de leeruitkomsten van leerlingen. Het directe instructiemodel heeft het meeste effect op leerlingen met een leerachterstand (Kramer & Van der Vegt, 2018).

2.4 Afleidingen van het directe instructiemodel

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld die afgeleid zijn van het directe instructiemodel. Enkele veel gebruikte modellen zijn: Interactief Gedifferentieerd Directe Instructiemodel (IGDI), Expliciete Directe instructie (EDI), Activerende Directe Instructie (ADI) en tenslotte het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM). Opvallend in deze modellen is dat leerkracht- en leerlinggestuurd handelen steeds meer wordt gecombineerd (Kramer & Van der Vegt, 2018). De verschillende afleidingen worden hieronder toegelicht.

2.4.1 ADI- model

In Nederland wordt het Activerende Directe instructie model veel gebruikt (Veenman, 2001). Net als bij andere directe instructiemodellen legt de leerkracht uit, doet het voor en vervolgens oefenen de leerlingen begeleid. In dit model is de oriëntatiefase toegevoegd, waarin de leerdoelen expliciet worden benoemd (Kramer & Van der Vegt, 2018). De taak van de leerkracht hierbinnen is om te controleren of de leerlingen de lesinhoud begrijpen en om feedback te geven. Leraar 24 (2020) beschrijft dat het ADI-model veel voordelen kent. Zo worden leerlingen niet zomaar losgelaten of te veel begeleid. Door dit model schoolbreed te gebruiken leren de leerlingen omgaan met uitgestelde aandacht en hebben ze niet direct hulp nodig als ze ergens op vastlopen. Tevens hebben de leerlingen de leerkracht minder vaak nodig, omdat ze er vaak al met een klasgenoot uitkomen.

2.4.2 IGDI- model

Het meest opvallende aan het IGDI-model is dat het model niet uitsluitend leraargestuurd is. Leerlingen leveren namelijk een actieve bijdrage. Het IGDI-model kent 7 fases. Een belangrijk kenmerk van het IGDI-model is dat er wordt gedifferentieerd. In dit model spreekt men over convergente differentiatie (Kramer & Van der Vegt, 2018). Het doel is dat alle leerlingen de minimale doelen halen. De weg naar het behalen van het doel kan verschillen. Het IGDI-model houdt ook rekening met plusleerlingen. Deze leerlingen kunnen na de start van de les zelfstandig gaan werken. Naar de opbrengst van het IGDI-model zijn enkele onderzoeken gedaan. Deze onderzoeken zijn vooral gericht op het primair onderwijs. De onderzoeken van Houtveen et al. (2005) wijzen niet op een eenduidige effectiviteit van het IGDI-model.

2.4.3 EDI-model

Kramer en Van der Vegt (2018) stellen dat vanaf het jaar 2000 het model Expliciete Directe Instructie steeds meer wordt toegepast in het onderwijs. Binnen het model staat het belang van een concrete en zichtbare instructie voorop. De leerkracht stelt duidelijke leerdoelen aan het begin van de les (Vernooy, 2011).

Het EDI-model verschilt niet veel van het directe instructiemodel. Het grootste verschil is dat er bij het EDI-model een lesafsluiting is, voordat de leerlingen zelfstandig werken. Ook wel de 'kleine' lesafsluiting genoemd. Hierdoor kan de leerkracht fouten voorkomen. Het Expliciete Directe Instructiemodel bestaat uit vijf componenten (Hughes et al., 2017).

Hughes et al. (2017) beschrijft dat het opdelen van leerstof in kleine segmenten essentieel is. Een leerling moet het voorgaande beheersen voordat het door kan naar het volgende onderdeel. Ook is het belangrijk om optimaal gebruik te maken van de aandacht van de leerlingen. De leerkracht maakt expliciet wat er geleerd moet worden, daarbij sluit de leerkracht aan op het individuele kind. Vervolgens moet de leerling de kans krijgen om antwoord te geven en feedback te vragen van de leerkracht.

Cijvat en van Dalen (2016) beschrijven dat in de praktijk leerkrachten EDI als een vast format hanteren. Dat is niet de bedoeling van EDI. Het zou vooral gezien moeten worden als een denkkader. Als leerkracht maak je gebruik van dit kader om weloverwogen de les voor te bereiden. Ook geven Cijvat en van Dalen (2016) aan dat er weinig aandacht is voor differentiatie in het model. De leerkracht kiest op basis van data en eigen kennis welke leerlingen meer of juist minder instructie nodig hebben.

2.4.4 GRRIM-model

Het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) beschrijft dat verantwoordelijkheid voor de instructie langzaam wordt verlegd van de leerkracht naar de leerling (SLO, z.d.). De opbouw van het GRRIM-model bestaat uit vier fases (De Jong, 2015). De eerste fase wordt de ik-fase genoemd. Hierin vindt introductie en instructie plaats. In de tweede fase, de wij-fase, wordt aandacht besteed aan begeleide inoefening. In de derde fase, de jullie-fase, passen de leerlingen de geleerde vaardigheden samen toe en tenslotte in de vierde fase, de jij-fase, worden de vaardigheden zelfstandig toegepast (SLO, z.d.).

2.5 Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van de probleemanalyse en het theoretisch kader, is één hoofdvraag ontstaan welke opgesplitst wordt in vier deelvragen.

Hoofdvraag

In hoeverre komen de kennis en vaardigheden van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 met betrekking tot het geven van instructies overeen met hun visie op het geven van instructies?

Deelvragen

1. In hoeverre zijn de vier sleutels voor een effectieve les beschreven in paragraaf 2.1 terug te zien in de instructie van de leerkrachten in de groepen 3, 6 en 8?
2. In welke mate beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over kennis en vaardigheden omtrent het geven van instructies (Wildeboer, 2018) zoals beschreven in paragraaf 2.1?
3. Wat zijn de instructiebehoefes van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 rondom het gebruik van een instructiemodel?
4. Wat is de visie van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 op het geven van instructies?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek toegelicht. Er wordt ingegaan op de manier waarop de dataverzameling plaatsvindt en de groep met respondenten.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van de onderzoeksmethoden is de kennis en vaardigheden van de leerkrachten rondom het geven van instructies, in de groepen 3 tot en met 8 in beeld te brengen. Hierdoor ontstaat een duidelijk beeld van de instructiebehoeften van de leerkrachten en de actuele kennis en vaardigheden van de leerkrachten. Dit kan vervolgens vergeleken worden met de visie van de basisschool.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen worden observaties uitgevoerd, interviews afgenomen en vragenlijsten verspreid. Voor alle deelvragen geldt dat middels deze drie instrumenten de vragen beantwoord kunnen worden. In dit onderzoek wordt gestart met een observatie. Naar aanleiding van de observaties worden vragenlijsten uitgevoerd. Tenslotte worden de interviews afgenomen.

De kwalitatieve kant van dit onderzoek wordt ingevuld middels observaties van een instructie bij het vak rekenen. Er is gekozen voor het vak rekenen, omdat rekenen een duidelijke opbouw kent. Hierbij staan de door Wildeboers (2018) gestelde competenties centraal. Van der Donk en Van Lanen (2016) beschrijven dat observatie een veelgebruikte methode is om zicht te krijgen op de praktijk. Op deze manier kan de observant het werkelijke gedrag van de respondent waarnemen. In dit onderzoek wordt gekozen voor dit instrument, zodat het leerkrachthandelen ten aanzien van het geven van instructies en de daarbij horende kennis in de praktijk kan worden ervaren. Door een observatieformulier wordt objectieve informatie geregistreerd. Dit instrument is in week 51 en week 1 ingezet. Middels deze observaties wordt deelvraag 1 beantwoord.

De kwantitatieve kant van dit onderzoek wordt ingevuld middels een vragenlijst. Doordat beide kanten worden benaderd in dit onderzoek, is er sprake van triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijsten worden ná de observaties uitgedeeld aan de leerkrachten. Naar aanleiding van de observatieresultaten worden de vragenlijsten ter verdieping van het geobserveerde bijgesteld. Een vragenlijst draagt bij aan het onderzoeken van opinie en kennis van mensen (Grit & Julsing, 2012; Brinkman, 2013). De vragenlijst biedt de respondenten de keuze uit een aantal vaste antwoorden. Deze antwoorden kunnen vervolgens systematisch verwerkt en vergeleken worden (Baarda et al., 2015). De vragenlijst meet hoe de leerkrachten de eigen kennis en vaardigheden inschalen en welk instructiemodel op dit moment gebruikt wordt door de leerkrachten. Daarnaast wordt gemeten wat de instructiebehoeftes van de leerkrachten zijn en wat de visie van de leerkrachten is rondom het gebruik van een instructiemodel. Ook wordt aan de leerkrachten gevraagd welk model hen aanspreekt, wanneer zij kijken naar hun eigen instructiebehoeftes en de visie. Middels deze vragenlijst worden deelvragen 2, 3 en 4 beantwoord.

Om deelvragen 2, 3 en 4 volledig te kunnen beantwoorden is gekozen om als derde instrument een interview toe te voegen. Het interview is semigestructureerd. Bij een semigestructureerd interview is ruimte om door te vragen, daarom is voor deze vorm gekozen (Kallenberg et al., 2011).

3.2 Respondenten

Er zijn 17 respondenten betrokken bij dit onderzoek. Allen hebben een actieve rol als leerkracht in groep 3 tot en met groep 8. Zes leerkrachten zijn werkzaam in groep 3 of 4. Zes leerkrachten in groep

5 of 6 en vijf leerkrachten in groep 7 en 8. De leeftijden van de respondenten variëren van 24 tot 60 jaar.

In consultatie met de respondenten is bepaald van welke drie leerkrachten een instructie rekenen wordt geobserveerd. Er zal worden geobserveerd bij een leerkracht uit groep 3, bij een leerkracht uit groep 6 en bij een leerkracht uit groep 8 ($n_1=3$). Voor deze verdeling is bewust gekozen. Zo wordt er een zo compleet mogelijk beeld van de verschillende groepen gevormd. Bij alle respondenten wordt gekeken naar de manier waarop zij instructie aanbieden aan de leerlingen. In consultatie met de respondenten is ook bepaald bij welke drie leerkrachten een interview wordt afgenomen. Er worden interviews afgenomen met een leerkracht uit groep 4, groep 5 en groep 7 ($n_2=3$). Wederom om een zo volledig mogelijk schoolbreed beeld te vormen over de visie, kennis en vaardigheden van de leerkrachten. De vragenlijst wordt vervolgens uitgezet onder alle respondenten ($N=17$).

3.3 Instrumenten

Zoals eerder beschreven wordt in dit onderzoek triangulatie toegepast. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid van dit onderzoek gewaarborgd. De onderzoeksvragen worden vanuit verschillende dataverzamelmethode benaderd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In dit onderzoek wordt er gebruikgemaakt van meerdere onderzoeksinstrumenten om de actuele status van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 omtrent het geven van instructies in beeld te brengen. Er wordt een observatieformulier voor een niet-participerende gestructureerde observatie gebruikt. De observatiepunten sluiten aan op de stellingen in de vragenlijst. Hierdoor kunnen beide instrumenten vergeleken worden. Daarnaast wordt een interview afgenomen onder de respondenten zodat vragen mondeling beantwoord kunnen worden en zo meer diepgang krijgen.

3.3.1 Observaties

Tijdens de observatie wordt gelet op het leerkrachthandelen bij het geven van instructies, voor het vak rekenen. Het doel van de observatie is antwoord krijgen op de vraag: 'In hoeverre zijn de vier sleutels voor een effectieve les terug te zien in de lessen van de leerkrachten in de groepen 3, 6 en 8?'.

De indicatoren in het observatieformulier zijn zo exact mogelijk beschreven. De indicatoren zijn gebaseerd op de begrippen uit het theoretisch kader. Er wordt voornamelijk gefocust op de vier sleutels voor een effectieve les (Wildeboer, 2018). Dit is het uitgangspunt voor de observaties. Het observatieformulier is ingedeeld in 4 subcategorieën, namelijk: Stelt de leerkracht een scherp leerdoel in de les, volgt de leerkracht 'de kortste weg naar Rome', stimuleert de leerkracht de actieve betrokkenheid van leerlingen en tenslotte stemt de leerkracht af op verschillen.

De eerste vier categorieën bevatten 14 gesloten observatiepunten, welke beoordeeld worden met een vierpuntsschaal. De antwoordmogelijkheden zijn 'niet gezien', 'gezien' (1 of 2 keer), 'vaker gezien' (3 keer of meer) of 'niet van toepassing' (observatiepunt is niet aan de orde). Hier is voor gekozen om zodoende de objectiviteit van de observant te waarborgen. De observatiepunten zijn gebaseerd op de vier sleutels voor een effectieve les (Wildeboer, 2018).

Ook zijn er twee open vragen opgenomen in het observatieformulier. Dit waarborgt de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2015). De geobserveerde les wordt gefilmd.

Hierdoor kan de observant de observatie terugkijken. ZO creëert de onderzoeker extra validatie en is het onderzoek meer valide (Kallenberg et al., 2011, p. 149).

Het observatieformulier is opgenomen in bijlage 1.

3.3.2 Vragenlijsten

Voor het gebruik van een vragenlijst is het essentieel dat de kwaliteit van de vragen gewaarborgd wordt (Kallenberg et al., 2011, p. 139). Deze vragenlijst wordt ingezet om de kennis en vaardigheden van de leerkrachten in beeld te brengen rondom het geven van instructies. Daarnaast wordt middels de vragenlijst in beeld gebracht wat de instructiebehoeftes zijn van de leerkrachten in de keuze van een nieuw schoolbreed instructiemodel, en hoe dit zich verhoudt tot hun eigen visie. De vragenlijst bestaat uit 2 delen. In het eerste deel worden de respondenten bevraagd over de eigen kennis en vaardigheden. In het tweede deel wordt aandacht besteed aan het huidige instructiemodel, de instructiebehoeftes, de visie van de leerkracht op het geven van instructies en welk instructiemodel de leerkracht als voorkeur heeft gerelateerd aan de eigen kennis, vaardigheden en instructiebehoeftes. In deel één worden de respondenten bevraagd middels 20 stellingen. De respondenten kunnen middels een vierpuntsschaal aangeven in welke mate zij over kennis en vaardigheden beschikken. In deel twee worden open vragen gesteld. Hierin brengt de respondent in beeld welk instructiemodel op dit moment gehanteerd wordt. Daarnaast geeft de respondent aan wat zijn of haar behoeftes zijn bij de keuze van een nieuw instructiemodel. Een vraag is bijvoorbeeld: 'Wat vindt u belangrijk in de keuze van een nieuw instructiemodel?'

Alle stellingen zijn gebaseerd op de kernbegrippen, beschreven in het theoretisch kader. Bijvoorbeeld of de leerkracht een bewuste keuze maakt voor het lesdoel en of de leerkracht differentieert. De theorie van Wildeboer (2018) is leidend. Daarnaast is het tweede deel van de vragenlijst gebaseerd op de theorie van Kramer en Van der Vegt (2018). De vragen die daarbij gesteld worden, zijn gericht op hoe de leerkracht zijn of haar les op dit moment indeelt. In de vragenlijst wordt ook aandacht besteed aan de manier waarop de leerlingen leren. Bijvoorbeeld: Krijgen de leerlingen de mogelijkheid om samen te leren (Lucassen, 2016)?

De vragenlijst is opgenomen in bijlage 2.

3.3.3 Interview

Om de kennis en vaardigheden en de visie van de leerkrachten in beeld te brengen, worden er drie semigestructureerde interviews afgenomen. Op deze manier kent het gesprek een duidelijke structuur en wordt er gebruik gemaakt van een vaste vragenlijst, hierdoor komen belangrijke zaken aan de orde (Kallenberg et al., 2011, pp. 142-145). Vooraf is de formulering van de vragen ook vastgelegd, hierdoor krijgt elke respondent dezelfde vraag voorgelegd. Zo ontstaan gelijksoortige antwoorden, die vergelijkbaar zijn (Kallenberg et al., 2011, p. 143). De vragen zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Een voorbeeldvraag die gesteld wordt tijdens het interview is: Wat is uw visie op het gebruik van een instructiemodel?

De inhoud van het interview is opgenomen in bijlage 3.

3.4 Wijze van data-analyse

Het observatieformulier én de vragenlijst zijn beiden gebaseerd op de theorie van Wildeboer (2018). Ook de vragen die tijdens het interview gesteld zijn, sluiten hier op aan maar bevat ook vragen die gebaseerd zijn op de kernbegrippen van Marzano et al. (2010).

3.4.1 Observatie

De rekeninstructie is opgenomen en vervolgens geanalyseerd door de observant middels het observatieformulier. De volledige score toont hoe competent de leerkrachten van de groepen 3, 6 en 8 zijn per sleutel van de effectieve les (Wildeboer, 2018). De analyseresultaten zijn in kernbegrippen geformuleerd. Een kernbegrip die wordt beschreven is bijvoorbeeld het stimuleren van de actieve betrokkenheid van de leerlingen. De data is in de analyse schematisch weergegeven. Daarnaast zal ook een korte samenvatting van de analyseresultaten worden gemaakt.

3.4.2 Vragenlijst

De vragenlijst kon worden beantwoord met 4 cijfers. Cijfer 1 staat voor ‘helemaal mee oneens’ oplopend tot cijfer 4 ‘helemaal mee eens’. De scores van de respondenten zijn opgeteld en gedeeld door het aantal respondenten. Zo ontstaat er een gemiddelde (Van der Vonk & Van Lanen, 2012). Per vraag is het gemiddelde berekend en weergegeven in tabel 4.1 (Kallenberg et al, 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2012) daarnaast is ook de standaarddeviatie berekend (Tabel 1).

3.4.3 Interview

Het interview is opgenomen, zo werd de validiteit en betrouwbaarheid van het interview verhoogd (Kalleberg et al., 2011). Na het interview zijn de opnames beluisterd. Het interview is systematisch verwerkt, het materiaal gereduceerd en de grote lijnen en belangrijke thema's zijn eruit gehaald (Kallenberg et al., 2011). Dit gebeurde middels markering. Informatie die niet bijdraagt aan het onderzoek, werd niet gebruikt. Vervolgens is gebruikgemaakt van noemers, om de uitspraken naar een abstracter niveau te tillen (Kallenberg et al., 2011). De uitspraken werden vervolgens samengevat onder een codering die uit het materiaal naar voren kwam en die relevant was voor het beantwoorden van de deelvragen (Kallenberg, et al., 2011). Tenslotte is gekeken of bepaalde patronen zichtbaar waren.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per onderzoeksinstrument weergegeven.

4.1 Observaties

In verband met de tweede Corona-uitbraak sloten de scholen wederom. Dit heeft er toe geleid dat de observant maar één observatie heeft kunnen uitvoeren. Vervolgens zijn er in plaats van de observaties zelfevaluaties ingevuld door de overige respondenten. De zelfevaluatie is te vinden in bijlage 4.

Er is één observatie uitgevoerd aan de hand van het observatieschema. Daarnaast zijn twee zelfevaluaties ingevuld door de respondenten ($n=3$). Tijdens de observatie en zelfevaluaties is gekeken naar de vier sleutels voor een effectieve les. Sleutel één betreft het lesdoel. De respondenten ($n=3$) besteden aandacht aan het lesdoel door dit te benoemen en het lesdoel af te stemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen. Sleutel twee gaat over 'De kortste weg naar Rome'. De observatiepunten binnen dit onderdeel worden beoordeeld met 'vaak gezien' tijdens de observatie en in de zelfevaluaties. Er wordt instructie gegeven, er wordt begeleid gewerkt en zelfstandig verwerkt. Het derde punt is actieve betrokkenheid. Alle respondenten ($n=3$) creëren een actieve betrokkenheid bij de leerlingen. Dit is te herleiden naar de goede verhouding tussen uitdaging en de mate waarin dit lukt. Tenslotte is gekeken naar sleutel 4 'Afstemming'. Alle respondenten ($n=3$) besteden aandacht aan leerlingen die meer uitdaging nodig hebben. Eén respondent besteedt geen aandacht aan leerlingen die extra instructie nodig hebben.

Ter validatie werd de respondenten ($n=3$) gevraagd of de les representatief was, ten aanzien van hun rekenonderwijs. Twee respondenten ($n=3$) gaven aan dat het een herhalingsles was. Dit betekende dat er minder werd gedifferentieerd dan tijdens andere lessen. Alle respondenten ($n=3$) gaven aan dat deze les representatief was, voor het rekenonderwijs.

4.2 Vragenlijst

Uit de vragenlijst blijkt dat 93,7% van de respondenten aangeeft dat zij voldoende kennis hebben om instructies vorm te geven. Slechts 6,3 % van de respondenten ($N=17$) geeft aan niet het gevoel te hebben voldoende kennis te hebben om instructies vorm te geven.

Tabel 1 geeft weer wat het gemiddelde is in relatie tot de standaarddeviatie. De tabel laat daarnaast zien hoe de respondenten scoren op kennis en vaardigheden rondom het geven van instructies.

Tabel 1 Gemiddelde scores van de respondenten kennis en vaardigheden rondom instructies ($N=17$).

	Gemiddelde	standaarddeviatie
Vraag 1 Ik maak een bewuste keuze voor het lesdoel.	3,4	0,88
Vraag 2 Ik benoem aan het begin van de les het lesdoel.	3,5	0,63
Vraag 6 Ik controleer elke les de voorkennis van de leerlingen.	2,7	0,70
Vraag 7 Ik leg kort en bondig uit.	2,9	0,93
Vraag 9 Ik laat de leerlingen tijdens de les zelfstandig werken.	3,7	0,81
Vraag 11 Ik creëer bewust hoge betrokkenheid bij de leerlingen.	3,3	0,58

Vraag 12 Ik zorg voor een goede verhouding tussen 'uitdaging' en 'vaardigheid'.	3,0	0,73
Vraag 14 Ik pas mijn instructie direct aan, wanneer ik vind dat de betrokkenheid niet voldoende aanwezig is.	3,3	0,60
Vraag 15 Ik differentieer op niveau.	3,8	0,72
Vraag 18 Ik heb voldoende kennis om instructies vorm te geven.	3,3	0,79
Vraag 19 Ik maak in mijn lesvoorbereidingen en tijdens de les gebruik van een instructiemodel.	3,3	0,60
Vraag 20 Ik heb behoefte aan een schoolbreed instructiemodel.	2,5	0,97

Wanneer wordt gekeken naar tabel 1, valt op dat bij vraag 2, 11, 14 en 19 de standaarddeviatie laag is. Dat betekent dat de respondenten allemaal dicht rond het gemiddelde hebben geantwoord. Bij vraag 1, 7 en 20 is de standaarddeviatie hoog, wat er op wijst dat de respondenten wisselend hebben geantwoord.

Uit de analyse van de data verkregen uit de vragenlijsten, blijkt dat alle respondenten (N=17) over meerdere vaardigheden en kennis beschikken rondom het geven van instructies. Veertien respondenten geven aan een bewuste keuze te maken in het lesdoel. Twee respondenten doen dit niet. Drie respondenten geven leerlingen geen feedback n.a.v. het lesdoel. Dertien respondenten doen dit wel. Vijf respondenten geven aan dat zij niet kort en bondig uitleggen. Elf respondenten leggen wel kort en bondig uit. Opvallend is dat zeven respondenten aangeven tijdens de les de voorkennis van de leerlingen niet te controleren. Negen respondenten controleren wel de voorkennis tijdens de instructie. Vijftien respondenten geven aan voldoende kennis te hebben om instructies vorm te geven. Eén respondent (N=17) geeft aan onvoldoende kennis te hebben.

In de vragenlijst wordt ook de instructiebehoefte van de respondenten bevraagd. Eén respondent (N=17) geeft aan geen gebruik te maken van een vast instructiemodel, vijftien respondenten werken wel met een instructiemodel. Wanneer gevraagd wordt naar een schoolbreed instructiemodel geven zeven respondenten aan dat zij hier geen behoefte aan hebben. Negen respondenten hebben wel behoefte aan een schoolbreed instructiemodel. Op de vraag of er een model past bij hun instructiebehoefte en zo ja, welk model wordt wisselend geantwoord. Elf respondenten geven aan gebruik te maken van het IGD-model. Drie respondenten maken gebruik van het Directe instructiemodel. Eén respondent maakt gebruik van het EDI-model. Tenslotte maakt één respondent gebruik van het ADI-model.

Als antwoord op de vraag: 'Wat is uw visie op het gebruik van een instructiemodel?' geven negen respondenten (N=17) aan dat een instructiemodel een bepaalde houvast geeft binnen het onderwijs. Een antwoord was: "Geeft houvast aan zowel leerkracht als de leerlingen". Vijf respondenten geven aan dat ze een instructiemodel handig vinden, maar dat daarbinnen vrijheid belangrijk is. Een antwoord was: "Een instructiemodel is een mooi handvat voor de opbouw van de les, maar zeker niet heilig. Soms moet je als leerkracht juist van het model afstappen om aan de behoeftes van de groep en de individuele leerlingen te kunnen voldoen." Twee respondenten geven aan dat zij de instructie klassikaal en leerkrachtafhankelijk willen vormgeven binnen hun visie. Een antwoord was: "Vrij klassikaal en leerkrachtafhankelijk". Wanneer respondenten wordt gevraagd naar een ideaal instructiemodel, blijkt dat acht respondenten kiezen voor het IGD-model. Een antwoord was bijvoorbeeld: "Het IGD model spreekt mij het meeste aan, omdat ik daar de ruimte krijg om

kinderen samen te laten werken en actief bezig kan laten zijn. Deze vorm is passend binnen de visie van de school en ook binnen mijn eigen visie.” Twee respondenten kiezen voor het ADI-model. Een respondent geeft als toelichting: “Geeft structuur, maar kinderen hebben ook voldoende inbreng in het eigen leerproces.”. Drie respondenten kiezen voor het GRIMM-model, waarbij verder geen toelichting gegeven wordt. Twee respondenten geven als voorkeur het EDI-model. Eén respondent geeft aan dat het Directe instructiemodel het beste past bij de eigen visie. Daar wordt geen verdere toelichting op gegeven.

4.3 Interviews

Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews blijkt dat de respondenten ($n=3$) over het algemeen tevreden zijn over de manier waarop de respondenten de instructies vormgeven. Alle respondenten ($n=3$) werken met het directe instructiemodel of een variant daarop. Het voordeel wat zij daarbij benoemen is het afpellen. De respondenten creëren op verschillende manieren betrokkenheid. Een respondent ($n=3$) gaf als antwoord: “Door kinderen te prikkelen met een beginvraag. Ik houd de leerlingen ook betrokken door variatie in de les. Ik richt me daarbij wel altijd op het onderdeel waar het op dat moment over gaat.”

Wanneer de respondenten worden bevraagd op de instructiebehoefte, geven twee van de drie respondenten aan dat zij behoefte hebben aan een duidelijk model, waarin de leerbehoefte van kinderen aan bod komen. Een respondent geeft aan: “Je zou het liefst alle kinderen willen bedienen en dat kan niet altijd. Een model moet mij hierin ondersteunen”. Een andere respondent ($n=3$) geeft aan dat controlemomenten binnen de instructie belangrijk zijn. De respondent beschrijft: “Ik heb het nodig dat ik zeker weet dat kinderen het snappen. Dus tussendoor feedback kunnen geven.”

Wanneer de respondenten worden bevraagd over de visie op het gebruik van een instructie model geven alle respondenten ($n=3$) aan dat een instructiemodel zorgt voor vastigheid. Ook geven alle respondenten ($n=3$) aan een schoolbreed instructiemodel te willen hanteren. Belangrijk daarbij is wel dat de leerkrachten de vrijheid krijgen om daarbinnen eigen invulling te geven. Een respondent licht toe: “Ik zou graag een schoolbreed instructiemodel hanteren. Ik vind wel dat je als leerkracht hier vrij in moet zijn. Zelf keuzes maken binnen dit model is noodzakelijk. Het moet wel hanteerbaar zijn en soepel waardoor je dingen kunt aanpassen.”

5. Conclusies en aanbevelingen

In paragraaf 5.1 worden de deelvragen en de hoofdvraag beantwoord. Paragraaf 5.2 geeft een kritische reflectie weer rondom het onderzoek. In paragraaf 5.3 worden aanbevelingen gedaan. Deze aanbevelingen zijn gebaseerd op de getrokken conclusies.

5.1 Conclusies

Deelvraag 1: In hoeverre zijn de vier sleutels voor een effectieve les beschreven in paragraaf 2.1 terug te zien in de instructie van de leerkrachten in de groepen 3, 6 en 8?

De leerkrachten tonen de vier sleutels voor een effectieve les, wat belangrijk is in het geven van instructies (Wildeboer, 2018). Alle sleutels worden teruggezien tijdens de observatie en in de zelfevaluaties. De sleutel die het beste terug te zien is, is het lesdoel. Uit het onderzoek is namelijk gebleken dat de leerkrachten allemaal aandacht besteden aan het lesdoel op meerdere gebieden. De sleutel die nog het minst zichtbaar is, is afstemming, omdat uit de observatie en zelfevaluaties is gebleken dat niet alle leerkrachten afstemmen op leerlingen die meer instructie nodig hebben. De leerkracht verklaart zelf dat dit komt door een herhalingsles. De andere twee sleutels, namelijk: De kortste weg naar Rome en Actieve betrokkenheid zijn ook vaak terug te zien in de instructie van de leerkrachten.

Deelvraag 2: In welke mate beschikken de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 over kennis en vaardigheden omtrent het geven van instructies (Wildeboer, 2018) zoals beschreven in paragraaf 2.1?

Uit de vragenlijst is gebleken dat de leerkrachten over voldoende kennis beschikken om instructies vorm te geven. Dit sluit ook aan op de vaardigheden die de leerkrachten toepassen in de praktijk. De vaardigheden worden hieronder toegelicht.

Wanneer wordt gekeken naar de vaardigheden, blijkt uit de observatie en zelfevaluaties dat de respondenten het lesdoel stellen en behandelen met de leerlingen. De lesdoelen die gesteld worden, zijn afgestemd op de leerbehoeftes van de leerlingen (Wildeboer & Kramer, 2017). Volgens Wildeboer (2018) zorgt het leerdoel in de les ervoor dat duidelijk is wat er geleerd moet worden. Ook is een lesdoel nodig, om de leerlingen vervolgens gericht feedback te kunnen geven.

De leerkrachten delen de lessen in, in duidelijke fases. Dit is erg belangrijk om zo efficiënt mogelijk te werken met de leerlingen (Kirschner, 2012). De indeling van de les is bij de meeste leerkrachten (een leerkracht niet) gebaseerd op het directe instructiemodel. Bij de indeling van de lessen is duidelijk te zien dat de meeste leerkrachten de voorkennis controleren, uitleggen en oefenen met de leerlingen. Daarnaast wordt ook door de meeste leerkrachten de aanpak gedemonstreerd. Deze voorwaarden zijn essentieel in de instructie (Wildeboer & Kramer, 2017).

Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten differentiëren op niveau en dat de leerkrachten de leerlingen uitdagen die meer uitdaging nodig hebben. De leerlingen die extra instructie nodig hebben, krijgen dat. Dit is ook gebleken uit de zelfevaluaties en observatie. Tot slot is er gekeken naar het onderdeel afstemming, de laatste sleutel. Het belangrijkste binnen het afstemmen is het differentiëren. Vogelzang en Deursen (2020) beschrijven dat er vaak een gebrekkige afstemming plaatsvindt binnen het onderwijs. Dit is op de basisschool niet het geval. De leerkrachten werken in niveaugroepen, daarnaast differentiëren de leerkrachten op individuele leerbehoeften.

De leerkrachten geven in de vragenlijst en het interview aan dat zij het belang zien om bij kinderen een fundamentele ontwikkeling plaats te laten vinden en realiseren zich dat kinderen hoog betrokken moeten zijn. Hierdoor ontwikkelt het kind zin in het leren (Laevers et al., 2013). De leerkrachten creëren betrokkenheid bij de leerlingen, dit blijkt uit de observaties en interviews. Dit is te verklaren door de goede verhouding tussen uitdaging en de mate waarin dat lukt (Peeters, 2018).

Deelvraag 3: Wat zijn de instructiebehoefes van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 rondom het gebruik van een instructiemodel?

Uit de resultaten van de vragenlijst en observatie/zelfevaluatie is gebleken dat de meeste leerkrachten aangeven dat zij vrijheid binnen het instructiemodel belangrijk vinden. Dit komt doordat de leerkrachten hun autonomie als leerkracht willen behouden en dat een instructiemodel ze verplicht tot een bepaalde manier van lesgeven die hun autonomie inperkt. Dit is ook de reden dat zeven leerkrachten aangeven geen schoolbreed instructiemodel te willen gebruiken. De leerkrachten willen vrijheid om de eigen kennis en vaardigheden in de praktijk te brengen. Op deze manier kunnen ze inspelen op individuele leerbehoefes.

Op één na, maken alle leerkrachten gebruik van een instructiemodel. De leerkrachten maken gebruik van het directe instructiemodel of een variant daarop. Het directe instructiemodel biedt een duidelijke structuur (Marzano et al., 2010). Negen leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan een schoolbreed instructiemodel, waardoor een eenheid ontstaat in het onderwijs. De leerkrachten die aangeven hier geen behoefte aan te hebben, gebruiken bovenstaande verklaring. Zij zijn bang dat het gevoel van autonomie verloren gaat op het gebied van instructies verzorgen.

Een belangrijke instructiebehoefte is dat het model de leerkracht ondersteunt in het kunnen differentiëren. Daarnaast geven veel leerkrachten aan dat zij graag willen afpellen. Wat daarmee bedoeld wordt, is dat zij het belangrijk vinden om leerlingen niet onnodig lang van instructie te voorzien, maar kinderen die het nodig hebben, juist meer instructie te bieden. Ook blijkt als een belangrijke instructiebehoefte dat een instructiemodel de leerkracht moet helpen om alle facetten aan bod te laten komen tijdens de instructie, waarin een verhouding tussen de inbreng van de leerlingen en van de leerkracht belangrijk is.

Deelvraag 4: Wat is de visie van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 op het geven van instructies?

Alle leerkrachten hebben een duidelijke visie op het geven van instructies, wat erg belangrijk is (Kerpel, 2014). De meeste leerkrachten geven aan dat een instructiemodel vastigheid creëert. Binnen het instructiemodel hebben de leerkrachten vrijheid nodig om af te stemmen op de eigen groep. Als belangrijkste reden geven de leerkrachten dat het instructiemodel de afstemming op de groep en de individuele leerling niet mag beperken en dat het model bij de leerkracht moet passen.

De manier waarop de leerkrachten deze afstemming zien, loopt sterk uiteen. Een leerkracht geeft bijvoorbeeld aan dat dit betekent dat er heel klassikaal les gegeven wordt. Een andere respondent geeft aan dat het belangrijk is om rekening te houden met de leerbehoefes van de groep. Er kan dus worden geconcludeerd dat de visie van de leerkrachten op het geven van instructies overeenkomt wat betreft het gebruik van een instructiemodel. De leerkrachten brengen de eigen visie in de praktijk. Binnen de individuele visies is wel een groot verschil te zien in de visie op het gebruik van een instructiemodel.

Hoofdvraag: In hoeverre komen de kennis en vaardigheden van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 met betrekking tot het geven van instructies overeen met hun visie op het geven van instructies?

De hoofdvraag kan beantwoord worden middels de deelvragen. Door deelvraag 1 wordt het duidelijk dat de leerkrachten de vier sleutels voor een effectieve les terug laten komen in de instructies. Dit wordt ook bevestigd door het antwoord op deelvraag 2, waarin leerkrachten zelf aangeven voldoende kennis en vaardigheden te beheersen. Om deze kennis en vaardigheden in de praktijk te brengen, geeft de meerderheid van de leerkrachten aan een instructiemodel te willen gebruiken wat hen hierin helpt. Daarnaast komt duidelijk naar voren dat de leerkrachten de vrijheid moeten krijgen om de eigen kennis en vaardigheden in te zetten binnen het instructiemodel. Het model moet vastigheid bieden, maar ook ruimte bieden aan de professionaliteit van de leerkrachten, zodat de leerkrachten de eigen kennis en vaardigheden kunnen inzetten. Deelvraag 3 geeft antwoord wat de visie van de leerkrachten is op het geven van instructies. De leerkrachten willen alle leerlingen in de klas de goede uitdaging bieden, daar moet het instructiemodel de leerkracht in ondersteunen. Daarnaast blijkt dat de leerkrachten uiteenlopende visies hebben op de instructie. De ene leerkracht staat voor een leerkrachtgestuurde instructie, de andere leerkracht creëert een verhouding tussen leerkrachtsturing en leerlinggestuurd onderwijs. De visie van de leerkrachten sluit aan op de kennis en vaardigheden die zij zelf beheersen.

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het onderzoek kende drie onderzoeksmethoden. Dit zorgde ervoor dat de onderzoeksvraag vanuit meerdere perspectieven belicht werd. Bij de vragenlijst heeft de onderzoeker bewust gekozen voor een vierpuntsschaal, zodat de respondenten niet voor de 'gouden middenweg' konden kiezen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Echter gaven de respondenten aan behoefte te hebben aan een vijfpuntsschaal. Zodat de optie 'soms' toegevoegd kon worden.

De verzameling van de data vond gedeeltelijk plaats tijdens de schoolsluiting in verband met de tweede Corona-uitbraak. Hierdoor werden twee observaties vervangen door zelfevaluaties. Deze uitkomsten waren representatiever geweest, wanneer de onderzoeker zelf was gaan observeren bij de respondenten. Wel was de zelfevaluatie een goed alternatief, wat ervoor zorgde dat de onderzoeker toch een valide beeld kon vormen.

De onderzoeksgroep met respondenten bestond uit 17 respondenten. De respons was 94 %. Ondanks dat de respons geen 100% was, was het toch een representatieve doelgroep. Alle leerjaren zijn vertegenwoordigd.

Het onderzoek heeft duidelijk in beeld gebracht hoe de kennis en vaardigheden van de leerkracht zich verhouden tot de visie. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten de kennis en vaardigheden beheersen en een duidelijke visie hebben op het geven van instructies. De basisschool zou in een vervolgonderzoek de verbinding kunnen leggen tussen de verschillende visies van de leerkrachten binnen de school, in relatie tot de visie van de school. Zo kan worden onderzocht of de visie van de school voldoende aansluit bij de visie van de leerkrachten.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten rondom het geven van instructies en de visie op het geven van instructies. Zodat het team van de basisschool vervolgens een passend instructiemodel kan kiezen om in de praktijk te brengen.

De directie van de school stelde voor om te gaan werken met het IGDI-model, wat volgens dit onderzoek geen slechte optie is. Het verhoudt zich logisch tot de kennis en vaardigheden van de leerkrachten en sluit aan op het model wat de meeste leerkrachten op dit moment gebruiken.

Door het beeld wat de onderzoeker heeft kunnen schetsen, wil de onderzoeker een ander advies geven. Zeven leerkrachten willen namelijk geen schoolbreed instructiemodel gebruiken. De redenen waarom de leerkrachten dit niet willen, kunnen worden onderbouwd met een ander instructiemodel. Een schoolbreed instructiemodel hoeft namelijk niet te betekenen dat de leerkrachten geen eigen inbreng meer hoeven te hebben.

Wanneer wordt gekeken naar de instructiebehoeftes van de leerkrachten, de kennis en vaardigheden en de visie zou de onderzoeker een ander model adviseren. Namelijk het EDI-model. Binnen dit model staat het belang van een concrete en zichtbare instructie voorop. De leerkracht stelt duidelijke leerdoelen aan het begin van de les (Vernooy, 2011). Hieronder wordt toegelicht waarom de onderzoeker het EDI-model aanraadt.

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten graag zicht willen houden op de ontwikkeling van alle leerlingen tijdens de les, dit blijkt uit de resultaten van de interviews. Het EDI-model kent de 'kleine' lesafsluiting. Hierdoor kan de leerkracht fouten voorkomen (Hughes et al., 2017). Het Expliciete Directe Instructiemodel bestaat uit vijf componenten. Hughes et al. (2017) beschrijft dat het opdelen van leerstof in kleine segmenten essentieel is. Een leerling moet het voorgaande beheersen voordat het door kan gaan naar het volgende onderdeel. Ook is het belangrijk om optimaal gebruik te maken van de aandacht van de leerlingen. De leerkracht maakt expliciet wat er geleerd moet worden, daarbij sluit de leerkracht aan op het individuele kind. Vervolgens moet de leerling de kans krijgen om antwoord te geven en feedback te vragen van de leerkracht. Deze punten sluiten aan op de visie van de leerkrachten.

Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat de leerkrachten een grote behoefte hebben aan een eigen invulling binnen het instructiemodel. Dat verklaart dat zeven leerkrachten geen schoolbreed instructiemodel willen gebruiken. Cijvat en van Dalen (2016) beschrijven dat het EDI-model vooral gezien moet worden als een denkkader, wat precies is wat de leerkrachten als behoefte aangeven. Ook biedt het model ruimte aan de leerkrachten om op basis van eigen data en kennis keuzes te maken welke leerlingen meer of juist minder instructie nodig hebben. Dit geeft de leerkrachten ruimte om de eigen kennis en vaardigheden in de praktijk te brengen. Dit is mogelijk, omdat gebleken is dat de leerkrachten hierover beschikken.

De onderzoeker zou de volgende aanbeveling doen:

1. Het model voorstellen, uitleggen en implementeren.
2. Leerkrachten begeleiden in de implementatie van het model, middels observaties.

Aanbeveling 1:

Ten eerste is het belangrijk om met de leerkrachten in gesprek te gaan, waarom deze keuze gemaakt is. Schmeier (2021) biedt scholingen aan rondom het EDI-model. Het team kan hier een scholing aanvragen. Dit zou de onderzoeker adviseren, zodat het team goed geïnformeerd wordt en het model op een correcte wijze kan gaan inzetten. Hierdoor creëert men een eenduidig gebruik binnen de school, dit wordt als wens aangegeven door de directie.

Aanbeveling 2:

De leerkrachten kunnen gebruikmaken van het lesvoorbereidingsformulier (zie bijlage 5). Middels de observatielijst (zie bijlage 6) kunnen leerkrachten elkaar observeren en van feedback voorzien. De Intern Begeleider zou ook gebruik kunnen maken van deze observatielijst, tijdens lesbezoeken.

Stappenplan

1. Directie bespreekt met het team waarom voor het EDI-model gekozen is. Het past namelijk het beste bij de kennis en vaardigheden en bij de instructiebehoeftes van het team.
2. De Intern Begeleider neemt contact op met de organisatie van het EDI-model (Schmeier, 2021). Samen met de organisatie stelt de Intern Begeleider de scholing samen voor het team op basis van een aantal modules.
3. Team leest zich in (eventueel met boek) en volgen vervolgens de scholing.
4. De Intern Begeleider creëert een duurzame leergang, door lesobservaties en feedbackgesprekken te plannen voor het team. Belangrijk is om een keuze te maken voor een specifiek vak of juist voor alle vakken.
5. Model wordt geïmplementeerd in de praktijk.
6. Leerkrachten maken gebruik van lesvoorbereidingsformulier, wat uitgelegd wordt tijdens de scholing (zie bijlage 5).
7. Leerkrachten observeren elkaar en nemen inzichten van elkaar mee. Intern Begeleider kan ook observaties op zich nemen. Observaties vinden plaats middels een observatielijst (bijlage 6).
8. De Intern Begeleider creëert evaluatiemomenten, waardoor het gebruik van het EDI-model steeds verder wordt aangescherpt.

Literatuurlijst

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., e.a. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. Pearson.

Baarda, D., De Goede, M., & Kalmijn, M. (2015). *Basisboek enquêteren*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.

Baten, E., Vlaeminck, F., Mués, M., Warreyn, P., & Desoete, A. (2020, april). *Thuisonderwijs tijdens de COVID-19 pandemie: de eerste resultaten*. Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen. https://www.ovsgtoetsen.net/moodle_eleren/pluginfile.php/890/mod_page/content/38/OnderzoekThuisleren_VerslagVoorScholen_Fase1%20%281%29.pdf

Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives (book 1)*. Longman Inc., New York.

Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel*. Retrieved from osf.io/preprints/socarxiv/hf32q.

Brinkman, J. (2013). *De vragenlijst*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff.

Brophy, J. (1979). *Advances in teacher research*. Journal of Classroom Instruction, 15, 1–7.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010). *Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development*. Teachers College Record, 112(3), 579-620.

Cijvat, I. & Van Dalen, T. (2016). *Het succes van EDI verklaard*. Beter begeleiden november 2016.

Cox, C. (z.d.). *Basic Philosophy of Direct Instruction (DI)*. National Institute for Direct Instruction. Geraadpleegd 2 oktober 2020, van <https://www.nifdi.org/what-is-di/basic-philosophy>

De Jong, H. (2015) *Differentiëren is te leren*. Geraadpleegd op 28-10-2020, van <https://wij-leren.nl/differentieren-leren.php>

Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.-K., & Segers, M. (2016). *Bouwstenen voor high impact learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Engelmann, S. & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, OR: ADI Press.

Grit, R., & Julsing, M. (2012). *Zo doe je een onderzoek*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff

Hattie, J.H. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Rotterdam, Nederland: Bazalt

Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D., & Vernooy, K. (2005) *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen, Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Hughes, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J., & Benson, S.K. (2017). *Explicit instruction: Historical and contemporary contexts*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148.
doi:10.1111/ldrp.12142

Inspectie van het Onderwijs, Vogelzang, M., & Deursen, E. (2020, april). *Staat van het Onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. ThiemeMeulenhoff.

Kerpel, A. (2014). *Differentiatie*. Geraadpleegd op 16-09-2020, van <https://wij-leren.nl/differentiatie-uitleg.php>

Kerpel, A. (2014). *Effectieve instructie met het Directe instructiemodel*. Geraadpleegd op 02-10-2020, van <https://wij-leren.nl/directe-instructie-model.php>

Kirschner, P.A. (2012). *Helemaal uitleggen of zelf laten ontdekken?* Open Universiteit.

Kirschner, P.A. (2019, 27 januari). *Iedereen Haat Directe Instructie (Maar het Werkt!)*. Blogcollectief Onderzoek Onderwijs. <https://onderzoekonderwijs.net/2018/02/23/iedereen-haat-directe-instructie-terwijl-het-werkt/>

Kramer, D., & Van der Vegt, A. (2018, 19 juni). *Wat is de effectiviteit van het directe instructiemodel op de leervorderingen van leerlingen, vooral in het voortgezet onderwijs?* wij-leren.nl. <https://wij-leren.nl/directe-instructiemodel-leervorderingen.php>

Laevers, F., Heylen, L., De Maeseneer, J., & Van Gucht, I. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6-tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Macmillan Publishers.

Leraar24. (2020, 10 maart). *Maatwerk door combinatie van directe instructie met zelfstandig werken*. <https://www.leraar24.nl/69406/maatwerk-door-combinatie-van-directe-instructie-met-zelfstandig-werken/>

Leraar24. (2019, oktober 21). *Rekenles volgens het directe instructiemodel*. <https://www.leraar24.nl/105711/rekenles-volgens-het-directe-instructiemodel/>

Lucassen, M. (2016, 6 september). *Marzano en Hattie: De overeenkomsten uit meta-onderzoek*. Vernieuwonderwijs. <https://www.vernieuwonderwijs.nl/marzano-en-hattie-overeenkomsten-meta-onderzoek/>

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Heflebower, W. T. (2010). *The Highly Engaged Classroom: The Classroom Strategies Series (Generating High Levels of Student Attention and Engagement)*. Marzano Research Laboratory.

Mijs, D. (2007) *Effectieve schoolverbetering. Een studie naar de empirische evidentie voor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Peeters, W. (2018, 17 oktober). *De Flow theorie van Mihaly Csikszentmihaly*. Vernieuwonderwijs. <https://www.vernieuwonderwijs.nl/de-flow-theorie-van-mihaly-csikszentmihaly/>

PO Raad. (z.d.). *Model voor Effectief Lesgeven (Marzano Research) | PO-Raad*. Geraadpleegd 28 oktober 2020, van <https://www.poraad.nl/themas/werkgeverszaken/hrm/professionalisering/model-voor-effectief-lesgeven-marzano-research>

Schmeier, M. (2021, 10 februari). *Scholing*. Directe Instructie. <http://www.directeinstructie.nl/scholing/>

SLO. (z.d.). *Structuur en duidelijkheid*. <https://www.slo.nl/thema/meer/handreiking/handreiking/rol-docent/structuur/>

SLO. (z.d.). *Organisatiemodellen*. Geraadpleegd 28 oktober 2020, van <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/lexicon/organisatiemodellen/>

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Khoury, C. R. (2018, online first). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*.

Strik, A., & Schoemaker, J. (2016). *Interactievaardigheden* (2de editie). Bohn Stafleu van Loghum.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Veenman, S. (2001) *Directe instructie. Paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Veenstra, T., & Korstanje, M. (2020, 6 januari). *Verbeter spellingresultaten met het IGD-model*. Leraar24. <https://www.leraar24.nl/69583/verbeter-spellingresultaten-met-het-igdi-model/#:%7E:text=De%20leraren%20geven%20nu%20spellingles,Gedifferentieerd%20model%20voor%20Directe%20Instructie.>

Vernooy, K. (2011). *Directie instructie nog explicieter!* Hogeschool Edith Stein, Deventer.

Wildeboer, T. (2018). *De vier sleutels voor een effectieve les - deel 1*. Geraadpleegd op 16-09-2020, van <https://wij-leren.nl/vier-sleutels-effectieve-les-lesdoel-kortste-weg-een.php>

Wildeboer, T., & Kramer, F. (2017, juni). *De vier sleutels voor een effectieve les*. BSM. <https://www.deviersleutels.nl/wp-content/uploads/2018/12/artikel-sleutels.pdf>

Bijlagen

Bijlage 1 Observatielijst vier sleutels voor een effectieve les

Leerkracht:

Datum:

Groep:

Observator:

Observatieschaal

N betekent niet gezien.

G betekent gezien (1 of 2 keer).

V betekent vaker gezien (3 keer of meer).

N.v.t. betekent dat het observatiepunt niet aan de orde is.

Het lesdoel

1. De leerkracht benoemt het lesdoel (Wildeboer, 2018).
2. De leerkracht geeft de leerlingen feedback n.a.v. het lesdoel (Wildeboer, 2018).
3. De leerkracht stemt het lesdoel af op de leerbehoeftes van de leerlingen (Wildeboer & Kramer, 2017).

n g v n.v.t.

O O O O

O O O O

O O O O

De kortste weg naar 'Rome'

4. De leerkracht deelt de les in, in fases (Kirschner, 2012).
5. De leerkracht controleert de voorkennis (Wildeboer & Kramer, 2017).
6. De leerkracht legt uit (Wildeboer & Kramer, 2017).
7. De leerkracht oefent met de leerlingen (Wildeboer & Kramer, 2017).
8. De leerkracht laat de leerlingen zelfstandig werken (Wildeboer & Kramer, 2017).
9. De leerkracht demonstreert de aanpak (Vernooy, 2011).

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

Actieve betrokkenheid

10. De leerkracht creëert betrokkenheid bij de leerlingen (Laevers et al., 2013).
11. De leerkracht zorgt voor een verhouding tussen uitdaging en de mate waarin dat goed of niet zo goed lukt (Peeters, 2018).

O O O O

O O O O

Afstemming

12. De leerkracht differentieert op niveau (Wildeboer, 2018).
13. De leerkracht besteedt aandacht aan leerlingen die extra instructie nodig hebben (Wildeboer, 2018).
14. De leerkracht besteedt aandacht aan leerlingen die meer uitdaging nodig hebben (Wildeboer, 2018).

O O O O

O O O O

O O O O

Lesevaluatie

1. Wat vindt de leerkracht van de gegeven instructie. Wat zou hij/zij graag anders doen?

2. Welke observatiepunten dienen verduidelijkt te worden middels de vragenlijst?

Beste leerkracht,

In het kader van mijn praktijkonderzoek naar instructievaardigheden, behoeften en visie wil ik de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 vragen om onderstaande vragenlijst in te vullen. Het invullen van de vragenlijst zal ongeveer 10 minuten in beslag nemen. Deze vragenlijst is opgesteld om inzicht te krijgen in uw kennis en vaardigheden omtrent het geven van instructies. Daarnaast is er in de vragenlijst ruimte om uw visie op het geven van instructie te beschrijven. Om een zo compleet mogelijk beeld te vormen, is de vraag of u alle vragen wilt beantwoorden en bij de schaalvragen voor één antwoord zou willen kiezen. De ingevulde gegevens worden anoniem verwerkt in het onderzoeksverslag en kunnen niet herleid worden naar de respondenten.

Ik wil u vragen deze vragenlijst uiterlijk 25 december 2020 in te leveren.

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

Met vriendelijke groet,
Demi Heijmans

Bijlage 2 Vragenlijst

Algemene informatie

Mijn leeftijd is jaar.

Ik heb jaar werkervaring.

Ik ben momenteel werkzaam in groep

Schaalwaarden

1: Helemaal mee oneens;

2: Mee oneens;

3: Eens;

4: Helemaal mee eens.

Deel I

		1	2	3	4
1	Ik maak een bewuste keuze voor het lesdoel.				
	Ik benoem aan het begin van de les het lesdoel.				
2	Ik geef de leerlingen feedback n.a.v. het lesdoel.				
3	Ik stem het lesdoel af op de leerbehoeftes van de leerlingen.				
		1	2	3	4
5	Ik deel de les in, in duidelijke fases.				
6	Ik controleer elke les de voorkennis van de leerlingen.				
7	Ik leg kort en bondig uit.				
8	Ik oefen samen met de leerlingen.				
9	Ik laat de leerlingen tijdens de les zelfstandig werken.				
10	Ik laat de leerlingen samenwerken tijdens de les.				
		1	2	3	4
11	Ik creëer bewust hoge betrokkenheid bij de leerlingen.				
12	Ik zorg voor een goede verhouding tussen 'uitdaging' en 'vaardigheid'.				
13	Ik ben mij tijdens de les bewust of de leerling in de ideale 'flow' zit (optimale verhouding tussen uitdaging en vaardigheid).				
14	Ik pas mijn instructie direct aan, wanneer ik vind dat de betrokkenheid niet voldoende aanwezig is.				
		1	2	3	4

15	Ik differentieer op niveau (ook binnen de niveaugroepen).				
16	Ik besteed aandacht aan leerlingen die extra instructie nodig hebben.				
17	Ik besteed aandacht aan leerlingen die meer uitdaging nodig hebben.				
		1	2	3	4
18	Ik heb voldoende kennis om instructies vorm te geven.				
19	Ik maak in mijn lesvoorbereidingen en tijdens de les gebruik van een instructiemodel.				
20	Ik heb behoefte aan een schoolbreed instructiemodel.				

Deel II

21. Welk instructiemodel gebruikt u op dit moment en wat vindt u van dit instructiemodel?

22. Wat is uw visie op het gebruik van een instructiemodel?

23. Wat zijn volgens u de voor- en nadelen om schoolbreed hetzelfde instructiemodel te gebruiken.

24. Welk instructiemodel spreekt u het meest aan wanneer u kijkt naar uw eigen visie, uw instructiebehoeftes en de visie van de school (zie bijlage 1)?

25. Wanneer u nog iets wilt vermelden wat niet aan bod is gekomen, kunt u dat hier doen.

Bijlage 1

Afleidingen van het directe instructiemodel

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld die afgeleid zijn van het directe instructiemodel. Enkele veel gebruikte modellen zijn: Interactief Gedifferentieerd Directe Instructiemodel (IGDI), Expliciete Directe instructie (EDI), Activerende Directe Instructie (ADI) en tenslotte het Het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM). Opvallend in deze modellen is dat leerkracht- en leerlinggestuurd handelen steeds meer wordt gecombineerd (Kramer & Van der Vegt, 2018). De verschillende afleidingen worden hieronder toegelicht.

ADI- model

In Nederland wordt het Activerende Directe instructie model veel gebruikt (Veenman, 2001). Net als bij andere directe instructiemodellen legt de leerkracht uit, doet het voor en vervolgens oefenen de leerlingen onder begeleiding. In dit model is de oriëntatiefase toegevoegd, waarin het leerdoel expliciet worden benoemd (Kramer & Van der Vegt, 2018). De taak van de leerkracht hierbinnen is om te controleren of de leerlingen de lesinhoud begrijpen en om feedback te geven. Leraar 24 (2020) beschrijft dat het ADI-model veel voordelen kent. Zo worden leerlingen niet zomaar losgelaten of te veel begeleid. Door dit model schoolbreed te gebruiken, leren de leerlingen omgaan met uitgestelde aandacht en hebben ze niet direct hulp nodig als ze ergens op vastlopen. Tevens hebben de leerlingen de leerkracht minder vaak nodig, omdat ze er vaak al met de klasgenoot uitkomen.

Mogelijke verdieping: <https://www.aub-onderwijs.nl/les-modellen/lesplan-volgens-adi-model/>
<https://www.youtube.com/watch?v=ZBxYPom8V6g>

2.1.9 IGDI- model

Het meest opvallende aan het IGDI-model is dat het model niet uitsluitend leraargestuurd is. Leerlingen leveren namelijk een actieve bijdrage. Het IGDI-model kent 7 fases. Een belangrijk kenmerk van het IGDI-model is dat er wordt gedifferentieerd. In dit model spreekt men over convergente differentiatie (Kramer & Van der Vegt, 2018). Het doel is dat alle leerlingen de minimale doelen halen. De weg naar het behalen van het doel kan verschillen. Het IGDI-model houdt ook rekening met plusleerlingen. Deze leerlingen kunnen na de start van de les zelfstandig gaan werken. Naar de opbrengst van het IGDI-model zijn enkele onderzoeken gedaan. Deze onderzoeken zijn vooral gericht op het primair onderwijs. De onderzoeken van Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooij (2005) wijzen niet op een eenduidige effectiviteit van het IGDI-model.

Mogelijke verdieping: <https://wij-leren.nl/igdi-model.php>
<https://www.youtube.com/watch?v=7wiWm-RcsX4>

2.1.10 EDI-model

Kramer & Van der Vegt (2018) stellen dat vanaf het jaar 2000 het model Expliciete Directe Instructie steeds meer wordt toegepast in het onderwijs. Binnen het model staat het belang van een concrete en zichtbare instructie voorop. De leerkracht stelt duidelijke leerdoelen aan het begin van de les (Vernooij, 2011).

Het EDI-model verscheelt niet veel van het directe instructiemodel. Het grootste verschil is dat er bij het EDI-model een lesafsluiting is voordat de leerlingen zelfstandig werken. Ook wel de 'kleine' lesafsluiting genoemd. Hierdoor kan de leerkracht fouten voorkomen. Het Explicite Directe Instructiemodel bestaat uit vijf componenten (Hughes, Morris, Therrien, & Benson, 2017).

Hughes et.al. (2017) beschrijft dat het opdelen van leerstof in kleine segmenten essentieel is. Een leerling moet het voorgaande beheersen voordat het door kan naar het volgende onderdeel. Ook is het belangrijk om optimaal gebruik te maken van de aandacht van de leerlingen. De leerkracht maakt expliciet wat er geleerd moet worden, daarbij sluit de leerkracht aan op het individuele kind. Vervolgens moet de leerling de kans krijgen om antwoord te geven en feedback te vragen van de leerkracht.

Cijvat en Van Dalen (2016) beschrijven dat in de praktijk leerkrachten EDI als een vast format hanteren. Dat is niet de bedoeling van EDI. Het zou vooral gezien moeten worden als een denkkader. Als leerkracht maak je gebruik van dit kader om weloverwogen de les voor te bereiden. Ook geven Cijvat en Van Dalen (2016) aan dat er weinig aandacht voor differentiatie in het model is. De leerkracht kiest op basis van data en eigen kennis welke leerlingen meer of juist minder instructie nodig hebben.

Mogelijke verdieping: <http://www.directeinstractie.nl/>
https://www.youtube.com/watch?v=n5EV76FU8_U

2.1.11 GRIMM-model

Het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) beschrijft dat verantwoordelijkheid voor de instructie langzaam wordt verlegd van de leerkracht naar de leerling (SLO, z.d.). De opbouw van het GRIMM-model bestaat uit 4 fases (De Jong, 2015). De eerste fase wordt de ik-fase genoemd. Hierin vindt introductie en instructie plaats. In de tweede fase: de wij-fase, wordt aandacht besteed aan begeleide inoefening. In de derde fase: de jullie-fase, passen de leerlingen de geleerde vaardigheden samen toe en tenslotte in de vierde fase: de jij-fase, worden de vaardigheden zelfstandig toegepast (SLO, z.d.).

Mogelijke verdieping: <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/lexicon/organisatiemodellen/>
<https://www.youtube.com/watch?v=cjURdvzty4c>

Bijlage 3 Interviewleidraad

Datum:

Tijd:

Respondent:

1. Introductie

- Ethiek: het gesprek wordt opgenomen, er worden aantekeningen gemaakt.
- Werkwijze: observatie is afgenomen, vragenlijst is afgenomen, interview wordt afgenomen (tijdsduur), transcriptie wordt na interview toegestuurd ter validatie.
- Anonimiteit: benadrukken dat het interview volledig anoniem is; geen namen, leeftijden of iets anders wat terug kan leiden naar de respondent.
- Onderzoek: hoofdvraag en deelvraag twee, drie en vier herhalen.

2. Interview

- Onderwerpen: lesopbouw, eigen vaardigheden, aandachtspunten, visie.
- Hoofdvragen:
 - Op welke manier deelt u de les in?
 - Hoe creëert u betrokkenheid bij de leerlingen?
 - Welke instructiemodel gebruikt u op dit moment?
 - Wat vindt u van dit instructiemodel?
 - Wat zijn voordelen?
 - Wat zijn nadelen?
 - Mist u iets in dit instructiemodel?
 - Wat zijn uw instructiebehoeftes rondom het gebruik van een instructiemodel?
 - Wat is uw visie op het gebruik van een instructiemodel?
 - Wat zijn volgens u de voor- en nadelen van een schoolbreed instructiemodel?
 - Welk instructiemodel spreekt u het meest aan wanneer u kijkt naar uw eigen visie, uw instructiebehoeftes en de visie van de school?
 - Wat heeft u nodig om een nieuw instructiemodel in de praktijk te brengen?

3. Afsluiting

- Bedanken
- Transcriptie interview wordt toegezonden ter validatie

Bijlage 4 Zelfevaluatie

Leerkracht:

Datum:

Groep:

Observatieschaal

N betekent niet gezien.

G betekent gezien (1 of 2 keer).

V betekent vaker gezien (3 keer of meer).

N.v.t. betekent dat het observatiepunt niet aan de orde is.

Het lesdoel

15. De leerkracht benoemt het lesdoel (Wildeboer, 2018).
16. De leerkracht geeft de leerlingen feedback n.a.v. het lesdoel (Wildeboer, 2018).
17. De leerkracht stemt het lesdoel af op de leerbehoeftes van de leerlingen (Wildeboer & Kramer, 2017).

De kortste weg naar 'Rome'

18. De leerkracht deelt de les in, in fases (Kirschner, 2012).
19. De leerkracht controleert de voorkennis (Wildeboer & Kramer, 2017).
20. De leerkracht legt uit (Wildeboer & Kramer, 2017).
21. De leerkracht oefent met de leerlingen (Wildeboer & Kramer, 2017).
22. De leerkracht laat de leerlingen zelfstandig werken (Wildeboer & Kramer, 2017).
23. De leerkracht demonstreert de aanpak (Vernooy, 2011).

Actieve betrokkenheid

24. De leerkracht creëert betrokkenheid bij de leerlingen (Laevers et al., 2013).
25. De leerkracht zorgt voor een verhouding tussen uitdaging en de mate waarin dat goed of niet zo goed lukt (Peeters, 2018).

Afstemming

26. De leerkracht differentieert op niveau (Wildeboer, 2018).
27. De leerkracht besteedt aandacht aan leerlingen die extra instructie nodig hebben (Wildeboer, 2018).
28. De leerkracht besteedt aandacht aan leerlingen die meer uitdaging nodig hebben (Wildeboer, 2018).

n g v n.v.t.

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

O O O O

Lesevaluatie

3. Wat vindt de leerkracht van de gegeven instructie. Wat zou hij/zij graag anders doen?

4. Ruimte voor overige opmerkingen.

 Activeren van voorkennis	
 Lesdoel	
 woordenschat	 vragen
	Wat gaan we vandaag leren?



Instructie concept



woordenschat



cvb-vragen



Instructie vaardigheid



woordenschat



cvb-vragen



IK
wij
jullie
jij

Begeleide inoefening



cvb-vragen

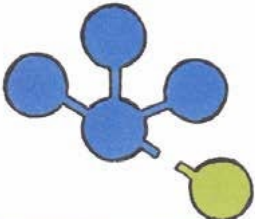
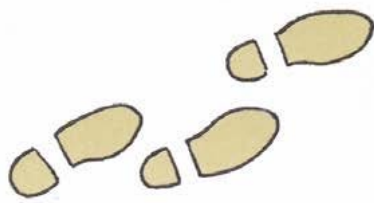
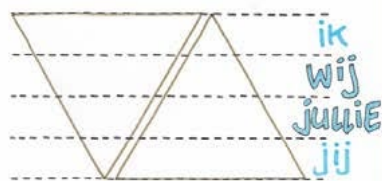
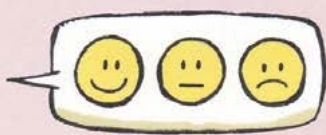


Kleine lesafsluiting



Zelfstandige verwerking

Bijlage 6 Kijkwijzer

LESFASSEN		TECHNIEKEN
1. Activeren van voorkennis	2. Lesdoel	Betrekken en activeren
		
3. Instructie concept	4. Instructie vaardigheid	Controleren van begrip
		
5. Begeleide inoefening	6. Kleine lesafsluiting	Geven van feedback
		
7. Zelfstandige verwerking	8. Verlengde instructie	Herhalen
		