



Verschil kán er zijn!

Hoe groepsplannen en de coachende rol van de intern begeleider ingezet kunnen worden, zodat leerkrachten kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Lineke Winkelman S1038578
e-mail: s1038578@student.windesheim.nl
Praktijkonderzoek Master SEN
Hogeschool Windesheim
3 augustus 2012

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	2
1. Inleiding.....	3
1.1 Beschrijving van de school.....	3
1.2 Doelstelling	6
1.3 Centrale vraagstelling.....	6
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen.....	6
2. Theoretisch kader	8
2.1 Onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen.....	8
2.2 Omgaan met verschillende onderwijsbehoeften	10
2.3 Groepsplannen	11
2.4 De intern begeleider als coach	12
3. Opzet van het onderzoek	15
3.1 Onderzoeksmethode	15
3.2 Onderzoeksbronnen	15
3.3 Instrumenten.....	15
3.4 Het Verwerken van gegevens	16
3.5 Communicatie	16
4. Resultaten.....	18
4.1 Resultaten onderzoeksvraag 1	18
4.2 Resultaten onderzoeksvraag 2	20
4.3 Resultaten onderzoeksvraag 3	27
4.4 Resultaten onderzoeksvraag 4	30
4.5 Samenvatting.....	34
5. Analyse, conclusies, aanbevelingen en discussie.....	37
5.1 Analyse	37
5.2 Conclusies.....	40
5.3 Aanbevelingen	41
5.4 Discussie.....	42
Literatuur	44
Bijlage 1 - Voorbeeldzinnen	46
Bijlage 2 - Vragenlijsten.....	48

SAMENVATTING

Dit praktijkonderzoek is een onderzoek naar hoe de leerkrachten kunnen omgaan met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied op basisschool CBS de Hoeksteen.

Centraal in dit onderzoek staat de vraag 'hoe kunnen de leerkrachten, gebruik makend van groepsplannen, tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in de groepen 7 en 8 en op welke wijze kan de IB 'er in een coachende rol de leerkrachten hierbij ondersteunen?'.

Het onderzoek bestaat uit twee delen. In hoofdstuk 2 zijn de antwoorden te lezen die het literatuuronderzoek heeft gegeven op de vragen die aan de literatuur gesteld zijn. In hoofdstuk 3 en 4 wordt het onderzoek in de praktijk van CBS de Hoeksteen en in het Samenwerkingsverband Rivierengebied Midden-Nederland beschreven. In hoofdstuk 5 zijn de conclusies te lezen van dit onderzoek.

Een belangrijke conclusie uit het onderzoek is dat bij het bepalen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, verschillende leerdoelen specifiek benoemd moeten worden op basis van cognitieve kenmerken van leerlingen. Het is belangrijk dat de leerkrachten ondersteund worden door de IB 'er bij het vaststellen van de verschillende leerdoelen voor leerlingen. Door onderwijsbehoeften te benoemen, wordt het mogelijk voor leerkrachten om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied.

Een tweede conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is de essentiële rol die de leerkracht heeft in het geven van effectief onderwijs. Dit betekent dat de leerkracht uitdagende leerdoelen vaststelt voor alle leerlingen en mogelijkheden nodig heeft om het standaard curriculum te kunnen aanpassen. Dit kan door de inzet van remediërende- en verrijkende materialen bij veel vakken en het benutten van de mogelijkheden van ICT. Afstemming op de instructiebehoefte van leerlingen en het geven van gerichte feedback aan leerlingen zijn onderdeel van deze aanpassingen.

Een derde conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is de noodzaak om zelfstandig werken op CBS de Hoeksteen bewust en in de hele school in te zetten, zodat omgegaan kan worden met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Het inzetten van alle vormen van zelfstandig werken in de hele school, maakt het mogelijk om variabele leertijden te hanteren. Hiermee wordt het gebrek aan tijd en ruimte in het rooster van de leerkrachten opgelost, zodat de leerkrachten met een groepje leerlingen of een individuele leerling kunnen werken.

Een vierde conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is dat door het werken met groepsplannen leerkrachten de mogelijkheid krijgen om het onderwijsaanbod af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften. De relatie tussen het groepsplan en het handelen van de leerkracht zal duidelijker moeten worden gelegd, door het groepsplan te vertalen in de dag- en weekplanning van de leerkrachten. De frequentie waarin groepsplannen opgesteld worden op CBS de Hoeksteen in het in SWV, verschilt met aanbevelingen die gegeven worden vanuit de literatuur.

De vijfde conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is dat het werken met groepsplannen onlosmakelijk verbonden is met de coachende rol van de IB 'er. Om deze coachende rol uit te kunnen voeren zullen klassenbezoeken systematisch ingepland moeten worden op CBS de Hoeksteen, zodat de leerkrachten daadwerkelijk ondersteund kunnen worden door de IB 'er in het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Het doel van coaching, het ontwikkelen van competenties van de leerkrachten, zal duidelijk moeten zijn in het team van CBS de Hoeksteen.

1. INLEIDING

In het eerste hoofdstuk van dit onderzoeksrapport wordt een korte beschrijving gegeven van Christelijke Basisschool (CBS) de Hoeksteen waar het onderzoek heeft plaatsgevonden.

Vanaf het schooljaar 2008-2009 wordt het handelingsgericht werken geïmplementeerd in de school. Besproken wordt wat deze manier van werken, op basis van onderwijsbehoeften en groepsplannen, betekent. De verschillen die de leerkrachten van groep 7 en 8 ervaren in cognitieve mogelijkheden van de leerlingen worden beschreven. De beschrijving van de school wordt afgesloten met de rol van de intern begeleider. De onderzoeker maakt deel uit van het schoolteam als groepsleerkracht en vervult met ingang van het schooljaar 2011-2012 de rol van intern begeleider voor de bovenbouw. Tenslotte worden de doelstelling, de centrale vraagstelling en de deelvragen van het onderzoek besproken.

1.1 BESCHRIJVING VAN DE SCHOOL

CBS de Hoeksteen in Giessenburg is een zelfstandige, reguliere basisschool in de Alblasserwaard. De school maakt deel uit van het Samenwerkingsverband Rivierengebied Midden Nederland 41.02 (SWV). In het schooljaar 2011-2012 wordt onderwijs gegeven aan ongeveer 310, voornamelijk autochtone, leerlingen (CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011). Er zijn nauwelijks onderwijsachterstanden als de leerlingen worden aangemeld op de school (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011). De school ziet het als haar taak om, rekening houdend met de verschillen tussen kinderen, 'het beste uit ieder kind te halen' (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011, p. 14). De school heeft 13 groepen, 5 groepen zijn combinatiegroepen, en er werken 26 leerkrachten in de school (CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011).

De school werkt met het leerstof jaarklassensysteem, iedere groep krijgt haar eigen leerstof aangeboden. In de groepen 3 tot en met 8 wordt hoofdzakelijk klassikaal les gegeven (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011). De leerkrachten worden in het werk met kinderen met leer-, gedrags- en/of sociaal-emotionele problemen ondersteund door drie parttime intern begeleiders (CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011). Deze intern begeleiders (IB' ers) werken respectievelijk in de kleuterbouw, de middenbouw en de bovenbouw.

Handelings Gericht Werken: onderwijsbehoeften en groepsplannen

In het schooljaar 2008-2009 is CBS de Hoeksteen begonnen met de invoering van Handelings Gericht Werken (HGW). HGW heeft als doel om de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren, 'zodat een schoolteam effectief kan omgaan met verschillen tussen leerlingen' (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011, p. 37). Verwacht wordt dat de implementatie van HGW vijf schooljaren in beslag zal nemen (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011).

Eén van de uitgangspunten van HGW is het centraal stellen van onderwijsbehoeften van de leerling (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009). Onderwijsbehoeften worden geformuleerd door aan te geven wat een leerling nodig heeft om een bepaald onderwijsdoel te bereiken (CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011). Gegevens uit observaties, gesprekken, toetsen en analyses van schriftelijk werk worden benut bij het formuleren van onderwijsbehoeften (Pameijer et al., 2009). De vraag die beantwoord moet worden is 'wat heeft dit kind, van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht, op deze school de komende periode nodig?' (Pameijer et al., 2009, p. 17). Op die manier geven onderwijsbehoeften 'aanknopingspunten voor het onderwijsaanbod, het leerkrachtgedrag en de inrichting van de onderwijsleeromgeving' (Schoolgids CBS de Hoeksteen 2011-2012, p. 14).

Door het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen worden leerkrachten aangemoedigd om anders te kijken naar leerlingen en verschillen tussen leerlingen te accepteren (CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011). Succesvol omgaan met verschillen tussen leerlingen

heeft te maken met hoe de leerkrachten naar leerlingen kijken en ‘problemen’ formuleren (CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011). Het schoolteam redeneert bewust van ‘wat het kind heeft naar wat een kind nodig heeft’ (Pameijer et al., 2009, p. 17).

Onderwijsbehoeften worden geformuleerd voor de hele groep, enkele subgroepen en eventueel van één of meerdere individuele leerlingen (Pameijer et al., 2009). Na deze clustering van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften, wordt het onderwijsaanbod voor de hele groep, de subgroepen en eventueel voor de individuele leerlingen voor de komende periode vastgelegd in een groepsplan (Pameijer et al., 2009). In het groepsplan worden de doelen voor de komende periode vastgelegd. Het groepsplan beoogt een praktisch document te zijn, dat de leerkracht ondersteunt bij het omgaan met verschillen in de groep (Pameijer et al., 2009). Door met groepsplannen te werken kan een leerkracht onderwijs op maat realiseren voor elke leerling (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011).

In het schooljaar 2010-2011 hebben de leerkrachten van CBS de Hoeksteen de onderwijsbehoeften voor het vak rekenen en de sociale-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen geregistreerd in een groepsoverzicht. Vanuit dit groepsoverzicht hebben de leerkrachten in het schooljaar 2011-2012 het eerste groepsplan voor het vak rekenen opgesteld (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011). Zij zijn hierbij begeleid door de onderwijspsycholoog van het Centrum voor Educatieve Dienstverlening (CED).

Grote cognitieve verschillen in groep 7 en 8

Voor de leerlingen in groep 7 en 8 komt het einde van de basisschool in zicht. Na de basisschool stromen de leerlingen uit naar verschillende vormen van Voortgezet Onderwijs (VO). De definitieve keuze naar welke vorm van het VO de leerlingen uitstromen, vindt plaats in groep 8. In groep 7 tekenen deze contouren zich al in grove lijnen af, onder andere op basis van de resultaten van de afgelopen basisschooljaren die geregistreerd zijn in het Cito Leerlingvolgsysteem (LOVS) en de Entreetoets die aan het einde van groep 7 wordt afgenomen. De Entreetoetsen meten de basisvaardigheden van leerlingen op de onderdelen Taal, Rekenen-Wiskunde en Studievaardigheden. Hiermee wordt duidelijk waar een leerling goed in is en waar de leerling nog extra ondersteuning nodig heeft (Cito, 2012). De leerlingen van CBS de Hoeksteen stromen uit naar diverse niveaus van onderwijs (zie figuur 1.1), van Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO) met Leerweg Ondersteuning (LWOO) tot het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO).

	2008 N=37	2009 N=48	2010 N=42	2011 N=57
VMBO BL - LWOO	0,0 %	4,2 %	0,0 %	5,0%
VMBO BK	10,8 %	10,4 %	14,3 %	16,0%
VMBO GL	21,6 %	2,1 %	4,8 %	11,0%
VMBO TL	5,4 %	2,1 %	2,4 %	11,0%
VMBO TL-HAVO	18,9 %	16,7 %	19,0 %	11,0%
HAVO-VWO	27,0 %	52,1 %	31,0 %	19,0%
VWO	16,2 %	12,5 %	28,6 %	28,0%

Figuur 1.1: Uitstroom van leerlingen van CBS de Hoeksteen naar het Voortgezet Onderwijs

Om voor LWOO in aanmerking te komen moet onder andere aangetoond worden dat een leerling op twee vakgebieden een onderwijsachterstand heeft van meer dan 15 maanden, vergelijkbaar met anderhalf schooljaar. Leerlingen die na groep 8 uitstromen naar het VWO zijn leerlingen waarbij geen sprake is van achterstanden. In het omgaan met deze verschillen in cognitieve mogelijkheden van de leerlingen in groep 7 en 8 ervaren de leerkrachten van CBS de Hoeksteen een aantal knelpunten.

In een gesprek met de bouwcoördinator van de bovenbouw (tevens leerkracht in groep 8), worden de knelpunten nader toegelicht. Bij de dagelijkse vakken taal, rekenen en spelling worden de verschillen in niveaus van de leerlingen in groep 7 en 8 als groot ervaren. Door de klassikale manier van lesgeven vinden leerkrachten het lastig om juist die leerlingen die achterstanden hebben en die leerlingen die extra uitdaging nodig hebben een passend onderwijs aanbod te doen. Bij het vak rekenen wordt dit schooljaar gewerkt met de vernieuwde methode Pluspunt. Deze methode maakt het mogelijk om op drie verschillende niveaus les te geven. Bij de andere dagelijkse vakken voorzien de methoden niet in aanpassingen qua niveaus in de lesstof. Het kunnen lesgeven op drie niveaus bij taal, spelling, lezen en rekenen, wordt als verbeterpunt door de school benoemd (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011).

In het gesprek met de bouwcoördinator worden meer knelpunten aangegeven. Met de verschillende vormen van het VO in het vooruitzicht, waarin verschillende eisen aan de leerlingen worden gesteld, vragen de leerkrachten zich af in hoeverre zij in groep 7 en 8 meer rekening moeten houden met de verschillende mogelijkheden van de leerlingen. In de school is geen eenduidige lijn afgesproken om leerstof te verminderen voor leerlingen die de stof (te) moeilijk vinden of leerlingen die de stof (te) makkelijk vinden extra uit te geven.

De school verwacht beter te kunnen aansluiten bij de beginsituatie van de verschillende leerlingen door de invoering van HGW en het werken met groepsplannen (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011). Op dit moment is het effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen, zoals HGW beoogt (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011), nog niet gerealiseerd in de school.

Intern begeleider(s)

De intern begeleider heeft op het terrein van de leerlingenzorg een coördinerende, begeleidende en coachende rol (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011). De coördinerende rol wordt vervuld door het toezicht houden op de dossiervorming van de leerlingen, het up-to-date houden van het Cito LOVS, een overzicht en analyse maken van de resultaten van de Cito toetsen. Deze worden twee keer per schooljaar in de algemene leerlingenbespreking besproken. Daarnaast notuleert de intern begeleider de besprekingen van het zorgteam en draagt de intern begeleider zorg voor de orthotheek.

De begeleidende rol van de intern begeleider wordt in het schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011) omschreven als het houden van groepsbesprekingen met de leerkrachten, het notuleren van deze besprekingen en het bewaken van de gemaakte afspraken. De intern begeleider coördineert de remedial teaching en leerkrachten kunnen met vragen over de leerlingenzorg bij de intern begeleider terecht.

De coachende rol van de intern begeleider komt volgens het schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011) tot uiting bij de groepsbesprekingen met de groepsleerkrachten. Deze groepsbespreking ondersteunt de leerkracht bij het uitvoeren van het groepsplan (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011). De intern begeleider is 'verantwoordelijk voor een goede begeleiding van de leerkracht en komt hiermee nadrukkelijk in de rol van coach' (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011, p. 40). De intern begeleider voert een klassenconsultatie uit om de leerkracht feedback te geven op de uitvoering van zijn groepsplan.

Deze coachende rol van de IB 'er, zoals beschreven in schoolplan van CBS de Hoeksteen (2011), vloeit voort uit het invoeren van HGW en het werken op basis van onderwijsbehoeften en groepsplannen. Het SWV vermeldt in haar zorgplan (SWV, 2010) dat de deelnemende scholen gaan toewerken naar de IB 'er als coach, want 'het is een bij uitstek geschikt instrument, om de leerkracht te ondersteunen bij de voor adaptief onderwijs wenselijk geachte, maar gecompliceerde verschuiving in zijn taak van leiden naar begeleiden van leerlingen' (SWV, 2010, p. 39). Gezien dit beleid zal de coachende rol van de IB 'er op CBS de Hoeksteen ontwikkeld gaan worden.

De onderzoeker vraagt zich daarom af hoe de coachende rol van de intern begeleider ingezet kan worden op CBS de Hoeksteen, bij het ondersteunen van de leerkrachten van groep 7 en 8 in het omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften van hun leerlingen op cognitief gebied, hierbij gebruikmakend van groepsplannen.

1.2 DOELSTELLING

Het doel van het onderzoek is om aanbevelingen te doen hoe, gebruik makend van groepsplannen, de leerkrachten op CBS de Hoeksteen kunnen omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8 en hoe de intern begeleider in een coachende rol de groepsleerkrachten hierbij kan ondersteunen.

1.3 CENTRALE VRAAGSTELLING

Hoe kunnen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen, gebruik makend van groepsplannen, tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in de groepen 7 en 8 en op welke wijze kan de intern begeleider in een coachende rol de leerkrachten hierbij ondersteunen?

1.4 ONDERZOEKSVRAGEN EN DEELVRAGEN

Onderzoeksvraag 1: Welke onderwijsbehoeften kunnen benoemd worden op basis van cognitieve verschillen tussen leerlingen?

Vragen aan de literatuur:

- 1.1 Wat wordt bedoeld met cognitieve vermogens van leerlingen?
- 1.2 Welke cognitieve verschillen kunnen beschreven worden tussen leerlingen in een groep?
- 1.3 Welke onderwijsbehoeften komen voort uit de cognitieve verschillen tussen leerlingen?

Vragen aan de praktijk:

- 1.4 Welke onderwijsbehoeften benoemen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen op basis van cognitieve verschillen van leerlingen?
- 1.5 Hoe bepalen leerkrachten op CBS de Hoeksteen de onderwijsbehoeften van leerlingen in hun groep?
- 1.6 Welke kennis hebben leerkrachten nodig volgens de IB 'ers van de scholen van het Samenwerkingsverband om onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen te benoemen?

Onderzoeksvraag 2: Op welke manier kan er omgegaan worden met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied?

Vragen aan de literatuur:

- 2.1 Welke mogelijkheden zijn er voor groepsleerkrachten om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied?

Vragen aan de praktijk:

- 2.2 Hoe komen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen tegemoet aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied?
- 2.3 Hoe willen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied?
- 2.4 Hoe wordt tegemoet gekomen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied op andere scholen in het Samenwerkingsverband?

Onderzoeksvraag 3: Wat wordt verstaan onder groepsplannen en hoe kunnen deze ingezet worden in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8?

Vragen aan de literatuur:

3.1 Wat wordt in de (internationale) literatuur verstaan onder groepsplannen?

3.2 Hoe kunnen groepsplannen ingezet worden om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied?

Vragen aan de praktijk:

3.3 Hoe maken de leerkrachten gebruik van groepsplannen in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8?

3.4 Hoe willen de leerkrachten gebruik maken van groepsplannen in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8?

3.5 Hoe worden groepsplannen ingezet op andere scholen in het Samenwerkingsverband in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8?

Onderzoeksvraag 4: Hoe kan de intern begeleider in een coachende rol de groepsleerkrachten ondersteunen bij het werken met groepsplannen?

Vragen aan de literatuur:

4.1 Hoe kan de intern begeleider een coachende rol vervullen bij het werken met groepsplannen?

4.2 Welke voorwaarden moeten worden vervuld, zodat de intern begeleider in een coachende rol de groepsleerkrachten kan ondersteunen?

Vragen aan de praktijk:

4.3 Hoe wordt vorm gegeven aan de coachende rol van de intern begeleider op CBS de Hoeksteen?

4.4 Hoe wil CBS de Hoeksteen vorm geven aan de coachende rol van de IB 'er?

4.5 Hoe willen de leerkrachten van CBS de Hoeksteen dat de coachende rol van de IB 'er vorm krijgt bij het werken met groepsplannen?

4.6 Hoe ondersteunen de IB 'ers op de scholen in het Samenwerkingsverband de groepsleerkrachten bij het werken met groepsplannen?

4.7 Hoe willen de IB 'ers op de scholen in het Samenwerkingsverband de groepsleerkrachten ondersteunen bij het werken met groepsplannen?

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt door middel van literatuurstudie antwoord gegeven op de deelvragen aan de literatuur. De deelvragen komen voort uit de centrale vraag: Hoe kunnen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen, gebruik makend van groepsplannen, tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in de groepen 7 en 8 en op welke wijze kan de intern begeleider in een coachende rol de leerkrachten hierbij ondersteunen?

2.1 ONDERWIJSBEHOEFTE OP BASIS VAN COGNITIEVE VERSCHILLEN

In deze paragraaf wordt beschreven wat bedoeld wordt met cognitieve vermogens, hoe verschillen in cognitieve vermogens tussen leerlingen tot uiting komen in een groep en welke onderwijsbehoeften kunnen worden benoemd op basis van deze cognitieve verschillen.

2.1.1 Wat wordt bedoeld met cognitieve vermogens van leerlingen?

Cognitie is het vermogen om iets te leren of te begrijpen("Cognitief proces", z.j.). Verschillende domeinen van cognitief functioneren spelen hierbij een rol, zoals aandacht, geheugen, het visueel verwerken van informatie en het verbale begrip en inzicht (Swaab, 2008). Intelligentie kan gezien worden, volgens Swaab (2008), als het samenspel van deze domeinen. David Wechsler definieert intelligentie als 'het vermogen om doelgericht te handelen, rationeel te denken en effectief met de omgeving om te gaan' (Swaab, 2008, p. 19). Intelligentie heeft dus te maken met de manier waarop een kind informatie kan verwerken uit de buitenwereld, deze informatie opslaat in het geheugen en de informatie gebruikt om een reactie te kunnen geven. Dit vermogen, intelligentie, is het resultaat van de ontwikkeling van de hersenen en wordt bepaald door het samenspel van erfelijke factoren en omgevingsfactoren (Swaab, 2008). Belemmerende omgevingsfactoren zijn: hersenziekten, trauma, emotionele of fysieke verwaarlozing. Stimulerende omgevingsfactoren zijn: voldoende rust, voeding en veiligheid, optimale stimulatie en uitdaging (Swaab, 2008).

Het is mogelijk om intelligentie te meten, het intelligentie Quotiënt (IQ) is een maat waarmee het cognitief functioneren van een kind wordt vergeleken met dat van leeftijdsgenoten op een bepaald moment in de ontwikkeling (Swaab, 2008). Het afnemen van een intelligentieonderzoek, kan nuttig zijn om de oorzaken en samenhang van problemen waar een kind in het dagelijks leven tegenaan loopt te begrijpen, maar een intelligentieprofiel alleen mag nooit de basis zijn om uitspraken te doen over de cognitieve mogelijkheden van een kind (Swaab, 2008).

Welke factor, de genetische aanleg of omgevingsfactoren, het meest van invloed is op de ontwikkeling van de hersenen (en dus van intelligentie) verschuift volgens Jolles (2008) richting omgevingsfactoren. De sturing vanuit de omgeving, waaronder school, wordt als een bepalende factor in de cognitieve ontwikkeling gezien (Jolles, 2008). Ook Bolhuis (2009) vindt de kwaliteit van de leeromgeving, onder andere de kwaliteit van de leerkracht en de manier waarop hij het onderwijs organiseert, van groot belang voor de cognitieve ontwikkeling.

De cognitieve ontwikkeling van kinderen verloopt niet in hetzelfde tempo en hetzelfde patroon (Bolhuis, 2009). Er zijn verschillen in zelfstandigheid, leertempo, leerstrategieën, aandachtspanne, motivatie en emotie. Het ene kind kan een vroege ontwikkeling hebben op taalgebied, terwijl een ander kind eerst leerde lopen. Beide kinderen kunnen zich later op beide gebieden evengoed ontwikkeld hebben. Volgens Bolhuis (2009) betekent het feit dat leren zo'n grote individuele variatie kent, dat het onderwijs vooral niet moet uitgaan van een standaard gemiddelde. Het idee dat wie niet 'op tijd' leert, het 'niet kan leren' leidt tot het onterecht ontnemen van leermogelijkheden op een gepast moment of een gepastere manier.

2.1.2 Welke cognitieve verschillen kunnen beschreven worden tussen leerlingen in een groep?

De cognitieve verschillen tussen leerlingen worden op school zichtbaar door middel van de resultaten op toetsen (Smeets, van der Veen, Derikks, & Roeleveld, 2007). Er zijn leerlingen die duidelijk achterblijven ten opzichte van het gemiddelde prestatieniveau van het leeftijdscohort van de leerling (Oostdam, 2009). Deze leerachterstand kan tot uiting komen als een leerling moeite heeft met leren, een achterstand heeft in taal, lezen of rekenen, een laag werktempo heeft, een gebrek aan concentratie, een vertraagde ontwikkeling qua zelfstandigheid en/of zelfredzaamheid, een gebrek aan motivatie of inzet, spraak-, taal- en/of rekenstoornis (Smeets et al., 2007). Er zijn leerlingen met een leer- of ontwikkelingsvoorsprong (Oostdam, 2009). Dit zijn leerlingen die continu opvallend hoog scoren ten opzichte van het gemiddelde prestatieniveau van het leeftijdscohort van de leerling (Leenders & Förner, 2010). In deze groep is een kleinere groep leerlingen met kenmerken van hoogbegaafdheid, zoals een creatief- en snel denkvermogen en een sterke intrinsieke motivatie van de leerling (de Boer & Booij, 2010).

2.1.3 Welke onderwijsbehoeften komen voort uit de cognitieve verschillen tussen leerlingen?

Onderwijsbehoeften bevatten concrete aanwijzingen ten aanzien van de doelen die voor een leerling nagestreefd worden en wat de leerkracht moet doen om deze doelen te behalen (Leenders & Förner, 2010). Bij het denken vanuit onderwijsbehoeften staat niet langer de achterstanden, tekorten of stoornissen van een leerling centraal, de focus ligt op de mogelijkheden en kansen van de leerling (Gijzen, 2010). Om de onderwijsbehoefte te kunnen bepalen verzamelt de leerkracht gegevens van de leerlingen en vermeldt deze in het groepsoverzicht voor een vak- of vormingsgebied (Gijzen, 2010). Deze gegevens zijn de resultaten tot nu toe, de werkhouding en taakbeleving van de leerlingen, fysieke kenmerken en stoornissen. Afhankelijk van de schoolafspraken worden criteria gehanteerd om leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte te signaleren. Veel scholen beschouwen de CITO-niveaus D en E als onvoldoende, net als het niet voldoen aan de 80% norm als beheersing op methode gebonden toetsen (Gijzen, 2010). Leerlingen die op de CITO-niveaus een A scoren en alle methode gebonden toetsen goed maken, laten zien dat zij goed tot zeer goed presteren.

Omdat cognitieve verschillen tussen leerlingen zich uiten in verschillende toetsresultaten (paragraaf 2.1.2) is het belangrijk om uit te gaan van verschillende leerdoelen, passend bij de cognitieve kenmerken van de leerlingen. Deze doelen moeten haalbaar zijn, volgens Stevens (2002), zodat een leerling gemotiveerd is.

Leerlingen die moeite hebben met de leerstof werken naast de reguliere groepsdoelen ook aan onderliggende doelen. Deze onderliggende doelen zijn basisvaardigheden die zij nog moeten gaan beheersen of hiaten in de leerstof (Pameijer et al., 2009).

Leerlingen met een leer- of ontwikkelingsvoorsprong werken naast de reguliere doelen aan verrijkingsstof. Dit kan worden gerealiseerd door het beperken van de reguliere stof tot wat de leerling echt nodig heeft. Hiermee wordt tijd vrij gemaakt, zodat de leerling toekomt aan voor hem moeilijkere taken waarvan hij kan leren en die doorzettingsvermogen van hem vragen (de Boer & Booij, 2010). Voor de meeste leerlingen gelden de reguliere groepsdoelen, die worden behaald door het aanbieden van de reguliere leerstof (Pameijer et al., 2009). Voor leerlingen voor wie de reguliere doelen niet haalbaar zijn worden aangepaste doelen geformuleerd, een eigen leerlijn (Amsing, Bertu, & van de Maas, 2009).

Naast de doelen die nagestreefd worden, bestaat een onderwijsbehoefte uit een beschrijving van wat er nodig is om dit doel te behalen. Onderwijsbehoeften kunnen worden onderverdeeld in: instructie, (leer)activiteiten en materialen, opdrachten en taken, leeromgeving of werkvormen, feedback, groepsgenoten, een leerkracht en ondersteuning van de ouders die de leerling nodig heeft om zijn doel te bereiken (Pameijer et al., 2009). Een lijst met voorbeeldzinnen die leerkrachten kunnen raadplegen om vast te stellen welke onderwijsbehoeften een leerling heeft is te vinden in bijlage 1 (Pameijer et al., 2009).

In deze paragraaf wordt beschreven welke mogelijkheden er zijn voor groepsleerkrachten om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied.

2.2.1 Verschillen accepteren

Van leerkrachten wordt gevraagd om hun onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen, die ontstaan door de cognitieve verschillen tussen leerlingen (Oostdam, 2009). Meijer (2003) noemt het omgaan met verschillen en verscheidenheid in de klas één van de grootste uitdagingen van het onderwijs in Europa. Het vraagt van de leerkrachten allereerst om de verschillen tussen leerlingen te accepteren (Oostdam, 2009). Dit lijkt logisch, maar Stevens (2002) is van mening dat het onderwijs ervan uitgaat dat alle leerlingen in dezelfde tijd en in dezelfde ruimte, dezelfde leerstof kunnen doorlopen en aan het einde van de rit dezelfde minimumprestaties halen. Het recht kunnen doen aan de verschillen tussen leerlingen heeft kans van slagen als de leerkracht niet alleen bereid is, maar ook in staat is om hier vorm aan te geven in zijn onderwijspraktijk (Oostdam, 2009). Een leerkracht heeft daarom behoefte aan adequate materialen en methoden, tijd voor instructie, kennis en vaardigheden vanuit opleiding en ervaring (Meijer, 2003). Want uiteindelijk is het de leerkracht die het curriculum zo moet aanpassen dat het aansluit bij de (verschillende) onderwijsbehoeften van alle leerlingen in de klas (Meijer, 2003). Het effect van de leerkracht op de leerprestaties van alle leerlingen is groter dan het effect van beslissingen die op schoolniveau genomen worden (Marzano, 2007).

2.2.2 Effectief onderwijs

De leerkracht is degene die de grootste invloed uitoefent op de leerprestaties van alle leerlingen. Diverse bronnen spreken over effectief onderwijs, de kenmerkende facetten van dit effectieve onderwijs worden hierna besproken.

- Een standaard curriculum is, volgens Meijer (2003), van belang waarop aanpassingen kunnen worden gemaakt voor hoogbegaafde leerlingen en leerlingen met beperkingen. Marzano (2007) vindt het belangrijk dat een leerkracht beslissingen neemt over de opeenvolging van de lesstof en het tempo waarin dit gebeurt en dit niet laat bepalen door de methode. De leerkracht is nodig om de leerervaringen van de leerlingen te structureren.
- Het stellen van uitdagende doelen voor alle leerlingen is een hoeksteen voor effectief onderwijs (Marzano, 2007). Want verwachtingen van leerkrachten hebben een aanzienlijk effect op de prestaties van leerlingen (Bolhuis, 2009). Doelen voor individuele leerlingen zijn het meest effectief als de leerlingen betrokken worden bij het opstellen van deze doelen (Marzano, 2007). Meijer (2003) voegt hieraan toe, dat het onderwijs gebaseerd moet zijn op vorderingen, registratie en evaluatie.
- Een goede instructie wordt gekenmerkt door heldere doelen voor de leerlingen, veel interactie, het expliciet voordoen van een aanpak of oplossingsstrategie en de actieve rol van de leerling waarbij het gaat om een toenemende zelfsturing en gevarieerde instructie (Pameijer et al., 2009). Door de cognitieve verschillen is de instructiebehoefte van leerlingen ongelijk, volgens Leenders en Förner (2010). Zij onderscheiden leerlingen die onafhankelijk zijn van de instructie, gevoelig zijn voor instructie en afhankelijk zijn van instructie.
- Feedback geven is het krachtigste middel om prestaties te vergroten, mits het op het juiste moment wordt gegeven en specifiek is voor de leerstof die geleerd is (Marzano, 2007). Feedback vult een goede instructie en begeleiding van de leerkracht aan, want een leerling weet door de feedback wat het verschil is tussen wat hij eerst kon en wat hij nu kan (Pameijer et al., 2009). Feedback kan gegeven worden op verschillende niveaus: op de taak, het leerproces, de zelfregulerende vaardigheden van de leerling en op de persoon van de leerling.
- Het gegeven dat leerlingen onderling verschillen in de cognitieve mogelijkheden, impliceert volgens Oostdam (2009) dat flexibele leertijden gehanteerd moeten worden. Zwakke

leerlingen krijgen verlengde instructie en extra (begeleide) inoefening. Het onderwijs wordt op die manier geïntensiveerd. Dit komt overeen met de visie van van der Leij en van der Linde-Kaan (2002), leerlingen die moeite hebben met het leren van de basisvaardigheden hebben meer tijd nodig om tot het beheersingsniveau te komen. Oefening door herhaling kost tijd en van der Leij en van der Linde-Kaan (2002) benadrukken dat deze tijd geconcentreerd en gemotiveerd gebruikt moet worden voor een gunstig effect op de leerprestaties.

- Als deze extra begeleiding niet voldoende is kan een leerkracht kiezen om extra leertijd te creëren door bloktijden in te roosteren (Oostdam, 2009). Tijdens bloktijden zijn leerlingen zelfstandig aan het werk met verschillende activiteiten. Hierdoor heeft de leerkracht gelegenheid om met een groepje leerlingen of een individuele leerling te werken. Zelfstandig werken is zogezegd een noodzakelijk middel voor een leerkracht om te kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen (Pameijer et al., 2009). Zelfstandig werken varieert van zelfstandige verwerking van alle leerlingen na de instructie van de leerkracht, tot vaste tijden voor zelfstandig werken waarin de leerlingen werken met een dag- of een weektaak (Förre & Schouten, 2009).

2.2.3 Samenwerkend leren en heterogeen groeperen

Naast de kenmerken van effectief onderwijs noemt Meijer (2003) twee aspecten die succesvol zijn gebleken in het omgaan met cognitieve verschillen in een groep, samenwerkend leren en heterogeen groeperen.

Meijer (2003) ziet samenwerkend leren als een effectieve manier om de cognitieve ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Förre, Jansen, & Kenter (2004) zien coöperatief leren als kans om verschillen te benutten om van elkaar te leren. Voor veel leerlingen is het onderwijs als een competitie, waarin er steeds een rangordening is van prestaties. Hiermee wordt onderscheid gemaakt tussen goede en zwakke leerlingen. Dit is demotiverend voor leerlingen die zelden of nooit tot de besten van de groep horen en het nodigt niet uit tot hulp aan elkaar (Förre et al., 2004). Stevens (2002) vindt dat prestatie in het onderwijs gekoppeld wordt aan prestige, zonder ingebed te zijn in relaties. Dit kan leiden tot isolement van leerlingen, verlies van motivatie en het onbenut laten van mogelijkheden om te leren met en van elkaar. Coöperatief leren daarentegen kan onderwijsleersituaties verrijken, aanvullen en aanscherpen om leerlingen actief en betrokken te laten zijn.

Als tweede pleit Meijer (2003) voor een meer gedifferentieerde aanpak, waarbij afgezien wordt van homogene groepeeringsvormen. Homogeen groeperen blijkt te leiden tot grotere verschillen tussen leerlingen, het zogenaamde Mattheüs-effect (Pameijer et al., 2009). Een heterogene groepssamenstelling leidt tot hogere verwachtingen en doelen, uitdagender instructie en positieve rolmodellen voor leren, werkhouding en gedrag. Heterogeen groeperen voorkomt te veel individualisatie en geeft de mogelijkheid dat leerlingen verschillende doelen op een verschillende manier behalen. (Meijer, 2003).

2.3 GROEPSPLANNEN

In deze paragraaf wordt beschreven wat er in de (internationale) literatuur verstaan wordt onder groepsplannen en hoe deze groepsplannen ingezet kunnen worden om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied.

2.3.1 Het opstellen van groepsplannen

De sleutel om succesvol tegemoet te komen aan verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen ligt in een effectieve planning van het onderwijs en beoordeling voor alle leerlingen door de groepsleerkracht (Frankl, 2005). Dit wordt haalbaar door clustering van leerlingen met (bijna) gelijke onderwijsbehoeften, dat wil zeggen gelijke (leer)doelen en een (bijna) gelijke aanpak (Gijzen, 2010).

De verschillende onderwijsbehoeften vormen zo de basis van het handelingsgerichte groepsplan (Gijzen, 2010). In dit groepsplan worden leerdoelen geformuleerd en gepland voor groepjes leerlingen, die dezelfde onderwijsbehoeften hebben op één vak-of vormingsgebied (Leenders & Förrer, 2010). Voor iedere subgroep worden SMARTI geformuleerde doelen beschreven, dat wil zeggen dat deze doelen concreet en duidelijk, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden en inspirerend zijn, ook de aanpak en organisatie worden vastgelegd in het groepsplan (Gijzen, 2010). Een individueel handelingsplan wordt opgesteld voor leerlingen die de reguliere doelen niet kunnen halen en dit wordt geïmplementeerd in de planning van de hele groep (Frankl, 2005). Deze leerling met een eigen leerlijn vormt als het ware een eigen subgroep (Gijzen, 2010). Vanuit dit individuele handelingsplan wordt steeds bekeken waar aansluiting op het groepsplan mogelijk is, zodat een leerling niet langdurig geïsoleerd onderwijs ontvangt (Amsing et al., 2009).

Het groepsplan vormt op veel scholen de basis voor de week- en dagplanning en is daarmee de leidraad voor de leerkracht om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen (Gijzen, 2010).

2.3.2 Het inzetten van groepsplannen

Een groepsplan kan aangepast worden, als zich tussentijds veranderingen voordoen (Gijzen, 2010). Gedurende het werken met het groepsplan verzamelt de leerkracht nieuwe gegevens en uit de evaluatie van het groepsplan komen ook nieuwe gegevens naar voren (Gijzen, 2010). Deze gegevens geven richting voor de nieuwe cyclus van handelingsgericht werken en het nieuwe groepsplan (Gijzen, 2010). Om effectief te kunnen werken is het nodig om drie keer per schooljaar een groepsplan te evalueren, per vak- of vormingsgebied (Gijzen, 2010). Leenders en Förrer (2010) gaan uit van een groepshandelingsplan dat tien tot dertien weken gebruikt wordt, per schooljaar wordt drie tot vier keer een groepshandelingsplan geschreven. Pameijer et al. (2009) gaat uit van een groepsplan voor een periode van acht tot twaalf weken.

Naast de functie om het onderwijsaanbod voor alle leerlingen te kunnen plannen en evalueren, heeft het groepsplan de functie om verantwoording af te leggen aan ouders, omtrent de vorderingen van hun kind, of aan de overheid omtrent de kwaliteit en planmatigheid van het onderwijs (van de Wiel & Huijgens, 2007). Door het archiveren van de groepsplannen is het voor iedere leerling navolgbaar welk onderwijs hij heeft genoten en welke resultaten dit heeft gebracht (Gijzen, 2010).

Het goed en effectief uitvoeren van handelingsplannen leidt tot een hogere kwaliteit van het onderwijs (van de Wiel & Huijgens, 2007). Het groepsplan is direct gerelateerd aan het handelen van de leerkracht in de groep en geeft dit handelen structuur, ordening, planning en de mogelijkheid tot evaluatie (van de Wiel & Huijgens, 2007). Hierdoor heeft een leerkracht meer inzicht om zijn onderwijsaanbod af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften.

2.4 DE INTERN BEGELEIDER ALS COACH

In deze paragraaf wordt besproken hoe de intern begeleider een coachende rol kan vervullen bij het werken met groepsplannen en welke voorwaarden hiervoor vervuld moeten zijn.

2.4.1 Wat is coaching?

Steeds meer beseffen organisaties dat medewerkers hun belangrijkste kapitaal zijn en dat deze medewerkers en hun potentiële kwaliteiten een belangrijke rol vervullen bij het behalen van de doelstellingen van de organisatie (van Beek & Tijmes, 2005). Volgens deze auteurs zijn organisaties in beweging en vragen zij van mensen om zich te blijven ontwikkelen qua kennis, houding en vaardigheden, kortom qua competenties. Van Beek en Tijmes (2005) zijn van mening dat het ontwikkelen van competenties door coaching kan plaatsvinden. Er is verschil tussen coaching en mentoring (Visser, 2006). Bokhorst (2002) beschrijft het verschil tussen mentoring en coaching als volgt: een mentor fungeert als een bron van informatie en draagt zijn kennis en vaardigheden over.

Een coach daarentegen daagt de ander uit in het leren om het probleem doelmatig aan te pakken, de coach bevordert hierdoor het leerproces van de ander. Dat betekent dat een mentor iemand is om van te leren, de coach is iemand om mee te leren (Bokhorst, 2002). Leren vindt plaats, door voortdurende reflectie op het eigen professioneel handelen, onder begeleiding van de coach (Visser, 2006).

Van Beek en Tijmes (2005) beschrijven de volgende kenmerken van coaching:

- 1) De verantwoordelijkheid, in de zin van het nemen van beslissingen en verantwoordelijkheid voor het eigen gedrag, ligt bij de coachee (de gecoachte). Coaching start met een vraag van de coachee.
- 2) Het bewustzijn en de bewustwording (van de hulpvraag, de situatie, wie je bent en wat je doet) van de coachee speelt een grote rol.
- 3) Coaching is gericht op leren én handelen. De coachee wordt zich bewust dat er andere handelingsmogelijkheden zijn, waarmee geëxperimenteerd wordt. Complexe problemen in werksituaties en veranderingen vragen om bewust, creatieve en soms nieuwe handelwijzen.
- 4) Coaching werkt vanuit het respect voor de eigenheid van de coachee en het ontwikkelen van zijn mogelijkheden en competenties, binnen de doelstellingen van de organisatie.

2.4.2 Waarom coaching in het onderwijs?

Het afstemmen van het onderwijsaanbod op de verschillen tussen leerlingen stelt hoge eisen aan de professionaliteit van de leerkrachten (Oostdam, 2009). Het ontwikkelen van competenties en de professionalisering van leraren is hierdoor een actueel thema. Om de competenties van professionalisering te kunnen realiseren is het volgens Imants et al. (2001) nodig dat in de directe klassenomgeving de kennis en vaardigheden vergroot worden om passend onderwijs te geven. Imants et al. (2001) ziet de IB 'er als aangewezen persoon om de groepsleerkrachten te ondersteunen en te coachen, zodat de kwaliteit van het onderwijs vergroot wordt. Greven (2000) onderschrijft deze rol van de IB 'er, waarbij de nadruk komt op het begeleiden van leerkrachten. Greven (2000) onderscheidt drie verschillende fasen in de begeleiding van leerkrachten. De IB 'er die gericht is op collegiale consultatie, de IB 'er die de rol van coach vervult en de IB 'er die gericht is op kennisontwikkeling in het team. Greven (2000) is van mening dat de rol van de IB 'er van consultant naar coach plaats vindt op het moment dat er systematische klassenbezoeken geïntroduceerd worden. Dan wordt de IB 'er 'een professionele gesprekspartner in de analyse van een werkprobleem' (Greven, 2000, p.3). Visser (2006) ziet als reden voor een klassenbezoek het kunnen geven van feedback aan de leerkracht. Pameijer et al. (2009) ziet groepsbezoeken als essentieel onderdeel om de leerkracht te kunnen ondersteunen en begeleiden in het realiseren van effectief onderwijs en begeleiding voor alle leerlingen in de groep.

2.4.3 Hoe kan coaching een rol spelen bij het werken met groepsplannen?

De groepsbespreking van de leerkracht met de IB 'er heeft een belangrijke plaats in het werken met groepsplannen (Pameijer et al., 2009). De groepsbespreking heeft als doel dat de leerkracht gemotiveerd en in staat is om het groepsplan uit te voeren (Pameijer et al., 2009). In deze groepsbespreking staat reflectie van de leerkracht op het eigen handelen in relatie tot het groepsplan centraal (Pameijer et al., 2009). De leerkracht en IB 'er bespreken welke ondersteuningsbehoefte en begeleidingsbehoefte de leerkracht heeft om het groepsplan te kunnen uitvoeren. Bij deze groepsbespreking coacht de IB 'er de leerkracht, samen zoeken zij naar aanpakken die wenselijk en haalbaar zijn om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen (Pameijer et al., 2009).

2.4.4 Voorwaarden voor de coachende rol van de intern begeleider

Greven (2000) spreekt over systematische klassenbezoeken die een voorwaarde zijn voor de IB 'er om in de rol van coach te komen. Deze klassenbezoeken worden volgens Pameijer et al. (2009) voor- of na een groepsbespreking gepland en vinden daarom minimaal drie keer per schooljaar plaats.

Coaching vraagt een niet hiërarchische relatie (van Beek & Tijmes, 2005), dit betekent dat de intern begeleider geen leidinggevende rol heeft, terwijl hij coacht. Bokhorst (2002) beschrijft de gelijkwaardige relatie tussen de leerkracht en de intern begeleider ook als voorwaarde voor coaching. Het perspectief van coaching is professionalisering van de leerkracht (Greven, 2002). Het is belangrijk om dit perspectief van coaching te duiden in een team, zodat verwachtingen ten aanzien van de aanpak van problemen en de rol van de intern begeleider duidelijk zijn (Visser, 2006).

Coaching door de IB 'er stelt ook voorwaarden aan de IB 'er zelf. De IB 'er beheerst gespreksvaardigheden (Visser, 2006), kan luisteren, samenvatten en doorvragen (van Beek & Tijmes, 2005). De coach heeft respect voor de eigenheid van de coachee (van Beek & Tijmes, 2005) en is gericht op de ander, zodat de leerkracht 'de held' is (Visser, 2006). De coach kan een coaching model hanteren en diverse werkvormen (Visser, 2006). De coach kent verschillende leerstijlen en sluit hierop aan (van Beek & Tijmes, 2005). Een goede coach is zelf ook coachbaar (Visser, 2006) en is in staat om via zelfreflectie op zijn functioneren als coach steeds vaardiger te worden.

3. OPZET VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt verantwoording gegeven over de manier waarop het onderzoek is opgezet. De gebruikte onderzoeksmethode wordt toegelicht, de onderzoeksbronnen die in het onderzoek zijn betrokken worden besproken en aangegeven wordt met welke instrumenten gegevens zijn verzameld. Daarna wordt besproken hoe de gegevens zijn verwerkt en hoe de communicatie is verlopen met de onderzoeksgroepen.

3.1 ONDERZOEKSMETHODE

Volgens Harinck (2010) komt een praktijkonderzoek voort uit een verlegenheidssituatie op een school of instelling, waarbij het de bedoeling is om te komen tot kwaliteitsverbetering van die praktijksituatie. Een praktijkonderzoek is daarmee context-, cultuur- en tijdsgebonden, de inzichten die het onderzoek oplevert hebben een beperkte geldigheid (Harinck, 2010). Dit praktijkonderzoek wil antwoord geven op de vraag: Hoe kunnen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen, gebruik makend van groepsplannen, tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in de groepen 7 en 8 en op welke wijze kan de intern begeleider in een coachende rol de leerkrachten hierbij ondersteunen. In dit praktijkonderzoek is aan leerkrachten en IB 'ers gevraagd hoe zij omgaan met verschillen tussen leerlingen, hoe zij willen omgaan met verschillen tussen leerlingen, welke rol groepsplannen hierin spelen en hoe de coachende rol van de IB 'er vorm krijgt.

3.2 ONDERZOEKSBRONNEN

Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling is literatuur en het schoolplan van CBS de Hoeksteen (2011-2015) bestudeerd. Daarnaast zijn de leerkrachten van groep 3-8 van CBS de Hoeksteen bevraagd via een vragenlijst. De IB 'ers van de scholen in het Samenwerkingsverband (SWV) zijn bevraagd via een andere vragenlijst. Door deze drie invalshoeken: literatuur, het team van CBS de Hoeksteen en de IB 'ers van het SWV, te combineren bij het beantwoorden van de centrale vraag, is er een betrouwbaar beeld ontstaan waarin theorie en praktijk samen komen.

De eerste onderzoeksgroep zijn de leerkrachten van CBS de Hoeksteen, van groep 3 tot en met groep 8. De centrale vraagstelling spitst zich toe op de leerkrachten van de groepen 7 en 8, toch is gekozen om alle leerkrachten bij het onderzoek te betrekken. Cognitieve verschillen tussen leerlingen zijn niet exclusief voor groep 7 en 8, zij spelen ook een rol in andere groepen. Van de 12 leerkrachten van CBS de Hoeksteen die gevraagd zijn om de vragenlijst in te vullen, hebben 9 leerkrachten de vragenlijst ingevuld.

De tweede onderzoeksgroep zijn de IB 'ers van de 35 scholen in het SWV. Van deze groep met 41 IB 'ers, hebben 9 IB 'ers de online-vragenlijst ingevuld.

3.3 INSTRUMENTEN

Voor beide onderzoeksgroepen is een vragenlijst gemaakt met gesloten en open vragen. Bij gesloten vragen kiest de respondent uit meerdere aangereikte antwoorden het antwoord dat het beste zijn mening weergeeft (Harinck, 2010). Gesloten vragen met een tweekeuze alternatief maken het handelen en kennis van de respondenten duidelijk (Harinck, 2010). De gesloten vragen in de vragenlijsten van dit onderzoek bestaan daarom uit een tweekeuze alternatief, ja/nee.

Open vragen geven een grote verscheidenheid aan gegevens en worden gebruikt om de informatie vanuit de gesloten vragen aan te vullen (Harinck, 2010).

De vragenlijsten zijn gebruikt om eenmalig gegevens te verzamelen bij de onderzoeksgroepen.

De vragen voor de leerkrachten van CBS de Hoeksteen hebben in beeld gebracht hoe de leerkrachten vorm geven aan het omgaan met verschillen in hun groep en hoe zij dit zouden willen doen.

Er is bewust gekozen voor een vragenlijst als instrument, omdat de onderzoeker ook de rol van IB 'er in de school vervult. Door de anonimiteit van de vragenlijst zijn gewenste antwoorden voorkomen en dit heeft de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

De vragenlijst voor de leerkrachten van CBS de Hoeksteen bevat 39 vragen. Er zijn 17 gesloten vragen met een tweekuize alternatief (ja/nee) en 22 open vragen. De vragenlijst is ontstaan door het aanpassen van vragen uit het onderzoek van Amsing et al. (2009), de checklist voor een groepsbespreking van Pameijer et al. (2009) en onderzoek van Smeets et al. (2007).

De vragen aan de IB 'ers van de scholen van het SWV hebben in beeld gebracht hoe andere scholen omgaan met verschillende onderwijsbehoeften en hoe zij groepsplannen hiervoor inzetten. Daarnaast zijn de IB 'ers van de andere scholen bevraagd hoe zij een coachende rol vervullen. Er is gekozen voor een online vragenlijst, zodat met betrekkelijk weinig tijdsinvestering van de IB 'ers een zo groot mogelijke respons behaald kan worden. De link voor deze online vragenlijst is via een e-mail verspreid door de coördinator van het SWV.

De vragenlijst voor de IB 'ers is opgezet met 33 vragen. Er zijn 17 gesloten vragen met een tweekuize alternatief (ja/nee) en 16 open vragen. De vragenlijst is ontstaan door aanpassing van vragen uit het onderzoek van Amsing et al. (2009). Beide vragenlijsten zijn te vinden in bijlage 2.

3.4 HET VERWERKEN VAN GEGEVENS

De gegevens die verzameld zijn door de antwoorden op de vragenlijsten zijn verwerkt in Excel. Kwantitatieve gegevens zijn meetbaar en tot getallen te herleiden (Harinck, 2010). De resultaten van de gesloten vragen, de kwantitatieve gegevens, zijn verwerkt in staafgrafieken en tabellen. Van beide onderzoeksgroepen hebben minder dan 10 personen gereageerd, de resultaten op de vragen uit de vragenlijst worden daarom weergegeven in aantallen.

Door open vragen worden kwalitatieve gegevens verzameld, dit zijn ongestructureerde gegevens (Harinck, 2010). Om deze antwoorden te verwerken is gebruikt gemaakt van de geordende schoenendoos: bij iedere open vraag uit de enquête zijn de antwoorden verzameld. De onderzoeker heeft structuur en ordening aangebracht door de gegevens te verwerken en er thema's in aan te brengen (Harinck, 2010). De gegevens uit de open vragen zijn gebruikt om de gegevens vanuit de gesloten vragen aan te vullen. Door beantwoording van de onderzoeksvragen is de centrale vraagstelling beantwoord en zijn er aanbevelingen gedaan aan het team van CBS de Hoeksteen.

3.5 COMMUNICATIE

Vanuit het Management Team van CBS de Hoeksteen is het verzoek gekomen om onderzoek te doen hoe de leerkrachten van groep 7 en 8 kunnen omgaan met de verschillende capaciteiten van de leerlingen in hun groep, gezien de verschillen in het uitstroom niveau naar het Voortgezet Onderwijs. Met de directie is hierover gebrainstormd en in het schooljaar 2010-2011 is er een aantal keer een terugkoppeling geweest. Om de verlegenheid uit hoofdstuk 1 goed te kunnen verwoorden, is overleg geweest met de leerkrachten van groep 7 en 8 en de bovenbouwcoördinator. Naast de cognitieve verschillen tussen leerlingen werden ook verschillen in werkhouding, sekse en gedrag genoemd. Deze zijn door de onderzoeker niet meegenomen in dit onderzoek, omdat ze buiten de kaders van het onderzoek vallen. Door de assessor en de begeleidende docent is het voorstel gedaan om het praktijkonderzoek uit te breiden naar de leerkrachten van groep 3-8, omtrent het inzetten van groepsplannen in het omgaan met de onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen. De reden hiervoor is geweest dat deze leerkrachten ook te maken hebben met verschillen tussen leerlingen. De verbreding van het onderzoek is vlak voor het uitzetten van de vragenlijsten in het team van CBS de Hoeksteen bekend gemaakt. De onderzoeker heeft ernaar gestreefd om begin juni

2012 beide vragenlijsten uit te zetten en een termijn van twee weken gesteld om respons te ontvangen.

De onderzoeker kent de IB 'ers in het SWV niet en heeft ervoor gekozen om de vragenlijsten via de coördinator van het SWV te verspreiden. De onderzoeker is ervan uitgegaan dat verspreiding via de coördinator van het SWV, het belang van de vragenlijst zal onderstrepen en de respons zal vergroten. De IB 'ers hebben een week na de verspreiding van het verzoek, opnieuw via de coördinator van het SWV, een tweede verzoek gekregen om de vragenlijst in te vullen. Ondanks het tweede verzoek hebben niet meer dan 9 IB 'ers gereageerd op de vragenlijst. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om de termijn waarop de IB 'ers konden reageren niet te verlengen, omdat de onderzoeker het onderzoek voor het einde van het collegejaar wilde afronden.

De resultaten van de deelvragen aan de praktijk worden in het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 4, weergegeven.

4. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek in de praktijk weergegeven, de resultaten zijn gerangschikt in de volgorde van de onderzoeksvragen. De resultaten van elke onderzoeksvraag wordt in een paragraaf beschreven. De vragenlijst voor de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en de vragenlijst voor de IB 'ers van het SWV bevatten gesloten vragen met een tweekeuze mogelijkheid, ja of nee. Om de resultaten overzichtelijk weer te geven, worden alleen die antwoorden in aantallen weergegeven die een 'ja' zijn op een gesloten vraag. Soms hebben leerkrachten bij een gesloten vraag zowel 'ja' als 'nee' omcirkeld. De onderzoeker vermeldt dit dan in de tekst en telt het antwoord op deze vraag niet mee als een 'ja'. De resultaten op de gesloten vragen van beide onderzoeksgroepen worden vooral in tabellen weergegeven. De antwoorden van beide onderzoeksgroepen op de open vragen worden als voornamelijk als tekst verwerkt. De onderzoeker heeft waar mogelijk thema's aangebracht in die resultaten of heeft gekozen om een opsomming van de antwoorden te geven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte samenvatting met opvallende resultaten van het onderzoek in de praktijk.

4.1 RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 1

Welke onderwijsbehoeften kunnen benoemd worden op basis van cognitieve verschillen tussen leerlingen?

In deze paragraaf wordt beschreven voor welke vakken de leerkrachten op CBS de Hoeksteen onderwijsbehoeften benoemen, welke aspecten een rol spelen bij het benoemen van de onderwijsbehoeften en hoe zij de onderwijsbehoeften bepalen. Weergegeven wordt hoe op andere scholen in het SWV de onderwijsbehoeften worden bepaald en welke kennis leerkrachten nodig hebben, volgens de IB 'ers, om onderwijsbehoeften te kunnen benoemen.

Op de gesloten vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen of zij per leerling de onderwijsbehoeften benoemen op basis van cognitieve prestaties, antwoorden alle leerkrachten (N=9) dat zij dit doen. Aan de leerkrachten is met een gesloten vraag gevraagd of zij onderwijsbehoeften benoemen voor rekenen, spelling, lezen, begrijpend lezen, taal of andere vakken. Voor welke van deze vakken de leerkrachten de onderwijsbehoeften benoemen, wordt zichtbaar in figuur 4.1.

Vak	Rekenen	Spelling	Lezen	Begrijpend Lezen	Taal	Anders
Aantal leerkrachten (N=9)	9	8	7	4	3	0

Fig. 4.1: Voor welke vakken benoemen de leerkrachten van CBS de Hoeksteen onderwijsbehoeften?

Op de gesloten vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen welke aspecten een rol spelen bij het bepalen van de onderwijsbehoeften op basis van cognitieve prestaties, hebben de leerkrachten bij ieder aspect vermeld of zij hier rekening mee houden. De resultaten op deze vraag worden zichtbaar in figuur 4.2.

Aspect	Aantal leerkrachten		Aspect	Aantal leerkrachten
Instructiebehoefte	9		Leeractiviteiten	9
Benodigde leertijd	9		Leerkracht	8
(Leer) doelen	8		Ouders	6
Feedback	8		Groepsgenoten	6
Materialen	8		Anders	0
Leeromgeving	8			

Figuur 4.2: Welke aspecten spelen een rol bij het bepalen van onderwijsbehoeften door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen? (N=9)

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is met gesloten vragen gevraagd of de onderwijsbehoeften van leerlingen bepaald worden op basis van toetsresultaten, observaties of gesprekjes. Met een open vraag is aan de leerkrachten gevraagd of andere aspecten een rol spelen in het bepalen van de onderwijsbehoeften. Het resultaat op de gesloten vragen is te zien in figuur 4.3.

Factor:	Toetsresultaten	Observaties	Gesprekjes	Anders
Aantal leerkrachten:	3	9	9	2

Figuur 4.3: Welke factoren bepalen de onderwijsbehoeften van leerlingen volgens leerkrachten van CBS de Hoeksteen? (N=9)

De gesloten vraag of de toetsresultaten aangeven welke onderwijsbehoeften een leerling heeft, is door 3 leerkrachten met 'ja' beantwoord. De overige 6 leerkrachten hebben deze gesloten vraag niet eenduidig beantwoord: er zijn 2 leerkrachten die zowel 'ja' als 'nee' omcirkeld hebben, 2 leerkrachten hebben bij de vraag 'soms' geschreven, 1 leerkracht heeft 'gedeeltelijk' erbij geschreven en 1 leerkracht heeft 'niet altijd' erbij geschreven. Er is 1 leerkracht, die bij de gesloten vraag of gesprekjes met leerlingen gevoerd worden om onderwijsbehoeften te bepalen, toevoegt dat dit niet zo vaak gebeurt. Op de open vraag of andere aspecten een rol spelen bij het bepalen van onderwijsbehoeften, antwoorden 2 leerkrachten dat bij het bepalen van onderwijsbehoeften gesprekken met ouders, anderen of de vorige leerkracht, of het raadplegen van het dossier een rol speelt.

Op de gesloten vraag aan de IB 'ers of in hun school gebruik gemaakt wordt van toetsgegevens, observaties, gesprekjes of leerdoelen om onderwijsbehoeften te kunnen bepalen, hebben de IB 'ers bij iedere factor aangegeven of in hun school hiermee rekening gehouden wordt. De resultaten op deze vraag zijn te zien in figuur 4.4. De open vraag of in hun school met andere factoren rekening gehouden worden om onderwijsbehoeften te bepalen, heeft geen van de IB 'ers beantwoord.

Factor:	Toetsgegevens	Observaties	Gesprekjes	Leerdoelen	Anders
Aantal IB 'ers	9	8	7	2	0

Figuur 4.4: Met welke factoren wordt rekening gehouden, volgens de IB 'ers, bij het bepalen van de onderwijsbehoeften? (N=9)

Op de gesloten vraag aan de IB 'ers of de leerkrachten in hun school voldoende kennis van de leerlijnen hebben om uitdagende doelen te stellen, antwoorden 3 IB 'ers dat de leerkrachten voldoende kennis hebben. Zes 6 IB 'ers antwoorden dat de leerkrachten in hun school onvoldoende kennis hebben van de leerlijnen.

Op de gesloten vraag aan de IB 'ers of zij de leerkrachten in hun school ondersteunen bij het vaststellen van SMART doelen voor de leerlingen, antwoorden alle 9 IB 'ers dat zij de leerkrachten in hun school ondersteunen bij het vaststellen van SMART doelen voor de leerlingen.

Op de gesloten vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen of zij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften signaleren vanuit het groepsoverzicht, blijkt dat 8 leerkrachten het groepsoverzicht hiervoor gebruiken en 1 leerkracht omcirkelt zowel 'ja' als 'nee'.

4.2 RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 2

Op welke manier kan er omgegaan worden met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied?

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de leerkrachten van CBS de Hoeksteen tegemoet komen en tegemoet willen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied. Weergegeven wordt hoe volgens de IB 'ers in het SWV in hun school tegemoet gekomen wordt aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied en hoe zij willen dat omgegaan wordt met deze verschillende onderwijsbehoeften.

Met behulp van voornamelijk gesloten vragen is aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen gevraagd hoe zij omgaan met verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied, deze antwoorden worden zoveel mogelijk in tabellen weergegeven. Met behulp van open vragen is aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen gevraagd hoe zij willen omgaan met verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied, deze antwoorden zijn als tekst verwerkt.

Aan de IB 'ers van het SWV is door middel van open en gesloten vragen gevraagd hoe in hun school omgegaan wordt met verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied. Waar mogelijk worden deze antwoorden in tabellen weergegeven, anders zijn deze antwoorden als tekst verwerkt. Een aantal gesloten vragen maakt een vergelijking mogelijk tussen de antwoorden van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en de antwoorden van de IB 'ers in het SWV. Deze resultaten worden dan weergegeven in een staafgrafiek. Een uitzondering hierop is figuur 4.9, in deze figuur worden de antwoorden van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen onderling vergeleken en weergegeven in een staafgrafiek. Figuur 4.12 is een uitzondering op de verwerking van de antwoorden op een open vraag. In deze figuur worden de antwoorden van zowel de leerkrachten van CBS de Hoeksteen als de IB 'ers in het SWV vergeleken in een tabel.

Instructie

Uit de gesloten vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen of zij de instructie afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften, blijkt dat de 9 leerkrachten dit doen.

Aan de IB 'ers is de gesloten vraag gesteld of in hun scholen de instructie afgestemd wordt op de verschillende onderwijsbehoeften. Van de 9 IB 'ers beantwoorden 8 IB 'ers deze vraag bevestigend.

	CBS de Hoeksteen (N=9)	IB 'ers SWV (N=9)
Instructie wordt afgestemd op onderwijsbehoeften	9	8
Aanpassingen nodig in de instructie	nvt	8

Figuur 4.5: Wordt instructie afgestemd op verschillende onderwijsbehoeften en zijn er aanpassingen nodig in de instructie?

Op de open vraag aan de IB 'ers welke vormen van differentiatie gebruikt worden in hun school in het omgaan met cognitieve verschillen, wordt door 8 IB 'ers ingevuld dat in hun school de duur van de instructie varieert, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Aan de IB 'ers is de gesloten vraag gesteld of er aanpassingen nodig zijn om de instructie beter af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften. Van de 9 IB 'ers vinden 8 IB 'ers dat er aanpassingen nodig zijn om de instructie beter af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften (figuur 4.5).

Leerdoelen

Op de gesloten vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen of zij leerdoelen vaststellen voor leerlingen met een leerachterstand reageren 5 leerkrachten bevestigend. Aan deze gesloten vraag voegt 1 leerkracht toe dat er wel gewerkt wordt aan de achterstand van leerling met bijvoorbeeld spelling, maar dat er geen einddoel voor de leerling wordt vastgesteld. Op de gesloten vraag aan de leerkrachten of zij leerdoelen vaststellen voor leerlingen met een leervoorsprong, reageren 5 leerkrachten bevestigend. Eén leerkracht heeft deze vraag niet beantwoord. De resultaten op deze gesloten vragen worden weergegeven in figuur 4.6.

	Vaststellen van leerdoelen voor leerlingen met achterstand	Vaststellen van leerdoelen voor leerlingen met voorsprong
Aantal leerkrachten (N=9)	5	5

Figuur 4.6: Worden leerdoelen vastgesteld voor leerlingen met een leervoorsprong of leerachterstand door leerkrachten van CBS de Hoeksteen?

De gesloten vragen of de verschillende doelen van de leerlingen zichtbaar worden in het huiswerk of in de te leren repetities (mits van toepassing in de groep), wordt door 7 van de 9 leerkrachten van CBS de Hoeksteen beantwoord. Twee van de 7 leerkrachten houden geen rekening met verschillende doelen bij het geven van huiswerk, 4 van de 7 leerkrachten houden rekening met de leerdoelen voor wat betreft het huiswerk en één leerkracht heeft niets omcirkeld. Door 3 van de 7 leerkrachten wordt geen rekening gehouden met verschillende leerdoelen bij het leren van repetities, 3 leerkrachten houden rekening met verschillende doelen van leerlingen en één leerkracht geeft geen eenduidig antwoord (zie figuur 4.7).

	Leerdoelen worden zichtbaar in het huiswerk	Leerdoelen worden zichtbaar in de repetities
Aantal leerkrachten (N=7)	4	3

Figuur 4.7: Worden de verschillende leerdoelen zichtbaar in het huiswerk of de repetities door leerkrachten van CBS de Hoeksteen?

Variabele leertijden

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de gesloten vraag gesteld of zij variabele leertijden hanteren voor de basisvakken, lezen, rekenen, spelling en taal. Deze vraag wordt door 7 van de 9 leerkrachten beantwoord, 2 leerkrachten slaan de vraag over. Uit de antwoorden blijkt dat 4 leerkrachten variabele leertijden hanteren voor de basisvakken. De vijfde leerkracht geeft geen eenduidig antwoord en voegt toe 'min of meer' (figuur 4.8).

Aan de IB 'ers van het SWV is de gesloten vraag gesteld of in hun school de mogelijkheid is om de leertijd uit te breiden als leerlingen dit nodig hebben om de basisvaardigheden te kunnen beheersen. Volgens 7 van de 9 IB 'ers is het mogelijk dat leertijd in hun school uitgebreid wordt voor leerlingen die dat nodig hebben om de basisvaardigheden te kunnen beheersen (figuur 4.8).

	CBS de Hoeksteen (N=9)	IB 'ers SWV (N=9)
Inzet variabele leertijden	4	7

Figuur 4.8: Is het mogelijk om variabele leertijden te hanteren om basisvaardigheden te beheersen?

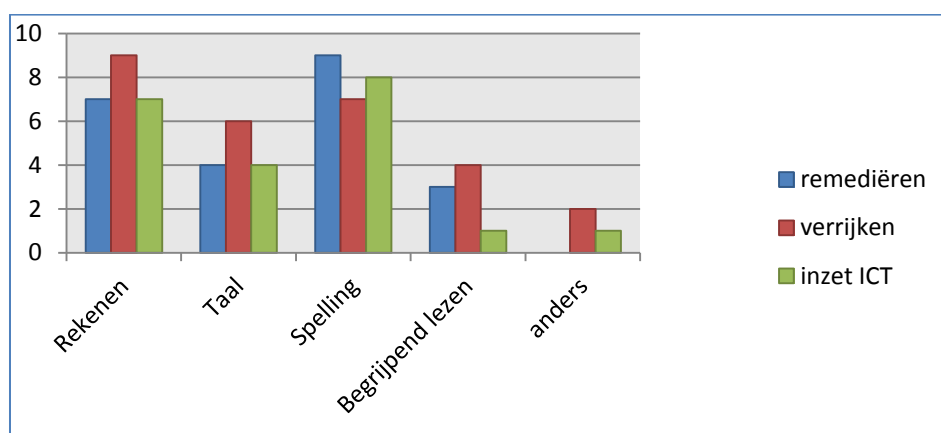
Aan de IB 'ers is de open vraag gesteld hoe deze uitbreiding van leertijd wordt vormgegeven in hun school. De IB 'ers beantwoorden deze vraag met de volgende mogelijkheden:

- RT in en buiten de groep (5 IB 'ers)
- Verlengde instructie (4 IB 'ers)
- Extra leeskwartiertjes bij groep 4-5-6 (1 IB 'er)
- Tijdens het zelfstandig werken in de groep (2 IB 'ers)

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld of er extra ondersteuning in de groep nodig is om te kunnen omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften. Voor 2 van de 9 leerkrachten is extra ondersteuning niet nodig. Van de overige 7 leerkrachten vinden 4 leerkrachten de inzet van RT, een vorm om leertijd uit te breiden, de oplossing om met de verschillende onderwijsbehoeften om te kunnen gaan. Eén van deze vier leerkrachten vindt dat voor RT niet het CITO-E criteria gehanteerd moet worden, maar dat de leerkracht ondersteund moet worden waar hij/zij behoefte aan heeft. Eén van deze vier leerkrachten vindt RT wenselijk voor leerlingen met een eigen leerlijn. De overige extra ondersteuning die de leerkrachten nodig hebben in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften wordt beschreven bij inzet van remediërende-en verrijkende materialen en ICT.

Inzet van remediërende- en verrijkende materialen en ICT

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is met gesloten vragen gevraagd of remediërende- en verrijkende materialen of ICT worden ingezet bij rekenen, taal, spelling, begrijpend lezen of andere vakken. Voor rekenen en spelling wordt door de meerderheid van de leerkrachten gebruik gemaakt van remediërende- en verrijkende materialen (zie figuur 4.9). ICT wordt bij deze twee vakken door respectievelijk 7 of 8 van de 9 leerkrachten ingezet (zie figuur 4.9). Aan de leerkrachten is gevraagd met behulp van een open vraag of zij voor andere vakken remediërende- of verrijkende materialen of ICT inzetten. Verrijkende materialen worden bij andere vakken ingezet door 2 van de 9 leerkrachten, voor lezen (1 leerkracht) of met de zaakvakken (1 leerkracht). De inzet van ICT bij andere vakken wordt door 1 leerkracht gebruikt om de leerlingen te laten werken met webquests of bij wereldoriëntatie. De vragen zijn door 1 leerkracht niet beantwoord voor begrijpend lezen. De antwoorden op de gesloten vragen en open vraag worden zichtbaar in figuur 4.9.



Figuur 4.9: Voor welke vakken worden remediërende of verrijkende materialen of ICT ingezet op CBS de Hoeksteen? (N=9)

Aan de leerkrachten is de open vraag gesteld welke extra ondersteuning er in de groep nodig is om met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen om te gaan. Naast de inzet van RT (zie variabele leertijden) antwoordt 1 leerkracht dat er voldoende variërend materiaal nodig is om tegemoet te kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften, een andere leerkracht antwoordt dat er voldoende materiaal aanwezig is.

Aan de IB 'ers van het SWV is de open vraag gesteld hoe uitdaging gegeven wordt in hun scholen aan meer- en hoogbegaafde leerlingen. De antwoorden op deze vraag zijn zeer verschillend, namelijk:

- de leerlingen in de groep te begeleiden en verdiepingsstof aan te bieden (6 IB 'ers)
- de leerlingen één keer per week naar een plusklas te laten gaan (2 IB 'ers)
- de leerlingen een half uur per week gerichte instructie te geven voor project- en plustaken en feedback te geven op het gemaakte werk en de vooruitblik naar nieuw werk (1 IB 'er)
- in de toekomst zal dit duidelijker vorm krijgen in hun school (2 IB 'ers)
- de leerkrachten geven zelf vorm aan extra uitdaging voor deze leerlingen door verschillende materialen
- de leerlingen mogen, afhankelijk van de leerkracht, presentaties voorbereiden over een onderwerp uit de zaakvakken (1 IB 'er)

Materialen die gebruikt worden voor de meer- en hoogbegaafde leerlingen zijn volgens de IB 'ers van het SWV, de plusmaterialen van de methoden, KIEN, de werkboeken van Kinnheim, Topklassers, Slimme taal (Acadin) of webquesties.

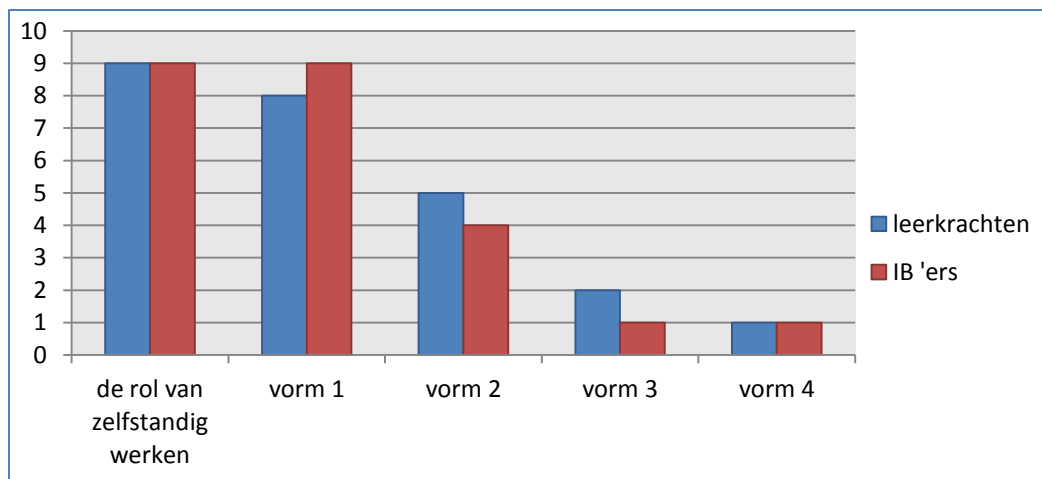
Zelfstandig werken

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en aan de IB 'ers van het SWV is de gesloten vraag gesteld of zelfstandig werken ingezet wordt om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften. Uit de antwoorden van de leerkrachten en de IB 'ers blijkt dat zelfstandig werken belangrijk gevonden wordt door alle leerkrachten en IB 'ers in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften (zie figuur 4.10).

Vervolgens is met gesloten vragen onderzocht welke vormen van zelfstandig werken worden ingezet. De verschillende vormen van zelfstandig werken die in de vragenlijsten aan de leerkrachten en IB 'ers zijn genoemd zijn:

- 1) zelfstandige verwerking na de instructie
- 2) de leerlingen krijgen verschillende opdrachten die zij in een vaste volgorde maken
- 3) tijd voor zelfstandig werken is vast ingeroosterd, de leerlingen hebben een dagtaak
- 4) tijd voor zelfstandig werken is vast ingeroosterd, de leerlingen hebben een weektaak

Deze nummering wordt aangehouden in figuur 4.10, zodat duidelijk wordt welke vorm van zelfstandig werken ingezet wordt door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en volgens de IB'ers in hun school. Twee leerkrachten hebben niet bij alle vormen van zelfstandig werken een keuze aangegeven voor ja of nee. Hebben zij een duidelijke een keuze voor ja of nee ingevuld, dan is deze meegeteld in de resultaten. In de genoemde figuur worden de antwoorden van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen vergeleken met de antwoorden van de IB 'ers van het SWV.



Figuur 4.10: Welke rol en invulling heeft zelfstandig werken volgens de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en de IB 'ers van het SWV? (N=9 leerkrachten en N= 9 IB 'ers)

Samenwerkend leren

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en de IB 'ers van het SWV is de gesloten vraag gesteld of samenwerkend leren ingezet wordt om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften in de groep. Van de 9 leerkrachten wordt door 7 leerkrachten samenwerkend leren ingezet, 2 van deze 7 leerkrachten voegen hieraan toe dat zij dit te weinig doen. Samenwerkend leren wordt volgens 6 IB 'ers ingezet op hun school, bij de 3 overige IB 'ers wordt samenwerkend leren in hun school niet gebruikt om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften in een groep. Van de 6 scholen waar volgens de IB 'ers samenwerkend leren ingezet wordt, wordt in 2 reacties vermeld dat samenwerkend leren te weinig wordt ingezet of te incidenteel (afhankelijk van de leerkracht).

	CBS de Hoeksteen (N=9)	IB 'ers in het SWV (N=9)
Inzet van samenwerkend leren	7	6

Figuur 4.11: Wordt samenwerkend leren ingezet om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften?

Op de open vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en de IB 'ers in het SWV hoe het samenwerkend leren vorm krijgt in hun scholen is verschillend gereageerd. De antwoorden van de leerkrachten en de IB 'ers laten overeenkomsten zien in de drie vormen van samenwerkend leren die ingezet worden. De resultaten op de open vraag worden weer gegeven in figuur 4.12.

Vormen van samenwerkend leren op CBS de Hoeksteen	Vormen van samenwerkend leren op de scholen in het SWV
Groepsopdrachten maken	Groepsopdracht maken bij techniek, presentaties, creatieve vakken
Duo's met lezen of extra rekensommen. Samenwerkingsopdrachten (vooral bij wereldoriëntatie)	Duo's met automatiseren of om elkaar te helpen
Overleg in de plusgroep, werken met Acadin	Samenwerken in de plusgroep

Figuur 4.12: Overzicht van de vormen van samenwerkend leren die ingezet worden op CBS de Hoeksteen en op de scholen in het SWV.

Feedback

Aan de IB 'ers van het SWV is de gesloten vraag gesteld of feedback een belangrijk instrument is in hun school. Door 8 van de 9 IB 'ers wordt feedback als een belangrijk instrument gezien.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en aan de IB 'ers van het SWV is gevraagd welke vormen van feedback zij gebruiken. In de vragenlijsten voor de leerkrachten en de IB 'ers staan de volgende vormen van feedback genoemd:

- 1) Feedback op de taak na aanleiding van de resultaten (bijvoorbeeld: je hebt zes van de acht opgaven goed gemaakt).
- 2) Feedback op het proces om de taak te begrijpen en uit te voeren (bijvoorbeeld: deze opdracht heb je handig aangepakt, dat kan je ook gebruiken bij...).
- 3) Feedback op de vaardigheden waarmee de leerling zijn eigen functioneren inschat (bijvoorbeeld: heb ik een handige strategie gebruikt, heb ik hulpmaterialen gebruikt).
- 4) Feedback op de leerling zelf (bijvoorbeeld: je bent een leuke knul).

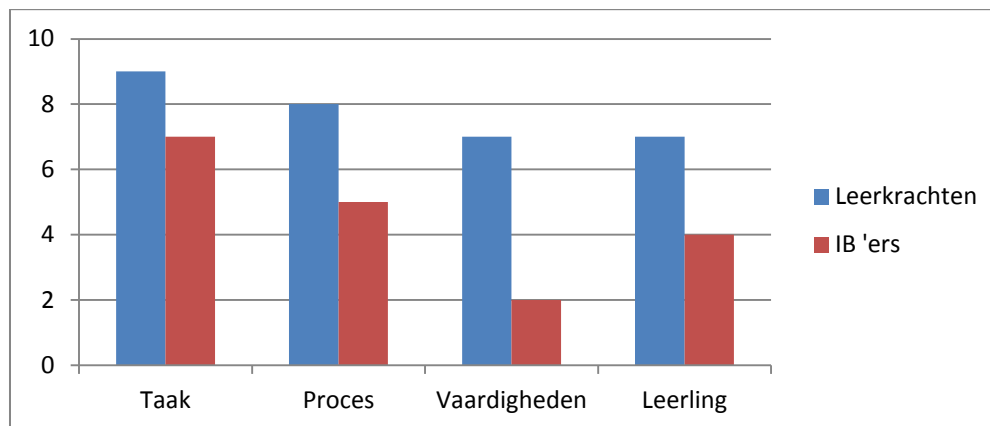
Feedback wordt door alle leerkrachten van CBS de Hoeksteen (N=9) gebruikt naar aanleiding van de resultaten op de taak. Volgens 7 van de 9 de IB 'ers wordt feedback op de taak gegeven in hun school.

Feedback op het proces wordt door 8 van de 9 leerkrachten van CBS de Hoeksteen gegeven, volgens 5 IB 'ers vindt feedback op het proces in hun school plaats.

Van de 9 leerkrachten van CBS de Hoeksteen geven 7 van hen feedback op de vaardigheden waarmee de leerling zijn eigen functioneren inschat. Deze vorm van feedback wordt volgens 2 IB 'ers gebruikt in hun school.

Feedback op de leerling zelf wordt door 7 van de 9 leerkrachten van CBS de Hoeksteen gegeven, volgens 4 van de 9 IB 'ers wordt deze vorm van feedback in hun school gebruikt.

De antwoorden van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en van de IB 'ers van het SWV over de inzet van feedback worden weergegeven in figuur 4.13.



Figuur 4.13: Welke vormen van feedback worden ingezet door de leerkrachten en welke vormen van feedback worden volgens de IB 'ers op hun scholen ingezet? (N=9 leerkrachten; N=9 IB 'ers)

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de gesloten vraag gesteld of zij de begeleiding afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften in de groep. Van de 9 leerkrachten stemmen 8 leerkrachten de begeleiding af op de verschillende onderwijsbehoeften, 1 leerkracht heeft niet eenduidig geantwoord en heeft 'ja' en 'nee' omcirkeld. Aan de IB 'ers in het SWV is de gesloten vraag gesteld of de begeleiding door de leerkrachten in hun scholen is afgestemd op de verschillende onderwijsbehoeften in de groep. Alle 9 IB 'ers vinden dat de leerkrachten in hun school de begeleiding afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften. Op de gesloten vraag aan de IB 'ers of er aanpassingen nodig zijn in deze begeleiding, zijn 8 van de 9 IB 'ers van mening dat er

aanpassingen nodig zijn in deze begeleiding in hun scholen. De resultaten op deze vragen worden weergegeven in figuur 4.14.

	CBS de Hoeksteen (N=9)	IB 'ers SWV (N=9)
Begeleiding wordt afgestemd	8	9
Aanpassingen in begeleiding zijn nodig	nvt	8

Figuur 4.14: Wordt de begeleiding van leerlingen afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen en zijn er aanpassingen nodig in deze begeleiding?

Knelpunten

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke extra ondersteuning er nodig is in de groep om met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen om te kunnen gaan. Van de 9 leerkrachten geven 2 leerkrachten aan dat er geen extra ondersteuning nodig is. De overige 7 leerkrachten hebben ondersteuning nodig door inzet van de RT (zie variabele leertijden) of door de inzet van materialen (zie remediërende of verrijkende materialen of inzet ICT). Eén van deze 7 leerkrachten heeft behoefte aan kennis van gedragsproblemen.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke factoren het werken met verschillende onderwijsbehoeften bemoeilijkt. Deze vraag is door alle 9 leerkrachten beantwoord. De gegeven antwoorden zijn:

- Gedragsproblemen, waaronder concentratieproblemen en de groepsdynamiek (3 leerkrachten)
- Grote niveauverschillen tussen leerlingen en de verschillende leerlijnen die een leerkracht tegelijkertijd moet kunnen volgen (6 leerkrachten)
- Tijd en ruimte in het rooster (4 leerkrachten)

Op de open vraag aan de leerkrachten wat er nodig is op CBS de Hoeksteen om het onderwijs meer af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen geven 6 van de 9 leerkrachten antwoord. Twee leerkrachten hebben deze vraag over geslagen en één leerkracht zegt geen idee te hebben. Van de 6 leerkrachten die de vraag beantwoord hebben, heeft iedere leerkracht een andere oplossing(en) voor ogen. De genoemde oplossingen zijn:

- Ruimte in het rooster om met leerlingen aan het werk te kunnen gaan
- Ruimte in de RT voor meer vakken dan alleen lezen
- Voldoende remediërende en verrijkende materialen
- Ontwikkelen van beleid voor het huiswerk
- Methoden hanteren met daarin verschillende niveaus
- Duidelijke planning, samenwerking tussen collega's en haalbare doelen stellen
- Bespreekbaar maken

Differentiëren

Aan de IB 'ers in het SWV is de open vraag gesteld, welke vormen van differentiatie worden gebruikt in hun school. Uit de antwoorden van de IB 'ers komen een aantal thema's naar voren, namelijk:

- aanpassen van de duur van de instructie (geen, verkort, gewoon of verlengd)
- inzetten van verschillende vormen van instructie waarbij verschillende materialen en hulpmiddelen worden gebruikt
- compacten en verrijken
- aanpassen van de hoeveelheid verwerkingsstof (voor risicoleerlingen en voor slimme leerlingen)
- aanbieden van een eigen leerlijn (door een ontwikkelingsperspectief)
- gebruik maken van een plusklas voor instructie van plusleerlingen

- werken op verschillende niveaus qua instructie en verwerkingsstof
- Inzetten van RT
- Gebruiken van begeleide inoefening en herhaling
- Compenserende en dispenserende maatregelen nemen

Op de open vraag aan de IB 'ers in het SWV welke aanvullingen gemaakt kunnen worden op de huidige differentiatie in hun school, worden door 7 van de 9 IB 'ers verschillende mogelijkheden gegeven, namelijk:

- De uitbreiding van zelfstandig werken (2 IB 'ers): 'structureel werken met weektaken in de hele school is nodig, zodat meer gedifferentieerd wordt'
- De inzet van coöperatief leren (1 IB 'er)
- Meer differentiatie in verwerkingsstof en de manier van verwerking (5 van de 7 IB 'ers). Hierbij kan rekening gehouden worden met meervoudige intelligentie en leervoorkeuren (1 IB 'er). Leerkrachten moeten de methode moeten durven los laten of een leerling zonder instructie moeten laten beginnen (1 IB 'er)
- De gebruikte differentiatie wordt meer koppelen aan leerlijnen en specifieke leerdoelen (1 IB 'er)
- Differentiatie ook binnen andere ontwikkelingsgebieden meer aan bod laten komen en uitwerken (1 IB 'er)
- Effectiever klassenmanagement, zodat de plusgroep en de intensieve groep beter bediend worden (1 IB 'er)
- De mogelijkheid en het gebruik van een ontwikkelingsperspectief en eigen leerlijnen (1 IB 'er)

4.3 RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 3

Wat wordt verstaan onder groepsplannen en hoe kunnen deze ingezet worden in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8?

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de leerkrachten van CBS de Hoeksteen gebruik maken van groepsplannen en gebruik willen maken van groepsplannen in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied. Beschreven wordt hoe op andere scholen in het SWV groepsplannen ingezet worden in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen.

De invloed van groepsplannen op het dagelijks handelen van de leerkracht

Op CBS de Hoeksteen hebben de leerkrachten in het schooljaar 2011-2012 onder begeleiding van de orthopedagoge van het CED het eerste groepsplan geschreven voor het vak rekenen (paragraaf 1.1). Aan de IB 'ers van het SWV is de gesloten vraag gesteld of op hun school een groepsplan geschreven wordt voor rekenen, lezen, spelling, begrijpend lezen, taal of andere vakken. De antwoorden van de IB 'ers zijn vermeld in figuur 4.15.

Vak:	Rekenen	Lezen	Spelling	Begrijpend lezen	Taal
Groepsplan:	9x	6x	4x	2x	0x

Figuur 4.15: Voor welke vakken worden in het SWV groepsplannen geschreven? (N=9)

Op CBS de Hoeksteen zullen, afhankelijk van het vakgebied, meerdere keren per schooljaar groepsplannen geschreven worden (CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011).

Met een gesloten vraag is aan de IB 'ers van het SWV gevraagd hoe vaak een groepsplan wordt geschreven. Zeven van de 9 IB 'ers antwoorden dat 2x per jaar een groepsplan geschreven wordt op hun school, bij de overige 2 IB 'ers worden 3x per jaar een groepsplan geschreven.

Op de open vraag hoe de leerkrachten van CBS de Hoeksteen in hun groepsplan rekening houden met instructie, leertijd, extra materialen, inzet ICT, zelfstandig werken, samenwerkend leren, leerdoelen, begeleiding en feedback geven de leerkrachten verschillende reacties. Eén leerkracht heeft de vraag niet ingevuld. De reacties van 8 leerkrachten worden hierna genoemd:

- de (of sommige) items staan vermeld in het groepsplan (4 leerkrachten)
- in het groepsplan staat het materiaal dat nodig is en het doel dat bereikt moet worden (1 leerkracht)
- indeling in zorg, basis en plusgroep en de begeleiding en uitvoering hiervan (2 leerkrachten)
- bij het werken met dagtaken wordt bij alle vakgebieden rekening gehouden met de onderwijsbehoeften per leerling (1 leerkracht)

Op de open vragen hoe leerkrachten van CBS de Hoeksteen in hun dag- en week planning rekening houden met instructie, leertijd, extra materialen, inzet ICT, zelfstandig werken, samenwerkend leren, leerdoelen, begeleiding en feedback, antwoorden 2 leerkrachten dat zij in de dag- en weekplanning vermelden op welk moment van de dag of de week er in de subgroep gewerkt wordt en hoe lang. Eén van de leerkrachten vindt dat dit consequent bij RT in het rooster ingevuld zou moeten worden, maar dit gebeurt niet consequent door deze leerkracht. Eén leerkracht vermeldt dat de leesmethode de week- en dagplanning duidelijk aangeeft. De overige 4 leerkrachten vermelden in de dag-of weekplanning niet hoe ze rekening houden met de verschillende items. Eén leerkracht vermeldt sommige dingen op een apart papier, zoals wie minder huiswerk krijgt en verminderde repetitiestof. Dit betekent dat 2 leerkrachten het groepsplan vertalen naar een week- of dagplanning. Dit wordt weer gegeven in figuur 4.16.

Aan de IB 'ers zijn de gesloten vragen gesteld of de groepsplannen van de leerkrachten in hun school vertaald worden naar een dag- of weekplanning. Volgens 5 van de 9 IB 'ers worden op hun school de groepsplannen vertaald naar een weekplanning door de leerkrachten. Volgens 6 van de 9 IB 'ers worden in hun school de groepsplannen vertaald naar een dagplanning door de leerkrachten. Dit wordt weergegeven in figuur 4.16.

	Groepsplan wordt vertaald naar een weekplanning	Groepsplan wordt vertaald naar een dagplanning
Aantal IB 'ers in het SWV(N=9)	5	6
Aantal leerkrachten van CBS de Hoeksteen (N=9)	2	2

Figuur 4.16: Hoeveel leerkrachten maken gebruik van een week- en dagplanning?

Volgens het Schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011-2015) zullen groepsplannen de basis worden van het handelen van de leerkracht, waarin beschreven staat hoe de leerkracht differentieert, omgaat met verschillende onderwijsbehoeften in zijn groep en dit organiseert.

Op de gesloten vraag aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen of het groepsoverzicht en het groepsplan documenten zijn die sturing geven aan het dagelijks handelen van de leerkrachten zijn er 3 leerkrachten die het groepsoverzicht en het groepsplan sturend laten zijn voor het dagelijks handelen, voor 3 leerkrachten geldt dit niet en de overige 3 leerkrachten geven 'ja/nee' aan (zie figuur 4.17).

Deze gesloten vraag wordt door 2 leerkrachten, die deze documenten niet als sturend ervaren, toegelicht. Eén leerkracht schrijft dat de leerkracht wel bezig is met het extra begeleiden van kinderen, maar niet vanaf papier. De andere leerkracht voegt toe dat de documenten niet dagelijks sturend zijn, maar wel een houvast zijn.

Groepsplan en groepsoverzicht:	sturen dagelijks handelen vd leerkracht	sturen niet dagelijks handelen vd leerkracht	sturen dagelijks handelen vd leerkracht ja/nee
Aantal leerkrachten (N=9)	3	3	3

Figuur 4.17: Voor hoeveel leerkrachten op CBS de Hoeksteen zijn het groepsplan en het groepsoverzicht sturend voor het dagelijks handelen?

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen wordt de gesloten vraag gesteld of zij vinden dat het huiswerk voor taal, rekenen, spelling of lezen in het groepsplan moet worden opgenomen. Er reageren 8 leerkrachten op deze vraag, 2 van deze 8 leerkrachten vinden dat het huiswerk opgenomen zou moeten worden in het groepsplan. Twee leerkrachten die vinden dat het huiswerk niet moet worden opgenomen, geven verschillende argumenten om dit wel te doen. Eén van hen vindt dat 'gewoon' huiswerk niet moet worden opgenomen in het groepsplan, maar huiswerk dat meegegeven wordt in het kader van RT, zou wel opgenomen moeten worden in het groepsplan. De andere leerkracht vindt dat opnemen van huiswerk in het groepsplan wel wenselijk is voor het overzicht.

Knelpunten en mogelijkheden in het werken met groepsplannen

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke knelpunten zij ervaren in het werken met groepsplannen. Alle 9 leerkrachten hebben deze vraag ingevuld, de antwoorden zijn:

- het vraagt veel tijd om een plan op te stellen (3 leerkrachten)
- het is veel papier werk (2 leerkrachten)
- op één vel staat teveel informatie waardoor het overzicht ontbreekt (1 leerkracht)
- het heeft weinig raakvlakken en klopt niet met de praktijk (3 leerkrachten),
- ervaring ontbreekt (1 leerkracht)
- het werken met subgroepen is lastig (1 leerkracht)

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke voordelen zij zien in het werken met groepsplannen. Van de 9 leerkrachten hebben 8 leerkrachten deze vraag beantwoord, zij geven de volgende antwoorden:

- het hebben van één overzicht van de groep wordt als voordeel ervaren (3 leerkrachten)
- het groepsplan biedt houvast (1 leerkracht)
- je 'moet' gericht nadenken bij en over elke leerling (5 leerkrachten)
- de klas wordt in subgroepen ingedeeld met daarbij de beste aanpak voor de leerlingen (1 leerkracht)
- Een goede voorbereiding is het halve werk (1 leerkracht), deze leerkracht voegt toe aan haar antwoord: wekelijks bijhouden maakt dat het papier werk meevalt.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld voor welke vakken zij verwachten dat een groepsplan behulpzaam kan zijn om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied. Van de 9 leerkrachten, hebben 8 leerkrachten deze vraag beantwoord. De antwoorden op deze vraag worden weergegeven in figuur 4.18.

Vak:	Rekenen	Lezen	Spelling	Taal	Gedrag	Wereld Oriëntatie	woordenschat
Groepsplan	7	6	6	4	1	1	1 (eventueel)

Figuur 4.18: Voor welke vakken verwachten de leerkrachten van CBS de Hoeksteen dat een groepsplan behulpzaam is? (N=9)

Aan de leerkrachten is de open vraag gesteld, welke argumenten voor hen belangrijk zijn in de keuze voor juist deze vakken. Van de 9 leerkrachten, hebben 8 leerkrachten de vraag beantwoord met het volgende argument(en):

- rekening houden met de behoefte aan ondersteuning of verrijking van veel leerlingen (4 leerkrachten)
- het is praktisch uitvoerbaar, de cognitieve ontwikkeling is goed vast te stellen (2 leerkrachten)
- dit zijn de belangrijkste vakken voor de toekomst en leren binnen de zaakvakken (2 leerkrachten)
- rekening houden met dyslexie en intelligentie (1 leerkracht)

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke persoonlijke ontwikkelingspunten naar voren zijn gekomen door het werken met groepsplannen. Twee van de 9 leerkrachten hebben geen antwoord gegeven op deze vraag. Voor 7 van de 9 leerkrachten zijn de volgende ontwikkelingspunten naar voren gekomen:

- gemotiveerd groepsplannen schrijven
- klassenmanagement
- nadenken over factoren die een belemmering of stimulans kunnen zijn voor leerlingen om beter te kunnen presteren
- gericht kijken naar leerlingen en daar het handelen van de leerkracht op afstemmen
- het daadwerkelijk werken in subgroepen
- het groepsplan gebruiken bij de lesvoorbereidingen
- de ontwikkeling van jezelf als leerkracht.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke ontwikkelingspunten zij voor zichzelf zien, als het onderwijs op de school meer afgestemd wordt op de onderwijsbehoeften door cognitieve verschillen. Drie van de 9 leerkrachten geven geen antwoord op deze vraag. De overige 6 leerkrachten geven de volgende antwoorden:

- het werken op meerdere niveaus kan toegepast worden bij taal, spelling en begrijpend lezen.
- verdieping is nodig in remediërende en verrijkende materialen bij lezen en spelling.
- het voeren van gesprekken met leerlingen en klassenmanagement
- inzicht in het proces
- goede leerlingen meer loslaten
- meer toelagen op meer-en hoogbegaafde leerlingen.

4.4 RESULTATEN ONDERZOEKSVRAAG 4

Hoe kan de intern begeleider in een coachende rol de groepsleerkrachten ondersteunen bij het werken met groepsplannen?

In deze paragraaf wordt beschreven hoe CBS de Hoeksteen, volgens het schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011), vorm wil geven aan de coachende rol van de IB 'er. Beschreven wordt hoe in de school vorm gegeven wordt aan de coachende rol van de IB 'er en hoe de leerkrachten van CBS de Hoeksteen willen dat de coachende rol van de IB 'er vorm krijgt bij het werken met groepsplannen. Hoe de IB 'ers in het SWV in een coachende rol de leerkrachten ondersteunen in het werken met groepsplannen en hoe zij dit zouden willen doen, wordt ook beschreven in deze paragraaf. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag zijn zowel aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen als aan de IB 'ers in het SWV open vragen gesteld. De antwoorden van de leerkrachten en de IB 'ers op deze vragen zijn in deze paragraaf als tekst verwerkt.

De coachende rol van de IB 'er

Het schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011) beschrijft dat de IB 'er nadrukkelijk in de rol van coach komt bij de groepsbesprekingen met de leerkrachten, omdat het de verantwoordelijkheid is van de IB 'er om de leerkrachten goed te begeleiden.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld op welke momenten zij de IB 'er zien in de rol van coach, iemand om van te leren. Zeven leerkrachten hebben de vraag beantwoord, 1 leerkracht ziet de IB 'er als mentor en als coach. De leerkrachten zien de IB 'ers vooral in de rol van coach tijdens gesprekken of leerlingenbesprekingen (5 leerkrachten) en als er een afwijkende didactische aanpak nodig is en het aanbod van de leerstof verandert (1 leerkracht).

In de open vraag welke rol coaching speelt op CBS de Hoeksteen in het kunnen omgaan met onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen, wordt de betekenis van coaching toegelicht als 'een leerproces, zodat medewerkers van een organisatie zich kunnen ontwikkelen'. Op deze vraag reageren 6 van de 9 leerkrachten, 3 leerkrachten hebben de vraag overgeslagen. De antwoorden die zijn gegeven op deze vraag zijn:

- coaching speelt geen rol (2 leerkrachten)
- een luisterend oor en het meedenken in probleemsituaties (3 leerkrachten)
- coaching heeft een belangrijke rol, omdat leerkrachten zich moet blijven ontwikkelen op dit gebied (1 leerkracht)

Aan de IB 'ers van het SWV is de open vraag gesteld hoe zij invulling geven aan de rol als coach.

- Zes IB 'ers vinden dat het initiatief voor een coachende rol een (hulp) vraag van de leerkracht moet zijn, waarin het van belang is dat de leerkracht actief nadenkt over een oplossing die past in zijn of haar situatie.
- De IB 'ers benadrukken dat zij de leerkrachten in hun scholen aan het nadenken willen zetten door hen vragen te stellen en geen pasklare antwoorden te geven.
- Eén IB 'er verwoordt dit uitgangspunt als *'de leerkracht is de professional die geprikkeld kan worden om zichzelf te ontwikkelen'*.
- Vijf van de negen IB 'ers in het SWV gebruiken de groepsbespreking, het groepsplan of het klassenbezoek om de coachende rol in te zetten.
- Eén IB 'er beschrijft hoe belangrijk de rol van vertrouwen in de relatie tussen leerkracht en IB 'er is.

Het is de ervaring van deze IB 'er dat coachingsgesprekken ingezet worden als zowel de IB 'er, als de leerkracht de meerwaarde hiervan inzien. Deze IB 'er heeft positieve ervaringen in het coachen van leerkrachten, maar beschrijft dat coachen een groeiproces is.

Deze IB 'er ziet ook belemmeringen voor coaching in zijn school, namelijk: de onzekerheid over de eigen bekwaamheid van leerkrachten, angstige bezorgdheid om het leerkrachtgedrag ter sprake te brengen en onwennigheid aan de nieuwe taakinfilling. Deze IB 'er ziet kleine stapjes in het winnen van vertrouwen.

Reflecteren en het bespreken van leerkrachtgedrag ziet deze IB 'er als een stap in de goede richting.

Aan de IB 'ers in het SWV is de open vraag gesteld hoe zij gefaciliteerd worden door hun school om de coachende rol te vervullen. Van de 9 IB 'ers die deze vraag beantwoord hebben, vinden 7 IB 'ers dat er voldoende ruimte is in hun uren om de rol als coach te vervullen. Eén IB 'er beantwoordt de vraag door te verwijzen naar faciliteiten die de school heeft gegeven om opleidingen en cursussen te kunnen volgen om te kunnen coachen.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke ondersteuning zij verwachten nodig te hebben bij het opstellen van een groepsoverzicht voor een ander vak dan rekenen. Het groepsoverzicht voor rekenen hebben de leerkrachten onder begeleiding van de orthopedagoge van het CED leren opstellen. Een groepsoverzicht voor andere vakken is nog niet gemaakt door leerkrachten van CBS de Hoeksteen. Zeven leerkrachten hebben deze vraag als volgt beantwoord:

- geen hulp (1 leerkracht)
- eerst doen en de vragen afwachten (1 leerkracht)
- korte instructie (1 leerkracht)
- bevestigen en checken op haalbaarheid (2 leerkrachten)
- een lijst met aandachtspunten (1 leerkracht)
- samen doornemen van het groepsoverzicht (1 leerkracht)

Aan de IB 'ers van het SWV is de open vraag gesteld welke ondersteuning de leerkrachten op hun school nodig hebben bij het opstellen van het groepsoverzicht. De antwoorden op deze vraag zijn als volgt:

- Drie IB 'ers verwachten dat de leerkrachten ondersteuning nodig hebben bij het formuleren, in kaart brengen of begrijpen van onderwijsbehoeften.
- Er is hulp nodig bij het formuleren van doelen (2 IB 'ers).
- Er is ondersteuning nodig bij objectieve observaties (1 IB 'er).
- Er is hulp bij de analyse van problemen nodig en hulp bij het bijstellen van het groepsoverzicht naar aanleiding van de groepsbespreking (1 IB 'er).
- Niet iedere leerkracht heeft ondersteuning nodig bij het opstellen van het groepsoverzicht (2 IB 'ers).

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke ondersteuning zij verwachten van de IB 'er bij het opstellen van het volgende groepsplan. Zeven leerkrachten hebben deze vraag als volgt beantwoord:

- 2 van de 9 leerkrachten verwachten geen ondersteuning nodig te hebben
- 1 van de 9 leerkrachten verwachten weinig ondersteuning nodig te hebben
- bevestiging bij twijfel of ingewikkelde situaties (2 leerkrachten)
- meedenken op juistheid en haalbaarheid van het groepsplan (2 leerkrachten)
- een lijst met aandachtspunten (1 leerkracht)

Aan de IB 'ers is de open vraag gesteld welke ondersteuning de leerkrachten in hun scholen nodig hebben van de IB 'er bij het opstellen van het groepsplan. De IB 'ers geven de volgende antwoorden:

- Geen; leerkrachten doen dit zelf, aanpassingen worden gedaan tijdens de groepsbespreking
- Meedenken over te stellen doelen (7 IB 'ers) *'Didactisch en pedagogisch handelen koppelen aan de leerlijnen en concrete tussen-en einddoelen, het is nog vaak het volgen van de methode'*
- Meedenken over het clusteren van leerlingen
- Bespreking van het plan, observaties in de klas en nabespreking van de observatie
- Ondersteuning van de IB 'er door de schoolbegeleider v.d. schoolbegeleidingsdienst
- Evalueren van het groepsplan

Aan de IB 'ers in het SWV is de open vraag gesteld hoe zij de leerkrachten in hun school ondersteunen bij het uitvoeren van de groepsplannen. Uit de gegeven antwoorden blijkt dat deze ondersteuning kan betekenen:

- praktische betrokkenheid bij het onderwijs aan subgroepen (2 IB 'ers)
- observaties na een hulpvraag of gesprek (4 IB 'ers)
- coaching en het stellen van coachende vragen (2 IB 'ers)
- het geven van feedback (1 IB 'er)
- het geven van hulp, ideeën of advies (3 IB 'ers)
- bespreken van het groepsplan (1 IB 'er)
- bespreken van de doelen (1 IB 'er)

Aan de IB 'ers in het SWV is de open vraag gesteld welke andere mogelijkheden zij zien in hun school om in een coachende rol de leerkrachten te ondersteunen in het werken met groepsplannen. Op

deze vraag hebben 3 IB 'ers geen antwoord gegeven. De overige 6 IB 'ers noemen de volgende mogelijkheden:

- het inplannen van meer vaste momenten om de (duo) leerkrachten te spreken (het liefst onder schooltijd)
- het enthousiasme delen (over coaching) in het team en zo anderen motiveren
- collegiale consultatie binnen de eigen school of met een collega-school in het SWV
- de inzet van derden
- de inzet van Preventieve Ambulante Begeleiding (PAB)
- klassenbezoeken
- groepsplannen maken tijdens een studiemiddag
- actievere houding van de leerkrachten bij een hulpvraag

Klassenbezoeken

Het schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011) beschrijft dat de IB 'er een klassenbezoek aflegt om de leerkracht feedback te kunnen geven op de uitvoering van het groepsplan, met professionalisering van de leerkracht als uiteindelijke doel. Het is de bedoeling volgens het Schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011) dat de klassenbezoeken worden ingepland in de jaarkalender van de school, waarin iedere leerkracht een aantal keer aan de beurt komt. Na borging van de systematiek van de klassenbezoeken, vindt een meer gedifferentieerde opzet plaats, afhankelijk van de leerbehoefte van de leerkracht (Schoolplan CBS de Hoeksteen, 2011). Volgens het Schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011) wordt de systematiek van klassenbezoeken gewaarborgd door observatiepunten vast te leggen, deze kunnen het werken met groepsplannen betreffen of de onderwijsleerprocessen die in de school zijn afgesproken).

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld hoe een klassenconsultatie door de IB 'er ondersteunend kan zijn bij het uitvoeren van de groepsplannen. Drie van de negen leerkrachten hebben geen idee hoe een klassenconsultatie hen zou kunnen ondersteunen en één van deze leerkrachten vindt dit niet nodig. Volgens deze leerkracht kan, als het nodig is, er een beroep gedaan worden op de IB 'er om te kijken hoe het beter of anders kan.

Voor 6 van de 9 leerkrachten zou een klassenconsultatie ondersteunend kunnen zijn, omdat :

- de IB 'er tips zou kunnen geven over hoe de uitvoering van het plan in de praktijk gaat (1 leerkracht)
- de IB 'er kan zien wat je met je plan doet en hoe de subgroepen gepland worden (3 leerkrachten)
- als onderdeel van een leerproces, het bespreken van hulpmiddelen en aanpak (1 leerkracht)
- als de leerkracht het nodig vindt (1 leerkracht)

Aan de IB 'ers in het SWV is de open vraag gesteld welke rol klassenbezoeken spelen bij het inzetten van groepsplannen op hun school. Negen IB 'ers hebben de vraag beantwoord, zij hebben aangegeven met welke frequentie en welk doel de klassenbezoeken worden afgelegd.

- Er is een vooraf afgesproken doel en er is een begeleidingsaanvraag ingediend (1 IB 'er)
- Jaarlijks komt de IB 'er 1x in de groep, vaker als het nodig is (3 IB 'ers)
- Jaarlijks komt de IB 'er minimaal 3x in iedere groep (1 IB 'er)
- In ontwikkeling, de klassenbezoeken gaan standaard worden voor de groepsbespreking (2 IB 'ers)
- Alleen op verzoek van de leerkrachten, wordt weinig gedaan (1 IB 'er)
- De 2 klassenobservaties per jaar, deze zijn gekoppeld aan de 2 tussenevaluaties van het groepsplan (1 IB 'er)

Leren in het schoolteam

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld wanneer zij overleggen met collega's over het omgaan met de cognitieve verschillen tussen leerlingen. Uit de antwoorden van de 9 leerkrachten blijkt dat dit overleg plaats vindt als er vragen zijn. Dit overleg vindt plaats in pauzes, voor en na schooltijd, tijdens vergaderingen, via de e-mail, groepsbesprekingen en geplande overlegmomenten.

Aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen is de open vraag gesteld welke kansen zij zien kansen om als team van en met elkaar te leren in het omgaan met cognitieve verschillen. Acht leerkrachten beantwoorden de vraag als volgt:

- collegiale klassenconsultaties (2 leerkrachten)
- gesprekken voeren (3 leerkrachten)
- goede overdracht (1 leerkracht)
- inplannen in overlegmomenten (2 leerkrachten)
- kennis van professionals benutten (1 leerkracht)

Naast kansen worden belemmeringen om van elkaar te leren genoemd, namelijk:

- leren van elkaar is 'moeilijk, want iedereen is anders' (1 leerkracht)
- een voorwaarde om van elkaar te leren is 'dat iedereen zich daarvoor openstelt' (1 leerkracht)

Aan de IB 'ers is de open vraag gesteld welke kansen zij zien in van hun school om te leren van en met elkaar over het omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen. De 9 IB 'ers zien de volgende kansen:

- Uitwisseling van elkaars expertise, bijvoorbeeld workshops op studiedagen (4 IB 'ers)
- Leerlingbespreking met handelingsadviezen van collega's
- Scholing inzetten en deze kennis uitwisselen
- Meer proactief bezig zijn als het gaat om leerproblemen of hiaten in de leerstof
- Collegiale consultatie (5 IB 'ers)
- Intervisie (2 IB 'ers)
- Duo- banen
- Maatjeswerk tussen collega's
- Groepsplannen met elkaar opstellen n.a.v. het groepsoverzicht

Aan de IB 'ers van het SWV wordt de open vraag gesteld hoe zij professionalisering van het schoolteam op hun school vorm zouden willen geven. Op deze vraag reageren 8 van de 9 IB 'ers, professionalisering kan volgens de IB 'ers bevorderd worden door:

- begeleiding van externen te krijgen bij de invoering van HGW, opbrengstgericht werken of begeleiding op andere terreinen
- de inzet van intervisie en supervisie
- feedback (leren) gebruiken
- maatjeswerk tussen collega's
- klassenbezoeken

Eén IB 'er merkt op dat het van belang is om de individuele professionalisering te richten op een doel of beleid van de school. Hierdoor krijgt professionalisering meer samenhang in de school.

4.5 SAMENVATTING

Uit paragraaf 4.1 blijkt dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen zich bewust zijn van de aspecten die een rol spelen bij het bepalen van onderwijsbehoeften en dat de leerkrachten van deze aspecten gebruik maken. Het valt op dat zij de onderwijsbehoeften niet voor alle vakken benoemen, voor begrijpend lezen en taal worden door minder leerkrachten de onderwijsbehoeften benoemd dan voor rekenen, spelling en lezen. De leerkrachten van CBS de Hoeksteen zijn niet eenduidig in de antwoorden over de rol van toetsresultaten bij het bepalen van onderwijsbehoeften.

De IB 'ers in het SWV ondersteunen de leerkrachten in hun school bij het stellen van uitdagende doelen en de meeste IB 'ers vinden dat de leerkrachten onvoldoende kennis hebben van leerlijnen om uitdagende leerdoelen te kunnen formuleren.

Uit paragraaf 4.2 blijkt dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen rekening houden met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen onder andere door de instructie hierop af te stemmen. Sommige leerkrachten houden rekening met variabele leertijden, maar de antwoorden van de leerkrachten verschillen op dit punt. Mogelijkheden om de leertijd uit te breiden voor de basisvakken zoeken de leerkrachten vooral in de ondersteuning van RT. De IB 'ers van het SWV zien de ondersteuning van de RT ook als mogelijkheid om de leertijd uit te breiden, de IB 'ers zien ook mogelijkheden om leertijd uit te breiden door verlengde instructie en zelfstandig werken.

Opvallend is dat 8 van de 9 leerkrachten van CBS de Hoeksteen (leer)doelen aanmerken als belangrijk aspect om onderwijsbehoeften te bepalen. Hoe de leerkrachten omgaan met verschillen in leerdoelen van leerlingen wordt niet zichtbaar in dit onderzoek.

De leerkrachten van CBS de Hoeksteen zetten remediërende- en verrijken materialen of ICT vooral in bij die vakken, waarvoor de onderwijsbehoeften worden bepaald (rekenen en spelling).

Expliciet is aan de IB 'ers gevraagd hoe het beleid voor meer- en hoogbegaafde leerlingen wordt vorm gegeven. Opvallend is dat verdieping en verrijking veelal in de klas wordt aangeboden, een klein aantal IB 'ers beschrijft dat er een plusklas in de school beschikbaar is. Voor deze groep leerlingen worden veelal dezelfde materialen gebruikt in de verschillende scholen van het SWV.

De gebruikte vormen van zelfstandig werken komen op CBS de Hoeksteen en op de scholen in het SWV overeen, het blijkt ook wordt er relatief weinig gewerkt wordt met dag- of weektaken. Samenwerkend leren wordt door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen veel gebruikt, de vormen van samenwerkend leren die ingezet worden op CBS de Hoeksteen in het SWV hebben veel overeenkomsten. Het valt op dat zowel een aantal leerkrachten, als IB 'ers toevoegen dat samenwerkend leren te weinig plaats vindt in de school.

In vergelijking met de antwoorden van de IB 'ers zijn de leerkrachten van CBS de Hoeksteen positiever over de inzet van feedback, opvallend is dat feedback op de leerling zelf hoog scoort op CBS de Hoeksteen.

De leerkrachten van CBS de Hoeksteen ervaren knelpunten in het omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften door de niveauverschillen in een groep en gebrek aan tijd en ruimte in het rooster. De oplossingen die de leerkrachten beschrijven om het onderwijs meer af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen omvatten oplossingen in beschikbare tijd en materialen. Een aantal IB 'ers zien mogelijkheden om het onderwijs meer af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften, door zelfstandig werken en samenwerkend leren te gebruiken en differentiatie in verwerkingsvormen en materialen te vergroten onder andere door te werken op verschillende niveaus qua instructie en verwerking.

Uit paragraaf 4.3 blijkt dat groepsplannen bij een klein deel van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen zichtbaar worden in een dag- of weekplanning. Uit de antwoorden van de IB 'ers blijkt dat op hun school de groepsplannen ten op zichte van CBS de Hoeksteen meer zichtbaar worden in de dag-of weekplanning. Het groepsoverzicht en het groepsplan zijn voor een kleine groep van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen sturend voor het dagelijks handelen. Dit wordt onderschreven door de antwoorden van leerkrachten die van mening zijn dat het groepsplan te ver afstaat van de realiteit. Ondanks deze nadelen, zien van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen voordelen van het werken met groepsplannen, vooral het hebben van overzicht en het 'moeten' nadenken over iedere leerling wordt door de leerkrachten als positief ervaren.

De leerkrachten van CBS de Hoeksteen zien met name voordelen in het werken met groepsplannen voor meerdere vakken, omdat de leerkrachten meer tegemoet kunnen komen aan de behoefte van ondersteuning of verrijking van leerlingen. Het meer rekening kunnen houden met de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen, door de inzet van materialen of rekening te houden met meer-en hoogbegaafden of door te werken op meerdere niveaus, wordt door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen als ontwikkelpunt genoemd.

In paragraaf 4.4 valt op dat slechts 4 van de 9 leerkrachten van CBS de Hoeksteen de vraag over de rol van coaching, ondersteuning van een leerproces, beantwoorden. Vanuit de antwoorden van de IB

'ers wordt duidelijk dat coaching niet vanzelfsprekend is in een team van leerkrachten. Het kost tijd en vertrouwen om de rol van coaching te ontwikkelen in een school.

Het is opmerkelijk dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen weinig ondersteuning verwachten nodig te hebben bij het opstellen van een groepsoverzicht voor een ander vak of een groepsplan, terwijl de IB 'ers in het SWV antwoorden dat zij leerkrachten ondersteuning bij het formuleren van onderwijsbehoeften en het vaststellen van leerdoelen. Het formuleren van leerdoelen is voor de IB 'ers een belangrijk punt, voor hen is het formuleren van leerdoelen wezenlijk anders dan het volgen van een methode.

Het afleggen van klassenbezoeken door de IB 'ers lijkt nog in ontwikkeling en is volgens de IB 'ers nog niet standaard op alle scholen. Op CBS de Hoeksteen zullen klassenbezoeken worden ingezet, met het doel om leerkrachten te professionaliseren. Van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen geeft 1 leerkracht expliciet aan dat coaching het leerproces van de leerkracht ondersteunt. De vraag over klassenbezoeken is door 3 leerkrachten niet beantwoord, dit is opvallend omdat de school hier een duidelijk visie over heeft volgens het Schoolplan (CBS de Hoeksteen, 2011).

De mogelijkheden die de leerkrachten van CBS de Hoeksteen benoemen om van elkaar te leren, lijken af te hangen van de wens en de wil van de individuele leerkracht. De IB 'ers van het SWV benoemen meer mogelijkheden waardoor teamscholing gestalte krijgt en minder vrijblijvend lijkt te zijn.

In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 5, worden de resultaten van het onderzoek in de praktijk vergeleken met het literatuuronderzoek, waardoor een analyse van de belangrijkste resultaten mogelijk wordt. Dit leidt tot een aantal conclusies over CBS de Hoeksteen en aanbevelingen voor CBS de Hoeksteen.

5. ANALYSE, CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk wordt een analyse gegeven van de resultaten van het literatuuronderzoek en het onderzoek in de praktijk. De onderzoeker heeft gekozen om de analyse te schrijven in de volgorde van de vier onderzoeksvragen die beschreven zijn in paragraaf 1.4. Vanuit de analyse worden antwoorden gegeven op de centrale vraagstelling, deze antwoorden of conclusies worden in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk beschreven. In de derde paragraaf worden aanbevelingen beschreven voor basisschool CBS de Hoeksteen. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk worden de aandachtspunten beschreven, die voortkomen uit dit onderzoek en aanleiding zijn voor discussie.

5.1 ANALYSE

Onderzoeksvraag 1: Welke onderwijsbehoeften kunnen worden benoemd op basis van cognitieve verschillen tussen leerlingen?

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat leren een grote variatie kent, waardoor het onderwijs vooral niet van een standaard gemiddelde uit moet gaan (paragraaf 2.1.1). De cognitieve verschillen tussen leerlingen worden op school zichtbaar door de resultaten op toetsen (paragraaf 2.1.2) en daarom is het belangrijk om van verschillende leerdoelen uit te gaan, passend bij de cognitieve kenmerken van de leerlingen (paragraaf 2.1.3). Door onderwijsbehoeften voor leerlingen te benoemen wordt duidelijk welke doelen worden nagestreefd en wat nodig is om dit doel te bereiken (paragraaf 2.1.3). Uit het onderzoek in de praktijk blijkt dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen zich bewust zijn van de aspecten die een rol spelen bij het bepalen van de onderwijsbehoeften van leerlingen en zij maken hier gebruik van (figuur 4.2). De mate waarin onderwijsbehoeften worden benoemd per vak is verschillend (figuur 4.1), alleen voor rekenen worden door alle leerkrachten onderwijsbehoeften benoemd. Mogelijk ligt de reden hiervoor in het feit dat op CBS de Hoeksteen tot nu toe alleen voor dit vak een groepsoverzicht en een groepsplan zijn opgesteld (paragraaf 1.1).

Uit het onderzoek in de praktijk blijkt dat voor de vakken begrijpend lezen en taal onderwijsbehoeften door minder dan de helft van de leerkrachten worden benoemd (figuur 4.1). Dat betekent dat voor deze vakken weinig verschillende leerdoelen voor leerlingen worden vastgesteld en wat leerlingen nodig hebben om die leerdoelen te behalen.

Opvallend in het praktijkonderzoek is de mate waarin de leerkrachten van CBS de Hoeksteen de toetsresultaten gebruiken om onderwijsbehoeften te benoemen. Uit figuur 4.3 blijkt dat de toetsresultaten niet eenduidig gebruikt worden door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen bij het bepalen van leerdoelen en dus bij het bepalen van onderwijsbehoeften. De IB 'ers van het SamenwerkingsVerband (SWV) zijn unaniem van mening dat in hun scholen de toetsresultaten mede de onderwijsbehoeften bepalen.

Uit het praktijkonderzoek (paragraaf 4.1) blijkt dat de IB 'ers van het SWV, vinden dat er onvoldoende kennis is bij de leerkrachten van de leerdoelen en leerlijnen. De IB 'ers zijn van mening dat de leerkrachten ondersteuning nodig hebben bij het bepalen van leerdoelen voor de leerlingen, zodat zij niet de methode volgen, maar rekening houden met leerlijnen, tussen- en einddoelen.

Onderzoeksvraag 2: Op welke manier kan er omgegaan worden met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied?

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de rol van de leerkracht essentieel is in het omgaan met verschillen tussen leerlingen (paragraaf 2.2.1). Behalve de bereidheid om verschillen tussen leerlingen te accepteren, is de leerkracht degene die het curriculum zó moet aanpassen, dat het aansluit bij de verschillende onderwijsbehoeften van alle leerlingen (paragraaf 2.2.1). De leerkracht heeft daarom behoefte aan adequate materialen en methoden, tijd voor instructie, kennis en vaardigheden (paragraaf 2.2.1), zodat de leerkracht beslissingen kan nemen over de lesstof en het

(leer)tempo (paragraaf 2.2.2). Vanuit het literatuuronderzoek komt naar voren hoe belangrijk uitdagende leerdoelen zijn voor effectief onderwijs (paragraaf 2.2.2).

Uit het onderzoek in de praktijk blijkt dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen rekening houden met leerdoelen als het gaat om het bepalen van onderwijsbehoeften. Als leerlingen een achterstand of voorsprong hebben in de ontwikkeling, worden de leerdoelen voor deze leerlingen niet door alle leerkrachten nader bepaald (figuur 4.6). De leerkrachten zijn niet eenduidig in de mate waarin zij rekening houden met de verschillende doelen voor een leerling als het gaat om het maken van huiswerk of het leren van repetities (figuur 4.7).

Het onderzoek in de praktijk laat zien dat de mogelijkheid van leerkrachten van CBS de Hoeksteen om remediërende- en verrijkende materialen of ICT in te zetten om het curriculum aan te passen aan de verschillende onderwijsbehoeften beperkt is tot voornamelijk rekenen, spelling en in mindere mate voor taal en begrijpend lezen (figuur 4.9).

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat een goede instructie belangrijk is, maar dat leerlingen verschillen in de instructiebehoefte (paragraaf 2.2.2). Het praktijkonderzoek (figuur 4.5) laat zien dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen rekening houden met verschillen in instructiebehoefte, de IB 'ers van het SWV beamen dit maar zien tegelijkertijd mogelijkheden voor leerkrachten om meer rekening te houden met verschillen in deze behoefte. De IB 'ers vinden dat leerkrachten het loslaten van de methode of leerlingen zonder instructie te laten beginnen, niet makkelijk doen (paragraaf 4.2).

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat feedback het krachtigste middel is om prestaties van leerlingen te vergroten, mits gegeven op het juiste moment en de feedback specifiek is voor de geleerde stof (paragraaf 2.2.2.). Het praktijkonderzoek maakt duidelijk dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen feedback frequent inzetten (figuur 4.13) en dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen hoger scoren op het gebruik van feedback, dan het beeld wat de IB 'ers in het SWV hebben van de inzet van feedback (figuur 4.13).

Uit het literatuuronderzoek wordt duidelijk dat cognitieve verschillen tussen leerlingen moeten leiden tot het hanteren van variabele leertijden (paragraaf 2.2.2) en de inzet van zelfstandig werken, zodat de leerkracht gelegenheid heeft om met een groepje leerlingen of met een individuele leerlingen te werken. Het praktijkonderzoek toont aan dat op de scholen in het SWV meer gebruik gemaakt wordt van variabele leertijden dan op CBS de Hoeksteen (figuur 4.8). De antwoorden van de leerkrachten verschillen op dit punt. Mogelijkheden om de leertijd uit te breiden voor de basisvakken zoeken de leerkrachten vooral in de ondersteuning van de Remedial Teacher (RT). De IB 'ers van het SWV zien de ondersteuning van de RT ook als mogelijkheid om de leertijd uit te breiden, maar de IB 'ers zien daarnaast mogelijkheden om leertijd uit te breiden door verlengde instructie en zelfstandig werken. In het praktijkonderzoek wordt duidelijk dat de inzet van zelfstandig werken zich beperkt tot zelfstandige verwerking na de instructie of het maken van verschillende opdrachten achter elkaar door de leerlingen (figuur 4.10). Zowel op CBS de Hoeksteen, als in het SWV wordt er weinig gewerkt met dag- en weektaken.

Het literatuuronderzoek toont aan dat samenwerkend leren succesvol is in het omgaan met cognitieve verschillen in een groep (paragraaf 2.2.3). Het praktijkonderzoek laat zien dat samenwerkend leren ingezet wordt op CBS de Hoeksteen en in het SWV (figuur 4.11). De vormen van samenwerkend leren die gebruikt worden op CBS de Hoeksteen en in het SWV laten weinig variatie zien (figuur 4.12). Van de drie beschreven vormen, wordt één vorm alleen ingezet bij de plusgroep. Hiermee ontstaat een ander beeld van samenwerkend leren, dan het literatuuronderzoek beschrijft. In paragraaf 2.2.3 wordt samenwerkend leren beschreven als kans om verschillen in cognitieve ontwikkeling te benutten en niet als manier van werken voor een selecte groep. Het werken in duo's lijkt erop gericht te zijn om elkaar te helpen bij een beperkt aantal vakken. Het valt op dat uit het praktijkonderzoek naar voren komt dat zowel een aantal leerkrachten van CBS de Hoeksteen, als IB 'ers in het SWV vinden dat samenwerkend leren te weinig plaats vindt.

Uit het praktijkonderzoek (paragraaf 4.2) blijkt dat de IB 'ers mogelijkheden en de noodzaak zien om het onderwijs meer af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften door te werken op

verschillende niveaus qua instructie en verwerking. Dit geldt ook voor de begeleiding van leerlingen (figuur 4.14).

Onderzoeksvraag 3: Wat wordt verstaan onder groepsplannen en hoe kunnen deze ingezet worden in het tegemoet komen aan verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in groep 7 en 8?

Het literatuuronderzoek laat zien (paragraaf 2.3.1) dat groepsplannen het mogelijk maken om het onderwijs af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Door leerlingen te clusteren in subgroepen met gelijke leerdoelen, kan de leerkracht het onderwijs plannen en evalueren en alle leerlingen beoordelen. Het groepsplan wordt de leidraad voor het handelen van de leerkracht. In tegenstelling tot het literatuuronderzoek blijkt uit het praktijkonderzoek dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen het groepsplan en het groepsoverzicht niet ervaren als leidraad voor hun handelen (figuur 4.17). Een aantal leerkrachten vindt dat het groepsplan (te) weinig raakvlakken heeft met de onderwijspraktijk. Het praktijkonderzoek laat zien dat slechts een klein gedeelte van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen het groepsplan vertaalt naar een week- en dagplanning (figuur 4.16). Op de andere scholen in het SWV worden de groepsplannen vaker vertaald naar een week- of dagplanning van de leerkrachten dan op CBS de Hoeksteen (figuur 4.16). Het praktijkonderzoek (paragraaf 4.3) maakt duidelijk dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen ondanks de nadelen van het groepsplan, voordelen bemerken van het werken met een groepsplan. Het geeft de leerkrachten overzicht en er 'moet' nagedacht worden over iedere leerling.

Uit het praktijkonderzoek (figuur 4.18) blijkt dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen het belangrijk vinden om naast rekenen, ook groepsplannen te schrijven voor lezen en spelling. Door een groepsplan voor deze vakken te schrijven, kan er beter rekening gehouden worden met de behoefte van leerlingen aan ondersteuning of verrijking. Het is opvallend dat in het SWV door een klein aantal scholen een groepsplan geschreven wordt voor begrijpend lezen (figuur 4.15), de leerkrachten van CBS de Hoeksteen verwachten niet dat een groepsplan voor begrijpend lezen behulpzaam zal zijn in het omgaan met cognitieve verschillen (figuur 4.18).

Het literatuuronderzoek (paragraaf 2.3.2) toont aan dat het effectief is om drie tot vier keer per jaar, per vak of vormingsgebied een groepsplan te schrijven. Uit het praktijkonderzoek (paragraaf 4.3) wordt duidelijk dat op CBS de Hoeksteen twee keer per schooljaar een groepsplan geschreven wordt, net als op de meeste scholen in het SWV. Slechts twee IB 'ers vermelden dat op hun school drie keer per jaar een groepsplan wordt geschreven.

Onderzoeksvraag 4: Hoe kan de intern begeleider in een coachende rol de groepsleerkrachten ondersteunen bij het werken met groepsplannen?

Het literatuuronderzoek laat zien dat omgaan met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen hoge eisen stelt aan de professionaliteit van leerkrachten (paragraaf 2.4.2). Door coaching worden leerkrachten uitgedaagd om competenties te ontwikkelen door problemen doelmatig aan te pakken. In de rol van coach kan de intern begeleider de leerkrachten ondersteunen en begeleiden, zodat de kwaliteit van het onderwijs vergroot wordt (paragraaf 2.4.2). In het onderzoek in de praktijk wordt duidelijk dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen nauwelijks een relatie leggen tussen coaching en professionalisering van de leerkracht in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften (paragraaf 4.4). De vraag welke rol coaching speelt in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied, is namelijk niet beantwoord of leerkrachten hebben ingevuld dat coaching hierbij geen rol speelt. Slechts één leerkracht ziet een belangrijke rol voor coaching in de ontwikkeling van de leerkrachten in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften. Paragraaf 1.1 maakt duidelijk dat de coachende rol van de IB 'er in de scholen van het SWV, mede door het beleid van het SWV, ontwikkeld zal gaan worden. Uit het praktijkonderzoek valt op dat deze rol nog niet herkenbaar is voor de leerkrachten van CBS de Hoeksteen. Het literatuuronderzoek (paragraaf 2.4.3) toont aan dat in de groepsbespreking, tussen de leerkracht en de IB 'er, besproken wordt welke ondersteunings- en begeleidingsbehoeften de leerkracht heeft om het groepsplan uit te kunnen voeren. In deze groepsbespreking coacht de IB 'er

de leerkracht, zodat de leerkracht tegemoet kan komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In het praktijkonderzoek (paragraaf 4.4) wordt duidelijk dat veel IB 'ers in het SWV het groepsplan, de groepsbespreking of het klassenbezoek gebruiken om in een coachende rol de leerkrachten te ondersteunen. Opvallend in het praktijkonderzoek (paragraaf 4.4) is het zelfvertrouwen van de leerkrachten van CBS de Hoeksteen in het opstellen van een nieuw groepsoverzicht en groepsplan, de leerkrachten verwachten weinig ondersteuning nodig te hebben. De IB 'ers in het SWV ondersteunen de leerkrachten in hun school zowel bij het opstellen van het groepsoverzicht, als bij het opstellen en uitvoeren van het groepsplan, de vorm en mate van ondersteuning verschilt per leerkracht. Opnieuw benadrukken de IB 'ers de ondersteuning die leerkrachten nodig hebben om leerdoelen vast te stellen (paragraaf 4.4).

Vanuit het literatuuronderzoek (paragraaf 2.4.4) worden systematische klassenbezoeken als essentiële voorwaarde gezien voor de coachende rol van de IB 'er en vinden zij meerdere keren per schooljaar plaats. Uit het praktijkonderzoek (paragraaf 4.4) wordt duidelijk dat deze klassenbezoeken (nog) niet systematisch worden ingepland op CBS de Hoeksteen, net als in scholen in het SWV. Hoe een klassenbezoek meerwaarde kan hebben bij het uitvoeren van de groepsplannen is voor de meeste leerkrachten van CBS de Hoeksteen niet duidelijk. In het praktijkonderzoek (paragraaf 4.4) laten de IB 'ers een divers beeld zien hoe de klassenbezoeken worden ingezet. De opzet om voor of na een groepsbespreking een klassenbezoek af te leggen, zoals de literatuur beschrijft, blijkt in de praktijk van CBS de Hoeksteen en het SWV nog niet gerealiseerd te zijn.

Uit het literatuuronderzoek (paragraaf 2.4.4) blijkt dat het belangrijk is om in een schoolteam het doel van coaching, het ontwikkelen van competenties, duidelijk te maken. De verwachtingen van de leerkrachten over de aanpak van problemen en de rol van de IB 'er worden hierdoor duidelijk.

Het praktijkonderzoek (paragraaf 4.4) laat zien dat vertrouwen tussen de leerkracht en de IB 'er een belangrijk aspect is om te kunnen coachen. Er kunnen belemmeringen zijn in een school om coaching in te kunnen zetten (paragraaf 4.4), onder andere de onzekerheid over de eigen bekwaamheid van leerkrachten, angstige bezorgdheid om het leerkrachtgedrag ter sprake te brengen en onwennigheid aan de nieuwe taakinvulling.

5.2 CONCLUSIES

Een belangrijke conclusie die getrokken kan worden uit dit onderzoek is dat bij het bepalen van de onderwijsbehoeften van leerlingen, verschillende leerdoelen specifiek benoemd moeten worden op basis van cognitieve kenmerken van leerlingen. De toetsresultaten kunnen meer eenduidig gebruikt worden op CBS de Hoeksteen bij het vaststellen van de onderwijsbehoeften van leerlingen. Het is belangrijk dat de leerkrachten ondersteund worden door de IB 'er bij het vaststellen van de verschillende leerdoelen voor leerlingen. Door onderwijsbehoeften te benoemen, wordt het mogelijk voor leerkrachten om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied. Het is in het belang van de leerlingen van CBS de Hoeksteen dat, naast rekenen, voor andere vakken de onderwijsbehoeften worden benoemd, zodat de leerkrachten kunnen omgaan met de verschillen in onderwijsbehoeften op cognitief gebied van leerlingen in hun groep.

Een tweede conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is de essentiële rol die de leerkracht heeft in het geven van effectief onderwijs. Om effectief onderwijs te kunnen geven is het noodzakelijk dat de leerkracht uitdagende leerdoelen stelt voor alle leerlingen in de groep, de leerkrachten op CBS de Hoeksteen zullen deze leerdoelen voor alle leerlingen moeten vaststellen. Omdat de leerdoelen van leerlingen verschillen in een groep, heeft de leerkracht mogelijkheden nodig om het standaard curriculum te kunnen aanpassen. Op CBS de Hoeksteen kunnen de leerkrachten gebruik maken van remediërende- en verrijkende materialen en ICT, toch blijkt uit het onderzoek dat de leerkrachten deze materialen slechts voor een beperkt aantal vakken inzetten. Om effectief onderwijs te kunnen geven is het noodzakelijk dat de leerkrachten weten welke materialen aanwezig zijn en hoe zij

ingezet kunnen worden. De leerkrachten op CBS de Hoeksteen houden al rekening met de instructie behoefte van leerlingen en kunnen hier mogelijk meer onderscheid in maken.

Een derde conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is de noodzaak om zelfstandig werken op CBS de Hoeksteen bewust en in de hele school in te zetten, zodat omgegaan kan worden met verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Het inzetten van alle vormen van zelfstandig werken in de hele school, maakt het mogelijk om variabele leertijden te hanteren. Hiermee wordt het gebrek aan tijd en ruimte in het rooster van de leerkrachten opgelost, zodat de leerkrachten met een groepje leerlingen of een individuele leerling kunnen werken.

Een vierde conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is dat door het werken met groepsplannen leerkrachten de mogelijkheid krijgen om het onderwijsaanbod af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften. De relatie tussen het groepsplan en het handelen van de leerkracht zal duidelijker moeten worden gelegd, door het groepsplan te vertalen in de dag- en weekplanning van de leerkrachten. De frequentie waarin groepsplannen opgesteld worden op CBS de Hoeksteen in het in SWV, verschilt met aanbevelingen die gegeven worden vanuit de literatuur.

De vijfde conclusie die voortkomt uit dit onderzoek is dat het werken met groepsplannen onlosmakelijk verbonden is met de coachende rol van de IB 'er. Om deze coachende rol uit te kunnen voeren zullen klassenbezoeken systematisch ingepland moeten worden op CBS de Hoeksteen, zodat de leerkrachten daadwerkelijk ondersteund kunnen worden door de IB 'er in het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Het doel van coaching, het ontwikkelen van competenties van de leerkrachten, zal duidelijk moeten zijn in het team van CBS de Hoeksteen. De invoering van HGW geeft mogelijkheden aan het team van CBS de Hoeksteen om te leren van elkaar en met behulp van externen.

5.3 AANBEVELINGEN

Uit de analyse van de resultaten van het onderzoek en de conclusies worden aan basisschool CBS de Hoeksteen een aantal aanbevelingen gegeven ten aanzien van het gebruik van groepsplannen in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied en de ondersteuning van de leerkrachten door de IB 'er.

- Het is aan te bevelen dat in de nabije toekomst voor meerdere vakken groepsplannen worden geschreven op CBS de Hoeksteen, zodat de leerkrachten het onderwijsaanbod meer kunnen afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op cognitief gebied.
- Het is aan te bevelen dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen, ondersteund door de IB 'er, uitdagende doelen stellen voor alle leerlingen.
- Het is aan te bevelen dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen de mogelijkheden om remediërende-en verrijkende materialen en ICT in te zetten meer ontdekken en benutten.
- Het is aan te bevelen aan CBS de Hoeksteen om te onderzoeken hoe feedback bewuster en doeltreffender ingezet kan worden. Feedback kan ingezet worden om de leerprestaties van leerlingen te verhogen, maar kan ook een rol spelen in het leren van het team van CBS de Hoeksteen.
- Het is aan te bevelen om zelfstandig werken in te zetten op CBS de Hoeksteen, zodat leerkrachten meer tegemoet kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen en het knelpunt van tijd en ruimte in het rooster dat de leerkrachten op CBS de Hoeksteen beschrijven, opgelost kan worden.
- Het is aan te bevelen om meerdere vormen van samenwerkend leren in te zetten op CBS de Hoeksteen.

- Het is aan te bevelen om het doel van coaching, het ontwikkelen van competenties van de leerkrachten in relatie met handelingsgericht werken en het omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen duidelijk te maken in het team van CBS de Hoeksteen.
- Het is aan te bevelen om het doel van groepsbezoeken duidelijk te maken aan leerkrachten van CBS de Hoeksteen en welke rol de IB 'er vervult bij de groepsbezoeken.
- Het is aan te bevelen om de klassenbezoeken van de IB 'er, in het kader van de groepsbesprekingen, in de planning van een schooljaar op te nemen.
- Het is aan te bevelen om de mogelijkheid om als schoolteam te leren van elkaar, in het omgaan verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied, verder uit te breiden. De mogelijkheden die IB 'ers uit het SWV inzetten voor het teamleren, kunnen hiervoor ingezet worden voor het team van CBS de Hoeksteen om te leren van en met elkaar.

5.4 DISCUSSIE

Om te verbeteren

De onderzoeker heeft bemerkt bij het verwerken van de antwoorden op de vragenlijsten, dat sommige resultaten lastig te verwerken waren, omdat aan de leerkrachten van CBS de Hoeksteen en de IB 'ers in het SWV niet dezelfde vragen zijn gesteld. De onderzoeker had er verstandig aan gedaan om dit vooraf beter te bedenken. Het onderzoek zou meer vergelijking mogelijk hebben gemaakt tussen onderwijspraktijk van CBS de Hoeksteen en de scholen in het SWV. Toch zijn de verschillen in vraagstelling niet alleen lastig geweest. Soms hebben de verschillen in vraagstelling juist verrassende informatie gegeven.

De respons van de IB 'ers in het SWV is voldoende, maar een grotere respons had de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. De onderzoeker meent dat de betrouwbaarheid van het onderzoek toch gewaarborgd is, omdat naast de beide onderzoeksgroepen ook de literatuur geraadpleegd is. Er is sprake van triangulatie, een grotere respons van de IB 'ers had het onderzoek rijker gemaakt.

Ondanks de tweekeuze mogelijkheid bij de gesloten vragen in de vragenlijst voor de leerkrachten van CBS de Hoeksteen, staan er een regelmatig opmerkingen bij de gesloten vragen geschreven of is er geen duidelijke keuze gemaakt. Voor de onderzoeker is het niet duidelijk of dit komt omdat de leerkrachten het moeilijk vinden om hun keuze duidelijk aan te geven. Het kan ook behulpzaamheid zijn van de leerkrachten om zoveel mogelijk informatie te willen geven aan de onderzoeker. De onderzoeker had zich vooraf niet gerealiseerd dat dit zou kunnen gebeuren. De onderzoeker had er verstandig aan gedaan om expliciet om één antwoord te vragen bij de gesloten vragen.

Het valt de onderzoeker op dat bij het benoemen van onderwijsbehoeften de toetsresultaten niet als bepalend worden gezien door de leerkrachten. Mogelijk is er te weinig duidelijkheid over criteria die de school hanteert om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te signaleren of vinden de leerkrachten het moeilijk om een duidelijk ja of nee te geven. Het is nodig dat dit in het team van CBS de Hoeksteen nader besproken wordt, zodat eenduidig de toetsresultaten worden gehanteerd.

Om over na te denken

Bij het invullen van de vragenlijsten door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen zijn meerdere open vragen over de IB 'er als coach, niet door alle leerkrachten ingevuld. De komende jaren zal de omslag gemaakt worden van de rol van de IB 'er als collegiaal consultant naar coach. De onderzoeker heeft zich vooraf onvoldoende gerealiseerd dat in deze fase van de invoering van HGW, deze vragen moeilijk in te vullen zijn voor de leerkrachten. De interne begeleiding op CBS de Hoeksteen moet deze omslag nog maken en blijkbaar is nu niet duidelijk voor de leerkrachten wat zij kunnen verwachten van de coachende rol van de IB 'er.

De klassenbezoeken in het kader van HGW zijn nog niet gestart op CBS de Hoeksteen en juist die klassenbezoeken maken de omslag in de rol van de IB 'er mogelijk. Tot nu toe worden klassenbezoeken afgelegd door een lid van het Management Team, voordat een

functioneringsgesprek plaats vindt. Klassenbezoeken staan hierdoor in het teken van een beoordeling en dat is niet het geval bij klassenbezoeken in het kader van het werken met groepsplannen. Dit verschil in doel van de klassenbezoeken zal duidelijk moeten zijn voor de leerkrachten. Pas dan kunnen de klassenbezoeken ondersteunend zijn voor de leerkrachten in het werken met handelingsplannen. Niet alleen op CBS de Hoeksteen zijn de klassenbezoeken nog niet ingezet, ook op de andere scholen in het SWV moeten klassenbezoeken nog vorm krijgen.

Op CBS de Hoeksteen worden twee groepsplannen per jaar geschreven, per vak- of vormingsgebied. Vanuit de literatuur wordt aanbevolen om drie of vier keer per jaar een groepsplan te schrijven en te evalueren, zodat het onderwijs effectief is. De vraag die CBS de Hoeksteen zal moeten beantwoorden is of twee groepsplannen per schooljaar zó bijdragen aan het onderwijs dat ze voldoende sturing geven aan het dagelijks handelen van de leerkracht en aan effectief onderwijs voor alle leerlingen.

Om te onderzoeken

Het onderzoek laat zien dat de leerkrachten van CBS de Hoeksteen met zelfvertrouwen een groepsoverzicht en een groepsplan schrijven, de leerkrachten verwachten hierbij weinig ondersteuning nodig te hebben. De verwachtingen van de leerkrachten omtrent het nut van klassenbezoeken zijn niet hoog gespannen en de kansen om te leren van en met elkaar lijken weinig gevarieerd en er worden een aantal belemmeringen gezien in de kansen om van elkaar te leren. Opvallend is de ondersteuning die de IB 'ers in het SWV geven aan de leerkrachten op hun school en de mogelijkheden die de IB 'ers zien en gebruiken om het leren in het team te bevorderen. Ook de literatuur laat zien dat het nodig is dat leerkrachten blijven leren en competenties ontwikkelen.

Het kan interessant zijn om in een praktijkonderzoek nader te onderzoeken hoe de leerkrachten op CBS de Hoeksteen aankijken tegen het ontwikkelen van nieuwe competenties en welke mogelijkheden en belemmeringen er zijn om het teamleren te ontwikkelen op CBS de Hoeksteen.

Een opmerking van een IB 'er die bij de onderzoeker is achtergebleven, is dat de kennis van leerlijnen die leerkrachten nodig hebben om uitdagende doelen te kunnen stellen onvoldoende zou zijn. In de visie van deze IB 'er volgende leerkrachten te veel een methode, in plaats van rekening te houden met leerlijnen, tussen- en einddoelen. Nader onderzoek naar leerlijnen en hoe kennis van deze leerlijnen gebruikt kan worden door de leerkrachten van CBS de Hoeksteen in het omgaan met verschillen tussen leerlingen lijkt op zijn plaats.

LITERATUUR

Amsing, A., Bertu, M., & Maas, M. van de (2009). *1-Zorgroute in het basisonderwijs. Bevindingen van onderzoek naar de resultaten van implementatie van 1-zorgroute*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Beek, M., van & Tijmes, I. (2005). *Leren coachen. Basisboek theorie en methode*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Boer, E. de, & Booij, N. (2010). *Excellentie in ontwikkeling. Handreiking (hoog)begaafdheid*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.

Bokhorst, K. (2002). *Praktijkboek interne begeleiding*. Baarn: HB uitgevers.

Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.

CBS de Hoeksteen. (2011). *CBS de Hoeksteen, schoolgids 2011 CBS de Hoeksteen*. Giessenburg.

CBS de Hoeksteen. (2011). *CBS de Hoeksteen, schoolplan 2011 CBS de Hoeksteen*. Giessenburg.

Cito. Geraadpleegd op 26 april, 2012, via

http://www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/entreetoets/f7a09a727d7e4a7ea7fca7e513f5e077.aspx

Cognitief proces (z.j.) In *Wikipedia*. Geraadpleegd op 17 Mei, 2012, via http://nl.wikipedia.org/wiki/Cognitief_proces

Förrer, M., Jansen, L., & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren binnen passend onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, J., & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Frankl, C. (2005). *Managing Individual Education Plans: reducing the load of the special educational needs coördinator*. Support for learning, volume 20, nr. 2.

Greven, L. (2000). De ontwikkeling van Interne Begeleiding in de school voor primair onderwijs. In Memelink, D.J. (2000) *Omgaan met verschillen*. Alphen aan de Rijn: Samson.

Gijzen, W. (2010). Handelingsgericht werken met groepsplannen. *Jeugd in School en Wereld* 2, oktober 2010, 12-15.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.

Imants, J. et al. (2001). The Role of the Special Services Coordinator in Dutch Primary Schools. *Educational Management & Administration* 29(1), 35-48.

Jolles, J. (2008). De mythe dat het brein niet belangrijk is voor het leren. Geraadpleegd op 17 mei 2012, via <http://www.hersenenenleren.nl/pdf/actueel/kernpublicaties/80400PPjollesMythen.pdf>

Leenders, Y. , & Förrer, M. (2010). *Werken met groepsplannen in het taal/leesonderwijs*. Utrecht: PO Raad.

Leij, A. van der, & Linde-Kaan, A. van der (2002). *Zorgverbreding: Bijdragen van het speciaal onderwijs aan het basisonderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Middelburg: Bazalt.

Meijer, C.J.W. (2003). *Inclusive education and effective classroom practices*. Middelfart (Denemarken): European Agency for Development in Special Education Needs.

Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: HVA Publicaties.

Pameijer, N., Beukering, T. van de, & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.

Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Samenwerkingsverband Rivierengebied Midden Nederland 41.02. (2010). *Zorgplan 2010-2014*. Gorinchem.

Smeets, E., Veen, I. van der, Derikks, M. & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.

Swaab, H. (2008). Intelligentie en Cognitie (I). *Balans Magazine*, februari 2008, 18-20.

Swaab, H. (2008). Intelligentie en Cognitie (II). *Balans Magazine*, maart 2008, 20-23.

Visser, Y. (2006). *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS.

Wiel, M. van de, & Huijgens, M. (2007). *Effectieve handelingsplanning*. Amersfoort: ThiemenMeulenhoff.

BIJLAGE 1 - VOORBEELDZINNEN

Deze leerling heeft:

<i>Instructie nodig:</i>	- die verlengd is en waarbij de leraar voordoet en hardop denkt; - waarbij het nut en het waarom van de opdrachten besproken wordt; - die haar sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor - die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie binnen verhaal, liedje of rijmpje) - die kort en krachtig is (doelen, kernpunten, strategieën kort bespreken waarna de leerling zelf aan het werk kan) - die stimuleert tot meedoen, zoals: samen oefenen met de leerkracht en andere leerlingen, opfrissen of trainen van basisvaardigheden; - die stimuleert tot het bedenken van eigen voorbeelden op oplossingen -
<i>Opdrachten, taken, activiteiten of materialen nodig</i>	- die net onder het niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen op kan doen - die net boven het niveau liggen zodat hij voldoende cognitieve uitdaging krijgt - die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo min mogelijk afleiding van plaatjes - waarbij hij alleen de antwoorden hoeft in te vullen - met uitgewerkte voorbeelden - waarbij het kind gebruik kan maken van schema's, grafieken, diagrammen e.d. - die extra leer – en oefenstof bieden - met een specifiek hulpmiddel of (ICT) programma -
<i>Leeromgeving of werkvormen nodig...</i>	- die aansluiten bij zijn belangstelling voor de natuur. - die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij direct feedback krijgt - die denkhandelingen concreet ondersteunen (bijvoorbeeld getallenlijn) - die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden - die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten en concreet ondersteund worden - die hem uitdagen door uitbreiding met plustaken of verdiepingsopdrachten - die ruimte laten voor eigen inbreng of een creatieve keuze -
<i>Feedback nodig...</i>	- die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt door het concrete gedrag te benoemen met het positieve effect - waarbij inzet/inspanning wordt benadrukt in relatie tot de taak (bijvoorbeeld Je hebt 10 minuten zelfstandig gewerkt en daardoor de helft van de opdrachten af!)") - waarbij de succeservaringen worden benadrukt gericht op het proces - die in een grafiekje door het kind zelf wordt verwerkt, zodat het zicht

	krijgt op zijn eigen vorderingen en zich minder met andere kinderen gaat vergelijken - die door groepsgenoten wordt gegeven, waarbij het kind een compliment krijgt als het lukt om zich te beheersen als iets nog niet goed gaat -
<i>Groepsgenoten nodig...</i>	- Die het kind laten zien en vertellen hoe hij kan samenwerken op een prettige manier - die accepteren dat hij “anders” reageert in onverwachte situaties - die hem vragen mee te spelen in de pauze - die zijn clowneske gedrag negeren en er niet om lachen - die hem niet uitdagen door te rijmen op zijn naam -
<i>Een leerkracht nodig...</i>	- die de overgangen tussen activiteiten aankondigt en structureert door aan te geven wat er gaat komen en wat dat voor het kind betekent - die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert - die let op zijn taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem bespreekt - die vriendelijk en beslist is - die het kind leert om successen aan eigen kunnen en inzet toe te schrijven - die situaties creëert waarin zijn sterke kanten naar voren komen - die extra leertijd binnen de groep weet te organiseren - die rustig en geduldig is, doet wat ze zegt en zegt wat ze doet -
<i>Ouders nodig...</i>	- Die elke dag thuis 10 minuten samen lezen of sommen oefenen - Die achter de gedragsregels op school staan en dit aan hun kind laten weten - Die hun kind de ruimte geven en stimuleren om problemen zelf op te lossen - Die grenzen stellen aan het gedrag van hun kind en zelf het goede voorbeeld geven -

.....om het doel te kunnen behalen.

Uit: Pameijer et al (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*.
Leuven: Acco. p. 85-87)

Vragenlijst leerkrachten CBS de Hoeksteen

Beste collega's

Voor mijn opleiding Master SEN aan de Hogeschool Windesheim ben ik bezig met een praktijkonderzoek. In dit onderzoek wordt een antwoord gezocht op de vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen, gebruik makend van groepsplannen, tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in de groepen 7 en 8 en op welke wijze kan de intern begeleider in een coachende rol de leerkrachten hierbij ondersteunen.

Omdat cognitieve verschillen tussen leerlingen niet beperkt zijn tot groep 7 en 8 wordt het onderzoek school-breed gedaan. Ik wil je daarom vragen om deze vragenlijst in te vullen en uiterlijk woensdag 13 juni in mijn postvak te leggen.

Ik wil je vragen om het antwoord te omcirkelen dat jouw mening of manier van werken weergeeft. De open vragen geven je gelegenheid om je mening, visie of ervaring toe te lichten. Het is voor het onderzoek plezierig als je daar zoveel mogelijk gebruik van maakt. Het brengt de opvattingen van ons team (veelzijdig) in beeld.

De resultaten van dit onderzoek worden anoniem verwerkt. Zodra mijn onderzoek is afgerond zal ik de resultaten presenteren in een teamvergadering.

Bedankt voor je medewerking!

Lineke den Boer

Omgaan met onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen:

1) Je benoemt per leerling de onderwijsbehoeften op basis van cognitieve prestaties ja/nee

2) Je benoemt de onderwijsbehoeften voor:

rekenen	ja/nee
spelling	ja/nee
lezen	ja/nee
begrijpend lezen	ja/nee
taal	ja/nee
anders, nl. _____	

3) Welke van onderstaande aspecten spelen volgens jou een rol bij het bepalen van de onderwijsbehoeften van een leerling op basis van cognitieve prestaties:

instructiebehoefte	ja/nee
benodigde leertijd	ja/nee
(leer)doelen	ja/nee
feedback	ja/nee
materialen	ja/nee
leeromgeving	ja/nee
leeractiviteiten	ja/nee
leerkracht	ja/nee

vervolg vraag 3: Welke van onderstaande aspecten spelen volgens jou een rol bij het bepalen van de onderwijsbehoeften van een leerling op basis van cognitieve prestaties:

ouders	ja/nee
groepsleden	ja/nee
anders, nl. _____	

4) Toets resultaten van leerlingen geven aan welke onderwijsbehoeften de leerling heeft. ja/nee

5) Je observeert leerlingen om de onderwijsbehoeften in kaart te kunnen brengen. ja/nee

6) Je voert gesprekken met leerlingen om hun onderwijsbehoeften te ontdekken ja/nee

7) Je bepaalt de onderwijsbehoeften anders, nl. door: _____

8) Vanuit het groepsoverzicht signaleer je leerlingen met speciale onderwijsbehoeften ja/nee

9) Stem je de instructie af op de verschillende onderwijsbehoeften in de groep? ja/nee

10) Hanteer je variabele leertijden voor de basisvakken (lezen, rekenen, spelling, taal) voor leerlingen in je groep? ja/nee

11a) Maak je gebruik van remediërende materialen voor:

rekenen	ja/nee
taal	ja/nee
spelling	ja/nee
begrijpend lezen	ja/nee
andere vakken, nl. _____	

11b) Maak je gebruik van verrijkende en verdiepende materialen voor:

rekenen	ja/nee
taal	ja/nee
spelling	ja/nee
begrijpend lezen	ja/nee
andere vakken, nl. _____	

12) Wordt ICT door jou ingezet bij remediëring of verrijking van de leerstof bij:

rekenen	ja/nee
taal	ja/nee
spelling	ja/nee
begrijpend lezen	ja/nee
andere vakken, nl. _____	

13a) Speelt zelfstandig werken in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften een rol in jouw groep? ja / nee

13b) Zo ja, betekent zelfstandig werken in jou groep:

Zelfstandige verwerking na de instructie	ja/nee
De leerlingen krijgen verschillende opdrachten die zij in vaste volgorde maken	ja/nee
Tijd voor zelfstandig werken is vast ingeroosterd, de leerlingen hebben een dagtaak	ja/nee
Tijd voor zelfstandig werken is vast ingeroosterd, de leerlingen hebben een weektaak	ja/nee

- 14a) Zet je vormen van samenwerkend leren/coöperatief leren in? ja/nee
- 14b) Zo ja, welke vormen van samenwerkend leren gebruik je regelmatig?
- 15) Stel je leerdoelen vast voor leerlingen die een leerachterstand hebben? ja/nee
- 16) Stel je leerdoelen vast voor leerlingen die een leervoorsprong hebben? ja/nee
- (vraag 17 en 18 alleen beantwoorden indien van toepassing in je groep)*
- 17) Worden verschillende doelen van leerlingen zichtbaar in het huiswerk? ja/nee
- 18) Worden de verschillende doelen zichtbaar in de repetities die geleerd (moeten) worden? ja/nee
- 19a) Kan je je begeleiding afstemmen op de verschillende onderwijsbehoeften in je groep? ja/nee
- 19b) Welke vormen van feedback gebruik je:
- Feedback op de taak na aanleiding van de resultaten (bijvoorbeeld je hebt zes van de acht opgaven goed gemaakt) ja/nee
 - Feedback op het proces om de taak te begrijpen en uit te voeren (bijvoorbeeld deze opdracht heb je handig aangepakt, dat kan je ook gebruiken bij...) ja/nee
 - Feedback op de vaardigheden waarmee de leerling zijn eigen functioneren inschat (bijvoorbeeld heb ik een handige strategie gebruikt, heb ik hulpmaterialen gebruikt) ja/nee
 - Feedback op de leerling zelf (je bent een leuke knul) ja/nee
- 20) Hoe komen de items van vraag 8 -18 tot uiting in je groepsplan?
- 21) Hoe worden die items zichtbaar in je weekplanning?
- 22) Hoe worden die items zichtbaar in je dag planning?
- 25) Welke extra ondersteuning is er nodig in jouw groep om met de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van de leerlingen om te kunnen gaan?
- 26) Welke factoren bemoeilijken het werken met verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied in je groep?
- 27) Wat is, volgens jou, nodig op CBS de Hoeksteen om het onderwijs meer af te kunnen stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen op basis van cognitieve verschillen?

Gebruik van groepsplannen

- 28) Welke knelpunten ervaar je in het werken met groepsplannen?
- 29) Welke voordelen zie je in het werken met groepsplannen?
- 30a) Voor welke vakken kan een groepsplan behulpzaam zijn om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied?
- 30b) Welke argumenten zijn hierin belangrijk voor jou?

31) Welke persoonlijke ontwikkelingspunten zijn naar voren gekomen door het werken met het groepsplan voor rekenen?

32) Welke ontwikkelingspunten zie je voor jezelf als het onderwijs op CBS de Hoeksteen meer afgestemd wordt op de onderwijsbehoeften door cognitieve verschillen?

Ondersteuning van de IB 'er

33) De rol van de intern begeleider zal nadrukkelijker de rol van coach worden, iemand om mee te leren. Dit verschilt van een mentor, die iemand is om van te leren. Op welke momenten zie je de intern begeleiders op CBS de Hoeksteen in die rol?

34) Coaching is een leerproces zodat medewerkers van een organisatie zich kunnen ontwikkelen qua kennis, houding en vaardigheden. Welke rol speelt coaching, in het kunnen omgaan met onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen?

35) Welke ondersteuning verwacht je nodig te hebben bij het opstellen van het groepsoverzicht voor een ander vak dan rekenen?

36) Welke ondersteuning door de IB 'er verwacht je bij het opstellen van het volgende groepsplan nodig te hebben?

37) Hoe kan een klassenconsultatie door de intern begeleider ondersteunend zijn bij het uitvoeren van de groepsplannen?

38) Op welke momenten overleg je met collega's over het omgaan met de cognitieve verschillen tussen leerlingen?

39) Wat zijn kansen in het team van CBS de Hoeksteen om te leren van/met elkaar als het gaat over het omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen?

Vragenlijst IB 'ers van het Samenwerkingsverband

Beste collega IB 'ers van het Samenwerkingsverband

Ik ben Lineke den Boer en werk sinds 2006 op CBS de Hoeksteen in Giessenburg. Voor mijn opleiding Master SEN aan de Hogeschool Windesheim ben ik bezig met het praktijkonderzoek. In dit onderzoek wordt een antwoord gezocht op de vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op CBS de Hoeksteen, gebruik makend van groepsplannen, tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften op cognitief gebied van alle leerlingen in de groepen 7 en 8 en op welke wijze kan de intern begeleider in een coachende rol de leerkrachten hierbij ondersteunen?

Om verschillende invalshoeken te kunnen gebruiken om deze vraag te beantwoorden, worden de IB 'ers van het Samenwerkingsverband uitgenodigd om aan deze enquête mee te doen. Daarom ook de vraag of u mee wilt doen met dit onderzoek. Bij de gesloten vragen is het de bedoeling om het cursieve antwoord te omcirkelen dat uw mening of manier van werken op uw school weergeeft. De open vragen geven u gelegenheid om uw mening of visie te geven. Het is voor het onderzoek plezierig als u daar zoveel mogelijk gebruik van maakt. De resultaten van het onderzoek worden anoniem verwerkt. Zodra mijn onderzoek is afgerond zal ik de resultaten beschikbaar stellen, via Arlé Troost, voor de deelnemers aan dit onderzoek.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Lineke den Boer

Onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen

- 1) Om onderwijsbehoeften op basis van cognitieve verschillen te kunnen bepalen
 maken leerkrachten gebruik van:
 toets gegevens ja/nee
 observaties ja/nee
 gesprekjes ja/nee
 leerdoelen ja/nee
 anders, nl _____
- 2) Leerkrachten hebben voldoende kennis van de leerlijnen van de vakken om
 uitdagende doelen te stellen ja/nee
- 3) U, als intern begeleider, ondersteunt leerkrachten in het vaststellen van SMART
 doelen voor leerlingen ja/nee
- 4) Instructie wordt door de leerkrachten afgestemd op de verschillende
 onderwijsbehoeften in de groep
 ja/nee
- 5) Er zijn aanpassingen nodig om de instructie beter af te stemmen op
 de verschillende onderwijsbehoeften in de groep
 ja/nee

- 6) Begeleiding door de leerkrachten wordt afgestemd op de verschillende onderwijsbehoeften in de groep ja/nee
- 7) Er zijn aanpassingen nodig in de begeleiding om het onderwijs beter af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften in de groep? ja/nee
- 8) Welke vormen van differentiatie worden gebruikt door de leerkrachten in het omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen?
- 9) Welke aanvullingen kunnen gemaakt worden op de huidige differentiatie in de groepen van uw school?
- 10a) Speelt zelfstandig werken een rol bij u op school in het omgaan met de verschillende onderwijsbehoeften? ja/nee
- 10b) Zo ja, betekent zelfstandig werken bij u op school:
- Zelfstandige verwerking na de instructie ja/nee
 - De leerlingen krijgen verschillende opdrachten die zij in vaste volgorde maken ja/nee
 - Tijd voor zelfstandig werken is vast ingeroosterd, de leerlingen hebben een dagtaak ja/nee
 - Tijd voor zelfstandig werken is vast ingeroosterd, de leerlingen hebben een weektaak ja/nee
- 11a) Is feedback een belangrijk instrument bij u op school? ja/nee
- 11b) Zo ja, welke vormen van feedback gebruiken de leerkrachten bij u op school?
- 1.Feedback op de taak naar aanleiding van de resultaten (bijvoorbeeld je hebt zes van de acht opgaven goed gemaakt) ja/nee
 - 2.Feedback op het proces om de taak te begrijpen en uit te voeren (bijvoorbeeld deze opdracht heb je handig aangepakt, dat kan je ook gebruiken bij...) ja/nee
 - 3.Feedback op de vaardigheden waarmee de leerling zijn eigen functioneren inschat (bijvoorbeeld heb ik een handige strategie gebruikt, heb ik hulpmaterialen gebruikt) ja/nee
 - 4.Feedback op de leerling zelf (je bent een leuke knul) ja/nee
- 12) Is het bij u op school mogelijk dat leertijd uitgebreid wordt voor leerlingen die dat nodig hebben om de basisvaardigheden te beheersen? ja/nee
- 13) Zo ja, hoe wordt deze uitbreiding van leertijd vormgegeven bij u op school?
- 14) Hoe geeft uw school uitdaging aan meer-en hoogbegaafde leerlingen?
- 15a) Wordt samenwerkend leren ingezet bij u op school in het tegemoet komen aan de verschillende onderwijsbehoeften in de groep? ja/nee
- 15b) Welke vormen van samenwerkend leren worden bij u op school gebruikt?

Gebruik van groepsplannen om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften

- 16) Wordt bij u op school een groepsplan geschreven voor:
- | | |
|-------------------|--------|
| Rekenen | ja/nee |
| Lezen | ja/nee |
| Spelling | ja/nee |
| begrijpend lezen | ja/nee |
| taal | ja/nee |
| anders, nl. _____ | |
- 17) Hoe vaak wordt een groepsplan geschreven voor één vak per schooljaar? 1x-2x-3x-4x
- 18) Worden groepsplannen vertaald naar een weekplanning door de leerkrachten? ja/nee
- 19) Worden groepsplannen vertaald naar een dagplanning door de leerkrachten? ja/nee

Ondersteuning van de IB 'er

- 20) Welke ondersteuning hebben de leerkrachten nodig bij u op school bij het opstellen van het groepsoverzicht?
- 21) Welke ondersteuning hebben de leerkrachten nodig bij het opstellen van het groepsplan van de IB 'er?
- 22) Hoe ondersteunt u de leerkrachten bij het uitvoeren van de groepsplannen?
- 23) Welke rol spelen klassenbezoeken bij het inzetten van groepsplannen bij u op school?
- 24) Op welke manier geeft u invulling aan de rol van de intern begeleider als coach?
- 25) Hoe wordt u hierin gefaciliteerd door uw school?
- 26) Welke andere mogelijkheden ziet u in uw school om in een coachende rol de leerkrachten te ondersteunen in het werken met groepsplannen ?
- 27) Wat zijn kansen in uw team om te leren van/met elkaar als het gaat over het omgaan met cognitieve verschillen tussen leerlingen?
- 28) Op welke manier zou u de professionalisering van het team vorm willen geven bij u op school?