

“Hé, er gebeurt iets met jou!”

Ontwikkeling stimuleren door aan te sluiten bij de ontwikkelingsbehoeften van kinderen.



***Heleen Jansen
Master SEN
Interne Begeleiding
BCO—Fontys –Venlo
Begeleider: Jo Verlinden
Mei 2011***

Samenvatting

Met dit onderzoek wil ik bekijken wat we op 'De Stapsteen' nodig hebben om in de toekomst beter aan te kunnen sluiten bij kinderen waarvan de ontwikkeling niet naar verwachting verloopt?"

Vanuit meerdere onderzoeken is aangetoond dat kinderen met speciale onderwijsbehoeften meer instructie, tijd en oefening nodig hebben om de doelen te bereiken. In de 1-zorgroute staat afstemming van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van deze leerlingen centraal. De leerkracht gaat werken en denken vanuit de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In mijn functie als intern begeleider op basisschool 'De Stapsteen' merk ik dat er geregeld leerkrachten zijn die moeite hebben met de stagnerende ontwikkeling van een leerling. Leerkrachten willen het liefst dat het met hun leerlingen voorspoedig verloopt en als dat niet zo is hebben ze het er vaak moeilijk mee. Over een leerling die de afgelopen jaren steeds veel moeite heeft gehad met rekenen zegt de leerkracht: "We hebben hem met kleine stapjes en aanpassingen nog kunnen meetrekken. Maar nu is het echt op, het plafond is bereikt. Het kind heeft er geen zin meer in en mijn trukendoos is leeg."

De vraag is dan vaak: hoe krijg ik dit kind weer in ontwikkeling?

Toen ik nadacht over het antwoord op deze vraag kwam ik tot de conclusie dat er een aantal aspecten zijn waar we over moeten nadenken:

Waar haalt de leerkracht de tijd vandaan om dit kind in die meestal grote groep nog te kunnen stimuleren? Wat wil deze leerling zelf nog leren?

Welke kennis en vaardigheden hebben we in huis om hier verbetering in aan te brengen en welke kennis en vaardigheden moeten we nog ontwikkelen?

Kortom: "Wat hebben we nodig om in de toekomst beter aan te kunnen sluiten bij kinderen waarvan de ontwikkeling niet naar verwachting verloopt?"

Met het bovenbouwteam hebben we een finishfoto gemaakt om onze wensen en verwachtingen naar elkaar uit te spreken en te zorgen dat de foto er voor iedereen hetzelfde uitziet. Daarna hebben we een 0-meting gedaan; wat kunnen we al en wat denken we nog nodig te hebben.

De groepsplannen werden in drie fasen ingevoerd. Bij iedere fase was aandacht voor: informeren, experimenteren, leren van elkaar en evalueren / borgen.

Er waren bepaalde vaardigheden en een andere organisatievorm nodig om meer doelgericht te kunnen werken. Het Activerend Direct Instructie Model (A-DIM) werd in alle groepen stevig neergezet. Verder bleek dat de afspraken omtrent het zelfstandig werken wel enig afstemming nodig hadden.

In de derde fase, het uiteindelijke groepsplan moeten de onderwijsbehoeften van de leerlingen nog worden toegevoegd. Er bleek nog weinig kennis aanwezig te zijn over onderwijsbehoeften. Dit vergt een bepaalde manier van kijken naar kinderen. De volgende stap in onze veranderingsfase zal zijn dat we een studiedag organiseren met als thema 'onderwijsbehoeften'. Dan kunnen we de implementatie van het groepsplan rekenen afsluiten en gaan onderhouden.

Het volgend schooljaar gaan we de groepsplannen taal/spelling invoeren. Dit zal vast weer een hele klus zijn, maar de voorwaarden staan nu stevig en daar kunnen we op bouwen!

Inhoudsopgave

Samenvatting	pagina 2
Inhoudsopgave	pagina 3
Hoofdstuk 1 Probleemstelling	pagina 4
1.1. Aanleiding en probleemstelling.....	pagina 4
1.2. De gewenste opbrengst	pagina 5
1.3. De onderzoeksvraag en de deelvragen.....	pagina 6
Hoofdstuk 2 Onderzoeksbeschrijving	pagina 7
2.1. De finish-foto	pagina 7
2.2. De 0-meting.....	pagina 9
2.3. Conclusie en adviezen	pagina 12
Hoofdstuk 3 Theoretische onderbouwing	pagina 14
3.1 Het Activerend Direct InstructieModel	pagina 14
3.2 Het doelgericht inspelen op onderwijsbehoeften	pagina 16
3.3 Ontwikkeling stimuleren door mediatie.....	pagina 17
3.4 Verandermanagement.....	pagina 20
Hoofdstuk 4 Effectief aan de slag	pagina 23
4.1 Fase 1	pagina 23
4.2 Fase 2	pagina 26
4.3 Fase 3	pagina 38
Hoofdstuk 5 Evaluatie	pagina 29
5.1 Evaluatie van het veranderingsproces	pagina 29
5.2 Evaluatie van de inhoud	pagina 30
Hoofdstuk 6 Persoonlijke reflectie	pagina 32
Literatuurlijst	pagina 33
Bijlagen overzicht	pagina 35



Hoofdstuk 1. Probleemstelling

1.1. Aanleiding en probleemstelling

Binnen onze stichting werken 26 scholen in een ontwikkeltraject naar 2015. In het strategisch beleidsplan van 'Swalm & Roer' worden doelstellingen geformuleerd. De kerndoelen vormen hierbij het kader. Vanuit deze doelen wordt op de scholen het onderwijsaanbod vorm gegeven.

Er vindt afstemming plaats tussen de kerndoelen en de ontwikkelingsvraag van het kind. Met de opkomst van passend onderwijs zijn er steeds meer kinderen die binnen de groep extra aandacht nodig hebben. Velen van hen kunnen dankzij die extra aandacht gewoon naar de basisschool. Scholen spannen zich tot het uiterste in om hun aanbod naar boven en beneden te differentiëren en zoeken daarbij naar de grens van hun mogelijkheden.

Binnen onze school kun je dat als volgt terug vinden in de visie.

De stapsteen is een school waar:

- je veilig en geborgen kunt voelen en met respect voor ieders verschillen met elkaar om kunt gaan.
- iedereen die bij de school betrokken is ruimte krijgt zich te ontwikkelen op een manier die het beste bij hem of haar past.
- gewerkt wordt aan de zelfstandigheid van kinderen.
- naar vermogen zorg wordt gegeven, uitgaande van de verschillen tussen kinderen.

De leerkrachten van OBS De Stapsteen hebben in de bovenbouw regelmatig te maken met leerlingen die achterblijven in hun ontwikkeling. Zij lopen het risico dat deze achterstand steeds groter wordt als ze niet adequaat hierop reageren. Afstemming van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeften van een leerling is cruciaal. Kinderen zijn allen verschillend. Het gaat erom wat dit kind van deze ouders, in deze groep, bij deze leerkracht op deze school voor de komende periode nodig heeft. Door het benoemen van onderwijsbehoeften kunnen leerkrachten vaststellen welke initiatieven moeten worden genomen om leerlingen optimaal te laten groeien in hun ontwikkeling. Tevens zal er sprake moeten zijn van anders kijken naar kinderen en anders denken over kinderen. De activiteiten moeten zich niet zozeer richten op wat er mis is met een kind, meer op wat het nodig heeft.

Op dit moment krijgen leerlingen extra begeleiding. De leerkracht verdeelt de groep echter in te veel deelgroepen. Dit is niet te overzien en daardoor blijven individuele handelingsplannen vaak papieren plannen.

Om de individuele en groepshulpplannen beter uit te kunnen voeren en de instructie afhankelijke kinderen beter te kunnen ondersteunen in hun eigen leerlijn zal de onderwijstijd efficiënter ingedeeld moeten worden.

Mijn actieonderzoek ga ik richten op het creëren van deze extra onderwijsleertijd en het verbeteren van de afstemming met risicoleerlingen.

Om proactief te kunnen handelen ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verzamelt de leerkracht informatie die verwerkt wordt in een passend plan waarin de onderwijsbehoeften worden vertaald naar het gewenste onderwijsaanbod. Het groepsplan.



Er zijn een aantal voorwaarden nodig om een groepsplan goed te kunnen uitvoeren. Het is noodzakelijk dat de leerkracht de kunst verstaat om te kunnen differentiëren op drie niveaus. Het Activerend- Direct -Instructie- Model (A-DIM) blijkt hierbij bijzonder effectief. Enerzijds geeft het een richtlijn voor het aanleren van basiskennis en basisvaardigheden. Anderzijds geeft het een duidelijke lesopbouw weer waarbij expliciet wordt aangegeven hoe het mogelijk is tijd te creëren voor de groep leerlingen die remediërende ondersteuning nodig heeft. (zie 3.1)

Hierbij worden de leerlingen met dezelfde onderwijsbehoefte gegroepeerd.

Het is zeer van belang dat de leerkracht bewust prikkels geeft om de ontwikkeling van de leerling te stimuleren. Deze aanpak noemt je Mediëren.¹

Als je het bovenstaande leest zul je het vast eens zijn met de stelling van Jeroen Onstenk : “Het leraarschap is een beroep dat in de veranderende tijd veranderende eisen stelt. Van de leerkracht wordt verwacht dat hij én expert, én coach, én opvoeder, én model is en dat hij deze rollen kan vervullen in een krachtige leeromgeving.”

1.2. De gewenste opbrengst

Uiteindelijk wil ik op ‘De Stapsteen’ een uniform schoolbeleid ten aanzien van het werken met groepsplannen invoeren. In dit schoolbeleid moet het groepsplan zo gebruikt en ingezet worden dat de onderwijstijd zo efficiënt mogelijk benut wordt zodat alle kinderen het onderwijs krijgen waar zij de meeste vooruitgang mee boeken.

Dit houdt in de praktijk in dat er voor rekenen, taal en lezen een groepsplan is waarbij de leerlingen worden ingedeeld in drie groepen. Dit gebeurt op basis van toetsscores én onderwijsbehoeften. Er wordt gebruik gemaakt van het A-DIM en de interactieve instructie wordt ook doorgezet bij hulp aan het instructiegroepje of de leerling met een eigen leerlijn. Deze extra instructie wordt mogelijk omdat het zelfstandig werken goed verloopt.

Om goed te kunnen afstemmen en om de juiste prikkels te kunnen geven wordt met deze leerlingen gebruik gemaakt van mediëren.



1.3. De onderzoeksvraag en de deelvragen

Ik onderzoek of en hoe de groepsplannen toegepast kunnen worden op 'De Stapsteen' zodat individuele leerkrachten de onderwijstijd zo efficiënt mogelijk gaan benutten en een betere afstemming vinden met instructieafhankelijke leerlingen. Tegelijkertijd moet er een uniform schoolbeleid ten aanzien van werken met groepsplannen en individuele leerlingen ontstaan.

De onderzoeksvraag is:

"Wat hebben we nodig om in de toekomst beter aan te kunnen sluiten bij kinderen waarvan de ontwikkeling niet naar verwachting verloopt?"

Door deze vraag te onderzoeken en te beantwoorden wil ik verbetering bewerkstelligen in de ontwikkeling van de instructieafhankelijke leerlingen.

Het doel van het onderzoek:

- 1) Ontwikkeling van leerlingen stimuleren
- 2) Het verbeteren van de schoolprestaties door het efficiënter indelen van de onderwijstijd.
- 3) Leraren professionaliseren in het uitvoeren van hun taken.

De deelvragen zijn:

1. Wat willen we bereiken? (finishfoto)
2. Wat is de beginsituatie? Wat doen we al? (0-meting)
3. Wat hebben we daar voor nodig?
4. Welke stappen moeten genomen worden om tot goede invoering van de groepsplannen te komen ? (acties)
5. In hoeverre draagt het groepsplan bij aan efficiënt werken van de leerkracht? (evaluatie)
6. Over welke competenties vanuit het competentieprofiel voor de intern begeleider moet ik al beschikken en in welke competentie en vaardigheden moet ik me verder bekwamen? (evaluatie)

Hoofdstuk 2 : Onderzoeksbeschrijving

2.1.De finishfoto

Wat hebben we nodig om in de toekomst beter aan te kunnen sluiten bij kinderen waarvan de ontwikkeling niet naar verwachting verloopt?

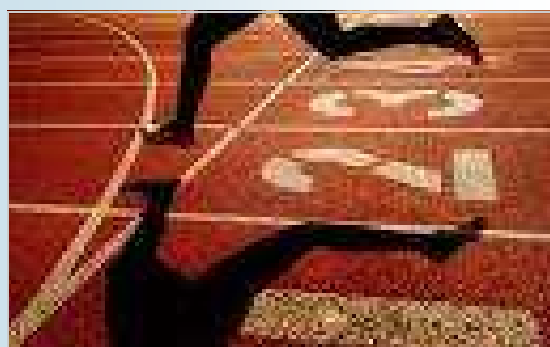
Ons College van Bestuur (CvB) stelt als doel dat in 2015 alle scholen van de stichting moeten werken met groepsplannen voor de hoofdvakken. Dat is een doel dat we in ieder geval moeten realiseren. Maar hoe ziet dat er in 2015 dan uit? Dat is een plaatje dat leerkrachten op verschillende manieren kunnen inkleuren.

Een school is een systeem. Als we het over een systeem hebben, dan is elk radertje van het systeem belangrijk bij het realiseren van een verbetering. De gemeenschappelijke focus moet aangebracht worden. Om een goed beeld hiervan te krijgen maken we als het ware een finishfoto.

Wanneer gaan we over de finish en hoe ziet het plaatje eruit als we over de finish gaan?

Het moet niet zo zijn dat de groepsplannen gezien worden als een kunstje van de intern begeleider (IB-er). Het is daarom van groot belang dat alle teamleden hetzelfde beeld hebben van de finish.

De grote lijn is dat het CvB als doel aangeeft dat er in 2015 voor de hoofdvakken een groepsplan moet zijn. Verder is er binnen de stuurgroep de keuze gemaakt om te starten met het groepsplan rekenen.



Om de veranderingsnoodzaak te benadrukken geef ik informatie over het belang van het groepsplan. Dit doe ik door middel van een power point presentatie. (zie bijlage 1) De indeling van de groep in drie niveaus geeft overzicht en je creëert tijd om met een remediërend groepje gericht aan de slag te kunnen.

Ik laat teamleden inzien dat deze verandering noodzakelijk is daar we steeds meer te maken krijgen met leerlingen die extra aandacht nodig hebben.

Omdat ik het belangrijk vind aan te sluiten bij wat we al doen vertel ik over de koppeling met Kabell het groepsdocument¹ dat vorig schooljaar voor de eerste keer gebruikt is als overdrachtsdocument. Daarin vallen een aantal leerlingen op die extra zorg nodig hebben. Deze zorg kun je omzetten tot proactief handelen in een groepsplan.

Een praktisch voordeel dat ik kan bieden is dat de individuele handelingsplannen grotendeels zullen verdwijnen als we de groepsplannen optimaal gebruiken.



Met het bovenbouwteam wisselen we ideeën uit over wat we in 2015 gerealiseerd willen hebben. Er blijken nog wel wat verschillen te zijn. Iedereen is het erover eens dat er dan een groepsplan moet liggen voor de hoofdvakken rekenen, taal en lezen. Sommige leerkrachten vinden een pedagogisch groepsplan ook belangrijk. Hier praten we over door en de leerkrachten komen tot de conclusie dat de pedagogische aanpassingen beter in het groepsplan van het betreffende vak vermeld kunnen worden. Het kan namelijk zo zijn dat een leerling per vakgebied andere onderwijsvragen heeft. Het belang van onderwijsbehoeften is zo onbewust al besproken.

De conclusie is dat we in 2015 voor rekenen, taal en lezen een groepsplan willen hebben. Wat we allen belangrijk vinden is dat de onderwijsbehoeften per vakgebied vermeld worden. Er is bij de leerkrachten weinig bekend over onderwijsbehoeften. Dit gaan we in fase drie van het invoeren van het groepsplan verbeteren.

Tevens vindt iedereen het van belang dat het een praktisch, handzaam document is en dat er ook naar wordt gewerkt.

Het feit dat vrijwel alle leerkrachten wel eens worstelen met de tijd die ze beschikbaar hebben om zorgleerlingen wat extra's te bieden maakt dat er veranderingsbereidheid is ontstaan.

De vraag voortkomend uit dit gesprek is: 'kunnen we dit wel' en wat moeten we daar nog voor afspreken of leren'. Anders gezegd: is er voldoende veranderingsvermogen?

In de volgende paragrafen gaan we bekijken wat we al doen en kunnen en wat we nog nodig hebben om goed te kunnen veranderen.

¹ Janssens, H., kabell, kwaliteit in het basisonderwijs voor Leerlingen en leerkrachten, SON opleidingen

2.2 De 0-meting

We weten nu door het maken van een finishfoto waar we willen uitkomen.

We zijn gericht op hetzelfde eindpunt, de neuzen staan in dezelfde richting.

We willen in 2015 voor de hoofdvakken een groepsplan hebben gerealiseerd. Daarin willen we drie instructieniveaus uitgaande van de speciale onderwijsvragen en de didactische prestaties van de leerlingen.

Hoe we dat verder invulling gaan geven om tot deze finish te komen zal tot stand komen volgens de divergentie-convergentie methode. (zie 3.4)

Ideeën worden verkend, er wordt gediscussieerd, en er worden voorstellen gedaan. Hierna worden ideeën verzameld en geselecteerd. Er wordt gezamenlijk een besluit genomen.

De volgende vraag zal zijn wat er al aan competenties in het team aanwezig is. Ook zal er verschil zijn tussen de competenties van afzonderlijke leerkrachten. Waar hebben we op teamniveau al afspraken over, wat doen we al dat ons kan helpen bij het veranderingsproces. Kortom: **'Wat doen we al en wat moeten we nog leren'**.

Het groepsinterview

Door middel van een voorgestructureerd groepsinterview gaan we informatie verzamelen over wat we al doen en wat we willen bereiken.

In de meting spelen de leerkrachtcompetenties een rol. Wat moet ik nog ontwikkelen om een goed aanbod te kunnen realiseren? Tevens willen we weten welke vaardigheden we teambreed nog moeten aanpakken.

Adaptief onderwijs wordt als basis van goed lesgeven verbonden met de competenties die leerkrachten daarvoor nodig hebben. Dit wordt op de volgende niveaus zichtbaar gemaakt:

- Interactie
- Instructie
- organisatie

De basisbegrippen¹ van adaptief onderwijs zijn:

- Relatie,
- Competentie,
- Autonomie

Met deze drie basisbegrippen en de drie gebieden met hoofdactiviteiten ontstaan, zoals je in afbeelding 1 kunt zien, 9 werkgebieden:

	Relatie	Competentie	Autonomie
Interactie	1	2	3
Instructie	4	6	8
Organisatie	5	7	9

Afbeelding 1



De basis is het gebied 1: het opbouwen van de relatie.
In de bovenbouw komen de gebieden 6,7,8 en 9 aan bod.
Voor mijn onderzoek leg ik de nadruk op de volgende gebieden:

- 4. relatie / instructie
- 6. instructie / competentie
- 7. competentie / organisatie

Ad.4 : relatie / instructie

Kan de leerkracht de uitslagen van toetsen en observaties vertalen naar een didactisch (groeps) plan?

Door de duidelijke normering van de Methodegebonden toetsen en door CITO hebben de leerkrachten een goed beeld van de prestaties van leerlingen. Op een eerdere studiedag hebben we met behulp van de trendanalyses dieper gekeken naar de ontwikkelingen van leerlingen

Deze uitslagen vertalen naar leerstofinhouden van de op school gebruikte methoden is soms moeilijk. Bijvoorbeeld bij het onderdeel 'meten' kun je zo aansluiten met Maatwerk, maar een onderdeel als 'getallen en getalrelaties' is niet zo eenvoudig.

Beheerst de leerkracht de kerndoelen en is hij vertrouwd met de opbouw van de leerinhouden en leerlijnen zoals beschreven in de methode?

Leerkrachten geven aan redelijk op de hoogte te zijn van de leerlijn van hun eigen groep. Enkele onduidelijkheden spelen nog. Bijvoorbeeld: in welke groep worden de tafeltjes aangeboden en wanneer moeten ze geautomatiseerd zijn. Men geeft aan erop te moeten kunnen vertrouwen dat de tussendoelen ook gehaald worden. Als dit niet het geval is, kan de volgende leerkracht niet verder.

Leerkrachten zijn beduidend minder op de hoogte van de totale leerlijn rekenen.

Is de leerkracht in staat een dialoog in de instructie in te voeren?

Ieder leerkracht geeft op zijn eigen manier instructie. De enige gemene deler is dat er gedifferentieerde instructie wordt gegeven. Er worden nog veel gesloten vragen gesteld en er is veel sprake van uitleg door de leerkracht. Dit is ook het geval tijdens de verlengde instructie in een klein groepje.

Ad.6 : instructie / competentie

Kan en wil de leerkracht de leerstof aanpassen aan de mogelijkheden van de leerling?

De leerkrachten van de bovenbouw ervaren moeilijkheden in hun onderwijs aan de kinderen waarbij de ontwikkeling stagneert. Ze voelen dat de leerling meer tijd nodig heeft en ook dat ze de aanpak moeten aanpassen. Maar... wanneer vind je de tijd om achterstallig onderhoud te plegen, en wat kun je precies weg laten uit de methode.

Er wordt wel veel gebruik gemaakt van taakreductie door alleen het eerste deel van elke opgave te laten maken. Ook wordt er gewerkt met het I-lijn boekje (Rekenrijk)

Leerkrachten vinden dat er te weinig ondersteunende rekenmaterialen zijn waar ze mee aan de slag kunnen. Het komt steeds weer op hetzelfde neer. De kennis over de materialen die ze gebruiken is goed.

Kan de leerkracht gesprekken voeren met leerlingen met leerproblemen over hun welzijn?

Leerkrachten zien het welbevinden van de leerling als basis voor de ontwikkeling.

Ze geven aan dit te optimaliseren door gesprekjes te voeren met de leerlingen die dit nodig hebben. Er worden diagnostische gesprekken gevoerd om moeilijkheden bij rekenen op te sporen. Er worden vrijwel geen gesprekken gevoerd met als doel het aansluiten bij de onderwijsbehoefte van leerlingen.

Door het werken met Rapportfolio worden er regelmatig procesgerichte reflectiegesprekjes met kinderen gehouden.

Kan de leerkracht handelingsplannen opstellen rekening houdend met de onderwijsbehoeften van de leerling?

Er is weinig kennis over specifieke onderwijsbehoeften bij kinderen. Genoemd wordt het werken met ondersteunende materialen. Ook wordt het stilteplekje en de time-timer besproken. Verder geven de leerkrachten aan het stellen van doelen op een SMARTI manier moeilijk te vinden.

Ad. 7: competentie / organisatie

Kan de leerkracht effectieve instructiemomenten opzetten en uitvoeren?

Er wordt bij rekenen meestal gewerkt met verlengde instructie en begeleid inoefenen van stof aan de instructietafel. Er zijn geen afspraken over het geven van instructie volgens een bepaalde aanpak. Sommige leerkrachten gebruiken de structuur van het Direct instructie model (DIM)

Elke dag zitten ongeveer dezelfde leerlingen aan het instructiegroepje. Er wordt incidenteel gebruik gemaakt van hulpmaterialen. De A+ leerlingen compacten de les en gebruiken daarnaast verrijkingsmateriaal. Zij werken veelal zelfstandig

Is de organisatie zo dat de leerkracht kan differentiëren op drie niveaus?

Leerkrachten zijn op de hoogte van de bovenschoolse wensen om in 2015 voor de basisvakken te werken met drie niveaus. Hoe dat vorm moet gaan krijgen is nog niet bekend.

Gebruikt de leerkracht de regels voor zelfstandig werken zoals die zijn afgesproken?

Er zijn in het verleden afspraken gemaakt over het zelfstandig werken. Niet iedereen werkt hetzelfde als het gaat om, gebruik van time-timer en stoplicht en het maken van vaste looprondjes en gebruik van vragenkaartjes.

2.3 Conclusie en adviezen

Wat zeer bepalend is voor de aanpak van de implementatie maar wat niet af te lezen is uit de 0-meting is dat leerkrachten een hoge werkdruk voelen. 'Moet er nu alweer iets nieuws?' Dit maakt dat ik de keuze maak om het groepsplan in drie fasen in te voeren. Het eerste format sluit heel erg aan bij wat we al hebben. In de volgende fasen wordt het in stapjes aangepast en verbeterd.

Uit de 0-meting kun je de conclusie trekken dat we het volgende al doen / kunnen:

1. Leerkrachten hebben een goed beeld van de prestaties van leerlingen.
2. Leerkrachten kennen de leerlijn rekenen van hun eigen groep.
3. In alle groepen wordt gewerkt met een instructiegroepje.
4. Er wordt gebruik gemaakt van taakreductie.
5. Alle leerkrachten voeren procesgerichte gesprekken met kinderen.
6. Er zijn bij rekenen aanpassingen voor A+ leerlingen.
7. Er wordt gewerkt met time-timer, stoplicht, vragenkaartjes en looprondes.
8. De visie van de school wordt door de teamleden gedragen
9. Eigen initiatief en leren wordt gewaardeerd.
10. Er is ruimte voor nascholing

De onderstaande acties heb ik gekozen om te komen tot een betere leeropbrengst om zodoende een betere aansluiting te vinden bij de onderwijsbehoeften van zorgleerlingen. We zetten deze acties weg in een plan van aanpak in drie fasen met een tijdspad van ruim één jaar.

Fase 1

- Leerkrachten de noodzaak van groepsplannen laten inzien.
- Aanbieden van groepsplan rekenen versie 1
- Overzicht krijgen over doorlopende leerlijnen die meerdere jaren beslaan.
- Opfrissen van het DIM.
- Afstemming van inhoud/ regels /hulpmiddelen zelfstandig werken.
- Evalueren van fase 1 en borgen van de gemaakte afspraken

Fase 2

- Aanbieden van groepsplan rekenen versie 2
- Werkvergadering om samen het plan in te vullen
- Leerkrachten informeren over hoe het werken aan betere leeropbrengsten het beste aangepakt kan worden
- Mogelijkheden/tijd creëren voor extra rekenmomenten in de klas.
- Tegenvallende uitslagen van CITO vertalen naar leerstofinhouden.
- Inventariseren van materialen.
- Evalueren van fase 2 en borgen van de gemaakte afspraken

Fase 3

- Aanbieden van groepsplan rekenen versie 3
- Leerkrachten informeren over mediatie om stagnerende ontwikkeling te stimuleren.
- Leerkrachten laten oefenen met het aansluiten bij onderwijsbehoeften
- Oefenen met het SMARTI stellen van doelen
- Intervisiemoment met behulp van Video interactie
- Evalueren van fase 3 en borgen van de gemaakte afspraken
- Meer informatie over het belang van interactieve instructie en de vaardigheden die daarvoor nodig zijn.
- Meer duidelijkheid over de wenselijke activiteiten in de instructiegroep.
-

In Hoofdstuk 3 beschrijf ik de theorie die ik nodig heb om de acties in drie fasen goed te laten plaats vinden. Het gaat hierbij om de theorie van het A-DIM, onderwijsbehoeften, mediëren en verandermanagement

Deze theorie heeft consequenties voor de keuzes die ik maak over de inrichting en invoering van het groepsplan rekenen. Het is als het ware de bril die je opzet om te kijken hoe we de groepsplannen het best kunnen implementeren.

¹ Basisbehoeften van adaptief onderwijs Deci (1990), Stevens (1997 & 2002)

Hoofdstuk 3: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden de begrippen die de kern van mijn onderzoek raken, verhelderd en nader toegelicht. De belangrijke begrippen zijn: het activerend direct instructiemodel, ontwikkeling stimuleren door mediatie, doelgericht inspelen op onderwijsbehoeften en verandermanagement.

3.1 Het activerende directe instructiemodel (ADI-Model óf A-DIM)

Het model dat nog vaak wordt gehanteerd in het onderwijs is het traditionele overdrachtsmodel. De opvatting achter dit soort modellen is: als je maar zorgvuldig te werk gaat in het overdragen van de kennis die jij bezit, dan moet het lukken om diezelfde kennis ook in de hoofden van de kinderen te krijgen. Je bepaalt wat kinderen kunnen, je weet wat ze zouden moeten kunnen en je zoekt de juiste werkvormen voor je les. Zo langzamerhand zijn we gaan ontdekken dat het met kennisoverdracht niet zo gaat als hierboven is beschreven. Je kunt kennis helemaal niet overdragen! Je kunt 'slechts' situaties creëren, waarin kinderen kennis kunnen opbouwen en nieuwe betekenissen kunnen construeren. Bij onze rekenmethode zie je dat hiermee al behoorlijk rekening wordt gehouden. Je ziet in die didactiek dat er veel aandacht is voor interactie tussen leerkracht en leerlingen om de oplossingsmanieren van problemen uit te wisselen. Deze opdrachten worden door leerkrachten vaak als te lastig ervaren en overgeslagen of in ieder geval niet ten volste benut.

De laatste jaren is er veel onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het functioneren van leerkrachten en de prestaties van leerlingen. Een belangrijke conclusie uit onderzoek is dat het directe instructiemodel het meest effectief is.¹

Het begrip instructie staat voor het geheel van lesgeven van de leerkracht. Het activerende directe instructiemodel heeft als kern het directe instructiemodel. De gerichte inzet van activerende werkvormen binnen de lesfasen van het directe instructiemodel kenmerkt het activerende directe instructiemodel. Dit model blijkt bijzonder effectief bij het aanleren van basiskennis en basisvaardigheden. Het wordt ingezet voor de hele groep zo dat alle niveaugroepen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben.

Het model bestaat uit de volgende fasen:

1. Terugblik
2. Orientatie
3. Uitleg
4. Begeleide inoefening/feedback
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terugblik en vooruitblik

Zie voor verdere uitwerking van de A-dim fasen bijlage 2



Het doorlopen van de lesfasen zorgt ervoor dat leerlingen actief nieuwe kennis opnemen en koppelen aan de eerder opgedane kennis. Daarnaast zullen ze zich meer bewust worden van de manier waarop ze leren en hun eigen leerproces sturen. Aandachtspunten voor handelen binnen de lesfasen zijn gericht op de structuur van het instructiemodel, op het activeren van de leerlingen en op het differentiëren.

In afbeelding 2 zie je een schematisch overzicht van een mogelijke lesindeling.

Start van de les Allen			
Zelfstandige verwerking Groene team	Instructie en inoefening	blauwe en rode team	
	Zelfstandige verwerking Blauwe team	Verlengde Instructie Rode team	
			Zelfstandige verwerking Rode team
Feedback Groene team			
	Feedback	blauwe team	
Afsluiting Allen			

Afbeelding 2

3.2 Doelgericht inspelen op onderwijsbehoeften

Bij adaptief onderwijs, doelgericht en effectief omgaan met verschillen tussen leerlingen, krijgt het ene kind meer tijd, instructie of hulp van de leerkracht dan het andere. Essentieel in het omgaan met verschillen is hoe we naar kinderen kijken en hoe we problemen formuleren. Onderwijsbehoeften spelen hierbij een belangrijke rol.

Bij het werken met groepsplannen staat het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften centraal. Wat vraagt het kind aan ons?

De leerkracht geeft in het groepsplan doelgericht aan hoe zij de komende periode met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen in de groep omgaat.

Het denken in termen van onderwijsbehoeften betekent dat je als leerkracht op een andere wijze naar kinderen kijkt en dit ook vertaalt in handelen. Onderwijsbehoeften zijn vooral gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen voor het kind.

“Hoe kan ik mijn instructie, aanpak en begeleiding afstemmen op wat dit kind nodig heeft om deze doelen te bereiken?”

Er is vaak een duidelijke samenhang tussen prestaties van kinderen en het gedrag. Wanneer de didactische aanpak van de leerkracht of het aanbod niet goed aansluit op het ontwikkelingsniveau van een leerling dan is de kans groot dat hier gedragsproblemen, in welke vorm dan ook, uit voortvloeien. En natuurlijk ook andersom: wanneer een leerling gedragsproblemen heeft, zoals concentratieproblemen of zeer beweeglijk en onrustig gedrag, dan is de kans erg groot dat dit zal leiden tot teruglopende, onvoldoende prestaties.

Het is belangrijk om het onderscheid te maken tussen leerproblemen en gedragsproblemen. Er moeten namelijk in het handelen van de leerkracht dan andere accenten liggen.

Daarom onderscheiden we bij het werken met groepsplannen didactische en pedagogische onderwijsbehoeften. Deze zijn nauw met elkaar verweven.

De leerkracht geeft bij het benoemen van de didactische onderwijsbehoeften aan welke doelen de komende periode voor het kind nagestreefd worden met betrekking tot een bepaald vakgebied. Vervolgens benoemt hij wat het kind op didactisch vlak nodig heeft om deze doelen te bereiken.

Bij het benoemen van pedagogische onderwijsbehoeften geeft de leerkracht aan welke doelen met betrekking tot de sociale competentie, de sociaal-emotionele ontwikkeling, het gedrag, de zelfstandigheid en/of de algemene werkhouding, taakaanpak en motivatie de komende periode voor het kind worden nagestreefd.

De 1-zorgroute maakt onderscheidt in drie groepen onderwijsbehoeften: structuur, verantwoordelijkheid en zelfvertrouwen. Voor elke fase van een les (van introductie tot afsluiting) geeft de leerkracht aan hoe hij rekening kan houden met deze extra onderwijsbehoeften

Vervolgens geeft hij in het groepsplan aan welke pedagogische aanpak het kind nodig heeft om deze doelen te bereiken.

Hulpzinnen voor het formuleren van onderwijsbehoeften vind je op bijlage 3

3.2. Ontwikkeling stimuleren door mediatie

Alle leerkrachten hebben het beste voor met hun leerlingen. Leerkrachten willen kinderen zien ontwikkelen. Soms is de situatie zodanig vastgelopen dat een leerkracht de ontwikkeling van een kind ziet stagneren. Deze kinderen hebben nog nauwelijks intrinsieke motivatie om wat van dat moeilijke leergebied te willen maken. Dit kan alleen doorbroken worden wanneer een kind daartoe gestimuleerd wordt. Hoe groter de kwaliteit van de stimuli van de volwassenen, hoe groter de ontwikkelingskansen van het kind.

Wanneer iemand bewust prikkels geeft om de ander te stimuleren, zodat diegene achteraf beter vat krijgt op zijn leefomgeving, dan spreek je van mediëren.

De grondleggers van de mediatie theorie

Mediëren is gebaseerd op de theorie van de gemedieerde leeromgeving (Reuven Feuerstein). Feuerstein verzet zich tegen de gedachte dat erfelijkheidsfactoren de ontwikkelingskansen van een individu bepalen. De basis voor elke ontwikkeling is voor hem mediatie.

Opvoedingsdeskundige Pnina Klein wil opvoeders aanmoedigen om werk te maken van een stimulerende en positieve opvoedingsstijl. De kern hiervan is “ik vind jou belangrijk”. Daarnaast gebruikt ze de vijf mediatiekwaliteiten van Feuerstein.

- Focusing – aandacht richten—waar ben jij mee bezig?
- Affecting – betekenis geven—gevoelsbetekenis
- Expanding – uitbreiden—relaties leggen
- Rewarding – mediatie van competentie—prijzen van proces of product
- Mediated regulation of behaviour – organiseren en plannen - Zo kun je het goed doen.

Albert Janssens is leerkracht in het speciaal onderwijs. Hij werd daarnaast trainer in het instrumenteel verrijkingprogramma van Feuerstein en volgde intensieve trainingen bij opvoedingsdeskundige Pnina Klein. Hij beschrijft in zijn boek ‘Ontwikkeling stimuleren’ de stappen die je kunt doorlopen om te komen tot een mediërende interactiestijl. In zijn boek komen de 5 mediatiekwaliteiten van Pnina Klein ook weer terug.

Deelgenootschap

Wat Albert Janssens in zijn boek pas in hoofdstuk 7 aan de orde laat komen trok al direct zo mijn aandacht dat ik meen dit punt als eerste te moeten vermelden. Het gaat om het punt ‘deelgenootschap’.

Naar mijn mening is dit een van de voorwaarden om een band op te bouwen met de leerling. Er is verbondenheid als je met een ander belangstelling deelt en als je ervaringen deelt.

Ook Pnina Klein noemt de kern van een stimulerende en positieve opvoedingsstijl. “ik vind jou belangrijk”.

De boodschap die je geeft als je deelgenootschap medieert, is: ‘we hebben samen een leerervaring. Ik heb belangstelling voor jou en wat jou bezighoudt en deel met jou mijn ervaringen’. Je zorgt zo voor een veilige omgeving waarin het zelfbeeld van een kind positief wordt gestimuleerd.

Mediatie van deelgenootschap heeft zijn invloed op de totale ontwikkeling. Zowel cognitief als sociaal-emotioneel.

De leerkracht luistert naar ervaringen van de leerlingen, de leerkracht deelt ervaringen uit zijn persoonlijk leven, de leerkracht neemt initiatief om leerlingen te zetten tot het delen van ervaringen.

Intrinsieke motivatie

Als mediator kan ik kinderen stimuleren om hun ontwikkeling op gang te brengen.

Om dit te laten gebeuren moet er in het kind een wil aanwezig zijn. Deze kracht noemt Haywood intrinsieke motivatie.

Elk kind moet voor een goede ontwikkeling een aantal leerstappen zetten. Die stappen zijn niet allemaal even aantrekkelijk. Voor sommige stappen zal het kind veel intrinsieke motivatie, voor andere minder.

In dit laatste geval heeft de mediator een belangrijke opdracht om de intrinsieke kracht te stimuleren.

Als je met de leerling gaat werken doorloop je een aantal belangrijke stappen:

1. Intentionaliteit.
Maak duidelijk wat je verlangt en richt de aandacht van de leerling. Vertel het doel van de activiteit aan het kind. Dit helpt ook om de aandacht erop te houden.
2. Zingeving.
Geef de waarde, het belang aan van de activiteit. Door het mediëren van zingeving zal het kind later zelf de zin van wat er om hem heen gebeurt gaan onderzoeken, zo komt het tot het stellen van vragen.
3. Trancedentie
Er is sprake van trancedentie als het 'hier- en- nu' wordt overstegen.
Het kind leert relaties te leggen. De ervaring die het opdoet is niet alleen nu betekenisvol, maar hangt samen met andere zaken die je eerder deed of die je nog gaat doen.

De drie bovengenoemde activiteiten zijn initiatieven van de mediator. Om het proces te laten slagen moeten er bij de leerling ook een aantal gevoelens ten aanzien van de prikkel aanwezig zijn:

- Een gevoel van bekwaamheid
- Openheid voor nieuwe uitdagingen.
- Bewustzijn van de mogelijkheid om te ontwikkelen.

Doelbewust en doelgericht

Er is doelbewustzijn als ik mijn doel goed kan vastzetten. Er is doelgerichtheid als ik tijdens het handelen mijn doel goed voor ogen houd.

Mediëren van doelbewustzijn en doelgerichtheid kan opbouwen van het aanbieden van een doel en het stapsgewijs invullen ervan, tot het zelfstandig verwerken van deze stappen. De mediator bekijkt wanneer zijn hulp nodig is maar zal de oplossing zoveel mogelijk uit het kind laten komen.



Afsluiting van de opdracht

Bij het controleren van het werk worden een aantal vragen onderzocht:

- Komt het resultaat overeen met het gestelde doel?
- Verliep het proces volgens de vooropgezette planning?
- Is het probleem nu opgelost?

Mediatie van competentie en mediatie van planningsgedrag hangen heel nauw samen.

Wanneer je kinderen iets nieuws aanleert is het belangrijk dat ze bij de instructie horen waar ze op moeten letten om het goed te doen. Door dezelfde criteria achteraf te benoemen bij de feedback kunnen kinderen makkelijker begrijpen en onthouden waar het om gaat en zullen ze sneller zelfstandig kunnen werken.

3.4 Verandermanagement

Inleiding

Van scholen wordt verwacht dat zij in staat zijn veranderingen te realiseren die nodig zijn voor handhaving en verbetering van hun kwaliteit. Als je weet waar je rekening mee moet houden bij veranderingsprocessen kun je de goede aandachtspunten aanbrengen en valkuilen vermijden.

1. Het verandermanagement zal goed rekening moeten houden met de motieven die hebben geleid tot het starten van het veranderingsproces. Je moet niet alleen inzicht hebben in de vragen waarom, wat, waar en wie veranderen er, maar ook in het hoe te veranderen.
2. Met het hoe, wordt sturing gegeven aan het wat, waar en wie en houdt steeds rekening met het waarom.

Bij iedere verandering zijn er drie kernvragen:

1. is er een werkelijke veranderingsnoodzaak?
2. is er voldoende veranderingsbereidheid?
3. is er voldoende veranderingsvermogen?

Een duidelijke beantwoording van deze vragen is essentieel om de verandering succesvol te kunnen realiseren.

Divergentie - convergentie:

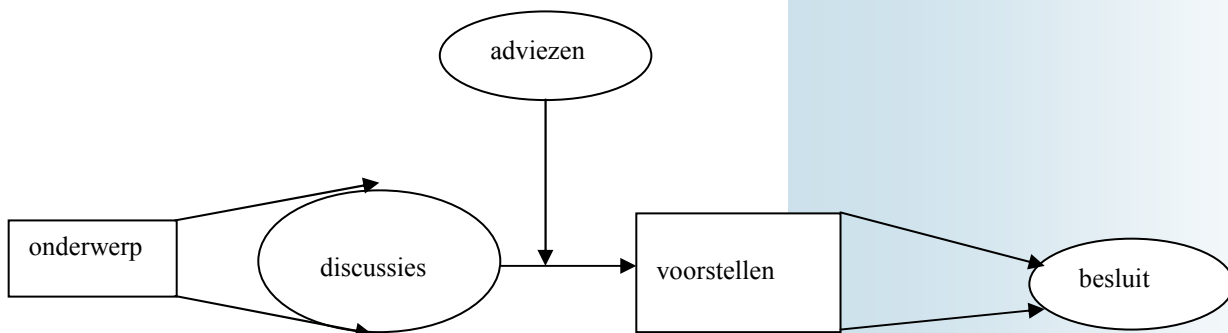
Het divergentie - convergentie concept is een verandermodel dat goed past bij de werkwijze van onze organisatie. Het houdt in dat je voldoende tijd neemt om in gezamenlijkheid de juiste implementatie strategie te kiezen. Er wordt een gezamenlijke strategie gekozen en draagvlak met een passend gevoel van urgentie ontwikkeld.

Bij divergentie is er sprake van een uit elkaar gaan. Ideeën worden verkend, er wordt gediscussieerd, en er worden voorstellen gedaan.

Convergentie betekent samenkomen, het naar elkaar toegaan. Hiermee wordt bedoelt dat ideeën worden verzameld en geselecteerd. Er wordt gezamenlijk een besluit genomen.

Divergent denken heeft betrekking op het ideeën zoeken. Convergent denken heeft betrekking op het ideeën vinden. Divergent en convergent horen bij elkaar. Om tot selectie over te kunnen gaan moet men eerst een verzameling alternatieven hebben waar men uit kan kiezen. Waar in de divergente fase de nadruk gelegd wordt op de kwantiteit van ideeën, wordt in de convergente fase naar de kwaliteit gekeken, wat 'zinnig' is en wat niet.

In afbeelding 3 zie je een schematische weergave van dit verandermodel.



Afbeelding 3

Dit model is goed toepasbaar in het onderwijs omdat:

- Iedereen de samenhang kan zien
- Oplossingen ontstaan in het proces
- Betrokkenheid organiseren
- Vermijden van verrassingen
- Bevorderen van implementatiesnelheid

We nemen de stappen altijd met een plan/do/check/action benadering.

Omgaan met weerstanden

Veranderen is nooit een geïsoleerde activiteit; veranderingen hebben altijd dynamiek tot gevolg. De meeste veranderingsdoelen worden door het management bedacht.

Pas wanneer de veranderdoelen in de praktijk worden gebracht, krijgt men er zicht op welke gevolgen dit uiteindelijk heeft voor de eigen groep.

Vergaderingen waarin de veranderingsdoelen worden toegelicht hebben het meeste effect als er ook sprake kan zijn van tweerichtingsverkeer.

Door veranderingsdoelen zo expliciet mogelijk te presenteren, kan er veel weerstand bij medewerkers worden weggenomen en kan er meer begrip voor de veranderingen worden gekweekt.

De veranderingsbereidheid van medewerkers wordt verhoogd als de nadelen van het veranderingsproject worden beperkt tot een minimum of als er voordelen tegenover staan.

Eenvoudig te begrijpen doelen worden sneller geaccepteerd dan complex en vaag geformuleerde doelen. Voor de veranderingsbereidheid is het van belang dat er duidelijkheid wordt gegeven over:

- De resultaten die na verloop van tijd van de veranderingen worden verwacht.
- Wie er verantwoordelijk is voor welke veranderingsdoelen.
- De momenten waarop de resultaten van tussenliggende doelen of einddoelen worden gemeten.
- De voor- en nadelen die de veranderingsdoelen kunnen hebben voor de medewerkers.

Weerstand uit zich op de volgende wijzen:

- Aanpak wordt ter discussie gesteld of de achterliggende theorie wordt aan de orde gesteld.
- Veel bezwarende details aanvoeren
- Moment van invoering is ongelukkig
- Plan is niet praktisch of onhaalbaar
- Het is allemaal eerder geprobeerd
- Zwijgen en negeren van de plannen.

Welke veranderstrategieën zijn toepasbaar?

- Overtuigen: werkt maar zeer matig omdat weerstand een emotioneel proces is;
- Faciliteren
- Leren: onder leiding van een deskundige. Dit is functioneel.

Verantwoordelijkheid van de verandermanager:

De verandermanager moet ervoor zorgen dat de perspectieven voor alle betrokkenen duidelijk worden. Hij moet ervoor zorgen dat er creatieve alternatieven kunnen worden afgewogen en zorgen dat er voldoende draagvlak is voor de gekozen oplossingen

De verandermanager moet daarvoor :

- initiatief nemen,
- informatie zoeken,
- overtuiging inbrengen,
- conflicterende belangen overbruggen,
- besluiten nemen,
- veerkracht tonen
- kritiek kunnen hanteren



Hoofdstuk 4: Effectief aan de slag.

Tot op dit moment hebben we besproken, voorbereid, overlegd, overzichten en plannen gemaakt.

Nu gaan we echt aan de slag!

In de drie fasen die we gaan doorlopen komen steeds de volgende onderdelen aan bod:

- informeren,
- experimenteren,
- leren van elkaar
- evalueren en borgen

Informeren is altijd de start, evalueren en borgen de afsluiting. Daar tussenin wordt geëxperimenteerd en op verschillende manieren van elkaar geleerd.

4.1. Fase 1 (september tot januari)

1. De leerkrachten krijgen uitleg over het eerste model groepsplan. Dit is een eenvoudig format dat nog geheel aan onze situatie moet worden aangepast. (zie bijlage 5) We zorgen voor een laagdrempelige start zodat er ruimte is om de randvoorwaarden te ontwikkelen die in fase 1 worden aangescherpt.

De leerlingen worden in dit groepsplan ingedeeld in drie categorieën. Er wordt alleen uitgegaan van de CITO-score met daarbij de opmerking dat leerkrachten kinderen in een andere instructie groep mogen plaatsen als dit nodig is. (Hier verwijst je stiekem al even naar speciale onderwijsbehoeften, sommige leerlingen scoren goed maar zijn toch leerkrachtafhankelijk door hun werkhouding)

2. Om de doelstellingen van rekenen helder te krijgen besteden we een werkvergadering aan het samen bekijken van de leerlijnen. Nadat eenieder de doelen heeft ingevuld, worden op een volgende bijeenkomst de groepsplannen naast elkaar gelegd. Sluiten de doelen aan op die van de voorgaande en opvolgende groep? Over sommige onduidelijkheden wordt afgestemd.

3. De leerkrachten gaan in de klas aan de slag. Al snel blijkt dat er voorwaarden zijn die niet voldoende beheerst worden of waar onvoldoende afstemming over is tussen de teamleden. Wat nog nodig blijkt, is het oprispen van het DIM. Hiervoor wordt het ADI-model gekozen. Het Activerend Direct Instructie Model. Het is gebaseerd op het DIM, maar geeft meer aandacht aan het activeren van leerlingen.¹

4. De leerkrachten krijgen een kijkwijzer met punten die in het ADIM zouden moeten voor komen. Ze bekijken eerst bij zichzelf welke punten ze al gebruiken en welke punten nog niet expliciet. Deze punten proberen ze te verbeteren.

5. In een bouwvergadering stellen alle leerkrachten leervragen op. De leervragen worden

5. In een bouwvergadering stellen alle leerkrachten leervragen op. De leervragen worden besproken. Daarna wordt er gefaciliteerd om bij elkaar te gaan kijken. Daar wordt goed gebruik van gemaakt.

6. De klassenconsultaties hadden tot gevolg dat het voor iedereen zichtbaar werd dat de regels omtrent zelfstandig werken niet uniform zijn. De intern begeleider inventariseert welke regels er gebruikt worden en tijdens een bouwvergadering worden afspraken gemaakt over het gebruik van het planbord, de time-timer, het stoplicht en het vragenkaartje.

7. Vervolgens gaat de locatieleider op klassenbezoek om te kijken of er volgens het ADI-model en in drie niveaus wordt les gegeven. De intern begeleider kijkt in alle groepen of er wordt gewerkt met een instructiegroep, en of de juiste kinderen daaraan deelnemen.

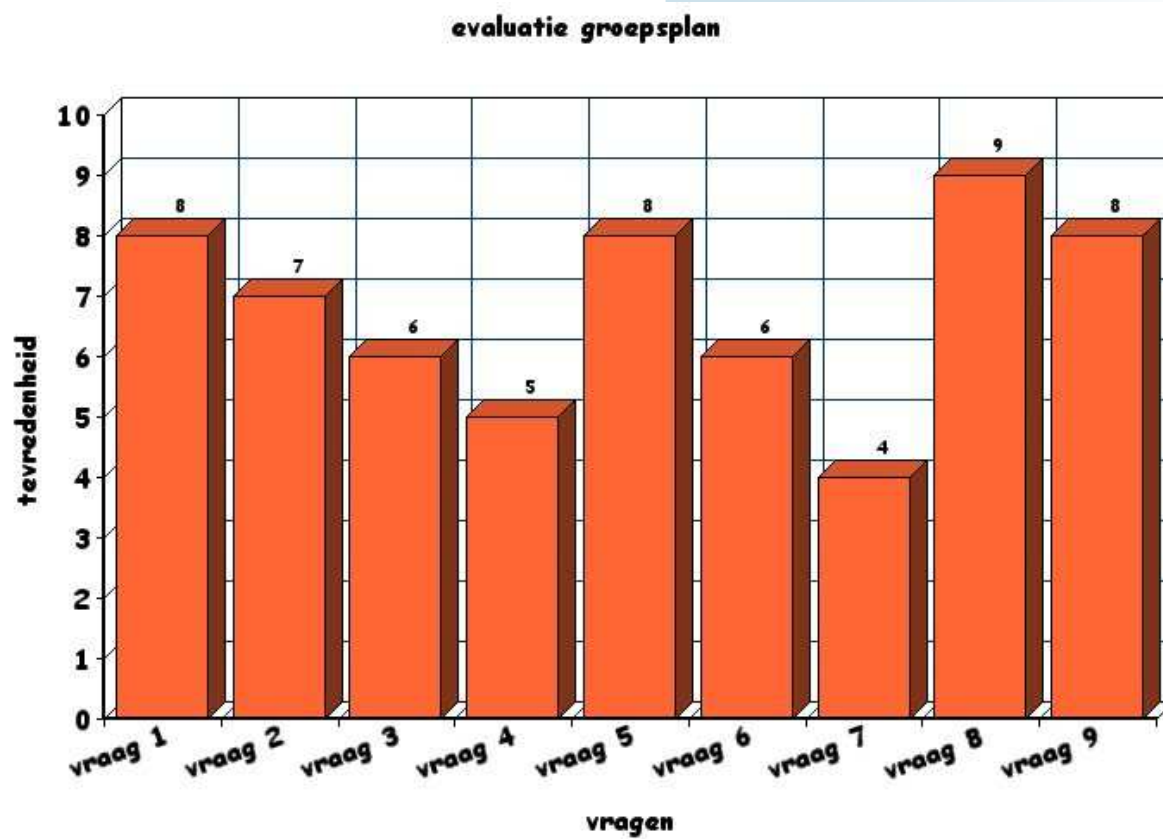
8. Tijdens een tussentijdse evaluatie geven de leerkrachten aan meer overzicht te krijgen door het indelen van de klas in drie niveaugroepen. In afbeelding 3 zie je een overzicht van de bevindingen van deze tussentijdse evaluatie. Verdere inhoud van deze evaluatie vind je in hoofdstuk 5.

8) Na de Cito afname zijn er voortgangsgesprekken met de intern begeleider gepland. Het groepsplan rekenen wordt aangepast aan de nieuwe uitslagen van Cito. We bespreken de vervolgstappen in de ontwikkelingen van de zorgleerlingen en tegenvallende uitslagen worden zoveel mogelijk vertaald naar leerstofinhouden. Er wordt tevens aandacht besteed aan de puzzels en parels van het groepsplan. De leerkracht van de combinatiegroep vindt het een hele organisatie, maar het lukt hem wel. Een andere leerkracht met een grote groep en veel zorgleerlingen vindt dat het zelfstandig werken niet rustig genoeg verloopt om de instructiegroep voldoende te kunnen begeleiden. Haar aandacht is te vaak nodig bij de grote groep.

Tot zover worden de volgende afspraken gemaakt en samengevat in een kader waarbinnen leerkrachten zich mogen bewegen en hun eigen invulling aan het onderwerp kunnen geven.

Afspraken m.b.t. het A-DIM Zie bijlage 9

Afspraken m.b.t. het zelfstandig werken Zie bijlage 11



Afbeelding 3
(zie bijbehorend vragenformulier op bijlage 8)

4.2 Fase 2 (januari tot mei)

1. Tijdens een teamvergadering wordt aandacht besteed aan het vernieuwde groepsplan. (Zie bijlage 6) De verandering zit in de indeling van het format en de toevoeging van de methodegebonden toetsen.

Doordat de doelen veel uitgebreider zijn dan de informatie in de andere kolommen trekt dat het plan heel lang. Daarom hebben we besloten de doelen bij elkaar vooraan het groepsplan te beschrijven. Deze doelen blijven ieder jaar opnieuw vrijwel hetzelfde. De andere informatie wordt jaarlijks aangepast aan de leerlingen.

Zo worden de doelen dus onderdeel van het format.

Naast het baseren van de indeling van de niveaugroepen op basis van de CITO willen we graag dat de leerkrachten al iets breder kijken en ook de methode gebonden toetsen erin meenemen.

2. Tijdens een werkvergadering faciliteren we zodat in kleine groepjes het groepsplan gevuld kan worden. Meestal gaan de parallelgroepen of de opvolgende groepen bij elkaar te rade als iets hen niet duidelijk is.

3. De leerkrachten krijgen de kwaliteitskaart 'zwakke rekenaars in de bovenbouw'¹² om praktische handreikingen te krijgen over effectief rekenonderwijs aan zwakke rekenaars.

4. De leerkrachten gaan aan de slag in de klas en experimenteren met de informatie die ze hebben uit het nieuwe groepsplan en de kwaliteitskaart.

5. Tijdens voortgangsgesprekken worden de zorgleerlingen per groep of parallelgroepen besproken met de intern begeleider. Onderwerp van gesprek is de aanpak in de instructiegroep. Wat doet de leerkracht met deze betreffende leerling. Is hij tevreden over het resultaat. Kan de leerkracht voldoende tijd creëren om de instructieafhankelijke leerlingen te ondersteunen?

Er worden afspraken gemaakt over de voortgang.

6. Tijdens de voortgangsgesprekken worden de leerkrachten bevraagd over de materialen die zij gebruiken om het rekenen te ondersteunen. Het blijkt dat vrijwel alle leerkrachten gebruik maken van dezelfde materialen.

Het rekenrek tot 20, de getallenlijn met getallen, de open getallenlijn, MAB materiaal, de breukenstokken, breukendoosjes, gelddoosjes, klokjes.

Van spelletjes, bijv. keersommenkwartet, wordt weinig gebruik gemaakt.

7. De intern begeleider maakt een afspraak voor een klassenbezoek.

In alle groepen wordt aan de instructietafel gewerkt met verlengde instructie en begeleidde inoefening. Sommige leerkrachten vinden het eng om sommen weg te laten. In plaats van aan de slag te gaan met materialen, proberen ze de taak af te krijgen door alle sommen met de instructiegroep te behandelen.



8. Tussentijdse schriftelijke evaluatie door middel van open vragen.
De leerkrachten ervaren het werken met groepsplannen als overzichtelijk. Ze hebben het gevoel dat het groepsplan nog niet voldoende in de dagelijkse praktijk gebruikt wordt.

Zie voor verdere evaluatie hiervan hoofdstuk 5.

9. Er worden afspraken gemaakt om het werken met het groepsplan te borgen
zie voor het kader hiervan bijlage 10

¹ zie voor theoretische onderbouwing hoofdstuk 4.1

² De kwaliteitskaart "Zwakke rekenaars in de bovenbouw" is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad.

4.3 fase 3 (mei tot juli)

In fase drie van de implementatie van het groepsplan rekenen wordt versie 3 geïntroduceerd. Dit is de fase met de meeste veranderingen. Hierin wordt veel gevraagd van de professionalisering van de leerkracht.

Tijdens een studiedag met als thema 'kijken naar kinderen' komen de volgende punten aan bod:

- Wat heeft een leerling nodig om tot ontwikkeling te komen?
- Handelingsgericht werken
- Het belang van een goede instructie
- Kennis over onderwijsbehoeften
- Mediatie (gesprekken met kinderen)
- Het omschrijven van doelstellingen
- Competenties van leerkrachten (zie bijlage 12)

Door verschillende originele werkvormen¹ te gebruiken gaan we er een actieve dag van maken. Zelfs voor kennisoverdracht zijn legio inspirerende werkvormen te bedenken. De 'leestafel' gaan we hiervoor zeker gebruiken. Hierbij gaan we naast tekst ook gebruik maken van filmpjes. De leerkrachten kiezen zelf een tafel en bekijken het materiaal. Daarna wordt de informatie uitgewisseld met de hele groep.

Het is heel belangrijk om zelf met het thema aan de slag te gaan omdat uit onderzoek is gebleken dat je maar 10 % herinnert van wat je is uitgelegd, 32 % van wat is uitgelegd en voorgedaan en 65% van de inhoud die is uitgelegd, voorgedaan en zelf ervaren.

Vraag leerkrachten wat ze willen leren op een studiedag en je krijgt gegarandeerd van velen het antwoord dat ze het graag praktijkgericht willen. Het is dus van belang dat we aansluiten bij de praktijk. Dit kan door duidelijk een link te maken met waar we al mee bezig zijn én door mensen te laten werken aan een eigen casus.

Dit gaan we eerst doen met een voorbeeldcasus waar de leerkrachten de onderwijsbehoeften van een fictieve leerling gaan benoemen. Daarna gaan ze het vergelijken met een voorbeeldcasus. Ze kunnen dus als het ware hun eigen werk nakijken.

Vervolgens gaan leerkrachten aan de slag met een eigen casus.

Een gedeelte van de middag zal zeker bestaan uit het in groepjes invullen van het nieuwe groepsplan (fase 3) waarbij het kijken naar het kind een grote rol speelt.

In de laatste periode van het schooljaar zullen de volgende punten nog aan bod komen:

- Interviemoement m.b.v. Video interactie
- Evalueren van fase 1,2 en 3 binnen het team en binnen het MT
- Groepsoverdracht met het groepsdocument en groepsplan
- borgen van de gemaakte afspraken

¹Dirkse-Hulscher,S.,Talen,A.,(2009).Het groot werkvormenboek.

Hoofdstuk 5 : Evaluatie

5.1 Evaluatie van het veranderingsproces

De **veranderingsnoodzaak** is duidelijk geworden in fase 1. De leerkrachten merkten de laatste jaren al steeds meer dat ze met alleen klassikale instructie niet voldoende konden aansluiten bij alle leerlingen.

Er was over het algemeen **veranderingsbereidheid**. Een enkele leerkracht had moeite met gewenning aan de nieuwe onderwijssituatie. De beslissing om laag in te stappen en het invoeren in drie fasen te verdelen was een goede keuze.

Van geen van de leerkrachten hebben we signalen ontvangen dat het invoeren van het groepsplan werkdruk verhogend was. Het was zelfs zo dat sommige leerkrachten gingen experimenteren met groepsplannen voor de andere vakken. Het faciliteren heeft natuurlijk ook drempelverlagend gewerkt.

Na fase 2 was er nog niet voldoende **veranderingsvermogen**. We gaan hier verandering in brengen op de studiedag in fase 3.

Uit gesprekken met de leerkrachten blijkt dat de **samenhang** tussen het groepsplan en verschillende andere onderwijsaspecten en duidelijk zijn. De samenhang met het ADI-model en zelfstandig werken is al duidelijk geworden. De samenhang met onderwijsbehoeften wordt nog verduidelijkt in fase 3.

Het is duidelijk waar we naar toe werken, wat al vast staat en waar nog eigen inbreng voor **oplossingen in het proces** mogelijk waren. Door het gefaseerd invoeren is het steeds duidelijk geweest wat de volgende stap was, er was geen sprake van **verrassingen**.

De **implementatiesnelheid** was hoog genoeg. Het had niet hoger moeten zijn, dan had je minder mogelijkheid tot diepgang gekregen dan we nu hebben kunnen inbouwen.

Doordat ik een heel aantal teamvergaderingen door studie niet aanwezig kon zijn heb ik voor mijn gevoel niet vaak genoeg korte momentjes van gesprek kunnen inlassen.

5.2 Evaluatie van de inhoud

De inhoud van dit actie onderzoek was het creëren van onderwijstijd zodat een betere aansluiting bij de instructie afhankelijke leerlingen mogelijk wordt. Dit hebben we gedaan door het invoeren van de groepsplannen en het versterken van de randvoorwaarden ADI-model en zelfstandig werken.

Betere aansluiting bij instructie afhankelijke leerlingen wordt mogelijk door mediëren en het vertalen van onderwijsbehoeften naar lesinhouden.

Het was voor iedereen zeer verhelderend om de rekendoelen van groep 1 tot 8 op een rij te zien. Het heeft de continuïteit van het rekenonderwijs doen verbeteren. Het heeft ook verduidelijkt welke lesstof weggelaten kan worden als er sprake is van taakreductie.

Het aanscherpen van het activerend direct instructiemodel was voor sommige leerkrachten confronterend. Zij hadden niet in de gaten dat ze eigenlijk zo weinig stappen hiervan gebruikten. Het is zeer van belang hier steeds aandacht aan te blijven besteden. Vooral de terugblik en het stellen van de doelen zijn punten die de meeste leerkrachten nu wel gebruiken. Evalueren van de les wordt nog te weinig gedaan.

De afspraken met betrekking tot de regels en de hulpmiddelen hebben ervoor gezorgd dat er meer uniformiteit op het gebied van zelfstandig werken in de bovenbouw is gerealiseerd.

In alle groepen wordt bij rekenen gewerkt met drie niveaus. Een van de leerkrachten bedacht de namen 'rode team', 'blauwe team', 'groene team'. Het komt overeen met de gebruikte kleuren in het groepsplan.

De leerlingen uit het rode team zag ik in de klas tevens terug aan de instructietafel. De instructie die daar werd gegeven was verschillend van kwaliteit. Ook werd er weinig creatief gebruik gemaakt van ondersteunende materialen.

Bij het invullen van de groepsplannen zag ik geregeld terug dat leerkrachten het verschil tussen doelen en de inhoud niet scherp hadden. Over het algemeen moeten bij alle leerkrachten de doelen specifiekere beschreven worden.

Uit de eerste tussentijdse evaluatie (zie afbeelding 3 en bijlage 8) kun je aflezen dat de leerkrachten zeer tevreden zijn over de volgende vragen:

1. Ik heb mijn klas zo georganiseerd dat ik een instructiegroepje voor rekenen kan realiseren
5. Ik ben voldoende op de hoogte van de rekendidactiek om de instructie afhankelijke leerlingen te kunnen bieden wat ze nodig hebben.
8. Ik zie de meerwaarde van het werken met instructiegroepen
9. Ik zie meerwaarde in het gebruik van een groepsplan.

Het antwoord op deze vragen geeft aan dat de leerkrachten meerwaarde zien in het gebruik van het groepsplan en het werken met instructiegroepen.



Met de tevredenheid van de leerkrachten wat betreft de rekendidactiek ben ik het niet eens. Ik vind dat er nog te weinig creatief omgegaan wordt met ondersteunende materialen. Tevens vind ik dat er te weinig aanpak met voorbedachte rade vanuit kennis gepland is en te veel op gevoel wordt gedaan.

Over de volgende punten was men nog niet tevreden:

4. Ik ga uit van de onderwijsbehoefte van de leerling.

7. Ik heb mijn aanbod in de instructiegroep naar tevredenheid in het groepsplan Genoteerd

Deze twee punten komen beiden op de studiedag aan bod.

Door de kennis die leerkrachten hebben opgedaan uit de kwaliteitskaart 'zwakke rekenaars in de bovenbouw' is het belang van een goede instructie tot hen door gedrongen. Dit hoor je terug in gesprekken die ik voerde met individuele leerkrachten.

De evaluatie van fase 2 vindt plaats door twee open vragen:

- Beschrijf je ervaringen met het groepsplan.
- Wat zijn verbeterpunten.

Als ik de ervaringen samenvat concludeer ik dat het merendeel van de leerkrachten het groepsplan overzichtelijk vinden. Het biedt overzicht op de rekendoelen. Daardoor biedt het inzicht in de rekenniveaus in de klas.

Het is overzichtelijk bij groepsoverdracht en voor vervangers.

Als ik de verbeterpunten samenvat concludeer ik dat het merendeel van de leerkrachten vindt dat het groepsplan zo aangepast moet worden dat individuele handelingsplannen komen te vervallen. Ook vinden ze dat ze het te weinig in de praktijk van alle dag inzetten. Ze geven aan ernaar te kijken als het moet worden aangepast.

Ik ben het niet eens met dit laatste punt, daar ik in de klassen zie dat er volgens het plan gewerkt wordt. Echter dit model groepsplan (fase 2) bevat nog niet zoveel informatie dat je het plan dagelijks bij de les nodig hebt.

De link tussen de ervaringen en de verbeterpunten geeft duidelijk aan waarop we nog kunnen verbeteren; het is nog te veel een papieren plan en het moet meer worden ingebed in de praktijk.

Fase 3 kan ik nog niet evalueren. Dit is de fase vanaf de studiedag in mei tot aan het einde van het jaar. Zie voor de opzet van deze studiedag 4.3.

Het is nog te vroeg om de onderzoeksvragen te beantwoorden die te maken hebben met de prestaties van. Het invoeringsproces is nog niet afgesloten en de leerlingen kunnen hier eigenlijk het volgend schooljaar pas van gaan genieten. Het efficiënter indelen van onderwijsleertijd is in ieder geval wel bereikt door het invoeren van het groepsplan (rekenen).

Hoofdstuk 6 Persoonlijke reflectie

Vanaf het begin was voor mij duidelijk dat ik iets wilde verbeteren voor die leerlingen die te weinig ontwikkeling doormaken, maar waar leerkrachten niet meer weten wat te doen om dit te bewerkstelligen. De leerkrachten gaven aan te weinig tijd te hebben om deze leerlingen goed te begeleiden. Hierdoor nam ik als IB-er taken van de leerkracht over door me bezig te houden met instructiegroepjes en het begeleiden van individuele leerlingen. Geen dingen die een leerkracht niet kon doen als hij meer tijd had gehad. Mijn onderzoeksvraag werd dus: hoe kunnen we meer onderwijsleertijd creëren zodat instructiegevoelige leerlingen die meer aandacht van de leerkracht nodig hebben dit ook kunnen krijgen.

Het invoeren van de groepsplannen leek een goede mogelijkheid.

We kozen ervoor om te starten met het groepsplan rekenen. Echter dat daar zoveel bij komt kijken had ik in eerste instantie niet in de gaten. Er waren nogal wat randvoorwaarden die niet stevig stonden en waar eerst aandacht aan moest worden geschonken wilde het groepsplan adequaat uitgevoerd kunnen worden.

Als je dan aan de slag gaat met die leerlingen die het zo hard nodig hebben is de volgende vraag 'wat ga je daar dan mee doen' en 'wat heeft deze leerling nou eigenlijk nodig'. Zo kwam ik tot de conclusie dat we eigenlijk niet bewust aansluiten bij de onderwijsbehoeften van onze leerlingen. Wat dus eigenlijk mijn eerste vraag was werd het laatste aandachtspunt in het proces. Zo was de cirkel rond.

Een veranderingsproces als dit doorvoeren had ik nog nooit gedaan. Het was voor mij heel belangrijk om me te verdiepen in de literatuur over verandermanagement. Zodoende kon ik de juiste aandachtspunten aanbrengen. Ondanks de hoge werkdruk van de leerkrachten ben ik bij deze verandering geen echte weerstanden tegengekomen. Ik vond het erg leuk om het enthousiasme van de leerkrachten te zien waarmee ze het groepsplan zo goed mogelijk wilden invullen.

Ik weet dat ik met een aantal zaken moeite heb. Borgen is niet mijn sterke kant. Bijvoorbeeld het opstellen van protocollen en het bewaken van procedures en afspraken. Ik kijk graag vooruit en heb dan de neiging om alweer met iets anders bezig te zijn voordat het eerste is afgesloten. Ik ga dan te snel vooruit en als ik niet uitkijk verlies ik dan een aantal van mijn teamleden. Doordat het een aantal keer net zo uit kwam dat ik niet bij een vergadering aanwezig kon zijn in verband met mijn studie, had ik het gevoel tussendoor niet voldoende met het team te kunnen terugkoppelen. Dit vond ik jammer.

Hierdoor is het me dit jaar ook niet gelukt om intervisiemomenten op te starten.

Een ander punt dat ik in de toekomst moet gaan verbeteren is het bewaken van procedures en afspraken. Ik houd er zelf niet van om gecontroleerd te worden. Toch geven sommige leerkrachten aan deze sturing nodig te hebben.

Ik vind het erg leuk dat ik de kans krijg om een studiedag te organiseren. Leuke werkvormen bedenken om kennis te kunnen overdragen en die theorie verwerken zodat de leerkracht er morgen meteen mee aan de slag kan gaan.

Wat me tijdens het werken aan dit veranderingsproces nog eens extra is opgevallen is dat ik fantastische collega's heb die allemaal het beste met de leerlingen voor hebben en zich allemaal willen inzetten om het zo goed mogelijk te doen. Allemaal met hun eigen belemmerende factoren maar toch zeker ook met veel compenserende factoren!

literatuurlijst

Buijs, K., Didaktische aandachtspunten bij verbetertrajecten, Rekenpilots

Caluwé, L., (2003), Denken over veranderen in vijf kleuren.

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

CPS, Amersfoort 2006, Lerend veranderen

CPS, Amersfoort, Moonen, B. e.a. Scholen in beweging

Dekker, J., Zijlstra, T., (2006) Competenties in beeld: praktijkboek voor ontwikkeling en toetsing. HB Uitgevers Baarn.

Dirkse-Hulscher, S., Talen, A., (2009). Het groot werkvormenboek. Dé inspiratiebron voor resultaatgerichte trainingen, vergaderingen en andere bijeenkomsten.

Janssens, A., (1999). Ontwikkeling stimuleren, werkboek voor ouders en opvoeders

Janssens, H., Kabbell, kwaliteit in het basisonderwijs voor leerlingen en leerkrachten, SON opleidingen

Kotter, J., & Rathgeber, H., Onze ijsberg smelt

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

Leenders, Y., Meyer, P. & Sanders, M. (1999). Effectieve instructie: leren onderwijzen met behulp van het Directe-Instructiemodel. Hoevelaken: CPS

Pameijer, N.K., & Beukering, J.T.E. van, (2008), Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Acco.

Ramshorst, B. van, (2002), verandermanagement

Gebruikte Sites

<http://www.aps.nl>

<http://www.cedgroep.nl>

<http://www.kpcgroep.nl>

<http://www.poraad.nl>

<http://www.schoolaanzet.nl>

<http://www.youtube.nl>

<http://www.leraar24.nl>

<http://www.onderwijsvanmorgen.nl>

<http://www.leerkrachten.tv>



Bijlagen:

Bijlage 1 : Power point - ‘Werken met groepsplannen’	pagina 36
Bijlage 2 : Model directe instructie.	pagina 39
Bijlage 3 : Groslijst onderwijsbehoeften	pagina 40
Bijlage 4 : Hulpzinnen om onderwijsbehoeften te formuleren	pagina 42
Bijlage 5 : Format groepsplan fase 1	pagina 44
Bijlage 6 : Format groepsplan fase 2	pagina 45
Bijlage 7 : Format groepsplan fase 3	pagina 46
Bijlage 8 : Vragenlijst evaluatie fase 1	pagina 48
Bijlage 9 : Kader Activerend Direct Instructie Model	pagina 49
Bijlage 10 : Kader - inzet van groepsplannen	pagina 50
Bijlage 11 : Kader zelfstandig werken groep 4 t/m 8	pagina 51
Bijlage 12 : Competenties / vaardigheden leerkrachten	pagina 52

Werken met groepsplannen

Rekenen

Waarom groepsplannen?

- Effectief omgaan met verschillen in onderwijsbehoeften
- Doelgericht werken
- Doelmatig klassenmanagement en organisatie
- Reflectie op en evaluatie van onderwijsaanbod
- Protocolleren wat je aanbiedt en met welk resultaat
- Bevorderen van overdracht
- Impulsen aan kwaliteitsverbetering en schoolontwikkeling

Uitgangspunten werken met groepsplannen

- Onderwijsbehoeften leerlingen staan centraal
- Pro-actief denken en preventief handelen
- Groepsleerkracht(en) stelt groepsplan op
- Cyclisch: tenminste driemaal per schooljaar
- Inbedden in zorgstructuur en jaarplanning school
- Groepsbespreking belangrijk schakelmoment
- Stapsgewijze reflectie leerkracht centraal, niet een lijvig document

Onderwijsbehoeften; een omslag in denken

- Niet: wat is er mis met dit kind, maar wat heeft dit kind nodig?
- Niet: welke beperkingen heeft dit kind, maar welke kansen en mogelijkheden heeft het?
- Wanneer gaat het wel goed?

Onderwijsbehoefte:

- doelen die komende periode voor deze leerling nagestreefd worden
- wat deze leerling (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken

Zone van de naaste ontwikkeling

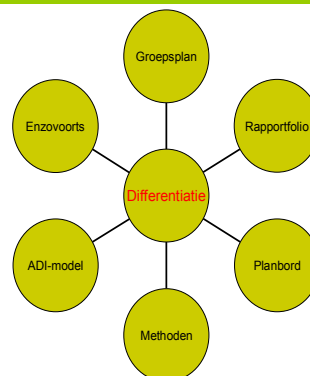
Kortom:

Wat heeft deze leerling nodig om doel te behalen, pedagogisch *en* didactisch?

- instructie nodig die ...
- opdrachten nodig die ...
- leeractiviteiten die ...
- feedback nodig die ...
- een leerkracht nodig die...
- groepsleden die ...

Wat is beste: extra hulp in groep, subgroep, IHP?

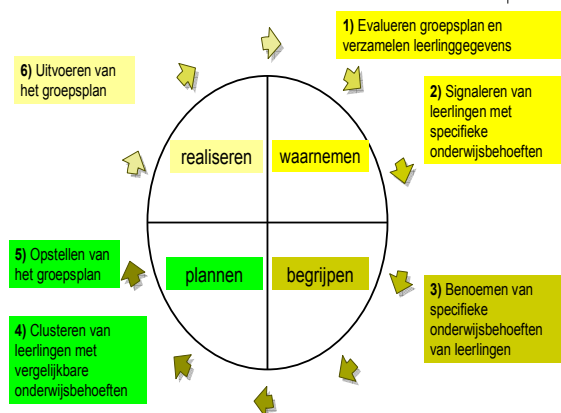
Groepsplan in relatie tot...



Groepsplan in relatie tot...



Handelingsgericht werken



Stap 1: Groepsoverzicht en evalueren

- Toetsen
- Leerlingvolgsysteem
- Observaties
- Analyses van werk
- Gesprekken met kinderen (en ouders)

Handelingsgerichte informatie voor benoemen onderwijsbehoeften

Evalueren vorig groepsplan

Stap 2: Signaleren leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften

Welke leerlingen hebben bijzondere onderwijsbehoeften?

Denk óók aan:

- leerlingen met leer- en ontwikkelingsvoorsprong
- leerlingen met eigen leerstijl

Stap 3 - Benoemen van onderwijsbehoeften

Wat zijn de onderwijsbehoeften van de leerlingen?
Bijzondere aandacht voor leerlingen uit stap 2

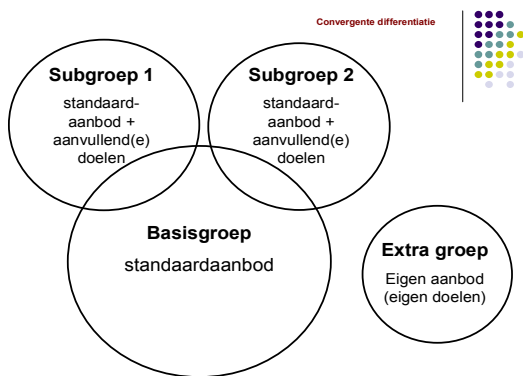
Omschrijving: welke doelen zijn voor deze leerling haalbaar in de komende periode en wat heeft hij/zij (extra) nodig om deze doelen te bereiken?

Onderscheid: pedagogische en didactische onderwijsbehoeften

Stap 4: Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften

Op basis van patronen in groepsoverzicht kiest de leerkracht voor activiteiten met de hele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen

Clustering moet haalbaar zijn qua klassenmanagement



Stap 5: Opstellen groepsplan

Op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen en gekozen clustering wordt kernachtig het aanbod voor een periode gepland:

- doelen/gewenste situatie
- inhoud (wat) en aanpak (hoe)
- organisatie
- evaluatie

Stap 6: Uitvoeren groepsplan

Inroosteren activiteiten uit groepsplan (weekrooster)

Tussentijds verzamelen gegevens over leerlingen en observeren resultaat van het aanbod

Hoe kom je aan informatie?

- Handleiding methode: leerlijnen en tussendoelen
- Internet:
 - Tussendoelen <http://tule.slo.nl>
 - Referentieniveaus www.taalenrekenen.nl
- Praten met andere professionals (parallelgroep/bouw)
- Vragen aan ouders en kind: wat werkt thuis; wat helpt; tips voor school?
- Zoeken in literatuur naar effectieve aanpak: dit type kind heeft aanpak nodig die ...
- Observeren: wanneer gaat het goed; wanneer lukt het wel; wat doet de leerkracht dan?
- Experimenteren: als leerkracht ... doet, dan

1. Oriëntatie

- ☐ Geef de eindtijd aan
- ☐ Laat enkele leerlingen een persoonlijk aandachtspunt formuleren
- ☐ Geef een lesoverzicht
- ☐ Presenteer het onderwerp van de les
- ☐ Geef een concreet minimum lesdoel voor de gehele groep
- ☐ Geef een concreet extra lesdoel voor de goed presterende leerlingen
- ☐ Bespreek het belang van de lesstof

2. Terugblik

- ☐ Bespreek de voorgaande les
- ☐ Haal de benodigde voorkennis op en vat deze samen
- ☐ Stel, als het nodig is, de voorkennis opnieuw aan de orde

3. Instructie

- ☐ Voorkom verwarring en leer één oplossingsstrategie aan
- ☐ Maak gebruik van stappenplannen die tot een juiste oplossing leiden
- ☐ Onderwijs in kleine stappen
- ☐ Gebruik heldere taal
- ☐ Geef concrete voorbeelden
- ☐ Laat leerlingen voorbeelden bedenken
- ☐ Maak gebruik van materialen en stappenplannen
- ☐ Doe een vaardigheid voor (modelleren)
- ☐ Speel vragen van de leerlingen terug naar de groep
- ☐ Ga na of leerlingen de stof begrijpen
- ☐ Vermijd uitweidingen
- ☐ Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad
- ☐ Differentieer in vraagstelling aan leerlingen
- ☐ Geef een samenvatting aan het eind van de uitlegfase

4. Begeleide inoefening

- ☐ Oefen samen met de leerlingen de aan te leren vaardigheid
- ☐ Geef korte en duidelijke opdrachten
- ☐ Stel veel vragen en geef willekeurig beurten
- ☐ Laat de leerlingen de instructie herhalen en verwoorden
- ☐ Zorg voor een geleidelijke toename van moeilijkheidsgraad
- ☐ Verminder geleidelijk de ondersteuning
- ☐ Ga door met oefenen tot de leerlingen de stof beheersen

5. Zelfstandige verwerking

- ☐ Zorg ervoor dat de leerlingen onmiddellijk (kunnen) beginnen
- ☐ Zorg ervoor dat de inhoud gelijk is aan de voorafgaande lesfase
- ☐ Laat de leerlingen weten dat hun werk nagekeken wordt
- ☐ Loop een vaste startronde door de groep
- ☐ Laat leerlingen hun aandachtspunten herhalen en beloon gewenst gedrag
- ☐ Zorg voor convergente differentiatie, dus:
- ☐ Geef extra instructie aan de zwak presterende leerlingen
- ☐ Geef extra verwerkingsstof aan goed presterende leerlingen

6. Evaluatie

- ☐ Laat de leerlingen onder woorden brengen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen
- ☐ Controleer of en hoe het lesdoel is bereikt

7. Terug- en vooruitblik

- ☐ Plaats de les in de context van een lessenreeks
- ☐ Geef aan waar de volgende les over zal gaan

Bijlage 3 „Groslijst onderwijsbehoeften“

Deze groslijst bevat een aantal aandachtspunten voor het bepalen wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken.

Instructie

- o Visuele ondersteuning (bijvoorbeeld: plaatjes, pictogrammen)
- o Auditieve ondersteuning (bijvoorbeeld: voorlezen opdracht, luisteren naar verhaal)
- o Materiële ondersteuning (bijvoorbeeld: kralenketting, rekenrek, blokjes, speciale pen)
- o Verkorte instructie (alleen bespreking opdrachten, korte aanduiding van oplossingsstrategie)
- o Verlengde instructie (herhaling na basisinstructie, helpen bij keuze juiste oplossingsstrategie, extra ophalen van voorkennis, uitvragen van zojuist gegeven instructie, directe instructie, preteaching, reteaching)
- o Gedragsinstructie ten aanzien van resultaten van de verwerking
- o

Leertijd

- o Extra leertijd (meer leertijd beschikbaar stellen om vaardigheid te verwerven)
- o Minder leertijd (minder leertijd bieden en tijd vrijmaken voor verdieping en uitdagende leerstof/werkvormen)
- o

Extra of andere leerstof

- o Leerstof ter herhaling, verdieping, verrijking
- o Remediërende leerstof
- o Ondersteunende materialen en programma's
- o Opdrachten die de leerling uitdagen en activeren
- o Opdrachten die overzichtelijk zijn
- o

Procesgerichte feedback

- o Vergroten van competentiegevoelens (benoemen successen)
- o Vergroten van zelfstandigheid (geven van meer verantwoordelijkheid)
- o Tussentijdse feedback (om bepaalde tijd aanspreken op werkhouding: hoe?)
- o Feedback op uitvoering opdrachten (bijvoorbeeld strategiegebruik en taak-aanpak)
- o Gedragsinstructie direct na de basisinstructie
- o Ondersteuning met materiaal (stickers, klok, picto's, gedragskaart)



Structureren van de taak

- o Opdelen van de taak in kleine leerstapjes
- o Afdekken van delen van de taak
- o Plaatje weglaten
- o Vergroot lettertype
- o Eén opdracht op een bladzijde
- o Extra groot materiaal aanbieden
- o Stappenplannen en checklists (bijvoorbeeld voor maken werkstuk)
- o Overgangen tussen activiteiten afbakenen en verduidelijken
- o

Activerende werkvormen

- o Uitdagende werkvormen
- o Actief leren (doe-opdrachten)
- o Aansluiten belevingswereld
- o

Maatregelen om de motivatie en plezier in leren te bevorderen

- o Uitdagende werkvormen
- o Variatie in werkvormen
- o Belonen
- o Aansluiten belangstelling kinderen
- o Kinderen zelf keuzes laten maken
- o Succeservaringen creëren
- o

Aanpassingen in leeromgeving

- o Rustige werkplek
- o Prikkelreductie
- o Ordenen van benodigde materialen
- o

Bron: Clijsen A. (2007), 1-zorgroute, samen onderwijs passend maken. KPC groep.

Bijlage 4: Hulpzinnen om onderwijsbehoeften te formuleren

Dit kind heeft:	Voorbeeldzinnen:
..een instructie nodig...	waarbij de leraar voordoet en hardop denkt die de betekenis van keersommen verheldert die haar sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor (bijv. picto's, plaatjes, foto's, stripverhalen) die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie binnen verhaal, liedje of rijmpje) die verkort is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna kind zelfst. aan het werk kan) die verlengd is (activeren basisvaardigheden, begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie en stimuleren tot het bedenken van eigen voorb.)
..opdrachten nodig...	die op of net <i>onder</i> het niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen die op of net <i>boven</i> het niveau liggen zodat hij voldoende uitdaging krijgt die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes waarbij hij alleen de antwoorden hoeft in te vullen met uitgewerkte voorbeelden
..(leer)activiteiten nodig...	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 de denkhandelingen concreet ondersteunen (bijv. getallenlijn) die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten die hem uitdagen (uitbreiding: plustaken of verdieping) die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng

..feedback nodig...	die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt (“Je hebt 10 min, helemaal zelfstandig gewerkt!”) waarbij de succeservaringen worden benadrukt die in een grafiekje is weergegeven zodat hij zijn vorderingen goed kan volgen en zich minder met de andere kinderen gaat vergelijken
..groepsleden nodig ...	met wie hij samenwerkend kan leren 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 uidagen door te rijmen op zijn naam
..een leraar nodig...	die de overgangen tussen de activiteiten structureert die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie) die let op zijn taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem bespreekt die vriendelijk en beslist is die positieve interne attributies bij succes benadrukt die situaties creëert waarin zijn sterke kanten (behulpzaam en sociaalvaardig) naar voren komen die doelgericht (flexibel) kan differentiëren die hem complimenteert met zijn inzet die hem begrijpt waar hij moeite mee heeft die een neutrale, rustige, wat laconieke houding aanneemt die steun biedt bij het omgaan met zijn vaak heftige emoties(en de strijd negeert die hij soms oproept) die voorspelbaar is in gedrag, houding en activiteitenaanbod die hem voorbereidt op de leswisselingen
..overige, zoals...	een leeromgeving nodig die ondersteuning nodig die

Didactisch groepsplan Rekenen

Groep:

Datum:

Vakgebied:

Leerkracht(en):

Periode:

Methode:

Basisstof = blauw

Herhalingsstof = rood

Verrijkingsstof = groen

Groep / namen	Wat wil ik bereiken ? (doel)	Inhoud (wat)	Aanpak / methodiek (hoe)	Organisatie	Evaluatie
Basisaanbod					
Basisaanbod + Remediëring					
Basisaanbod + verrijking					

Didactisch groepsplan Rekenen

Groep:

Datum:

Leerkracht(en):

Periode:

Basisstof = blauw

Herhalingsstof = rood

Verrijkingsstof = groen

Doelen Wat wil ik bereiken ?

	basisaanbod		Basisaanbod + remediëring		Basisaanbod + verrijking
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	

Groep / namen Voor-en achternaam	Methoden gebonden	LOVS	Inhoud (wat)	Methodiek / materialen	Organisatie	Evaluatie
Basisaanbod						
Basisaanbod / Remediëring						
Basisaanbod / Verrijking						

Didactisch groepsplan Rekenen

Groep:

Datum:

Leerkracht(en):

Periode:

Basisstof = blauw

Herhalingsstof = rood

Verrijkingstof = groen

Doelen

Wat wil ik bereiken ?

	basisaanbod		Basisaanbod + remediëring		Basisaanbod + verrijking
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	

Groep / namen Voor-en achternaam	Methoden de gebonden	LOVS	Inhoud (wat)	Methodiek / materialen	Organisatie	onderwijsbehoefte
Basisaanbod						
Basisaanbod Remediëring						
Basisaanbod Verrijking						

Evaluatie Basis- aanbod	
Evaluatie Basis- aanbod / Remediëring	
Evaluatie Basis- aanbod / Verrijking	

1. Ik heb mijn klas zo georganiseerd dat ik een instructiegroepje voor rekenen kan realiseren

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Ik ben tevreden over de frequentie van verlengde instructie in mijn groep.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Ik ben tevreden over het aanbod dat ik geef in het instructiegroepje rekenen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Ik ga uit van de onderwijsbehoefte van de leerling.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. Ik ben voldoende op de hoogte van de rekendidactiek om de instructie afhankelijke leerlingen te kunnen bieden wat ze nodig hebben.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. Ik ben over het algemeen tevreden over de resultaten van de instructie afhankelijke leerlingen ?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. Ik heb mijn aanbod in de instructiegroep naar tevredenheid in het groepsplan genoteerd

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

8. Zie je de meerwaarde van het werken met instructiegroepen

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. Ik zie meerwaarde in het gebruik van een groepsplan.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Kaders vanuit de directie: ADI-model groepen 3-8

ALGEMEEN

- Het ADI-model mag niet afwijken van de kaders van het koersplan “Bruisend Onderwijs”.
- Wezenlijke zaken uit onze schoolvisie (eigenaarschap, zelfstandigheid, ontmoeten, e.d.) mogen niet ontbreken.

Het ADI-model mag niet afwijken van de schoolontwikkelingen (planbord, rapportfolio, groepsdocument/plan e.d.) die al gaande zijn.

VOORWAARDELIJK

Een jaar- en weekplanning (leerkrachten), dagritme- of weekplanning (leerlingen), instructietafel, “uitgestelde aandacht teken”, planbord en time-timer of klok mogen niet ontbreken in de groep.

SPECIFIEK

- Frontaal, klassikaal lesgeven zonder differentiatie en interactie met de leerlingen is niet toegestaan.
 - Het ADI-model mag niet los staan van de dagelijkse werkwijze van de gebruikte methoden.
 - Het ADI-model mag niet los staan van de gebruikte groepsplannen.
 - Voor rekenen is het vanaf schooljaar 2010-2011 niet toegestaan om binnen het ADI-model zonder instructiegroepjes (remediëring en verrijking) te werken. Taal/spelling en lezen volgen uiterlijk in schooljaar in 2011-2012.
 - Tijdens het gebruik van het ADI-model mag het “loop/servicerondje” niet ontbreken.
- Het mag niet ontbreken aan een logische doorgaande lijn, in opbouw en werkwijze, van groep 1 naar groep 8.

OVERIG

- Er wordt binnen de bouw niet afgeweken van oude gezamenlijk gemaakte (minimum) afspraken totdat er nieuwe gezamenlijke (minimum)afspraken worden gemaakt óf iedereen wordt van proeftuintjes vóóraf op de hoogte gesteld tijdens een bouwvergadering. Proeftuintjes worden niet (jaarlijks) op eigen initiatief of zonder overleg binnen de bouw gecontinueerd.

Binnen deze kaders zijn jullie vrij om te bewegen en onderzoeken!

Kaders vanuit de directie: Groepsplannen groep 1-8

ALGEMEEN

- Het werken met groepsplannen mag niet afwijken van de kaders van het koersplan “Buisend Onderwijs”.
- Wezenlijke zaken uit onze schoolvisie (eigenaarschap, zelfstandigheid, ontmoeten, e.d.) mogen niet ontbreken.
De inzet van groepsplannen mag niet afwijken van de schoolontwikkelingen (planbord, rap portfolio, Adi-model, zelfstandig werken e.d.) die al gaande zijn.

VOORWAARDELIJK

Een jaar- en weekplanning (leerkrachten), dagritme- of weekplanning (leerlingen), instructietafel, “uitgestelde aandacht teken”, planbord en time-timer mogen niet ontbreken in de groep
Het ADI-model wordt dagelijks voor de hoofdvakken gebruikt.

SPECIFIEK

- Frontaal, klassikaal lesgeven zonder differentiatie en interactie met de leerlingen is niet toegestaan.
- Bij rekenen is het vanaf schooljaar 2010-2011 niet toegestaan om zonder instructiegroepjes remediëring en verrijking) te werken. Taal/spelling en lezen volgen uiterlijk in schooljaar in 2011-2012.
- Bij het indelen van de leerlingen wordt zowel uitgegaan van prestaties als wel van de didactische en pedagogische onderwijsbehoeften van de leerling
- Het groepsplan mag niet los staan van de dagelijkse werkwijze van de gebruikte methoden
- Het mag niet ontbreken aan een doorgaande lijn van de rekendoelen, in opbouw en werkwijze, van groep 1 naar groep 8.
- Het groepsplan wordt vier keer per schooljaar aangepast aan de vorderingen van de leerlingen

OVERIG

Er wordt binnen de bouw niet afgeweken van oude gezamenlijk gemaakte (minimum)afspraken totdat er nieuwe gezamenlijke (minimum)afspraken worden gemaakt óf iedereen wordt van proeftuintjes vóóraf op de hoogte gesteld tijdens een bouwvergadering.
Proeftuintjes worden niet (jaarlijks) op eigen initiatief of zonder overleg binnen de bouw gecontinueerd.

Binnen deze kaders zijn jullie vrij om te bewegen en onderzoeken!

Kaders vanuit de directie: Zelfstandig werken groepen 4-8

ALGEMEEN

- Het zelfstandig werken in de groep mag niet afwijken van de kaders van het koersplan “Bruisend Onderwijs”.
 - Wezenlijke zaken uit onze schoolvisie (eigenaarschap, zelfstandigheid, ontmoeten, e.d.) mogen niet ontbreken.
- Het zelfstandig werken mag niet afwijken van de schoolontwikkelingen (planbord, rapportfolio, groepsdocument/plan e.d.) die al gaande zijn.

VOORWAARDELIJK

Een jaar- en weekplanning (leerkrachten), dagritme- of weekplanning (leerlingen), rekengroepsplan, instructietafel, “uitgestelde aandacht teken”, planbord en time-timer of klok mogen niet ontbreken in de groep.

SPECIFIEK

- Frontaal, klassikaal lesgeven zonder differentiatie is niet toegestaan.
- Het mag niet ontbreken aan een logische doorgaande lijn, in opbouw en werkwijze, van groep 4 naar groep 8.
- Tijdens het werken met groepsplan rekenen is er altijd sprake van zelfstandig werken.
- Tijdens het zelfstandig werken mag een vast “loop/servicerondje” niet ontbreken.
- Tijdens het zelfstandig werken is er sprake van extra ondersteuning van de remediërende Groep
- De volgende hulpmiddelen worden ingezet om het zelfstandig werken goed te laten verlopen: instructietafel, “uitgestelde aandacht teken”, planbord, time-timer en vragenkaartje.

OVERIG

Er wordt binnen de bouw niet afgeweken van oude gezamenlijk gemaakte (minimum)afspraken totdat er nieuwe gezamenlijke (minimum)afspraken worden gemaakt óf iedereen wordt van proeftuintjes vóóraf op de hoogte gesteld tijdens een bouwvergadering. Proeftuintjes worden niet (jaarlijks) op eigen initiatief of zonder overleg binnen de bouw gecontinueerd.

Binnen deze kaders zijn jullie vrij om te bewegen en onderzoeken!

Checklist Competenties / vaardigheden leerkrachten

Vaardigheden klassenmanagement - relatie

Vertrouwen en waarderen

- ◇ Ik laat in mijn organisatie merken dat ik samen spelen en werken belangrijk vind
- ◇ IK neem de tijd om met kinderen te praten over de voortgang van het werk
- ◇ Ik neem de tijd om kinderen waardering bij te brengen voor hun schoolspullen

Ondersteunen

- ◇ Ik richt de klas zo in dat oogcontact tussen kinderen onderling en tussen mij en de kinderen mogelijk is
- ◇ Ik bouw tijd in voor persoonlijke aandacht
- ◇ Ik richt het lokaal zo in dat er geen irritaties ontstaan over looproutes en het vinden van het materiaal
- ◇ Ik heb duidelijke afspraken over elkaar helpen
- ◇ Soms regisseer ik de indeling in de groepjes

Uitdagen

- ◇ Ik geef inspraak in de lesorganisatie en de klasseninrichting
- ◇ Ik daag kinderen uit iets samen te doen
- ◇ Ik werk graag met tafelgroepen om het contact te stimuleren
- ◇ Ik richt de klas zo in dat er op een flexibele manier gewerkt kan worden in groepjes
- ◇ In mijn klas is er een veilige plaats waar kinderen materiaal kunnen tentoonstellen voor elkaar
- ◇ Ik bouw ongedwongen en gezellige momenten in mijn lessen in
- ◇ Ik heb aandacht voor de sfeer in de klasseninrichting

Vaardigheden klassenmanagement - competentie

Vertrouwen

- ◇ Kinderen kunnen bij mij in de klas zelfstandig werken en spelen
- ◇ Ik ga er van uit dat kinderen hun eigen werk of spel goed doen
- ◇ Ik waardeer voorstellen over de klassenorganisatie
- ◇ Ik waardeer het oordeel van de leerlingen over het materiaal

Ondersteunen

- ◇ Ik leer kinderen elkaar te helpen, ik heb daar regels voor
- ◇ Ik heb beoordelingssystemen die niet vergelijkend zijn
- ◇ Ik zorg voor tempo- en niveaudifferentiatie
- ◇ Ik heb afspraken over mijn beschikbaarheid als kinderen je nodig hebben
- ◇ Ik heb mogelijkheden voor leerlingen om alleen rustig te kunnen werken
- ◇ Kinderen hebben bij mij allemaal verschillend werk, waardoor ze zich minder met elkaar hoeven te vergelijken

- ◇ Ik gebruik werkkaarten die aansturen op het goed volbrengen van de taak
- ◇ Het materiaal is inzichtelijk geordend
- ◇ Ik zorg voor ondersteuning die op maat is en op de juiste moment komt
- ◇ Uitdagen
- ◇ Ik gebruik werkvormen die uitdagen tot actief leren en spelen
- ◇ Ik gebruik werkvormen waardoor kinderen op verschillende manieren kunnen leren
- ◇ Ik stimuleer dat kinderen hun eigen werk nakijken
- ◇ Ik coördineer werktijd zodat kinderen naar een andere groep kunnen om daar bijvoorbeeld instructie te volgen
- ◇ Ik heb altijd aantrekkelijk werk voldoende voor elk niveau.

Vaardigheden klassenmanagement - autonomie

Vertrouwen

- ◇ Kinderen hebben bij mij keuzemogelijkheden in de taken en in de volgorde waarin ze werken; een dagdeel, dag- of weektaak
- ◇ Kinderen controleren hun eigen werk en houden hun vorderingen bij.
- ◇ Kinderen maken afspraken met zichzelf over wat en hoeveel ze af hebben in een bepaalde hoeveelheid tijd
- ◇ Bij mij bepalen de kinderen zelf met hoeveel ze in een hoek werken
- ◇ Ik betrek de kinderen in de samenstelling van de tafelgroepen
- ◇ Ik laat de kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht
- ◇ De kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun materialen en voor het opgeruimd houden van

de klas

- ◇ De kinderen zijn ook verantwoordelijk voor elkaar
- ◇ Ik laat de leerlingen zelf hun materiaal pakken
- ◇ Ik heb vooral open kasten in de klas
- ◇ Ik laat een aantal organisatorische taken aan de kinderen over
- ◇ De kinderen mogen zelf een hoek inrichten
- ◇ Ik heb ruimtes in de klas waar niet steeds mij oog op valt
- ◇ Kinderen werken samen bij mij

Ondersteunen

- ◇ Ik heb heldere, door de kinderen geaccepteerde regels, maar niet teveel
- ◇ Ik houd rekening met verschillen tussen kinderen wat betreft zelfstandigheid en het dragen van verantwoordelijkheid
- ◇ Ik zorg voor een duidelijke les- en tijdsindeling
- ◇ Ik zorg voor een visuele ondersteuning van de taken, bijvoorbeeld op het bord of op een planbord waarop kinderen hun keuzes kunnen aangeven
- ◇ Ik heb een opgeruimd lokaal met een duidelijke indeling in materialen
- ◇ Ik zorg voor dat ik zelf zorgvuldig met de materialen ben
- ◇ Ik zorg voor een opstelling waarin elkaar helpen vanzelfsprekend is

Uitdagen

- ◇ Ik plan ruimte in voor taken waarin de eigen mening van leerlingen naar voren komt
- ◇ Ik plan ruimte in voor zelfexpressie en creativiteit
- ◇ Ik heb vrij toegankelijke extra materialen, zoals een wisselende collectie boeken en spelletjes
- ◇ Ik daag kinderen uit nieuwe materialen en situaties te ontdekken

Bron: Competenties in beeld (dekker en zijlstra, 2006)