

2013

ENSO-CPGO

Praktijkgericht onderzoek naar de effecten van opbrengstgericht werken op De Watertuin, school voor speciaal basisonderwijs

De effecten van opbrengstgericht werken op De Watertuin



Irma van Doorn

S1050400

7-5-2013

Samenvatting

In juli 2010 is door het bureau Bestuurs & Management Consultants (BMC) een school diagnostisch onderzoek gedaan naar het pedagogisch-didactisch handelen, het leerstofaanbod, de leerlingenzorg en het ontwikkelperspectief. Het doel van de schoolanalyse was meer inzicht krijgen op en inzicht krijgen in de actuele uitgangspositie op de volgende aspecten, het pedagogisch-didactisch handelen, het leerstofaanbod, de leerlingenzorg en het ontwikkelingsperspectief. Uit de analyse is gekomen dat het pedagogische handelen van de leerkrachten over het algemeen voldoende veiligheid biedt aan de leerlingen, maar dat er door het grootste deel van de leerkrachten onvoldoende effectieve instructie wordt gegeven. Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (2003) stellen dat een leerkracht door middel van goed en succesvol onderwijsgedrag het gedrag van hun leerlingen zodanig beïnvloeden dat dit leidt tot verhoogde leerprestaties.

Op De Watertuin is er in januari 2011 een start gemaakt met een verbetertraject om de opbrengsten te verhogen. Doelmatig klassenmanagement is het eerste onderdeel dat aan de orde is gekomen. Het streven is om aan het einde van het schooljaar 2012-2013 voldoende beoordeeld te worden door de inspectie. De centrale rol binnen het verbetertraject is gericht op de veranderende houding van de groepsleerkracht. Het verbetertraject is nu ongeveer twee jaar bezig en tijdens een tussentijdse evaluatie door BMC is gebleken dat een aantal onderdelen van de effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement nog niet door alle leerkrachten beheerst wordt. Op dit moment is het onduidelijk wat de leerkrachten nodig hebben om de aangeboden kenmerken van effectief onderwijs bij rekenen toe te passen in de praktijk en daardoor de opbrengsten van rekenen te verhogen. Het doel van dit praktijkgerichte onderzoek is het tegemoet kunnen komen aan de handelingsverlegenheid van leerkrachten om opbrengstgericht onderwijs voor rekenen te kunnen realiseren.

Ondanks hoge uitgaven en vele goed bedoelde hervormingsinspanningen, zijn de prestaties van een groot aantal schoolsystemen haast niet vooruitgegaan in tientallen jaren (McKinsey&Company, 2007, Levin, 2012). Om te kijken of De Watertuin wel geprofiteerd heeft van de hervormingsinspanningen wordt dit onderzoek uitgevoerd aan de hand van de volgende vragen.

De centrale vraagstelling luidt: “Hoe moet het vervolgetraject van opbrengstgericht werken, voor rekenen eruitzien waarmee de leerkrachten worden ondersteund bij het opbrengstgericht werken in de groep?”

Inhoud

Samenvatting.....	1
Hoofdstuk 1: Inleiding	3
1.1 De onderwijsomgeving	3
1.2 De verlegenheidsituatie.....	3
Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader.....	5
2.1 Opbrengstgericht werken en de kwaliteiten van de leerkrachten.....	5
2.2 Een haalbaar en gedegen school programma.....	7
2.3 Taakgerichte leertijd.....	8
2.4 Uitdagende doelen en effectieve feedback.	8
2.5 Doelmatig klassenmanagement en pedagogisch handelen.....	9
2.6 Didactische aanpak.....	10
2.8 Een goed school klimaat.....	11
2.9 De rol van de schoolleiding.	11
Hoofdstuk3: Opzet van het onderzoek.	13
3.1 Kwalitatief onderzoek met een evaluatief karakter.....	13
3.2 De interviews.....	13
3.3 Secundaire analyse en monitor.....	14
3.4 Leerwinst?	15
3.5 Onafhankelijkheid, betrouwbaarheid en validiteit	15
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	17
4.1 Resultaten onderzoeksvraag 1.....	17
4.2 Resultaten onderzoeksvraag 2.....	17
4.3 Resultaten onderzoeksvraag 3.....	21
Hoofdstuk 5: Conclusie en Discussie	24
5.1 Onderzoeksvraag 1.....	24
5.2 Onderzoeksvraag 2.....	24
5.3 Onderzoeksvraag 3.....	25
Discussiepunten.....	25
Bijlagen	28
Bijlage 1 Interviewvragen	28
Bijlage 2: Observatie instrument BMC (Leeg)	32

Hoofdstuk 1: Inleiding

In deze inleiding wordt het doel van dit onderzoek beschreven. Dit gebeurt door eerst een situatieschets te geven van de onderwijsomgeving, daarna wordt de ervaren handelingsverlegenheid beschreven en als laatste worden de onderzoeks- en deelvragen geformuleerd.

1.1 De onderwijsomgeving

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op De Speciaal Basisschool "De Watertuin". De Watertuin is een school met 322 leerlingen verdeeld over drie units.; de onderbouw, de middenbouw en de bovenbouw. Men wil vanuit succeservaringen werken aan het zelfvertrouwen en de maximale ontplooiing van de leerlingen. Hierbij staat het sociaal-emotionele kind centraal en wil men kinderen een kwalitatieve leeromgeving bieden. Dit wordt gerealiseerd door het inzetten van de volgende kernkwaliteiten; het bieden van structuur, het denken in kansen, de intrinsieke motivatie, het enthousiasme en de pedagogische kwaliteiten van de leerkrachten.

1.2 De verlegenheidsituatie

In juli 2010 is door het bureau Bestuurs & Management Consultants (BMC) een school diagnostisch onderzoek gedaan naar het pedagogisch-didactisch handelen, het leerstofaanbod, de leerlingenzorg en het ontwikkelperspectief. Het doel van de schoolanalyse was meer inzicht krijgen op en inzicht krijgen in de actuele uitgangspositie op de volgende aspecten, het pedagogisch-didactisch handelen, het leerstofaanbod, de leerlingenzorg en het ontwikkelingsperspectief. Uit de analyse is gekomen dat het pedagogische handelen van de leerkrachten over het algemeen voldoende veiligheid biedt aan de leerlingen, maar dat er door het grootste deel van de leerkrachten onvoldoende effectieve instructie wordt gegeven. Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (2003) stellen dat een leerkracht door middel van goed en succesvol onderwijsgedrag het gedrag van hun leerlingen zodanig beïnvloeden dat dit leidt tot verhoogde leerprestaties.

Op De Watertuin is er in januari 2011 een start gemaakt met een verbetertraject om de opbrengsten te verhogen. Doelmatig klassenmanagement is het eerste onderdeel dat aan de orde is gekomen. Het streven is om aan het einde van het schooljaar 2012-2013 voldoende beoordeeld te worden door de inspectie. De centrale rol binnen het verbetertraject is gericht op de veranderende houding van de groepsleerkracht. Het verbetertraject is nu ongeveer twee jaar bezig en tijdens een tussentijdse evaluatie door BMC is gebleken dat een aantal onderdelen van de effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement nog niet door alle leerkrachten beheerst wordt. Op dit moment is het onduidelijk wat de leerkrachten nodig hebben om de aangeboden kenmerken van effectief onderwijs bij rekenen toe te passen in de praktijk en daardoor de opbrengsten van rekenen te verhogen. Het doel van dit praktijkgerichte onderzoek is het tegemoet kunnen komen aan de handelingsverlegenheid van leerkrachten om opbrengstgericht onderwijs voor rekenen te kunnen realiseren.

Ondanks hoge uitgaven en vele goed bedoelde hervormingsinspanningen, zijn de prestaties van een groot aantal schoolsystemen haast niet vooruitgegaan in tientallen jaren (McKinsey&Company, 2007, Levin, 2012). Om te kijken of De Watertuin wel geprofiteerd heeft van de hervormingsinspanningen wordt dit onderzoek uitgevoerd aan de hand van de volgende vragen.

De centrale vraagstelling luidt: "Hoe moet het vervolgentraject van opbrengstgericht werken, voor rekenen eruitzien waarmee de leerkrachten worden ondersteund bij het opbrengstgericht werken in de groep?"

Onderzoeksvraag 1: Welke kenmerken van opbrengstgericht werken dragen bij aan het verhogen van de leeropbrengsten?

Deelvragen:

- 1) Wat zijn de kenmerken van opbrengstgericht werken?

- 2) Welke specifieke kenmerken van opbrengstgericht werken voor rekenen zijn er te noemen?
- 3) Welke leerkrachtvaardigheden zijn aanwezig bij een opbrengstgericht werkende leerkracht?
- 4) Wat is de rol van de schoolleiding bij het opbrengstgericht werken?

Onderzoeksvraag 2: Hoe hebben de leerkrachten het verbetertraject met betrekking tot rekenen, de afgelopen drie jaar ervaren?

Deelvragen:

- 1) Welke interventies zijn er voor rekenen de afgelopen drie jaren gedaan?
- 2) Welke stimulerende factoren ervaren de leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken ?
- 3) Welke belemmeringen ervaren leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken?
- 4) Welke leerkrachtvaardigheden zijn aanwezig bij de leerkrachten van De Watertuin volgens BMC.
- 5) Welke toetsresultaten zijn er de afgelopen jaar voor Cito geweest met betrekking tot rekenen?

Onderzoeksvraag 3: Welke vervolgstappen dienen er gemaakt te worden om opbrengstgericht werken te borgen?

Deelvragen:

- 1) Welke vervolgstappen worden er door de leerkrachten aangegeven om opbrengstgericht werken te borgen?
- 2) Welke vervolgstappen worden er door de directie benoemd om het opbrengstgericht werken te borgen?
- 3) Welke vervolgstappen worden er door BMC genoemd om het opbrengstgericht werken te borgen?
- 4) Wat zijn de voordelen van opbrengstgericht werken volgens de leerlingen?

In het theoretische kader worden de kernbegrippen omschreven en worden de praktijksituatie, de eigen ervaringen en de inzichten van de literatuur geïntegreerd.

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader.

Iedere leerling en iedere school kan presteren, want presteren kan op elk niveau en elke stap omhoog is een prestatie. Om elk talent te benutten van leerlingen is een ambitieuze leercultuur waar prestaties worden gewaardeerd en gestimuleerd van belang. Levin (2012) stelt dat het onderwijs een belangrijke rol speelt bij het opbouwen van een samenleving, die sociaal en economisch sterk is.

Een goede beheersing van de basisvaardigheden is onlosmakelijk verbonden aan de brede vormende functie van het basisonderwijs. Een kind, dat niet goed heeft leren lezen en rekenen, heeft een grote belemmering bij het opdoen van brede kennis. Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (2003) stellen dat een leerkracht door middel van goed en succesvol onderwijsgedrag het gedrag van hun leerlingen zodanig beïnvloeden, dat dit leidt tot verhoogde leerprestaties. McKinsey & Company (2007), Fullan (2008) benoemen de kwaliteit van de leerkracht als de belangrijkste motor voor het leren van de leerlingen op school. Goed presterende scholen hebben volgens hen een grote focus op het verbeteren van de instructie. Leren gebeurt door middel van interactie tussen de leerkracht en leerling. Als je het leren wil verbeteren, dan moet je de kwaliteit van de interactie verbeteren.

De volgende drie punten zijn daarbij van belang (McKinsey & Company 2007):

- Zorg ervoor dat de juiste mensen leerkracht worden.
- Ontwikkel deze mensen tot effectieve instructeurs.
- Voer onderwijssystemen in die gerichte steun geven om er voor te zorgen dat ieder kind kan profiteren van excellente instructie.

Hoe worden deze belangrijke punten bereikt? In de goed presterende systemen heeft het beroep van leerkracht een hoge status. Als het onderwijzen een hoge status heeft dan zullen meer getalenteerde mensen leerkracht willen worden, wat de status weer verhoogd. Deze landen bieden een goed salaris en stellen hoge eisen aan de vooropleiding van de leerkracht. Alleen de best presterende studenten komen door de voorselectie heen. Belangrijke factoren hierbij zijn het niveau van geletterdheid en de rekenvaardigheden, het hebben van sterke communicatieve en interpersoonlijke vaardigheden en gemotiveerd zijn om te willen leren en te onderwijzen (McKinsey & Company, 2007). Daarnaast erkennen de goed presterende schoolsystemen dat geen enkel aannamebeleid perfect is en worden er manieren bedacht om slecht presterende leerkrachten te kunnen verwijderen. Verder erkennen de goed presterende landen dat door het verbeteren van de instructie, de opbrengsten van de leerlingen zullen verhogen. De instructie moet effectief en efficiënt zijn. De uitdagingen hierbij zijn het definiëren van wat uitstekende instructie nu eigenlijk is en de leerkracht moet de capaciteiten en kennis hebben om elke dag opnieuw met de steeds wisselende omstandigheden om te gaan (McKinsey & Company 2007).

Fullan (2010) stelt dat er veel energie gestoken moet worden in het verhogen van de kwaliteit van de leerkrachten. Hij noemt het samenwerken van de leerkrachten onder een op instructie gefocuste schoolleider één van de factoren, die er voor zorgen dat de opbrengsten met succes verhoogd worden. De andere factoren zijn een goede band hebben met de ouders en de omgeving, een leerlinggerichte leeromgeving en afstemming van de instructie met de daarbij bijbehorende middelen. Een gedeelte van deze aspecten komt overeen met wat de inspectie van het onderwijs (2010; 2011) de kenmerken van opbrengstgericht werken noemt. In dit hoofdstuk zullen het begrip “opbrengstgericht werken”, de rol van de leerkracht en de kenmerken van effectieve instructie besproken worden.

2.1 Opbrengstgericht werken en de kwaliteiten van de leerkrachten.

Bij opbrengstgericht werken gaat het om elementen van systematisch en doelgericht werken, die worden toegepast in elke organisatie, om tot het maximaliseren van de resultaten te komen. De term die hiervoor gebruikt wordt is “Opbrengstgericht Werken” en doelt op de basiselementen voor een succesvolle aanpak (min. OCW, 2011, Levin, 2008, Fullan, 2010):

- Duidelijke doelen op leerling- en schoolniveau.
- Leraren weten wat ze hun leerlingen moeten leren.
- Het onderwijs is afgestemd op wat de leerling nodig heeft om te presteren.
- Daar waar leerlingen doelen niet halen, in beeld brengen hoe dit komt.
- Daar waar nodig differentiëren in het leerstof aanbod of extra ondersteuning realiseren.
- Jaarlijks nagaan hoe groepen leerlingen en de school als geheel presteren.
- Snel verbeteren als de prestaties tegenvallen.

Een opbrengstgerichte manier van werken leidt aantoonbaar tot betere prestaties. Het is aan het team binnen de school om deze uitgangspunten te vertalen naar een effectieve werkwijze binnen de school. Het realiseren van een meer opbrengstgerichte cultuur en manier van werken vergt een goede gecoördineerde aanpak voor alle lagen van de school. Knelpunt is dat veel scholen kansen laten liggen om de beschikbare gegevens over de leerresultaten van leerlingen te benutten om tot verbeteringen te komen. De toetsresultaten zeggen namelijk niet alleen iets over de ontwikkeling van leerlingen, maar ook over de effectiviteit en de kwaliteit van het onderwijs (Gelderblom, 2010).

In het actieplan "Basis voor Presteren" (OCW, 2011) worden de volgende actielijnen beschreven om scholen opbrengstgerichter te laten werken:

- Naar een hoger ambitieniveau. Het stellen van realistische, maar ambitieuze doelstellingen, om tot betere prestaties te komen. Het erkennen van goede prestaties draagt bij aan het realiseren van een meer ambitieuze leercultuur. Maar op de eerste plaats dient men, rekening houdend met de leerling populatie, goede leerresultaten te behalen.
- Leren van de behaalde resultaten. Door de leerlingresultaten in beeld te brengen hebben scholen een beter zicht op hun eigen ontwikkeling en krijgen ze belangrijke informatie over de ontwikkeling van de leerlingen. Het Leerlingvolgsysteem (LOVS) is hierbij een onmisbaar instrument. De leerwinst is een belangrijke indicator voor wat de school als geheel levert aan de ontwikkeling van de leerlingen. Scholen moeten het onderwijs beter laten aansluiten bij de verschillende capaciteiten tussen de leerlingen.
- Opbrengstgericht leiderschap en professionalisering. Een school kan nooit beter functioneren dan de professionals binnen de school. Maar voor een goed functionerend team is goed leiderschap binnen de school een voorwaarde. Een opbrengst gerichte manier van werken komt niet tot stand zonder een goed gecoördineerde aanpak door alle lagen van de schoolorganisatie.
- Scholen aan zet. Bij het verbeteren van de leerprestaties hebben alle partners een rol: de leerling, zijn/haar ouders, de leraar, de schoolleiding en het schoolbestuur. Scholen en besturen worden gestimuleerd om ouders meer te betrekken bij het leerproces van hun kind, want een grotere ouderbetrokkenheid leidt aantoonbaar tot betere resultaten. En het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de school en de ouders om er voor te zorgen dat ieder kind zich optimaal kan ontwikkelen.
- Leertijd effectiever benutten en uitbreiden. Dit is een cruciale voorwaarde voor het verbeteren voor opbrengstgericht werken. Voor de risico-leerlingen is het daarnaast aantoonbaar effectief om de onderwijstijd uit te breiden.

Het voorgestelde beleid is gebaseerd op dat wat werkt (Marzano, 2012; Fullan, 2008), maar zelfs dan kan het falen, omdat er te weinig aandacht besteed wordt aan het implementeren van het beleid (Levin, 2012).

Alleen het uitbreiden van de beschikbaarheid van het onderwijs is niet genoeg. Veen et al. (Veen, Zwart, Meirink en Verloop; 2010; Fullan, 2008; Levin, 2012; McKinsey & Company, 2007) geven de volgende aanwijzingen voor "good practices":

- het is van belang dat de leerkrachten zelf hun eigen ervaringen inbrengen en daar wordt dan op voortgebouwd,
- leerkrachten hebben een doorslag gevende stem bij het bepalen van de professionaliseringsinterventies,
- langdurige coaching na een vaardigheidstraining,
- er blijft permanent ondersteuning op afroep beschikbaar,

- de professionalisering is niet alleen gericht op de individuele leerkracht, maar ook op het gehele schoolteam,
- de leerkrachten wisselen onderling ervaringen uit en werken gezamenlijk aan taken en deze professionalisering maakt deel uit van het totale ontwikkelingsbeleid.

Uit verschillende studies blijkt, dat als de didactische driehoek (leerkracht, leerling, vakinhoud) als basis dient voor het doordenken van de inhoud van de interventie, de kwaliteit van de leerkracht, hun manier van lesgeven en het leren van de leerling sterk verbeterd. De focus hierbij ligt op het zelf actief en onderzoekend leren van de leerkracht. Dit leren heeft betrekking op het zelf analyseren en construeren van problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk. (Veen et al. 2010). Men moet zich gaan richten op het verbeteren van de kwaliteit, het vergroten van de deelname en het verhogen van de opbrengsten van de doelgroepen. Op groepsniveau speelt de leerkracht een grote rol als het gaat om het leerstofaanbod voor de leerlingen, de onderwijstijd, het didactische handelen en de afstemming van het onderwijsleerproces op de verschillende behoeften van de leerlingen. Daarnaast speelt op leerling niveau de extra zorg aan de individuele leerling een rol. Hierbij zijn een goed toetseninstrumentarium en actieve betrokkenheid van de leerling belangrijk. Bij dit alles is de rol van de individuele leerkracht belangrijk. Marzanno, Marzanno & Pickering (2010), McKinsey & Company (2007), Gelderblom (2010) en Veenman et al. (2003) stellen, dat effectieve leerkrachten een grote invloed hebben op het leren van de leerlingen. Want effectieve leerkrachten selecteren de meest effectieve didactische aanpakstrategieën, geven sturing aan en herontwerpen het programma en ze hebben inzicht en maken gebruik van specifieke technieken op het vlak van pedagogisch handelen en klassenmanagement. De leerkrachten moeten hun leerlingen en de leerlijnen kennen, om op grond daarvan hun onderwijs te plannen. Hij¹ dient zich bewust te worden van zijn zwakten in zijn handelen, leren wat de beste werkwijzen zijn en hij moet gemotiveerd zijn om de nodige veranderingen te maken. Om dit te bereiken zijn er grote investeringen in doelgerichte professionele ontwikkelingen van leerkrachten en schoolleiders nodig. Fullan (2010) geeft aan dat succesvolle schoolsystemen resolute leiders hebben, die gefocust blijven op de gestelde doelen. Dit is vooral belangrijk om de geplande veranderingen te implementeren en te consolideren. Dit komt overeen met wat McKinsey & Company (2010) aangeven, dat het creëren van verbeteringen discipline vereist en een constant voorwaartse beweging. Daarbij moet men in overweging nemen dat schoolsystemen steeds veranderen, vooral met betrekking tot zaken die met effectieve instructie te maken hebben. In de volgende paragrafen worden de kenmerken van opbrengstgericht werken en wordt de rol van de schoolleider besproken.

2.2 Een haalbaar en gedegen school programma.

Een haalbaar en gedegen schoolprogramma heeft op schoolniveau de meeste invloed op de schoolprestaties. Het is hoofdzakelijk een combinatie van de door Marzano (2000a, genoemd in Marzano, 2012) aangegeven factoren “gelegenheid tot leren” en “tijd”. Gelegenheid tot leren is het feit of de leerling wel of geen gelegenheid heeft gehad om een bepaald onderwerp te bestuderen of te leren hoe een bepaald type probleem opgelost moet worden, dit heeft grote invloed op de scores van een toets. Marzano (2012) onderscheidt de volgende soorten onderwijsprogramma's;

- het voorgenomen programma, de leerstof wordt omschreven door de overheid, het bestuur of de school en dient op een bepaald onderwijsniveau behandeld te worden.
- het uitgevoerde programma, de leerstof die daadwerkelijk door de leerkracht behandeld wordt.
- het verworven programma, de leerstof die de leerlingen daadwerkelijk geleerd hebben.

In Nederland wordt het onderwijsprogramma bepaald door wettelijk vastgestelde kerndoelen. De omschreven doelen geven aan wat het einddoel is van het leerproces. Zij doen geen uitspraken over de didactiek. De onderwijsmethodes, die gebaseerd zijn op de kerndoelen, geven die detaillering wel. In de methode wordt omschreven welke leerstof in welke periode aangeboden dient te worden. De methode is het voorgenomen onderwijsprogramma en het verschil met het uitgevoerde onderwijsprogramma, maakt

¹ Met hij wordt zowel de vrouwelijke als mannelijke leerkracht bedoeld

dit onderdeel zo belangrijk, want de leraren nemen onafhankelijke en persoonlijke beslissingen over wat ze wel of niet behandelen. Hierdoor kunnen er grote gaten in het continuüm van de leerstof ontstaan. Het is niet toegestaan, dat de individuele leerkracht afwijkt van de vastgestelde leerstof. Een haalbaar programma kan niet worden verkregen zonder dat er voldoende tijd voor wordt uitgetrokken. De leerstof, die leerkrachten worden geacht te behandelen, moet afdoende worden behandeld in de onderwijstijd die beschikbaar is voor de leerkrachten. In de volgende paragraaf wordt het begrip tijd verder toegelicht.

2.3 Taakgerichte leertijd.

Tijd is een van de factoren die de leerkracht onder controle kan houden en waarmee hij het leerproces kan beïnvloeden (Veenman et al. 2003, Vernooy, Vollenbroek, Mijs & Gelderblom, 2011). Niet alle beschikbare lestijd wordt daadwerkelijk gebruikt voor het onderwijs. Verstoringen van de les, sociale activiteiten, informele onderbrekingen en andere activiteiten waarbij geen onderwijs wordt gegeven, nemen een deel van de lestijd in beslag. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen alle beschikbare tijd daadwerkelijk besteden aan de opgedragen opdracht. Veenman et al. (2003; Förrer, 1996) noemt dit de taakgerichte leertijd. De leerling kan taakgericht bezig zijn tijdens het individuele verwerken van de leerstof of tijdens het in groepjes uitwerken van opgaven. De leerling is ook taakgericht bezig als hij aandachtig naar de leerkracht luistert. Een hoge taakgerichtheid is een voorwaarde voor het behalen van leerwinst. Goed presterende scholen zorgen ervoor dat de tijd voor instructie gemaximaliseerd wordt, want uit onderzoek blijkt dat vooral de zorgleerlingen profiteren van met name meer instructietijd, verlengde instructie en hen actief betrekken bij de groepsinstructie (Vernooy et al., 2011). Veenman et al. introduceren het begrip actieve leertijd, dit zegt iets over hoe de tijd besteed wordt, efficiënt of niet. Als de activiteiten passen bij de doelen die de leerkracht met de groep of met de individuele leerling wilt bereiken, zijn de leerlingen zinvol bezig. Maar ook als de activiteiten aansluiten op de voorkennis, de mogelijkheden en het prestatie niveau van de leerlingen spreken we van actieve leertijd (Förrer, 1996).

In Nederland gaan de leerlingen ongeveer 940 uur per jaar naar school en ligt de lengte van de schooldag betrekkelijk vast. Voor het verdelen van de tijd over de verschillende leer- en vormingsgebieden staat de school vaak voor het voldongen feit dat de totaal te verdelen tijd vastligt. Marzano (2012) stelt dat er eenvoudig niet voldoende tijd is om de huidige onderwijsnormen te behalen. Het is daarom van groot belang, dat vooraf bepaald wordt welke leerstof op welk moment aangeboden moet zijn, de zogenaamde leerlijnen. Volgens hem is belangrijk om een duidelijke omschrijving te geven van de leerstof, die zeer belangrijk is. In de volgende paragrafen wordt ingegaan op doelmatig klassenmanagement en instructie, elementen die ook bijdragen tot een verhoging van taakgerichtheid.

2.4 Uitdagende doelen en effectieve feedback.

In de paragraaf over de didactische aanpak worden als onderdeel van de presentatie het formuleren van lesdoelen genoemd om de betrokkenheid van de leerlingen te verhogen. Maar het stellen van leerdoelen voor de school als geheel hebben een krachtige, samenwerking verhogend effect op de leerkrachten, bestuurders en schoolleiders. Doordat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid is voor het behalen van de algemene doelen kan er een collegialiteit tussen de teamleden ontstaan (Little, 1990, genoemd door Marzano, 2012). Daarnaast zijn het opstellen van leerdoelen een belangrijke factor van effectief onderwijs. Door de doelen voor alle leerlingen te laten gelden, wordt het prestatiegat gedicht, dat bestaat tussen een leerling uit een lager sociaaleconomisch milieu en leerlingen uit een hoger sociaaleconomisch milieu (Marzano, 2012). Reynolds en Teddlie (2000, genoemd door Marzano, 2012) stellen dat de leerkracht de hoge verwachtingen rechtstreeks aan de leerlingen moeten meedelen, wat weer inhoudt, dat voor de leerlingen duidelijke doelen opgesteld moeten worden. Om te weten of deze doelen behaald worden, vindt er effectieve feedback plaats. Feedback is die informatie die gegeven wordt aan leerlingen over hun werk en gedrag (Leenders, Naafs & Oord, 2007). Volgens Hattie (2003) zijn deskundige leerkrachten meer bedreven in het bewaken van de problemen en het beoordelen van het niveau van begrip en vooruitgang van de

leerling en ze bieden veel meer relevante, nuttige feedback. Feedback is een aspect van de instructie dat de leerkrachten in alle fasen van de les dient te vertonen. Gelderblom (2010) stelt dat feedback een krachtige uitwerking kan hebben op het handelen van de leerkrachten. Deskundige leerkrachten gebruiken feedback als middel om hypothesen over het leren te ontwikkelen en te testen. Deze leerkrachten zijn bedreven in het evalueren van hun inspanningen om hun hypothesen en strategieën adequaat te testen, zodat de effectiviteit van hun onderwijs bepaald kan worden (Hattie, 2003). Feedback aan leerlingen kan gegeven worden tijdens de les, dit wordt procesgerichte feedback genoemd. Hoe vaker en systematischer de leerlingen informatie krijgen over hun werk en gedrag, hoe beter de leerling zichzelf bijstuurt. De leerling krijgt zo zicht op hun eigen werkwijzen en kunnen ze hun fouten verbeteren (Leenders et al. 2007). Onderzoek heeft uitgewezen dat juist deze procesgerichte feedback de leerprestaties van de leerlingen drastisch kunnen verbeteren (Marzano 2012). De leerkracht observeert hoe de leerlingen werken en deze informatie wordt gebruikt tijdens het nabespreken, door gerichte feedback te geven op hun werk. Deze feedback is vooral effectief, wanneer het de leerlingen inzicht geeft in hoe ze werken, wanneer het vertelt waarom de gekozen aanpak goed is of wanneer het vertelt hoe de volgende keer dit probleem aangepakt kan worden (Gelderblom, 2010).

2.5 Doelmatig klassenmanagement en pedagogisch handelen.

Met het begrip klassenmanagement wordt het plannen en organiseren van het onderwijs in klassen bedoeld. Het begrip betreft vooral vaardigheidsaspecten van de leerkracht. Tot het klassenmanagement behoren onderwijstaken als plannen, organiseren, coördineren, leiding geven, controleren en verzorgen van de communicatie. Naarmate de leerkracht daar beter of slechter in slaagt, is er sprake van goed of minder goed klassenmanagement. Het betreft volgens Marzano (2012), Marzano, Marzano & Pickering (2010) en Veenman et al. (2003) handelingen van de leerkracht in vier verschillende domeinen:

1. Opstellen en toezien op de naleving van routines en regels; regels en routines verwijzen naar gespecificeerde verwachtingen met betrekking tot gedrag.
2. Uitvoeren van maatregelen bij ordeverstoring gedrag; Stage & Quiroz (1997, genoemd door Marzano, 2012) onderscheiden vier categorieën die hierbij van belang zijn, belonen, straffen, geen directe consequenties en een combinatie van straffen en belonen. Interventies waarbij het straffen en belonen gecombineerd worden, hebben het meeste effect, gevolgd door het belonen van gewenst gedrag.
3. Zorgen voor een effectieve relatie tussen leraar en leerlingen; Marzano(2012), Marzano, Marzano & Pickering (2010) noemen twee dimensies die de verstandhouding tussen de leerkracht en leerling bepalen. Dominantie versus toegevendheid en coöperatie versus oppositie. Dit zijn de extreme uitersten, een juiste combinatie tussen gematigde dominantie en een matige en hoge coöperatie resulteert in een relatie tussen leerkracht en leerling, die optimaal is om te leren.
4. Zorgen voor de juiste mentale houding voor pedagogisch handelen & klassenmanagement; Marzano(2012), Marzano, Marzano & Pickering (2010) stellen dat de juiste mentale houding voor leerkrachten twee essentiële en onderscheidende kenmerken bevatten. Ten eerste is daar "alertheid" (whitiness), dit is het vermogen van de leraar om het probleemgedrag snel en accuraat te identificeren en erop te reageren. En ten tweede wordt de "emotionele objectiviteit" genoemd. Als een leerkracht objectief is dan houdt hij afstand van de leerlingen. Dit is geen afstandelijke houding, maar het betekent dat het uitvoeren van de verschillende aspecten van groepsmanagement uitgevoerd worden zonder emotioneel betrokken te raken of deze daden te verpersoonlijken.

Het begin van het schooljaar is van groot belang om de toon te zetten voor het pedagogisch handelen en klassenmanagement. Om de leerlingen extra aandacht te kunnen geven, is het nodig dat het voor alle leerlingen duidelijk is wat er van hen verwacht wordt (Gelderblom, 2010). Afspraken over zaken zoals hulp geven aan elkaar, wat te doen wanneer je klaar bent, dragen bij aan de veiligheid en duidelijkheid. Deze regels en routines zijn bij voorkeur in alle leerjaren het zelfde. Door aan de hand van verschillende

activiteiten in de eerste paar dagen van het schooljaar inzicht te geven in de regels en routines en zo het begrip van de leerlingen te vergroten, vergroot je ook de kans dat de routines de rest van het jaar stevig verankerd zijn. Deze regels en routines kunnen ingezet worden bij het didactisch handelen van de leerkracht. In de volgend paragraaf wordt de didactische aanpak van de leerkracht besproken.

2.6 Didactische aanpak.

Een zeer deskundige leerkracht beschikt over een grote collectie didactische aanpakstrategieën en over kennis om deze aanpakstrategieën te kunnen gebruiken. De leerkracht dient over elk afzonderlijk element na te denken en zijn beslissing om een van de elementen niet te gebruiken is een kwestie van professionele besluitvorming. De leerkrachten worden op deze manier geleid naar de meest geschikte toepassing van op onderzoek gebaseerde manieren van aanpak (Veenman et al. 2003).

De manier waarop de leerstof wordt aangeboden aan de leerlingen is een van de meest basale verantwoordelijkheid van de leerkracht. In Nederland wordt het model “Directe Instructie” (Veenman et al., 2003; Marzano, 2012; Leenders, 2007) veelvuldig gebruikt. Het is een model van doordacht lesgeven, waarvan niet alle elementen in iedere les moeten voorkomen en bestaat uit 6 hoofdrubrieken (Veenman et al., 2003; Leenders et al., 2007)):

1. **Dagelijkse Terugblik:** De les wordt begonnen met een samenvatting van de vorige les, het bespreken van het gemaakte (huis)werk en het ophalen van de benodigde voorkennis. Als blijkt dat de leerlingen niet beschikken over de nodige voorkennis om de nieuwe les te kunnen volgen, dan moet deze voorkennis aansluitend nogmaals onderwezen worden.
2. **Presentatie:** De nieuwe kennis en vaardigheden worden inzichtelijk gemaakt, de instructiefase. Deze instructie moet direct betrokken zijn bij de nieuw te leren stof. Volgens Veenman et al. (2003) is een goede presentatie opgebouwd uit het opwekken van de aandacht van de leerlingen door de lesdoelen te formuleren en een lesoverzicht te geven. Op deze manier wordt de betrokkenheid van de leerlingen verhoogd. Het geven van voorbeelden zorgt ervoor dat er wordt aangesloten bij zaken, die al bekend zijn bij de leerlingen. Voorbeelden verhogen ook de kans dat de nieuwe leerstof begrepen wordt, omdat deze inzichtelijk gemaakt wordt. Bij het geven van instructie staat het begrijpen van de nieuwe leerstof centraal. Door het stellen van vragen, het laten samenvatten en het laten herhalen van de werkwijzen en aanwijzingen kan de leerkracht achterhalen of de leerlingen de nieuwe leerstof hebben begrepen. De leerkracht maakt hierbij gebruik van taal, die specifiek en direct is.
3. **(In)Oefening:** De nieuwe leerstof wordt in voorgestructureerde kleine stapjes aangeboden, direct gevolgd door een moment van inoefening, zodat de nieuwe leerstof overgebracht kan worden van het korte-termijn geheugen naar het lange-termijn geheugen. In deze fase is het geven van feedback belangrijk, want de leerlingen moeten vrijwel direct horen of ze het goed of fout hebben gedaan. Gevolgd door korte uitlegmomenten waarom het goed of fout was.
4. **Individuele Verwerking:** Het doel is het zich eigen maken van de zojuist geleerde leerstof en het verhogen van de bedrevenheid. Hierbij is het van belang dat de leerlingen onmiddellijk kunnen beginnen met de taken, die qua inhoud gelijk zijn aan de leerstof die onder begeleiding inge oefend is. Om de betrokkenheid van de leerlingen te bevorderen is het belangrijk dat de leerlingen ononderbroken kunnen werken. Verder kunnen de leerlingen in deze fase van elkaar leren door elkaar te helpen.
5. **Periodieke Terugblik:** Het is noodzakelijk om de eerder geleerde stof te herhalen om ervoor te zorgen dat de leerlingen het niet vergeten. Systematisch geplande terugblikken zijn effectief om het vergeten tegen te gaan. Hierbij moet de nadruk liggen op begrip en inzicht. Het doel is om de leerlingen vaardigheden en kennis te laten onthouden.
6. **Terugkoppeling/ Feedback:** Dit is de informatie, die de leerkracht aan hun leerlingen geeft over hun werk en/of gedrag. Terugkoppelen is geen afzonderlijke fase, maar een aspect van het instructiegedrag dat de leerkracht in elke fase van de les dient te vertonen (zie paragraaf 2.4).

Veenman et al. (2003) heeft het model voor “Directe Instructie” uitgewerkt in twee modellen; het “Directe Instructiemodel voor Uitvoerend Handelen”, met een sterk sturende rol voor de leerkracht en het “Direct

Instructiemodel voor Strategisch Handelen”, waarbij de leerlingen meer verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leren. Het model brengt tot uitdrukking dat de leerlingen uiteindelijk zelf de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de succesvolle uitvoering van leertaken, maar dat ze, voordat ze volledig autonoom kunnen opereren, hulp en ondersteuning van de leerkracht behoeven. Belangrijk bij het autonoom kunnen handelen is het zelfstandig, zonder directe hulp en supervisie van de leerkracht kunnen werken van de leerlingen. Veenman et al. (2003) noemt het zelfstandig werken het vierde aspect van zijn schoolverbeteringsprogramma. Zelfstandig werken is een didactische werkvorm die gebruikt wordt om te kunnen differentiëren en om zelfstandigheid te ontwikkelen bij de leerlingen. Zelfstandig werken verschilt van individuele verwerking, omdat er geen relatie is met de instructies. De opdrachten worden door de leerkracht of de leerling zelf gekozen. In de volgende paragrafen wordt ingegaan op de laatste twee elementen op schoolniveau die belangrijk zijn om opbrengstgericht te werken, het schoolklimaat en de schoolleiding.

2.8 Een goed school klimaat.

Wanneer leerkrachten en leerlingen zich niet veilig voelen, dan hebben ze niet de noodzakelijke psychologische energie om les te geven en te leren. Zonder een minimale mate van veiligheid en orde maakt een school weinig kans om de schoolprestaties van haar leerlingen positief te beïnvloeden. Maar wat verstaan we onder een goed schoolklimaat, is dit eenduidig te omschrijven of is het een zaak die gevoelsmatig en sterk subjectief beleefd wordt? In de onderwijscontext blijkt dat, volgens Veenman et al. (2003), het schoolklimaat bepaald wordt door drie factoren;

1. De mate waarin het belang van leren benadrukt wordt: Als de leerlingen goede vorderingen maken bij het verwerven van de basisvaardigheden, dan kunnen ze ook op andere (leer)gebieden presteren. Ook scheppen de basisvaardigheden voorwaarden die noodzakelijk zijn voor het aanleren van sociale vaardigheden. De manier waarop de school communiceert met de ouders en de samenleving zorgt voor een verhoogde betrokkenheid bij de school. Door de ouders en de samenleving te laten participeren bij alledaagse activiteiten creëert men een gevoel van eigenaarschap bij de ouders, waardoor ze meer betrokken zijn bij de school
2. De ordelijkheid van de (leer)omgeving: Stel regels en procedures op die gelden voor algemeen gedrag op school. Deze regels en procedures dienen duidelijk naar de leerlingen toe te worden gecommuniceerd en goed zichtbaar zijn in de school. Maak de leerlingen verantwoordelijk voor het ordelijk houden van de leeromgeving, hierdoor wordt hun betrokkenheid bevorderd.
3. De mate waarin de verwachtingen worden gesteld ten aanzien van de prestaties van de leerlingen: Positieve verwachtingen ten aanzien van de leerprestaties dragen bij aan een positief schoolklimaat (zie paragraaf 2.4).

2.9 De rol van de schoolleiding.

Scholen die alles uit de leerlingen wil halen wat erin zit kennen krachtige onderwijssystemen. Een aantal van deze systemen zijn hierboven beschreven. De schoolleiding speelt een vitale rol bij de opbouw en het onderhoud van deze systemen, deze rol heet onderwijskundig leiderschap (Dael & Hooge, 2013). Dit onderwijskundig leiderschap richt zich op het veranderen van het primaire proces en het verankeren van de goede praktijk (Marzano, 2012; Veenman et al., 2003; Dael & Hooge, 2013; Fullan, 2008; McKinsey & Company, 2007; Levin 2012) noemen leiderschap een noodzakelijke voorwaarde voor een succesvolle implementatie van de verbeteringen en het zorgen voor een professionele leercultuur. Opbrengstgericht onderwijs heeft alles te maken met een professionele leercultuur. Vernooy et al.(2011) beschrijven de volgende belangrijke opdrachten voor de schoolleider:

- het bereiken van de door de school gestelde doelen met alle leerlingen: centraal plaatsen van lesgeven en leren in groepen;
- het evalueren van de voortgang/resultaten van de leerlingen: het analyseren van de leerlingresultaten;

- zorgen voor een school- en groepsorganisatie, waarin alle leerlingen kunnen leren (convergente differentiatie);
- zorgen voor hoge professionaliteit van alle teamleden;
- ze moeten om kunnen gaan met de onzekerheid en weerstand van leerkrachten tijdens het schoolverbeteringsproces.

Hiervoor is het belangrijk dat de schoolleiders goed zicht hebben op de bekwaamheden het functioneren van leraren en hierover regelmatig gesprekken voeren en afspraken maken. Het is de verantwoordelijkheid van de schoolleider zich rekenschap te geven over de bekwaamheden van het personeel. Als het nodig is dan zorgt de werkgever ervoor dat het personeel bekwaamer wordt voor de werkzaamheden, waarvoor hij ingezet wordt. Een professionele leercultuur impliceert ook een vermogen en wil om continu te reflecteren op eigen kennis, effectiviteit van kennisoverdracht en vaardigheden en de wil zichzelf te ontwikkelen (min. OCW, 2011). Dael & Hooge (2013) beschrijven zelfevaluatie als een door de school geïnitieerde procedure om het eigen functioneren te evalueren. Zij pleiten voor het volgen van een evaluatieve cyclus. Deze cyclus is gebruikelijk geworden bij het opbrengstgerichte werken:

- vastleggen van doelen en standaarden;
- verzamelen van informatie;
- registreren;
- interpreteren;
- reflecteren;
- nemen van beslissingen.

De schoolleider vervult hierbij een voorbeeldrol en heeft tot taak om datafeedback en reflectie te organiseren en bij voorkeur te leiden.

Tot zover de achterliggende theorie, die belangrijk zijn voor het opbrengstgericht laten functioneren van de leerkrachten. In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de technische achtergrond van het onderzoek.

Hoofdstuk3: Opzet van het onderzoek.

In hoofdstuk 1 is de verlegenheids situatie beschreven van waaruit dit praktijkgerichte onderzoek is opgezet. Deze verlegenheids situatie heeft geresulteerd in de volgende doelstelling:

Tegemoet kunnen komen aan de handelingsverlegenheid van leerkrachten om opbrengstgericht onderwijs voor rekenen te kunnen realiseren.

Voor deze doelstelling is gekozen omdat de student in de professionele omgeving op een kennistekort stuitte. "Is het zo dat de veranderde houding van de leerkracht, leidt tot hogere opbrengsten van de leerlingen?" Deze programma-evaluatie (Harinck, 2011) richt zich op de resultaten van het in 2011 gestarte verbetertraject binnen De Watertuin, heeft het verbetertraject effect gehad? Zijn er onverwachte neveneffecten? Zijn de leerkrachten tevreden? Dit praktijkgerichte onderzoek is kwalitatief, we gaan op zoek naar de beleving van de leerkrachten en leerlingen, met een evaluatief karakter. Want er wordt gekeken naar het veranderde leerkracht gedrag en de opbrengsten van de leerlingen. Is daar een verandering in merkbaar? In de hier volgende paragrafen worden de opzet van het onderzoek, de gebruikte strategieën en de instrumenten besproken. En er wordt vermeld welke onderzoeks- en deelvragen beantwoord worden met de besproken strategieën en instrumenten.

3.1 Kwalitatief onderzoek met een evaluatief karakter.

Kwalitatief onderzoek bestaat uit een onderzoeksstrategie waarbij het te bestuderen onderzoeksprobleem zo open mogelijk tegemoet wordt getreden (oriënterend), zonder expliciet geformuleerde modellen, begrippen, theorieën of hypothesen vooraf. Er kan direct aangesloten worden bij de onderwijspraktijk (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepma, 2010). Omdat er opzoek gegaan wordt naar een oplossing voor de handelingsverlegenheid van leerkrachten om opbrengstgericht te werken, is er gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Het gaat de student om wat de betrokkenen waarnemen en om de betekenissen die de waarneming voor de betrokkenen hebben (Harinck, 2011). Er wordt gevraagd naar de beleving van de leerkrachten, naar hun achterliggende argumenten en motieven. Verhoeven (2005) geeft aan dat dit het belangrijkste aspect van een kwalitatief onderzoek is, waarde hechten aan de betekenis die mensen aan zaken geven. Deze regels en betekenissen zijn niet gemakkelijk te onderzoeken, omdat ze moeilijk direct waar te nemen zijn en soms komt de onderzoeker tot interpretaties van de regels door een vergelijkingen van zijn waarnemingen. Voor literatuuronderzoek en inhoudsanalyse wordt de informatie verzameld in de vorm van teksten. Bij dit kwalitatieve onderzoek is gebruik gemaakt van literatuuronderzoek om de onderzoeksvraag 1 en de deelvragen 1 tot en met 4 te beantwoorden. Deze bevindingen zijn beschreven in hoofdstuk 2 en zijn gebruikt voor het opstellen van de interview vragen aan de leerkrachten, de leerlingen en de directie.

3.2 De interviews.

Een interview is een gesprek tussen twee of meer mensen met een duidelijk doel. De draad van het gesprek wordt vastgehouden door van te voren opgestelde vragen, het interviewschema (Harinck, 2011). In dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van interviews, omdat de student wilde weten hoe de geïnterviewde personen hun eigen gedrag waarnamen. Er is gevraagd naar de opvattingen en motieven die ten grondslag liggen aan hun gedrag. Door dit directe contact was het mogelijk om vragen toe te lichten en door te vragen bij onvolledige antwoorden of onduidelijkheden. Voor het interviewen van de leerkrachten en de directie is gekozen voor een semi-gestructureerd groepsinterview (Harinck, 2010; Ponte, 2005). Het is semi-gestructureerd omdat het onderwerp van het interview en een paar hoofdvragen vastligt, maar er blijft ruimte over om door te vragen. Doordat de vragen aan verschillende personen tegelijkertijd gesteld worden wordt er tijd bespaard. De deelnemende leerkrachten zijn uit de verschillende units geselecteerd, uit iedere unit 2 namelijk één leerkracht groep 4, één leerkracht groep 4/5, één leerkracht groep 5/6, één leerkracht

groep 7 en twee leerkrachten groep 8. De bevindingen afkomstig van deze interviews worden gebruikt om een antwoord te geven op onderzoeksvraag2, deelvraag 1 tot en met 3 en onderzoeksvraag 3, deelvraag 1 en 2.

Om antwoord te geven op onderzoeksvraag3, deelvraag 4 is er een interview met een aantal leerlingen afgenomen. Er is gekozen voor een gestructureerd groepsinterview, omdat bij een gestructureerd interview vooraf bepaald is welke informatie je wilt verzamelen en met welke vragen dat het beste kan. Hier is voor gekozen omdat de student gerichte informatie over één bepaald onderwerp wilde hebben. Namelijk de mening van de leerlingen over de manier van lesgeven tijdens de rekenlessen. Om tijd te besparen is ook hier gekozen voor een groepsinterview, een bijkomend voordeel is het feit dat op deze manier de leerlingen veiligheid geboden werd. In een groep met bekende leerlingen met een leerkracht die niet zo bekend is, in gesprek gaan kan ervoor zorgen dat de leerlingen meer en volledig antwoord durven te geven op de door de student gestelde vragen. De geselecteerde leerlingen komen uit de groepen 7 en 8. De student heeft bij de interviews gebruik gemaakt van verschillende technieken om de subjectiviteit te beperken. Door de leiding over het gesprek te nemen en houden en geen deelnemer te worden en zich te weerhouden van commentaar, behoudt de student de onafhankelijkheid en objectiviteit (Verhoeven, 2005). De gesprekken zijn opgenomen om de validiteit van het onderzoek te waarborgen om een zo objectief mogelijk verslag van de gesprekken te maken(Zie bijlage 1 voor de opzet en interviewvragen van de afzonderlijke interviews).

3.3 Secundaire analyse en monitor.

Naast de hiervoor genoemde interviews is er gebruik gemaakt van een secundaire analyse aan de hand van observatiegegevens gedaan door BMC. Zij hebben een monitoronderzoek gedaan naar de kenmerken van effectieve instructie, aan de hand van een door hen ontwikkeld observatie instrument hebben zij gedurende twee jaar observaties verricht. Bij observeren hoort het trekken van conclusies. Door het systematiseren van de observatie, is er een meetprocedure ontwikkeld. De begrippen uit de probleemstelling, het meten van effectief leerkracht gedrag tijdens de instructie, worden omgezet naar meetbare gedragscategorieën. Hiermee wordt voorkomen dat er een geheel eigen subjectieve interpretatie op na gaat houden. Verhoeven (2005) noemt dit coderen. Er is een secundaire analyse uitgevoerd door gebruik te maken van kwalitatieve observatiegegevens die door BMC in de afgelopen twee jaar zijn verzameld. De gegevens worden gebruikt om antwoord te geven op de vraag hoe de leerkrachten effectief instructie geven als onderdeel van opbrengstgericht werken. Hier is voor gekozen omdat de data beschikbaar was en de gegevens zijn door externe observanten waargenomen, waardoor de subjectiviteit gemeden wordt. BMC heeft gebruik gemaakt van een specifiek onderzoekstype, namelijk monitoring. Om van een monitor te spreken moet het onderzoek aan twee belangrijke voorwaarden voldaan zijn (Verhoeven, 2005). Allereerst is daar de factor tijd. Er moet sprake zijn van een longitudinaal onderzoek, de gegevens van verschillende tijdstippen moeten met elkaar vergeleken worden. Er wordt ontwikkeling waargenomen en vastgesteld. Ten tweede moet op elk meetmoment dezelfde meetinstrumenten, dezelfde verschijnselen op dezelfde manier meten, het onderzoek wordt herhaald. BMC heeft op verschillende momenten gedurende twee jaar op eenzelfde wijze gegevens verzameld, door gebruik te maken van een observatie-instrument (kijkwijzer effectieve instructie, zie bijlage 2) en deze gegevens zijn kwantitatief geanalyseerd (zie hoofdstuk 4 voor de analyse) Doordat de monitor zich richt op de kenmerken van effectieve instructie en opbrengstgericht werken zijn de gegevens van deze monitor goed inzetbaar om de ontwikkeling over tijd, van het leerkrachtgedrag op De Watertuin te volgen. Daarnaast zijn de leerkrachten gevraagd om het observatie instrument in te vullen om de kenmerken van effectieve instructie scores. Zo kunnen de conclusies van BMC gekoppeld worden aan de mening van de leerkrachten om een antwoord te kunnen geven op onderzoeksvraag 2, deelvraag 4 en onderzoeksvraag 3, deelvraag 3

Door de gegevens van de observaties te koppelen aan de meningen van de deelnemende leerkrachten, de leerlingen, de directie en de literatuur vindt er triangulatie plaats en wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek geborgd.

3.4 Leerwinst?

Opbrengricht werken is het doelgericht en systematisch werken aan het maximaliseren van leerlingpresentaties. Volgens Gelderblom (2012) heeft dit alles te maken met het stellen van doelen en het analyseren van de opbrengsten, om vast te stellen waar initiatieven nodig zijn om de opbrengsten te verbeteren. Toetsgegevens bevatten niet alleen informatie over leerlingen, maar ook over de kwaliteit van het onderwijs. Het is zaak dat de onderwijsprofessionals in staat zijn om hun data te analyseren en daar conclusies uit te trekken. Het proces van opbrengstgericht werken kenmerkt zich door een cyclus van opeenvolgende stappen: het stellen van doelen voor leerprestaties: specifiek inrichten van het onderwijsprogramma en proces; meten van de opbrengsten; analyseren van de gegevens; bijstellen van de instructie, het programma en soms de doelen (Gelderblom, 2012). Om het effect van opbrengstgericht werken vast te stellen, zijn de opbrengsten van rekenen gemonitord en geanalyseerd. Op deze wijze wordt antwoord gegeven op onderzoeksvraag 2, deelvraag 4. Door de toetsdata te analyseren ontstaat beter inzicht in het onderwijs dat de leerlingen hebben ontvangen. Voor de verwerking van deze kwantitatieve, meetbare gegevens, wordt gebruik gemaakt van statistische technieken, zoals schema's en grafieken (Harinck, 2011). Op deze manier wordt afstand van kenmerken van objecten of eenheden van onderzoek genomen, door deze kenmerken een nummer toe te kennen en zo in een bepaalde volgorde te zetten. Het kwantitatieve deel van het onderzoek richt zich op de leeropbrengsten van het schooljaar 2012-2013, omdat op deze wijze de koppeling leerkracht met de groep leerlingen goed gemaakt kan worden.

3.5 Onafhankelijkheid, betrouwbaarheid en validiteit

Onderzoek is onafhankelijk van voorkeuren en meningen van de onderzoeker. Als onderzoeker houd je afstand van het onderwerp, je laat je persoonlijke voorkeuren zo min mogelijk een rol spelen. De persoonlijke mening van de onderzoeker doet er niets toe. In de praktijk is dit niet haalbaar, omdat de onderzoeker ook een mens is met bepaalde opvattingen. Verhoeven (2005) geeft aan dat daarom het volgende criterium voor onderzoek vaak gebruikt wordt, intersubjectief. De onderzoekers zijn het dan met elkaar eens over de uitkomsten van het onderzoek.

Bij betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een meting (Harinck, 2011). In dit onderzoek staat één organisatie centraal en vergelijking van materiaal is niet mogelijk. De beleving van specifieke personen staan centraal, op andere momenten in tijd is deze beleving anders, of zijn er weer andere personen bij het proces betrokken. En in een andere periode heb je te maken met andere leerkrachten. Hierdoor kan getwijfeld worden aan de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek. Maar voor deze onderzoeksvorm is het niet van belang dat het statistisch generaliseerbaar is, maar eerder in hoeverre het onderzoek inhoudelijk generaliseerbaar is (Verhoeven, 2005). Door rekening te houden met het goed beargumenteren van de probleemstellingen, de onderzoekopzet, door alle methoden en stappen goed te registreren, triangulatie toe te passen, de resultaten te kwantificeren en de objectiviteit als onderzoeker te bewaren, wordt de betrouwbaarheid verhoogd.

Met validiteit bedoelt men de mate waarin een onderzoek vrij is van systematische meetfouten, zowel wat betreft het meetinstrument en de onderzoeksgroep (Verhoeven, 2005, Harinck, 2011). Als generaliseerbaarheid een rol speelt in kwalitatief onderzoek, dan is het inhoudelijke generaliseerbaarheid, de geldigheid en van resultaten in vergelijkbare situaties. Volgens Verhoeven (2005) is er veel kritiek op de begripsvaliditeit van kwalitatief onderzoek. "Meet je wel wat je meten wil?" Door gebruik te maken van gesprekstechnieken, zoals het doorvragen, kan het sociaal wenselijk beantwoorden van vragen gemeden worden. Met de interne validiteit wordt nagegaan of het de onderzoeker lukt om zijn onderzoeksvraag goed te beantwoorden. Er moet een verband gelegd worden tussen de gevonden resultaten en de centrale doelstelling. Door gebruik te maken van gegevens van beproefde instrumenten, registreren van de informatie en gebruikt te maken van onderliggende theorieën wordt vertekening van het beeld voorkomen en de betrouwbaarheid verhoogd.

Om de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek te waarborgen is er gebruik gemaakt van triangulatie. Triangulatie is het gebruik van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2011, Verhoeven, 2005). Triangulatie kan betrekking hebben op verschillende soorten informanten, maar ook op het soort informatiebron. In dit onderzoek zijn er verschillende soorten informanten en informatie bronnen gebruikt, daarnaast zijn er kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden gecombineerd om dit onderzoek betrouwbaar en valide te maken. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de gebruikte instrumenten besproken.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksgegevens gepresenteerd. Omdat het kwalitatieve onderzoeksgegevens betreft is er gebruik gemaakt van wat door Harinck (2011) beschreven wordt als het 'geordende schoenendoosmodel'. De gegeven antwoorden en opmerkingen worden gestructureerd verwerkt, door ze in thema's onder te brengen. Er is gekozen voor het doen van een deskresearch, waarbij de informatie is gecodeerd en gecontroleerd door een externe deskundige op onvolkomenheden. Bij het verwerken van de gegevens zit een onvermijdelijk subjectief element. Er worden gegevens geïnterpreteerd, maar door ze onder te brengen in thema's is het verwerkingsproces volgbaar en kan de lezer het proces zelf beoordelen. Verder worden de kwalitatieve onderzoeksgegevens gebruikt om de kwantitatieve gegevens over de leerling opbrengsten te illustreren. De onderzoeks- en deelvragen zijn leidend voor het verwerken van de onderzoeksgegevens. Hieronder worden de onderzoeks- en deelvragen gekoppeld aan de gegevens verkregen uit het literatuuronderzoek, de interviews en het interpreteren van de toetsgegevens. De onderzoeksgegevens zijn verkregen door een literatuurstudie. Daarnaast zijn er groepsinterviews geweest met leerkrachten (6 in totaal) en leerlingen (6 leerlingen uit groep 7 en 8) en een interview met de adjunct directeur. Er is een secundaire analyse gedaan door gebruik te maken van de onderzoeksgegevens van BMC, naar effectief leerkrachtgedrag op De Watertuin. En de gegevens uit het leerlingvolgsysteem zijn, van de deelnemende groepen, geanalyseerd voor rekenen en wiskunde.

4.1 Resultaten onderzoeksvraag 1.

Welke kenmerken van opbrengstgericht werken dragen bij aan het verhogen van de leeropbrengsten?

Deelvragen:

- 1) **Wat zijn de kenmerken van opbrengstgericht werken?**
- 2) **Welke specifieke kenmerken van opbrengstgericht werken voor rekenen zijn er te noemen?**
- 3) **Welke leerkrachtvaardigheden zijn aanwezig bij een opbrengstgericht werkende leerkracht?**
- 4) **Wat is de rol van de schoolleiding bij het opbrengstgericht werken?**

Deze vragen worden beantwoord door de bevindingen van de literatuurstudie. Tijdens de literatuurstudie is gebruik gemaakt van internationale en nationale bronnen over het opbrengst gericht werken en effectieve instructie. Zie hoofdstuk 2 voor de uitwerking van deze studie en de literatuurlijst voor de gebruikte bronnen.

4.2 Resultaten onderzoeksvraag 2.

Hoe hebben de leerkrachten het verbetertraject met betrekking tot rekenen, de afgelopen drie jaar ervaren?

Deelvragen:

- 1) **Welke interventies zijn er voor rekenen de afgelopen drie jaren gedaan?**

De volgende interventies op rekengebied zijn de afgelopen twee jaar gedaan:

- Aanschaf van de rekenmethoden "Alles Telt" en "Met Sprongen Vooruit".
- Ontwikkelen van een rijke rekenomgeving, ontwikkeld door de studenten van de studenten van de PABO
- Twee studiedagen met rekenen als onderwerp.
 - Dag 1: De opzet van Alles Telt bestudeerd en is er een start gemaakt met het schrijven van de leerlijn voor rekenen.
 - Dag 2: De leermaterialen en de achterliggende didactiek zijn behandeld. Welke stimulerende factoren ervaren de leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken ?

- 2) Welke stimulerende factoren ervaren de leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken?
- 3) Welke belemmerende factoren ervaren de leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken?

In de onderstaande tabel wordt weergegeven welke stimulerende factoren en belemmeringen er ervaren worden door de leerkrachten bij het opbrengstgericht werken. Dit zijn gegevens die genoemd werden in het groepsinterview. Bij sommige kenmerken zijn geen opmerkingen geplaatst, deze niet genoemde kenmerken zijn niet opgenomen in de tabel.

Leerkrachten	Stimulerende factoren	Belemmeringen
<u>Pedagogisch handelen:</u> Oplossings-methodieken		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leerlingen kunnen niet voortbouwen op eerder opgedane kennis ▪ Er worden strategieën gemist
<u>Effectief benutten onderwijstijd:</u> Onderwijstijd Planmatig handelen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lessen op papier uitwerken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tijd is soms zo voorbij ▪ Leerlingen missen voorkennis, kunnen niet zelfstandig verder. ▪ Lastig door het werken in niveaugroepen
<u>Taakgerichte werksfeer:</u> Klassenmanagement		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisatie is lastig door het werken in twee groepen, die ondersteuning behoeven.
<u>Activerende directe instructie:</u> Doelen Vakdidactiek	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Door de opzet van de spelling- en begrijpend lezen methode, zijn de doelen duidelijk en compact. Worden hierdoor goed gebruikt. ▪ Doorlopen de fasen van het direct instructie model bewust. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het is moeilijk de te lesdoelen te vertalen voor de kinderen ▪ Alleen bij de zaakvakken, niet bij de wereldoriëntatie vakken. ▪ Doorlopen van de fasen van het direct instructie model is geen automatisme

<p>Systematisch volgen van leerlingen: Analyses</p> <p>Groeps-overzicht/plan</p>	<p>Men ziet het nut van het maken van analyses</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De leerkrachten maken weinig gebruik van de klassenmap om bevindingen te noteren. ▪ Er worden analyses gemaakt van de toets scores, maar vervolgens wordt er niets mee gedaan. ▪ Men mist feedback op de gemaakte plannen. ▪ Men mist ondersteuning op het uitvoeren van de plannen ▪ Willen plannen koppelen aan OPP, maar weten niet hoe.
<p>Afstemming instructie en verwerking:</p> <p>Differentiatie</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Er is kennis nodig om meer te kunnen sturen i.p.v. volgen.

Tabel 1: ervaren stimulerende factoren en belemmeringen door leerkrachten

4) Welke leerkrachtvaardigheden zijn aanwezig bij de leerkrachten van De Watertuin volgens BMC?

BMC heeft op drie verschillende momenten de leerkrachtvaardigheden gevolgd. De bevindingen van de drie meetmomenten zijn bijgesloten als bijlage (zie bijlage 3). Hieronder wordt het laatste, afsluitende meetmoment besproken, omdat dit de meest recente situatie is.

BMC	Leerkrachtvaardigheden
<p>Pedagogisch handelen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het pedagogisch klimaat is ondersteunend en biedt de leerlingen sociale veiligheid. ▪ De leeromgeving is in alle groepen rijk en uitdagend voor taal en rekenen.
<p>Effectief benutten onderwijstijd</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle lessen starten op tijd. ▪ Een aantal leerkrachten stimuleren de leerlingen om door te werken en de meesten scannen steeds de groep om op de hoogte te kunnen zijn van de voortgang van het werk.
<p>Taakgerichte werksfeer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vrijwel zonder uitzondering waren de lessen goed georganiseerd en waren de leerlingen gericht bezig met leren. ▪ Het klassenmanagement was doelmatig. ▪ Er wordt een inzichtelijke, toegankelijke en overdraagbare groepsadministratie gevoerd
<p>Activerende directe instructie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1/5 deel van de leerkrachten wist hun leerlingen goed te richten op het doel van de les en was de les inhoudelijk en vakdidactisch in orde. ▪ Bij andere leerkrachten waren de hierboven genoemde aspecten van functionele kwaliteit. ▪ De vormkenmerken van effectieve instructie worden meer en meer toegepast.
<p>Systematisch volgen van leerlingen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In alle groepen worden methode gebonden en onafhankelijke toetsen afgenomen volgens de toetskalender. ▪ In groepsoverzichten worden toetsresultaten en andere relevante gegevens verzameld en globaal geanalyseerd

Afstemming instructie en verwerking	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het sociaal-emotioneel functioneren wordt systematisch gevolgd. ▪ In vrijwel alle groepen is een organisatievorm gevonden, waardoor het versterken en verbeteren van het werken met verschillende niveaugroepen, ondersteund wordt door doelmatig klassenmanagement.
Leerlingen zijn actief betrokken	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2/3 deel van de leerlingen toont zich betrokken bij de uitleg of de verwerking.

tabel 2: leerkracht vaardigheden volgens BMC

5) Welke toetsresultaten zijn er de afgelopen jaar voor Cito geweest met betrekking tot rekenen?

Deze vraag heeft tot doel om vast te stellen of de leeropbrengsten van de leerlingen, voor rekenen, door het opbrengstgericht werken van de leerkracht verhoogd zijn. Daarom is er voor gekozen om niet de toets scores te bekijken, maar de leerrendementen van de leerlingen. De gegevens van de leerrendementen zijn verkregen uit de groepsprofiellijst uit het leerlingvolgsysteem van deelnemende groepen. Deze toont meerdere meetmomenten. Alleen het meetmoment van januari 2013 is gebruikt om het klassengemiddelde te berekenen.

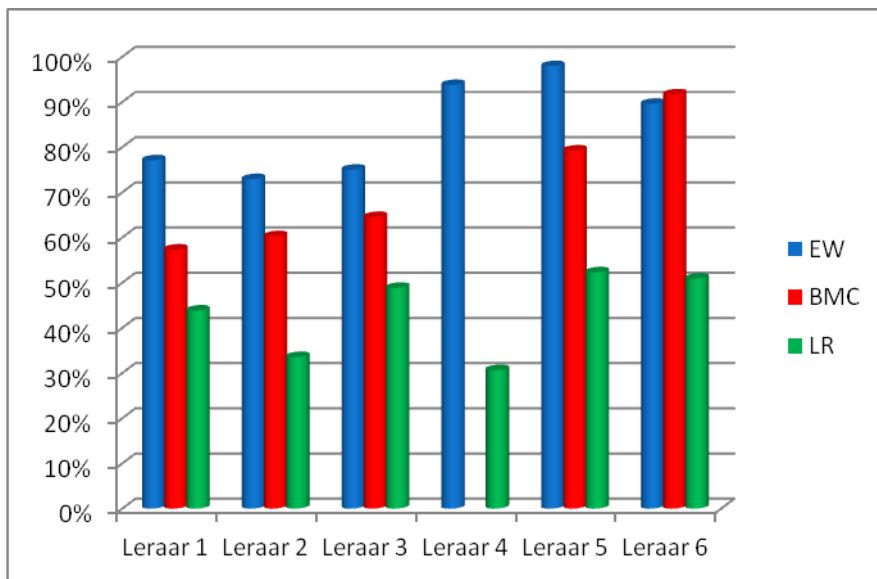
Het leerrendement is verkregen uit gegevens van de individuele rekentoetsen per leerling. Indien een leerling op het meetmoment meerdere toetsen heeft gedaan, worden deze allen meegenomen in de berekening. Het klassengemiddelde is berekend door alle individuele percentages voor het leerrendement op te tellen en door het aantal leerlingen te delen. Hieruit volgt het gemiddelde percentage klassen leerrendement. (Ruwe data zijn op te vragen)

Om antwoord te kunnen geven op de vraag of de leerprestaties van de leerlingen verhoogd zijn door effectief leerkracht gedrag, worden de leerrendementen gekoppeld aan het waargenomen leerkracht gedrag. Het niveau van de leraar is bepaald door het invullen van een gestandaardiseerde vragenlijst, de kijkwijzer effectieve instructie (zie bijlage 2). Deze kijkwijzer is, zowel door de leerkracht zelf, als door een medewerker van het BMC ingevuld. Er zijn meerdere meetmomenten geweest. Voor dit onderzoek is het meetmoment in januari 2013 gebruikt. Hiervoor waren de meeste gegevens beschikbaar.

De percentages, die uit het observatie-instrument zijn verkregen, zijn als volgt opgebouwd. Het observatie-instrument is een vragenlijst waarbij vragen in aandachtspunten zijn ingedeeld. Bij elke vraag moet de leraar aangeven of hij deze de stelling uit de vraag toepast of niet. Indien toegepast, wordt dit met een + aangegeven, wordt dit niet toegepast, wordt een - genoteerd. Een aandachtspunt is voldoende als er 75% of meer stellingen met + zijn beantwoord. Aandachtspunten worden op zich weer gegroepeerd in indicatoren. Er zijn 9 indicatoren. Een indicator wordt uitgedrukt in zwak (Z) of voldoende (V). Indien 75% van de aandachtspunten een + heeft, scoort de indicator voldoende. Daaronder wordt een zwak genoteerd. Om resultaten te kunnen vergelijken worden de afzonderlijke scores per aandachtspunt omgerekend naar een scoringspercentage. Aangezien, vooral bij de resultaten van het BMC, niet altijd alle indicatoren zijn ingevuld worden alleen de ingevulde aandachtspunten meegenomen in deze berekening. Hierbij weegt een + drie maal zo zwaar als een -.

De grafiek toont de relatie tussen het niveau van de leraar en het leerresultaat van de leerlingen. De grafiek heeft drie staven.

- Blauw (EW) toont het niveau van de leraar, zoals deze zichzelf heeft beoordeeld.
- Rood (BMC) toont het niveau van de leraar, zoals deze beoordeeld is door BMC.
- Groen (LR) toont het gemiddelde leerresultaat van de groep leerlingen.



grafiek 1: leerkracht gedrag vs. leeropbrengsten leerlingen.

Leerkracht 4 is niet gescoord door BMC. De rekenresultaten zijn berekend op basis van het gemiddelde leerrendement van de groep. (ruwe data zijn op te vragen). Uit deze tabel valt te lezen dat de eigen evaluatie van de leerkrachten over het algemeen positiever uitvalt dan de bevindingen dan BMC (zie tabel 1 en bijlage 3). Daarnaast is te zien dat de hoogst scorende leerkrachten ook het hoogste percentage leerrendement voor rekenen hebben. Opvallende scores zijn waar te nemen bij leerkracht 2 en 4. Hier zijn de leerkracht vaardigheden goed tot voldoende, maar zijn de leerrendementen laag.

4.3 Resultaten onderzoeksvraag 3.

Welke vervolgstappen dienen er gemaakt te worden om opbrengstgericht werken te borgen?

Deelvragen:

1) Welke vervolgstappen worden er door de leerkrachten aangegeven om opbrengstgericht werken te borgen?

De leerkrachten vragen zich af of er voldoende kennis in huis is om de hulpvragen van hen te kunnen beantwoorden. Er wordt van de directie en het zorgteam verwacht dat ze kennis en kunde hebben om de individuele leerkracht te ondersteunen. Ze geven aan op de volgende punten ondersteund te willen worden:

- Midden in een leerproces: Meer tijd nodig om het opbrengstgericht werken eigen te maken. Te veel tegelijkertijd.
- Het benoemen van doelen: Ondersteuning nodig om de doelen te vertalen naar de leerlingen.
- Groepsoverzichten en –plannen: Er moet feedback komen op de gemaakte plannen en de leerkrachten moeten ondersteund worden op het uitvoeren van de plannen in de praktijk. Het koppelen van de doelen in de ontwikkelingsperspectieven en de leerlijn van rekenen wordt gemist. Hoe is dit uit te voeren? Er is kennis nodig om te kunnen sturen in plaats van de ontwikkeling van de leerlingen te volgen.
- Goede voorbeelden: willen graag van elkaar leren. Deel de goede voorbeelden en geef duidelijk aan wat er van de leerkrachten verwacht.

Op rekengebied worden de volgende ontwikkelpunten genoemd: De organisatie in twee niveaugroepen is moeilijk, omdat de leerlingen op dit moment niet kunnen voortbouwen op de opgebouwde kennis van voorgaande jaren, omdat de methode en de daarbij behorende werkvormen en strategieën onbekend zijn.

2) Welke vervolgstappen worden er door de directie benoemd om het opbrengstgericht werken te borgen?

De directie geeft aan dat de indicatoren 1 tot en met 4 van de kijkwijzer effectieve instructie (pedagogisch handelen; effectief benutten van onderwijstijd; taakgerichte werksfeer en activerende directe instructie) op dit moment voldoende beheerst worden, maar dat het nog niet geconsolideerd is. De ontwikkelingen op deze indicatoren zullen gevolgd blijven worden door regelmatige klassen bezoeken. In de toekomst gaat ingezet worden op het analyseren van de toetsgegevens: hoe analyseer je de toetsen en hoe koppel je dit naar de praktijksituatie? Verder gaat er aandacht geschonken worden aan de strategieën van denken en leren en de leerling zelf verantwoordelijk maken voor zijn eigen leerproces (indicatoren 7-8-9). Dit worden onderwerpen die regelmatig gaan terugkomen op de inhoudelijke vergaderingen. Het dit jaar gestarte leren van elkaar, intervisie, blijft gehandhaafd. De directie wenst dat de leerkrachten zich bewust worden van hun rol binnen de professionele organisatie.

3) Welke vervolgstappen worden er door BMC genoemd om het opbrengstgericht werken te borgen?

BMC geeft aan dat De Watertuin weer een school is met onderwijskundige structuren en systemen. De voorwaardelijke sfeer is op orde. Daarnaast ontwikkelt de organisatiestructuur en de cultuur zich in positieve zin. Hoewel de afzonderlijke leerkrachten in hun didactische vermogen gegroeid zijn, zullen complexe onderdelen als instructie, onderwijs in strategieën en afstemming in kwaliteit nog moeten toenemen. Belangrijk is dat binnen de hele school de noodzaak bestaat om deze ontwikkeling te continueren en de bereikte resultaten duurzaam te borgen, juist omdat de school op alle terreinen nog kwetsbaar is. Om dit te doen zal de school hiërarchische implementatietechnieken en interventies, die tot nu toe gehanteerd werden, op onderdelen plaats moeten laten maken voor meer gelijkwaardige interventies als co-teaching, samenwerkend leren en pedagogisch en/of didactische modeling. Tegelijkertijd zal het managementteam hun aanpak moeten laten aansluiten bij de verschillen tussen de leerkrachten.

4) Wat zijn de voordelen van opbrengstgericht werken volgens de leerlingen?

Bij het gesprek waren een zestal leerlingen uit de bovenbouw betrokken. De gegeven antwoorden worden gekoppeld aan de indicatoren van effectieve instructie om de ervaringen van de leerlingen te koppelen aan de kenmerken van effectieve instructie

leerlingen	ervaringen
Pedagogisch handelen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een rustige leeromgeving is prettig ▪ Te druk lukt het niet altijd om mij te concentreren ▪ De sfeer moet leuk zijn, maar het moet niet te gezellig zijn ▪ Groepsdoorbroken werken zijn ze gewend, op de middelbare school moeten ze dat ook. ▪ Juffen werken allemaal volgens dezelfde afspraken, dan hoef je niet te wennen. ▪ De leerkrachten hebben respect voor ▪ Meestal weten de leerlingen wat er van ze verwacht wordt ▪ De leerlingen willen graag van te voren weten wat er tijdens de les van ze verwacht wordt. Ze worden onzeker van de veranderingen. ▪ Expliciete lange termijn doelen benoemen, willen ze niet weten. Te grote druk om te moeten presteren. ▪ De rekenhulpmiddelen aan de muur zijn een opfrisser voor de vergeten informatie. Ze noemen dan onderdelen voor meetkunde, tijd.
Taakgerichte werksfeer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Let op omdat de leerkracht streng is ▪ Letten goed op want rekenen is goed voor de toekomst ▪ Ben snel afgeleid door de fantasieën in mijn hoofd ▪ Ben wel afgeleid als het ander niveau een leuke uitleg krijgt. Vind ik jammer, ik wil mijn werk afhebben ▪ Ik maak mijn eigen werk leuker, daag mijzelf uit.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leerlingen weten de regels als ze een som niet weten en geen vragen mogen stellen. ▪ De leerlingen blijven niet met vragen zitten
Activerende directe instructie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Van te voren weten wat je gaat leren is prettig ▪ Samenwerken is niet prettig, straks weet die andere het ook niet ▪ Voorkennis activeren, help met het weer heinneren van wat je eerder geleerd hebt. ▪ De leerkracht mag zeggen dat ik het fout heb als ze me daarna maar helpt om het verbeteren. ▪ Differentiëren; gebeurt volgens de leerlingen niet

Het valt op dat de leerlingen over het algemeen goed kunnen vertellen wat ze van de rekenlessen vinden. Er ontstond een rustig gesprek, waarin goed op elkaar gelet werd en serieus werd nagedacht over de te geven antwoorden.

In het volgende hoofdstuk worden de onderzoekgegevens gekoppeld aan de theoretische inzichten en worden de verkregen inzichten gekoppeld aan de praktijk om zo te komen tot aanbevelingen en discussiepunten.

Hoofdstuk 5: Conclusie en Discussie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale vraag:

“Hoe moet het vervoltraject van opbrengstgericht werken, voor rekenen eruitzien waarmee de leerkrachten worden ondersteund bij het opbrengstgericht werken in de groep?”

Middels conclusies op de deelvragen wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal discussiepunten die dit onderzoek heeft opgeroepen.

5.1 Onderzoeksvraag 1

In hoofdstuk 2 wordt uitgebreid ingegaan op de kenmerken van opbrengstgericht werken de bijpassende leerkrachtvaardigheden en de rol van de schoolleiding. Op deze manier is antwoord gegeven op de deelvragen 1, 3 en 4. De conclusies richten zich expliciet op specifieke kenmerken van opbrengstgericht werken en het rekenonderwijs. Goed rekenonderwijs heeft alles te maken met een rijke leeromgeving en rijke leerproblemen. Volgens de PO-Raad (Gelderblom, 2009, 2010) hebben de scholen met goede rekenresultaten de volgende gezamenlijke kenmerkeninstructie: ze steken meer energie in het verbeteren van de kwaliteit; bieden de leerstof aan voor alle leerlingen; er heerst een taakgerichte werksfeer: de leerkrachten leggen goed uit en betrekken de leerlingen actief bij de lesinhoud; ze voeren de zorg planmatig uit en evalueren deze zorg en in alle leerjaren wordt meer tijd besteed aan het rekenen. Bij rekenen, waar de ene vaardigheid voortbouwt op de vorige, is het belangrijk dat een team helder heeft wat alle leerlingen op welk moment moeten beheersen. Dit betekent dat de leerkracht de leerlijnen over de verschillende blokken en jaren heen moet kennen en weten welke onderdelen prioriteiten behoeven. Maar de rekeninstructie is pas effectief wanneer alle leerlingen er voldoende profiteren. Dit betekent dat er goed in de gaten gehouden moet worden bij welke leerlingen de groei achterblijft. Zwakke rekenaars hebben meer tijd nodig om dezelfde doelen te behalen. Deze extra tijd kan voor een belangrijk deel binnen de les gevonden worden door hen dagelijks verlengde instructie (en oefening) te bieden. De taak van de schoolleiding is om de gestelde doelen op school-en groepsniveau te monitoren, worden alle doelen behaald. De onderzoekresultaten geven aan, dat de leerkrachten een leerlijn voor rekenen missen en dat zij ondersteuning nodig hebben om de lange termijn doelen en de dagelijkse rekendoelen te kunnen koppelen aan de rekenpraktijk. Hier ligt een taak voor de schoolleiding, zorgen voor de professionalisering van de leerkrachten. In paragraaf 3 worden de genomen maatregelen ten aanzien van professionalisering van de leerkrachten besproken.

5.2 Onderzoeksvraag 2

Vanuit de resultaten van de interviews zijn er een aantal interventies benoemd. De belangrijkste zijn de aanschaf van de Methode “Alles Telt”, deze methode is gekozen, omdat deze methode leerkrachten ondersteunt bij het opbrengst gericht werken. Alles Telt werkt met het IGDI-Model, dit model volgt de fasen het direct instructie model (Veenman et al. 2003; IGDI-model, nd.), daarnaast zijn er structurele herhalingen en onderhoud van de lesstof, is er de mogelijkheid tot sterke differentiatie en verlengde instructie op maat en worden de resultaten systematisch gevolgd. Daarnaast is er om de leerlingen meer handelend bezig te laten zijn, de methode “Met Sprongen Vooruit” aangeschaft. Op deze manier kunnen de leerlingen de domeinen tellen en getalbegrip handelend eigen maken. De methode maakt gebruik van het handelingsmodel, waarin de niveaus van oplossen zijn verwerkt. De materialen zijn informeel voor de aanvangsgroepen en formeel in de hogere rekenniveaus. Door gehele school zijn de materialen gelijk, maar aangepast op het niveau van de groep. Zoals in de vorige paragraaf is aangegeven wordt er door de leerkrachten een leerlijn voor rekenen gemist. Op een van de studiedagen is er een poging door het team gedaan om deze leerlijn zelf te schrijven. Dit bleek een te complexe opgave, de directie heeft nu overleg met de uitgever van Alles Telt op welke wijze zij ons kunnen ondersteunen bij het schrijven van deze leerlijn. Er

zijn een tweetal studiedagen geweest om het team te professionaliseren op het gebied van rekenen. Door het volgende schooljaar nog een aantal studiedagen rond rekenen te plannen wil de directie het team blijven ondersteunen in het verbeteren van het rekenonderwijs op De Watertuin. Dit is nodig want de onderzoeksresultaten laten zien dat de leerkrachten op dit moment meer belemmeringen ervaren dan stimulerende factoren. De schoolleiding neemt zijn taak als ondersteuner van de professionalisering van het team en de individuele leerkracht erg serieus.

Het opbrengstgericht werken heeft alles te maken met het stellen van doelen en het analyseren van de opbrengsten. Om vast te stellen of de leeropbrengsten van de leerlingen, voor rekenen, door het opbrengstgericht werken van de leerkracht verhoogd zijn. Is het leerrendement vergeleken met uitslagen van BMC en de eigen evaluatie van de leerkrachten over hun handelen in de klas. (zie grafiek 1). Deze grafiek laat een wisselend beeld zien, Leerkracht 5 en 6, goed presterende leerkrachten volgen BMC en de zelf evaluatie, hebben de hoogste leerrendementen. Hieruit kan je concluderen dat de sterke leerkrachtvaardigheden leiden tot betere leeropbrengsten. Maar als je kijkt naar leerkracht 2 en 4, deze voldoende tot goed presterende leerkrachten hebben de laagste leerrendementen. Het is dus niet eenduidig vast testellen dat de goed presterende leerkrachten hoge leeropbrengsten hebben voor rekenen.

5.3 Onderzoeksvraag 3

Het verbetertraject op De Watertuin is nu twee jaar onderweg. Er is in die tijd een grote verbetering gemaakt, de leerkrachten hebben in een hoog tempo een groot aantal verbeteringen moeten invoeren. Deze ingrijpende veranderingen hebben De Watertuin geholpen om zich aan te passen aan de veranderende omstandigheden en de organisatie voorbereid op een betere toekomst. Dit is voor sommige een pijnlijk proces geweest, omdat men gedwongen werd zich aan te passen aan de veranderende omstandigheden. Door het streven naar verschillende korte termijn doelstellingen zijn er tussentijds een aantal successen gevierd waardoor men gemotiveerd blijft om zich in te blijven zetten (Kotter, 2011). Op dit moment moet ervoor gezorgd worden dat de veranderingen beklijven. Hoe het consolideren het beste vorm gegeven kan worden, wordt door de verschillende actoren, verschillend ervaren. De leerkrachten willen meer tijd om het leerproces waar ze in zitten te kunnen voltooien, onder begeleiding van een deskundige. De directie gunt ze deze tijd en biedt ondersteuning. Verder staan er nog een aantal vervolgstappen gepland om de indicatoren die onvoldoende zijn te versterken. Door dit te doen volgen ze de aanbevelingen van BMC op. In de volgende paragraaf worden de discussie punten uit dit onderzoek besproken.

Discussiepunten

De vraag is nu of er aan het einde van dit onderzoek een antwoord gegeven kan worden op de centrale onderzoeksvraag? Deze vraag is gedeeltelijk met ja te beantwoorden. De ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten zijn duidelijk geworden. Daarnaast is de directie op weg om een schoolleiding te worden die het opbrengstgericht werken van de leerkrachten kan ondersteunen. Alleen is deze rol bij een groot deel van het team onbekend. Is het mogelijk om een opbrengstgericht leider te zijn als de taakomschrijving onbekend is? Op deze vraag is nu nog geen antwoord te geven, daar moet verder onderzoek naar gedaan worden.

Er is geen één op één koppeling te maken met de leerkrachtvaardigheden en de leeropbrengsten van de leerlingen. Er moet dan nog onderzoek gedaan worden in hoeverre de cognitieve mogelijkheden en gedragsproblemen van de leerlingen meespeelt in het bepalen van de leeropbrengsten en om deze vraag te beantwoorden moet er verder onderzoek gedaan worden.

Bibliografie

- BMC. (201). *Breder zicht op pedagogisch didactisch handelen. Resultaten in perspectief... werken met ontwikkelingsperspectieven in het SBO*. BMC.
- BMC. (2011). *Scholen die ertoe doen De Almeerse kwaliteitsaanpak Verslag monitor*. BMC.
- BMC. (2013). *Audit SBO 'De Watertuin' Scholen die ertoe doen! De Almeerse kwaliteitsaanpak*. BMC.
- Dael, H. &. (2013). *Sturen op onderwijskwaliteit. Werkkader voor schoolbesturen in het po*. Utrecht: PO-Raad.
- Förrer, M. &. (1996). *Verder met klassenmanagement*. Amersfoort: 1996.
- Fullan, M. (2010). The BIG Ideas Behind whole system reform. *Education Canada*, 24-27.
- Gelderblom, G. (2010). Effectieve instructie is hart van rekenonderwijs. *Didactief*, 6-7.
- Gelderblom, G. (2010). Waarom zijn opbrengstgerichte scholen succesvol? Het geheim van opbrengstgericht werken ontrafeld. *Basisschool management*, 4-7.
- Gelderblom, G. (2012). *Wat kunnen we leren van drie jaar rekenverbetertrajecten?* Opgeroepen op juni 2, 2013, van www.expertis.nl: www.expertis.nl/systemsfile_downloads.ashx?pg
- Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2003, oktober). *Teachers Make a Difference What is the research evidence?* Opgeroepen op juni 2, 2013, van www.acer.edu.au: www.acer.edu.au/documents/rc2003_hattie_teachermakeadifference.pdf
- Inspectie van Onderwijs. (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.
- Kallenberg, T. K. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kotter, J. (2011). leiderschap bij verandering. In J. Kotter, *leiderschap bij verandering* (pp. 11-29). Den Haag: SDU.
- Leenders, Y. N. (2007). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende direct instructiemodel*. Amersfoort: CPS.
- Levin, B. (2008). Education change and its implications for teachers... *QTU Professional Magazine*, 5-7.
- Levin, B. (2012). *System-wide improvement in education*. Parijs/Brussels: International Institute for Educational Planning & The international Academy of Education.
- Marzano, R. (2012). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R. M. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen en klasmanagement*. Vlissingen: Basalt.

- Mc Kinsey & Company. (2010). *How the world's most improved schoolsystems keep getting better*. Londen: Mc Kinsey & Company.
- McKinsey & Company. (2007, september). *How the world's best-performing schoolsystems come out on top*. Opgeroepen op juni 6, 2012, van mckinseysociety.com: mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/World_School_Systems_Final.pdf
- ministerie OCW. (2011, mei 23). *leraar 2020-een krachtig beroep!* Opgeroepen op mei 21, 2012, van www.rijksoverheid.nl: www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011-05-23/actieplan-leraar-2020.html
- Ministerie van OCW. (2011, mei 23). *Actieplan "Basis voor Presteren" Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Opgeroepen op mei 21, 2012, van www.rijksoverheid.nl: www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-po-basis-voor-presteren.html
- Opbrengstgericht werken*. (sd). Opgeroepen op juni 2, 2013, van www.allestelt.nl: <http://www.allestelt.nl/artikelen/zo-werkt-alles-telt/opbrengstgericht-werken.html>
- Ponte, P. (2005). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Nelissen.
- ThiemeMeulenhoff. (sd). *Alles telt met het IGD-model*. Opgeroepen op juni 2, 2013, van www.allestelt.nl: http://www.allestelt.nl/binaries/content/assets/standaardsites/alles-telt/tm_allestelt_igdi_instructiemodel_150dpi_12-12.pdf.pdf
- Veen, K. Z. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/ Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Veenman, S. L. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Lisse: Swets& ZeitLinger.
- Verhoeven, N. (2005). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor hoger beroepsonderwijs*. amsterdam: Boom.
- Vernooy, K. V. (2011). De weg naar naar een excellente school. Hoe creëer je als schoolleiding excellent onderwijs op je school? Een werkbare aanpak. . *Basisschool management*, 4-9.
- Vissher, A. &. (2011, juli 13). *De eenvoud en complexiteit van Opbrengstgericht Werken*. Opgeroepen op mei 21, 2012, van www.rijksoverheid.nl: www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011-07-13/de-eenvoud-en-complexiteit-vanopbrengstgericht-werken.html

Bijlagen

Bijlage 1 Interviewvragen

Interview vragen voor groepsfocusdiscussie leerkrachten

Vorm: een semi-gestructureerd groepsinterview

Deelnemers: 2 collega's uit de onderbouw, 2 collega's uit de middenbouw, 2 collega's uit de bovenbouw

Duur interview: 45 min tot 1 uur

Onderwerp: Effectieve instructie en opbrengstgericht werken op De Watertuin. Wat hebben we nodig om ons verder te kunnen ontwikkelen?

Opbrengst gericht werken, zorgt ervoor dat jij als leerkracht meer betrokken bent bij het leren van de leerlingen en het leren van de school. In dit gesprek richten wij ons op wat het implementeren van deze werkwijze doet voor jou als leerkracht. We richten ons op het rekenen in dit gesprek op:

- Welke interventies zijn er voor rekenen de afgelopen drie jaren gedaan?
- Welke stimulerende factoren ervaren de leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken ?
- Welke belemmeringen ervaren leerkrachten bij het inzetten van de kenmerken van opbrengstgericht werken?
- Welke vervolgstappen worden er door de leerkrachten aangegeven om opbrengstgericht werken te borgen?

Ad-1 De afgelopen 3 jaar zijn er verschillende interventies genomen op het gebied van het rekenonderwijs. Wat vinden jullie van :

- De genomen maatregelen op het gebied van de klassenmanagement
 - Het aanschaffen van de nieuwe methode
 - De uniforme rijke rekenomgeving
 - De ontwikkelingen rond het schrijven van een leerlijn rekenen.
 - Het gaan werken met een groepsoverzicht en groepsplan.
- Wat zijn de voordelen van het werken op de hiervoor besproken manier, voor jou als leerkracht.
- Wat vind je wenselijk

Ad-2 Wat levert het werken volgens de opbrengstgerichte jou als leerkracht op? Denk aan de volgende kenmerken:

- Duidelijke doelen op leerling- en schoolniveau.
 - de doelen die we aan het begin van het schooljaar opstellen en
 - de doelen die bij de lessen horen
- Leraren weten wat ze hun leerlingen moeten leren. Doelgericht werken.
- Het onderwijs is afgestemd op wat de leerling nodig heeft om te presteren.
 - Is altijd duidelijk wat de leerling nodig heeft.
 - Wat doe je om achter deze onderwijsbehoeften te komen?
- Daar waar leerlingen doelen niet halen, in beeld brengen hoe dit komt.
 - Doen we dit? leerlingbesprekingen?
- Daar waar nodig differentiëren in het leerstof aanbod of extra ondersteuning realiseren.
- Jaarlijks nagaan hoe groepen leerlingen en de school als geheel presteren.
 - Is dit een meerwaarde voor jou als leerkracht?
- Snel verbeteren als de prestaties tegenvallen.
 - ga je meer dan in het verleden opzoek naar een oplossing.

Ad 3: Wat ervaar jij als belemmerend bij het inzetten van de kenmerken van opbrengst gericht werken?

Ad 4: Wat denk jij dat er nog moet gebeuren, op school om het opbrengstgericht te werken beter te borgen?

Ik wil dit gesprek afsluiten met een korte zin of los woord waarmee je aangeeft wat het opbrengstgericht werken in de klas voor jou betekend.

Interview vragen voor directie.

Vorm: een semigestructureerd interview.

Deelnemers: adjunct directeur SBO De Watertuin. L. v.d. H.

Duur interview: 30 min. tot 45 min.

Onderwerp: Effectieve instructie en opbrengstgericht werken op De Watertuin. Wat hebben we nodig om ons verder te kunnen ontwikkelen?

Opbrengst gericht werken zorgt ervoor dat de leerkracht meer betrokken is bij het leren van de leerlingen en het leren van de school. In dit gesprek richten wij ons op wat de rol van de schoolleiding is bij het implementeren van deze werkwijze en op het pedagogisch didactisch handelen van de leerkrachten.

Vernooy et al. beschrijven de volgende belangrijke opdrachten voor de schoolleider:

- het bereiken van de door de school gestelde doelen met alle leerlingen: centraal plaatsen van lesgeven en leren in groepen;
- het evalueren van de voortgang/resultaten van de leerlingen: het analyseren van de leerlingresultaten;
- zorgen voor een school- en groepsorganisatie, waarin alle leerlingen kunnen leren (convergente differentiatie);
- zorgen voor hoge professionaliteit van alle teamleden;
- om kunnen gaan met de onzekerheid en weerstand van leerkrachten tijdens het schoolverbeteringsproces.

- 1. Ben je/ Zijn jullie je bewust van deze rollen?**
- 2. Hoe geven jullie deze rol/rollen vorm?**
- 3. Weet het team dat je/jullie deze rol/rollen hebben?**
- 4. Hoe communiceer je deze rol/rollen met het team?**

Het pedagogisch –didactisch handelen van de leerkrachten is de afgelopen twee jaar sterk verbeterd. Maar we zijn er nog niet.

- 1. Wat gaat er goed op dit moment?**
- 2. Wat niet?**
- 3. Hoe is dit te veranderen?**

BMC geeft in zijn afsluitende rapportage over de stand van zaken aan dat er nog een aantal leerpunten zijn:

- de effectieve leertijd staat nog onderdruk, door ondoelmatig gebruik van de leertijd.
- er moet geïnvesteerd worden in “onderzoekend onderwijzen”. De IB-ers moeten dit planmatig gaan aanleren.
- complexe onderdelen als instructie, onderwijs in strategieën en afstemming in kwaliteit moeten nog toenemen.

Ze geven de volgende adviezen voor de toekomst:

De school zal de hiërarchische implementatie technieken en interventie die tot nu toe gehanteerd werden, op onderdelen moeten vervangen voor gelijkwaardige interventies als co-teaching, samenwerkend leren en

pedagogisch en/of didactische modeling. Tegelijkertijd zal het managementteam hun aanpak moeten laten aansluiten op de verschillen tussen de leerkrachten.

1. **De ondersteuningsbehoeften van de individuele leerkrachten zijn nu duidelijk. Welke stappen gaat de directie ondernemen om aan deze ondersteuningsbehoeften te voldoen?**
2. **Welke vervolgstappen gaat de directie nemen om het opbrengstgericht werken te borgen?**
3. **Wat is het tijdspad van deze vervolgstappen?**
4. **Wat wordt er van de leerkrachten verwacht?**
5. **Zijn de leerkrachten zich bewust van hun rol in dit proces?**

In het interview met de leerkrachten komen de volgende punten naar voren:

- het werken volgens het direct instructie model is in theorie bekend, maar zit nog niet bij iedereen als vanzelfsprekend in de vingers. Soms spelen de groepsomstandigheden mee in het wel of niet kunnen uitvoeren van het voorbereide doel.
- meer tijd nodig om het zich eigen te maken, de een voelt wel de druk van boven af en de ander niet. Het moet, je kunt erop afgerekend worden.
- Ze willen feedback op de groepsplannen en ondersteuning in de uitvoer van deze plannen. Worden nu gemaakt voor de map.
 - hoe kunnen de groepsplannen gekoppeld worden aan de OPP's?
- ondersteuning van mensen, die weten wat ze doen. Mensen met kennis en kunde van het desbetreffende onderwerp.
- feedback op het handelen van de leerkrachten.
- meer handen in de klas en meer computers.
- ondersteuning nodig bij het benoemen van doelen. Hoe vertalen we de doelen uit de methode naar de leerlingen?
- leerlijn rekenen.

1. Is er voldoende kennis in huis om aan de hulpvraag van de leerkrachten te voldoen?

- er wordt gevraagd om een sterke pedagogische leiding, die de leerkrachten ondersteunt op hun pedagogisch handelen. Hoe kan deze vraag beantwoord worden?
- Er wordt gevraagd om feedback op het proces en op het product. Hoe kan dit vorm gegeven worden?

Interview vragen voor groepsfocusdiscussie leerlingen

Vorm: een gestructureerd groepsinterview

Deelnemers: 6 leerlingen 1 uit groep 7 en 5 uit groep 8

Duur interview: 45 min tot 1 uur

Doel van dit interview: Het achterhalen wat de opvattingen van de leerlingen zijn ten aanzien van de effectieve instructie bij rekenen.

Er wordt naar een antwoord gezocht op de volgende deelvraag uit het onderzoek:

- 5) Wat zijn de voordelen van opbrengstgericht werken volgens de leerlingen?

- 1) Vindt je de sfeer prettig in de klas bij het rekenen?
 - Zorgt de juf/meester daarvoor? of iemand anders?
 - Houdt de juf/meester rekening met jou? Toont hij/zij respect voor jou
- 2) Weet je wat de juf/meester van jou verwacht bij rekenen?
 - weet je wat jouw rekendoelen zijn? Wil je dit weten?

- 3) Wat vind je van de nieuwe rekenmaterialen? Waarom vind je dat?
- 4) Op de muren in de klas hangen veel rekenhulpmiddelen helpen deze jou met het rekenen? Wordt je hier nieuwsgierig van?

We gaan nu de rekenles bespreken.

- 5) Is het duidelijk hoe de les gaat verlopen?
- 6) Is het lesdoel duidelijk?
- 7) Ben je altijd aan je eigen taak bezig tijdens de les of let je ook op de andere instructie groep?
 - waarom wel/niet.
- 8) Weet je wanneer je iets mag vragen aan de juf /meester?
 - hoe weet je dit?
- 9) Hoe weet je wanneer je mag samenwerken of overleggen?
 - hoe weet je dit?
 - vindt je dit prettig?
- 10) Hoe weet je of je mee moet doen met de instructie?
 - hoe weet je dit?
 - vindt je dit prettig?
- 11) Maakt de juf/meester duidelijk of dat wat je gaat leren in de nieuwe les, al een keer eerder uitgelegd is?
 - vindt je dit belangrijk
- 12) Snap je altijd alles wat er uitgelegd wordt?
 - wat doe je als je het niet snapt?
 - maakt de juf/meester gebruik van hulpmiddelen bij de uitleg?
 - vind je dat prettig?
- 13) Vertelt de juf/meester je of je het goed of fout gedaan heeft en waarom het goed of fout was?
 - vindt je dit prettig?
 - Waarom?
- 14) Is het duidelijk voor jou dat de juf/meester rekening houdt met de leerlingen die het beter of niet zo goed weten?
- 15) Wordt je op deze manier beter betrokken bij de rekenlessen?
- 16) Wat heb jij nodig?
 - Is er iets dat je mist? of
 - vindt je iets onzin?

Ik wil jullie bedanken voor het beantwoorden van mijn vragen. Jullie hebben mij erg geholpen.

Bijlage 2: Observatie instrument BMC (Leeg)

observatie-instrument

versie juni 2011

indicator 1 : pedagogisch handelen (omgang met elkaar): ondersteuning, veiligheid, uitdaging				
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt
1.1 zorgt voor een ontspannen sfeer	spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
	accepteert dat leerlingen fouten maken			
	maakt zodanig contact met leerlingen dat zij zich op hun gemak voelen			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
1.2 zorgt voor veiligheid	maakt de sfeer in de groep en de omgang met elkaar zo nodig bespreekbaar			
	treedt op wanneer er om leerlingen wordt gelachen			
	bevordert solidariteit tussen leerlingen			
	voorkomt pestgedrag en reageert adequaat wanneer zich dat voordoet			
houdt rekening met (culturele) verschillen en eigenaardigheden				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
1.3 toont en bevordert respect voor leerlingen	laat leerlingen uitspreken			
	honoreert de inbreng van leerlingen			
	luistert naar wat leerlingen te zeggen hebben			
	stimuleert leerlingen naar elkaar te luisteren			
	bevordert dat leerlingen interesse tonen in elkaar			
	vermijdt rolbevestigende opmerkingen			
vormt zelf voorbeeld/rolmodel van respectvolle benadering				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
1.4 ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen	koppelt vragen en opmerkingen van leerlingen op een positieve manier terug			
	maakt duidelijk bijdragen van leerlingen waardevol te vinden			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
1.5 geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen	spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen over wat zij aankunnen			
	geeft er blijk van te weten wat hij/zij van leerlingen kan verwachten			
	is duidelijk voor leerlingen over wat de verwachtingen zijn			
	bevestigt als leerlingen verwachtingen waarmaken			
bemoedigt als leerlingen verwachtingen niet waarmaken				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt

vervolg indicator 1 : pedagogisch handelen (omgang met elkaar): ondersteuning, veiligheid, uitdaging					
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt	
1.6 richt een leeromgeving in die uitdagend en rijk is	zorgt voor ondersteunende en stimulerende materialen voor (methodisch) taallesonderwijs				
	zorgt voor ondersteunende en stimulerende materialen voor (methodisch) reken- en wiskundeonderwijs				
	zorgt voor ondersteunende en stimulerende materialen voor verkennen van de wereld				
	zorgt voor een taalleeromgeving die de taalontwikkeling van leerlingen stimuleert				
	OB: zorgt voor hoeken en materialen voor stimuleren geletterdheid en gecijferdheid				
	OB: speel- en werkhoeven zijn thematisch ingericht				
	zorgt voor adequate en stimulerende soft- en hardware				
	de leeromgeving sluit aan bij de actualiteit van de groep				
	maakt leerlingen nieuwsgierig en overtuigt hen van relevantie van leerinhouden				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
1.7 beschikt over pedagogisch repertoire voor passende interventies	maakt weloverwogen gebruik complimenten en correcties				
	anticipeert op gedrag van leerlingen				
	spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag en stimuleert gewenst gedrag				
	hanteert gedrags- en omgangsregels redelijk en consequent				
	regels zijn duidelijk en zichtbaar voor leerlingen				
	regels zijn functioneel voor leerlingen				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
ORDEEL INDICATOR 1 PEDAGOGISCH HANDELEN:		O	Z	V	G
Norm: 1.1-1.2-1.3-1.4					

indicator 2: effectief benutten onderwijstijd ('time on task')					
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt	
2.1 De leraar begint op tijd met de les	stimuleert leerlingen op tijd te beginnen				
	handhaaft schoolregels over op tijd beginnen				
	spreekt ouders/verzorgers die leerlingen te laat brengen daarop aan				
	spreekt leerlingen die te laat komen daarop aan				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
2.2 besteedt de geplande tijd daadwerkelijk aan het lesdoel	laat geen tijd verloren gaan tijdens de les				
	laat geen 'dode' momenten ontstaan				
	laat de leerlingen niet wachten				
	laat zich niet afleiden door irrelevante zaken of gebeurtenissen				
	houdt zelf lestijd en lesdoel in de gaten				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
2.3 laat de les verlopen volgens een adequate planning	heeft de les gepland				
	de planning van de les stemt overeen met de doelen				
	stimuleert leerlingen door te werken				
	voorkomt irrelevante uitweidingen				
	de afwisseling in instructie en begeleiding in de groep(en) is evenwichtig				
	zorgt in combinatiegroepen dat de instructie evenwichtig is verdeeld over beide groepen				
	zorgt dat leerlingen weten aan welke opdracht /taak zij moeten werken				
	zorgt dat leerlingen weten hoeveel tijd ze hebben voor taken				
zorgt voor relevante opdrachten als leerlingen minder dan de geplande tijd nodig hebben					
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
OORDEEL INDICATOR 2 EFFECTIEF BENUTTEN ONDERWIJSTIJD (time on task)		O	Z	V	G
Norm: 2.2-2.3					

indicator 3: taakgerichte werksfeer					
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt	
3.1 zorgt voor een ordelijk verloop van de les	het in- en uitgaan van de klas verloopt ordelijk				
	treedt tijdig en passend op bij ordeverstoringen				
	houdt overzicht over de groep				
	heeft overzicht op de groep				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
3.2 zorgt voor een doelmatig klassenmanagement	maakt duidelijk welke materialen kunnen worden gebruikt				
	de lesmaterialen liggen klaar				
	de lesmaterialen zijn ordelijk en toegankelijk georganiseerd in het lokaal				
	de lesmaterialen zijn afgestemd op het niveau en de ontwikkeling van de leerlingen				
	hanteert een organisatie die het mogelijk maakt aandacht te schenken aan individuele leerlingen of groepjes leerlingen				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
3.3 maakt de gewenste leerhouding duidelijk	zorgt dat de leerlingen weten of ze een beroep op de leraar mogen doen				
	zorgt dat de leerlingen weten of ze met andere leerlingen mogen overleggen				
	zorgt dat de leerlingen weten of een actieve inbreng gewenst is				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
3.4 voert een inzichtelijke en overdraagbare groepsadministratie	de groepsadministratie bevat een jaarplanning van de leerstof en het gerealiseerde leerstofaanbod van het moment (onderbouw beredeneerd en gerealiseerd).				
	de groepsadministratie bevat op een toegankelijke manier leerlingengegevens.				
	de gegevens over klassenorganisatie, vorderingen van leerlingen en zorg aan leerlingen zijn toegankelijk en overdraagbaar.				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
ORDEEL INDICATOR 3 TAAKGERICHTE WERKSFEER		O	Z	V	G
Norm: 3.1-3.2					

indicator 4: activerende directe instructie: scaffolding, inhoudelijke helderheid en structuur, feedback, activering				
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt
4.1 maakt duidelijk hoe de les aansluit bij voorgaande lessen	bespreekt het voorgaande werk m.b.t. hetzelfde onderwerp			
	haalt relevante voorkennis op en vat deze samen			
	vermeldt hoe de les aansluit bij wat voorafgegaan is			
	noteert voorkennis op het bord ('Wat weten we al?')			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
4.2 verduidelijkt bij aanvang van de les de lesdoelen	informeert de leerlingen bij de aanvang van de les over de lesdoelen			
	noteert de lesdoelen op het bord ('Wat gaan we leren?')			
	maakt duidelijk wat het doel van de opdrachten is en wat de leerlingen ervan zullen leren			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
4.3 maakt voor leerlingen de opbouw van de les inzichtelijk	zorgt voor duidelijk herkenbare componenten in de les (bijv. uitleg, begeleid inoefenen, zelfstandig verwerken)			
	maakt aan kinderen duidelijk volgens welke stappen de les gaat verlopen			
	maakt bij iedere nieuwe stap in de les duidelijk hoe deze past in het totaal			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
4.4 geeft duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten	legt uit in opeenvolgende stappen			
	stelt vragen die door leerlingen worden begrepen			
	vat van tijd tot tijd de leerstof samen			
	zorgt voor aanschouwelijke en ondersteunende middelen die leerdoelen ondersteunen			
	geeft blijk van beheersing vakinhoud van de les			
	geeft blijk van kennis didactische opbouw van de leerinhouden			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
4.5 geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen	zorgt dat elke leerling weet wat hij/zij moet doen			
	maakt duidelijk welke materialen en didactische hulpmiddelen gebruikt kunnen worden			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt
4.6 betreft alle leerlingen bij de les	geeft opdrachten die leerlingen aanzetten tot actieve deelname			
	stelt vragen die leerlingen aanzetten tot nadenken			
	zorgt ervoor dat leerlingen tijdens de instructie goed luisteren en tijdens de verwerking doorwerken			
	wacht na het stellen van vragen voldoende lang om leerlingen te laten nadenken			
	geeft ook leerlingen de beurt die niet hun hand opsteken			
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt

vervolg indicator 4: activerende directe instructie: scaffolding, inhoudelijke helderheid en structuur, feedback, activering					
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt	
4.7 hanteert bij uitleg werkvormen die leerlingen activeren	maakt gebruik van gespreks- en discussievormen				
	zorgt voor geleide (in)oefening				
	laat leerlingen in groepen/hoeken werken				
	maakt gebruik van ICT				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
4.8 geeft feedback aan leerlingen	gaat tijdens de instructie na of leerlingen de leerstof hebben begrepen				
	gaat tijdens de verwerking na of leerlingen de opdrachten op een juiste manier uitvoeren				
	refereert bij feedback expliciet aan de doelen				
	refereert bij feedback expliciet aan de fasering van de les of van de opdracht				
	geeft feedback op de wijze waarop leerlingen tot hun antwoord komen				
	geeft feedback op het sociaal functioneren bij de uitgevoerde taak (groepsgebeuren)				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben				
	vat samen (op het bord) wat kinderen hebben geleerd				
	grijpt expliciet terug op doelen				
	laat ze vertellen wat goed ging, wat niet goed ging en wat ze de volgende keer anders gaan doen				
	gaat na wat de prestaties van de leerlingen zijn				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
ORDEEL INDICATOR 4 activerende directe instructie. Norm: 4.2 (scaffolding)-4.4 (duidelijkheid)-4.6 (activering)-4.8 (feedback)		O	Z	V	G

indicator 7: afstemming instructie en verwerking					
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt	
7.1 stemt instructie af op relevante verschillen tussen leerlingen	zet leerlingen die minder instructie nodig hebben (alvast) aan het werk				
	geeft aanvullende instructie aan groepjes of individuele leerlingen				
	richt zich niet alleen op de middenmoot				
	de instructie sluit aan op kennis over hoe de leerling leert				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
7.2 stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen leerlingen	maakt tussen leerlingen verschil in de omvang van opdrachten				
	laat sommige leerlingen gebruik maken van hulpmaterialen				
	geeft niet alle leerlingen dezelfde tijd voor de opdracht				
	de verwerkingsopdracht sluit aan op kennis hoe de leerling leert				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
7.3 biedt zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd	geeft zwakke leerlingen extra leertijd				
	geeft zwakke leerlingen extra oefeningen				
	geeft zwakke leerlingen 'voor'- of 'na'-instructie				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
7.4 het taalgebruik van de leerkracht past bij de taalbehoeften van de leerlingen	het taalgebruik van de leerkracht voldoet aan de regels van de standaardtaal				
	het taalgebruik van de leerkracht stemt overeen met het ontwikkelingsniveau van de groep				
	de leerkracht stemt zijn taal af op het niveau van individuele leerlingen				
	de leerkracht brengt responsieve interactie op gang (interactie die de taalverwerving bevordert)				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
ORDEEL INDICATOR 7 AFSTEMMING INSTRUCTIE EN VERWERKING		O	Z	V	G
Norm 7.1 (doorslaggevend: instructie sluit aantoonbaar aan bij kennis over hoe de leerling leert)					

indicator 8: leerlingen zijn actief betrokken					
aandachtspunten	goede praktijken	-	+	nvt	
8.1 er is een goede individuele betrokkenheid van leerlingen bij de instructie	leerlingen letten op tijdens de instructie				
	leerlingen nemen actief deel aan leer- of kringgesprekken				
	leerlingen stellen vragen				
	leerlingen luisteren actief bij de instructie				
	leerlingen vragen geïnteresseerd door				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
8.2 leerlingen werken op betrokken wijze aan hun taak	leerlingen werken geconcentreerd en taakgericht aan de opdrachten				
	leerlingen gebruiken hun tijd efficiënt				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
8.3 leerlingen zijn actief gericht op leren	leerlingen nemen zelf initiatieven				
	leerlingen werken zelfstandig				
	de leerkracht hanteert activerende werkvormen				
	er zijn gevarieerde werkvormen die een beroep doen op uiteenlopende leerstijlen				
	leerlingen geven blijk van het nemen van verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
ORDEEL INDICATOR 8 LEERLINGEN ZIJN ACTIEF BETROKKEN		O	Z	V	G
Norm: 8.1-8.2					

vervolg indicator 9: verantwoordelijkheid leerlingen voor organisatie en proces					
9.7 leert leerlingen op doelmatige wijze samenwerken	samenwerking is functioneel voor doel en/of proces				
	er is sprake bij de samenwerking van wederzijdse afhankelijkheid				
	de leerkracht stelt eisen aan de kwaliteit van de samenwerking				
oordeel aandachtspunt		-	+	nvt	
9.8 geeft leerlingen feedback op getoonde zelfstandigheid en kwaliteit samenwerken	geeft feedback op de door de leerling gekozen aanpak				
	geeft feedback op de door de leerling gekozen planning				
	geeft feedback op de door de leerling gekozen mate van ondersteuning				
	geeft feedback op de mate van samenwerking				
	geeft feedback op de individuele invulling van taken en rollen bij de samenwerking				
	geeft feedback op de meerwaarde van samenwerking voor het resultaat				
oordeel aandachtspunt		-	+		
ORDEEL INDICATOR 9 VERANTWOORDELIJKHEID LEERLINGEN VOOR ORGANISATIE EN PROCES		O	Z	V	G

Bijlage 3: Bevindingen klassenobservaties BMC

BMC kijkwijzer voor klas- senobservaties:	September 2010	December 2011	Januari 2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogisch handelen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het pedagogisch handelen van de leerkrachten biedt over het geheel voldoende veiligheid aan de leerlingen. ▪ Bij het ondersteunen van het zelfvertrouwen is er een wisselend beeld te zien. ▪ Het expliciet uitspreken van hoge verwachtingen wordt niet gedaan. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De leerkrachten weten een ontspannen sfeer te creëren waarin de leerling zich veilig en ontspannen voelt. ▪ Leerkrachten koppelen vragen en opmerkingen van leerlingen op een positieve manier terug en maken de leerlingen duidelijk dat zij hun bijdrage waardevol vinden. ▪ De leerkrachten beschikken over een voldoende pedagogisch repertoire. ▪ Het uitspreken van expliciete verwachtingen ontbreekt. De leerlingen worden wel bemoedigd en bevestigd in hun prestaties, maar de leerkrachten geven niet nadrukkelijk aan dat ze ervanuit gaan dat de leerlingen tot grote prestaties in staat zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het pedagogisch klimaat is ondersteunend en biedt de leerlingen sociale veiligheid. ▪ De leeromgeving is in alle groepen rijk en uitdagend voor taal en rekenen. ▪ Belangrijk aandachtspunt blijft het uitspreken van expliciete verwachtingen. De leerkrachten zouden meer moeten benoemen wat de leerlingen aankunnen om de doelen ten aanzien van werkhouding en de leerprestaties daarop af te stemmen. ▪ Leerlingen worden te weinig ondersteund d.m.v. doorvragen, ▪ Stapsgewijs doorlopen van een oplossingsmethodiek of een nieuwe kans na verdere instructie of training.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effectief benutten onderwijstijd 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De lessen starten allemaal te laat. ▪ Door het gebruik van verschillende formulieren voor de dagvoorbereiding is er geen inzicht in het dagprogramma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Een aantal leerkrachten laten door het effectief organiseren van hun klas weinig onderwijstijd verloren gaan. Ander leerkrachten benutten de onderwijstijd onvoldoende. ▪ De meeste onderwijstijd ging verloren doordat men onvoldoende gefocust is op het behalen van het lesdoel en was de effectiviteit van de zelfstandige verwerking erg laag. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle lessen starten op tijd. ▪ Een aantal leerkrachten stimuleren de leerlingen om door te werken en de meesten scannen steeds de groep om op de hoogte te kunnen zijn van de voortgang van het werk. ▪ Een groot aantal lessen verliep onvoldoende planmatig, ondanks dat de lessen goed voorbereid waren, was er onvoldoende zorg voor een evenwichtige afwisseling tussen instructie tussen instructie en verwerking.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taakgerichte werksfeer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het ordelijk laten verlopen van de les, het overzicht houden en 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De werksfeer is bij de meeste leerkrachten voldoende taakgericht. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vrijwel zonder uitzondering waren de lessen goed georganiseerd en

	<ul style="list-style-type: none"> overzicht hebben over de groep is net niet voldoende. ▪ Het doelmatig klassenmanagement is leerkracht afhankelijk. ▪ De afstemming van de lesmaterialen op het niveau van de leerling is ernstig onder niveau. ▪ Groepsadministratie is zeer zwak 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sommige leerkrachten laten nog ineffectief klassenmanagement zien. ▪ Er is te weinig helderheid over de gewenste leerhouding. ▪ De groepsadministratie heeft uiterlijk voldoende kenmerken van uniformiteit, maar inhoudelijk zijn er grote verschillen. 	<ul style="list-style-type: none"> waren de leerlingen gericht bezig met leren. ▪ Het klassenmanagement was doelmatig. ▪ Er wordt een wordt een inzichtelijk toegankelijke en overdraagbare groeps-administratie gevoerd
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activerende directe instructie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het ontbreekt bij leerkrachten aan helderheid rond de doelen van de uitleg. ▪ Het ontbreekt bij de uitleg aan werkvormen die de leerlingen activeren. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weinig leerkrachten scoren positief, maar er zijn voldoende positieve signalen die erop duiden dat de leerkrachten met gerichte training en coaching snel tot een positief overall oordeel kunnen komen. ▪ Het doel van de les benoemen werd meestal gedaan, zonder in te gaan op de bedoelingen van deze doelen en zonder terug te grijpen naar kennis die eerder is opgedaan. ▪ Als de doelen ontbraken kan er ook niet teruggekeken worden op deze doelen aan het einde van de les. ▪ Bij veel lessen wordt de uitleg onvoldoende afgewisseld met werkvormen die de leerlingen activeren. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1/5 deel van de leerkrachten wisten hun leerlingen goed te richten op het doel van de les en was de les inhoudelijk en vakdidactisch in orde. ▪ Bij andere leerkrachten voldeed de uitleg niet aan alle beslissende aandachtspunten, maar waren de hierboven genoemde aspecten van functionele kwaliteit. ▪ Bij een aantal observaties was de uitleg op te veel aandachtspunten te veel onder de maat. ▪ De vormkenmerken van effectieve instructie worden meer en meer toegepast, maar de leerlingen profiteren hier nog te weinig van.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Strategieën voor denken en leren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leerlingen worden niet uitgedaagd om verschillende oplossingsstrategieën uit te proberen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het team is niet geschoold om de leerlingen te leren leren. ▪ De leerlingen krijgen te weinig kansen om hun denken te verwoorden, waardoor ze te weinig feedback krijgen op hun gekozen strategie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflectie op aanpakgedrag krijgt nog steeds te weinig ruimte.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Systematisch volgen van leerlingen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De toetsen worden niet geanalyseerd. ▪ Er wordt niet gewerkt met groepsplannen, waardoor het niet mogelijk is om een onderbouwd 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De resultaten van de toetsen worden door weinig leerkrachten benut. Uit de groepsadministratie blijkt niet dat de toetsresultaten gebruikt worden bij het bepalen van 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Het systematisch volgen van de vorderingen van de leerlingen maakt onvoldoende deel uit van het vakdidactisch handelen ▪ In alle groepen worden

	<p>onderwijs traject voor de leerlingen uit te zetten.</p> <ul style="list-style-type: none"> Er is geen instrument om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te volgen. 	<p>het dagelijkse onderwijsaanbod.</p> <ul style="list-style-type: none"> Het starten met handelingsgericht werken wordt benut om op basis van didactische groepsoverzichten de stap naar functionele groepsplannen te gaan maken. Doordat de leerkrachten onvoldoende zicht hebben op hoe een leerling leert en op wat een leerling kan, beschikken ze niet over voldoende informatie om hun onderwijsaanbod goed af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. 	<p>methodegebonden en onafhankelijke toetsen afgenomen volgens de toetskalender.</p> <ul style="list-style-type: none"> In groepsoverzichten worden toetsresultaten en andere relevante gegevens verzameld en globaal geanalyseerd In de groepsadministratie wordt het noteren van interventies voor de korte termijn naar aanleiding van gemaakt werk of observaties gemist. Het sociaal-emotioneel functioneren wordt systematisch gevolgd.
<ul style="list-style-type: none"> Afstemming instructie en verwerking 	<ul style="list-style-type: none"> Voornamelijk klassikale instructie met een afstemming op de middengroep in de klas. Geen extra leer- en instructietijd voor de zwakke leerlingen. Er wordt nauwelijks gedifferentieerde instructie aangeboden. 	<ul style="list-style-type: none"> Een enkele keer wordt de instructie afgestemd op de verschillen tussen de leerlingen. Uit de dag- en weekplanningen werd niet zichtbaar dat het onderwijsaanbod afgestemd werd, door de zwakke leerlingen extra leer- en instructietijd te bieden. 	<ul style="list-style-type: none"> In vrijwel alle groepen is een organisatievorm gevonden, waardoor het versterken en verbeteren van het werken met verschillende niveaugroepen, ondersteund wordt door doelmatig klassenmanagement. De differentiatie binnen de niveaugroepen gebeurt te weinig op basis van kennis hoe het kind leert. En er is te weinig afstemming in de verwerking.
<ul style="list-style-type: none"> Leerlingen zijn actief betrokken 	<ul style="list-style-type: none"> Er wordt geen efficiënt gebruik gemaakt van de tijd. De didactiek is te éénvormig. 	<ul style="list-style-type: none"> De betrokkenheid van de leerlingen is aan het begin van de instructie voldoende aanwezig. Daarna is er sprake van afnemende betrokkenheid door vlakke instructies en variëren de leer- en instructie te weinig. In de meeste groepen waren de leerlingen actief gericht op het leren. 	<ul style="list-style-type: none"> 1/3 deel van de leerlingen toont zich te weinig betrokken bij de uitleg of de verwerking.
<ul style="list-style-type: none"> Verantwoordelijkheid leerlingen voor organisatie en proces. 	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen worden niet uitgedaagd om zelfstandig te 	<ul style="list-style-type: none"> De sterk sturende houding van de leerkrachten versterkt de 	<ul style="list-style-type: none"> In dit kwaliteitsaspect is tot nu toe geen verbetering opgetreden.

werken.

- Soms werd het samenwerken aan een opdracht waargenomen.

afwachtende en afhankelijke houding van de leerlingen, met als gevolg dat zijn niet actief opzoek gaan naar oplossingen.

- De leerlingen worden te weinig gestimuleerd om elkaar te helpen en er worden te weinig opdrachten gegeven waarbij samenwerken met andere nodig is.