

## 'Directe instructiemodel laten aansluiten bij de instructiebehoefte van de leerlingen'



Utrecht, 4 juni 2010

Meesterstuk Master Special Educational Needs (M SEN)

Onderzoekers:

Jeanette van Bommel, 2155047, leerroute Gespecialiseerde Leerkracht (GL)

Marlise Ruitenbeek, 2154701, leerroute Gespecialiseerde Leerkracht (GL)

Eveline van Winden, 2152612, leerroute Remedial Teacher (RT)

Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg, Tilburg

Lesplaats: Utrecht

Begeleider: Drs. Joep M.C.G van Vugt

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Inleiding.....	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	7
1.1 Introductie .....	7
1.2 Probleemstelling.....	9
1.3 Onderzoeksdoelstelling .....	11
1.4 Hoofdvraag en deelvragen .....	11
1.5 Structuur .....	13
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing.....	14
2.1 De domeinen .....	14
2.2 Conceptueel model.....	29
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie .....	30
3.1 Introductie .....	30
3.2 Onderzoeksgroep .....	30
3.3 Opbouw van het onderzoek .....	30
3.4 Onderzoeksmethode.....	31
3.5 Onderzoeksstrategie.....	32
3.6 Verzamelen van gegevens.....	32
3.7 Keuzeverantwoording voor data- verzamelinginstrumenten.....	33
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten .....	35
4.1 Introductie .....	35
4.2 Datapresentatie .....	35
4.3 Data-analyse .....	45
Hoofdstuk 5: Conclusies.....	48
5.1 Antwoorden op de deelvragen.....	48
5.2 Het advies .....	50
5.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	51
5.4 Beschrijving van de beperkingen .....	53
5.5 Procesbegeleiding .....	54
Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek.....	55
Literatuurlijst .....	57
Bijlagen .....	59
Bijlage 1 'Wat heeft het kind nodig?'.....	59
Bijlage 2 'Verzamellijst onderwijsbehoeften' .....	60
Bijlage 3 'Competenties vaardigheden leerkrachten' .....	63
Bijlage 4 'Schaalwaarden volgens Laevers (1997)' .....	65
Bijlage 5 'Model Kijkwijzer Activerende Directe Instructie Laurentius SBO' .....	66
Bijlage 6 'Invullijst Onderwijsbehoeften' .....	68
Bijlage 7 'Groslijst onderwijsbehoeften' .....	69
Bijlage 8 'Tabellen, overige onderwijsbehoeften' .....	71
Bijlage 9 'Uitgewerkte observaties' .....	75

## Samenvatting

'Onderwijs is het overbrengen van kennis, vaardigheden en attitudes waarin vooraf vastgelegde doelen centraal staan. Daarbij houdt men rekening met een beginsituatie, volgt men een onderwijsstrategie en worden de resultaten geëvalueerd, onder meer door toetsing en zelfevaluatie.' (CBS, centraal bureau voor de Statistiek, 2010)

Het nieuwe overheidsbeleid is er op gericht dat voor elk kind de kansen op de beste ontwikkeling centraal staan. Passend onderwijs voor elk kind. "Passend onderwijs staat voor maatwerk in het onderwijs. Voor elk kind en iedere jongere onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten" (Keesenberg, 2010).

Zoveel leerlingen, zoveel verschillen. Hoe kan een leerkracht in de les rekening houden met deze verschillen?

Dat is de vraag die wij als leerkrachten en onderzoekers afvragen. 'Het onderwijs moet veranderen, er moet een omslag in denken gemaakt worden waarin de leerkracht haar onderwijs afstemt op de onderwijsbehoeften van leerlingen' (Gijzen, 2008).

'Een onderwijsbehoefte is datgene dat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. We maken onderscheid tussen instructiebehoeften en pedagogische behoeften' (Clijnsen, 2007 pagina 15).

Uit onderzoeken is gebleken dat het directe instructiemodel het meest effectief is (De Boer & Brouwer, 1997; Huizinga, 1998). Het model benadrukt vooral het belang van hoe en wat onderwezen wordt en lijkt de meest logische manier om kinderen nieuwe kennis, vaardigheden of strategieën te leren. Bij het directe instructiemodel gaat het om leerkrachtgestuurd onderwijs. Daarbij komt dat vanaf 2011 de school verplicht is om het leerstofaanbod aan te passen op de onderwijsbehoeften van de individuele leerling.

Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vraagt om veel kennis en ervaring. Leerkrachten zullen gestimuleerd moeten worden om zich verder te ontwikkelen. Dit onderzoek geeft uiteindelijk een advies hoe leerkrachten de directe instructie kunnen afstemmen op de instructiebehoeften van leerlingen.

De hoofdvraag is beantwoord door middel van verschillende data-verzamelmethode(n). Het onderzoek gaat over het afstemmen op directe instructiebehoeften van leerlingen aan de hand van het directe instructiemodel en is gedaan door literatuurstudie. Het uiteindelijk advies is gemaakt door middel van observaties in de praktijk. Met data-analyse is er een nulmeting van de beginsituatie van de leraren gemaakt, met behulp van de kijkwijzer. De leraren hebben zelf de kijkwijzer ingevuld en zo hun eigen handelen beoordeeld. Wij hebben deze lessen geobserveerd en de lessen ook beoordeeld met behulp van de kijkwijzer. Met de schaal van Laevers (1997) hebben we de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de lessen gemeten. We hebben gekozen voor taallessen, uitgevoerd volgens het directe instructiemodel. De instructiebehoeften van leerlingen van groep 5 van Laurentiuschool voor SBO hebben we in kaart gebracht. We hebben hierbij een model gebruikt dat door de school ontwikkeld is. Aan de hand van deze vier metingen en de bestudeerde literatuur kwamen we tot een conclusie.

Uit de data-analyse blijkt dat je als leerkracht kunt zorgen voor aansluiting bij instructiebehoeften door de instructiebehoeften in kaart te brengen, kinderen te clusteren en tijdens de instructie combinaties te maken van de behoeften.

In ons onderzoek hebben we kinderen geactiveerd. Door ze een actieve rol te geven, raken ze meer betrokken. Dit is wat wij in onze aangepaste les hebben gedaan, daardoor is de betrokkenheid groter geworden. Door kinderen zelf verantwoordelijk te maken voor leerproces hebben ze meer inspraak waardoor plezier vergroot kan worden.

Ook is er meer tijd voor verlengde instructie (tijdens fase 4 en 5), waardoor meer instructiebehoeften vervuld kunnen worden.

Betrokkenheid is afhankelijk van kwaliteit, niet van inhoud. De kinderen zijn geconcentreerd en gedreven wanneer zij betrokken zijn. Belangrijk hiervoor is dat de opdracht aansluit bij het niveau van het kind. De aanpassingen die we gedaan hebben zijn nodig om de betrokkenheid te vergroten. De leerlingen worden aangesproken op hun niveau. Wanneer kinderen aangesproken worden op hun niveau, kan hun betrokkenheid groter worden.

Deze conclusie geeft een advies over hoe je het directe instructiemodel kunt laten aansluiten op de instructiebehoeften van leerlingen. Wij raden de leerkrachten aan om het directe instructiemodel te hanteren.

Door handelingsgericht onderzoek te doen wordt op basis van een duidelijke vraag van de leerkracht onderzoek verricht naar de onderwijsbehoeften van een kind.

Naast een omslag in attitude moet de leerkracht om de onderwijsbehoeften van kinderen te kunnen benoemen over de nodige kennis en vaardigheden beschikken.

**"Teachers do make a difference!".**

## **Inleiding**

Dit onderzoek is uitgevoerd door Jeanette van Bommel, Marlise Ruitenbeek en Eveline van Winden. In 2009 zijn wij afgestudeerd aan de Pabo Thomas More in Rotterdam en daarna besloten wij de master Special Education Needs te gaan volgen aan de Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg in Utrecht. Er zijn twee verschillende leerroutes gecombineerd, leerroute Remedial Teacher en leerroute Gespecialiseerde Leerkracht. Hierdoor ontstond een verscheidenheid aan kennis binnen de groep en werd er gekeken vanuit verschillende invalshoeken.

### *Motivatie*

Wij hebben op basis van onze praktijkervaringen gekozen voor dit onderzoek en onderwerp omdat wij zien dat er weinig tot geen rekening wordt gehouden met de instructiebehoeften van de leerlingen. De leerkrachten beschikken over te weinig kennis en vaardigheden omtrent het directe instructiemodel en onderwijsbehoeften. Wij verwachten dat wanneer leerkrachten meer kennis en vaardigheden aangereikt krijgen over instructiebehoeften van leerlingen, zij deze kennis effectiever kunnen inzetten en daarmee zal het leerrendement en de betrokkenheid van de leerlingen vergroot kunnen worden.

### *Relevantie van het onderzoek*

#### Voor de onderzoeker:

Er wordt rekening gehouden met de instructiebehoeften van de leerlingen tijdens de uitvoering van het directe instructiemodel. Wij verwachten hierdoor dat de leerlingen meer betrokken zijn, de instructie effectiever is waardoor het leerrendement van de leerlingen kan worden vergroot.

#### Voor de leerlingen:

De instructie sluit aan op de instructiebehoeften van de leerlingen. Voor de leerlingen is het effectiever: Het leerrendement en betrokkenheid worden vergroot.

#### Voor de praktijk:

Er wordt rekening gehouden met de instructiebehoeften van de leerlingen. Deze worden in kaart gebracht. De leerkracht past zijn of haar handelen hierop aan. Er wordt lesgegeven volgens de richtlijnen van het directe instructiemodel. Zo wordt de instructie effectief en heeft de leerkracht handvatten om de instructiebehoeften aan te laten sluiten bij de leerlingen.

# Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

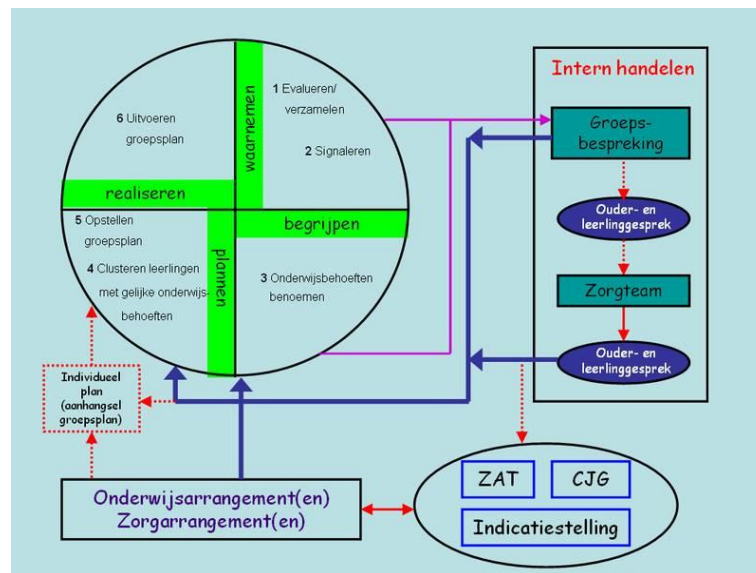
## 1.1 Introductie

In het onderwijs zijn er steeds veranderingen. Veranderingen op allerlei niveaus. Bovenschools, op schoolniveau maar ook in de klas. Deze voortdurende veranderingen hebben consequenties voor alle leerkrachten en leerlingen.

De samenleving wordt steeds drukker en complexer. Er zijn veel kinderen die extra zorg en ondersteuning kunnen gebruiken. Het nieuwe overheidsbeleid is er op gericht dat voor elk kind de kansen op de beste ontwikkeling centraal staan. Passend onderwijs voor elk kind.

*"Passend onderwijs staat voor maatwerk in het onderwijs. Voor elk kind en iedere jongere onderwijs dat aansluit bij zijn of haar mogelijkheden en talenten"* (Keesenberg, 2010).

Veel scholen, besturen en samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School (WSNS) overwegen in het kader van Passend Onderwijs de 1- zorgroute in te voeren. De 1-zorgroute kan gezien worden als een invulling van Passend Onderwijs. Het houdt in dat er binnen scholen en binnen een regio een uniform en transparant zorgtraject wordt opgebouwd (Clijsen, 2007).



Figuur 1: [www.1-zorgroute.nl](http://www.1-zorgroute.nl), 2008

De resultaten van het werken met 1 zorgroute zijn positief. Het biedt impulsen om de kwaliteit van onderwijszorg in school te verbeteren. Daarnaast is men door het werken met groepsplannen beter in staat om te gaan met verschillen en is er een omslag in denken gemaakt waarin de leerkracht haar onderwijs afstemt op de onderwijsbehoeften van leerlingen (Gijzen, 2008).

*Zoveel leerlingen, zoveel verschillen. Hoe kan een leerkracht in de les rekening houden met deze verschillen?*

De 1-zorgroute bestaat uit drie niveaus: groep, school en regio. Figuur 1 geeft de 1-zorgroute en de uitgangspunten aan.

De leerkracht in de groep werkt handelingsgericht met groepsplannen. Uitgangspunt zijn de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Op basis hiervan wordt een clustering in subgroepen gemaakt. 'Een onderwijsbehoefte is datgene wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. We maken onderscheid tussen instructiebehoefte en pedagogische behoeften.' (Clijnsen, 2007 pagina 15).

Groepsplannen uitvoeren, het werken in subgroepen, rekening houden met de onderwijsbehoeften van leerlingen en effectief les geven met behulp van het directe instructie model lijkt eenvoudig. Het invoeren van 1- zorgroute in de praktijk, blijkt heel wat moeilijker. Wat kan je hier aan doen? Welke hulpmiddelen heb je daarvoor nodig?

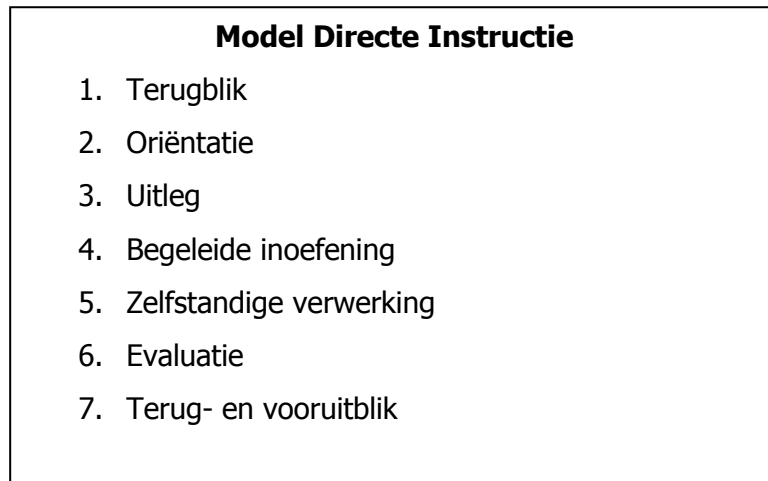
Op dit moment is er door zorgroute-1 een passend lesmodel ontwikkeld. Het passend lesmodel bestaat uit twee delen:

1. Aandachtspunten voor **de opbouw van een les**: Door deze punten toe te passen in een les, speelt de leerkracht in op de behoeften van het grootste deel van de leerlingen.
2. Aandachtspunten om in te spelen op leerlingen met extra **onderwijsbehoeften**: Het passend lesmodel onderscheidt drie groepen onderwijsbehoeften: structuur, verantwoordelijkheid en zelfvertrouwen. Voor elke fase van de les (van introductie tot afsluiting) staat aangegeven hoe de leerkracht rekening kan houden met deze extra onderwijsbehoeften

Dit is een mooi passend lesmodel. Maar ondanks deze veranderingen en ontwikkelingen zijn er nog veel mogelijkheden en verbeterpunten om de instructie te laten aansluiten bij de instructiebehoefte van leerlingen. Het passend lesmodel is uit verschillende



instructiemodellen gecombineerd. De laatste jaren is er veel onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het functioneren van leerkrachten en de prestaties van leerlingen. Een belangrijke conclusie uit onderzoek is dat het directe instructiemodel het meest effectief is (De Boer & Brouwer, 1997; Huizinga, 1998).



Figuur 2: Model directe instructie. ( Leenders; Naafs & Oord, 2002)

Wij gaan in de praktijk observeren hoe leerkrachten rekening houden met de verschillende onderwijsbehoeften. Wat is effectief? Werkt een passend lesmodel of komen er nog meer kennis en vaardigheden bij kijken? Wat heeft een leerkracht nodig en wat moet een leerkracht doen om ervoor te zorgen dat de instructie aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen? Uiteindelijk hopen wij handvatten te maken om zelf als leerkracht effectief aan de slag te gaan en rekening te houden met de verschillende behoeften, maar ook andere leerkrachten en collega's daarmee te helpen.

## 1.2 Probleemstelling

Vanaf 2011 is de school verplicht om het leerstofaanbod aan te passen op de onderwijsbehoeften van de individuele leerling. Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vraagt om veel kennis en ervaring.

Leerkrachten zullen gestimuleerd moeten worden om zich verder te ontwikkelen. Er zullen handvatten moeten komen om ervoor te zorgen dat de invoering van 1 zorgroute goed verloopt, vooral in de klas. Het werkt alleen als het schoolbreed op de juiste manier wordt in en uitgevoerd. In de praktijk blijkt dit echter niet altijd het geval.

### Probleem 1

Passend onderwijs wordt vooral gezien als een zaak van beleidsmakers, bestuurders, managers en door hen ingehuurde adviseurs. De invoering gaat traag, signaleert de commissie. Dat komt mede omdat het een vernieuwing is van onderop, die het veld zelf moet invullen. "Het duurt lang voor je alle schoolbesturen op één lijn hebt. Ze moeten elkaar leren kennen, elkaar vertrouwen. Nu zijn het vaak allemaal eilandjes bij elkaar", commissievoorzitter Ursie Lambrechts. (De evaluatiecommissie die staatssecretaris Dijkema adviseert)

### Probleem 2

Het project: 'WSNS' dat in 1995 is ingevoerd en is mislukt. Met dit project wilde de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs Wallage (PvdA) het speciaal onderwijs terugdringen. Het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs is in twaalf jaar verdubbeld tot 65000; dat meldt het Centraal Bureau voor de Statistiek (2008). Er zijn steeds meer kinderen met ernstige gedragsproblemen, leerproblemen, ADHD kinderen, dyslectische kinderen, de rij is lang en die kinderen moeten in 2011 het liefst allemaal in het reguliere onderwijs worden opgevangen. Reguliere scholen hebben veelal niet de kennis en middelen in huis om zorgleerlingen echt goed op te vangen. Scholen en leraren moeten dus veel beter worden toegerust om de onderwijs-, zorg- en begeleidingstaken te vervullen die op hen afkomen. Daar is een gezamenlijke inspanning voor nodig, van zowel de overheid als het onderwijs zelf.

### Probleem 3

De inzet van leraren om effectieve instructie te geven en rekeningen te houden met onderwijsbehoeften is hierbij essentieel. Leraren moeten in staat worden gesteld om een passend onderwijszorgaanbod voor alle leerlingen te realiseren. Ze moeten mee doen bij de vormgeving van Passend onderwijs. Maar hoe doe je dat?

### Probleem 4

Leerlingen die extra onderwijsbehoeften nodig hebben zitten in een klas waar het theoretisch gezien wel op zijn of haar plek kan zitten, maar in de praktijk blijken er wel wat haken en ogen te zijn. Het welbevinden van de leerling komt hiermee in het gedrang.

## Probleem 5

In het kader van Passend Onderwijs moeten scholen zich binnen een samenwerkingsverband uitspreken over de specialisatie die ze willen gaan ontwikkelen. Bijvoorbeeld rekenen, lezen of op sociaal- emotioneel gebied. Maar omdat het vaak gaat om het leerlingenaantal binnen een school, zijn de scholen niet van plan om zich duidelijk te profileren. Hierdoor is het maar de vraag of een school aan de speciale onderwijsbehoeften van een leerling kan voldoen. En of het kind op een andere school niet beter op zijn of haar plek zou zijn.

### 1.3 Onderzoeksdoelstelling

Wij onderzoeken hoe de leerkracht een effectieve instructie kan geven en kan inspelen op de instructiebehoeften van leerlingen. Ten einde geven wij een advies om de leerkrachtvaardigheden te verbeteren, het leerrendement en betrokkenheid van de leerlingen te vergroten.

De onderzoeksdoelstelling is daarom:

**Onderzoek hoe je het directe instructiemodel laat aansluiten bij de instructiebehoeften van de leerlingen.**

Dit onderzoek moet leiden tot een advies en het geven van suggesties hoe de leerkracht het directe instructie model kan aansluiten bij de instructiebehoeften van leerlingen.

### 1.4 Hoofdvraag en deelvragen

Uit bovenstaande informatie en probleemstelling is de onderstaande hoofdvraag geformuleerd:

*"Hoe kun je als leerkracht je directe instructie afstemmen op de instructiebehoeften van de leerlingen?"*

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

*1. Wat zijn de doelstellingen, voordelen, nadelen en randvoorwaarden van het directe instructie model?*

Op basis van een literatuuronderzoek worden de voordelen, nadelen, randvoorwaarden en de doelstellingen van het directe instructie model besproken. Vervolgens zal er in de praktijk onderzocht worden in hoeverre het niet betrokken zijn een gevolg kan zijn van het niet goed aanpassen van de instructie op de leerbehoeften van de leerlingen.

*2. Wat zijn instructiebehoeften, welke zijn er, hoe maak je het zichtbaar in de praktijk?*

In deze deelvraag beschrijven we de verschillende leerbehoeften. Er zal onderzocht worden hoe je deze verschillende instructiebehoeften kunt vaststellen, clusteren en op welke manier je ze als leerkracht kunt hanteren. Aan de hand van deze bevindingen wordt er uiteengezet wat in de praktijk van belang is.

*3. Welke leerkrachtvaardigheden heb je nodig bij het uitvoeren van het directe instructie model, daarbij rekening houdend met de verschillende instructiebehoeften van leerlingen?*

We onderzoeken welke leerkrachtvaardigheden een rol spelen bij een goede instructie. Naast een literatuuronderzoek worden vervolgens alle achterliggende mogelijkheden onderzocht door middel van gestructureerde interviews en observaties in de praktijk. Hierbij zal dieper worden ingegaan op de manier van instructie en de toepassingen op afstemming van de leerbehoeften.

*4. Wanneer is een leerling betrokken en hoe wordt deze betrokkenheid gemeten?*

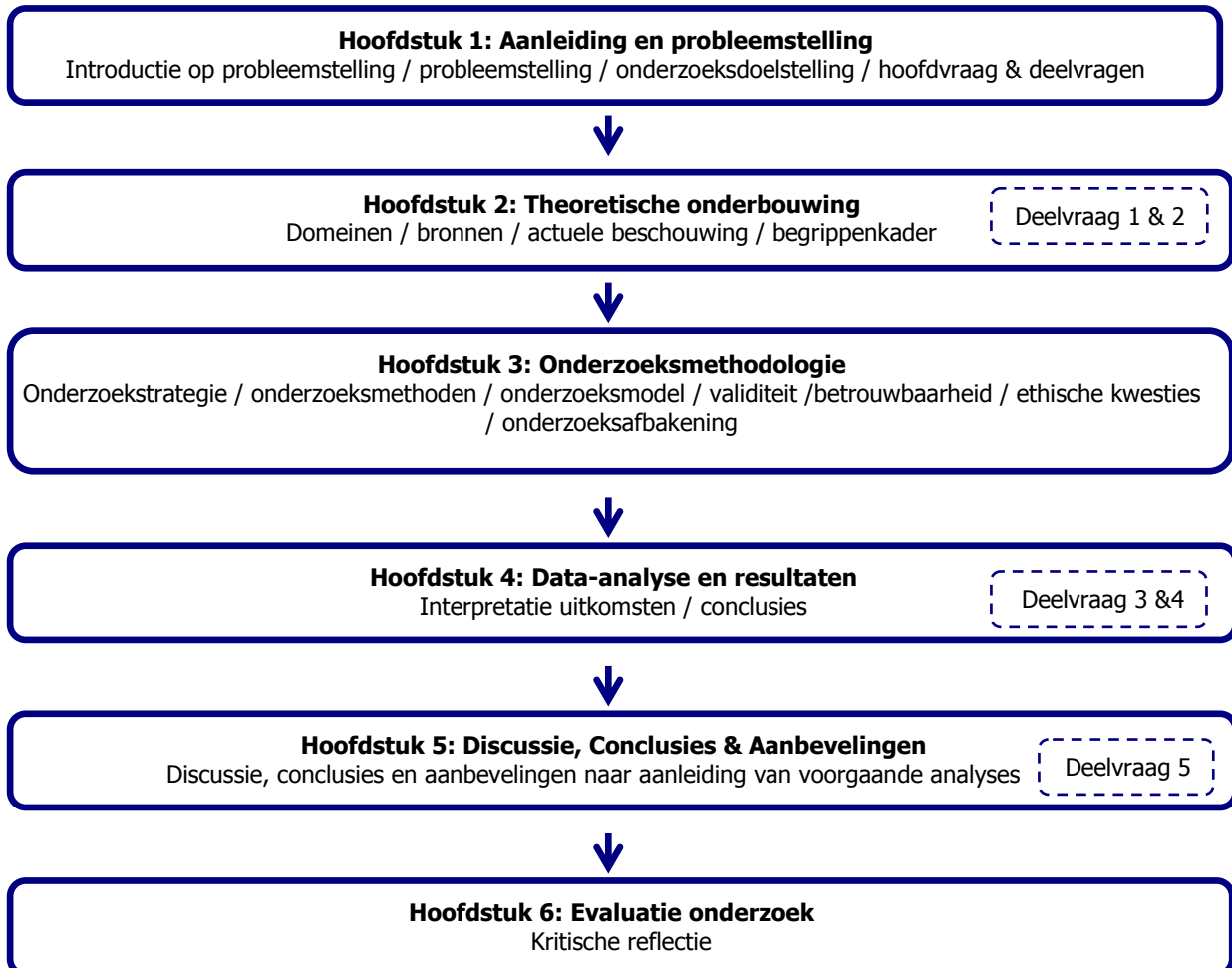
Op basis van observaties aan de hand van de schaal van Laevers (1997) wordt de betrokkenheid van de leerlingen gemeten. Hierdoor krijgen wij inzicht wat nodig is om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten.

*5. Wat levert de instructie, rekeninghoudend met de verschillende instructiebehoeften van de leerlingen op?*

Aan de hand van een grondige analyse zal onderzocht worden in hoeverre de instructie rekeninghoudend met de verschillende instructiebehoeften van leerlingen effect heeft op leerling-prestaties en betrokkenheid. Op grond van deze informatie kan er een afweging worden gemaakt wat een goede instructie rekeninghoudend met de verschillende instructiebehoeften oplevert.

## 1.5 Structuur

In de volgende hoofdstukken zullen de onderzoeksvragen beantwoord worden. Hoofdstuk 2 en 4 eindigen met een conclusie die antwoord geeft op een specifieke deelvraag (zie onderstaand diagram). Hoofdstuk 5 geeft antwoord op de hoofdvraag.



## Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

De domeinen die voor dit onderzoek zijn bestudeerd:

- Instructievormen
- Verschillende modellen
- Directe instructie model
- Basisbehoeften
- Onderwijsbehoeften
  - Instructiebehoeften
  - Pedagogische behoeften
- Differentiëren (afstemmen)
- Leerkrachtvaardigheden en kenmerken
- betrokkenheid
- Onderwijsvorm en identiteit van de school
- Communicatie

We hebben literatuur bestudeerd, internet geraadpleegd en artikelen uit onderwijsbladen gebruikt. De literatuurverwijzingen zijn terug te vinden in de literatuurlijst aan het eind van dit meesterstuk.

### 2.1 De domeinen

#### Instructievormen

Instructie maakt deel uit van het geheel van lesgeven. Er is sprake van instructie als de leerlingen zich nieuwe leerstof eigen moeten maken of als er problemen uit al behandelde leerstof aan de orde komen (Leenders *et al.*, 1999 pagina 53). Het is belangrijk dat instructie effectief is, dit valt echter niet mee omdat er grote verschillen tussen leerlingen zijn. Verschillen tussen leerlingen zijn er bijvoorbeeld op het gebied van: intelligentie, woordenschat, interesse, instructiebehoefte, leerstijl (Leenders *et al.*, 1999 pagina 16).

Het geven van instructie gaat volgens een instructieprincipe.

Er bestaan verschillende instructieprincipes. Dat zijn verschillende vaste werkwijzen die een leerkracht hanteert om kinderen iets aan te leren of uit te leggen (Huizenga, 2003 pagina 74). Er kan onderscheid gemaakt worden tussen instructieprincipes; algemene instructieprincipes kunnen bij elk leerproces worden toegepast, specifieke instructieprincipes zijn afhankelijk van een bepaalde leertaak (zoals bij spelling het schrijven van woorden en

het toepassen van spellingstrategieën, een ander voorbeeld hiervan is reciprocal teaching) (Brouwers en Goor, 2007 pagina 110).

Wij gaan uit van een algemeen instructieprincipe. Er zijn vele instructiemodellen waar een leerkracht gebruik van kan maken. Hier worden een aantal instructiemodellen kort besproken:

- Model van coöperatief leren: hier gaat het om het samenwerken van de kinderen. De gedachten achter dit model zijn dat samenwerken de prestaties van alle leerlingen verhoogt doordat zij extra uitleg geven of krijgen en dat het verantwoordelijkheidsgevoel groeit doordat de leerlingen afhankelijk zijn van elkaar.
- Model voor ontdekkend leren: hierbij moeten leerlingen nadenken en problemen zelf oplossen zodat ze zelf betekenissen van begrippen ontdekken. De uitgangspunten bij dit model zijn dat leerlingen kritisch leren denken, eigen mening vormen, betrokken zijn en inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Een nadeel van dit model is dat het alleen te gebruiken is bij oudere leerlingen omdat het een groot beroep doet op zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen.
- Model voor aanleren van begrippen: de leerkracht wijst de leerlingen op kenmerken van een begrip en geeft voorbeelden. De leerlingen formuleren hun eigen definitie van een begrip.
- Probleemgerichte instructiemodel: instructie waarbij ruimte moet zijn voor meerdere antwoorden en strategieën. Het is gericht op een probleem waarbij leerlingen verschillende oplossingsstrategieën ontdekken.
- Authentieke instructiemodel: De op school opgedane kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes zullen betekenis moeten hebben binnen de belevingswereld van kinderen. Dit model bevat een vijftal fasen en is een synthese van directe en probleemgerichte instructie. Dit is te zien aan de vijf fasen waaruit het model is opgebouwd: de introductiefase, de fase van het zoeken naar oplossingen, de uitwisselings- en instructiefase, de inoefeningsfase en de verwerkingsfase.
- Directe-instructiemodel: hierbij wordt het onderwijs door de leerkracht gegeven en gestuurd. De leraar zorgt ervoor dat het onderwijs gestructureerd wordt en aansluit bij leerervaringen van leerlingen (Leenders *et al.*, 1999 pagina 8-9).

Om het onderwerp af te bakenen richten wij ons op het directe instructiemodel.

#### *Doelstelling van het directe instructiemodel:*

'Het directe instructiemodel is een veelgebruikt model voor het aanleren van basisvaardigheden' (van Eijkeren, 2005 pagina 198).

Het model benadrukt vooral het belang van hoe en wat onderwezen wordt en lijkt de meest logische manier om kinderen nieuwe kennis, vaardigheden of strategieën te leren. Bij het directe instructiemodel gaat het om leerkrachtgestuurd onderwijs. Directe instructie is gebaseerd op de veronderstelling dat er het meest makkelijk geleerd wordt door een stap voor stap uitleg. Daarnaast gaat men bij directe instructie ervan uit dat nieuwe kennis en vaardigheden gebaseerd moeten zijn op eerder verworven kennis en vaardigheden. Ook krijgen de leerlingen zelf verantwoordelijkheid.

#### *Inhoud van het directe instructiemodel*

Het directe instructiemodel bestaat uit zeven fasen:

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

Gedurende al deze fasen vindt feedback plaats, de leerkracht geeft reactie op wat de leerlingen doen. Dit kan een compliment maar ook een aanwijzing zijn.

In de fasen wordt verantwoordelijkheid van het leren verplaatst van de leraar naar de leerling.

#### *De fasen uitgewerkt*

1. Terugblik: met de leerlingen bekijken wat er al bekend is over het onderwerp. Dit is belangrijk omdat de nieuwe stof dient aan te sluiten bij de kennis waarover de leerlingen al beschikken.
2. Oriëntatie: aangeven van leerdoelen. Wanneer leerlingen bewust zijn van het belang en doel van een les, zullen zij meer gemotiveerd zijn.
3. Uitleg: uitleg van de nieuwe stof waarbij leerlingen geactiveerd worden door vragen te stellen en hen voorbeelden te laten bedenken.
4. Begeleide inoefening: dit dient afgewisseld te worden met uitleg zodat de leerlingen deze uitleg meteen (onder begeleiding) kunnen verwerken.
5. Zelfstandige verwerking: individueel, in tweetallen of groepjes want leerlingen kunnen ook van elkaar leren.



6. Evaluatie: terugkoppeling naar het doel en goede en minder goede punten van de les. Zo kunnen leerlingen eigen leerproces aanpassen.
7. Terug- en vooruitblik: herhalen van wat geleerd is en wat er nog aangeboden gaat worden, een les hoort vaak in een lessenserie (Leenders, *et al.*, 2002 pagina 23-53).

### *Verschuiving van verantwoordelijkheid voor leren*

In de beginfasen geeft de leraar instructie, er is sprake van leerkrachtgestuurd onderwijs. Daarna volgt begeleide inoefening, hierbij draagt de leraar de verantwoordelijkheid van geleidelijk over aan de leerlingen. Daarna treedt de leerkracht terug en zijn de leerlingen verantwoordelijk, zij gaan de nieuwe kennis of vaardigheid toepassen. (Leenders *et al.*, 1999 pagina 54). Het overdragen van de verantwoordelijkheid gebeurt pas wanneer de leerkracht ervaren heeft dat de leerlingen de leerinhouden begrepen hebben. Voordat ze zelfstandig kunnen verwerken, hebben ze de hulp en ondersteuning van de leerkracht nodig en daarom is er begeleide inoefening en verlengde instructie. Omdat de leerkracht ook de kinderen moet activeren wordt dit model ook wel het activerende instructiemodel genoemd.

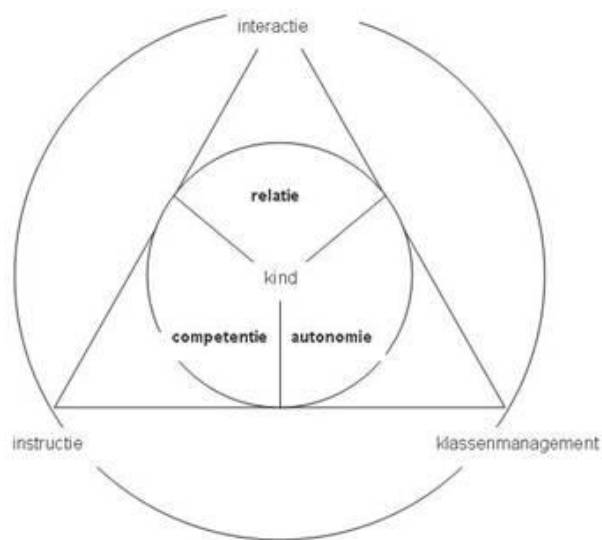
### **Basisbehoeften** (zie figuur 3)

Deci (1990), Stevens (1997 & 2002) omschrijven leerklimaat als dat wat leerlingen nodig hebben om optimaal te functioneren. Zij hebben vanuit onderzoek drie basisbehoeften voor leerlingen geformuleerd: autonomie, relatie en competentie. (...)

De drie basisvoorwaarden kunnen dan gezien worden als voorwaarden voor het vormgeven van het eigen leren en daarmee als de ingrediënten van een leerklimaat.

We lichten de drie basisbehoeften kort toe:

- 'Autonomie verwijst naar de ervaring van de leerlingen dat hij zichzelf iemand vindt, dat hij eigen besluiten kan nemen, dat hij niet het slachtoffer is van dingen buiten zijn macht, maar ook zelf iets kan ondernemen zonder hulp van anderen.
- Relatie verwijst naar erbij horen. De leerlingen heeft het gevoel welkom te zijn in de klas bij de betreffende docent, onderdeel uit te maken van een groep en in die groep een plekje gevonden te hebben. Daar hoort ook veiligheid bij.
- Competentie wil zeggen dat de leerling zich bekwaam voelt, dat hij in de klas de indruk heeft dat hij kan wat er van hem gevraagd wordt, dat hij zin heeft in het leren van iets nieuws en het geleerde wil weer inzetten bij nieuwe onderwerpen' (Ebbens en Ettekoven 2005 pagina 148).



Figuur 3: Basisbehoeften schematisch weergegeven. (uit Effectief leren basisboek, 2005)

### Onderwijsbehoeften

Onderwijsbehoeften zijn gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden en kansen voor het kind. Wat heeft het kind de komende periode (extra) nodig om bepaalde doelen te bereiken? Onderwijsbehoeften bevatten concrete aanwijzingen ten aanzien van de doelen die je nastreeft voor deze leerling en wat je (samen met deze leerling) moet doen om deze doelen te bereiken. "Hoe kan ik als leerkracht mijn instructie, aanpak en begeleiding afstemmen op wat dit kind nodig heeft om deze doelen te bereiken?"

Wat zijn onderwijsbehoeften?

Door het benoemen van onderwijsbehoeften stelt de leerkracht vast hoe het onderwijs op het kind afgestemd kan worden, opdat het kind optimaal kan leren.

Bij het benoemen van de onderwijsbehoeften van een leerling zegt de leerkracht iets over:

- de doelen die zij voor dit kind de komende periode nastreeft
- wat dit kind (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken.

Doelen stellen:

Bij het stellen van doelen maakt de leerkracht gebruik van de leerlijnen die er voor de vakgebieden lezen, taal en rekenen in de school zijn. De doelen worden in concrete en meetbare termen beschreven. (SMARTI). Belangrijk is dat het kind 'mede-eigenaar' is van deze doelen door met het kind in gesprek te gaan en samen de doelen te bepalen.

Nadat de leerkracht bepaald heeft welke doelen er voor dit kind worden nagestreefd, wordt er vastgesteld wat dit kind (extra) nodig heeft om de doelen te bereiken.

Instructie is hierbij erg belangrijk. Leerlingen hebben regelmatig extra (verlengde) instructie nodig. Denk aan pre-teaching of re-teaching. Naast extra instructie hebben veel leerlingen ook meer leertijd nodig om bepaalde vaardigheden te leren. Het inzetten van extra hulpmiddelen en materialen is belangrijk. Zie bijlage 1: 'Wat heeft het kind nodig?'

Onderwijsbehoeften kunnen zeer divers zijn, maar komen in de kern toch altijd weer tot een beperkt aantal terug. Er zijn enkele lijsten in omloop waarin de onderwijsbehoeften zijn geordend, zie bijlage 2: 'Verzamellijst onderwijsbehoeften'. We maken onderscheid tussen instructiebehoeften en pedagogische behoeften. De leerkracht geeft bij het benoemen van de didactische onderwijsbehoeften aan welke doelen zij de komende periode voor de kind nastreeft met betrekking tot een bepaald vakgebied (lezen, taal of rekenen). Daarnaast bepaalt de leerkracht wat het kind (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken.

De leerkracht geeft bij het benoemen van pedagogische onderwijsbehoeften aan welke doelen zij met betrekking tot de sociale competentie, de sociaal- emotionele ontwikkeling, het gedrag, de zelfstandigheid en/of de algemene werkhouding/taakaanpak/motivatie de komende periode voor dit kind nastreeft. Vervolgens bepaalt de leerkracht welke pedagogische aanpak dit kind (extra) nodig heeft om deze doelen te bereiken.

#### Didactische onderwijsbehoeften van leerlingen

De didactische onderwijsbehoeften hebben betrekking op schoolse vakken, waarbij vooral de basisvaardigheden (technisch en begrijpend) lezen, taal en rekenen & wiskunde relevant zijn.

#### Onderzoek naar onderwijsbehoeften van leerling

Door handelingsgericht onderzoek te doen wordt op basis van een duidelijke vraag van de leerkracht gericht onderzoek verricht naar de onderwijsbehoeften van een kind. De vraag van de leerkracht staat centraal. Daarbij zet de leerkracht samen met de interne begeleider de volgende stappen:

- Wat wil de leerkracht weten om de onderwijsbehoeften van dit kind te kunnen benoemen?
- Hoe kunnen we door onderzoek informatie verzamelen die antwoord geeft op de vraag van de leerkracht?
- Wie voert dit onderzoek wanneer uit? Hoe bespreken we de resultaten?

Het onderzoek richt zich ook op de interactie van dit kind, met de leerkracht, met de groepsgenoten en met de (leer)omgeving. Het richt zich op de stimulerende factoren en positieve kwaliteiten van het kind.

(Pameijer, 2006) onderscheidt bij het begrijpen en benoemen van de onderwijsbehoeften van een kind drie typen diagnostische vragen.

- **Onderkennend**  
Wat is er aan de hand? Om welke type probleem gaat het?
- **Verklarend**  
Welke factoren van het kind, de onderwijsleersituatie en de opvoedingssituatie verklaren het gedrag of bepaalde leerprestaties?
- **Adviserend**  
Welke aanpak heeft deze leerling nodig? Hoe kan dit kind het beste geholpen worden?

Het onderzoek bestaat, afhankelijk van de vraag, uit de afname van een diagnostische toets, gerichte observaties in de klas, een onderzoeksgesprek met het kind en/of een gesprek met de ouders.

Bij voorkeur voert de leerkracht zelf het handelingsgericht onderzoek uit. De vraag van de leerkracht staat centraal. Het onderzoek doet een groot beroep op de competenties van leerkrachten en vraagt een 'onderzoekende houding'.

Een steun bij het benoemen van onderwijsbehoeften is het zogenaamde SMARTI principe (de Lange *et al.*, 2006)

<b>S</b> van specifiek	Zijn de doelen en de maatregelen passend en op maat voor dit kind beschreven in concrete termen, zodat voor de leerkracht en het kind duidelijk is wat zij gaan doen de komende periode?
<b>M</b> van meetbaar	Zijn de doelen meetbaar, zodat de leerkracht kan evalueren of de leerling na afgesproken periode de doelen bereikt heeft
<b>A</b> van acceptabel	Is deze aanpak in overleg met het kind tot stand gekomen? Voelt het kind zich medeverantwoordelijk voor deze aanpak?
<b>R</b> van realistisch	Is deze aanpak haalbaar, gezien de mogelijkheden van dit kind, van deze leerkracht, van deze groep, van deze school en van deze ouders?
<b>T</b> van tijdgebonden	Is duidelijk in welke periode, hoe lang en hoe vaak deze aanpak gerealiseerd wordt?
<b>I</b> van inspirerend	Zijn alle betrokkenen gemotiveerd? Hebben zij positieve verwachtingen van deze aanpak?

### Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften

Nadat de onderwijsbehoeften van de leerlingen benoemd en genoteerd zijn in het groepsoverzicht, is het belangrijk hoe de leerkracht de komende periode in haar groep met de verschillende onderwijsbehoeften van de kinderen omgaat. De volgende vragen zijn relevant:

- Welke kinderen hebben vergelijkbare onderwijsbehoeften?
- Hoe kan de leerkracht deze leerlingen clusteren op een manier die zoveel mogelijk tegemoet komt aan hun behoeften en tegelijk haalbaar is qua klassenmanagement? (Er zijn legitieme grenzen aan de differentiatiecapaciteit van een leerkracht).
- Hoe kan de leerkracht deze kinderen clusteren zodat zij op interactieve manier van en met elkaar leren. Het clusteren moet recht doen aan de ontwikkelingskansen van ieder kind.

Het clusteren van leerlingen in subgroepjes is afhankelijk van een aantal keuzes die door de school gemaakt worden:

- De wijze waarop de jaargroepen zijn samengesteld en nieuwe leerlingen instromen;
- Convergent of divergent differentiëren
- Homogeen of heterogeen clusteren
- Binnen de klas of klassendoorbekend werken

De leerkracht kijkt op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen welke subgroepjes samengesteld kunnen worden en geeft per groepje in het groepsplan aan welke doelen nagestreefd worden en wat het groepje aangeboden krijgt om deze doelen te bereiken. Het clusteren van kinderen met vergelijkbare onderwijsbehoeften is sterk afhankelijk van het differentiatie-model dat binnen het vakgebied gehanteerd wordt. (convergent of divergent)

Het clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften vraagt een doelmatig klassenmanagement. Door het nemen van maatregelen in het klassenmanagement kan het geven van (extra) instructie en begeleiding aan subgroepjes verbeterd worden.

Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften hebben vaak meer instructie en leertijd nodig dan andere kinderen om bepaalde vaardigheden onder de knie te krijgen. Extra instructie en extra leertijd kunnen aangeboden worden tijdens zelfstandig werk momenten.

## Differentiëren (afstemmen)

Kinderen verschillen van elkaar. Zowel het uiterlijk als wat ze naar buiten toedragen in hun gedrag of ontwikkeling.

'Wanneer we in het onderwijs rekening houden met individuele verschillen door er daadwerkelijk iets mee te doen, spreken we over differentiatie' (Alkema *et al.*, 2006).

Het gaat om de manier waarop een leerkracht omgaat met de verschillen tussen leerlingen in zijn klas. Daarom spreekt men ook van binnenklasdifferentiatie. Een andere manier van differentiëren is het groeperen van leerlingen met min of meer gelijke onderwijskenmerken in afzonderlijke klassen, zoals bij categoriaal onderwijs.

Bij (binnenklas-)differentiatie gaat het erom een optimaal pedagogisch antwoord te geven aan de specifieke onderwijsbehoefte van elke leerling(groep). Het effect van differentiatie kan gemeten worden door, na een aanvangstoets, ook de leerprestaties te meten na een instructieperiode waarbinnen gedifferentieerd werd. Er bestaan verschillende opvattingen over de wijze waarop er gedifferentieerd kan worden. Meestal kiest een school- of onderwijsbeleid bewust voor differentiatie, maar er bestaan ook situaties waar men niet anders kan dan differentiëren, zoals in een graadsklas of combinatieklas. De twee belangrijkste manieren van differentiatie zijn: convergente en divergente differentiatie.

### Convergente differentiatie

Bij convergente differentiatie wordt er een minimumdoel voor de klas als geheel gesteld. Na de klassikale instructie gaat de groep de leerstof zelfstandig verwerken, waardoor de leerkracht tijd heeft om de risicoleerlingen extra instructie te geven. Dit wordt ook wel begeleide inoefening genoemd. Voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong is er verdiepingsstof die aansluit op het leerdoel van de les. Deze vorm van differentiatie stelt hoge verwachtingen aan de zogenaamde risicoleerlingen, waardoor deze niet bij voorbaat worden opgegeven of een eigen leerlijn moeten gaan volgen. Dit heeft namelijk als nadeel dat de instructietijd voor deze leerlingen wordt verkort. Convergente differentiatie vergroot juist de instructietijd voor deze leerlingen (Dronkers, 2007). Deze vorm verdeelt de klas in twee niveaus: een minimumniveau en een hoger niveau. Hierdoor profiteren alle leerlingen optimaal van de tijd die de leerkracht kan besteden aan instructie. Het vergroten van de leertijd en het geven van instructie verhogen de leerprestaties van de leerlingen (Elbaum *et al.*, 1999: 399-415).

### Divergente differentiatie

Bij divergente differentiatie wordt er zoveel mogelijk aangesloten op de individuele leerbehoeftes en -niveaus van de leerlingen in de groep. De leerkracht fungeert hierbij als begeleider van het leerproces van de leerlingen. Er zijn vele verschillende niveaugroepen in de klas of er is zelfs sprake van individueel onderwijs. De instructietijd per kind is hierdoor drastisch lager, (Bosker, 2005) maar er is hierdoor wel meer persoonlijk contact mogelijk.

### Leerkrachtvaardigheden en kenmerken

De algemene lesvaardigheden:

Het is belangrijk dat begeleiding motiverend en inspirerend werkt. Kinderen leren beter als ze zich veilig voelen. De houding van de leerkracht inspireert, motiveert en geeft kinderen vertrouwen. Een goede interactie tussen leerling, leerkracht en groep schept goede condities waaronder de ontwikkeling van de leerlingen het beste kan plaatsvinden.

### *Positieve feedback*

Een kind heeft positieve feedback nodig. Je geeft een kind een goed gevoel als je laat merken dat je trots op hem bent. Het zal kinderen stimuleren hun best te (blijven) doen.

Vertrouwen hebben en vertrouwen tonen.

Dat betekent dat je als leerkracht voor alles een positieve verwachting hebt. Uit onderzoek blijkt dat kinderen van wie veel wordt verwacht, beter presenteren. Vertrouwen komt tot uiting in de verantwoordelijkheid die je aan kinderen durft te geven. Kinderen verantwoordelijkheid geven heeft een positieve invloed op hun zelfstandigheid, hun zelfbeeld en hun zelfvertrouwen (Dekker en Zijlstra, 2006).

Het denken en werken vanuit onderwijsbehoeften doet een groot beroep op de professionaliteit van leerkrachten.

Naast een omslag in attitude. (De leerkracht kijkt op een andere manier naar kinderen en denkt en werkt meer handelingsgericht. Dit is vooral gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden en niet meer in tekorten en mankementen bij het kind) moet de leerkracht om de onderwijsbehoeften van kinderen te kunnen benoemen *kennis* hebben van:

- Ontwikkeling in leerprocessen van kinderen
- Leerlijnen van de vakgebieden lezen, taal en rekenen & wiskunde en de cruciale leermomenten in deze leerlijnen
- Variaties in instructie, leerstof, werkvormen en methodieken

Voor het benoemen van onderwijsbehoeften moet de leerkracht over de volgende *vaardigheden* beschikken.

- De ontwikkeling van kinderen kunnen volgen, zowel in cognitief als in sociaal-emotioneel opzicht
- Relevante gegevens over leerlingen kunnen verzamelen door middel van toetsen, observaties, analyses van het werk en gesprekken met kinderen en ouders
- De verzamelde gegevens kunnen vertalen in onderwijsbehoeften van een kind;
- Kunnen reflecteren op de effecten en resultaten van het eigen aanbod en handelen

Voor het benoemen van de onderwijsbehoeften hebben de leerkrachten op *schoolniveau* veel steun aan:

- Leerlijnen waarin de (tussen) doelen en cruciale leermomenten duidelijk aangegeven staan en het onderwijs dat nodig is om deze doelen te bereiken
- Leerlingvolgsysteem dat longitudinaal zowel de vakgebieden bestrijkt als de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen, met naast toetsen ook aandacht voor het observeren van kinderen, analyses van het werk en gesprekken met kinderen en ouders.
- Pedagogische huisstijl: in de pedagogische huisstijl geeft de school op basis van een intensieve dialoog tussen de leerkrachten concreet aan wat zij gemeenschappelijk hebben in hun omgang met en aanpak van kinderen.
- Praktische aanwijzingen voor de organisatie van het onderwijs in school en de wijze waarop in school met verschillen tussen leerlingen omgegaan wordt.
- Goede registratie en overdracht van informatie over de onderwijsbehoeften van kinderen tussen leerkrachten door de jaren heen, zodat een continuüm in zorg gerealiseerd kan worden
- Deskundige begeleiding door intern begeleider en training door een schoolbegeleider.

(Draaiboek invoering 1- zorgroute in school, 2007)

Zie ook bijlage 3: 'Competenties vaardigheden van leerkrachten'



## Betrokkenheid

*Wanneer is een leerling betrokken en hoe wordt deze betrokkenheid gemeten?*

Op basis van observaties aan de hand van de schaal van Laevers (1997) wordt de betrokkenheid van de leerlingen gemeten. Hierdoor krijgen wij inzicht wat nodig is om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten.

Betrokkenheid kan gemeten worden. Het is mogelijk te meten of kinderen wel écht bij de activiteit betrokken zijn. De Leuvense betrokkenheids schaal meet betrokkenheid. (Laevers, 1997). Voor de schaalwaarden, zie bijlage 4: 'Schaalwaarden volgens Laevers (1997)'. Betrokkenheid heeft niet te maken met de inhoud van een activiteit maar met de kwaliteit ervan. Wie dit wilt observeren kijkt of hij/zij het goed doet. Betrokkenheid is er wanneer kinderen intens bezig zijn. Ze zijn geconcentreerd en gedreven om met een bepaalde activiteit te blijven spelen of werken. Van binnenuit voelen zij zich gemotiveerd om meer te leren van de activiteit waarmee ze bezig zijn. Ze willen experimenteren, nieuwe dingen bedenken. Bij betrokkenheid is geen verveling, geen frustratie, maar er wordt genoten van de activiteit.

Betrokkenheid komt alleen voor als een activiteit goed aangeboden wordt. Dus niet te makkelijk maar ook niet te moeilijk. Het moet echt aangepast zijn op het niveau.

Bij betrokkenheid zijn er een aantal signalen waarop je een kind kunt beoordelen. Je moet hierbij wel rekening houden met de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van het kind:

- *Concentratie*; de aandacht van het kind is op één beperkt punt gericht, namelijk zijn activiteit
- *Energie*; het kind legt heel veel kracht en ijver in zijn activiteit
- *Complexiteit en creativiteit*; het kind doet iets persoonlijks met de activiteit, laat zien dat het van hem is.
- *Mimiek en houding*; de niet-verbale tekenen van betrokkenheid zijn een grote hulp bij het beoordelen. Zo kun je het onderscheid maken tussen een kind die dromerig in de leegte kijkt, veel gaapt of een kind die geïnteresseerd en gespannen naar iets kijkt
- *Persistentie*; kinderen die betrokken bezig zijn laten hun activiteit moeilijk los
- *Nauwkeurigheid*; wanneer kinderen betrokken zijn hebben ze een grote zorg voor hun werk, letten op details en dergelijke

- *Verwoording*; kinderen geven spontane commentaren waarmee ze zelf laten zien dat ze betrokken bezig waren met een activiteit
- *Voldoening*; kinderen die erg betrokken zijn bij een activiteit genieten ervan

### Onderwijsvorm en identiteit van de school

De Laurentiuschool, is een school voor Speciaal Basisonderwijs (SBO) en heeft twee locaties. Aan de Griegstraat is de onder- en middenbouw van de school gehuisvest, van groep 1 t/m groep 6. De bovenbouw, groep 7 en 8, zit aan de locatie Colijnlaan. De Laurentiuschool maakt deel uit van het Samenwerkingsverband Primair Onderwijs Delft e.o. Hierbij zijn behalve de Laurentiuschool ook nog 22 basisscholen betrokken uit Delft, Pijnacker, Den Hoorn en Schipluiden. Van al deze scholen kunnen leerlingen een verwijzing naar onze SBO-school krijgen (Schoolgids, Laurentiuschool voor SBO 2009-2010).

'De Laurentiuschool valt onder de bestuurlijke verantwoordelijkheid van de Laurentius Stichting voor primair onderwijs. De Laurentius Stichting is een stichting voor katholiek primair onderwijs en heeft als doel het geven van basisonderwijs in de gemeenten Delft, Den Hoorn, Berkel en Rodenrijs, Bergschenhoek, Rijswijk, Den Haag en Nootdorp. In de Laurentiusstichting staan de begrippen: 'groei', 'vrijheid en verantwoordelijkheid', 'eigenheid' en 'samen' centraal' (Schoolgids, Laurentiuschool voor SBO 2009-2010).

De school is verdeeld in verschillende groepen: groep 1 t/m groep 8. Een klas telt maximaal 15 kinderen. De kinderen zitten in een klaslokaal met groepsgenoten die rond dezelfde leeftijd zijn. In de groepen is er een diversiteit aan leer- en/of gedragsproblemen. Zo zijn er kinderen met leerstoornissen, te denken aan dyslexie, dyscalculie maar ook gedragsstoornissen, te denken aan ADHD, autisme, PDD- NOS enzovoorts.

De leerlingen krijgen klassikaal les. Bij de vakgebieden rekenen, taal en spelling wordt er groepsoverstijgend gewerkt. De kinderen krijgen les in niveaugroepen.

### Missie/visie

Om te bereiken dat een leerling zich optimaal zal kunnen ontplooiën als een persoon, laat de school het kind 'opgroeien' in een veilige, gestructureerde omgeving, waarin Rust, Respect en Regels (omgangsregels, normen en waarden) belangrijke elementen zijn. Hierbij geven de leerkracht en andere volwassenen binnen de school het goede voorbeeld; door zich vriendelijk, geduldig en open op te stellen.

Vanuit een historie waarin de school voornamelijk met groepsoverstijgende niveaugroepen werkte, gaat de school nu steeds meer naar het adaptief onderwijs toe. Het onderwijs wordt zo ingericht dat we met verschillende niveaus in één groep kunnen werken.

Qua leerstof werken ze op deze school zoveel mogelijk op het eigen niveau van het kind. Door het kind aan te spreken op het juiste niveau, door een geschikte methode aan te bieden die het kind boeit en door een heldere instructie en uitleg te geven, worden de voorwaarden voor een optimaal leerproces geschept (Schoolgids, Laurentiuschool voor SBO 2009-2010).

### Communicatie

'Dit betreft de wederzijdsheid in het contact tussen kind en personen in de directe omgeving, het wederzijds 'verstaan' van elkaars acties en reacties, signaleren, interpreteren en adequaat reageren oftewel responsiviteit. Doelen in de categorie communicatie richten zich op responsiviteit ten aanzien van gezichtsuitdrukkingen en van bewegingen of verbale uitingen die een behoefte aanduidt.' (Kuijs, 2005).

Bij elke communicatie gaat het om uitwisselen van informatie: de inhoud. Tegelijkertijd tonen de gesprekspartners hoe ze hun onderlinge relatie beleven. Ze interpreteren wat de andere doorgeeft en er ontstaat een vorm van waardering. Communicatie verloopt over vier niveaus:

1. **Inhoudsniveau:** de eerste functie van communicatie is doorgeven van informatie. Hoe helderder je de boodschap brengt, hoe groter de kans dat de communicatie (schoolreglement, rapport, brief, slecht nieuws) lukt.
2. **Relatieniveau:** de wijze waarop iemand een inhoud communiceert, toont hoe hij naar zichzelf, de boodschap en de ontvanger kijkt. Het relatie- en inhoudsniveau zijn onafscheidelijk verbonden. We gebruiken vooral non-verbale signalen om onze relatie duidelijk te maken.
3. **Perceptieniveau:** iedereen geeft betekenis aan wat hij waarneemt. Iedereen heeft daarvoor zijn referentiekader (gezinsregels, opvoedingswaarden, culturele en sociale normen). Afhankelijk van onze achtergrond en ervaringen, van onze regels en gewoonten selecteren en interpreteren we verschillend. Wat de ene leerkracht een levendig geïnteresseerd kind vindt, noemt de ander een lastpak. Communicatieproblemen ontstaan als we denken dat iedereen hetzelfde ziet als wij,

als we niet (willen) weten dat er ook een andere werkelijkheid kan bestaan dan de onze. Elkaars referentiekader aftasten is dus belangrijk. Goede communicatie begint bij 'Begrijp ik voldoende hoe de anderen naar deze feiten kijken'.

4. **Waarderingsniveau:** waardering heeft te maken met het gevoel dat je erkend wordt. Elk mens heeft het fundamenteel recht om aanvaard te worden zoals hij is met al zijn gebreken en kwaliteiten. Wat moet een leerling met uitspraken als «Je bent te dom om te helpen donderen» of «Kijk wat je nu weer gedaan hebt»? Communicatie lukt pas als de gesprekspartners zich erkend voelen.

Een mens communiceert niet alleen digitaal: via woorden of tekens. Gesproken taal wordt altijd begeleid door analoge taal (gebaren, mimiek, volume, snelheid, stemkleur en afstand lichaamstaal). Analoge taal bevindt zich op het relatieniveau, digitale taal op het inhoudsniveau.

Analoge taal (non-verbaal gedrag) is niet eenduidig. Wat betekent het als iemand geeuwt in de klas? Non-verbaal gedrag is vaak geloofwaardiger. Als een leerkracht bijvoorbeeld tegen een leerling snauwt: 'Maar ik heb helemaal niets tegen jou', dan is de kans groot dat de leerling eerder de afwijzing dan de goedkeuring begrijpt.

#### Actief luisteren

Actief luisteren is een gesprekstechniek die bij elk gesprek vruchten afwerpt. Je kan ze best trainen in neutrale situaties zodat je ze onder de knie hebt bij moeilijker gesprekken.

1. Parafraseren: 'Als ik u goed begrijp vindt u dat'
2. Gevolgen teruggeven: 'Wilt u daarmee zeggen dat'
3. Gevoelens teruggeven: 'Ik kan me voorstellen dat'
4. Uitnodigen om meer te vertellen: 'Kan u me zeggen hoe'
5. Non-verbaal: via lichaamstaal (open, ontvankelijke houding, geïnteresseerd) (Kuijs,2005)

## 2.2 Conceptueel model

### Directe instructie model

Hierbij wordt het onderwijs door de leerkracht gegeven en gestuurd. De leraar zorgt ervoor dat het onderwijs gestructureerd wordt en aansluit bij leerervaringen van leerlingen.

#### Leerkracht

- verschillende modellen
- afstemmen op niveau
- differentiëren
- materiaal gebruik
- vaardigheden
- kennis
- organiseren
- werkvormen
- visie
- schoolconcept en beleid
- eigenschappen
- pedagogisch klimaat

#### Hoe kun je die beïnvloeden?

- model
- materiaal
- afstemmen /differentiëren
- organisatie
- werkvormen

#### Leerling:

- niveau verschillen
- intelligentie
- meervoudige intelligentie
- leerstijl
- motivatie/betrokkenheid
- basisbehoeften
- vaardigheden
- relatie competentie autonomie
- onderwijsbehoeften

- motivatie
- relatie, competentie, en autonomie
- vaardigheden

## Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

### 3.1 Introductie

De theorie van het directe instructie model en de onderwijsbehoeften zijn in hoofdstuk twee beschreven. Met deze achtergrondinformatie wordt het onderzoek in de praktijk uitgevoerd. Het doel van het onderzoek is de instructiebehoeften te laten aansluiten bij het directe instructiemodel in groep 5 van Laurentiuschool voor SBO in Delft.

Achtereenvolgens komen de onderzoeksgroep, opbouw en onderzoeksmethode en het verzamelen van gegevens aan bod.

### 3.2 Onderzoeksgroep

Het actieonderzoek wordt onder onze leiding als onderzoekers uitgevoerd. De onderzoeksgroep bestaat uit 15 leerlingen uit groep 5 van Laurentiuschool voor SBO in Delft. Iedere leerling op deze school is in de PCL (permanente commissie leerlingenzorg) besproken en doorverwezen naar Laurentiuschool voor SBO. Een aantal leerlingen zit er al vanaf groep 2 maar er zijn ook leerlingen die later aan deze groep zijn toegevoegd. Het betreft een groep met zeer grote diversiteit aan gedrag- en/of leerproblemen, onder andere ADHD, autisme, dyscalculie en dyslexie.

Er is voor deze groep gekozen omdat één van de onderzoekers daarbij het meest betrokken was tijdens haar stage. De groepsleerkrachten waren bereid om bij het onderzoek te participeren. Het is een praktijkgericht onderzoek waarbij de leerlingen centraal staan.

### 3.3 Opbouw van het onderzoek

Het onderzoek telt vier verschillende metingen. We zijn begonnen met een nulmeting van de beginsituatie van de leraren aan de hand van de kijkwijzer. De leraren hebben zelf de kijkwijzer ingevuld en zo hun eigen handelen beoordeeld.

Daarnaast hebben wij in één klas verschillende lessen geobserveerd aan de hand van de kijkwijzer die de leerkrachten zelf hebben samengesteld. De kijkwijzer is door het team samengesteld tijdens een studiedag. De leerkrachten moesten aangeven wat zij belangrijk vonden tijdens een les en dit combineren met de voorgeschreven punten die bij het directe instructiemodel horen. Voor de kijkwijzer, zie bijlage: 5 'Model Kijkwijzer Activerende Directe Instructie Laurentius SBO'

Het derde deel was het in kaart brengen van de betrokkenheid van de leerlingen tijdens de les. We hebben gekozen voor een taalles uitgevoerd volgens het directe instructiemodel. Dit waren dezelfde lessen als de lessen waarin we de leerkracht hebben beoordeeld.

Tijdens de lessen werd er gewerkt met een verlengde instructie en een instructietafel waardoor dit voor ons als observatoren goede kansen opleverde aangezien dit ook behoort tot het directe instructiemodel.

Als vierde onderdeel hebben we instructiebehoeften van leerlingen van groep 5 van Laurentiuschool voor SBO in kaart gebracht. We hebben hierbij een model gebruikt dat door de school ontwikkeld is. Het model sluit aan bij de bestudeerde literatuur van Pameijer en Beukering (2006).

Instructiebehoeften zijn in kaart gebracht door in gesprek te gaan met de groepsleerkrachten, in gesprek te gaan met leerlingen en eigen observaties.

Aan de hand van deze vier metingen en de bestudeerde literatuur komen we tot een conclusie. Deze conclusie geeft een advies over hoe je het directe instructiemodel kunt laten aansluiten op de instructiebehoeften van leerlingen.

### 3.4 Onderzoeksmethode

Om het onderzoek uit te kunnen voeren hebben wij verschillende methoden en materialen gebruikt. Er is besloten om te observeren tijdens taallessen die gegeven worden volgens het directe instructiemodel. De onderzoekers letten op het gedrag van de leerkracht, de uitvoering van de verschillende fases van het directe instructiemodel, en de betrokkenheid van de leerling. De betrokkenheid wordt gemeten met behulp van de schaal van Laevers (1997).

Bij de observaties zullen twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar observeren. Na de observatie gaan de onderzoekers de gegevens met elkaar bespreken. Ook de uitkomsten van de kijkwijzer en de schaal van Laevers (1997) worden vergeleken en zo komen zij tot een conclusie.

Deze gegevens worden geanalyseerd, geïnterpreteerd en weergegeven in hoofdstuk 4.

De onderzoekers gaan de instructiebehoeften van de leerlingen in kaart brengen aan de hand van de onderwijsbehoeftenlijst, zie bijlage 6: 'Invullijst onderwijsbehoeften' en verzamellijst zie bijlage 2: 'verzamellijst onderwijsbehoeften' (1- zorgroute). Deze lijst wordt ingevuld in samenspraak met leerkracht en leerlingen. Ook worden hierin de gegevens van de observaties verwerkt.

Nadat de onderwijsbehoeften, waar het vooral om de instructiebehoeften van de leerlingen gaat, in kaart zijn gebracht gaan de onderzoekers het directe instructiemodel onder de loep

nemen. Zodat dit kan aansluiten bij de instructiebehoeften van de leerlingen.

### 3.5 Onderzoeksstrategie

Dit praktijkgerichte onderzoek is door middel van een casestudy in de praktijk onderzocht op Laurentiuschool voor SBO te Delft. Een casestudy is een geschikte onderzoeksmethode om 'hoe' en 'waarom' vragen te beantwoorden (Yin, 2009). Casestudy is ook geschikt om het gedrag van mensen in een niet controleerbare omgeving te onderzoeken (Yin, 2009). Dit onderzoek is zowel kwantitatief als kwalitatief van aard.

### 3.6 Verzamelen van gegevens

Om de voortgang van de onderzoeksgroep te kunnen vastleggen voeren wij de observaties verschillende keren uit. Om de betrouwbaarheid te vergroten worden er twee observaties uitgevoerd waarin de leerkracht les geeft zoals zij dit dagelijks doet. De derde observatie zal plaatsvinden wanneer we het directe instructiemodel hebben aangepast zodat het aansluit bij de instructiebehoeften van de leerlingen. Deze aanpassing wordt gedaan met behulp van de verzamelde gegevens, literatuurstudie en eigen invulling. De gegevens worden weergegeven in tabellen, cirkeldiagram, schalen en geïnterpreteerd in de uiteindelijke conclusie.

De betrokkenheid van de leerlingen wordt gemeten met behulp van de schaal van Laevers (1997). Na elke observatie beoordeelt de onderzoeker de betrokkenheid van iedere leerling. Na de observatie worden de gegevens van beide onderzoekers vergeleken en worden de leerlingen in een schaalwaarde geplaatst.

De onderwijsbehoeften van de leerlingen worden verzameld aan de hand van de invullijst onderwijsbehoeften, bijlage 6: 'Invullijst onderwijsbehoeften' en bijlage 7: 'Groslijst onderwijsbehoeften'. Dit wordt ingevuld door in gesprek te gaan met de groepsleerkracht, de leerling en aan de hand van onze eigen observaties. De uitkomsten worden weergegeven in een schema. Daarna wordt per onderdeel (instructie nodig, groepsgenoten nodig...) bekeken welke onderwijsbehoeften de leerling heeft en wordt dit weergegeven in tabellen. Van deze gegevens worden alleen de gegevens gebruikt die betrekking hebben op de instructiebehoeften. Hierna wordt gekeken hoe het directe instructiemodel kan aansluiten bij deze instructiebehoeften van deze leerlingen.

Uiteindelijk zal er een directe instructiemodel ontstaan dat aansluit bij de specifieke instructiebehoeften van onze doelgroep. Nadat deze aanpassing is gemaakt zal een les



worden uitgevoerd aan de hand van dit model en wordt de betrokkenheid van de leerlingen opnieuw gemeten aan de hand van de schaalwaarden volgens Laevers (1997). Hieruit zal blijken of het effectief is als je het directe instructiemodel laat aansluiten bij de instructiebehoeften van leerlingen. Dit vormt de conclusie, die zal worden beschreven in hoofdstuk 5.

De kwaliteit van de gegevens worden door triangulatie bewaakt.

Met triangulatie (Harinck, 2007) wordt bedoeld dat men vanuit meerdere invalshoeken de onderzoeksvraag bekijkt. Zoals hierboven staat beschreven worden meerdere informatiebronnen gebruikt, zowel observaties, meetinstrumenten, vragenlijsten, literatuur en informanten. De informanten zijn de leerlingen, de leerkracht en ouders.

### 3.7 Keuzeverantwoording voor data- verzamelinginstrumenten

Tabel 1. geeft een overzicht van de data- verzamelingsmethoden. De eerste twee deelvragen zijn onderzocht door middel van literatuuronderzoek. Literatuuronderzoek is om na te gaan of andere onderzoekers al vergelijkbaar onderzoek hebben gedaan. De data-analyse voor deelvraag 3 en 4 zijn uitgevoerd met een kijkwijzer voor het directe instructiemodel, modellijst om de onderwijsbehoeften in te vullen, samen met een verzamellijst waarin de verschillende onderwijsbehoeften zijn vermeld en de betrokkenheidschaal volgens Laevers. (1997). De andere gegevens zijn onderzocht met interviews, omdat door middel van interviews de mening en houding van medewerkers onderzocht kan worden.

<b>Deelvraag</b>	<b>Methode</b>	<b>Data/ respondenten</b>
1	Literatuurstudie	Relevante literatuur op het onderzoeksterrein
2	Literatuurstudie	Relevante literatuur op het onderzoeksterrein
3	Data-analyse	Kijkwijzer, model onderwijsbehoeften en verzamellijst
4	Data-analyse	Schaal volgens Laevers (1997)
5	Data- presentatie	Relevante literatuur en onderzoeksgegevens

Tabel 1.

Hoe gaan we data - analyseren en valideren?

Gezien onze onderzoeksmiddelen presenteren we eerst overzichtelijk de cijfers, uitkomsten van observaties, kijkwijzers en dergelijke. We lichten het een en ander kort toe.

Daarna brengen we de verschillende data met elkaar in verband en brengen deze tot diepergaande interpretaties en conclusies.

Wij als onderzoekers hebben een grondhouding waarbij de beschreven resultaten in het praktijkonderzoek zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens. In ons onderzoek

maken we gebruik van werk en literatuur dat door andere onderzoekers en schrijvers is verricht. Maar we dat doen we binnen de grenzen van de rechtsregels voor intellectueel eigendom. (met een duidelijke bronverwijzingen) (bron reader...leer en onderzoekslijn)

Uitwerking van de zes principes voor ethische reflectie op het praktijkonderzoek

- I. Wij hebben een gesprek gevoerd met de mensen die ons willen ondersteunen bij het uitvoeren van ons onderzoek. Wij hebben hen het doel verteld en ons onderzoeksopzet aan hen voorgelegd. We hebben de richtlijnen van de onderzoekslijn aangehouden die aangegeven staan in de reader Leer- en Onderzoekslijn. (september 2009) en het boek Kallenberg *et al.*, (2007).  
Er wordt verwezen naar de bestudeerde literatuur. We vermelden alleen bronnen waarnaar wij als onderzoekers verwijzen of citeren volgens de APA normen.
- II. In overleg met onze begeleider Drs. Joep M.C.G van Vugt en onze critical friend Renee Wustenhoff hebben wij onze opzet en uitvoering van het onderzoek besproken. Zij hebben ons geholpen met het bijstellen van onze onderzoeksvraag en deelvragen. Maar daarnaast ook kritisch naar de uitvoering gekeken.
- III. We hebben alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek een rol laten spelen in dit meesterstuk. We hebben geprobeerd zoveel mogelijk informatie te gebruiken, waarbij we geselecteerd hebben zonder belangrijke informatie achter te houden.
- IV. Het onderzoek is zelfstandig uitgevoerd. We hebben ondersteuning gekregen van Drs. Joep M.C.G van Vugt, IB'er, RT'er en desbetreffende leerkrachten van de Laurentiuschool voor SBO. De samenwerking is prettig verlopen.
- V. Het formulier omtrent publiceren, auteurschap en geheimhouding is door ons als onderzoekers ingevuld. Hiermee geven wij aan dat we bereid zijn onze onderzoeksresultaten met anderen te delen.
- VI. De onderzoeksvraag is in samenwerking met de onderzoeksschool Laurentiuschool voor SBO in Delft tot stand gekomen. De school werkt naar het adaptief onderwijs toe. Het onderwijs wordt zo ingericht dat ze met verschillende niveaus in één groep kunnen werken. Waarbij het directe instructiemodel en de onderwijsbehoeften een rol gaan spelen.

## Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

### 4.1 Introductie

De verzamelde gegevens worden beschreven en geanalyseerd, ook wordt er een beschrijving van gegeven. Daarnaast formuleren we antwoorden op onze onderzoeksvraag.

### 4.2 Datapresentatie

We presenteren eerst overzichtelijk de cijfers, uitkomsten van interviews, observaties en de kijkwijzer. We lichten het een en ander kort toe.

1. Nulmeting leerkrachten
2. Uitkomsten geobserveerde lessen + interviews
3. Schaal volgens Laevers
4. Instructiebehoefte

#### 1. Nulmeting leerkrachten

Voor we het onderzoek startten, hebben alle leerkrachten van de Laurentiuschool zichzelf beoordeeld aan de hand van de kijkwijzer van het directe instructiemodel, zie bijlage 5. Zij konden zichzelf op negen onderdelen cijfers geven, variërend van 1 t/m 3. In het schema zijn de resultaten weergegeven.

	start vd les	instructie lkgedrag	instructie lingedrag	begeleid inoefenen	overgang verwerking	verwerken lkgedrag	verwerken lingedrag	afsluiting	instructie groepje	totaal	totaal gem
LK 1	2,29	2,54	2,33	2,17	2,33	2,7	2,17	2	3	21,53	2,39
LK 2	2	2,73	2,5	2,17	2,72	2,7	2,58	1,79	3	22,19	2,46
LK 3	2,86	2,69	2,67	2,33	2,44	2,6	2,33	2,57	2,4	22,89	2,54
LK 4	2,29	2,42	2,5	1,33	2,72	2,8	2,28	1,64	1	18,98	2,1
LK 5	2,57	2,58	2,5	1,5	2,44	2,5	2,17	2,5	2,5	21,26	2,36
LK 6	2	2,76	2,17	2,17	2,5	2,5	2,25	2,14	2,1	20,59	2,28
LK 7	3	2,92	3	3	2,78	2,5	3	2,14	2,2	24,54	2,72
LK 8	2,71	2,54	3	3	2,78	2,5	2,33	1,43	1,2	21,49	2,38
LK 9	2,71	2,81	3	3	2,72	2,45	1,67	2,43	2,2	22,99	2,55
LK 10	2,57	2,54	2,17	2,17	2,44	2,15	1,92	2,07	1,8	19,83	2,2
LK 11	1,71	2,31	1,67	2	2,44	2,7	1,83	1,86	2,8	19,32	2,14
LK 12	3	2,77	3	2,33	2,56	2,6	2,67	1,86	3	23,79	2,64
LK 13	2,43	2,77	2,33	2,33	2,67	2,9	2,17	2,43	2,2	22,23	2,47
LK 14	2,71	2,62	3	1	2,56	2,9	2	1,71	1,4	19,9	2,21
LK 15	2,57	2,69	2,83	2,67	2,72	2,75	2,5	2,07	2,9	23,7	2,63
LK 16	2,64	2,92	2,83	2,67	2,39	2,65	2,33	2	2	22,43	2,49
LK 17	2,71	2,62	2,67	1,67	2,56	2,8	2,5	2,43	1,4	21,36	2,37

LK 18	2,43	2,73	2,5	2,83	2,61	2,5	2,17	2,36	2,9	23,03	2,55
LK 19	2,5	2,77	3	2,17	2,61	2,7	2,67	2	2,8	23,22	2,58
LK 20	2,93	2,77	3	2,33	2,78	2,55	2,25	2,36	1	21,97	2,44
LK 21	3	3	3	2	3	3	2,75	3	0	22,75	2,52
LK 22	2,86	2,65	3	2,67	2,78	2,9	2,17	1,9	1,9	22,83	2,53
totaal	56,49	59,15	58,67	49,51	57,55	58,35	50,71	46,69	45,7		53,55
gem	2,567	2,688	2,666	2,25	2,615	2,652	2,305	2,122	2,077		2,43

Belangrijk hierbij is nog dat de interne begeleiders en directie ook geobserveerd hebben. Zij gaven aan dat zij de leerkrachten lager inschaalden dan de leerkrachten zelf hadden gedaan.

### 1. Uitkomsten geobserveerde lessen + interviews

Hieronder wordt een weergave gegeven van de uitkomsten van de geobserveerde lessen. De vragen die wij ons vooraf stelden zijn terug te vinden in bijlage 9.

#### Observatie 12 april 2010

In het begin van de taalles was de sfeer naar onze mening wat onrustig. Er liepen nog een aantal kinderen rond en een aantal leerlingen zat nog met elkaar te praten.

De leerkracht riep toen om stilte en de kinderen stopten met praten en keken naar haar.

De leerkracht vertelde kort over wat er de vorige les was besproken. Een aantal kinderen stak hun vinger op maar riep ook voor hun beurt. De ene keer reageerde de leerkracht erop door te zeggen: 'Eerst vinger opsteken, dan krijg je een beurt.' De andere keer reageerde ze erop door in te gaan op het gegeven antwoord. Ze handelde hier dus niet consequent. De introductie en inleiding duurden naar onze mening vrij lang. (20 minuten) De instructie die volgde duurde 30 minuten. Daarna werden de opdrachten kort toegelicht. De kinderen gingen aan het werk waarvan er drie leerlingen naar de instructietafel werden verwezen. Deze leerlingen startten niet op en bleven met elkaar praten. Ondertussen liep de leerkracht een rondje door de klas en zij keek of iedereen aan het werk ging. De leerlingen aan de instructietafel werden gewaarschuwd, waarna er één leerling weer terug moest naar zijn plek. De kinderen werkten 10 minuten aan de opdrachten waarna over werd gegaan op de evaluatie. De doelen/activiteiten voor de volgende les werden niet besproken maar werd er besproken wat er wel niet goed ging tijdens de les op pedagogisch gebied (gedrag).

Via de schaal van Laevers (1997) is de betrokkenheid van de leerlingen gemeten. Aan het eind van de les hebben wij besproken hoe wij de betrokkenheid van de leerlingen vonden en dit wordt weergegeven in tabel 2.

Samenvattend kunnen wij stellen dat de leerkracht bepaalde fases van het directe instructiemodel toepast in de les. Zoals het terugvragen van de vorige les, doelen van de les worden gesteld, vooruitblik geven op wat komen gaat, werken met instructietafel en evaluatie van de les.

Wat ons opviel was dat de leerlingen gedurende heel les overwegend druk waren. Het tijdstip van de les kan hier van invloed zijn, het was na de lunchpauze. Het kan ook zijn door de wisseling van een aantal lessen. Normaal gesproken krijgen ze 's ochtends taal. De leerkracht vertelt dat sommige kinderen moeite hebben met veranderingen.

### Observatie 19 april 2010

Met de leerkracht hadden wij onze bevindingen wat betreft de eerste observatie besproken. Het leek ons voor deze observatie goed om op een ander tijdstip dezelfde soort les te observeren om te zien of deze verandering van invloed kon zijn.

De taalles werd nu gegeven na de kleine pauze. De kinderen hadden eerst 10 minuten gewerkt met rust. Dit houdt in dat ze een mandala kleuren en intussen wordt een rustgevend muzikje op de achtergrond afgespeeld.

De leerkracht begon met de eerste fase van het directe instructiemodel. Er werd een terugkoppeling gemaakt met de vorige les en de kinderen reageerden hier goed op. De betrokkenheid van de leerlingen werd ook groter (zie de resultaten in tabel 2) en dit gedeelte van de les verliep op een geordende manier. De kinderen staken hun vinger op, riepen minder snel voor hun beurt en lieten de leerling/leerkracht aan het woord.

Bij deze les hanteerde de leerkracht de fases van het instructiemodel meer. Wij zagen de verschillende fases naar voren komen. De leerkracht schonk meer aandacht aan het instructiegroepje en gaf ze een verlengde instructie. De evaluatie kwam ook aan de orde. Wel werd er overwegend maar aandacht geschonken aan het pedagogische aspect. Hier bedoelen wij mee dat ze meer inging op het gedrag van de leerlingen tijdens het werken.

Samenvattend kunnen wij stellen dat het tijdstip in deze situatie van invloed was. De leerlingen waren meer betrokken dan bij de eerste observatie. De leerkracht leek zich ook meer bewuster te zijn van het directe instructiemodel. Ze paste aantal fases beter toe en diepte deze meer uit.

De bevindingen en de conclusies hebben wij besproken met de leerkracht. Wij hebben deze gegevens verwerkt om tot een aangepaste les te komen waarbij de instructiebehoeften van de leerlingen aansluiten op het directe instructiemodel.

### Observatie 26 april 2010

Van te voren hadden wij met de leerkracht het instructiemodel doorgenomen zodat de fases duidelijk waren en wij een volledig aansluitend beeld hadden op wat wij wilden observeren.

Er was besloten om de observatie op het normale tijdstip van de taallessen uit te voeren. (na de kleine pauze). Uit de eerdere observaties was gebleken dat het tijdstip en de wisseling van de les waarschijnlijk van invloed kunnen zijn op het gedrag van de leerlingen en daarbij de betrokkenheid van de leerlingen.

De betrokkenheid van de leerlingen werd weer gemeten aan de hand van Laevers (1997) (zie tabel 2).

Wij zagen de leerkracht aangepast werken aan het model van het directe instructiemodel. De interactie met de leerlingen en tussen de leerkracht/leerling was groot. We hadden naar de instructiebehoeften van de leerlingen gekeken en de leerlingen die een verlengde instructie nodig hadden kregen dit aan de instructietafel. Dit verliep wel wat onrustig omdat de kinderen dit uit eerdere lessen niet gewend waren. De leerkracht had een vaste ronde ingevoerd om te lopen waardoor uitgestelde aandacht aan de orde was. Sommige leerlingen hadden daar wel wat moeite mee, zij staken dan toch hun vinger op of vonden het moeilijk om te wachten tot de leerkracht langskwam.

Samenvattend kunnen wij stellen dat wij in veel opzichten verbetering zien. De leerlingen zijn meer betrokken ten opzichte van de eerste en tweede les, er wordt voldaan aan een verlengde instructie voor de leerlingen die het nodig hebben en de lesfasen van het instructiemodel werden gehanteerd volgens de voorgeschreven uitgangspunten. Een aantal ogen en haken zaten aan het feit dat een aantal leerlingen niet gewend zijn om een verlengde instructie te krijgen waardoor ze wat onrustig reageerden. Ook zagen wij dat je als leerkracht de tijd goed moet bewaken want door de vele interactie tussen de leerlingen en met de leerkracht kwamen sommige fases vrij lang aanbod, zoals terugkoppeling en instructie maar de evaluatie wordt daardoor snel afgehandeld.

## 2. Schaal volgens Laevers

Voor de schaalwaarden, zie bijlage 4: 'Schaalwaarden volgens Laevers (1997)'.

Resultaten tabel 2:

Kind	Les 1	Les 2	Les 3
A	3	3	4
B	2	4	5
C	2	4	4
D	1	1	3
E	2	2	3
F	3	3	4
G	3	5	5
H	3	4	5
I	3	4	5
J	4	2	4
K	4	5	5
L	3	4	5
M	2	3	4
N	3	3	3
O	2	4	4
totaal	40	51	63
gemiddelde	2,66	3,4	4,2

Kind: het experiment heeft plaatsgevonden in een klas met 15 kinderen. De kinderen worden niet bij naam genoemd, daarom stelt elke letter uit het alfabet een kind voor.

Meting 1: de score van de schaal van Laevers (1997) tijdens de eerste meting, de taalles.

Meting 2: de score van de schaal van Laevers (1997) tijdens de tweede meting, de taalles.

Meting 3: de score van de schaal van Laevers (1997) tijdens de derde meting, de aangepaste taalles waarbij de les gegeven wordt volgens het directe instructiemodel en rekening gehouden wordt met instructiebehoeften.

Totaal: de scores van de schaal van de schaal van Laevers (1997) bij elkaar opgeteld.

Gemiddelde: de gemiddelde betrokkenheid van alle kinderen gemeten per observatie.

Les 1:

Schaalwaarde 1 = 1x

Schaalwaarde 2 = 5x

Schaalwaarde 3 = 7x

Schaalwaarde 4 = 2x

Schaalwaarde 5 = 0x

Totaal: 40

Gemiddelde betrokkenheid: 2,66

Les 2:

Schaalwaarde 1 = 1x

Schaalwaarde 2 = 2x

Schaalwaarde 3 = 4x

Schaalwaarde 4 = 6x

Schaalwaarde 5 = 1x

Totaal: 51

Gemiddelde betrokkenheid: 3,4

Les 3:

Schaalwaarde 1 = 0x

Schaalwaarde 2 = 0x

Schaalwaarde 3 = 3x

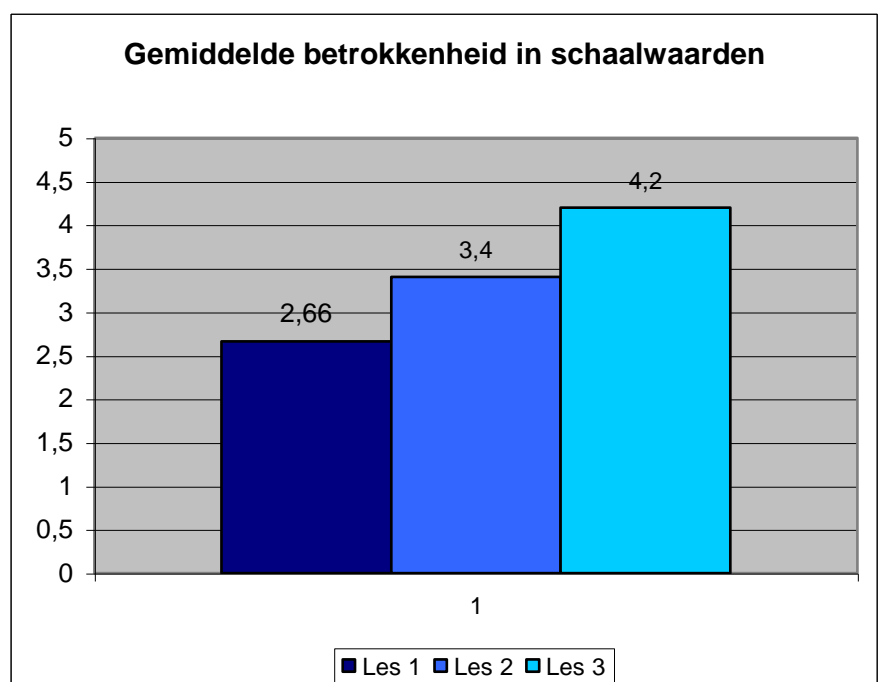
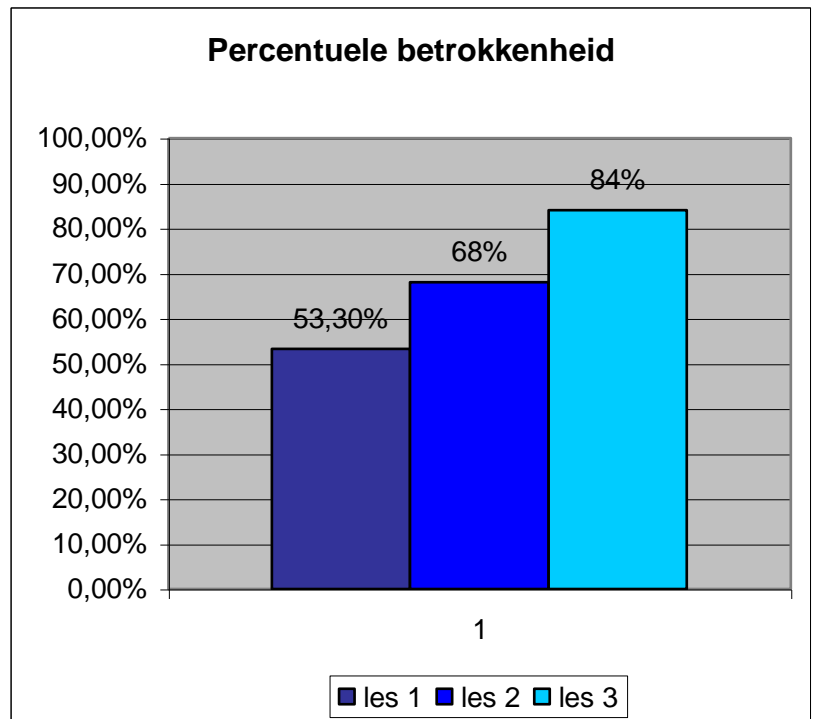
Schaalwaarde 4 = 6x

Schaalwaarde 5 = 6x

Totaal: 63

Gemiddelde betrokkenheid 4,2

15 kinderen x 5x schaalwaarde = 75



gescoorde schaalwaarde	75	40	51	63
gemiddelde schaalwaarde	5	2,66	3,4	4,2
schaalwaarde in procenten	100%	53,3%	68%	84%



We hebben het aantal kinderen geteld, dit zijn er 15. De maximumscore hebben we als volgt berekend: de 15 kinderen kunnen maximaal 5 punten van betrokkenheid per persoon krijgen,  $15 \times 5 = 75$  totaal maximum.

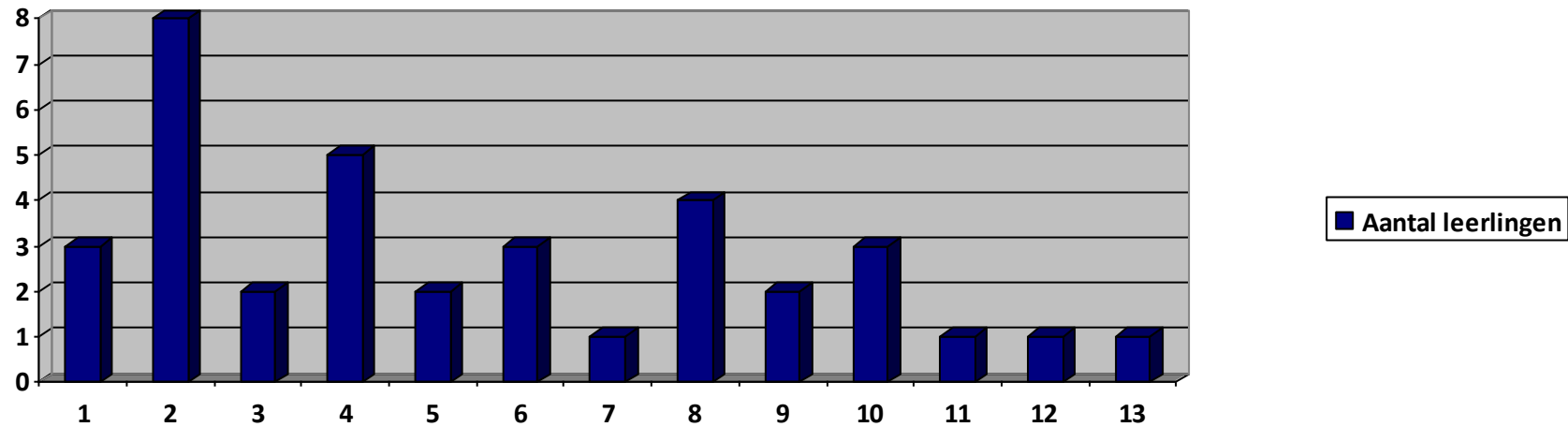
### 3. Instructiebehoefte

Om de instructiebehoefte van de leerlingen in kaart te brengen is er gebruik gemaakt van een registratielijst, zie bijlage 6: 'Invullijst onderwijsbehoefte'. Ook is er gebruikt gemaakt van de verzamellijst met onderwijsbehoefte uit 1- zorgroute, zie bijlage 2. Samen met de groepsleerkracht zijn voor dit onderzoek alleen de onderwijsbehoefte in kaart gebracht en zijn de specifieke vakgebieden buiten beschouwing gelaten.

Voor het onderzoek hebben wij alleen gebruik gemaakt van instructiebehoefte.

In de volgende tabellen (3 t/m 5) worden de instructiebehoefte weergegeven. In de bijlagen 7 tot en met 10 bevinden zich de overige onderwijsbehoefte van de leerlingen.

Tabel 3: Instructie nodig...



1 = die visuele ondersteuning biedt

2 = waarbij wordt voorgedaan en hardop wordt gedacht

3 = die zelfstandigheid stimuleert

4 = die verlengd is

5 = die vooral auditief is

6 = die gestructureerd is

7 = die sturing biedt

8 = die uitdaging biedt

9 = die kort en duidelijk is

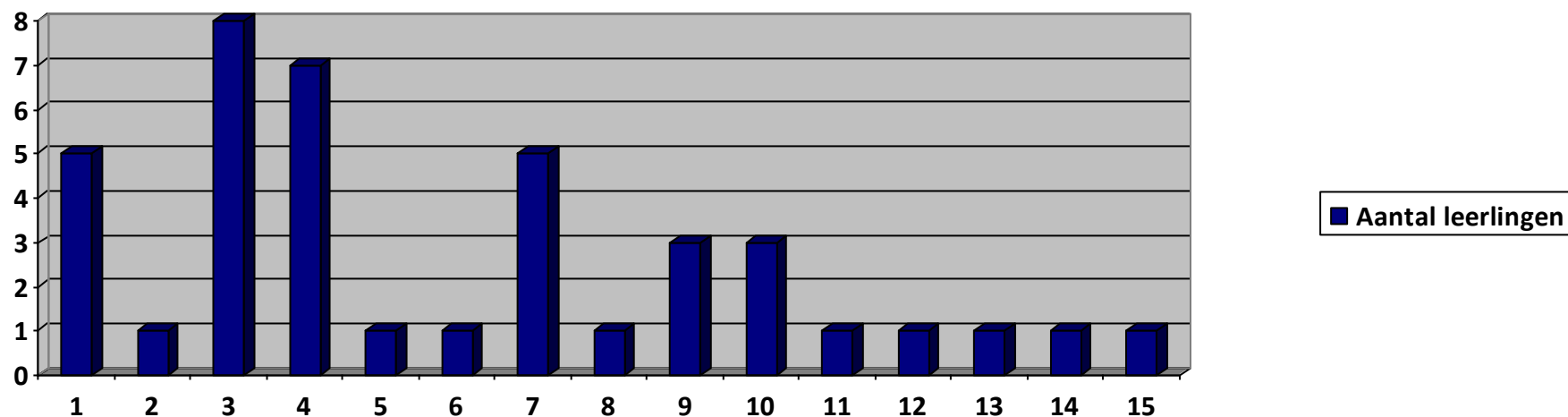
10 = die stapsgewijs wordt aangeboden

11 = die helpt opstarten

12 = die ondersteunt in het gedrag

13 = waarbij het doel duidelijk wordt besproken

Tabel 4 : Opdrachten nodig...



1 = die op niveau zijn

2 = die niet afleidend zijn

3 = die overzichtelijk zijn

4 = die op/onder niveau zijn

5 = die weinig tekst bevatten

6 = die visueel ondersteuning bieden

7 = die kort en duidelijk zijn

8 = waarbij de leerling weinig hoeft te schrijven

9 = die uitdaging bieden

10 = die de zelfstandigheid vergroten

11 = die boven niveau liggen

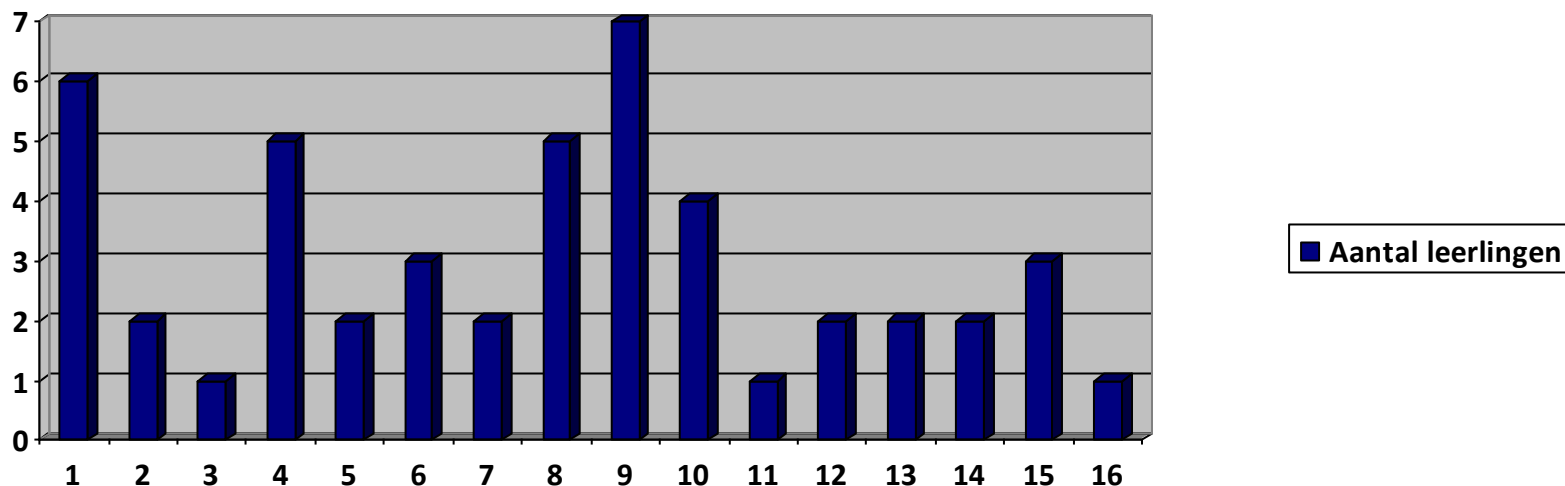
12 = waarbij succeservaringen wordt opgedaan

13 = die het zelfvertrouwen vergroten

14 = waarbij samengewerkt kan worden

15 = die inspelt op de beleving van de leerling

Tabel 5: Een leerkracht nodig...



1 = die complimenteert

2 = die de betrokkenheid vergroot

3 = die de leerling helpt opstarten

4 = die vriendelijk is

5 = die positief is

6 = die ondersteunt

7 = die het zelfvertrouwen vergroot

8 = die sturend is

9 = die consequent en beslist is

10 = die de sterke kanten van de leerling naar voren laat komen

11 = die de leerling om leert gaan met kritiek

12 = die individuele aandacht schenkt

13 = die structuur biedt

14 = die de instructie terugvraagt

15 = die kan differentiëren

16 = die rust biedt

### 4.3 Data-analyse

We brengen de kern van data-analyse met elkaar in verband. We interpreteren de gegevens en komen tot een conclusie

#### 1. Nulmeting leerkrachten

Om deze gegevens te interpreteren, hebben we de adjunct-directrice om hulp gevraagd. De IB-ers en directie hebben bij elke leraar een observatie uitgevoerd en tijdens deze observatie de kijkwijzer ingevuld. Zij hebben de gegevens van de Nulmeting van de leerkrachten naast hun eigen inzichten, de ingevulde kijkwijzer, gelegd. Hier kwam uit naar voren dat de leerkrachten erg positief over zichzelf denken. De scores van de Nulmeting vielen hoger uit dan de scores van de observaties.

We kunnen dus stellen dat de leerkrachten zichzelf hoger inschalen wat betreft de uitvoering van het directe instructiemodel, misschien zelfs te hoog, dan zij werkelijk zouden moeten doen. Dit betekent dat leerkrachten positiever kijken naar de uitvoering van het directe instructiemodel, zij zien dus minder de noodzaak om aanpassingen aan te brengen dan volgens de directie nodig is. Dit kan voor de school problemen geven.

Voor ons onderzoek betekent dit ook dat tijdens de observaties van de eerste en tweede les rekening gehouden moet worden dat de leerkrachten volgens het directe instructiemodel werken, maar hier hun eigen draai aan geven en dus niet alle richtlijnen volgen.

#### 2. Uitkomsten geobserveerde lessen + interviews

De conclusies van de geobserveerde lessen zijn doorgenomen en besproken. Wanneer we de conclusies van de drie lessen naast elkaar leggen zien wij een verschil in leerkracht gedrag. De leerkracht hanteerde in de eerste les niet alle fases van het directe instructiemodel. Maar in de tweede en derde les werden ze steeds meer toegepast. De betrokkenheid van de leerlingen veranderde ook. In de eerste les waren de leerlingen onrustig en praatten ze veel door elkaar. In de derde les werkten de leerlingen aan hun opdrachten en heerste er meer rust.

### 3. Schaal volgens Laevers (1997)

#### Conclusie

Als je de gegevens bekijkt, kun je zeggen dat het aanpassen van de les er voor kan zorgen dat de leerlingen meer betrokken worden. In deze casestudy zijn dat aanpassingen van de les volgens de richtlijnen van het directe instructiemodel en het rekening houden met de instructiebehoeften.

Resultaten van de scores van betrokkenheid volgens de schaal van Laevers (1997):

	Les 1	Les 2	Les 3
Gemiddelde betrokkenheid :	2,66	3,4	4,2

De gemiddelde betrokkenheid bij de voormeting (les 1 en 2) is 3,03.

Schaal 3 betekent: Aangehouden activiteit: activiteit, maar zonder echte concentratie – niet intens bezig, oppervlakkig.

De gemiddelde betrokkenheid bij de nameting (les 3) is 4,2.

Schaal 4 betekent: Activiteit met intense momenten: duidelijk momenten van concentratie & intense mentale activiteit

Schaal 5 betekent: Aangehouden intense activiteit: nagenoeg doorlopend sterk geconcentreerd – volkomen opgeslorpt.

Hieruit blijkt dat de leerlingen bij de aangepaste les meer betrokken waren dan bij de reguliere les, een stijging van 1,17 punten.

Naast de cijfers van de schaal van Laevers (1997) die aantonen dat de betrokkenheid van de leerlingen vergroot is, gaf ook de leerkracht aan dat zij het verschil merkbaar vond.

Of het leerrendement werkelijk vergroot is, konden we niet vaststellen. Wij zijn van mening dat je pas kunt vaststellen of het leerrendement vergroot is wanneer je gedurende een langere periode metingen verricht. Het aanpassen en observeren van één les is onvoldoende om hier een uitspraak over te doen.

#### 4. Instructiebehoeften

In de tabellen is er een verscheidenheid aan instructiebehoeften te zien. In onze situatie zaten er 15 leerlingen in één klas. Wanneer je alleen al kijkt naar tabel 5 komen er 16 verschillende behoeften aanbod. Dit betekent niet dat er eigenlijk 16 leerkrachten voor de groep moeten staan want wij zijn er van overtuigd dat de leerkracht de vaardigheden die hij/zij hiervoor nodig heeft kan combineren en/of kan clusteren.

Wij hebben wel ervaren dat in onze situatie het lastig was om dat voor elkaar te krijgen. Op het SBO hebben de leerlingen specifieke leerbehoeften waardoor clusteren niet altijd mogelijk is. Bijvoorbeeld: Er zijn twee leerlingen die erg visueel zijn ingesteld. Deze kinderen zou je een instructie kunnen aanbieden waar dit aan bod komt. Nu hebben deze twee leerlingen allebei een stoornis. De één heeft ADHD en de andere is autistisch. Door hyperactiviteit van de ADHD'er wordt de andere leerling afgeleid en bij de ADHD'er ontgaat ook veel van de instructie. Op deze manier is de instructie niet effectief en zul je het als leerkracht anders moeten organiseren.

Wanneer er meerdere anderen in de klas zijn, bijvoorbeeld een onderwijsassistente, een stagiaire of ander ondersteunend personeel is het gemakkelijker om te clusteren. Zij kunnen de leerkracht hierbij ondersteunen. Ook hebben wij gezien dat niet altijd de kennis aanwezig is die er verwacht wordt. In onze situatie waren de invulformulieren voor de onderwijsbehoeften wel aanwezig maar werden ze niet door iedere leerkracht ingevuld terwijl dit wel verwacht wordt vanuit de directie.

Tijdens het observeren viel het op dat je als leerkracht een groot gedeelte van de les aandacht moet besteden aan het pedagogische aspect. Bijvoorbeeld omdat een leerling constant voor zijn beurt roept. Deze tijd gaat ten koste van de instructie waardoor de effectiviteit verloren gaat.

## Hoofdstuk 5: Conclusies

In dit hoofdstuk volgt een discussie van de onderzoeksresultaten om antwoord te geven op de hoofdvraag (zie paragraaf 1.4.). Er wordt een conclusie getrokken over de deelvragen en hoe ze zijn gerelateerd aan de literatuur. Vervolgens wordt er een advies gegeven hoe je als leerkracht je directe instructie kan afstemmen op de instructiebehoeften van de leerlingen. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor verder onderzoek en een beschrijving van de beperkingen van dit onderzoek. De hoofdvraag luidde:

*“Hoe kun je als leerkracht je directe instructie afstemmen  
op de instructiebehoeften van de leerlingen?”*

### 5.1 Antwoorden op de deelvragen

*1. Wat zijn de doelstellingen, voordelen, nadelen en randvoorwaarden van het directe instructie model?*

Het directe instructiemodel gaat uit van het belang van hoe en wat onderwezen wordt. Het is leerkracht gestuurd, dus de leerkracht heeft veel invloed op hoe het directe instructiemodel vormgegeven wordt en hoe het uitgevoerd wordt. Stap voor stap uitleggen, laten aansluiten bij aanwezige kennis, leerlingen zelf steeds meer verantwoordelijkheid geven en hen activeren zijn belangrijke voorwaarden.

In ons onderzoek hebben we kinderen geactiveerd. Door ze een actieve rol te geven, raken ze meer betrokken. Dit is wat wij in onze aangepaste les hebben gedaan, daardoor is de betrokkenheid groter geworden. Door kinderen zelf verantwoordelijk te maken voor leerproces hebben ze meer inspraak waardoor plezier vergroot kan worden.

Ook is er meer tijd voor verlengde instructie (tijdens fase 4 en 5), waardoor meer instructiebehoeften vervuld kunnen worden.

*2. Wat zijn instructiebehoeften, welke zijn er, hoe maak je het zichtbaar in de praktijk?*

Instructiebehoeften zijn gericht op ontwikkelingsmogelijkheden en kansen voor een kind. Het lijkt logisch dat de kansen en mogelijkheden vergroot worden wanneer je aansluit bij de behoeften van het kind. De leerkracht stelt doelen met en voor het kind.

Dit is wat wij in ons onderzoek gedaan hebben, niet zozeer aansluiten op de doelen maar wel op de manier waarop deze doelen behaald dienen te worden. De leerkracht past haar handelen aan op wat past bij het kind. De leerkracht zoekt naar iets wat een kind goed kan,



en probeert zo deze kennis uit te breiden. Dit kan per kind verschillend zijn, daarom is differentiatie belangrijk. In dit onderzoek was sprake van convergente differentiatie. Dit, in combinatie met het directe instructiemodel, zorgt ervoor dat de leertijd vergroot wordt en dat er uitgegaan wordt van een basisgroep en een minimumniveau (verlengde instructie kinderen). Daarnaast moeten de kinderen geclusterd worden, een leerkracht kan niet met 15 verschillende behoeften tegelijk werken.

### *3. Welke leerkrachtvaardigheden heb je nodig bij het uitvoeren van het directe instructie model, daarbij rekening houdend met de verschillende instructiebehoeften van leerlingen?*

De leerkracht zorgt voor de drie basisbehoeften van leerlingen. Relatie, competentie en autonomie. De leerkracht moet een kind vertrouwen geven door het kind eigen verantwoordelijkheid te geven, zo weet een kind dat zij/hij vertrouwd wordt en kan het kind verder groeien. Daarbij veel complimenten geven, veel interactie tijdens de lessen, veel ruimte voor positieve feedback, door verantwoordelijkheid te laten zien dat je vertrouwen hebt.

De theorie zegt dat feedback positief geformuleerd moet zijn zodat een kind zijn best blijft doen. Tijdens het directe instructiemodel is er veel ruimte voor het geven van feedback, tijdens alle fasen. Werken met behoeften vraagt een positieve houding van de leerkracht. De leerkracht heeft de volgende vaardigheden nodig: veel kennis, volgen van leerlingen, gegevens verzamelen, deze gegevens omzetten in behoeften, kritisch zijn en reflecteren op eigen handelen. De leerkracht moet dus bereid zijn eigen handelen te veranderen wanneer blijkt dat de gekozen manier niet werkt bij een kind. Leg de fout bij jezelf, niet bij het kind.

### *4. Wanneer is een leerling betrokken en hoe wordt deze betrokkenheid gemeten?*

Betrokkenheid is afhankelijk van kwaliteit, niet van inhoud. De kinderen zijn geconcentreerd en gedreven wanneer ze betrokken zijn. Belangrijk hiervoor is dat de opdracht aansluit bij het niveau van het kind.

De aanpassingen die we gedaan hebben zijn nodig om de betrokkenheid te vergroten. Doordat betrokkenheid afhankelijk is van kwaliteit kun je door middel van bijvoorbeeld: werkvormen, benadering van leerlingen en het geven van verantwoordelijkheid de les aantrekkelijker maken waardoor de betrokkenheid groter wordt. De kinderen leren nog steeds hetzelfde (inhoud) maar op een andere manier (kwaliteit). Aansluiten bij niveau van het kind is ook een behoefte, wanneer dit gebeurt kan het kind meer betrokken raken.

### 5. Wat levert de instructie, rekeninghoudend met de verschillende instructiebehoeften van de leerlingen op?

De leerlingen worden aangesproken op hun niveau. Wanneer kinderen aangesproken worden op hun niveau, kan hun betrokkenheid groter worden. Ook kan de manier van aanbieden (werkvorm, stemgebruik, samenwerken, humor), wat de leerkracht dus zelf kan organiseren, ook zorgen voor grotere betrokkenheid omdat het kind dan meer plezier heeft tijdens de les. Je kunt als leerkracht zorgen voor aansluiting bij instructiebehoeften door de instructiebehoeften in kaart te brengen, kinderen te clusteren en tijdens de instructie combinaties te maken van de behoeften. Er zijn kinderen die instructie nodig hebben die visuele ondersteuning biedt, terwijl andere juist auditieve ondersteuning nodig hebben. Een leerkracht kan dit combineren. Zo komen vele verschillende behoeften aan bod. Ook kan de leerkracht differentiëren en zo extra leertijd aanbieden of extra instructie aanbieden.

Door rekening te houden met de behoeften kunnen kinderen beter in staat zijn om te leren.

#### 5.2 Het advies

Het advies is gericht op alle leerkrachten. Wij raden de leerkrachten aan om het directe instructiemodel te hanteren. Een belangrijke conclusie uit onderzoek is dat het directe instructiemodel het meest effectief is (De Boer & Brouwer, 1997; Huizinga, 1998). Het is belangrijk dat instructie effectief is, dit valt echter niet mee omdat er grote verschillen tussen leerlingen zijn. Verschillen tussen leerlingen zijn er bijvoorbeeld op het gebied van: intelligentie, woordenschat, interesse, instructiebehoefte, leerstijl (Leenders *et al.*, 1999 pagina 16). Daarnaast is het van belang dat de leerkracht de onderwijsbehoeften van leerlingen in kaart brengt. Een onderdeel van de onderwijsbehoeften zijn de instructiebehoeften. Het is belangrijk om niet alleen de instructiebehoeften van de leerlingen in kaart te brengen, maar ook de pedagogische en didactische onderwijsbehoeften voor een optimaal beeld en een beter resultaat. Door handelingsgericht onderzoek te doen wordt op basis van een duidelijke vraag van de leerkracht gericht onderzoek verricht naar de onderwijsbehoeften van een kind. Het onderzoek richt zich ook op de interactie van dit kind, met de leerkracht, met de groepsgenoten en met de (leer) omgeving. Het richt zich op de stimulerende factoren en positieve kwaliteiten van het kind.

Nadat de onderwijsbehoeften van de leerlingen benoemd en genoteerd zijn in het groepsoverzicht, is het belangrijk dat vastgesteld wordt hoe de leerkracht de komende periode in haar groep met de verschillende onderwijsbehoeften van de kinderen omgaat. De leerkracht kijkt op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen welke subgroepjes

samengesteld kunnen worden en geeft per groepje in het groepsplan aan welke doelen nagestreefd worden en wat het groepje aangeboden krijgt om deze doelen te bereiken.

Het denken en werken vanuit onderwijsbehoeften doet een groot beroep op de professionaliteit en vaardigheden van leerkrachten.

Er is ook een omslag in attitude nodig, de leerkracht kijkt op een andere manier naar kinderen en denkt en werkt meer handelingsgericht. Dit is vooral gericht op de ontwikkelingsmogelijkheden en niet meer in tekorten en mankementen bij het kind.

Om de onderwijsbehoeften van kinderen te kunnen benoemen moet de leerkracht kennis hebben van:

- Ontwikkeling in leerprocessen van kinderen
- Leerlijnen van de vakgebieden lezen, taal en rekenen & wiskunde en de cruciale leermomenten in deze leerlijnen
- Variaties in instructie, leerstof, werkvormen en methodieken

Voor het benoemen van onderwijsbehoeften moet de leerkracht over de volgende *vaardigheden* beschikken.

- De ontwikkeling van kinderen kunnen volgen, zowel in cognitief als in sociaal-emotioneel opzicht
- Relevante gegevens over leerlingen kunnen verzamelen door middel van toetsen, observaties, analyses van het werk en gesprekken met kinderen en ouders
- De verzamelde gegevens kunnen vertalen in onderwijsbehoeften van een kind;
- Kunnen reflecteren op de effecten en resultaten van het eigen aanbod en handelen

### 5.3 Aanbevelingen voor verder onderzoek

De aanbevelingen zijn gericht op alle leerkrachten in het basisonderwijs.

#### Aanbeveling 1

Dit onderzoek is uitgevoerd op een SBO school in Delft. Dit onderzoek is uitgevoerd op een speciale populatie leerlingen die op een reguliere basisschoolschool niet konden blijven omdat de reguliere school niet aan alle specifieke onderwijsbehoeften van deze leerlingen kon worden voldaan. Het onderzoek is praktijkgericht geweest. We hebben bij onze onderzoeksgroep gezien dat er veel verschillende specifieke onderwijsbehoeften zijn, waardoor het clusteren lastig is. Wij als onderzoekers vinden het belangrijk dat bij een volgend onderzoek ook gekeken wordt op reguliere basisscholen, om zo te onderzoeken of het clusteren van leerlingen daar ook problemen oplevert.

Daarnaast is het clusteren van leerlingen in subgroepjes afhankelijk van een aantal keuzes, dat door de school gemaakt wordt:

- De wijze waarop de jaargroepen zijn samengesteld en nieuwe leerlingen instromen;
- Convergent of divergent differentiëren;
- Homogeen of heterogeen clusteren;
- Binnen de klas of klassendoorbekend werken.

Er moet worden gekeken wat bij de missie/visie van de school past. De praktijkschool gaat met ingang van volgend jaar de keuze veranderen omdat het klasdoorbrekend werken niet effectief genoeg gebleken is.

Het is van belang om te weten of dat in het regulier basisonderwijs ook aan de orde is.

### Aanbeveling 2

De resultaten suggereren dat het nuttig is om het leerrendement te bepalen wanneer de onderwijsbehoeften bij het directe instructiemodel aansluiten. Wij hebben in ons onderzoek niet naar de resultaten van de leerlingen gekeken. De bestudeerde literatuur geeft wel aan dat het directe instructiemodel het meest effectief is. Bij een volgend onderzoek is het van belang om te kijken naar de verschillen en resultaten. Door het leerrendement te bepalen kan ontdekt worden of de kinderen ook meer of beter leren wanneer voldaan wordt aan hun behoeften. Als dat zo is, wordt niet alleen de betrokkenheid maar ook het leerrendement vergroot waardoor er steeds meer bij de kinderen bereikt kan worden.

### Aanbeveling 3

Dit onderzoek is gedaan in één klas, bij één leerkracht door te observeren met de kijkwijzer activerende directe instructiemodel. Deze kijkwijzer is door de leerkrachten zelf ontworpen op een studiedag. Op deze dag bleek dat veel leerkrachten te weinig wisten over het directe instructiemodel en de vaardigheden die voor de leerkracht belangrijk zijn. Voor een volgend onderzoek is het belangrijk om de leerkrachten goed te informeren over de kennis en vaardigheden die horen bij het uitvoeren van het directe instructiemodel. Leerkrachten hebben bijscholing over dit onderwerp nodig.

### Aanbeveling 4

Dit onderzoek is uitgevoerd door lessen van taal te observeren en deze lessen aan te passen. Een advies voor verder onderzoek is om een ander vakgebied te kiezen en daar

hetzelfde onderzoek uit te voeren. Zo kan onderzocht worden of het bij andere vakgebieden ook nuttig is om de instructie aan te laten sluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen.

### Aanbeveling 5

Doordat de betrokkenheid van de leerlingen vergroot wordt, wanneer de instructie aansluit bij de behoeften van de kinderen, zou het kunnen dat dit ook werkt tegen ordeproblemen. Wanneer kinderen meer betrokken zijn bij hun taak, hebben ze minder motivatie en tijd om gedrag te vertonen dat door anderen als storend zal worden ervaren. Zo kan storend gedrag verminderd worden waardoor ordeproblemen kunnen afnemen.

### 5.4 Beschrijving van de beperkingen

De onderzoeksresultaten geven een aardige indicatie over hoe je als leerkracht ervoor kan zorgen dat de leerlingen een effectieve instructie krijgen, betrokken zijn en dat er rekening kan worden gehouden met de instructiebehoeften van de leerlingen.

Voor verder onderzoek worden de volgende aanbevelingen gegeven:

1. Clusteren van leerlingen
2. Leerrendement verder onderzoeken
3. Kennis en vaardigheden van leerkrachten
4. Onderzoek bij andere vakgebieden
5. Directe instructie in een klas met orde problemen

De onderzoeksresultaten verifiëren de probleemstelling (zoals beschreven in paragraaf 1.2.) niet volledig. In dit onderzoek is er samenhang ontdekt tussen de vaardigheden van kennis en vaardigheden van leerkrachten en onderzoek naar de onderwijsbehoeften van leerlingen. Het is daarom raadzaam om de kwesties met betrekking tot clusteren van de leerlingen en de school (regulier of SBO) verder te onderzoeken. Zo is het interessant om te weten of het clusteren van grote invloed is op het klassenmanagement, de keuze van clusteren van de school en het rekening houden met de instructiebehoeften van leerlingen. Bovendien is het interessant om meer onderzoek te doen naar de kennis en vaardigheden van leerkrachten. Hoe krijgen de leerkrachten de bijscholing? Wat wordt er op een school gedaan om ervoor te zorgen dat de onderwijsbehoeften in kaart worden gebracht? En hoe zie je dat terug in de klas? Welke materialen en middelen heb je daarvoor nodig?

Door de onderzoeksperiode te verlengen kan er onderzocht worden of het leerrendement van de leerlingen echt wordt vergroot als er les wordt gegeven met behulp van het directe instructiemodel rekeninghoudend met de instructiebehoeften van leerlingen.

Dit onderzoek bewijst dat het directe instructiemodel, rekening houdend met de instructiebehoeften van leerlingen, de betrokkenheid van de leerlingen vergroot bij een taalles. Uit de observaties blijkt dat iedere les anders verloopt, maar de betrokkenheid in deze klas wordt vergroot als je het directe instructiemodel op de juiste manier toepast. Het is raadzaam om ook te kijken naar de resultaten van de leerlingen gedurende de verschillende taallessen om er zo achter te komen wat het leerrendement voor deze leerlingen is. Daarnaast kan het ook worden toegepast op alle andere vakgebieden. De vaardigheden en kennis van de leerkracht spelen hierbij een grote rol.

### 5.5 Procesbegeleiding

Het onderzoek is uitgevoerd in de maanden januari tot en met mei. In de periode daarvoor is er geen aandacht geschonken aan het onderzoek of voorbereidingen ervan. Wat tot gevolg heeft gebracht dat we de laatste maanden hard hebben moeten werken en tot tijdgebrek heeft geleid bij het uitvoeren van het praktijkonderzoek. Het zou aan te bevelen zijn voor een volgende groep om aan het begin van het jaar een planning te maken. Hierdoor zal de begeleiding en uitvoering beter verlopen. De begeleiding van dit onderzoek was in orde. De reader was in orde, het was een goede handleiding om tot dit meesterstuk te komen. Wij zijn tevreden met het resultaat.

## Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek

Wij hebben het uitvoeren en schrijven van dit onderzoek als leerzaam ervaren. Omdat we het werken met onderwijsbehoeften nog niet veel zijn tegengekomen in de praktijk, vonden we het interessant om hier onderzoek naar te doen. We hebben wel ervaring met het werken met het directe instructiemodel, waardoor dit goed te combineren was.

Een knelpunt tijdens ons literatuuronderzoek was dat er verschillende versies van het directe instructiemodel bestaan. Sommige boeken spreken over een model met zes fasen, anderen over een model met zeven fasen. Omdat op de school waar wij het onderzoek uit hebben gevoerd, de Laurentiuschool, gewerkt wordt met het model van zeven fasen hebben wij dit model aangehouden.

Ook is ons opgevallen dat er met onderwijsbehoeften niet altijd hetzelfde bedoeld wordt. Onderwijsbehoeften bestaan uit verschillende behoeften zoals: instructiebehoeften, pedagogische behoeften, didactische behoeften en basisbehoeften. In de literatuur kwam dit niet altijd duidelijk naar voren en werden de verschillende termen gebruikt. Dit zorgde wel eens voor verwarring.

Het uitvoeren van het onderzoek was soms lastig omdat er in de periode dat het onderzoek uitgevoerd moest worden niet veel tijd beschikbaar was om dit te doen. In deze periode hadden wij nog les en liepen nog stage. Bovendien zaten we op verschillende stagescholen en moest het onderzoek op één van deze stagescholen uitgevoerd worden. Hierdoor was het moeilijk om momenten af te spreken om te observeren. Ook hadden we nog opdrachten van andere vakken, waardoor er minder tijd over bleef voor het onderzoek. Vanwege de geringe tijd, hebben we niet de resultaten van het gemaakte werk tijdens de geobserveerde lessen mee kunnen bekijken en mee kunnen nemen in de conclusie van ons onderzoek.

De samenwerking tussen ons, als schrijvers van dit onderzoek, is goed verlopen. We zijn vaak bijeengekomen, hebben samen de observaties uitgevoerd en hierover gesproken waardoor we tot één conclusie konden komen. Het verdelen van de taken is goed verlopen. Voor het schrijven van ons onderzoek, was het prettig geweest als de onderzoeksdoelstellingen eerder aan bod waren gekomen tijdens de colleges. Ook de informatie omtrent onderzoeksmethodologie hadden wij eerder kunnen gebruiken. De planning was naar onze mening niet helemaal juist. Wij hadden het prettig gevonden

wanneer er meerdere bijeenkomsten waren geweest met duidelijke richtlijnen, zoals de bijeenkomst over onderzoeksmethodologie.

Wij vonden het prettig dat er veel vrijheid was wat betreft het uitvoeren van het onderzoek. De uitvoering konden we zelfstandig en met eigen invullingen doen. Waar nodig konden we om begeleiding vragen. Ook gaf de reader duidelijke richtlijnen. Deze hebben wij dan ook gebruikt. Het werken met interviews is ons goed bevallen, het is prettig om af en toe met de begeleider te spreken over hoe het onderzoek er voor staat. Ook is het prettig dat de begeleider en critical friend kunnen meedenken, aanvullingen en opmerkingen kunnen geven.

Het belangrijkste dat we meenemen na het uitvoeren van dit onderzoek is dat, het nuttig is om gebruik te maken van onderwijsbehoeften tijdens het geven van een les waarbij het directe instructiemodel gebruikt wordt, omdat de leerlingen op deze manier meer betrokken zijn. Dit is een gegeven dat we kunnen en zullen gebruiken in onze toekomstige loopbaan.



## Literatuurlijst

- Alkema, E., Dam, E., van, Kuipers, J., Lindhout, L., & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan Onderwijs*. Gorcum
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Universiteit van Groningen.
- Brouwers, H., Goor, H. van (2007). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBUitgevers
- Clijnen, A., Lange, S. de en Gijzen, W.(2007) *Handreiking 1- zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs*. WSNS- plus/KPC groep
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1990). A. Motivational Approach to Self: Integrating in Personality. In R. Dienstbier (red.): *Nebraska Symposium on Motivation*, vol 38. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid*. Amsterdam: Mets & Schilt en Wiardi Beckman Stichting.
- Ebbens, S. & Ettekooven, S. (2005). *Effectief leren: basisboek*. Houten: Wolters-Noordhoff bv Groningen
- Eijkelen, M. van (2005). *Pedagogisch – didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Watson-Moody, S. (1999). *Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities*. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Huizenga, H. (2003). *Spelling*. Houten: Wolters-Noordhoff bv Groningen
- Kallenberg, A.J., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff
- Lange, S.K. de N. van der Meer, T. Nuyen & K. Bouman (2006). *Project Afstemming*. Maasdijk: NTO-Effekt
- Leenders, Y., Meyer, P. & Sanders, M. (1999). *Effectieve instructie: leren onderwijzen met behulp van het Directe-Instructiemodel*. Hoevelaken: CPS
- Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002) *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directie instructiemodel*. Amersfoort: CPS
- Pameijer, N. en Beukering, T. van den (2006). *Handelingsgericht werken. Een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Apeldoorn: Acco
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren, afscheidscollege*. Apeldoorn: Garant
- Yin, R.K. (2009) *Case Study Research: Design en Methods*, 4 edition, Verenigde Staten: Sage Ltd

## Sites

Gijzen, W. (2008) *1- zorgroute*

<http://www.1-zorgroute.nl/1-zorgroute-ontwikkelingen/onderzoek-1-zorgroute/>,  
geraadpleegd: 02-03-2010, 06-04-2010, 27-04-2010

Hooiveld, J. (2009) *onderwijsbehoeften, omgaan met verschillen, praktijkvoorbeelden*

<http://www.aps.nl/APSSite/Onderwijssectoren/Projecten/Omgaan+met+verschillen/Praktijkvoorbeelden/Onderwijsbehoeften.htm>, geraadpleegd 20-2-2010

Keesenberg, H. (2010) *Passend Onderwijs*

<http://www.passendonderwijs.nl/60/beleid-passend-onderwijs.html>, geraadpleegd: 20-02-2010

Kuijs, T. (2005) *over ontwikkelingsbehoeften*

<http://www.aps.nl/NR/rdonlyres/1989147A-EC7B-4F80-9349-8A083C37E9CF/0/overontwikkelingsbehoefte.pdf>, geraadpleegd: 26-01-2010

Meijboom, J. (2010) *Passend lesmodel*

<http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/zorg/passend-onderwijs/passend-lesmodel.aspx>, geraadpleegd: 06-04-2010

Machielsen, A. (2010) *Leerkrachtvaardigheden*

<http://www.cedgroep.nl/sbo-en-samenwerkingsverbanden/in-de-klas/leerkrachtvaardigheden.aspx> geraadpleegd: 09-03-2010

Steinfort, R. (2010) *onderzoek naar de leerbehoeften van kinderen in je klas.*

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/onderzoek-de-leerbehoeften-van-de-kinderen-in-je-klas/>, geraadpleegd: 20-02-2010

## Bijlagen

### Bijlage 1 'Wat heeft het kind nodig?'

Wat heeft het kind nodig?

- Voorinstructie (voorafgaand aan de groepsinstructie bespreken van en thema, opdracht of activiteit, zodat het betekenisvol is voor dit kind, activeren van de voorkennis)
- Verlengende instructie (extra instructie achteraf, begeleide inoefening/toepassing na de basisinstructie)
- Verkorte instructie (verkort de kernpunten van de opdracht en bespreek de oplossingsstrategieën).
- Aanpassingen in de wijze van instructie: auditieve instructie, visuele instructie, gedragsinstructie, sensomotorische instructie
- Extra leertijd (meer leertijd beschikbaar stellen om te oefenen daarmee de gestelde doelen te bereiken)
- Extra of andere leerstof, materialen of computer
- Procesgerichte feedback (feedback op de taakaanpak)
- Verdieping, verrijking, verbreding (plustaken, verdiepingsopdrachten, meer uitdaging).
- Activerende werkvormen
- Structuren taak/opdracht (stappenplan, schema's checklists)
- Maatregelen om de motivatie te stimuleren
- Stimuleren van bepaalde leerfuncties van het kind zoals onthouden, begrijpen, integreren en toepassen
- Tutor leren
- Aanpassingen in de leeromgeving (rustige werkplek, prikkelreductie en dergelijke)

Pameijer, N. en Beukering, T. van den (2006)

## Bijlage 2 'Verzamellijst onderwijsbehoeften'

Een onderwijsbehoefte bestaat uit twee delen:

- 1 Welk(e) doel(en) streef je samen met een kind na?
- 2 Wat heeft dit kind (extra) nodig te hebben om dit doel te bereiken?  
(Benut daarbij vooral de stimulerende factoren.)

Bij het formuleren van de onderwijsbehoeften kunnen de volgende *hulpzinnen* ondersteuning bieden:

### **Dit kind heeft ...**

*... een instructie nodig ...*

- waarbij de leraar voordoet en hardop denkt;
- die de betekenis van keersommen verheldert;
- die haar sterke visuele kant benut ter compensatie van het zwakke gehoor (bijvoorbeeld met plaatjes, foto's, picto's of stripverhalen);
- die vooral auditief is (hardop voorlezen, instructie in een verhaal, liedje of rijmpje);
- die verkort is (doelen, kernpunten en oplossingsstrategieën kort bespreken waarna het kind zelfstandig aan het werk kan);
- die verlengd is (activeren basisvaardigheden, begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie en stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden).

*... opdrachten nodig ...*

- die op of net onder haar niveau liggen zodat zij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen;
- die op of net boven haar niveau liggen zodat ze voldoende uitdaging krijgt;
- die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes;
- waarbij hij alleen de antwoorden hoeft in te vullen;
- met uitgewerkte voorbeelden.

*... (leer)activiteiten nodig ...*

- die aansluiten bij haar belangstelling voor de natuur;
- die structuur bieden met een stap-voor-stap-plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij direct feedback krijgt;
- die de denkhandelingen concreet ondersteunen (bijvoorbeeld een getallenlijn);
- die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden;
- die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten;
- die hem uitdagen (zoals uitbreiding met plustaken en verdiepingsopdrachten);
- die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng.

... *feedback nodig* ...

- die consequent en direct op het gewenste gedrag volgt;
- waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt ('Je hebt tien minuten helemaal zelfstandig doorgewerkt');
- waarbij de succeservaringen worden benadrukt ('Je hebt zeven sommen goed' in plaats van 'drie fout');
- die in een grafiekje is weergegeven zodat ze haar vorderingen goed kan volgen en zich minder met andere kinderen gaat vergelijken.

... *groepsleden nodig* ...

- met wie ze samenwerkend kan leren;
- die accepteren dat hij 'anders' reageert in onverwachte situaties;
- die haar vragen mee te spelen in de pauze;
- die zijn clowneske gedrag negeren en er niet om lachen;
- die hem niet uitdagen door te rijmen op zijn naam.

... *een leraar nodig* ...

- die de overgangen tussen de activiteiten structureert;
- die de instructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie);
- die let op haar taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met haar bespreekt;
- die vriendelijk en beslist is;
- die positieve interne attributies bij succes benadrukt;
- die situaties creëert waarin haar sterke kanten (behulpzaam en sociaal vaardig) naar voren komen;
- die doelgericht (dus flexibel) kan differentiëren;
- die hem complimenteert met zijn inzet.

*Overige, zoals:*

- een leeromgeving nodig die ...
- ondersteuning nodig die ...

## **Hoe betrek ik de leerling erbij?**

Willen we kinderen daadwerkelijk zien als mede-eigenaar van hun eigen leerproces, dan is het logisch dat we ze ook leren nadenken over wat ze willen leren en op welke manier. Dit kan door kinderen zelf de gelegenheid te bieden aan te geven wat zij willen leren en denken nodig te hebben op het gebied van lezen, spellen, rekenen, gedrag en werkhouding. Dit kunt u bijvoorbeeld doen aan de hand van de volgende zinnen en vragen:

*Nu kan ik .....*

*Straks wil ik ..... kunnen/kennen.*

*Wat kan ik zelf doen omdat te bereiken?*

*Ik .....*

*Wat kan mijn juf of meester doen, zodat ik dit kan bereiken?*

*Mijn juf of meester .....*

*Wat kunnen mijn ouders doen, zodat ik dat kan bereiken?*

*Mijn ouders .....*

*Wat kunnen mijn groepsleden doen, zodat ik dat kan bereiken?*

*Mijn groepsleden .....*

*Welke materialen/hulpmiddelen zouden mij daarbij goed kunnen helpen?  
Het zou mij helpen als ik gebruik kan maken van .....*

Bron: *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider* (Pameijer & Van Beukering, 2006)

## Bijlage 3 'Competenties vaardigheden leerkrachten'

### **Vaardigheden klassenmanagement - relatie**

#### Vertrouwen en waarderen

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

#### Ondersteunen

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

#### Uitdagen

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

### **Vaardigheden klassenmanagement - competentie**

#### Vertrouwen

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

#### Ondersteunen

- Ik leer kinderen elkaar te helpen, ik heb daar regels voor
- Ik heb beoordelingssystemen die niet vergelijkend zijn
- Ik zorg voor tempo- en niveaudifferentiatie
- Ik heb afspraken over mijn beschikbaarheid als kinderen je nodig hebben
- Ik heb mogelijkheden voor leerlingen om alleen rustig te kunnen werken
- Kinderen hebben bij mij allemaal verschillend werk, waardoor ze zich minder met elkaar hoeven te vergelijken
- Ik gebruik werkkaarten die aansturen op het goed volbrengen van de taak
- Het materiaal is inzichtelijk geordend
- Ik zorg voor ondersteuning die op maat is en op de juiste moment komt

#### Uitdagen

- Ik gebruik werkvormen die uitdagen tot actief leren en spelen
- Ik gebruik werkvormen waardoor kinderen op verschillende manieren kunnen leren
- Ik stimuleer dat kinderen hun eigen werk nakijken
- Ik coördineer werktijd zodat kinderen naar een andere groep kunnen om daar bijvoorbeeld instructie te volgen
- Ik heb altijd aantrekkelijk werk voldoende voor elk niveau

### **Vaardigheden klassenmanagement - autonomie**

#### Vertrouwen

- Kinderen hebben bij mij keuzemogelijkheden in de taken en in de volgorde waarin ze werken; een dagdeel-, dag- of weektaak
- Kinderen controleren hun eigen werk en houden hun vorderingen bij

Kinderen maken afspraken met zichzelf over wat en hoeveel ze af hebben in een bepaalde hoeveelheid tijd  
Bij mij bepalen de kinderen zelf met hoeveel ze in een hoek werken  
Ik betrek de kinderen in de samenstelling van de tafelgroepen  
Ik laat de kinderen meebepalen hoe de klas wordt ingericht  
De kinderen zijn zelf verantwoordelijk voor hun materialen en voor het opgeruimd houden van de klas  
De kinderen zijn ook verantwoordelijk voor elkaar  
Ik laat de leerlingen zelf hun materiaal pakken  
Ik heb vooral open kasten in de klas  
Ik laat een aantal organisatorische taken aan de kinderen over  
De kinderen mogen zelf een hoek inrichten  
Ik heb ruimtes in de klas waar niet steeds mij oog op valt  
Kinderen werken samen bij mij

#### Ondersteunen

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

#### Uitdagen

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

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



#### Bijlage 4 'Schaalwaarden volgens Laevers (1997)'

Na observatie komt het kind op één van de vijf volgende schalen uit:

##### *Schaalwaarde 1 - Geen activiteit*

Kinderen staan op 'non-actief', ze doen niet mee. Je herkent deze schaal bijvoorbeeld aan het in de ruimte staren, afwezigheid of lusteloos in een hoekje zitten. Let op: kinderen die voor hun uit kijken doen niet per definitie niets! Ze kunnen evengoed in hun hoofd druk bezig zijn. Observeer dit goed!

##### *Schaalwaarde 2 - Vaak onderbroken activiteit*

Bij deze schaalwaarde is er sprake van momenten van activiteit. Er wordt gepuzzeld, naar een verhaal geluisterd of aan een werkblad gewerkt, maar dit neemt bij benadering slechts de helft van de tijd in beslag. De rest van de tijd is gevuld met dromen, wegstaren enz. Wanneer een kleuters een activiteit doen die eigenlijk te gemakkelijk voor ze is kunnen ze vaak ook af met deze schaalwaarde. Échte aanwezigheid is dan toch niet nodig.

##### *Schaalwaarde 3 - Min of meer aangehouden activiteit*

De kinderen in deze schaalwaarde werken wel aan de activiteit, maar zien er niet echt intens mee bezig. Je ziet wel dat ze iets doen, maar er mist betrokkenheid, passie en de wil om iets te bereiken. Eigenlijk lijkt het een beetje op fabriekswerk. Ze doen het wel, maar het doet hen niets.

##### *Schaalwaarde 4 - Activiteit met intense momenten*

Deze schaalwaarde is aan de orde als de kinderen ongeveer de helft van de tijd écht intens met de activiteit bezig zijn. De activiteit doet het kind echt wat, het wilt wat bereiken. Op deze schaalwaarde krijgt de activiteit al echt betekenis voor het kind.

##### *Schaalwaarde 5 - Volgehouden intense activiteit*

Wanneer kinderen op deze schaalwaarde uitkomen zijn ze met de grootst mogelijke betrokkenheid met een activiteit bezig. Het kind is opgeslorpt door zijn bezigheid en heeft geen oog voor andere dingen. De blik is nagenoeg constant op de handelingen en het materiaal en de handelingen volgen elkaar vlot op. Er vindt een mentale inspanning plaats!

## Bijlage 5 'Model Kijkwijzer Activerende Directe Instructie Laurentius SBO'

### Model Kijkwijzer Activerende Directe Instructie Laurentius SBO

#### 1. Start van de les:

		+	+/-	-
1.1	Leerlingen zijn gefocust	x		
1.2	Leerlingen tonen een actieve zithouding	x		
1.3	Leerkracht geeft samenvatting van voorafgaande stof	x		
1.4	Leerkracht haalt zo nodig de voorkennis op	x		
1.5	Onderwijs , als dit nodig is, deze voorkennis	x		
1.6	Kinderen weten waar ze moeten zitten	x		
1.7	Bespreekt het werk van de vorige les	x		

#### 2. Presentatie (instructie) leerkrachtgedrag

		+	+/-	-
2.1	Geeft lesdoelen aan			x
2.2	Geeft de opbouw van de les aan	x		
2.3	Onderwijst in kleine stappen	x		
2.4	Geeft voorbeelden, illustraties	x		
2.5	Gebruikt heldere taal	x		
2.6	Betrekt leerlingen bij instructie (interactie)	x		
2.7	Houdt rekening met verschillende leerstijlen			
2.8	Houdt rekening met verschil tussen ontwikkelingsniveau kinderen		x	
2.9	Geeft complimenten aan leerlingen	x		
2.10	Vermijdt uitweidingen	x		
2.11	Controleert of de leerling de uitleg begrijpt		x	
2.12	Varieert stemgebruik		x	
2.13	Let op afwisselend beurten geven	x		

#### 3. Presentatie (instructie) leerling-gedrag

3.1	Leerlingen tonen zich betrokken	x		
3.2	Leerlingen houden zich aan de regels		x	
3.3	Leerlingen hebben een actieve zithouding		x	

#### 4. Begeleid inoefenen

4.1	Geeft korte en duidelijke opdrachten			x
4.2	Stelt veel vragen			x
4.3	Maakt gebruik van rolwisselend lesgeven			x
.	Zie verder instructie!			x

#### 5. Overgang instructie naar verwerken

5.1	Leerkracht geeft duidelijke opdrachten en vervolgoopdrachten	x		
5.2	Eindtijd en verloop van de les zijn bekend (klokgebruik)	x		
5.3	Het is duidelijk dat afspraken rond materiaalverdeling helder zijn			x
5.4	Instructiegroep is bekend en gaat naar tafel	x		
5.5	Leerkracht bepaalt moment van actie (regie)	x		
5.6	Leerlingen weten wat ze moeten doen	x		
5.7	Leerkracht neemt moment van observatie		x	
5.8	Leerkracht loopt startronde			x

5.9	Leerkracht stimuleert kinderen positief		x	
-----	---	--	---	--

### 6. Verwerken (leerkrachtgedrag)

6.1	Leerkracht straalt rust uit en vertoont geen afleidend gedrag		x	
6.2	Leerkracht hanteert vaste rondes			x
6.3	Leerkracht let goed op stemvolume (praat zachtjes)	x		
6.4	Leerkracht heeft aandacht voor alle leerlingen	x		
6.5	Leerkracht geeft zoveel mogelijk positieve impulsen		x	
6.6	Leerkracht is consequent in de functie van de rondes		x	
6.7	Correctie betreft gedrag en niet de persoon	x		
6.8	Leerkracht verliest geen tijd; onmiddellijk beginnen	x		
6.9	Verwerking is logisch vervolg op voorafgaande lesfase	x		
6.10	Leerkracht zorgt voor een ononderbroken oefenfase		x	

### 7. Verwerken (leerling-gedrag)

7.1	Leerlingen kunnen omgaan met uitgestelde aandacht (geen vingers)	x		
7.2	Leerlingen maken gebruik van hulpkaartje	x		
7.3	Leerlingen kunnen zelfstandig materiaal pakken			x
7.4	Leerlingen kunnen samenwerken / elkaar helpen	x		
7.5	Leerlingen zijn taakgericht	x		
7.6	Leerlingen kunnen zelf werk corrigeren			x

### 8. Afsluiting

8.1	De lesdoelen worden nabesproken			x
8.2	Er wordt besproken wat goed en niet goed ging (vooral positief)			x
8.3	Het materiaal is netjes opgeruimd	x		
8.4	Product wordt zo mogelijk getoond			x
8.5	De inhoud van de volgende les wordt kort aangegeven	x		
8.6	Kinderen mogen hun mening geven over de les			x
8.7	Even ontspannen!!			x

### 9. Instructiegroepje

9.1	Tafel staat op strategische plek	x		
9.2	Leerlingen weten wat ze moeten doen		x	
9.3	Verlengde instructie is goed voorbereid			x
9.4	Leerkracht houdt overzicht maar laat zich niet afleiden (stopteken)	x		
9.5	Leerkracht spreekt zacht	x		



## Onderwijsbehoeften

Naam kind:	
Ingevuld door:	
Datum:	

Welke onderwijsbehoeften heeft dit kind	
Cognitief	
Sociaal emotioneel	

Wat heeft dit kind nodig:	
Instructie nodig...	-
Opdrachten nodig...	-
Leeractiviteiten nodig...	-
Feedback nodig...	-
Een leerkracht nodig...	-
Groepsgenoten nodig...	-
Klassenmanagement nodig...	-
Ouders nodig...	-

Behoeften per vakgebied	Huidig niveau	Doelstelling
Rekenen		
Aanvankelijk lezen		
Begrijpend lezen		
Taal /logopedie		
Spelling		
Motoriek		
Sociaal emotioneel		

## Bijlage 7 'Groslijst onderwijsbehoeften'

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

Instructie

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

.....

### **Leertijd**

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

.....

### **Extra of andere leerstof**

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

.....

### **Procesgerichte feedback**

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

.....

Bijlagen 175

### **Structureren van de taak**

- Opdelen van de taak in kleine leerstapjes
- Afdekken van delen van de taak
- Plaatje weglaten
- Vergroot lettertype

- Eén opdracht op een bladzijde
- Extra groot materiaal aanbieden
- Stappenplannen en checklists (bijvoorbeeld voor maken werkstuk)
- Overgangen tussen activiteiten afbakenen en verduidelijken
- .....

**Activerende werkvormen**

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

**Maatregelen om de motivatie en plezier in leren te bevorderen**

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

**Aanpassingen in leeromgeving**

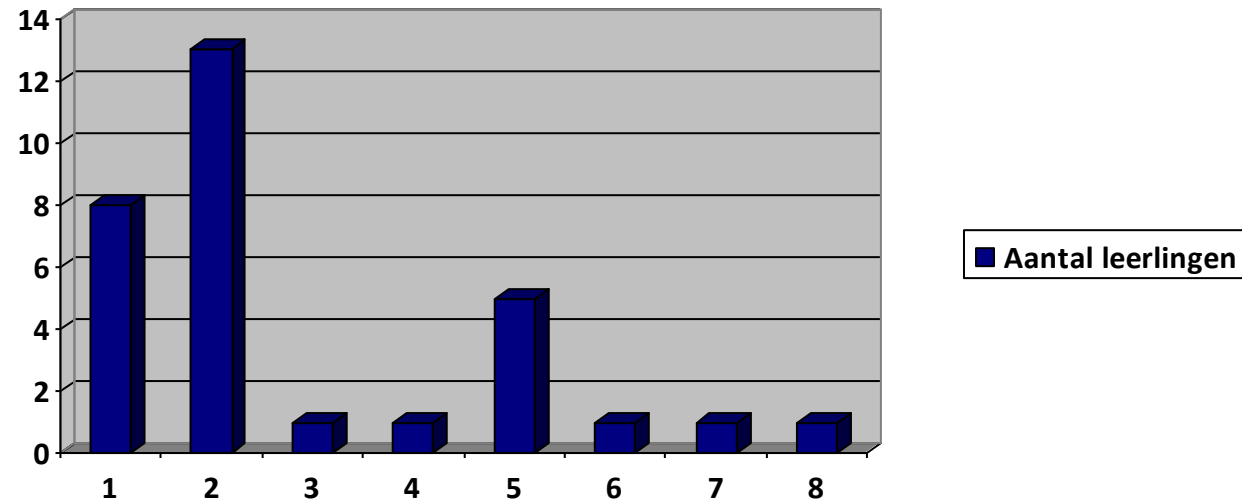
- Rustige werkplek
- Prikkelreductie
- Ordenen van benodigde materialen
- .....

**Enzovoort**

Bron: '(Clijsen 2007)'

## Bijlage 8 'Tabellen, overige onderwijsbehoeften'

Tabel 6: Feedback nodig...



1 = die inzet/inspanning benadrukt

2 = die succeservaringen benadrukt

3 = die denkhandelingen concreet ondersteunen

4 = die zelfstandigheid bevordert

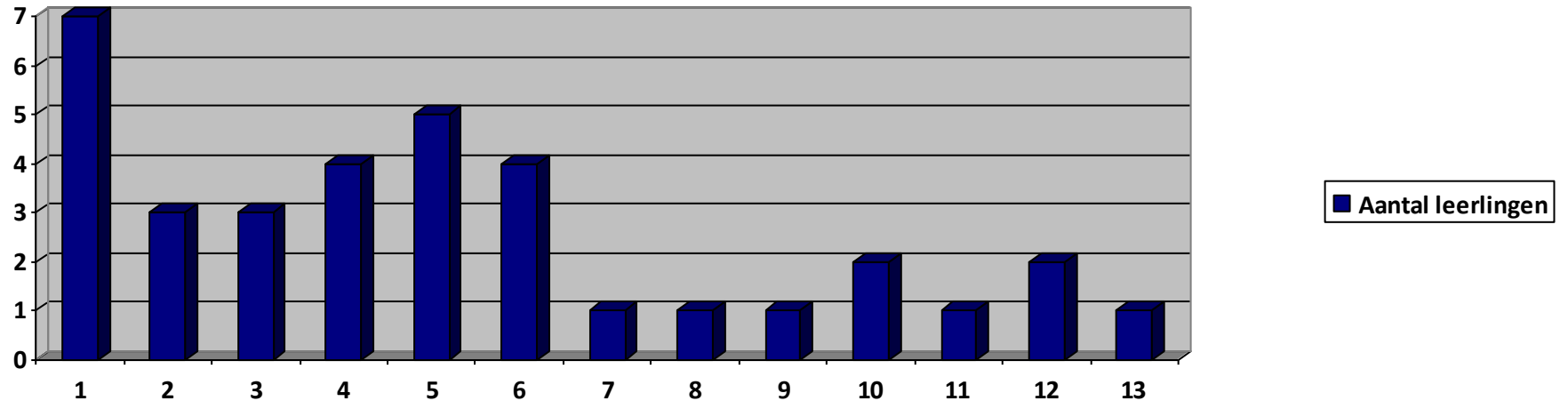
5 = die consequent direct volgt op het gewenste gedrag

6 = die positief is

7 = die zekerheid benadrukt

8 = waarbij de leerling gemotiveerd blijft

Tabel 7: Leeractiviteiten nodig...



1 = die gestructureerd zijn

2 = die de betrokkenheid vergroot

3 = die in de belevingswereld afspeelt

4 = die de samenwerking vergroot

5 = die uitdaging biedt

6 = die opgebouwd is uit kleinere deelactiviteiten

7 = die zelfstandigheid biedt

8 = waarbij de leerling om leert gaan met kritiek

9 = die onder het niveau liggen

10 = die effectief zijn

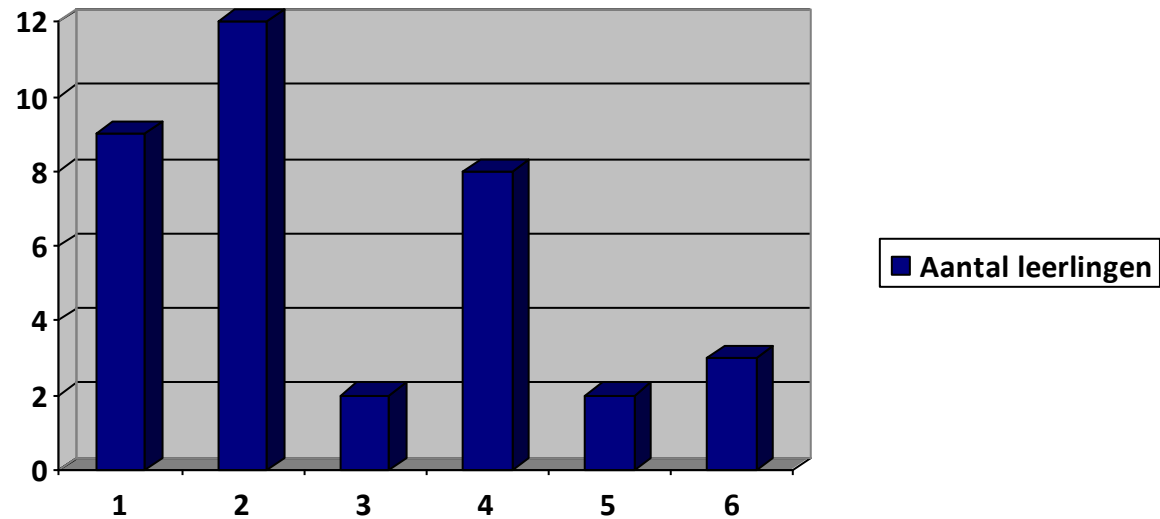
11 = die concreet ondersteunen

12 = die zelfcorrigerend zijn

13 = waarin de leerling zijn speelsheid in kwijt kan



Tabel 8: Groepsleden nodig...



1 = die sturen

2 = waarmee ze kunnen samenwerken

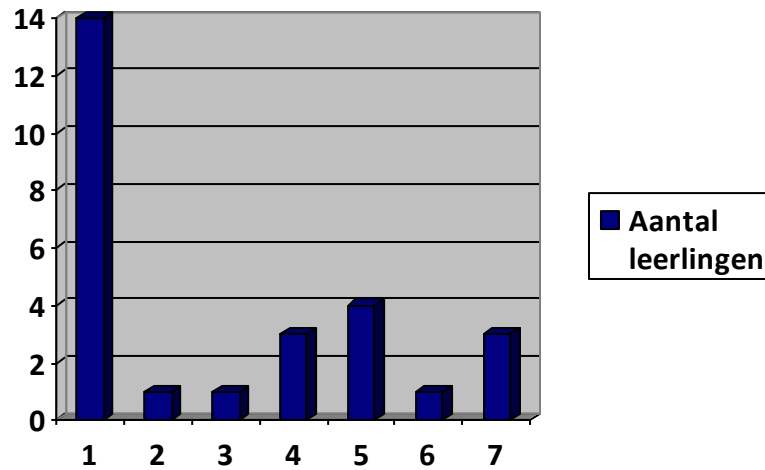
3 = die de leerling betrokken houden

4 = die de leerling accepteren

5 = die de leerling aanspreken op zijn/haar verantwoordelijkheid

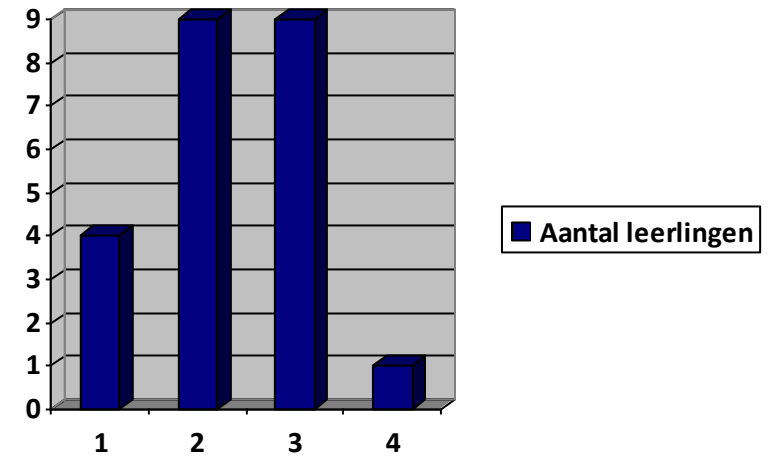
6 = die positief reageren

Tabel 9: Klassenmanagement nodig...



- 1 = die overzichtelijk en gestructureerd is
- 2 = waarbij de leerling geprikkeld wordt
- 3 = waarbij visuele ondersteuning plaatsvindt
- 4 = die de zelfstandigheid vergroot
- 5 = die ondersteunt
- 6 = die duidelijke grenzen aangeeft
- 7 = die differentieert

Tabel 10: Ouders nodig...



- 1 = die sturen en betrokken zijn
- 2 = die liefdevol zijn
- 3 = die ondersteuning bieden
- 4 = die de capaciteiten van de leerling accepteren

**1. Wat veronderstel je (hypothese: "Ik denk dat..")? Wat denk je dat er aan de hand is? Hoe ziet dit gedrag er uit?**

De leerkracht geeft volgens haar eigen handelen een instructie weer. Wij willen graag weten in hoeverre zij gebruikt maakt van het directe instructiemodel en hoe de leerlingen hierop reageren. Dit doen we door de leerkracht te observeren en de betrokkenheid van de leerlingen te meten.

**2. Wat wil je zien in de observatie?**

Wij willen zien hoe het leerkrachtgedrag tot uiting komt, hoe ze reageert op de leerlingen, welke fases de les doorloopt t.a.v. het directe instructiemodel en in hoeverre de leerlingen betrokken zijn.

**3. Hoe ga je dat doen? Welke observatietechnieken en mogelijkheden- of middelen ga je gebruiken?**

Tijdens de taallessen zullen wij het gedrag van leerkracht, de lesfasen en de betrokkenheid van de leerlingen observeren door middel van de gedragsobservatiemethode. Wij observeren het gedrag van de leerkracht en de fases door een aantal steekwoorden te noteren, te turven hoe vaak dergelijk gedrag van de leerkracht/leerling voorkomt. Ook maken wij gebruik van de kijkwijzer die ons is aangereikt door de school (zie bijlage 5) De betrokkenheid van de leerlingen wordt gemeten door de schaal van Laevers (bijlage 4). Hierbij moeten wij ervoor waken dat we objectief blijven in het noteren van wat wij zien.

**4. Wanneer? Hoe lang? Hoe vaak? Wat moet ik hiervoor allemaal regelen? Wat heb je ervoor nodig?**

Om een duidelijk beeld van de leerkracht, de lesfasen en de betrokkenheid van de leerlingen te krijgen gaan wij drie keer observeren. (maandag 12 april, 19 april en 26 april). De taallessen duren ongeveer 60 min. Bij de observatie gaat het vooral om het leerkrachtgedrag, de lesfasen van het directe instructie model en de betrokkenheid van de leerlingen. Vooraf is er toestemming gevraagd aan de leerkracht om bij de lessen aanwezig te zijn.

### **5. Wat doe je, als je niets te zien krijgt? Wanneer vind je je observatie geslaagd?**

Op het moment dat wij niets te zien krijgen, zullen wij de observaties op een ander tijdstip moeten uitvoeren en zullen wij moeten beoordelen waarom wij het gewenste niet te zien krijgen.

De observatie is naar onze mening geslaagd wanneer wij kunnen aangeven op welke manier de leerkracht de fases van het directe instructiemodel hanteert/toepast, hoe de lesfases verlopen en in hoeverre de leerlingen betrokken zijn bij de les.

### **6. Hoe presenteren je het geobserveerde?**

De gegevens die wij hebben verzameld aan de hand van de observaties zullen wij presenteren in een conclusie. Per les zal er een conclusie geschreven worden deze gegevens worden geanalyseerd, geïnterpreteerd, en uiteindelijk zal er een eindconclusie volgen.