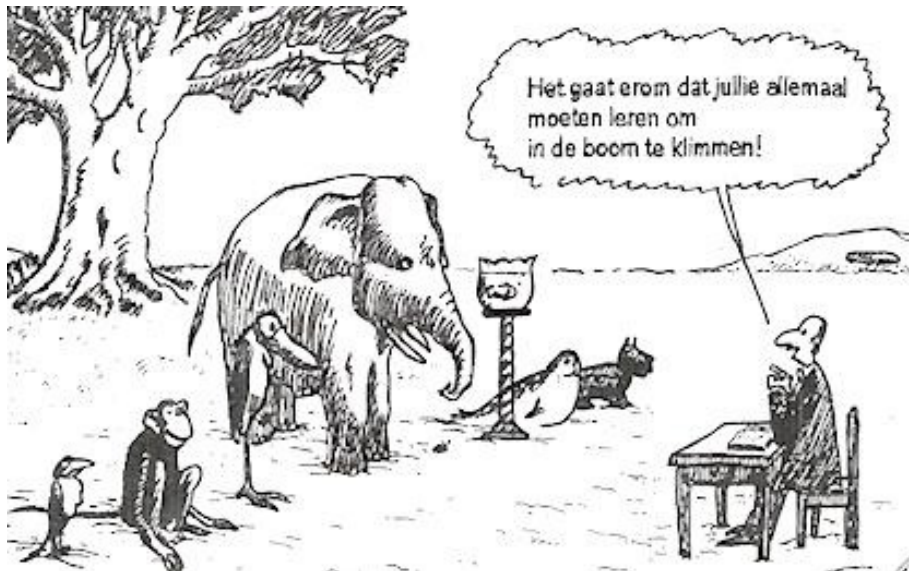


Groepshandelingsplan in het voortgezet onderwijs?

Het werkt echt!



Naam auteur: Esther van Dooren

Studentnummer: 226713

Master Special Education Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gespecialiseerde Leraar Voortgezet Onderwijs

Begeleid door: Astrid Westerbeek

Juni 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	5
1. Aanleiding en probleemstelling	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Probleemverkenning	9
1.3 Probleemstelling	10
1.4 Doelstelling	10
2. Theoretische onderbouwing	11
2.1 Werken met groepsplannen; verschillende visies	11
2.2 Handelingsgericht werken	12
2.3 De uitgangspunten van handelingsgericht werken	12
2.4 De cyclus van handelingsgericht werken	13
2.5 Wat betekent handelingsgericht werken voor leraren	15
2.6 Passend onderwijs	15
2.7 Internationalisering	16
3. Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Dossieranalyse	17
3.2 Literatuuronderzoek	19
3.3 Vragenlijst leerlingen	19
3.4 Observaties leraren	20
3.5 Interviews leraren	21

4.	Data-analyse en resultaten	22
4.1	Groepsoverzicht	22
4.2	Het groepshandelingsplan	23
4.2.1	Agendagebruik	24
4.2.2	Instructie	25
4.2.3	Veilig groepsklimaat	25
4.2.4	Hulpmiddelen op maat	26
4.2.5	Structuur en duidelijkheid	27
4.2.6	Zelfstandig benodigde spullen pakken	28
4.2.7	Zelfstandig werken en omgaan met uitgestelde aandacht	29
4.3	Interviews	30
5.	Conclusies en discussie	32
5.1	Antwoord op de deelvragen	32
5.2	Antwoord op de onderzoeksvraag	34
5.3	Discussie	35
5.4	Aanbevelingen	36
6.	Evaluatie onderzoek	38
6.1	Reflectie op het onderzoek	38
6.2	Reflectie op mezelf als leraar	40
6.3	Reflectie op mezelf als onderzoeker	40
	Nawoord	42
	Literatuurlijst	43
	Bijlagen	44

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht wat het effect is van het werken met een groepshandelingsplan voor het omgaan met verschillen in een klas, binnen de basisberoepsgerichte leerweg, waar ook leerlingen met leerwegondersteuning zitten. Aanleiding voor het onderzoek was de onvrede van de onderzoeker (als mentor) over de huidige werkwijze van het Fioretti College; er werd gewerkt met individuele handelingsplannen die door iedere leraar op een andere manier werd uitgevoerd. Om te komen tot een meer eenduidige aanpak, is er in de literatuur gezocht naar bestaande vormen van planmatig werken. Een van deze vormen, de cyclus 'handelingsgericht werken' van Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009), kwam daarbij naar voren als een mogelijke geschikte werkwijze. Binnen deze manier van werken staat het werken met een groepshandelingsplan centraal. Om na te gaan of de cyclus van handelingsgericht werken daadwerkelijk een meerwaarde kon bieden, werd er gedurende het schooljaar 2010-2011 een onderzoek uitgevoerd bij een mentorklas van negentien leerlingen (waarvan zeventien leerlingen met een indicatie voor leerwegondersteuning) en alle betrokken leraren van deze mentorklas. Allereerst werden leerling-gegevens (o.a. op didactisch en sociaal-emotioneel gebied) verzameld en verwerkt in een groepsoverzicht. Deze leerling-gegevens werden vertaald naar onderwijsbehoeften. Leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften, werden vervolgens geclusterd. Op basis hiervan werd een groepshandelingsplan opgesteld, met daarin een beschrijving van doelen en een mogelijke aanpak om deze doelen te bereiken. Na een periode van zeven maanden waarin leraren met het plan werkten, werd het onderzoek geëvalueerd aan de hand van vragenlijsten, observaties en interviews. De resultaten hieruit hebben aangetoond dat het groepshandelingsplan een meerwaarde biedt ten opzichte van de oude werkwijze. De leraren zijn zich meer bewust van de verschillen tussen leerlingen, creëren in hun les meer tijd en ruimte om in te spelen op deze verschillen en merken dat zij met alle betrokkenen samen een meer eenduidige aanpak hanteren. Deze resultaten zijn een uitnodiging voor het Fioretti College om de cyclus van handelingsgericht werken schoolbreed in te voeren.

Inleiding

Mijn naam is Esther van Dooren. Na achttien jaar werkzaam te zijn geweest in het bedrijfsleven, koos ik voor de overstap naar het onderwijs. In eerste instantie werkte ik als technisch onderwijsassistent op een havo/vwo school. Omdat ik graag als leraar aan de slag wilde, ben ik in 2002 gestart met de lerarenopleiding. Daarna ben gaan werken als leraar mens en natuur, biologie, scheikunde en wiskunde op het Fioretti College in Veghel. Het Fioretti College is een school voor praktijkonderwijs (pro), voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), bestaande uit de leerwegen 'basisberoeps' en 'kaderberoeps' en middelbaar algemeen vormend onderwijs (mavo), bestaande uit de gemengde en theoretische leerweg. Binnen alle genoemde leerwegen is leerwegondersteunend onderwijs¹ (lwoo) mogelijk.

Inmiddels ben ik vijf jaar werkzaam op het Fioretti College. Gedurende schooljaar 2010 – 2011 ben ik mentor van een brugklas van negentien leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo volgen, waarvan zeventien leerlingen recht hebben op lwoo. In het kader van de opleiding Master SEN (Special Educational Needs), gespecialiseerde leraar voortgezet onderwijs, heb ik bij deze mentorklas een onderzoek uitgevoerd. Het onderzoek richt zich op het werken met een groepshandelingsplan op het Fioretti College. Aanleiding van het onderwerp ligt zowel in mijn privéleven als in mijn werk als mentor. In beide gebieden heb ik geleerd hoe belangrijk het is om te kijken naar – en in te spelen op – verschillen tussen leerlingen. Vooral wanneer het gaat om speciale behoeften (o.a. gedragsproblemen, leerproblemen) wordt een groot beroep gedaan op de vaardigheden van alle betrokkenen, zoals pedagogische vaardigheden (o.a. bieden van warmte, betrokkenheid en veiligheid) en didactische vaardigheden (o.a. duidelijke uitleg van leerstof, aansluiten op niveau van leerling). Gezien de toename van het aantal leerlingen met (gedrags)problemen en/of ontwikkelingsstoornissen op het Fioretti College, is het van belang dat leraren beschikken over deze vaardigheden, zodat er voor het kind een veilig klimaat ontstaat waarin zij zich optimaal kunnen ontwikkelen. Het nodigt uit om kritisch te kijken naar de huidige werkwijze van lesgeven; sluit dit nog aan bij de veranderende schoolpopulatie? Naar mijn mening is er nog veel winst te behalen, vooral wat betreft de begeleiding binnen de klas.

¹ leerwegondersteunend onderwijs (lwoo): een lwoo-indicatie kan worden aangevraagd voor leerlingen met leerachterstanden gecombineerd met sociaal-emotionele problematiek. De school ontvangt van de overheid extra middelen voor begeleiding.

Ik ben ervan overtuigd dat het mogelijk is om binnen de klas (nog) beter om te gaan met de pedagogische en didactische verschillen tussen leerlingen. Hiervoor is een effectief klassenmanagement onmisbaar, wat naar mijn mening mogelijk wordt gemaakt door het werken met een groepshandelingsplan, omdat daardoor tijd en ruimte ontstaat om in te spelen op de verschillen tussen leerlingen. Cruciaal daarbij is om de problemen van leerlingen te vertalen naar onderwijsbehoeften (wat heeft deze leerling nodig, wat zijn mogelijkheden?), omdat het uitnodigt tot een meer positieve benadering. In het vervolg van het meesterstuk zal ik meerdere malen verwijzen naar de hierboven beschreven visie.

Zelf voel ik me nog onvoldoende in staat om de problemen van leerlingen te vertalen naar onderwijsbehoeften en om deze individuele onderwijsbehoeften te verwerken in een groepshandelingsplan. Daarnaast merk ik dat er schoolbreed nauwelijks wordt gewerkt met evalueren en bijstellen van handelingsplannen, waardoor bijvoorbeeld onduidelijk blijft of de gestelde doelen uit een handelingsplan zijn bereikt. Het verdiepen in de mogelijkheden van het werken met een groepshandelingsplan, nodigt leraren van het Fioretti College, inclusief mezelf, uit om te ontwikkelen wat betreft de begeleiding van leerlingen. Dit alles wordt ondersteund door de kernteamleider leerjaar 1 van het Fioretti College, degene die alle mentoren van het eerste leerjaar aanstuurt en actief is bij het vormgeven van onderwijs. In samenwerking met haar zijn de lijnen voor dit meesterstuk uitgezet. Zij zal in de toekomst betrokken zijn bij de implementatie van het meesterstuk.

Hoewel ik alleen actief ben in het opzetten en uitvoeren van het onderzoek, zijn er meerdere partijen betrokken. Het gaat allereerst om de leerlingen van mijn mentorklas; het werken met een groepshandelingsplan zal bij hen worden uitgevoerd. Daarnaast maken ook de leraren van mijn mentorklas deel uit van het onderzoek, omdat zij het de veranderde aanpak daadwerkelijk in praktijk gaan brengen. Er worden geen ouders betrokken bij het onderzoek, omdat de uitvoering enkel op school zal plaatsvinden.

De resultaten van het onderzoek zijn zowel van belang voor mezelf als voor het Fioretti College. Zelf hoop ik te leren hoe ik mijn begeleiding binnen de klas beter kan afstemmen op alle leerlingen en in het bijzonder leerlingen met speciale

onderwijsbehoeften. Voor het Fioretti College draagt het onderzoek eraan bij dat leraren bepaalde vaardigheden aanleren (o.a. opstellen en uitvoeren van groepshandelingsplan) waardoor zij beter kunnen inspelen op de verschillen binnen de klas, zoals ook door onder andere de kernteamleider wordt nagestreefd. Aan het eind van het onderzoek worden de uitkomsten aan het team van het Fioretti College gepresenteerd, wat anderen kan helpen bij het in praktijk brengen van het op een gewenste manier omgaan met verschillen.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt allereerst de aanleiding en de probleemverkenning van het onderzoek besproken. Vervolgens worden de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen weergegeven. Tot slot wordt ingegaan op de doelstelling van het praktijkonderzoek.

1.1 Aanleiding

Zoals beschreven in de inleiding, ben ik dit schooljaar mentor van negentien leerlingen, van wie zeventien leerlingen recht hebben op leerwegondersteunend onderwijs. Voor leerlingen met een lwoo-indicatie is de school verplicht een individueel handelingsplan op te stellen. De individuele handelingsplannen zijn gericht op de problematiek van de individuele leerling, maar in praktijk blijkt dat er sprake is van veel overlap tussen deze problematieken. Een voorbeeld hiervan is een individueel handelingsplan voor een leerling met ADHD² en een leerling met ASS³; hoewel het gaat om verschillende stoornissen, geldt voor beiden de hulpvraag naar structuur en duidelijkheid. Wanneer de verschillen tussen de (problemen van de) leerlingen omgezet worden in onderwijsbehoeften, kunnen deze geclusterd worden in subgroepen die vervolgens worden verwerkt in een groepshandelingsplan. Door te werken met een groepshandelingsplan ontstaat er naar mijn mening meer ruimte en tijd om in te spelen op de verschillen tussen leerlingen. Op basis van mijn behoefte om te werken met een groepshandelingsplan, heb ik in mijn actieonderzoek van vorig schooljaar onderzocht hoe op het Fioretti College wordt gewerkt met individuele verschillen tussen leerlingen. In dit meesterstuk wil ik daarop voortborduren, door mezelf te verdiepen in de literatuur over het werken met een groepshandelingsplan en dit vervolgens uit te voeren op het Fioretti College. Mijn streven is uiteindelijk dat leraren van dezelfde mentorklas werken aan dezelfde doelen, zodat er op een eenduidige manier wordt ingespeeld op de verschillen in de klas.

Het inspelen op verschillen tussen leerlingen, zoals centraal staat binnen dit onderzoek, sluit aan bij de visie van het Fioretti College. In het zorgplan staat het volgende beschreven over het begeleiden van leerlingen binnen de klas:

² Attention Deficit Hyperactivity Disorder

³ Autisme Spectrum Stoornis

“De algemene doelstelling van het Fioretti College is om leerlingen in vier jaar tijd een diploma vmbo te laten behalen en dit te laten gebeuren in een leeromgeving die erop gericht is voorwaarden te scheppen voor een optimale ontwikkeling van de leerlingen op weg naar hun volwassenheid. Omdat leerlingen op school grotendeels in de klas zijn, en dus het meest te maken hebben met hun docenten, is het van groot belang dat vooral deze docenten deze voorwaarden scheppen. In plaats van een uur per week in een kamertje in de school één op één begeleiding van de leerling, zal deze zorg en aandacht vooral in de klas moeten plaatsvinden. Immers, de leerling met faalangst heeft niet alleen bij faalangstreductietraining faalangst, hij heeft dit ook in de klas. Er vindt dus een verschuiving plaats van alleen zorg buiten de klas naar meer zorg in de klas.”

Hoewel bovenstaande visie een mooi streven is, blijkt uit de dagelijkse praktijk dat hier nog onvoldoende aan wordt voldaan. Zo bleek uit het actieonderzoek van het vorige schooljaar dat veel mentoren niet op de hoogte waren van feit dat er voor elke lwoo-leerling een individueel handelingsplan beschikbaar is. Middels dit onderzoek wordt getracht een bijdrage te leveren aan de implementatie van de visie van het Fioretti College, namelijk dat de begeleiding van leerlingen in de klas moet plaatsvinden.

1.2 Probleemverkenning

Momenteel maakt elke mentor bij de start van het schooljaar per leerling een overzicht met aandachtspunten (o.a. op cognitief of sociaal-emotioneel gebied) uit het dossier. Deze aandachtspunten worden door de mentor verspreid naar de overige leraren van de betreffende leerling. Wat hier vervolgens mee wordt gedaan door de mentor of de overige leraren, is erg uiteenlopend. Daarnaast vindt er nauwelijks overleg plaats tussen de leraren over bijvoorbeeld een eenduidige aanpak van een leerling. Gevolg is dat de leerlingen bij de verschillende leraren ook verschillend worden benaderd. Tot op heden is hier nog geen actie ondernomen om de huidige situatie te veranderen, o.a. door gebrek aan kennis, tijd en prioriteit binnen de school.

1.3 Probleemstelling

Eerder werd beschreven dat, ondanks de visie van de school, nauwelijks wordt ingespeeld op de individuele verschillen tussen leerlingen. Daarnaast werd het groepshandelingsplan genoemd als een mogelijke effectieve manier voor het omgaan met verschillen in een klas. Om te onderzoeken of het groepshandelingsplan kan bijdragen aan het beter omgaan met de verschillen tussen leerlingen binnen de klas, is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Wat is het effect van het werken met een groepshandelingsplan voor het omgaan met verschillen in een klas, binnen de basisberoepsgerichte leerweg, waar ook leerlingen met leerwegondersteuning zitten?

Deelvragen:

- Welke verschillen op sociaal-emotioneel, cognitief en didactisch gebied bestaan er bij de leerlingen van de mentorklas?
- Hoe kunnen deze verschillen worden verwerkt in een groepshandelingsplan?
- In welke mate passen de leraren van de mentorklas het werken met een groepshandelingsplan toe?
- Wat vinden de leraren van de mentorklas van het werken met een groepshandelingsplan ten opzichte van hun aanpak tot nu toe?

1.4 Doelstelling

Met dit onderzoek worden de volgende drie doelen nagestreefd. Allereerst hoop ik via dit onderzoek mezelf te ontwikkelen in het werken met een groepshandelingsplan, zodat ik binnen de klas meer ruimte en tijd kan creëren om elke leerling de benodigde begeleiding te geven. Ten tweede hoop ik via dit onderzoek te bereiken dat de overige leraren van mijn mentorklas gaan werken met mijn groepshandelingsplan. Ik ben er namelijk van overtuigd dat een groepshandelingsplan beter zal werken wanneer alle leraren van dezelfde klas ook met hetzelfde groepshandelingsplan werken. Ten derde wil ik, op basis van de eerste ervaringen met het groepshandelingsplan, een werkwijze of format ontwikkelen voor het Fioretti College, zodat schoolbreed volgens een eenduidige manier wordt omgegaan met verschillen tussen leerlingen.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het werken met een groepshandelingsplan binnen het voortgezet onderwijs. Allereerst worden verschillende visies op het werken met een groepshandelingsplan naast elkaar gezet. Naar aanleiding daarvan wordt ingegaan op de methode 'handelingsgericht werken', o.a. hoe deze aanpak kan helpen bij het afstemmen van onderwijs op verschillen tussen leerlingen en welke cyclus leraren hierbij kunnen doorlopen. Vervolgens wordt de relatie beschreven tussen handelingsgericht werken en passend onderwijs. Er wordt afgesloten met een paragraaf over internationalisering.

2.1 Werken met groepsplannen; verschillende visies

Een groepshandelingsplan bevat aanwijzingen en richtlijnen voor het onderwijs aan alle leerlingen van een groep (Nap & Sipman, 2009). Verschillende auteurs gaan in op het werken met een groepshandelingsplan in het voortgezet onderwijs, zoals Den Dulk (2008), Den Dulk en Janssens (2010) en Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009). Zowel Den Dulk (2008) als Den Dulk en Janssens (2010) zijn van mening dat een groepshandelingsplan overeenkomt met de opzet van een individueel handelingsplan. Den Dulk (2008) is er zelfs van overtuigd dat het opstellen en uitvoeren van een groepshandelingsplan volgens exact dezelfde stappen kan worden uitgevoerd als een individueel handelingsplan. Dit kan de vraag oproepen hoe dit in de praktijk eruit komt te zien. Wordt er dan gewerkt met één onderwijsdoel voor de gehele klas? Geldt voor alle leerlingen dezelfde aanpak om aan dit onderwijsdoel te werken? Verschillen tussen leerlingen zijn uiteenlopend; dit is niet te verwerken tot één werkwijze of één doel dat geldt voor een hele groep. Bovendien zou het in strijd zijn met de gedachte dat met een groepshandelingsplan juist beter ingespeeld wordt op de verschillen binnen een klas.

Een werkwijze die wel aansluit bij het streven om middels een groepshandelingsplan beter om te gaan met verschillen tussen leerlingen, wordt beschreven door Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009). Deze auteurs, in tegenstelling tot de andere auteurs, geven concrete handvatten voor het opstellen en uitvoeren van een groepshandelingsplan. Omdat dit past bij de visie van de onderzoeker, de visie van het Fioretti College en de doelstelling van dit meesterstuk, wordt in de volgende

paragrafen uitgebreid ingegaan op de methode 'handelingsgericht werken', zoals deze auteurs het werken met groepshandelingsplannen omschrijven.

2.2 Handelingsgericht werken

Handelingsgericht werken is een systematische manier van werken om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van iedere leerling (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009). Het begrip onderwijsbehoeften verwijst naar wat een leerling nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken. Het gaat daarbij om 'verschillen tussen leerlingen', zowel op pedagogisch als didactisch gebied. Afstemmen op de onderwijsbehoeften vraagt om een andere denkwijze: het gaat niet zozeer om wat er mis is met een kind (welk probleem het heeft), maar meer om wat het nodig heeft om een bepaald doel te bereiken en welke aanpak een positief effect heeft. Er kan daarbij onderscheid gemaakt worden tussen twee vormen van onderwijsaanbod: het 'basisaanbod' en het 'specifieke aanbod' (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Het basisaanbod geldt voor alle leerlingen; het 'specifieke aanbod' spitst zich toe op enkele subgroepen met per groep dezelfde onderwijsbehoeften.

2.3 De uitgangspunten van handelingsgericht werken

Het uiteindelijke doel van handelingsgericht werken is het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen. Om dit doel te realiseren, worden door Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) zeven uitgangspunten gehanteerd:

1. *De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal*; wat heeft een leerling nodig om een bepaald doel te behalen?
2. *Het gaat om afstemming en wisselwerking met de omgeving van de leerling*; welk effect heeft mijn aanpak op deze leerling en hoe kan ik mijn aanpak beter afstemmen op wat deze leerling nodig heeft?
3. *De leraar doet ertoe*; de leraar biedt zo goed mogelijk adaptief onderwijs, waarmee het een cruciale bijdrage levert aan een positieve ontwikkeling van leerlingen wat betreft hun leren, werkhouding en hun sociaal-emotioneel functioneren.

4. *Positieve aspecten zijn van groot belang*; naast problematische aspecten zijn deze nodig om de situatie te begrijpen, ambitieuze doelen te stellen en om een succesvol plan van aanpak te maken en uit te voeren.
5. *Constructieve samenwerking*; samenwerking tussen leraren, leerlingen, ouders, interne en externe begeleiders is noodzakelijk om een effectieve aanpak te realiseren.
6. *Doelgericht werken*; er worden korte- en lange termijn doelen geformuleerd voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van alle leerlingen. Zonder doelen geen richting, geen effectieve feedback en geen mogelijkheid om je werk te evalueren.
7. *Systematisch en transparant*; het is voor de betrokkenen duidelijk hoe de school wil werken en waarom. Er zijn heldere afspraken over wie wat doet, waarom, hoe en wanneer.

Met de zeven uitgangspunten wordt een kader geboden waarbinnen leraren worden aangemoedigd om te gaan met verschillen tussen leerlingen. Hiervoor is het van belang dat *alle* uitgangspunten worden gerealiseerd. Het is bijvoorbeeld niet zinvol wanneer er korte- en lange termijn doelen worden geformuleerd (uitgangspunt 6) die niet aansluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen (uitgangspunt 1) of worden uitgedragen in samenwerking met alle betrokkenen (uitgangspunt 5).

2.4 De cyclus van handelingsgericht werken

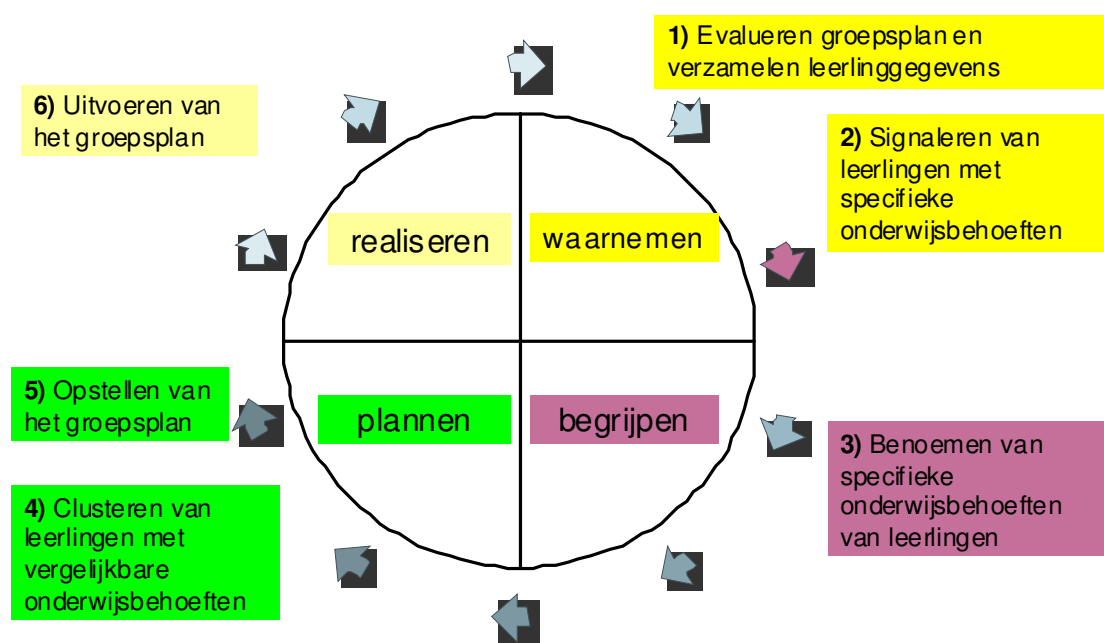
Handelingsgericht werken onderscheidt vier fasen met in totaal zes stappen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) (zie Tabel 1). Alle informatie uit de stappen 1 en 2 worden verwerkt in een groepsoverzicht. In een groepsoverzicht staat per leerling een overzicht van de gegevens uit toetsen, observaties en gesprekken. In stap 3 worden deze gegevens per leerling vertaald naar onderwijsbehoeften. Deze onderwijsbehoeften worden in stap 4 geclusterd, waardoor inzichtelijk wordt welke leerlingen vergelijkbare onderwijsbehoeften hebben. In stap 5 wordt alles uitgewerkt in een groepshandelingsplan, dat vervolgens in stap 6 wordt uitgevoerd.

Fase 1: Waarnemen/signaleren	
Stap 1	Verzamelen van leerlingengegevens in een groepsoverzicht
Stap 2	Signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben
Fase 2: Begrijpen/analyseren	
Stap 3	Benoemen van de onderwijsbehoeften van de leerlingen
Fase 3: Plannen	
Stap 4	Clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften
Stap 5	Opstellen van het groepsplan
Fase 4: Realiseren	
Stap 6	uitvoeren van het groepsplan

Tabel 1 Fasen en stappen van het handelingsgericht werken

De stappen kunnen meerdere keren achtereenvolgens worden doorlopen. Op die manier is er sprake van een cyclische werkwijze, zoals weergegeven in Figuur 1.

Handelingsgericht werken



Figuur 1 Cyclus van handelingsgericht werken (Clijsen, De Lange & Gijzen, 2007)

2.5 Wat betekent handelingsgericht werken voor leraren?

Wanneer we het model van handelingsgericht werken vergelijken met de dagelijkse praktijk van het Fioretti College, blijkt dat de aandacht momenteel vooral ligt op stap 1 en 2 ('waarnemen'): leerling-gegevens worden verzameld en, indien van toepassing, aangevuld met specifieke onderwijsbehoeften. De vertaling naar stap 3 t/m 6 (begrijpen, plannen en realiseren) vindt nog nauwelijks plaats. Dit betekent voor de leraren van het Fioretti College dat zij zich moeten ontwikkelen in deze stappen om de begeleiding van leerlingen in de klas te optimaliseren. Om die reden zal de nadruk in de komende hoofdstukken vooral liggen op de uitvoering van de leraren in deze stappen.

2.6 Passend onderwijs

Het omgaan met verschillen tussen leerlingen, zoals centraal staat binnen dit onderzoek, sluit aan bij de huidige ontwikkelingen binnen het onderwijs. De laatste decennia staat extra onderwijsondersteuning aan leerlingen centraal. In het kader hiervan werd in 2003 de Wet op de Leerlinggebonden Financiering (LGF), ook wel het rugzakbeleid genoemd, in werking gezet. De wet had tot doel dat ouders zelf konden kiezen of ze hun kind met speciale onderwijsbehoeften (o.a. verstandelijke handicap of gedragsproblemen) naar het reguliere onderwijs of het speciaal onderwijs lieten gaan. Enkele jaren later ontstond in toenemende mate ontevredenheid over de LGF: het aantal leerlingen met een rugzakindicatie en verwijzing naar het speciaal onderwijs nam drastisch toe. Om die reden streeft de Nederlandse overheid ernaar om met ingang van 2012 de Wet Zorgplicht in te voeren; een wet waarbij het kind niet meer naar de zorg toe gaat (plaatsing speciaal onderwijs), maar de zorg naar het kind (zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs) (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2011).

Binnen de wet Zorgplicht staat het begrip 'passend onderwijs' centraal. Passend onderwijs streeft naar maatwerk in het onderwijs, zodanig dat alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen op school in aansluiting op hun talenten en beperkingen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Om passend onderwijs binnen het Fioretti College mogelijk te maken, biedt handelingsgericht werken mogelijkheden. Immers, met handelingsgericht werken wordt getracht beter tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen, waardoor maatwerk aan leerlingen wordt geboden.

2.7 Internationalisering

In het kader van internationalisering is contact gelegd met mevrouw Y. Schulpen en mevrouw H. Van de Veire, beiden auteur van de Vlaamse bewerking van handelingsgericht werken⁴. Via hen is er contact gelegd met meerdere leraren uit het primaire en secundaire onderwijs. Daarbij kwam naar voren dat er in het primair en buitengewoon onderwijs al veel ervaring is opgedaan met handelingsgericht werken. Net als in Nederland, geldt ook in België dat er nog zeer weinig bekend is over handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs. Zover bekend zijn momenteel een drietal secundaire scholen in de regio Antwerpen aan het experimenteren met handelingsgericht werken, maar de opbrengsten daarvan zijn tot op heden nog onduidelijk.

⁴ De genoemde auteurs hebben in samenwerking met N. Pameijer, T. van Beukering en S. de Lange het boek 'Handelingsgericht werken in de klas. De leraar doet er toe.' uitgebracht. Het boek verschilt van het Nederlandse boek wat betreft de bewoording (o.a. 'GON-leerling' versus 'rugzakleerling' en 'buitengewoon onderwijs' versus 'speciaal onderwijs') en het beleidskader.

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag, wordt gebruik gemaakt van een gevalstudie, gebaseerd op Verhoeven (2010). Volgens deze auteur is er sprake van een gevalstudie wanneer een onderzoek zich afspeelt in één organisatie of één groep, zoals een school of afdeling (in dit onderzoek: één leerweg (basisberoeps) van één school (Fioretti College)). De gevalstudie wordt door Verhoeven (2010) gezien als een kwalitatief onderzoekstype, waarin verschillende methoden van dataverzameling worden gecombineerd. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een viertal instrumenten om data te verzamelen (dossieranalyse, vragenlijst, observatie en interview), waardoor er sprake is van triangulatie. Verder wordt onderzoek gedaan bij zowel leraren als leerlingen. Ook feedback van de studiebegeleider en drietal critical friends maken deel uit van het onderzoek.

3.1 Dossieranalyse

De eerste fase van de cyclus van handelingsgericht werken, bestaat uit het verzamelen van leerling-gegevens (stap 1) en het signaleren van leerlingen die extra begeleiding nodig hebben (stap 2) (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Dit wordt mogelijk gemaakt door het analyseren van het dossier van elke leerling. Een grondige dossieranalyse bestaat uit het transparant maken van de huidige situatie van een leerling, zodat het richtlijnen biedt voor het begeleidingstraject (Den Dulk & Janssens, 2010; Den Dulk, 2008).

Het leerling-dossier op het Fioretti College bevat informatie over het cognitief, sociaal-emotioneel en didactisch functioneren van een leerling. Die informatie wordt verkregen middels een inventarisatieonderzoek dat wordt afgenomen bij alle leerlingen uit de gemeente Veghel die in het laatste jaar van de basisschool zitten. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door het Fioretti College op verzoek van alle basisscholen. Ouders worden hier vooraf over geïnformeerd; indien zij bezwaar hebben, kunnen zij dit aangeven. Het inventarisatieonderzoek is enerzijds voor de basisscholen financieel voordelig, omdat ze het onderzoek niet hoeven uit te besteden aan andere, meestal duurdere instanties. Anderzijds werkt het voor het Fioretti College efficiënt, omdat zij direct zien voor welke leerlingen zij lwoo moeten aanvragen en bovendien meer informatie verkrijgen over leerlingen die (zonder lwoo) naar het Fioretti College doorstromen. Voor leerlingen die naar een andere school

voor voortgezet onderwijs gaan, geldt een andere procedure: de resultaten uit het inventarisatieonderzoek worden teruggekoppeld naar de basisscholen en basisscholen geven (eventueel met toelichting) op hun beurt de onderzoeksresultaten aan de ouders. Ouders hebben de mogelijkheid om deze gegevens te gebruiken wanneer zij hun kind bij een andere school aanmelden, bijvoorbeeld wanneer zij verwachten dat ze daarmee de schoolkeuze kunnen beïnvloeden.

Het inventarisatieonderzoek bestaat uit verschillende tests. Het cognitieve vermogen wordt onderzocht met de NIO⁵, wat een intelligentieprofiel geeft van de leerling (IQ-score). Onderzoek naar het sociaal-emotionele aspect vindt plaats met behulp van drie instrumenten, namelijk de NPV-J⁶, PMT-K⁷ en de DVL⁸. Didactisch onderzoek richt zich op vier domeinen, namelijk begrijpend lezen, rekenen, spelling en technisch lezen. Op basis van dit inventarisatieonderzoek wordt bepaald of een leerling in aanmerking komt voor een lwoo-indicatie. Lwoo is geïndiceerd (1) wanneer een leerling een IQ heeft tussen de 75 en 90 in combinatie met een leerachterstand van 1,5 tot 3 jaar of meer in twee of meer didactische domeinen, of (2) wanneer een leerling een IQ heeft tussen 90 en 120 in combinatie met sociaal-emotionele problematiek zoals faalangst, prestatiemotivatie, emotionele instabiliteit of een cluster 4 indicatie (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2009). Wanneer blijkt dat een leerling voldoet aan deze criteria, wordt een gesprek gevoerd met de betreffende basisschool en de ouders van het kind. Tijdens deze gesprekken wordt aanvullende informatie over de leerling verkregen, zoals al aanwezige diagnoses (o.a. dyslexie, autisme, ADHD).

Voor alle leerlingen geldt dat de verzamelde informatie (inventarisatieonderzoek, informatie basisschool en informatie ouders) is opgenomen in een leerling-dossier. De informatie uit het leerling-dossier wordt gebruikt om een groepsoverzicht te maken (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Een groepsoverzicht geeft per leerling een schematisch overzicht van de gegevens uit de hierboven beschreven testen en gesprekken, eventueel aangevuld met aanwezige diagnoses. Een format van een groepsoverzicht is opgenomen in bijlage 1.

⁵ Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau.

⁶ Junior Nederlandse Persoonlijkheds Vragenlijst: een persoonlijkheidsvragenlijst voor kinderen van 9 t/m 15 jaar.

⁷ Prestatie Motivatie Test voor kinderen: De test is bedoeld om persoonlijkheidsaspecten te meten voor kinderen van 10 tot 16 jaar.

⁸ Docenten Vragenlijst: Geeft informatie over het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen in groep 8 basisschool en klas 1 vmbo en is de herziene versie van de Apeldoornse Vragenlijst (AVL, 2002).

3.2 Literatuuronderzoek

In paragraaf 2.1 werden verschillende visies beschreven op het werken met een groepshandelingsplan. Naar aanleiding daarvan werd de keuze gemaakt voor de methode 'handelingsgericht werken' van Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009). In lijn met de theoretische verdieping over handelingsgericht werken, wordt op basis van de dossieranalyse (paragraaf 3.1) per leerling een vertaalslag gemaakt naar onderwijsbehoeften; de extra begeleiding die leerlingen nodig hebben om bepaalde doelen te bereiken (zie bijlage 2 voor een hulpmiddel bij het vertalen van onderwijsproblemen naar onderwijsbehoeften). Hierbij kan men denken aan verlengde instructie, leeractiviteiten en materialen die een leerling nodig heeft om zich optimaal te ontwikkelen. Ook het afstemmen van de manier van lesgeven (o.a. instructie en feedback) en de keuze voor groepsgenoten behoren tot de mogelijkheden om rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen.

Op basis van de onderwijsbehoeften per leerling wordt er een groepshandelingsplan opgesteld (zie bijlage 3 voor een format van een groepshandelingsplan). Hierin staan doelen beschreven voor de hele groep (doelen waar alle leerlingen bij gebaat zijn, zoals een veilig groepsklimaat) en doelen per subgroep (leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften zoals visuele ondersteuning, mondelinge instructie of instructie in deelstappen). Door bovengenoemde activiteiten worden de stappen 3, 4 en 5 van de cyclus in praktijk gebracht, in aansluiting op de tweede deelvraag.

3.3 Vragenlijst leerlingen

Het afnemen van vragenlijsten is een veelvoorkomende vorm van dataverzameling (Van der Donk & Van Lanen, 2009). De keuze voor een vragenlijst is hier op zijn plaats, omdat het de leerlingen in de gelegenheid stelt aan te geven in hoeverre zij merken dat de doelen uit het groepshandelingsplan worden toegepast. Op die manier wordt duidelijk of onderwijs wordt afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zoals wordt nagestreefd in dit onderzoek.

De vragenlijst wordt alleen afgenomen bij de leerlingen uit de mentorklas van de onderzoeker (negentien leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg), omdat het onderzoek alleen betrekking heeft op de leraren van deze mentorklas. De vragenlijst wordt niet ingevuld over iedere leraar, maar over ieder vakgebied (in totaal elf). Reden hiervoor is dat leraren zijn verbonden aan meerdere vakgebieden; per vakgebied worden verschillende doelen nagestreefd. Zo vindt een taalles doorgaans

plaats met behulp van een computerprogramma; iedere leerling werkt daarbij op eigen niveau en krijgt gerichte feedback. De leraar vervult hier een aanzienlijke andere rol dan bijvoorbeeld tijdens een les Nederlands, waar de leraar zijn instructie en feedback zelf moet aanpassen aan de behoefte van een leerling.

Uit het oogpunt van efficiëntie voor zowel de leerlingen als de onderzoeker, is gekozen voor een vragenlijst met gesloten vragen (Van der Donk & Van Lanen, 2009). De vragenlijst bestaat uit twintig items (in de vorm van concrete handelingen) die aansluiten bij de doelen van het groepshandelingsplan. De leerling wordt gevraagd om met altijd, vaak, soms en nooit, aan te geven in welke mate een bepaalde handeling wordt toegepast door de betreffende leraar. Voorbeelden van items zijn 'de leraar schrijft huiswerk op het bord' en 'de leraar geeft extra uitleg als ik iets niet begrijp'. De items zijn zodanig geformuleerd, dat deze aansluiten bij het niveau van de leerlingen (zie bijlage 4). Om na te gaan of de vragenlijst het gewenste resultaat gaf, is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een membercheck. Hierbij werd de vragenlijst afgenomen bij drie leerlingen van hetzelfde niveau uit een andere groep met als gevolg dat er items gewijzigd zijn en de antwoordcategorie 'niet van toepassing' werd toegevoegd.

De antwoorden uit de vragenlijst worden in dit onderzoek verwerkt met behulp van Excel. De analyses van de antwoorden (zie hoofdstuk 4) maken dan duidelijk in welke mate elke leraar het groepshandelingsplan toepast.

3.4 Observaties leraren

Een observatie verwijst naar een systematisch waarnemen van bepaalde gedragingen van personen, gericht op alleen die aspecten van het gedrag die voor het onderzoek interessant zijn (Verhoeven, 2010). In dit onderzoek wordt het gedrag van alle betrokken leraren, inclusief de onderzoeker, geobserveerd tijdens de elf vakken, met het doel te bepalen of, en zo ja, in welke mate zij de verschillende aspecten van het groepshandelingsplan in praktijk brengen. Doordat observatie plaatsvindt bij alle leraren, is het bovendien mogelijk na te gaan welke verschillen aanwezig zijn tussen de leraren. Hiermee wordt antwoord gegeven op de derde deelvraag. Observatieonderzoek kent verschillende vormen. In dit onderzoek wordt gekozen voor een indirecte observatie, ofwel zonder zichtbaarheid/aanwezigheid van de onderzoeker maar met behulp van een videocamera. De keuze voor video-opnames is gebaseerd op Verhoeven (2010). Zij geeft aan dat een video-opname in

vergelijking met een observatie zonder hulpmiddelen, betrouwbaarder is. Een belangrijk voordeel van een video-opname is bijvoorbeeld dat bepaalde beelden meerdere keren kunnen worden bekeken, waarbij steeds gelet kan worden op andere gedragsaspecten van de leraar. De observaties zijn onverhuld, dus worden vooraf altijd bekend gemaakt. Voor leraren is bekend waar de observatie op is gericht, namelijk in hoeverre zij de doelen uit het groepshandelingsplan toepassen. De items die worden gebruikt bij het bekijken van de video-opnames, komen overeen met de items van de vragenlijsten. De observatiegegevens worden vervolgens beschreven in hoofdstuk 4, waardoor duidelijk wordt in welke mate elke leraar het groepshandelingsplan toepast.

3.5 Interview

Een interview is een vraaggesprek waarin de beleving van de geïnterviewden vooropstaat en heeft tot doel informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp. (Verhoeven, 2010). In dit onderzoek gaat het om de beleving van de leraren met betrekking tot het werken met het groepshandelingsplan. Dit betekent dus dat de personen die worden geïnterviewd, alle leraren zijn die lesgeven aan de mentorklas van de onderzoeker.

Op basis van Verhoeven (2010) is binnen dit onderzoek gekozen voor het afnemen van individuele, halfgestructureerde interviews. De respondenten geven vanuit hun eigen visie, kennis en ervaring, antwoord op dezelfde vragen. Dit gebeurt in de vorm van een tweegesprek, dus een interview met één persoon. Er is daarbij ruimte voor de eigen inbreng van de respondent. De interviews worden mondeling afgenomen, waarbij gebruik wordt gemaakt van opnameapparatuur. Daarnaast wordt tijdens het gesprek de inhoud van het gesprek in steekwoorden op papier vastgelegd. Voorbeelden van vragen zijn 'werk je momenteel met het groepshandelingsplan?' en 'heb je suggesties voor verbeteringen?' (zie bijlage 5)

Voor de opbouw van het interview is binnen dit onderzoek uitgegaan van Van der Donk en Van Lanen (2009). Na de inleiding waarin het doel, de wijze en de afspraken aan bod komen, worden open vragen gesteld over de oude situatie, de huidige situatie en tot slot naar de gewenste situatie. Wanneer een antwoord onvolledig of onduidelijk is, wordt er doorgevraagd. Aan het eind van het interview krijgt de geïnterviewde de mogelijkheid om naar aanleiding van het gesprek aanvullende opmerkingen te plaatsen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In het vorige hoofdstuk zijn een viertal instrumenten besproken om data te verzamelen, te weten dossieranalyse, vragenlijst, observatie en interview. In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken. Eerst wordt, naar aanleiding van de dossieranalyse, ingegaan op het groepsoverzicht. Vervolgens wordt het groepshandelingsplan besproken, waarbij de resultaten uit de vragenlijsten en observaties worden geanalyseerd. Tot slot worden de belangrijkste resultaten uit de interviews weergegeven.

4.1 Groepsoverzicht

Op basis van de dossieranalyse is een groepsoverzicht gemaakt (zie bijlage 6).

In Tabel 2 is daarvan een samenvatting gegeven. Daarin valt te lezen dat bij achttien leerlingen sprake is van een leerachterstand op één of meerdere didactische domeinen (uitgedrukt in DLE's)⁹ en bij zestien leerlingen sprake van sociaal-emotionele problemen. Verder staat beschreven dat het intelligentieniveau van de leerlingen uiteenloopt van 74 tot 92; de gemiddelde score is 81. Wat betreft de bijzonderheden komt naar voren dat er bij zeven leerlingen sprake is van dyslexie, bij drie leerlingen AD(H)D en bij één leerling PDD-NOS¹⁰.

⁹ Leerachterstand is uitgedrukt in Didactische Leereenheid (DLE). Het DLE drukt uit op welk niveau een leerling staat met het beheersen van de leerstof. Eén DLE is wat de gemiddelde leerling na één maand onderwijs op de basisschool onder de knie heeft. Een schooljaar omvat circa 10 maanden onderwijs.

¹⁰ Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified

Didactische leerachterstand/sociaal-emotionele problematiek	Aantal leerlingen			
	Geen domein	Eén domein	Meer dan één domein	Meest voorkomende domeinen
Didactische leerachterstand (op basis van inventarisatie-onderzoek) <i>Domeinen: begrijpend lezen, rekenen, spelling en technisch lezen</i>	1	2	16	Begrijpend lezen (DLE 15 – 55) en technisch lezen (DLE 15 – 55)
Sociaal-emotionele problematiek (op basis van: NPV-J, PMTK) <i>Domeinen: (sociale) inadequatie, zelfwaardering faalangst, volharding, taakgerichtheid, egocentrisme, recalitrantie, dominantie, prestatie-motivatie.</i>	3	7	9	Sociale inadequatie, zelfwaardering, taakgerichtheid en egocentrisme
Intelligentieniveau (NIO)	Gemiddeld: 81 (range: 74 – 92)			
Bijzonderheden	Dyslexie: 7 leerlingen ADHD: 2 leerlingen PDD-NOS: 1 leerling			

Tabel 2: beschrijvende gegevens van de mentorklas

4.2 Het groepshandelingsplan

Op basis van het groepsoverzicht is er een groepshandelingsplan ontwikkeld (zie bijlage 7) volgens de cyclus van handelingsgericht werken, zoals beschreven in hoofdstuk 2. In dit groepshandelingsplan zijn zeven doelen geformuleerd, waar de acht leraren van de mentorklas van de onderzoeker gedurende de periode van september 2010 tot april 2011 aan hebben gewerkt:

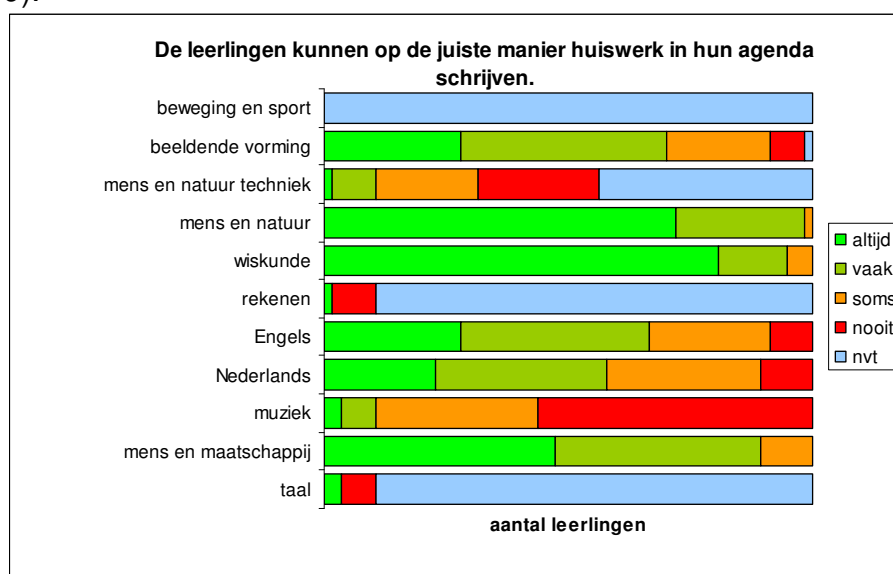
1. Leerlingen kunnen op de juiste manier huiswerk in hun agenda schrijven
2. Leerlingen kunnen, na een korte uitleg, een start maken met de opdracht
3. Er is sprake van een veilig groepsklimaat
4. Signaleren welke leerlingen (o.a. leerlingen met dyslexie) gebaat zijn bij uitvergrotingen, extra tijd, mondelinge toetsafname, aangepaste normering bij Engels en Nederlands en daar aanbod op afstemmen.
5. Het bieden van structuur en duidelijkheid
6. Leerlingen kunnen bij binnenkomst meteen hun benodigde spullen op tafel pakken
7. Leerlingen kunnen tien minuten zelfstandig werken door om te leren gaan met uitgestelde aandacht.

Ieder doel is opgebouwd uit één of meerdere items die concrete handelingen van de leraar beschrijven. Deze items zijn gehanteerd in de vragenlijsten (afgenomen bij leerlingen) en de observaties (uitgevoerd bij leraren). Om een samenvattende indruk te geven in hoeverre bij ieder vakgebied (in totaal elf) wordt gewerkt aan de zeven doelen, worden in dit hoofdstuk de opvallendste resultaten van de vragenlijsten en observaties per doel (in plaats van per item) beschreven. Tevens worden de resultaten van de vragenlijsten weergegeven in een samenvattend figuur. In de bijlagen zijn de resultaten van de vragenlijsten (bijlage 8) en observaties (bijlage 9) wel per item opgenomen, zodat zichtbaar wordt hoe de items zelf, behorende tot een bepaald doel, per vakgebied tot uiting komen.

4.2.1 Agendagebruik

Volgens de resultaten uit de vragenlijst helpt de leraar de leerlingen bij het agendagebruik bij ruim de helft van de vakken (bv. huiswerk op het bord schrijven); bij twee vakken is dit soms tot nooit. Het is opvallend dat er bij rekenen voornamelijk met ´niet van toepassing´ wordt geantwoord, omdat hier (in tegenstelling tot beweging en sport en taal) de agenda wel gebruikt wordt (zie Figuur 2 en bijlage 8, Figuur a, b en c).

Deze resultaten zijn grotendeels herkenbaar in de observaties. Daaruit blijkt dat in zeven van de elf vakken wordt gewerkt aan het bevorderen van agendagebruik bij leerlingen; bij twee vakken is er geen sprake van hulp bij agendagebruik (zie bijlage 9).

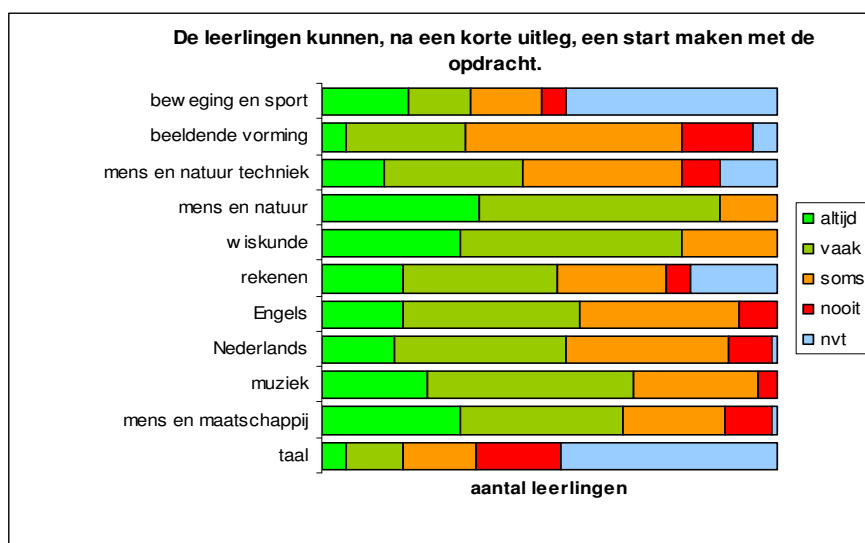


Figuur 2 De leerlingen kunnen op de juiste manier huiswerk in hun agenda schrijven

4.2.2 Instructie

De meerderheid van de leerlingen geeft in de vragenlijst aan dat er bij vijf vakken sprake is van een korte uitleg (o.a. met visuele ondersteuning en/of materiaalgebruik), waarna zij een start kunnen maken met de opdracht. Het is opvallend dat bij twee vakken de meningen sterk verdeeld zijn: de ene helft van de leerlingen geeft aan dat er vaak tot altijd sprake is van bovengenoemde aspecten, de andere helft geeft soms tot nooit als antwoord. Bij twee vakken overheerst het antwoord ´niet van toepassing´ (zie Figuur 3). Op itemniveau komt naar voren dat volgens de leerlingen bij alle vakken extra uitleg wordt gegeven wanneer zij iets niet begrijpen. Bij zes vakken bespreekt de leraar het huiswerk vaak tot altijd (zie bijlage 8, Figuur d t/m h).

De observaties laten een soortgelijk beeld zien. Van de tien vakken waar instructie wordt gegeven, is er bij vijf vakken sprake van een korte instructie (d.w.z. korter dan tien minuten). Bij zes vakken wordt gebruik gemaakt van visuele en/of materiële ondersteuning. Bij alle vakken kunnen de leerlingen na de instructie aan de slag; er wordt extra uitleg gegeven wanneer leerlingen iets niet begrijpen (zie bijlage 9).



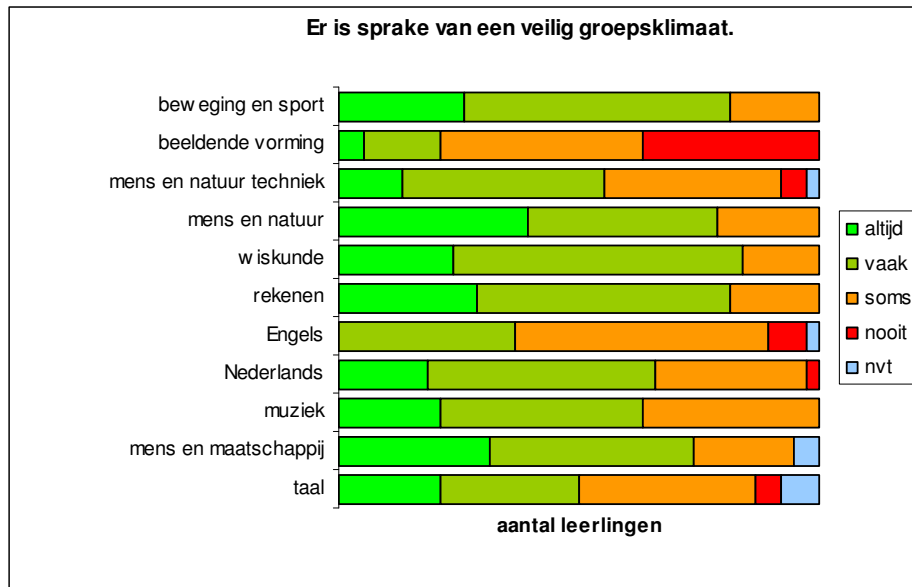
Figuur 3 De leerlingen kunnen, na een korte uitleg, een start maken met de opdracht

4.2.3 Veilig groepsklimaat

Volgens de leerlingen is bij de meeste vakken sprake van een veilig groepsklimaat (bijv. ´de leraar geeft complimenten´). Het is opmerkelijk dat bij één vak voornamelijk wordt aangegeven dat er in mindere mate sprake is van een veilig groepsklimaat. Daarnaast is het opvallend dat bij twee vakken de meningen onder de leerlingen

verdeeld zijn; de helft ervaart een veilig groepsklimaat, terwijl de andere helft dit in mindere mate ervaart (zie Figuur 4 en bijlage 8, Figuur i en j).

Uit de observaties komt een soortgelijk beeld naar voren. Daaruit blijkt dat bij alle vakken wel complimenten worden gegeven, maar dat bij drie vakken de leerlingen vooral worden aangesproken op ongewenst gedrag (zie bijlage 9).



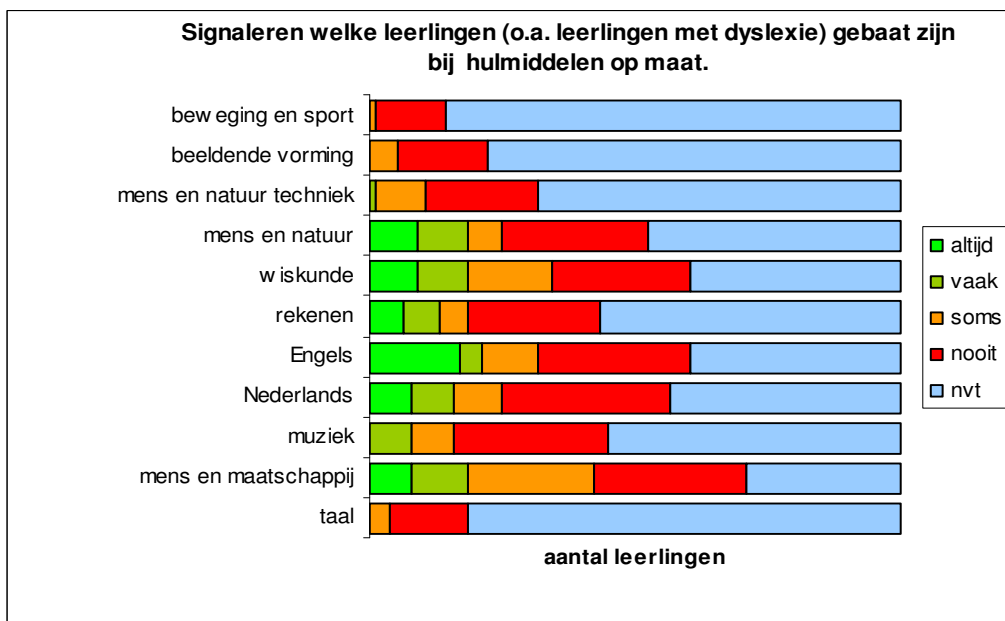
Figuur 4 Er is sprake van een veilig groepsklimaat

4.2.4 Hulpmiddelen op maat

Voor de leerlingen met dyslexie (zeven leerlingen) worden speciale maatregelen getroffen, namelijk toetsen aanbieden op A3 formaat, een aangepaste normering voor spelling bij Engels en Nederlands, de mogelijkheid tot mondelinge afname bij Engels en Nederlands en extra tijd voor het maken van proefwerken. De eerste maatregel geldt standaard voor twee leerlingen en naar behoefte voor vijf leerlingen; de laatste drie maatregelen gelden voor alle dyslectische leerlingen.

Volgens de dyslexieleerlingen worden bij zeven vakken één of meerdere maatregelen toegepast. Het is opvallend dat de maatregel 'extra tijd voor het maken van proefwerken' zich volgens de leerlingen niet alleen beperkt tot de dyslectici; ook bij niet-dyslectische leerlingen wordt dit toegepast (zie Figuur 5 en bijlage 8, Figuur k t/m n).

Aangezien tijdens de observaties geen toetsmomenten zijn geobserveerd, zijn geen van de maatregelen naar voren gekomen (zie bijlage 9).

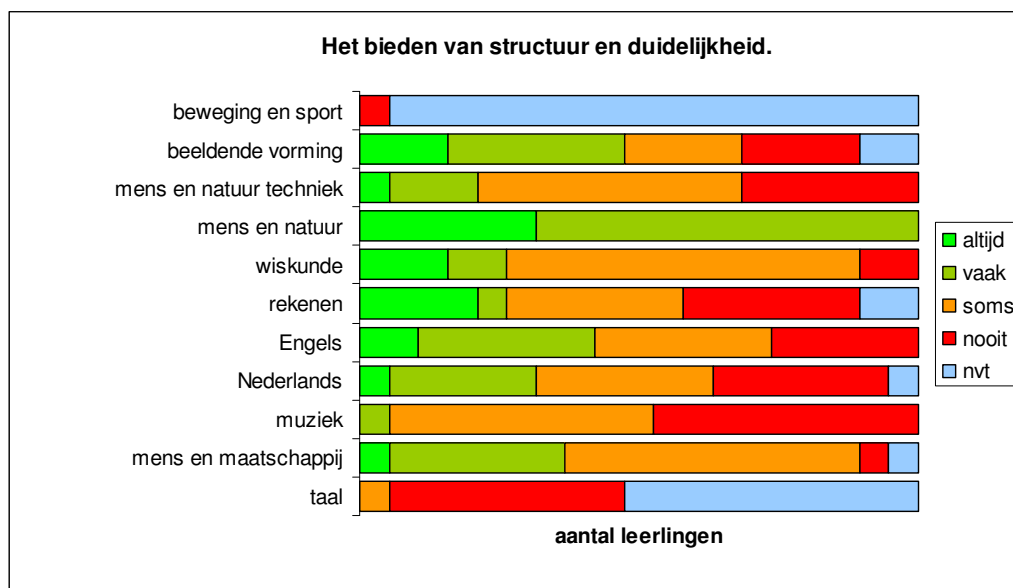


Figuur 5 Signaleren welke leerlingen gebaat zijn bij hulpmiddelen op maat

4.2.5 Structuur en duidelijkheid

De resultaten uit de vragenlijsten zijn opvallend, in die zin dat de meeste leerlingen bij één vak aangeven structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid te ervaren. Bij zes vakken is er volgens de leerlingen soms tot nooit sprake van structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid. Verder is opmerkelijk dat bij twee vakken de meningen onder de leerlingen verdeeld zijn; de helft ervaart wel structuur en duidelijkheid, terwijl de andere helft dit in mindere mate ervaart (zie Figuur 6 en bijlage 8 Figuur o).

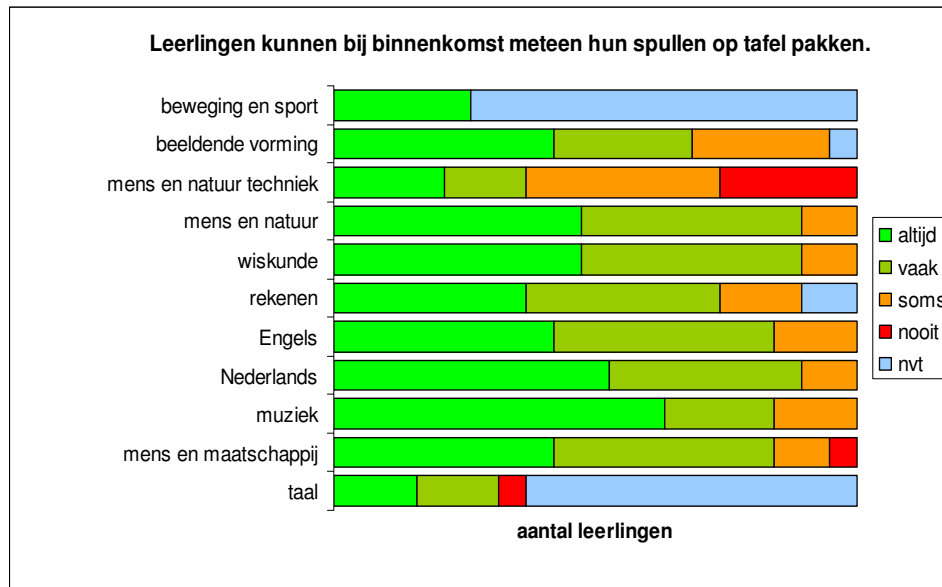
Uit de observaties komt een iets ander beeld naar voren. Daaruit blijkt dat bij iets meer dan de helft van de vakken gebruik wordt gemaakt van het bord om duidelijk te maken wat er die les gedaan zal worden (zie bijlage 9).



Figuur 6 Het bieden van structuur en duidelijkheid

4.2.6 Zelfstandig benodigde spullen pakken

Uit de vragenlijst komt naar voren dat bij bijna alle vakken de meeste leerlingen hun spullen meteen bij binnenkomst zelfstandig kunnen pakken (Figuur 7 en bijlage 8 Figuur p). Dit wordt bevestigd in de observaties, maar daarbij dient opgemerkt te worden dat bij vijf vakken dit direct bij binnenkomst gebeurt; bij de overige vakken duurt dit drie tot zeven minuten (zie bijlage 9).

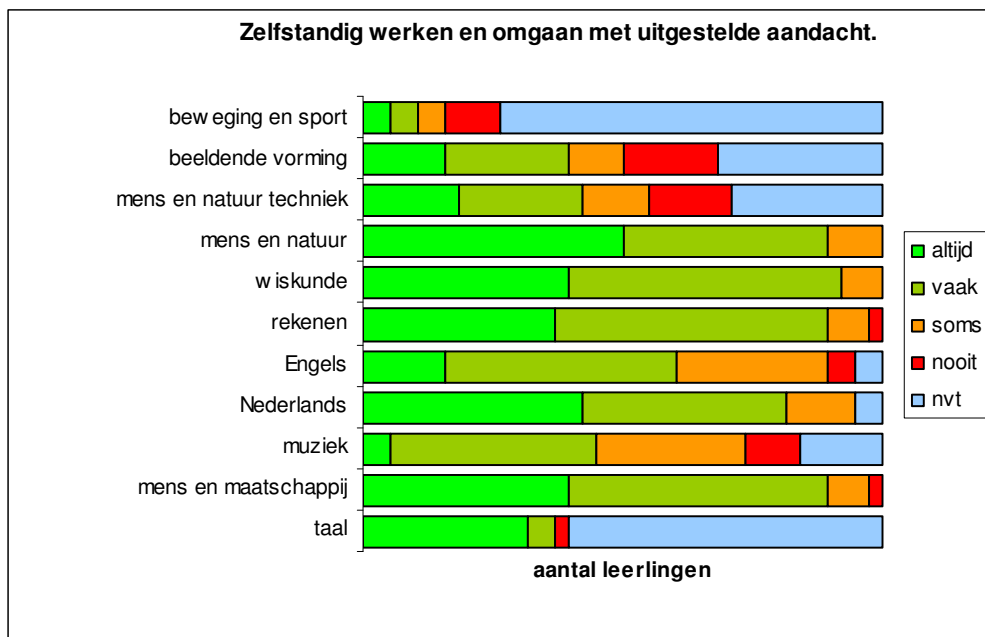


Figuur 7 De leerlingen kunnen op bij binnenkomst meteen hun spullen op tafel pakken

4.2.7 Zelfstandig werken en omgaan met uitgestelde aandacht

Bij iets minder dan de helft van de vakken geven de leerlingen aan dat de leraar hen zelfstandig laat werken en dat zij op deze momenten weten wat zij moeten doen. Het is opvallend dat bij twee vakken de meningen onder de leerlingen verdeeld zijn; de helft geeft aan dat zij zelfstandig kunnen werken, terwijl dit niet naar voren komt bij de andere helft (zie Figuur 8). Hoewel bij twee vakken de meerderheid aangeeft dat zij soms tot nooit zelfstandig werken, geven de leerlingen wel aan dat ze, in het geval dat ze zelfstandig werken, wel weten wat zij moeten doen (zie bijlage 8, Figuur q en r).

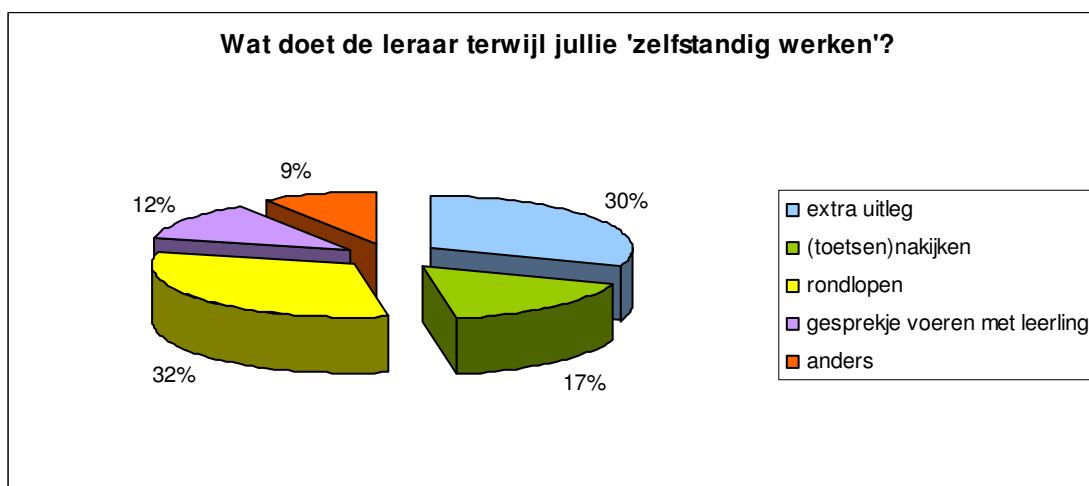
Het is opgevallen dat uit de observaties een ander beeld naar voren komt. Bij bijna alle vakken is er sprake van tien minuten zelfstandig werken en op één vak na weten de leerlingen wat zij tijdens deze momenten moeten doen (zie bijlage 9).



Figuur 8 Zelfstandig werken en omgaan met uitgestelde aandacht

In de vragenlijst werden de leerlingen gevraagd wat leraren doen wanneer zij zelfstandig werken, waarbij ze konden kiezen uit extra uitleg, (toetsen) nakijken, rondlopen, gesprekje voeren met leerling en/of anders. 'Rondlopen' en 'extra uitleg geven' werden het vaakst als antwoord gekozen, gevolgd door '(toetsen) nakijken' en 'gesprekje voeren met leerling'. Verschillende leerlingen gaven 'anders' als antwoord en noemden voorbeelden als 'grapjes maken', 'rondkijken' en 'achter de computer' (zie Figuur 9).

Ook uit de observaties blijkt dat wanneer leerlingen zelfstandig werken, de leraren voornamelijk actief zijn met observeren, rondlopen, extra uitleg geven of gesprekje voeren met een leerling (zie bijlage 9).



Figuur 9 Wat doen leraren terwijl leerlingen 'zelfstandig werken'

4.3 Interviews

Uit de interviews blijkt dat één leraar niet werkt met het groepshandelingsplan, met als reden dat zij voornamelijk in de bovenbouw werkt en op overlegmomenten vaak afwezig is. De overige zes leraren geven aan dat zij gedeeltelijk met het groepshandelingsplan werken, omdat ze zich niet in staat voelden om alles van het groepshandelingsplan in één keer toe te passen. De leraren hebben gekeken wat zij al toepasten in de klas en waarin ze dit schooljaar wilden ontwikkelen. Daarnaast waren niet alle aspecten van het groepshandelingsplan relevant voor alle vakken, met als gevolg dat de leraren niet alles hebben toegepast in de klas.

Ook blijkt dat de zes leraren in het begin sceptisch waren over de invoering van “weer iets nieuws”, maar dat ze gedurende de uitvoering steeds positiever werden.

De leraren noemen de volgende redenen voor het positiever worden:

- Het werkt prettiger wanneer alle leraren van dezelfde mentorklas werken aan dezelfde doelen. Hierdoor ervaren de leraren meer rust in de klas.
- Het groepshandelingsplan biedt richtlijnen voor het voorbereiden en uitvoeren van de les. Het nodigt leraren uit bewuster te zijn van hun aanpak, zoals de manier waarop zij instructie geven, het gebruik van visuele ondersteuning en het aanbieden van structuur.
- Door het groepsoverzicht hebben de leraren sneller zicht op de leerlingen (o.a. didactische domeinen, sociaal-emotionele problematiek en eventuele bijzonderheden)
- Het groepshandelingsplan heeft leraren ertoe uitgenodigd om, ieder op een eigen manier, het ‘zelfstandig werken’ in de klas te bevorderen, zodat de leerlingen leren omgaan met uitgestelde aandacht.
- Een leraar, tevens kernteamleider van leerjaar 1, merkt op dat zij door het werken met het groepshandelingsplan, mogelijkheden ziet om de begeleiding van twee leerlingen plaats te laten vinden tijdens de momenten van uitgestelde aandacht. Hierdoor wordt begeleiding van deze groep een meer zichtbaar aspect binnen de klas, wat volgens haar aansluit bij de visie van de school.

De leraren die zelf mentor zijn, en dus in de toekomst voor hun eigen groep een groepshandelingsplan moeten opstellen, geven aan wel behoefte te hebben aan begeleiding en het opdoen van meer ervaring, omdat ze het opstellen van het groepshandelingsplan momenteel nog als lastig ervaren. Daarnaast geven enkele leraren aan dat het hen kan helpen om feedback te krijgen op hun huidige aanpak,

bijvoorbeeld aan de hand van de video-opnames die zijn gemaakt binnen dit onderzoek.

Verder geven leraren onderstaande suggesties ter verbetering van het groepshandelingsplan:

- Het maken van vast format voor het groepshandelingsplan, waar alle mentoren en leraren mee werken.
- Het aanbrengen van een driedeling op het groepshandelingsplan, namelijk:
1) didactisch, 2) gedragsproblemen en 3) gediagnosticeerde stoornissen.
- Het voorstel van leraren is om het groepshandelingsplan drie keer per jaar te evalueren, waarvoor vaste overlegmomenten worden gepland die specifiek gericht zijn op het groepshandelingsplan. Het idee is om per overlegmoment 30 minuten uit te trekken voor het bespreken van de klas (o.a. groepssfeer), elkaars ervaringen en voorstellen voor aanpassingen van het groepshandelingsplan.
- Twee leraren stellen voor om het onderdeel 'zelfstandig werken' uit het groepshandelingsplan zodanig vorm te geven, dat leerlingen in leerjaar 1 worden voorbereid op het zelfstandig werken in de volgende leerjaren.

Dit onderzoek is ontstaan vanuit onvrede van de onderzoeker over de huidige werkwijze van het Fioretti College met betrekking tot het omgaan met verschillen in de klas. Er werd gewerkt met individuele handelingsplannen, die door iedere leraar op een andere manier werd uitgevoerd. Om te onderzoeken of een groepshandelingsplan kon bijdragen aan het op een eenduidige manier inspelen op de verschillen tussen leerlingen, werd de onderstaande onderzoeksvraag geformuleerd:

Wat is het effect van het werken met een groepshandelingsplan voor het omgaan met verschillen in een klas, binnen de basisberoepsgerichte leerweg, waar ook leerlingen met leerwegondersteuning zitten?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, werd onderzoek uitgevoerd bij de mentorklas van de onderzoeker, bestaande uit negentien leerlingen waarvan zeventien leerlingen met een lwoo indicatie. Naast de mentorklas waren ook alle leraren van deze mentorklas betrokken bij het onderzoek. Allereerst werd, op basis van dossieranalyse en literatuur, een groepshandelingsplan opgesteld. Leraren hebben vervolgens een periode van zeven maanden met het plan gewerkt. Hierna werd het onderzoek geëvalueerd met behulp van vragenlijsten, observaties en interviews.¹¹ In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten van de verzamelde informatie besproken. Naar aanleiding daarvan wordt in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de deelvragen en de onderzoeksvraag. Vervolgens worden discussiepunten besproken en wordt er afgesloten met enkele aanbevelingen voor het Fioretti College.

5.1 Antwoord op de deelvragen

Deelvraag 1. Welke verschillen op sociaal-emotioneel, cognitief en didactisch gebied bestaan er bij de leerlingen van mijn mentorklas?

De leerlingen van de mentorklas laten op didactisch gebied verschillen zien in begrijpend lezen (achterstand uiteenlopend van een half tot viereneenhalf jaar), rekenen (achterstand uiteenlopend van een half tot twee jaar), spelling (achterstand uiteenlopend van een half tot vijf jaar) en technisch lezen (achterstand uiteenlopend van een half tot viereneenhalf tot jaar). De scores op het intelligentieniveau

¹¹ De opzet van de conclusie is gebaseerd op de richtlijnen van Verhoeven (2010), pagina 276.

verschillen ook, deze vallen binnen de range van 74 - 92. Wat betreft de sociaal-emotionele problematiek, bevinden zich de meeste problemen op het gebied van sociale inadequatie, zelfwaardering, taakgerichtheid en egocentrisme. Faalangst en prestatie-motivatie problemen komen wel voor, maar in mindere mate. Bij een aantal leerlingen is er sprake van gediagnosticeerde (gedrags)stoornissen, te weten dyslexie, AD(H)D en PDD-NOS. Van de twee leerlingen die geen Iwoo-indicatie hebben, heeft de ene leerling alleen didactische problemen in combinatie met dyslexie en de ander een achterstand in één didactisch domein in combinatie met sociaal-emotionele problemen.

Door deze uiteenlopende problematiek van leerlingen te verwerken in een groepsoverzicht, wordt in één oogopslag duidelijk of, en zo ja, welke problematiek er speelt en in welke mate een leerling een leerachterstand heeft.

Deelvraag 2. Hoe kan ik deze verschillen verwerken in een groepshandelingsplan?

In de theoretische onderbouwing van hoofdstuk 2 kwam naar voren dat met de methode 'handelingsgericht werken' van Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) concrete handvatten worden geboden hoe binnen een groep gewerkt kan worden met verschillen tussen leerlingen. Bij handelingsgericht werken worden de onderwijsproblemen per leerling vertaald naar onderwijsbehoeften. Vervolgens worden leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften geclusterd, zodanig dat er subgroepen leerlingen ontstaan waarbij dezelfde doelen worden nagestreefd. Door deze leerdoelen te verwerken in een groepshandelingsplan die door alle betrokken leraren wordt gehanteerd, ontstaat er een eenduidige aanpak binnen de klas.

Deelvraag 3. In welke mate passen de leraren van de mentorklas het werken met een groepshandelingsplan toe?

Uit de vragenlijsten en de interviews komt naar voren dat de leraren wel werken met het groepshandelingsplan, maar dat de mate waarin zij dat doen, verschillend is. De leraren geven hier twee redenen voor. Allereerst hebben de leraren ieder afzonderlijk gekeken naar wat voor hen het meest haalbaar was, omdat ze zich niet in staat voelden om alles van het groepshandelingsplan in één keer toe te passen. Daarnaast waren niet alle aspecten van het groepshandelingsplan relevant voor alle vakken, met als gevolg dat ze dit niet hebben toegepast in de klas.

Dat de leraren in verschillende mate werken met het groepshandelingsplan, komt ook naar voren uit de vragenlijsten en observaties. De doelen die volgens de leerlingen het meest zichtbaar zijn, zijn 'agendagebruik', 'instructie', 'zelfstandig werken' en 'zelfstandig benodigde spullen pakken'.

Deelvraag 4. Wat vinden de leraren van de mentorklas van het werken met een groepshandelingsplan ten opzichte van hun aanpak tot nu toe?

De leraren zijn over het algemeen positief over de veranderde aanpak, waarvoor ze verschillende redenen noemen. Allereerst hebben zij door het groepsoverzicht en groepshandelingsplan, beter zicht op de individuele leerling. Ze vinden het daarbij prettig dat er niet wordt gewerkt vanuit onderwijsproblemen, maar onderwijsbehoeften, omdat leerlingen op die manier positief worden benaderd. Daarnaast vinden leraren het fijn dat zij met alle betrokkenen een eenduidige aanpak hanteren, waarbij gezamenlijke doelen worden nagestreefd. Ze hebben de indruk dat er hierdoor meer rust in de klas ontstaat. Verder geven leraren aan dat het groepshandelingsplan hen richtlijnen biedt voor het voorbereiden en uitvoeren van de les; het helpt hen om bewuster te zijn van hun aanpak, zoals de wijze van instructie. Tot slot merken de leraren op dat zij, door het groepshandelingsplan, zich voelen uitgenodigd om het zelfstandig werken in de klas te bevorderen. Het principe van 'uitgestelde aandacht' geeft hen meer tijd om leerlingen binnen de klas extra begeleiding te bieden.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

De antwoorden op de vier deelvragen leiden tot een antwoord op de onderzoeksvraag, namelijk wat het effect is van het werken met het groepshandelingsplan. Het onderzoek laat zien dat leraren, door het groepsoverzicht, zich meer bewust zijn geworden van de verschillen tussen (lwoo) leerlingen. Door het groepshandelingsplan voelen zij zich uitgenodigd om tijd en ruimte te creëren om in te spelen op deze verschillen. Door de aanpak die staat beschreven in dit plan, zoals het invoeren van zelfstandig werken en omgaan met uitgestelde aandacht, geven de leraren aan zich beter in staat te voelen om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. Dit alles zorgt ervoor dat het groepshandelingsplan een meerwaarde biedt ten opzichte van de oude werkwijze, waarbij de leraren door alle individuele

handelingsplannen zich minder in staat voelden om binnen een les in te spelen op de verschillen tussen leerlingen.

Een bijkomend effect van het groepshandelingsplan is dat de leraren het gevoel hebben dat zij, in vergelijking met eerst, een meer eenduidige aanpak hanteren. Hierdoor wordt de communicatie tussen alle leraren vergemakkelijkt. Opmerkingen van leerlingen maken duidelijk dat zij deze eenduidige aanpak herkennen; ze weten wat bepaalde begrippen inhouden en begrijpen daardoor sneller wat er van hen verwacht wordt.

5.3 Discussie

De doelen en resultaten van dit onderzoek sluiten aan bij de uitgangspunten van passend onderwijs. Passend onderwijs streeft naar maatwerk; onderwijs waarbij alle leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen op school in aansluiting op hun talenten en beperkingen (Pameijer, Van Beukering, & De Lange, 2009). Dat is precies wat mogelijk wordt gemaakt door het werken met een groepshandelingsplan; er ontstaat de tijd en ruimte om in te spelen op de verschillen tussen alle leerlingen. Bovendien, zoals ook wordt opgemerkt door de kernteamleider van leerjaar 1 van het Fioretti College, maakt de aanpak voor alle betrokkenen en buitenstaanders inzichtelijk op welke wijze de school tegemoetkomt aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met een lwoo-indicatie.

Het onderzoek brengt enkele punten ter discussie met zich mee. Allereerst kan er een kanttekening worden geplaatst bij de visie van zowel Den Dulk (2008) als Den Dulk en Janssens (2010). Zij zijn van mening dat het opstellen van een groepshandelingsplan overeenkomt met het opstellen van een individueel handelingsplan. Wanneer volgens deze visie een groepshandelingsplan wordt opgesteld, wordt er naar mijn mening een belangrijke stap overgeslagen. De kracht van de werkwijze van Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) ligt namelijk in het clusteren van leerlingen met vergelijkbare onderwijsbehoeften. Door het clusteren wordt er ruimte gecreëerd om binnen de klas om te gaan met verschillen tussen leerlingen, en precies datgene is wat wordt nagestreefd door zowel de school als mijzelf. Wel dient opgemerkt te worden dat handelingsgericht werken, zoals Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) hebben uitgewerkt voor het primair onderwijs, niet altijd als zodanig kan worden uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. Zo zijn er, in tegenstelling tot het primair onderwijs, een groter aantal leraren

betrokken bij de uitvoering – die allen ook nog lesgeven aan andere klassen - wat het streven van ‘om de zes tot acht weken evalueren en bijstellen’ bemoeilijkt.

Een ander discussiepunt heeft betrekking op het begrip ‘zelfstandig werken’. Volgens de resultaten uit het onderzoek wordt zelfstandig werken door bijna alle leraren toegepast. Echter, er komt ook naar voren dat het begrip door de verschillende leraren ook verschillend wordt geïnterpreteerd en toegepast; de een ziet het als extra tijd voor zichzelf (bv. nakijken van proefwerken), de ander als extra tijd voor de leerlingen (bv. begeleiden van leerlingen). Er is pas sprake van zelfstandig werken wanneer leerlingen daadwerkelijk weten wat zij in die tijd kunnen doen, wanneer er wordt gewerkt vanuit het principe van uitgestelde aandacht en wanneer leraren de extra tijd besteden aan begeleiding van (lwoo) leerlingen (Maters & Franssen, 1995). Binnen het Fioretti College kan hier zeker nog winst worden behaald.

5.4 Aanbevelingen

Naar aanleiding van het onderzoek, waaronder de interviews met de leraren, worden een drietal aanbevelingen geformuleerd.

Allereerst is het aan te raden dat er een format voor een groepshandelingsplan wordt ontwikkeld, bijvoorbeeld zoals gehanteerd binnen dit onderzoek (zie bijlage 2). Wanneer alle mentoren en leraren hiermee werken, ontstaat er een eenduidige aanpak binnen de school. Deze behoefte wordt onderstreept door zowel leraren als het zorgteam. Inmiddels is het zorgteam gestart met het maken van een eerste opzet.

Ten tweede is het een aanbeveling om vaste overlegmomenten te plannen over het groepshandelingsplan, zoals ook wordt geadviseerd door Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009). Deze auteurs geven aan dat deze momenten zich bij uitstek lenen om het groepsoverzicht bij te werken en het groepshandelingsplan te evalueren. Daarmee wordt de cyclus van handelingsgericht werken afgerond. Tegelijkertijd wordt gestart met een nieuwe cyclus, waarin een nieuw groepshandelingsplan wordt opgesteld. Het is aan te raden om voor dit overleg een half uur te plannen, aangezien de praktijk laat zien dat tien minuten, de tijd die er nu voor gepland staat, veel te kort is. De onderzoeker van deze studie zal zich komend schooljaar hierin verdiepen, met het doel deze overlegmomenten op het Fioretti College verdere invulling te geven.

Tot slot is het van belang dat het Fioretti College investeert in het zelfstandig werken, zodanig dat dit door alle leraren op dezelfde wijze wordt uitgevoerd. Dit vereist onder andere van leraren dat zij allen hetzelfde verstaan onder het begrip 'zelfstandig werken' en dat leerlingen bepaalde vaardigheden beheersen, zoals hoe om te gaan met uitgestelde aandacht. Wanneer dezelfde aanpak wordt gehanteerd door alle leraren en dit wordt toegepast in alle leerjaren, ontstaat er binnen de school een doorgaande lijn. Net als de vorige aanbeveling, wordt ook dit aspect komend schooljaar door de onderzoeker verder vormgegeven.

Hoofdstuk 6

Evaluatie onderzoek

In voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe het onderzoek op het Fioretti College is uitgevoerd. In dit hoofdstuk wordt het verloop van het onderzoek geëvalueerd. Allereerst wordt ingegaan op de moeizame start van het onderzoek. Vervolgens worden ervaringen beschreven die betrekking hebben op mij als leraar en op mij als onderzoeker. In de uitwerking van dit hoofdstuk zit de reflectie cirkel van Korthagen verweven. Ik sta bijvoorbeeld stil bij vragen als ‘wat heb ik gedaan, wat vond ik daarin belangrijk?’ en ‘wat heb ik daarvan geleerd, wat wil ik meenemen naar de toekomst?’

6.1 Reflectie op het onderzoek

Het onderzoek heeft een moeizame start gekend, wat betrekking heeft op de wijze waarop mijn kernteamleider omging met mijn onderzoek. De kernteamleider was erg enthousiast over het werken met een groepshandelingsplan, wat ertoe leidde dat ze deze werkwijze al in wilde voeren, nog voordat mijn onderzoeksgegevens bekend waren. Ze wilde bijvoorbeeld dat enkele leraren, die tevens waren betrokken in mijn onderzoek, al zelfstandig een groepshandelingsplan opstelden, maar dan ieder op zijn eigen manier en zonder de benodigde uitleg. Dit leverde weerstand op bij leraren, maar ook bij mij als onderzoeker. Ik wist niet goed hoe ik hiermee moest omgaan, want door de aanpak van de teamleider was onduidelijk geworden waar ik stond met mijn onderzoek. Ik ben hierover in gesprek gegaan met de directie en besloten werd om eerst mijn onderzoek uit te voeren. Dat betekende dat ik mijn onderzoek kon voortzetten, maar de weerstand van leraren, evenals de druk van de teamleider, bleef ik wel voelen.

Gedurende het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van critical friends en feedback van collega's, leerlingen en een van de auteurs van het boek over handelingsgericht werken, om de kwaliteit van het onderzoek te verhogen. Twee voorbeelden van feedback wil ik nader beschrijven. Het eerste voorbeeld heeft betrekking op de vragenlijst die ik had ontwikkeld voor het onderzoek. Voordat de leerlingen van mijn mentorklas de lijst invulden, nam ik de lijst eerst af bij leerlingen uit een andere klas. Uit de nabespreking bleek dat er een extra antwoordoptie aan de schaal moest worden toegevoegd, namelijk ‘niet van toepassing’. Daarnaast werden suggesties gedaan voor het verbeteren van de woordkeuze, zoals het woord ‘instructie’

vervangen door het woord 'uitleg'. Het andere voorbeeld is gerelateerd aan het onderzoek op zich. Aan het begin van mijn onderzoek heb ik contact gezocht met de auteurs van het boek over handelingsgericht werken. Mevrouw van Beukering, één van de auteurs, mocht ik enkele onderdelen van mijn onderzoeksverslag voorleggen. Zij heeft mij daarop feedback gegeven, wat ik vervolgens heb verwerkt. Mevrouw van Beukering gaf aan dat het handelingsgericht werken zich tot op heden vooral heeft gericht op het basisonderwijs. Ze vond het interessant dat mijn onderzoek zich richtte op het voortgezet onderwijs en heeft aangegeven dat ze graag een exemplaar van het onderzoeksverslag wil ontvangen. Erg leuk om ook vanuit die invalshoek enthousiaste reacties te krijgen!

Wat me ook nadrukkelijk is bijgebleven binnen het onderzoek, is mijn gesprek met de heer van Meersbergen. Ik ontmoette hem tijdens de zorgconferentie van het voortgezet onderwijs. Hij hield een lezing over 'de leraar maakt het verschil' een onderwerp dat naadloos aansloot bij mijn onderzoek. Een aparte gewaarwording, maar wel heel leuk. Toen ik de heer van Meersbergen hierop aansprak, sprak hij zijn interesse uit in het onderzoek. Hij noemde mij een 'pionier', een opmerking die mij raakte. De heer van Meersbergen heeft mij zijn persoonsgegevens gegeven, waarvan ik in de toekomst zeker verwacht gebruik te maken. Ook hij heeft aangegeven dat hij graag een exemplaar van het onderzoeksverslag wil ontvangen.

Tijdens het schrijfproces had ik op enkele momenten een andere visie op het onderzoek dan mijn opleidingsdocent. Hoewel ik zoveel mogelijk haar feedback heb proberen te verwerken, heb ik er soms ook voor gekozen om mijn eigen weg te bewandelen. Een voorbeeld hiervan is de term 'gevalsstudie' die ik gebruikte om mijn onderzoek te typeren. Deze term was gebaseerd op Verhoeven (2010) (pagina 132), maar volgens de opleidingsdocent was dit niet correct. Een gevalsstudie was volgens haar alleen van toepassing wanneer er sprake was van één onderzoekspersoon, maar dit wordt niet zo beschreven in Verhoeven (2010). Een ander voorbeeld van een andere visie had betrekking op hoofdstuk 4. Mijn opleidingsdocente gaf in haar feedback aan dat ik per doel steeds de vakken moest noemen. Ik heb er juist voor gekozen om dit niet te doen, omdat dit niet het doel was van mijn onderzoek en het bovendien verkeerd kan overkomen op de betrokkenen die het onderzoeksverslag lezen. Ook hoofdstuk 5 van het onderzoeksverslag bleek een discussiepunt tussen mijn opleidingsdocent en mij. Mijn opleidingsdocent merkte

op dat ik aan het begin van het hoofdstuk in de herhaling viel. Ze had daarin gelijk, maar anderzijds volgde ik wel de richtlijnen van Verhoeven (2010), het boek wat door de opleiding wordt gebruikt als leidraad voor het uitvoeren en beschrijven van een onderzoek. Uiteindelijk heb ik ervoor gekozen om de richtlijnen van Verhoeven (2010) te blijven volgen, omdat ik hiermee voldoe aan de eisen van de opleiding.

6.2 Reflectie op mezelf als leraar

Door het uitvoeren van het onderzoek, voelde ik me als leraar beter in staat om leerlingen binnen de klas te begeleiden. Ik ben er altijd al van overtuigd geweest dat het mogelijk zou zijn om op een efficiënte en effectieve manier om te gaan met individuele verschillen tussen leerlingen, maar ik wist niet goed hoe. Mijn kennismaking met handelingsgericht werken was voor mij een eyeopener; ik leerde om alle verschillen tussen leerlingen te ordenen en daar vervolgens een planmatige aanpak op uit te voeren. Ik leerde hoe de principes van zelfstandig werken en uitgestelde aandacht het mogelijk maakten om tijd en ruimte te creëren voor verlengde instructie, extra oefening, verdiepingsopdracht of een gesprekje met een leerling. Door op deze manier te werken, ben ik beter in staat om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen. Dat is precies datgene dat ik wilde bereiken met mijn onderzoek.

Gedurende het onderzoek ging het groepshandelingsplan niet alleen bij mij, maar ook bij andere leraren meer leven. Het gaf mij het gevoel dat we echt als team werkten, dat we samen aan dezelfde doelen werkten. Deze verandering had zijn uitwerking op de leerlingen; zij wisten steeds beter wat er van hen werd verwacht en zo niet, dan was een kleine herinnering al voldoende. Dat was heel bijzonder om te zien en motiveerde mij om door te gaan.

6.3 Reflectie op mezelf als onderzoeker

Een leermoment binnen het onderzoek betreft mijn streven om in een korte tijd veel werk te verrichten. Zo werkte ik er hard aan om tijdens dit schooljaar de cyclus van handelingsgericht werken drie keer te doorlopen. Gedurende het onderzoek werd duidelijk dat mijn streven niet aansloot bij de mogelijkheden binnen het Fioretti College. Het kostte bijvoorbeeld veel tijd om aan collega's duidelijk te maken wat de doelstelling was van het onderzoek en wat er van hen werd verwacht. Ook waren er minder evaluatiemomenten mogelijk dan ik had gehoopt. Gevolg hiervan was dat ik

de cyclus niet drie, maar twee keer kon doorlopen. In eerste instantie baalde ik daarvan. Later zag ik dat het niet zozeer gaat om de kwantiteit (aantal keer van doorlopen cyclus), maar de kwaliteit (hoe verloopt het, wat levert het op?). Een belangrijk leermoment voor mij, wat ik zeker zal meenemen in een volgend onderzoek.

Hoewel ik wat betreft praktische handelingen erg vooruitstrevend ben, ben ik geneigd om de verslaglegging zo lang mogelijk uit te stellen. Het tijdspad van de opleiding, evenals het regelmatig versturen van conceptversies, gaven mij het houvast dat ik hierin nodig had. Hierdoor lukte het mij om de verschillende hoofdstukken tijdig te versturen. De meerwaarde van het werken met een duidelijke tijdsplanning wil ik zeker meenemen naar de toekomst.

Nawoord

Aan het eind van het onderzoek wil ik enkele mensen bedanken die hebben bijgedragen aan dit product. Allereerst mijn opleidingscoördinator, Astrid Westerbeek, waarmee ik samen het leerzame proces van onderzoek doen, heb doorlopen. Mijn critical friends, Jurgen van den Broek , Manuela Theelen en Carola Verbrugge, voor hun kritische feedback en meedenkende houding. Mijn collega's van het Fioretti College, die bereid waren om mee te werken aan de uitvoering van het onderzoek. Maar vooral de leerlingen van het Fioretti College; zij waren mijn drijfveer voor het uitvoeren van het onderzoek!

Bedankt allemaal!

Literatuurlijst

Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van (2009). *Regeling screenings- en testinstrumenten leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) en praktijkonderwijs (pro) schooljaar 2010-2011*. Binnengehaald 11 maart 2011 van <http://www.rvc-vo.nl/files/Regeling%20screenings-%20en%20testinstrumenten%20LWOO-PrO%202010-2011.pdf>

Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van (2011). *Naar passend onderwijs*. Binnengehaald 28 februari 2011 van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/01/31/naar-passend-onderwijs.html>

Clijisen, A., De Lange, S. & Gijzen, W. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. WSNS+ en KPC Groep. www.lcowijzer.nl

Den Dulk, C. & Janssens, M. (2010). *Inleiding in zorgverbreding en orthodidactiek*. Baarn: HB uitgevers.

Den Dulk, H. (2008). *Handelingsplanning in het voortgezet onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Maters, A. & Fransen, H. (1995). *Klassenmanagement, zelfstandig werken cursorisch bekeken*. Uit: Praxis-bulletin, nr. 2.

Nap, M. & Sipman, G. (2009). *Uitgaan van verschillen*. In *de klas 6*, 1-30.

Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag: acco

Pameijer, N., Van Beukering, T., De Lange, S., Schulpen, Y. & Van de Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe*. Leuven: acco.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Bijlagen

Bijlage 1	format groepsoverzicht	45
Bijlage 2	voorbeeldzinnen onderwijsbehoeften	46
Bijlage 3	format groepshandelingsplan	48
Bijlage 4	vragenlijst leerlingen	49
Bijlage 5	vragenlijst interview leraren	50
Bijlage 6	groepsoverzicht	51
Bijlage 7	groepshandelingsplan	52
Bijlage 8	resultaten vragenlijst leerlingen per item	55
Bijlage 9	resultaten observaties leraren per item	61

nummer leerling	didactische domeinen (DLE)				sociaal-emotioneel			NIO	lwoo	bijzonderheden
	BL	RE	SP	TL	FA	PM	EI	IQ		
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										

BL Begrijpend Lezen
 RE Rekenen
 SP Spelling
 TL Technisch Lezen

FA faalangst
 PM prestatiemotivatie
 EI Emotionele instabiliteit
 IQ Cognitieve capaciteit

Onderwijsbehoeften -voorbeeldzinnen

Naam:

Datum:

Ingevuld door:

Deze leerling heeft:	Voorbeeldzinnen:
..een instructie nodig...	<ul style="list-style-type: none"> - waarbij de docent gedurende langere tijd voordoet en daarna langere tijd hardop samendoet, om vervolgens daarna veel tijd geeft om het kind te laten oefenen met nadoen - die sterk visueel is (gebruik plaatjes, picto's, foto's) - die sterk auditief is (hardop voorlezen, instructie binnen verhaal, liedje of rijmpje) - waarbij eenvoudige en eenduidige taal wordt gebruikt - waarbij eerder verworven basisvaardigheden worden geactiveerd - die herhaald is met begeleide inoefening (1 op 1) - die ondersteuning biedt bij het toepassen van de nieuwe vaardigheid - die stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden -
..opdrachten nodig...	<ul style="list-style-type: none"> - die op of net <i>onder</i> het niveau liggen zodat hij de komende maand vooral succeservaringen kan opdoen - die liggen in de "zone van de naaste ontwikkeling" en hem uitdagen in zijn ontwikkeling - een beroep doen op de positieve zelfbeleving van het kind - die zijn spelrepertoire uitbreiden - die een beroep doen op zelfregulering - die in heel kleine stapjes worden aangeboden en lang worden volgehouden -
..(leer)activiteiten nodig...	<ul style="list-style-type: none"> - die aansluiten bij de belevingswereld van het kind - die in zeer kleine deelstapjes op weg gaan naar het gewenste gedrag/de ontwikkeling - die de denkhandelingen concreet ondersteunen met materiaal - die tegemoetkomen aan zijn bewegingsdrang - die tegemoetkomen aan een hoog activiteiten niveau - die zelfredzaamheid en zelfstandigheid uitlokken - die mogelijkheden tot ontlading bieden - die hem uitdagen tot leren - die ruimte bieden voor eigen keuze en inbreng -
...feedback nodig...	<ul style="list-style-type: none"> - die de bedoeling van (ongewenst) gedrag vertaalt in positieve bewoordingen (gewenst gedrag) - die alle deelstapjes benoemt en complimenteert - met veel positieve herhaling - die het gewenste gedrag veelvuldig verwoordt en tevens alle deelstapjes die er al "op lijken" - waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt (procesgericht) - waarbij de succeservaringen worden benadrukt -
..groepsgenoten nodig ...	<ul style="list-style-type: none"> - met wie hij kan leren samen spelen, samenspelen en werken - die goed voorbeeldgedrag tonen - die accepteren dat hij "anders" reageert in onverwachte situaties - die hem vragen mee te spelen - die hem rustig laten oefenen -
..een docent nodig...	<ul style="list-style-type: none"> - die een goed pedagogisch klimaat creëert door ... - die oog heeft voor zijn welbevinden door - die sociaal en emotioneel ondersteunend is door - die oog heeft voor wat hij lastig vindt en daarvoor begrip en geduld heeft - waarbij het bieden van veiligheid voorop staat door - die bemoedigend, vriendelijk en beslist is, zodat - die een neutrale, rustige aanneemt - die oog heeft voor zijn succeservaringen door ditte laten blijken

	<ul style="list-style-type: none"> - die gedragalternatieven biedt en daardoor duidelijk is in wat hij wel van het kind verwacht - die hem laat ontwikkelen in zijn eigen tempo - die veel oogcontact maakt - die lichamelijk is door het geven van een aai over de bol en/of vasthouden van de handjes - die hem begrenzing biedt door ... - die hem vaak (dagelijks!) complimenteert met zijn inzet tijdens..... - die steun biedt bij het omgaan met zijn vaak heftige emoties (en de strijd negeert die hij soms oproept) door te handelen - die voorspelbaar is in gedrag, houding en activiteiten aanbod - die accepteert dat hij leert door af te kijken en samen te doen en daarom coöperatieve werkvormen inzet - die "fouten" herlabelt - die regie biedt als het kind hulp nodig heeft van de docent of van een ander - die veel met hem samen onderneemt tijdens...(momenten/activiteiten) - die let op zijn taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met hem bespreekt door deze te benoemen - die hem in de kring in de directe nabijheid plaatst bij haarzelf - die de overgangen tussen de activiteiten voorbereidt en structureert - die na de groepsinstructie eerst samen met hem aan het werk gaat - die na de groepsinstructie terugvraagt, controleert en samen met hem evalueert (responsieve instructie) en hiervoor veel tijd neemt - de keuze in spel en materiaal beperkt en structureert, zodat... - die doelgericht (flexibel) kan differentiëren - die goed klassenmanagement heeft, waardoor.... - die structuur biedt in tijd (bijv. dagritme kaarten) door gebruik te maken van ... - die heldere regels heeft waarmee zij consequent (waar het moet) en flexibel (waar het kan) omgaat -
...materialen nodig	<ul style="list-style-type: none"> - die zijn motorische ontwikkeling stimuleren - die zijn taalontwikkeling stimuleren - die de ontluikende geletterdheid en gecijferdheid stimuleren - die zijn ontwikkeling op het gebied van ruimtelijke oriëntatie stimuleren - die hem uitnodigen tot spel - die het samenspelen stimuleren - die in voldoende hoeveelheid aanwezig zijn - die hem uitnodigen tot experimenteren - die ordelijk en op een vaste plaats te vinden zijn
...taalaanbod nodig ...	<ul style="list-style-type: none"> - die mondeling is en gekenmerkt wordt door eenvoud en eenduidigheid - via veel voorlezen in kleine kring - die veel 1:1 is met de leerkracht - die leeftijdsadequaat is - die hem leert emoties te verwoorden -
..overige, zoals...	<ul style="list-style-type: none"> - veel contact en afstemming nodig met ouders en/of andere opvoeders - veel contact en afstemming nodig met externe hulp- en/of zorgaanbieders - prikkelarme omgeving -
<p>(Indien van toepassing) <u>Waarom is de school handelingsverlegen?</u></p>	

Groepshandelingsplan

Klas:		
Mentor:	Overige lesgevende:	
Datum:	Periode:	

Groep / namen	Doelen: Wat wil ik deze periode bereiken?	Inhoud: Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in?	Aanpak: Hoe geef ik instructie en begeleiding?	Organisatie: Hoe organiseer ik het?	Evaluatie: Hoe en wanneer bepaal ik of de gestelde doelen bereikt zijn?
Allen					
Subgroep 1 (namen)					
Subgroep 2 (namen)					
Subgroep 3 (namen)					
Leerling (LGF)					
(naam)					

Vragenlijst leerlingen: toepassing doelen uit groepshandelingsplan door leraren.

Vak: _____ leraar: _____

	altijd	vaak	soms	nooit	nvt
1. Schrijft huiswerk op het bord als er huiswerk is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Controleert of het huiswerk in agenda staat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Geeft korte uitleg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Schrijft uitleg op het bord.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Gebruikt extra materiaal bij de uitleg. bv kaart, film, digibord, atlas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Geeft complimentjes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Geeft straf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Geeft extra uitleg als ik iets niet begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Controleert of het huiswerk gemaakt is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bespreekt het huiswerk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Schrijft op bord wat er die les gedaan wordt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Past andere puntentelling toe bij toetsen voor mij.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Toetsen krijg ik op A3 formaat (groot).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik krijg extra tijd om mijn SO / proefwerk te maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. De vragen van de SO / proefwerk worden mondeling gesteld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Bij binnenkomst pak ik meteen mijn spullen op tafel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Geeft extra opdrachten als er tijd over is.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. De leraar laat ons (10 minuten) 'zelfstandig werken'. (in die tijd mogen wij geen hulp aan de leraar vragen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Is het duidelijk wat je dan moet doen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Wat doet de leraar dan?	<input type="radio"/> extra uitleg geven aan klasgenoten <input type="radio"/> (toetsen) nakijken <input type="radio"/> rondlopen door de klas <input type="radio"/> gesprekje voeren met een klasgenoot <input type="radio"/> anders, _____				

Interview

Vragen gericht op de leraren van klas 1b.

Werk je momenteel met het groepshandelingsplan?

Zo ja:

- a. Sinds wanneer werk je met het groepshandelingsplan?
- b. Hoe verloopt het werken met het groepshandelingsplan?
- c. Wat is jouw ervaring met het werken met het groepshandelingsplan ten opzichte van de eerdere werkwijze?
- d. Heb je een idee hoe vaak dit plan geëvalueerd en bijgesteld zou moeten worden en hoe dit dan in de praktijk ingevuld kan worden?
- e. Heb je suggesties ter verbetering?

Zo nee:

- a. Wat zijn jouw redenen om niet met het groepshandelingsplan te werken?
- b. Wat kan jou helpen om wel met het groepshandelingsplan te werken?

Groepsoverzicht klas 1b

nummer leerling	didactische domeinen (DLE)				sociaal-emotioneel			NIO	lwoo	bijzonderheden
	BL	RE	SP	TL	FA	PM	EI	IQ		
1	27	41	31	23			inadekwatie soc. inadekwatie recalcitrantie zelfwaardering	78	X	
2	22	50	29	15		X	inadekwatie soc. inadekwatie	78	X	
3	32	39	13	20				92		dyslexie
4	35	37	12	15			egocentrisme	78	X	dyslexie ADD
5	42	40	45	55			egocentrisme soc. inadekwatie taakgerichtheid	88	X	
6	28	50	27	27				81	X	dyslexie PDD-NOS
7	15	33	41	34			taakgerichtheid sociabiliteit zelfwaardering	78	X	
8	15	36	36	34		X	soc. inadekwatie	88	X	
9	33	30	25	16				76	X	dyslexie
10	42	40	12	15		X	inadekwatie volharding egocentrisme	81	X	dyslexie
11	32	42	49	55			soc. inadekwatie	78	X	
12	32	38	56	44			taakgerichtheid egocentrisme	74	X	
13	45	50	44	34	X		inadekwatie soc. inadekwatie	84		
14	30	32	25	15		X		78	X	dyslexie ADHD
15	35	35	46	41			taakgerichtheid	81	X	
16	18	45	47	31			zelfwaardering	88	X	
17	45	35	59	40			taakgerichtheid	78	X	
18	55	28	54	37			egocentrisme sociabiliteit zelfwaardering	74	X	
19	27	53	33	20			zelfwaardering	88	X	dyslexie

BL Begrijpend Lezen
 RE Rekenen
 SP Spelling
 TL Technisch Lezen
 FA faalangst
 PM prestatiemotivatie
 EI Emotionele instabiliteit
 IQ Cognitieve capaciteit

Klas: 1B	Overige lesgevende: WDI - ABE - JVO - MMR - AVE - DDO - DSA
Mentor: EDO	
Datum: 21 september 2010	Periode: 22 September - 2 november

Groep / namen	Doelen: Wat wil ik deze periode bereiken?	Inhoud: Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in?	Aanpak: Hoe geef ik instructie en begeleiding?	Organisatie: Hoe organiseer ik het?	Evaluatie: Hoe en wanneer bepaal ik of de gestelde doelen bereikt zijn?
Allen	<p>① LIn kunnen op de juiste manier huiswerk in hun agenda schrijven</p> <p>② LIn kunnen, na een korte uitleg, al een start maken met de opdracht.</p> <p>③ Een veilig groepsklimaat</p>	<p>- agenda, lesbrief agendagebruik</p> <p>- lesmethoden, lesvoorbereiding...</p> <p>- introductieprogramma, mentorgesprekken, lesgevende die lIn positief benaderen</p>	<p>Docent schrijft hw op bord, gebruikt de afgesproken afkortingen en controleert of het hw goed genoteerd staat.</p> <p>Docent geeft korte instructie, leest hardop voor, visualiseert en controleert of de opdracht begrepen is.</p> <p>LIn niet alleen aanspreken op ongewenst gedrag maar juist benoemen wat wél goed gaat of wat je wel van ze verwacht.</p>	<p>In het begin van de les hw in agenda laten zetten, langs lIn lopen en (laten) corrigeren als het niet goed genoteerd staat.</p> <p>Instructie terugvragen en de lIn actief bij de les betrekken.</p> <p>LIn positief benaderen, structuur en regels duidelijk stellen, snelle directe feedback op gedrag, complimenten geven, succeservaringen laten beleven.</p>	<p>Noteren welke lIn hier moeite mee blijven houden en melden bij volgende bespreking (2-11)</p> <p>Noteren welke lIn extra instructie nodig hebben (2-11)</p> <p>Sociogram / SVL afnemen in week 41/42</p>
Subgroep 1 (dyslexie) Leerling nummer: 3 - 4 - 6 - 9 - 10 - 14 - 19	④ Signaleren welke lIn gebaat zijn bij uitvergrotingen, extra tijd, mondelinge toetsafname, aangepaste normering bij En en NE.	Vergrotingen toetsen, audiovisuele middelen.	Voorlezen van teksten, visualiseren, grote stukken tekst niet laten overschrijven. Niet spelling-gerichte opdrachten niet op spelling controleren wel op leesbaarheid.	Plaats lIn vooraan in de klas !?	Noteren / observeren welke lIn baat hebben bij: - extra vergrotingen - daisypeler - laptop - leesbaarheid handschrift
Subgroep 2 (AD(H)D; PDD-NOS) Leerling nummer: 4 - 6 - 14	⑤ Structuur en duidelijkheid	Lesvoorbereiding, visualiseren	Voorspelbaar, gestructureerd, visualisatie, geef mogelijkheid alleen te werken, hanteer concreet taalgebruik.	Plaats lIn in prikkelarmen omgeving. Geef enkelvoudige opdrachten en help de lIn individueel op gang. Kap constante doorvragen af.	Observeren / noteren wat lIn nodig heeft. Apart zitten, extra instructie, visualisatie enz.

Evaluatie naar aanleiding van groepsbespreking 9 november (Groepshandelingsplan ①)

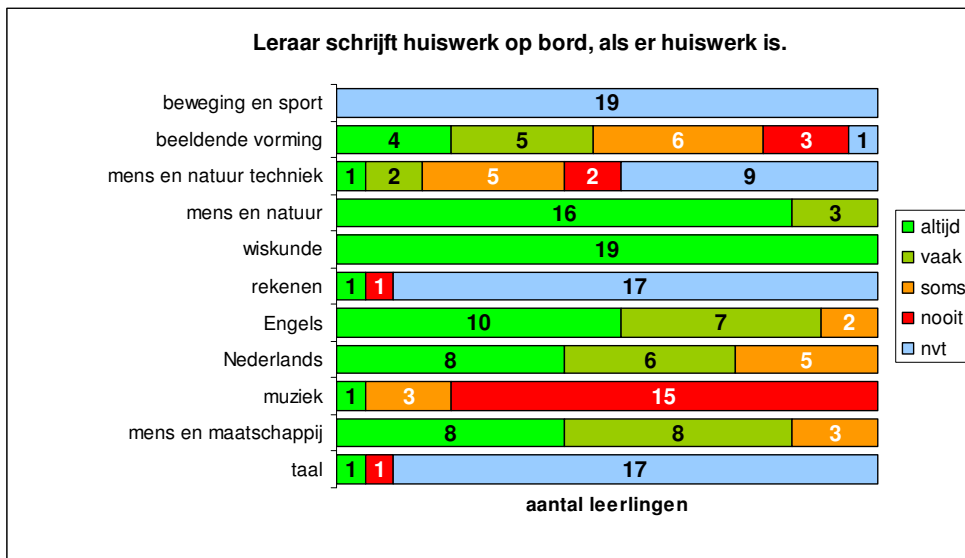
groep	doelen	evaluatie	opmerkingen
Allen	① Lln kunnen op de juiste manier huiswerk in hun agenda schrijven.	Alle leerlingen geven aan dat ze op de juiste manier het huiswerk in de agenda kunnen schrijven. J. en B. geven aan dat ze wel graag willen dat dit gecontroleerd wordt. Ze vinden het vooral moeilijk als de docent het huiswerk niet op het bord schrijft. Huiswerk blijven visualiseren op het bord (op tijd).	Doel bijna bereikt. Subgroep 1 GHP ② (bij lln. 14 – 19 controle of huiswerk goed in agenda gaat)
	② Lln kunnen, na een korte uitleg, al een start maken met de opdracht.	Vooraf de jongens geven aan het moeilijk te vinden zelfstandig te beginnen met opdrachten. D. en J. kunnen dat niet als er niet goed is uitgelegd en de andere geven aan dat ze het moeilijk vinden als het niet op het bord staat wat ze moeten/kunnen doen.	Subgroep 2 GHP ② (Lln. 2 – 3 – 4 – 8 – 9 – 10 – 14 – 19)
	③ Een veilig groepsklimaat	Aandachtspunten SVL: Lln. 1 – PS, SA, SV laag Lln. 10 – CK, HA, PS, UV laag Lln. 14 - SA Sociogram: A. valt buiten de groep, Ar. is het meest gekozen op de vraag samenwerken in de klas.	Lln. 1 aangemeld voor SOVA training, opletten met samenstelling samenwerkopdrachten. Lln. 10 motivatieproblemen, gesprek mbv inspiratiespel om te kijken waar drijfveren liggen. Lln. 13 heeft duidelijkheid nodig over haar woordgebruik, deze is niet altijd handig. Spreek haar daarop aan en geef aan wat je wel verwacht.
Subgroep 1 (dyslexie) Leerling nummer: 3 – 4 – 6 – 9 – 10 – 14 – 19	④ Signaleren welke lln gebaat zijn bij uitvergrotingen, extra tijd, mondelinge toetsafname, aangepaste normering bij En en NE.	Alle leerlingen met dyslexiepas krijgen extra tijd en aangepast normering waar dat in het protocol van school per vak beschreven staat. Lln. 10 – 14 – 19 willen altijd vergroting. Lln. 3 – 9 vergroting bij Engels. Lln. 4 – 6 geven zelf aan of ze een vergroting willen (afhankelijk van het lettertype).	Subgroep 3 GHP ②
Subgroep 2 (AD(H)D; PDD-NOS) Leerling nummer: 4 – 6 – 14	⑤ Structuur en duidelijkheid	Lln. 14 krijgt 'stressballetje' om tijdens uitleg te gebruiken. Overige klasgenoten hebben dan minder last van getik.	Subgroep 4 GHP ② Leraren geven aan wanneer het balletje weg moet.

Vaststellen algemene doelen voor de hele klas om meer tijd te krijgen binnen de les voor extra begeleiding, observatie enz.

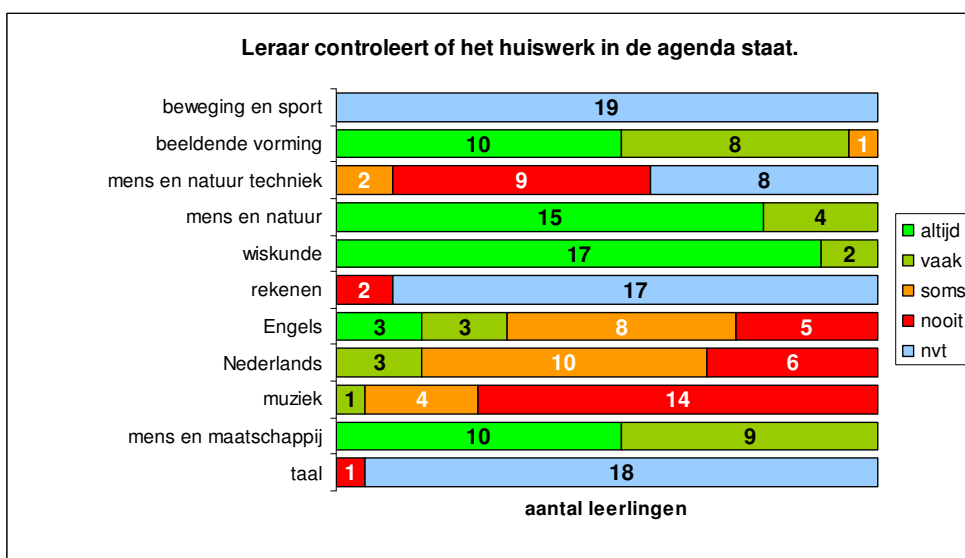
- Waar mogelijk 10 minuten 'zelfstandig werken' tijdens de les.
- Leerlingen leren meteen spullen op tafel te pakken bij binnenkomst zodat zo snel mogelijk met de les gestart kan worden.
- Inzicht krijgen in de 'ideale' groepsopstelling.

Groepshandelingsplan 2 klas 1B

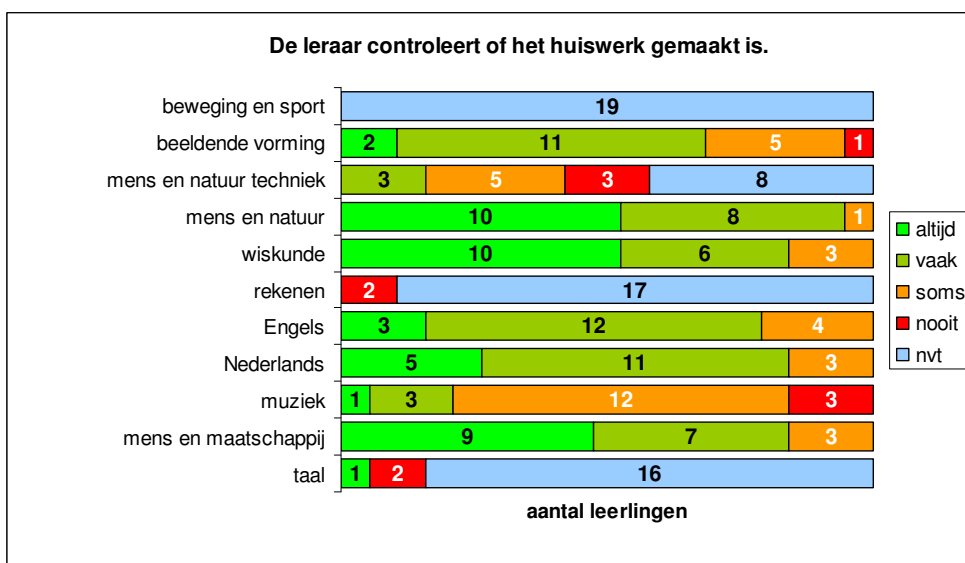
Groep / namen	Doelen: Wat wil ik deze periode bereiken?	Inhoud: Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in?	Aanpak: Hoe geef ik instructie en begeleiding?	Organisatie: Hoe organiseer ik het?	Evaluatie: Hoe en wanneer bepaal ik of de gestelde doelen bereikt zijn?
Allen	<p>⑥ LIn kunnen bij binnenkomst meteen hun benodigde spullen op tafel pakken.</p> <p>⑦ LIn kunnen 10 minuten zelfstandig werken door om te leren gaan met uitgestelde aandacht.</p> <p>③ Een veilig groepsklimaat</p>	<p>- afspraken maken HOE?</p> <p>- afspraken maken HOE?</p> <p>- mentorgesprekken, lesgevende die lIn positief benaderen, rekening houden met groepssamenstelling n.a.v. sociogram.</p>	<p>Docent maakt concrete afspraken hoe dat bij zijn les hoort. Welke spullen wel en wat hoeft niet op de tafel.</p> <p>Docent maakt concrete afspraken hoe dat bij zijn les hoort. Wat mag wel en wat mag niet tijdens zelfstandig werken.</p> <p>LIn niet alleen aanspreken op ongewenst gedrag maar juist benoemen wat wél goed gaat of wat je wel van ze verwacht. Letten op groepssamenstelling bij samenwerkopdrachten.</p>	<p>Iedere docent geeft hier zijn eigen invulling aan. Mogelijkheden in schrift laten schrijven, vaak herhalen, 'spelletje' van maken zo snel mogelijk.</p> <p>Iedere docent geeft hier zijn eigen invulling aan. Mogelijkheden in schrift laten schrijven, time-timer. Stopwatch mee laten draaien op digibord.</p> <p>LIn positief benaderen, structuur en regels duidelijk stellen, snelle directe feedback op gedrag, complimenten geven, succeservaring-en laten beleven.</p>	<p>Noteren welke lIn hier moeite mee blijven houden en melden bij volgende bespreking (18-01) of eerder als ik, als mentor, daarbij zou kunnen helpen.</p> <p>Aangeven of dit lukt binnen de lessen. Zo niet, waar lukt het niet en waarom niet. Kan ik, als mentor, ergens helpen?</p> <p>Sociogram afnemen in week 51</p>
Subgroep 1 (14 – 19)	① LIn kunnen op de juiste manier huiswerk in hun agenda schrijven.	- agenda	Docent schrijft hw op bord met de afgesproken afkortingen.	Controleert of het goed genoteerd staat.	Voor volgende bespreking vragen aan lIn en docenten of het lukt bij lIn om het zonder controle te doen.
Subgroep 2 Leerlingnummer: 2 – 3 – 4 – 8 – 9 – 10 – 14 – 19	② LIn kunnen na korte uitleg, een start maken met de opdracht.	- lesmethode, lesvoorbereiding.	Duidelijkheid, controleren of opdracht begrepen is.	Visualiseren.	Voor volgende bespreking vragen aan lIn en docenten of het lukt bij lIn om met de opdracht te starten.
Subgroep 3 (dyslexie) Leerling nummer: 3 – 4 – 6 – 9 – 10 – 14 – 19	④ LIn hulpmiddelen bieden die ze nodig hebben vanwege dyslexie.	Vergrotingen toetsen, audiovisuele middelen.	Voorlezen van teksten, visualiseren. Niet spelling-gerichte opdrachten niet op spelling controleren wel op leesbaarheid.	Plaats lIn vooraan in de klas !? Toetsen uitvergroten.	LIn vragen of docenten rekening houden met dyslexie en vergrotingen geven waar nodig.
Subgroep 4 Leerling nummer: 4 – 6 – 14 Aanvulling: lIn. 2 diagnose ADHD .	⑤ Structuur en duidelijkheid	Lesvoorbereiding, visualiseren LIn 14 (subgroep 4a) mag een stressbal gebruiken tijdens instructie.	Voorspelbaar, gestructureerd, visualisatie, geef mogelijkheid alleen te werken, hanteer concreet taalgebruik.	Plaats lIn in prikkelarmen omgeving. Geef enkelvoudige opdrachten en help de lIn individueel op gang.	Observeren / noteren wat lIn nodig heeft. Apart zitten, extra instructie, visualisatie enz.



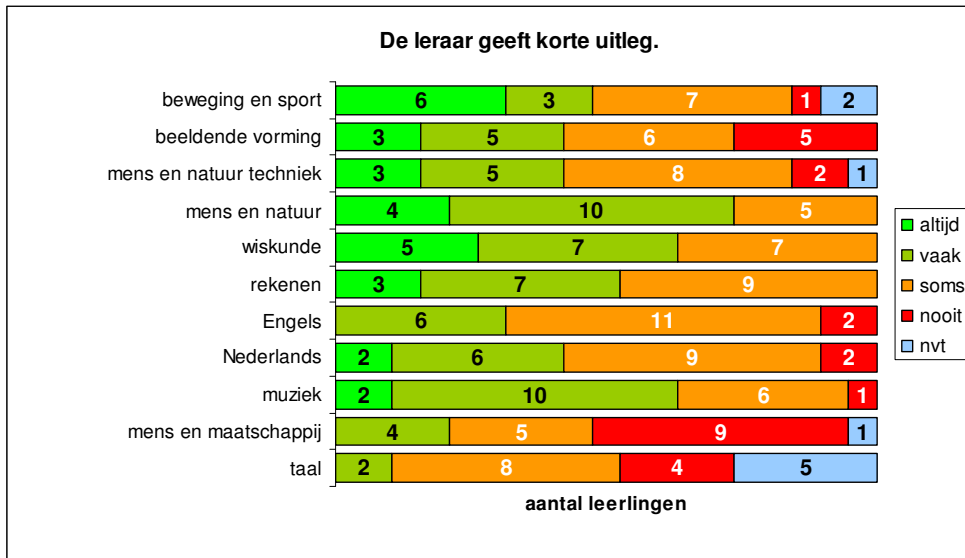
Figuur a Leraar schrijft huiswerk op bord, als er huiswerk is



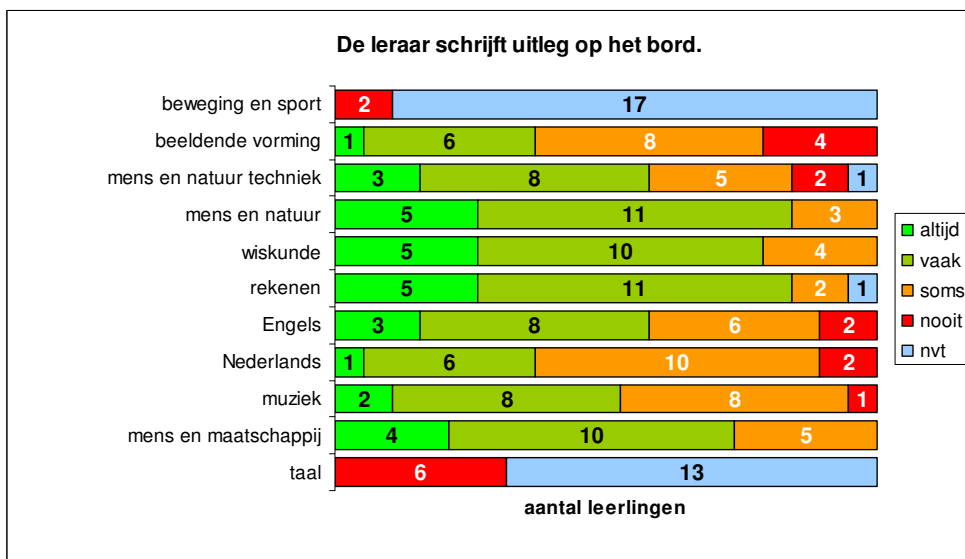
Figuur b Leraar controleert of het huiswerk in de agenda staat



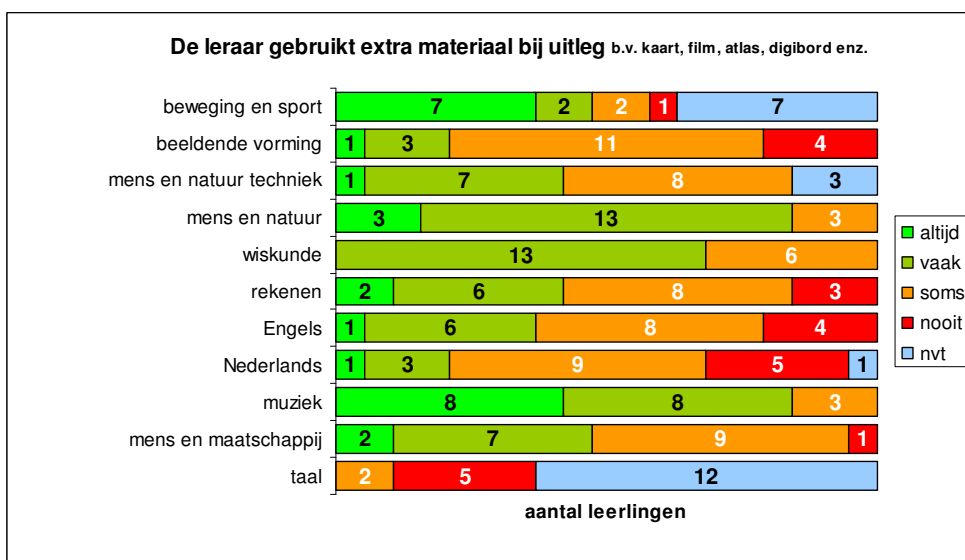
Figuur c De leraar controleert of het huiswerk gemaakt is



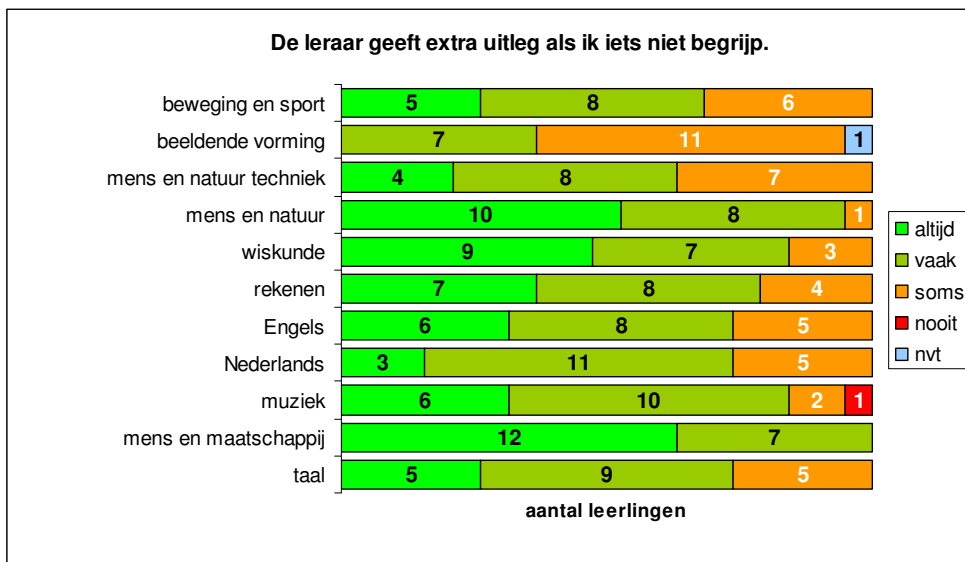
Figuur d De leraar geeft korte uitleg



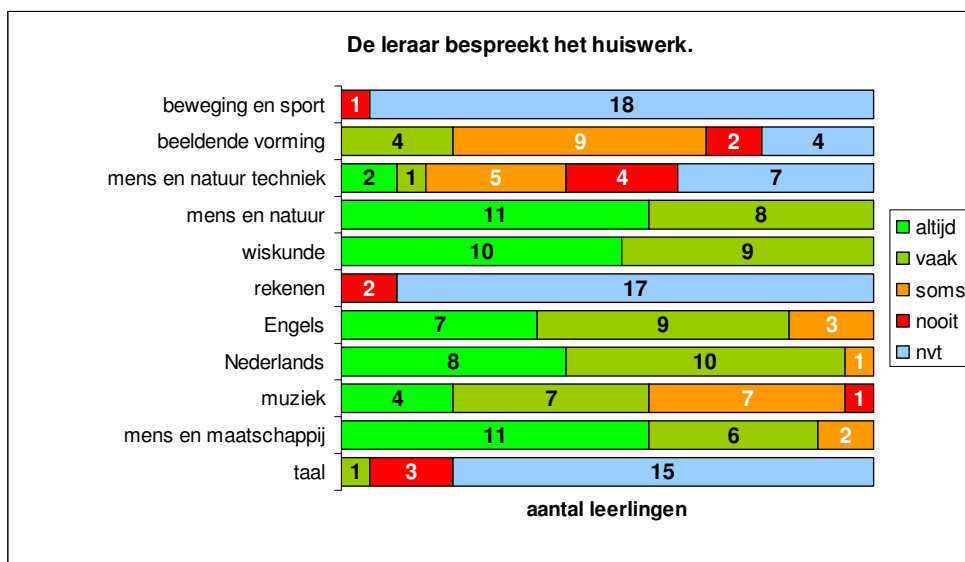
Figuur e De leraar schrijft uitleg op bord



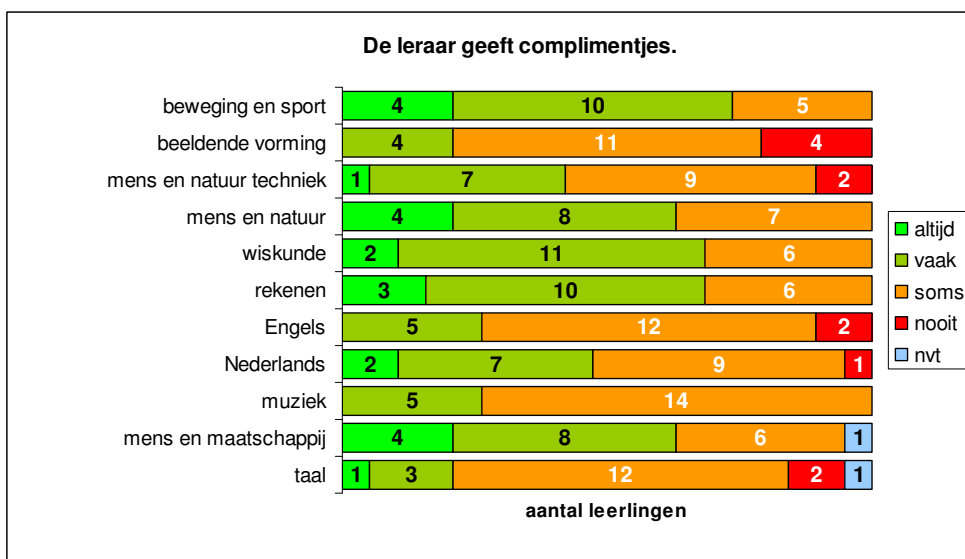
Figuur f De leraar gebruikt extra materiaal bij uitleg



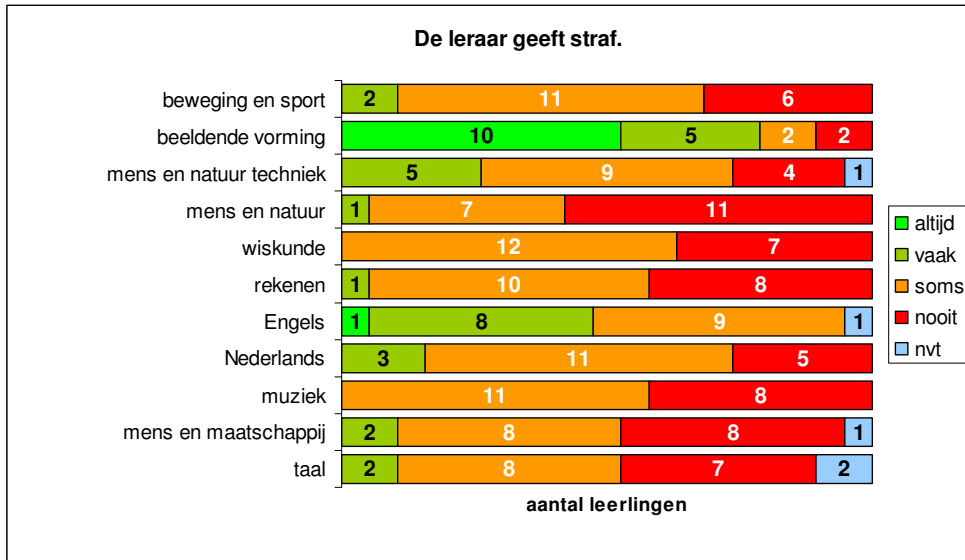
Figuur g De leraar geeft extra uitleg als ik iets niet begrijp



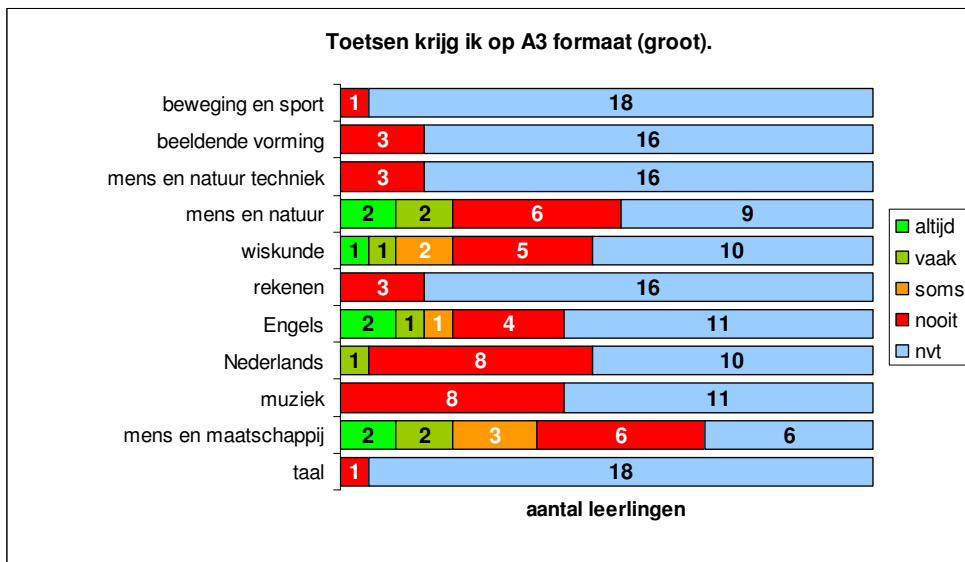
Figuur h De leraar bespreekt het huiswerk



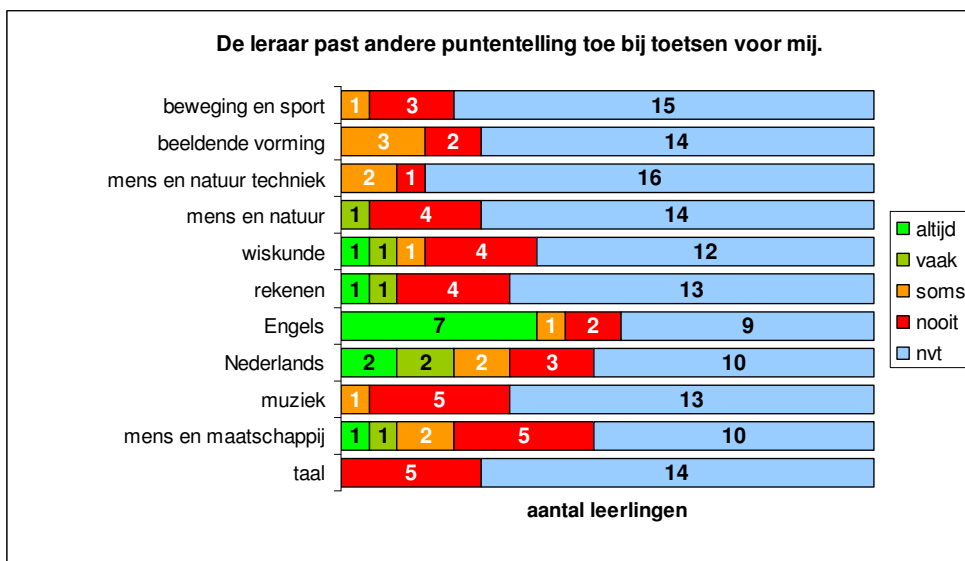
Figuur i De leraar geeft complimentjes



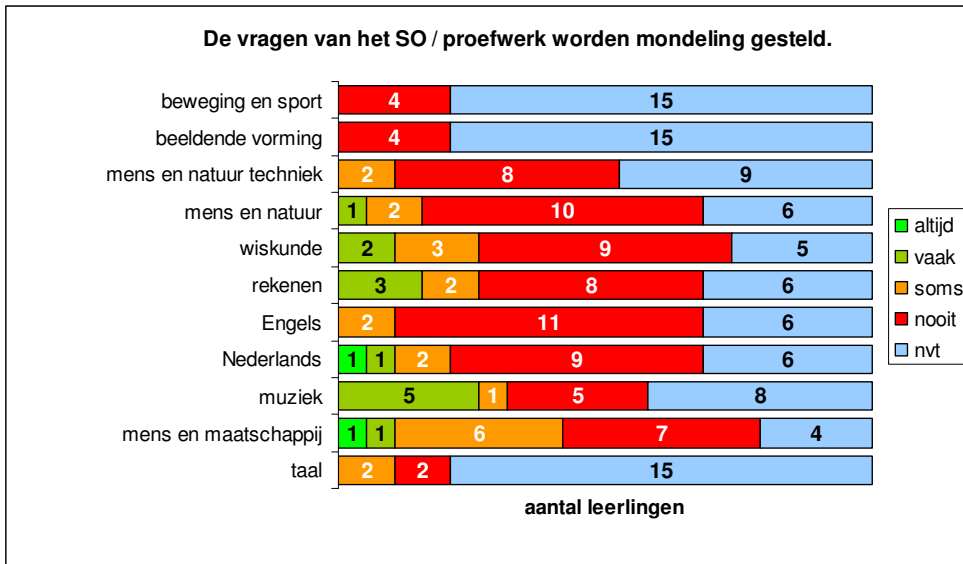
Figuur j De leraar geeft straf



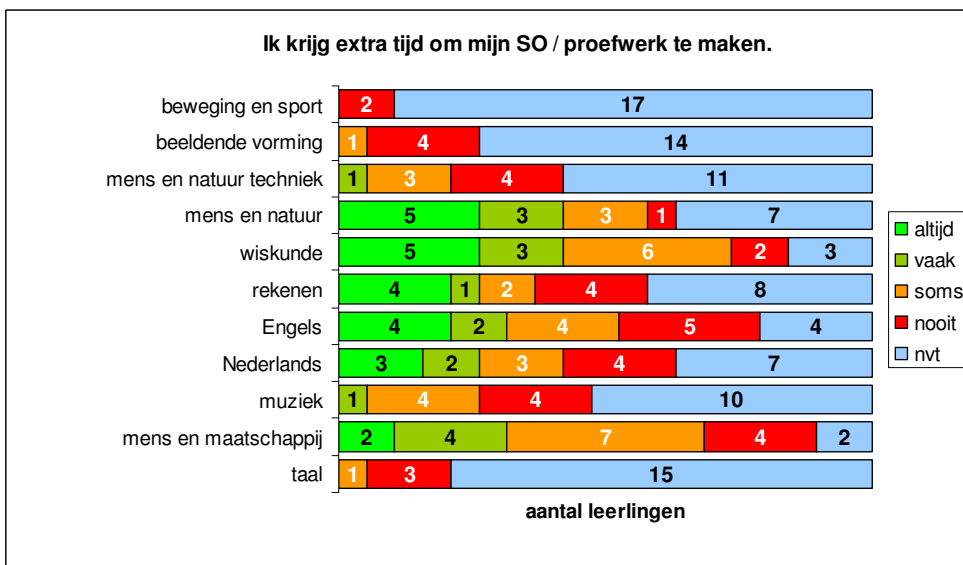
Figuur k Toetsen krijg ik op A3 formaat



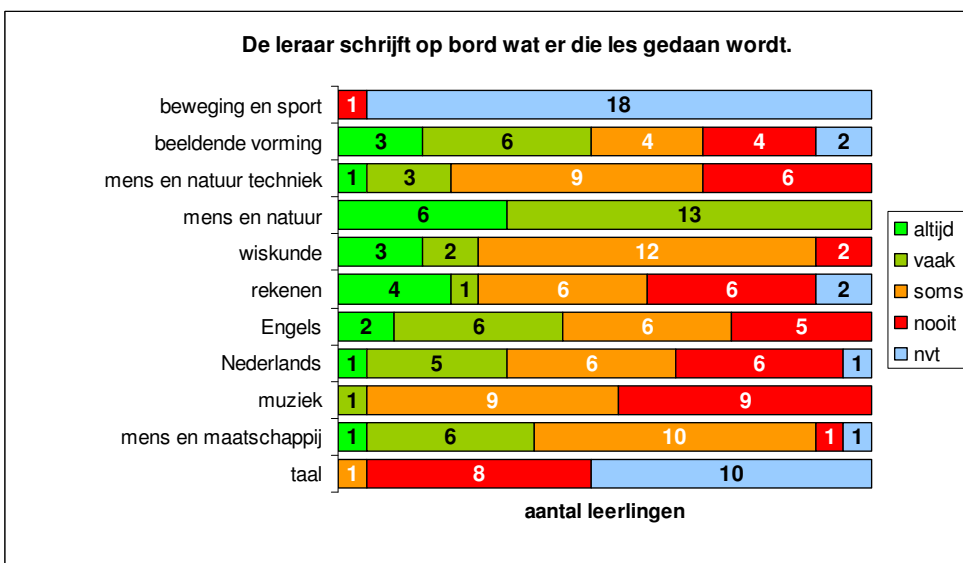
Figuur l De leraar past andere puntentelling toe bij toetsen



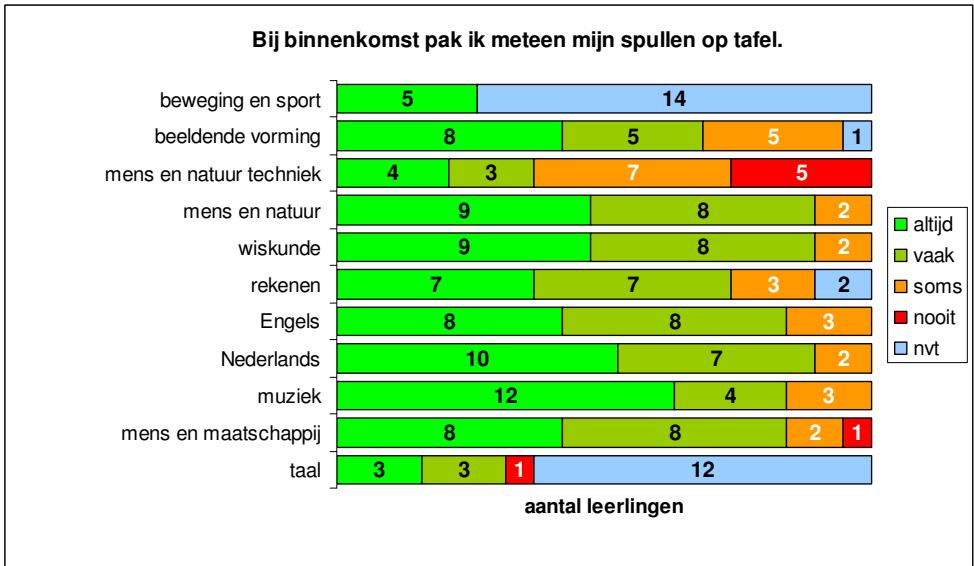
Figuur m De vragen van het SO / proefwerk worden mondeling gesteld



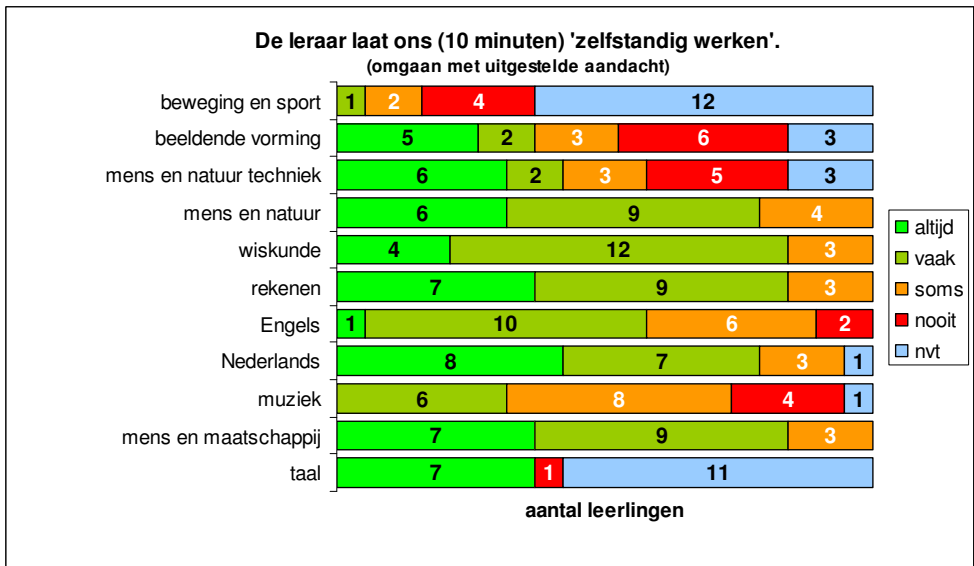
Figuur n Ik krijg extra tijd om mijn SO / proefwerk te maken



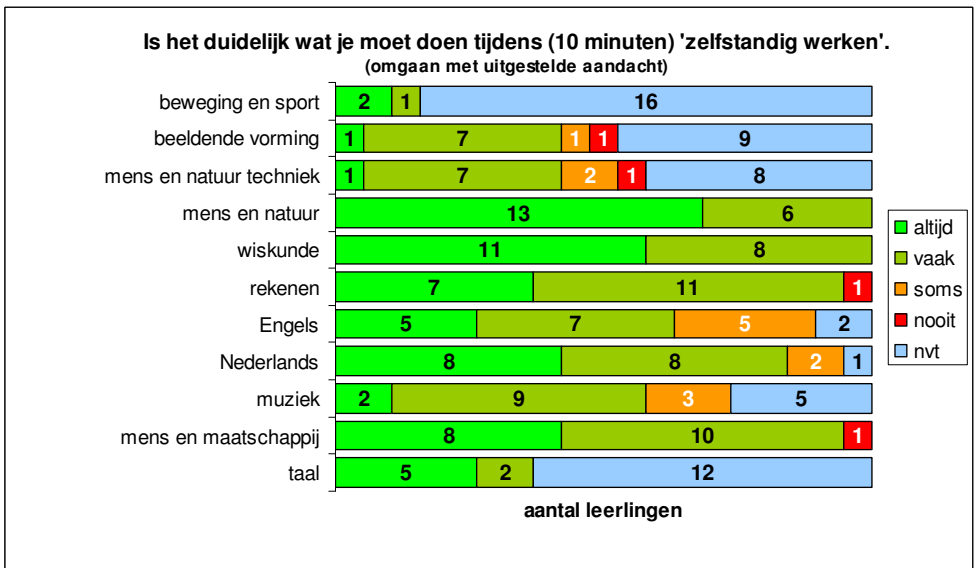
Figuur o De leraar schrijft op bord wat er die les gedaan wordt



Figuur p Bij binnenkomst pak ik meteen mijn spullen op tafel



Figuur q De leraar laat ons (10 minuten) 'zelfstandig werken'



Figuur r Is het duidelijk wat je moet doen tijdens 'zelfstandig werken'

Observaties leraren:

Bijlage 9

		beweging en sport	beeldende vorming	mens & natuur techniek	mens & natuur	wiskunde	rekenen	Engels	Nederlands	muziek	mens & maatschappij	taal
1	Schrijft huiswerk op het bord als er huiswerk is.	nvt	+	-	+	+	+	+	+	-	+	nvt
2	Controleert of het huiswerk in agenda staat.	nvt	+	-	+	+	+	+	+	-	+	nvt
3	Geeft korte uitleg.	<10	>10	<10	<10	>10	>10	<10	>10	<10	>10	nvt
4	Schrijft uitleg op het bord	nvt	+	-	+	+	+	+	+	-	+	nvt
5	Gebruikt extra materiaal bij de uitleg. bv kaart, film, digibord, atlas.	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	nvt
6	Geeft complimentjes.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Geeft straf.	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
8	Geeft extra uitleg als de leerling iets niet begrijpt.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	Controleert of het huiswerk gemaakt is.	nvt	+	-	+	+	nvt	+	+	nvt	+	nvt
10	Bespreekt het huiswerk.	nvt	+	nvt	+	+	nvt	+	+	nvt	+	nvt
11	Schrijft op bord wat er die les gedaan wordt.	nvt	+	-	+	+	-	+	+	-	+	nvt
12	Past andere puntentelling toe bij toetsen.	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
13	Toetsen krijgt de leerling op A3 formaat (groot).	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
14	De leerling krijgt extra tijd om mijn SO / proefwerk te maken.	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
15	De vragen van de SO / proefwerk worden mondeling gesteld.	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
16	Bij binnenkomst pakt de leerling meteen de benodigde spullen op tafel.	>3	> 3	> 3	D	D	D	>3	D	> 3	D	>3
17	Geeft extra opdrachten als er tijd over is.	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
18	De leraar laat (10 minuten) 'zelfstandig werken'.	nvt	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
19	Is het duidelijk wat de leerling dan moet doen?	nvt	j	n	j	j	j	j	j	nvt	j	j
20	Wat doet de leraar dan?	nvt	2,3	2,3	2,3,4	1,2,3	2,3,4	2,3	1,3,4	nvt	2,3,4	1,3,4

Nvt: niet van toepassing (deze lesobservaties)

<10': korte instructie / >10': instructie langer dan 10 minuten

D: direct / > 3: duurt langer dan 3 minuten

1: observeren – 2: rondlopen – 3: extra uitleg geven – 4: gesprekje voeren met leerling