

## “Teacher educational needs”

Students work hardest for teachers they like and respect. When I’m asked, “How do I get the students to like and respect me?” my immediate response is, “Like and respect them first.”

Dr. Debbie Silver in Education Week Teacher

Student:  
Studentnummer:  
Studiegroep:  
Studiebegeleider:  
Toets:

Eric de Jong  
2844370  
Bergen op Zoom  
A. Weterings  
Praktijkgericht Onderzoek  
Master Educational Needs  
2017

Datum:  
Aantal woorden:



## Samenvatting

Het doel van mijn onderzoek is om externaliserend gedrag bij pubers in een VMBO-basis/kaderklas 4 terug te dringen en daarmee zelf pedagogisch en didactisch competentier te worden in het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van deze groep. De relevantie van begrippen als motivatie, (externaliserend) gedrag, groepsvorming, autonomie en leraargedrag zijn eerst beschreven en in de context van mijn dagelijkse praktijk geplaatst. Vervolgens is het gedrag van de leerlingen en van mijzelf bestudeerd aan de hand van klassengesprekken, interviews, vragenlijsten, observaties en een persoonlijkheidstest. Aan de hand van interventies, toegespitst op autonomie en competentie van de leerling, zijn een verschillende metingen gedaan. Uit het onderzoek komt naar voren dat gedrag van leerlingen te koppelen is aan leraargedrag. Door als leraar rekening te houden met de belevingswereld van de leerlingen en dat in lesdoelen te vertalen, neemt de motivatie toe. Een goede lesvoorbereiding en klassenmanagement zijn daarbij essentieel.

# Inhoudsopgave

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting .....                                           | 2  |
| Hoofdstuk 1 - Inleiding .....                                | 5  |
| 1.1 Aanleiding .....                                         | 5  |
| 1.2 Probleemstelling .....                                   | 6  |
| 1.3 Doelstelling (Gewenste situatie).....                    | 7  |
| Hoofdstuk 2 - Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....      | 8  |
| 2.1 Kernbegrippen en theorie.....                            | 8  |
| 2.1.1 Motivatie of betrokkenheid .....                       | 9  |
| 2.1.2 Externaliserend gedrag.....                            | 10 |
| 2.1.3 Groepsvorming.....                                     | 12 |
| 2.1.4 Autonomie.....                                         | 12 |
| 2.1.5 Leraargedrag .....                                     | 13 |
| 2.2 Explorerende onderzoeksvraag .....                       | 14 |
| 2.3 Deelvragen .....                                         | 14 |
| Hoofdstuk 3 - Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden..... | 16 |
| 3.1 Onderzoeksstrategie en onderzoek paradigma.....          | 16 |
| 3.2 Respondenten .....                                       | 16 |
| 3.3 Onderzoeksmethodiek .....                                | 17 |
| 3.3.1 Deelvraag 1 .....                                      | 18 |
| 3.3.1.1 Klassengesprek .....                                 | 18 |
| 3.3.2 Deelvraag 2 .....                                      | 18 |
| 3.3.2.1 Observatie.....                                      | 18 |
| 3.3.2.2 Observatie bij een collega .....                     | 19 |
| 3.3.2.3 Persoonlijkheidstest .....                           | 19 |
| 3.3.2.4 IMI-vragenlijst.....                                 | 19 |
| 3.3.3 Deelvraag 3 .....                                      | 20 |
| 3.3.4 Deelvraag 4 .....                                      | 20 |
| 3.4 Kwaliteit van het onderzoek .....                        | 21 |
| 3.4.1 Validiteit en betrouwbaarheid .....                    | 21 |
| 3.4.2 Ethische aspecten .....                                | 22 |
| Hoofdstuk 4 – Data-analyse en resultaten.....                | 23 |
| 4.1 Analyse van het klassengesprek.....                      | 23 |
| 4.1.2 Interview .....                                        | 24 |
| 4.2 Observatie.....                                          | 25 |
| 4.3 Observatie bij een collega .....                         | 27 |
| 4.4 Persoonlijkheidstest .....                               | 27 |
| 4.5 IMI-vragenlijst .....                                    | 27 |
| 4.6 Interview .....                                          | 30 |
| Hoofdstuk 5 – Conclusies (discussie, aanbevelingen) .....    | 32 |
| 5.1 Hoofdvraag en deelvragen.....                            | 32 |
| 5.2 Antwoord op deelvraag 1 .....                            | 32 |
| 5.3 Antwoord op deelvraag 2.....                             | 34 |
| 5.4 Antwoord op deelvraag 3.....                             | 35 |

|                               |                                  |    |
|-------------------------------|----------------------------------|----|
| 5.5                           | Antwoord op deelvraag 4 .....    | 36 |
| 5.6                           | Antwoord op de hoofdvraag .....  | 37 |
| 5.7                           | Discussie en aanbevelingen ..... | 37 |
| 5.7.1                         | Aanbevelingen .....              | 38 |
| 5.7.2                         | Praktische opbrengst .....       | 39 |
| Hoofdstuk 6 - Reflectie ..... |                                  | 40 |
| Bronnenlijst .....            |                                  | 41 |
| Bijlagen .....                |                                  | 43 |

# Hoofdstuk 1 - Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Maandagmiddag.....

Elke keer zie ik er een beetje tegenop om de laatste twee uren van de dag les te gaan geven aan V4. Misschien overdreven, maar waarom toch dit gevoel?

Om half drie stroomt het praktijklokaal voor ICT vol. Het zijn 22 vierdejaars-leerlingen van de basis- en kaderrichting die gekozen hebben voor het vak ICT-route als praktijkvak. Het vak ICT-route bestaat uit 3 onderdelen. Ik verzorg de theorielessen en de andere twee onderdelen, ECDL (European Computer Driving License) en Praktijkopdrachten worden door mijn collega verzorgd. Jaarlijks wisselen we hierin. Bij ECDL werken ze zelfstandig vanuit boekjes aan de basisvaardigheden van ICT en bij de praktijkopdrachten wordt in groepjes samengewerkt aan opdrachten.

In de theorielessen die ik geef, bestuderen ze ICT-gerelateerde onderwerpen, wat hoofdzakelijk zelfstandig werken betreft. Ze moeten theorie lezen, vragen beantwoorden en het met mij delen.

Mijn rol is om uitleg te geven als leerlingen er zelf niet uit komen. Belangrijk is dat ik daarbij de orde en de rust bewaar zodat alle leerlingen geconcentreerd kunnen werken. Dit lukt niet altijd bij deze leerlingen. Van de leerlingen in de klas gaan er meestal 11 zelfstandig aan het werk, maar 7 jongens niet. Deze 7 jongens vertonen externaliserend gedrag, waardoor ik mij teveel moet richten op klassenmanagement en te weinig kan richten op vakdidactiek.

Het resultaat is dat alle leerlingen niet optimaal kunnen presteren en dat ik niet tevreden ben met deze opbrengst. Het moet dus anders. Ik moet duidelijker weten wat de onderwijsbehoeften zijn van deze leerlingen. Welk leerkrachtgedrag past daarbij? Wat is de meest effectieve leeromgeving en wat zijn de leerdoelen? Heb ik de didactische en pedagogische competenties die deze klas nodig heeft?

Uit een teamvergadering van docenten is gebleken dat bijna alle docenten deze leerlingen als onhandelbaar ervaren. Een heftige conclusie, maar ik realiseer me dat er eigenlijk elk jaar wel zo'n klas is en dat de discussie telkens terugkomt.

Door meer inzicht in dit gedrag van deze groep leerlingen te krijgen, verwacht ik beter te kunnen inspelen op dit gedrag. Hierdoor verwacht ik dat de lessen plezieriger, rustiger en effectiever zullen verlopen. Ik wil in mijn onderzoek in kaart brengen over welke gedrag het gaat en welke zaken van invloed zijn op het gedrag van deze leerlingen. Pas als ik hier een goed beeld van heb, kan ik verder gaan denken aan passende interventies.

## 1.2 Probleemstelling

De lessen met deze groep leerlingen op dit tijdstip, aan het einde van de lesdag, hebben niet het gewenste effect. Er is externaliserend, ongedisciplineerd en soms agressief gedrag van een paar leerlingen (aan elkaar zitten, elkaars computer uitzetten, heen en weer lopen, niet aan het werk willen). Ik voel mij hierdoor minder competent in mijn professionele rol.

De verscheidenheid aan leerlingen die in het VMBO te zien is, zal groter worden door de invloed van Passend Onderwijs. Ik zal als docent de komende jaren meer te maken krijgen met leerlingen met gedragsproblemen. De verschillen tussen de leerlingen nemen alleen maar toe. Als professional zal ik goed op de hoogte moeten zijn van de verschillende gedragsuitingen van leerlingen; sommige als gevolg van stoornissen, andere door gebrek aan intrinsieke motivatie en weer andere, omdat er invloeden van buitenaf spelen. Dit betekent niet dat al deze leerlingen voor problemen zorgen in mijn handelen in de klas. Het vergt een andere aanpak waarin meer differentiatie vereist is en een goed klassenmanagement. Instructies moeten helder zijn, interventies moeten consequent worden doorgevoerd en mijn rol als coach wordt nog meer aangesproken. De uitdaging als professional wordt groter. De schoolleiding hecht veel waarde aan mijn opleiding Master EN en mijn keuze voor het domein gedrag, omdat dit voorziet in deze behoefte.

Als team van docenten die lesgeven aan VMBO basis- en kaderleerlingen wordt er regelmatig, zowel in vergaderingen als in de wandelgangen, gesproken over de problemen die ook zij ervaren met enkele leerlingen uit de V4-klas, ondanks de brede ervaring van het team. De uitkomsten van dit onderzoek zijn uiteraard gericht op mijn handelen en zullen lang niet altijd toepasbaar zijn de praktijk van alle collega's. Maar het zal wellicht voor sommige collega's tot praktische ideeën leiden.

Bovenstaande betekent dat het in mijn onderzoek gaat om gedrag, zowel gedrag van leerlingen als gedrag van mijzelf en de interactie daarvan. Ik wil mijn leerkrachtgedrag laten aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zowel didactisch als pedagogisch. En het gaat om motivatie van deze leerlingen; wordt de motivatie beter als ik mijn leerkrachtgedrag aanpas? Hoe kan ik mijn leerkrachtvaardigheden uitbreiden en regie uitoefenen op leerstof en leerling tijdens de ICT-lessen in klas V4, zodat er meer leerlingen taakgericht gedrag vertonen?

### 1.3 Doelstelling (Gewenste situatie)

Ik wil dat de les aan V4ict elke maandag van half drie tot vier uur er als volgt uit gaat zien:

- ik vertoon competent leerkrachtgedrag (goed klassenmanagement, duidelijke instructie, expert van de leerstof, coaching, consequent);
- de leerlingen hebben ieder hun eigen taak (differentiatie door niveauverschillen);
- de leerlingen doen wat ik van hen vraag (leerlingen gaan aan het werk met hun taak);
- er is geen ongewenst gedrag (er wordt stil gewerkt, soms is samenwerking vereist en zal er op zachte toon worden overlegd).

## Hoofdstuk 2 - Theoretisch kader en onderzoeksvraag

### 2.1 Kernbegrippen en theorie

Er is al veel gepubliceerd over gedrag en motivatie. In betreffende V4-klas kom ik een grote verscheidenheid aan leerlingen tegen. Enkele leerlingen hebben weinig gevoel bij de algemeen heersende normen en waarden. Andere leerlingen hebben bijvoorbeeld een lastige thuissituatie en vertonen gedragsproblemen. Weer andere hebben sterke behoefte aan een voorbeeldfunctie en leren gedrag aan door observeren en imiteren van iemand anders, een rolmodel (Bandura, 1977). Sommige leerlingen lijkt het te ontbreken aan de juiste motivatie voor het vak (Jeninga, 2014). Van der Wolf en Beukering beschrijven 8 typen van probleemgedrag (Wolf & Beukering, 2009) en Rutter beschrijft de verschillende gedragscriteria die mij helpen het gedrag in kaart te brengen en daarop in te spelen (Rutter, 1998). Ook is het belangrijk te onderkennen dat deze klas al op een bepaalde manier is gevormd (Tuckman, 1965). Dit is verder uitgewerkt in hoofdstuk 2.1.3. De Behavioristische stroming beschrijft dat gedrag is aangeleerd en dus ook is af te leren. Ik kan dus wérken aan gedrag; zowel van leerlingen als van mijzelf. Bovendien wil ik weten of de aangeboden leerstof en de manier waarop deze wordt aangeboden, aansluit bij hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1987).

Natuurlijk moet ik gedragsproblemen en -stoornissen bij individuele leerlingen goed in beeld hebben (Marzano, 2007), maar ook de werking van het puberbrein om hun specifieke, taakgerichte gedrag te begrijpen (Swaab, 2010). Swaab geeft bijvoorbeeld aan dat de rijping van de hersenen doorgaat tot de puber in de 20 is. Daarom is volgens Swaab zelfstandig werken veelal niet mogelijk (Swaab, 2010). De groepsvorming (Tuckman, 1965) heeft ook een uitwerking gehad op de leerlingen in deze klas en ook van dat effect op het gedrag moet ik op de hoogte zijn. De thuissituatie van deze leerlingen kan een belangrijke invloed hebben op de aangeleerde normen en waarden. Daarnaast hebben de leerlingen allemaal hun eigen leerstijl die bepaalt op welke manier zij het beste leren (Kolb, 2005). Ook wet- en regelgeving (algemeen en schoolspecifiek), de schoolleiding en de schoolorganisatie zijn randvoorwaarden voor de motivatie van leerlingen. Wet- en regelgeving, schoolorganisatie en de thuissituatie zijn door mij niet of beperkt te beïnvloeden en daar zal dan ook niet de focus van mijn onderzoek liggen, maar het is wel van belang hiervan goed op de hoogte te zijn.

Om tot die interventies te komen die goed werken in deze klas, moet ik eerst dit gedrag goed in beeld te hebben. Wat er niet goed gaat en wanneer, is het blootleggen van de kern van het probleem. Maar vooral het weten wanneer het wél goed gaat en in welke lessituatie het goed gaat, is een effectievere insteek. Ik wil meer doen van wat werkt. Het oplossingsgerichte gedachtengoed, beschreven door Peter de Jong en Insoo Kim

Berg (Jong & Berg, 2001), sluit hierop aan; het uitbouwen van wat al goed gaat. “Doe meer van wat werkt” ga ik meer in de praktijk brengen (Visser, Doen wat werkt, 2009). De positieve energie die hiervan uitstraalt maakt voor mij van het probleem een uitdaging. Ik moet er bewust voor waken niet te snel te kiezen voor de methode van straffen om daarmee negatieve energie en uitstraling te voorkomen.

Vanuit deze positieve benadering en door een goed beeld te krijgen van de pedagogische en didactische onderwijsbehoeften van deze groep leerlingen, kan ik passende interventies inzetten.

Gezien de complexiteit van deze kernbegrippen en de relatie tot mijn probleemstelling kom ik tot de explorerende vraag bij de theorie:

***“Hoe kan ongedisciplineerd gedrag bij pubers worden teruggedrongen door het verhogen van hun motivatie tijdens de ICT-les, waarbij differentiatie van leerstof, instructie, begeleiding en evaluatie mijn uitgangspunten worden zodat ik pedagogisch en didactisch competent wordt in het aansluiten bij onderwijsbehoeften van deze groep?”***

In de volgende paragrafen ga ik onderstaande kernbegrippen behandelen en in verband brengen met mijn onderwijspraktijk.



(bron: eigen werk m.b.v. Mentimeter)

### 2.1.1 Motivatie of betrokkenheid

In een praktijkgericht onderzoek van Maartje de Roo las ik haar voorkeur voor het begrip betrokkenheid in plaats van motivatie (Roo, 2015). Ik sluit mij daar graag bij aan, omdat betrokkenheid niet alleen te maken heeft met motivatie, maar ook omdat betrokkenheid een beter hanteerbaar begrip is in de dagelijkse praktijk van mij als docent.

Betrokkenheid bij een onderwerp of bij een opdracht is beter waarneembaar en meetbaar. Het is toegespitst op het leerdoel (Roo, 2015). Door de huidige situatie te

beschrijven, interventies te bedenken en het effect van deze interventies te bestuderen, krijg ik een beeld van wat werkt en niet werkt.

Betrokkenheid staat dicht bij intrinsiek gemotiveerd zijn (Deci & Ryan, 2000). Deci beschrijft al in 1975 dat de mens een fundamentele behoefte heeft zichzelf te zien als competent en zelf-bepalend ("self-determining"). Vertaald naar mijn klas betekent het dat mijn leerlingen uitdaging nodig hebben en deze uitdaging geeft hen een gevoel van bevrediging. De activiteiten die een bevredigend gevoel opleveren maakt leerlingen intrinsiek gemotiveerd. De meeste leerlingen in de ICT-klas hebben bewust voor dit beroepsgerichte vak gekozen omdat ze daar een bepaalde affiniteit mee hebben. Clinkenbeard (2012) zegt dat het belangrijk is om te zorgen voor uitdagende taken, passend bij het niveau van de leerling, om autonome motivatie te stimuleren (Clinkenbeard, 2012).

Door de leerlingen mee te laten denken over de invulling van de laatste maanden van hun ICT-lessen in aanloop naar hun examen, verhoog ik hun participatiegraad (participatieladder van Hart) en daarmee hun eigen verantwoordelijkheid om hun leerproces zo goed mogelijk in te richten (Hart, 1997).

De onderzoeksperiode is voor mijn leerlingen een periode in aanloop naar hun examen. Dit betekent dat zowel de leerlingen als ikzelf naar een doel toe kunnen werken. Het doel voor de leerlingen, het slagen voor hun examen, is een manier om ze eigenaar te maken van hun leerproces en ze te motiveren. Freire (2005) geeft aan dat de kwaliteit van het leerproces bepaald wordt door de samenspraak tussen leraar en leerling waarbij de stem van de leerling gehoord wordt. Freire benadrukt de gelijkheid tussen de positie van leerlingen en leraren met betrekking tot het gezamenlijk formuleren van doelen. Voor mijzelf een gelegenheid om te kijken of de interventies, die passen bij het gezamenlijk opstellen van doelen, een positief effect hebben op de motivatie van deze groep leerlingen (Kienhuis, 2008).

Omdat de meeste bronnen zijn gebaseerd op het begrip "motivatie" in plaats van "betrokkenheid", zal in de rest van het onderzoek de term motivatie gehanteerd worden.

### 2.1.2 Externaliserend gedrag

Vanuit het Behaviorisme wordt gezegd dat al het gedrag is aangeleerd en dus ook is af te leren. Ik merk zelf dat ik in deze klas vaak probeer negatief gedrag af te leren door bijvoorbeeld te straffen, maar ik zie ook dat dat vaak van korte duur is. Het lijkt op symptoombestrijding en leidt niet tot structurele oplossingen. Driesen (2007) stelt dat straffen als doel heeft om ongewenst gedrag te stoppen of te verminderen, maar dat straffen ook ongewenste bijwerkingen heeft op lange termijn. Met straffen wordt het gewenste, nieuwe gedrag namelijk niet gestimuleerd. Met belonen wordt nieuw, gewenst gedrag gestimuleerd (Driesen, 2007).

Naast leerlinggedrag kan ik mijn eigen leerkrachtgedrag in kaart brengen (Maed) en

kijken hoe ik dit kan aanpassen, zodat dit beter aansluit bij de leerlingen. Om dit te laten aansluiten moet ik ook weten hoe dit leerlinggedrag in elkaar zit. Het onderzoek van Van der Wolf en Van Beukering helpt mij om het gedrag van de leerlingen te analyseren. Zij beschrijven 8 typen probleemgedrag. Een belangrijke conclusie uit eerdere onderzoeken is dat 60% van de leraren de drie typen “dwars, agressief en druk” als meest lastig ervaren. Ik ervaar dit zelf ook in deze klas. Het verklaart ook dat de meeste docenten uit ons team dezelfde ervaring hebben met deze klas. Dit gedrag van leerlingen wordt vaak verklaard uit gedragsstoornissen (Oberon, 2011). Ik moet dus in beeld brengen wat er al bekend is over gedragsstoornissen bij deze groep leerlingen. Daarnaast wil ik rekening houden met de bijzondere omstandigheden van elke individuele leerling. Belangrijk is dat ik onderzoek wat voor mij wél werkt, in deze specifieke situatie. Marzano kan een belangrijke bron voor mij zijn om nog een stap verder te gaan. Hij heeft een meta-analyse uitgevoerd van verschillende wetenschappelijke onderzoeken waaruit is gebleken dat er een aantal factoren is, die effect hebben bij het verbeteren van leerprestaties en de ontwikkeling van leerlingen (Blijswijk & Bogaarts, 2010).

Het belangrijkste wat ik zelf wil gaan toepassen, is:

- het stellen en presenteren van duidelijke leerdoelen aan de leerlingen, ook persoonlijke (autonomie),
- het vaststellen wat de leerlingen al weten over de leerstof, voordat ik nieuwe leerstof aanbied (competentie),
- feedback geven over de mate waarin ze hun leerdoelen bereiken (competentie),
- hun eigen vorderingen laten bijhouden (eigenaarschap en autonomie),
- erkenning geven bij vooruitgang (competentie en relatie),
- lessen afsluiten met feedback op de gestelde doelen (competentie),
- leerlingen zichzelf laten beoordelen aan de hand van de leerdoelen (autonomie en competentie),
- vooruitgang benoemen en prijzen (relatie en competentie),
- fouten laten verbeteren als herhalingsoefening (competentie).

Deze factoren vallen grotendeels samen met de competenties zoals ook Stevens die benoemt; autonomie, relatie en competentie, welke weer is afgeleid van de Self Determination Theory van Edward Deci en Richard Ryan (Deci, 2000).

In mijn onderzoek ga ik observeren wat het effect van bovenstaande interventies is op het externaliserend gedrag van de leerlingen. Tegelijkertijd benut ik de mogelijkheden die eerder onderzoek al heeft opgeleverd om daar zelf uit te halen wat in deze klas en op dit moment mogelijk is. Ik heb daarvoor de leerlingen nodig, de medewerking van de ouders en een groep collega's die ook bij deze leerlingen betrokken zijn.

### 2.1.3 Groepsvorming

Het gedrag van een leerling heeft ook een effect op het gedrag van andere leerlingen. Om in beeld te krijgen wat het effect van gedrag van de ene leerling op de andere is, kan de Roos van Leary uitkomst bieden. Leary ordent sociale vaardigheden in een cirkel (gebaseerd op het BOTS-assenstelsel) waardoor gemakkelijker handelingsplannen kunnen worden gemaakt. Nog een stapje verder gaan Van Gessel en Van der Linden (1973); zij maken gebruik van deze Roos van Leary om interactieproblemen in kaart te brengen.

Behalve deze interactieproblemen is de groepsvorming van belang (Vygotsky, 1978). Hoe ontstaat een groep, hoe is deze klas gevormd en hoe kan ik invloed uitoefenen op die groep? Wanneer is ingrijpen zinvol?

Om mijn onderzoek niet te breed te maken, wil ik uit deze onderzoeken een paar zaken gebruiken die in mijn situatie van toepassing lijken. Met welk ongewenst gedrag heb ik eigenlijk te maken en hoe kan ik erop inspelen? Deze groep is al lange tijd geleden gevormd. Om in de paar maanden, tot hun examen, nog proberen de groepsdynamiek te veranderen, zou te veelomvattend zijn. Deze groep bevindt zich, volgens de theorie van Tuckman (Tuckman, 1965), al bijna in de afscheidsfase.

### 2.1.4 Autonomie

Een kernbegrip dat ik zeker in verband breng met mijn handelingsverlegenheid is autonomie. Luc Stevens (2004) geeft aan dat motivatie, inzet en zin in leren pas gerealiseerd worden als in voldoende mate is voldaan aan de basisbehoeften van relatie, autonomie en competentie (gebaseerd op de Self Determinating Theory van Deci & Ryan). De basisbehoeften beperken zich niet alleen tot de school, maar ook daarbuiten. Daarbij denk ik onder andere aan de thuissituatie, de vriendenkring en social media, oftewel de ecologie van de leerling (Meersbergen, 2012).

Leerlingen moeten het gevoel hebben gewaardeerd te worden en dat er rekening met hen wordt gehouden. Ze willen dingen zelf kunnen, soms met behulp van anderen en plezier hebben in dit eigen kunnen. Ik haal hier ook uit dat het investeren in de relatie een belangrijke rol speelt (Stevens, 2004). Het werken aan de relatie blijft iedere dag een rol spelen, maar heeft, gezien de fase waarin deze groep leerlingen zich bevindt (vlak voor het examen), geen prioriteit meer. Wel het autonomie geven in deze laatste fase van hun schoolcarrière op onze school. Dit kan ik in mijn onderzoeksperiode vormgeven, zoals verwoord in hoofdstuk 2.1.2 (eigenaarschap over het eigen leerproces). Autonomie, door de leerling samen met mij te laten onderzoeken waar ze staan qua kennis en ze hun pad te laten kiezen om zich voor te bereiden op hun examen. Dit verstevigt tevens de band, de relatie met deze leerlingen.

### 2.1.5 Leraargedrag

Mead beschrijft het verschil tussen “Me” en “I”, waarbij I degene is die je bent en Me jouw idee is over wat anderen van je vinden. En het “self” ontstaat volgens Mead wanneer een persoon zichzelf kan bezien (zelfbewustzijn) (Mead, 2015). En dat is volgens mij waar ik nu sta; op het punt om te bezien of ik mijn leraargedrag kan veranderen als dat nodig is en laten aansluiten bij (het niveau van) de leerlingen. Om tot ontwikkeling te komen, wil ik weten waar ik nu sta met een nulmeting (zelfbewustzijn). Ik heb een persoonlijkheidstest gedaan volgens de “Big Five” op de site van Test123. Via Mentimeter heb ik daar onderstaand overzicht van gemaakt.



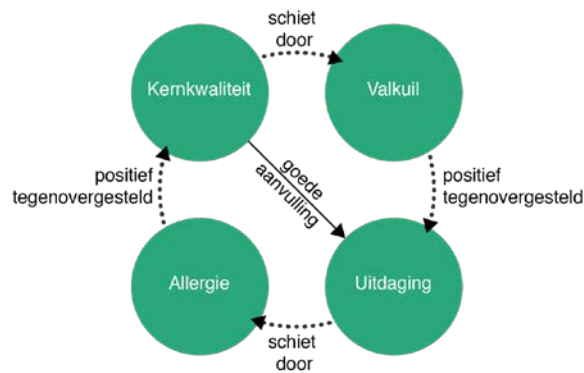
(bron: eigen werk m.b.v. Mentimeter)

Omdat één test maar een beperkt beeld geeft, leg ik deze test naast de leerstijlen van Kolb (Kolb, 2005). Volgens Kolb ben ik een bezinner en heb ik een groot voorstellingsvermogen en ben ik vooral bezig met concrete ervaringen. Het inbeelden van zaken en fantaseren zijn sterke kanten om een concrete situatie vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Vanuit hier legt de bezinner dan de verbanden tussen een aantal observaties. Creativiteit is een kenmerk van de bezinner, waarbij ook de nodige ruimte moet zijn om ideeën te kunnen creëren.

Ik heb ruimte nodig om de leerlingen te leren kennen. Ook heb ik tijd en ruimte nodig om gedachten, gevoelens en ervaringen uit te wisselen en te uiten. Ik kom graag in aanraking met verschillende visies en ik zoek naar veilige benaderingen om een optimale leeromgeving te creëren.

Mead, de persoonlijkheidskenmerken van de Big Five en leerstijl van Kolb geven een beeld van mijzelf. Aansluitend kan ik mijn eigen leraargedrag beter plaatsen en in kaart brengen hoe het gedrag van leerlingen uitwerkt op dat van mij en andersom. Vooral daar waar de communicatie stroef loopt of bepaalde gedragspatronen ingesleten zijn. De kernkwaliteiten van Ofman doen mij realiseren dat er naast mijn kernkwaliteiten (mijn eigenschappen) ook valkuilen zijn. Als ik doorschiet in een bepaalde kwaliteit (bijvoorbeeld improvisatie), dan heeft dat een schaduwkant (chaos). Mijn uitdaging is

dan om de tegenovergestelde kant van deze kernkwaliteit (strak gestuurde les, orde) bij te schaven (Ofman, 2011). Door de leerlingen autonomie te geven verwacht ik dat ik minder hoeft te corrigeren op orde en meer kan functioneren als coach. En dat wil ik. Samen met de leerlingen doelen stellen zal een veel belangrijkere rol gaan spelen in mijn lessen.



(bron: [www.modelmatig.nl](http://www.modelmatig.nl))

## 2.2 Explorerende onderzoeksvraag

Hoe kan ik, als docent in het VMBO, mijn leerkrachtvaardigheden uitbreiden en regie uitoefenen op een toename van de motivatie van de leerlingen zodat het ongewenste gedrag in de ICT-les in klas V4ict afneemt?

## 2.3 Deelvragen

1. Waar liggen de onderwijsbehoeften bij deze leerlingen op het gebied van
  - A. de huidige leerstof?
  - B. mijn instructie en begeleiding?
  - C. proces en product?
  - D. samenwerken?
2. Wat is het effect van mijn leerkrachtgedrag op deze leerlingen?  
(Hoe gedragen deze leerlingen zich nu?)
3. Wat kan ik meer gaan inzetten in mijn lessen om beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen en hoe? (Wat werkt?)
4. Wat is het effect van deze interventies?

“If a child  
can't learn  
the way we teach,  
maybe we  
should  
teach the  
way they learn.”

~ Ignacio Estrada

An Everyday Story

## Hoofdstuk 3 - Onderzoeksstrategie en onderzoeksmethoden

### 3.1 Onderzoeksstrategie en onderzoek paradigma

Als strategie is gekozen voor een praktijkgericht actieonderzoek. Het actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Het onderzoeksdeel bestaat uit de verkenning van de literatuur, theorieën en van reeds bestaande onderzoeken (zie hoofdstuk 2) gerelateerd aan mijn probleemstelling (zie hoofdstuk 1.2). Daarnaast bestaat het onderzoeksdeel uit het verzamelen, het analyseren en evalueren van de verkregen gegevens (hoofdstuk 3 en 4).

Het handelingsdeel bestaat uit de interventies, gericht op verbetering van mijn handelen om de groep leerlingen te motiveren.

Het onderzoek is gebaseerd op het kritisch-emancipatorische paradigma. Mijn handelen is gebaseerd op kritische reflectie op mijn eigen gedrag in relatie tot het waargenomen gedrag van de leerlingen en gericht op emancipatie van de betrokken leerlingen. De inbreng van de leerlingen speelt een belangrijke rol in het onderzoek ("voicing") (Otter, 2015).

### 3.2 Respondenten

De groep respondenten bestaat uit de 22 leerlingen uit klas V4 die het vak ICT-route volgen. Het is een Kaderberoepsgerichte klas met 4 meisjes en 18 jongens in de leeftijd van 15 tot 17 jaar. Voor deze groep is gekozen omdat ik hier de meeste problemen ten aanzien van gedrag ervaar. Het vorige schooljaar had ik ongeveer dezelfde groep leerlingen voor hetzelfde vak. Het ongewenste gedrag van een deel van de jongens uit deze groep is erg ingeslepen; ze kennen elkaar al lange tijd. Uiteindelijk gaat het om het gedrag van deze jongens en een aantal interventies zal expliciet voor hen bedoeld zijn. Maar ook een aantal interventies heeft betrekking op de groep als geheel omdat deze met klassenmanagement te maken hebben.

De meeste vakdocenten ervaren dezelfde problematiek. Het gedrag in de klas is regelmatig aan de orde bij teamvergaderingen. Een enkeling geeft aan minder problemen te ervaren. Van die laatstgenoemde ervaring wil ik leren door middel van een observatie bij de collega die dezelfde klas ICT-route geeft.

Naast de docenten is de teamleider van de bovenbouw VMBO betrokken in het onderzoek. Hij zal de observaties doen (van mij en van de leerlingen) tijdens het onderzoek.

Bij de beschrijving van elke onderzoeksmethode is hieronder aangegeven welke

respondenten het betreft.

### 3.3 Onderzoeksmethodiek

In onderstaand schema zijn de deelvragen (hoofdstuk 2.3) genoteerd met de daarbij gebruikte methode en het tijdspad (begin-, tussen- of eindmeting). Ook is opgenomen welke respondenten daarbij betrokken zijn. De methoden worden hierna toegelicht.

| Deelvraag                                                                      | Methode                                                                                                                                   | Respondenten                                                                                     | Tijdspad                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Waar liggen de onderwijsbehoeften?                                          | - Klassengesprek<br>- Interview leerlingen                                                                                                | Leerlingen<br>Leerlingen                                                                         | - begin<br>- begin                                                           |
| 2. Wat is het effect van mijn leraargedrag? (Hoe gedragen leerlingen zich nu?) | - Observatie (ABC-formulier)<br><br>- Filmen van de lessen<br>- Observatie bij collega<br><br>- Persoonlijkheidstest<br>- IMI-vragenlijst | Teamleider, leerlingen<br><br>Mijzelf<br>Collega, leerlingen<br>Mijzelf<br>Mijzelf<br>Leerlingen | - begin, tussen en eind<br>- doorlopend<br>- begin<br><br>- begin<br>- begin |
| 3. Wat inzetten en hoe? (Wat werkt?)                                           | - Theorie en interventies (Hfd 2)                                                                                                         |                                                                                                  | - begin                                                                      |
| 4. Wat is het effect van interventies?                                         | - Observaties (ABC)<br><br>- Interview<br>- IMI-vragenlijst<br>- Reflectie                                                                | Teamleider, leerlingen<br>Leerlingen<br>Leerlingen<br>Mijzelf                                    | - doorlopend<br><br>- eind<br>- eind<br>- eind                               |

### 3.3.1 Deelvraag 1

Waar liggen de onderwijsbehoeften bij deze leerlingen op het gebied van

- A. de huidige leerstof?
- B. mijn instructie en begeleiding?
- C. proces en product?
- D. samenwerken?

#### 3.3.1.1 Klassengesprek

Om te kijken wat de leerlingen anders zouden willen zien ten aanzien de leerstof, mijn instructie en begeleiding, het evalueren van lessen en van de samenwerking in de klas, is gekozen voor een semigestructureerd interview met de leerlingen. Het interview is afgenomen om ook inzicht te verkrijgen in de belevingswereld van de leerlingen, hun gevoelens en ervaringen. Daarnaast geeft het interview inzicht in de effectiviteit van gekozen interventies. Er is voor gekozen het interview klassikaal af te nemen zodat de leerlingen op elkaar kunnen reageren en elkaar aanvullen. Hiermee is te verwachten dat er meer informatie wordt gedeeld. Het is van tevoren opgesteld aan de hand van een onderwerp en een aantal hoofdvragen (Harinck, 2010). Tussentijds is bijstelling dan nog mogelijk zonder de draad kwijt te raken. Ik zal uitleg geven over mijn onderzoek en mijn probleemstelling (mijn handelingsverlegenheid) verduidelijken aan de klas. Daarna ga ik vragen stellen over hun ideeën over verbeteringen.

De samenvatting van het interview is in de bijlagen opgenomen. Deze les is op film vastgelegd.

Daarnaast zal er met de 7 leerlingen die ongewenst gedrag vertonen individueel nog worden gesproken over hun gedrag en hoe zij denken wat nodig is om tot verandering te komen (wat werkt bij hen wel en wat niet?).

### 3.3.2 Deelvraag 2

Wat is het effect van mijn leerkrachtgedrag op deze leerlingen?  
(Hoe gedragen deze leerlingen zich nu?)

#### 3.3.2.1 Observatie

Om het werkelijke gedrag te bestuderen is een observatie het geëigende middel volgens De Lange (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Met behulp van een ABC-vragenformulier laat ik mijn gedrag en het gedrag van leerlingen bestuderen door een

collega (teamleider). ABC staat voor Antecedent-Behaviour-Consequence (aanleiding-gedrag-gevolg). Zelf ben ik met de les bezig en door mijzelf ook te laten observeren krijg ik een objectief beeld van mijn handelen in de les. Het ABC-formulier wordt dus gebruikt om zowel het gedrag van leerlingen als mijn gedrag in beeld te brengen. Wat gebeurt er direct voorafgaand aan het ongewenste gedrag (de oorzaken) en wat gebeurt er daarna (de gevolgen) en welk effect heeft het op mijn handelen? Door dit later nogmaals te meten kan ook de verandering in beeld gebracht worden. De lessen voor de tussenmeting en de eindmeting worden gefilmd zodat de observator de lessen goed kan bekijken en ik de lessen zelf ook kan terugkijken.

### 3.3.2.2 Observatie bij een collega

Het observeren van dezelfde leerlingen tijdens een andere les bij een collega doe ik aan de hand van hetzelfde ABC-formulier. Wat werkt bij hem/haar wel en niet?

### 3.3.2.3 Persoonlijkheidstest

Via de site van Test123 heb ik een persoonlijkheidstest gedaan volgens de Big Five. Een weergave van de resultaten is terug te vinden in hoofdstuk 4. Om mijn zelfbeeld vanuit verschillende kanten te belichten en een zo compleet mogelijk beeld te krijgen, heb ik ook gekeken naar mijn leerstijl via Kolb (zie ook hoofdstuk 2.1.5).

### 3.3.2.4 IMI-vragenlijst

Uit de verschillende vragenlijsten zoals de SRQ-Adam van Ryan en de DMQ van Morgan, heb ik gekozen voor de IMI: Intrinsic Motivation Inventory, gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (ZDT). Dit is een middel om de groei van intrinsieke motivatie te meten. De vragenlijst bestaat uit 7 clusters (onderwerpen) met elk 5 tot 8 stellingen; zowel voor de nulmeting, als voor de na-meting. Er wordt gebruik gemaakt van een 7-punts Likertschaalverdeling. Er is gekozen voor de IMI, omdat deze methode de mogelijkheid biedt om de vragen aan te passen en aan te laten sluiten op de behoeften van de leerlingen. De behoeften zijn geïnventariseerd in het eerder gehouden klassengesprek. Daarmee zorg ik ervoor dat ik ook daadwerkelijk meet wat ik wil weten.

### 3.3.3 Deelvraag 3

Wat kan ik meer gaan inzetten in mijn lessen om beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen en hoe? (Wat werkt?)

Eerst moet gezegd worden dat de lessen goed lijken aan te sluiten bij het merendeel van de klas als het gaat om het gedrag van de leerlingen. Tweederde deel van de leerlingen vertoont geen externaliserend gedrag. Het gaat om het andere deel van de leerlingen (7 leerlingen) waarbij het gedrag niet altijd wenselijk is. Tijdens de onderzoeken in de klas is telkens uitgegaan van de hele klas; dit om geen onderscheid te maken tussen de leerlingen. Slechts één keer is daar een uitzondering op gemaakt in verband met het interview met deze 7 leerlingen.

Om te kunnen bepalen wat bij deze leerlingen en in mijn lessen werkt, kan ik niet volstaan met wat bij een ander werkt. Wat bij de één werkt, hoeft bij een ander niet te werken. Wel kan ik de succes-ervaringen van een collega inzetten in mijn lessen om te kijken of dat bij mij ook werkt. Ook zal ik aan de hand van de geïnventariseerde behoeften van de leerlingen mijn lessen aanpassen (lesindeling en lesinhoud). Daarnaast worden de in hoofdstuk 2.1.2 genoemde factoren toegepast (Blijswijk & Bogaarts).

### 3.3.4 Deelvraag 4

Wat is het effect van interventies op mijn competenties en op de afname van ongewenst gedrag?

Om het effect te meten van de gekozen interventies (hfd 2.1.2), laat ik mijn teamleider tussentijds weer observeren door middel van het eerdergenoemde ABC-formulier.

Aan het einde van de onderzoeksperiode zal ik een interview houden en de leerlingen vragen naar hun bevindingen en wat het met hun gedaan heeft.

Om ook effect te meten in motivatie, zal de IMI-vragenlijst nogmaals worden afgenomen (beschreven bij deelvraag 2).

Om het effect van deze interventies op mijzelf te meten, reflecteer ik na afloop nogmaals op Kolb. Wat hebben deze ervaringen mij opgeleverd?

## 3.4 Kwaliteit van het onderzoek

### 3.4.1 Validiteit en betrouwbaarheid

In het onderzoek is, naast de theoretische verkenning, gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden zoals interviews, enquêtes, vragenlijsten, observaties en een zelfbeoordelingstest. Zodoende is informatie uit verschillende bronnen verkregen.

Om zelf kritisch tegenover mijn onderzoek te kunnen blijven en bewust bepaalde keuzes te kunnen maken, is regelmatig feedback gevraagd aan de critical friends en mijn onderzoeksbegeleider. Ook is gekozen voor verschillende respondenten zoals de leerlingen en collega's. De critical friends hebben gekeken naar de inhoudelijke aspecten van de vragenlijsten en enquêtes. Door regelmatige feedback op het proces wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot en is het risico van een tunnelvisie getracht te voorkomen.

Het onderzoek is primair uitgevoerd voor de onderzoeker zelf en heeft betrekking op een specifieke groep leerlingen in een unieke samenstelling. De uitkomsten zijn dus niet algemeen geldig en kunnen dus ook niet in andere situaties worden toegepast. In slechts enkele situaties zullen de uitkomsten van het onderzoek collega's met een handelingsverlegenheid bij externaliserend gedrag kunnen ondersteunen. Er kunnen wel aanbevelingen worden gedaan voor nader onderzoek of adviezen aan docenten met een vergelijkbare handelingsverlegenheid in een vergelijkbare groep leerlingen in het VMBO.

Tijdens het proces van onderzoeken is het van belang goed te blijven monitoren of de interventies wel datgene opleveren wat er ook bedoeld is te meten (Lange, Schuman, & Montessori, 2011). De vragenlijsten zijn zelf samengesteld en toegespitst op de onderzoeksvraag, maar de basis is afkomstig van de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan. Het semi-gestructureerde interview is gebruikt om dieper op de eerder afgenomen vragenlijst in te kunnen gaan. Bij de observaties heeft mijn teamleider geobserveerd volgens een ABC-vragenformulier zodat het gedrag van de leerlingen op eenduidige wijze in beeld wordt gebracht. Bovenstaande methode geven een beeld van het gedrag in bepaalde situaties en oplossingsrichtingen die ik nodig heb om de juiste interventies daarbij toe te passen.

Met behulp van evaluaties met mijn teamleider, de regelmatige feedback van mijn critical friends en het herhalen van onderzoek aan het einde van de onderzoeksperiode, kan ik de conclusies bespreken en in mijn werkwijze verankeren.

### 3.4.2 Ethische aspecten

Omdat de leerlingen in de laatste fase voor hun examen zitten, is rekening gehouden met een zeer beperkt tijdsbeslag op hen. Verder is toestemming gevraagd aan de ouders voor het betrekken van hun kind in dit onderzoek en daar waar geen toestemming is gegeven zijn de onderzoeksgegevens van die leerling buiten beschouwing gelaten. Ook zijn alle gegevens van leerlingen geanonimiseerd. De teamleden zijn op de hoogte gesteld van het onderzoek. Tijdens teambijeenkomsten heb ik tussentijdse resultaten en vorderingen gemeld. De schoolleiding ondersteunt het werken aan dit onderzoek. Critical friends zijn telkens op de hoogte gesteld van de vorderingen en er is hen om feedback en advies gevraagd (Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

## Hoofdstuk 4 – Data-analyse en resultaten

### 4.1 Analyse van het klassengesprek

Het klassengesprek heeft plaatsgevonden op maandag 13 maart. Door een onvermijdelijke roosterwijziging vond de les in een ander lokaal plaats. Een aantal leerlingen is erg gevoelig voor dit soort wijzigingen en daardoor drukker dan normaal. Helaas waren er ook 5 leerlingen afwezig wegens ziekte.

Het gesprek is gestructureerd aan de hand van de volgende open vragen:

1. Wat vinden jullie van de huidige lesstof (theorielessen)?
  - Wat is er goed aan?
  - Wat is er minder goed aan?
  - Wat kan beter/anders?
2. Wat vinden jullie van mijn instructie en begeleiding?
  - Wat is goed?
  - Wat is minder goed?
  - Wat kan ik veranderen?
3. Wat vinden jullie van de opzet van de lessen (verdeling theorie, groepsopdrachten)?
  - Theorielessen
  - Groepsopdrachten
  - EDCL
4. Wat vinden jullie van ICT-route als je kijkt naar de toekomst?
5. Wat vinden jullie van het samenwerken?
  - Met je medeleerlingen tijdens theorie?
  - Tijdens groepsopdrachten?
  - Met docent?
6. Hoe maak ik het interessant voor de leerlingen die al veel weten van ICT? (Hoe motiveer ik die leerlingen?)

Door het stellen van deze open vragen in een voor hen vertrouwde omgeving worden de leerlingen uitgenodigd zoveel mogelijk te vertellen. Over de huidige lesstof is gezegd dat de leerlingen het prettig vinden dat ze de gelegenheid krijgen hun eigen tempo te

bepalen. Aan de andere kant vinden ze 2 uren achter elkaar erg lang voor een theorieles. Ze zouden liever zien dat deze uren verspreid werden over de week. Een andere suggestie vanuit de leerlingen is om elkaar meer te helpen omdat er tempoverschillen zijn. Ook zouden ze graag meer theorie zien die over actuele onderwerpen gaat.

Over de instructie en begeleiding is gezegd dat ze deze “relaxed” vinden omdat ze veel ruimte krijgen. Een enkele leerling geeft aan dat ze qua ICT-kennis verder zijn dan ik. Verder zou ik concreter en consequenter mogen zijn en meer moeten controleren. En als tip voor de lessen zouden ze het fijn vinden als de radio bijvoorbeeld zachtjes aan mag staan. Dat geeft hen rust. Een ander noemt het belonen met een snoepje. Het klaarzetten van alle lessen (in Google Classroom) aan het begin van het schooljaar werd ook genoemd als alternatief zodat iedereen weet wat er moet gebeuren en naar een doel toe kan werken.

Het vak ICT-route bestaat uit 3 onderdelen. De theorielessen verzorg ik; de andere twee onderdelen zijn ECDL (European Computer Driving License) en Praktijkopdrachten en worden door mijn collega verzorgd. Jaarlijks wisselen we hierin.

Bij ECDL werken ze zelfstandig vanuit boekjes aan de basisvaardigheden van ICT en bij de praktijkopdrachten wordt in groepjes samengewerkt aan opdrachten. Daarbij is het de bedoeling dat ze een probleem of een vraag vanuit de praktijk met elkaar oplossen met behulp van ICT. Soms gaat het om een echte vraag vanuit het lokale bedrijfsleven. De praktijklessen vinden ze het leukst en de ECDL-lessen vinden ze het minst leuk. De mogelijkheid tot samenwerken heeft duidelijk de voorkeur in deze klas. Per week krijgen de leerlingen 9 uur het vak ICT-route en dat ervaren zij als veel. De meeste leerlingen geven aan dat zij in de toekomst waarschijnlijk niet van dit vak hun beroep willen maken. Samenwerken zouden ze wel meer willen dan nu het geval is; ook bij de theorielessen van mij. Bijvoorbeeld in tweetallen werken. Wel zouden ze daarbij zelf de keuze willen hebben of ze willen samenwerken of niet.

Het motiveren van de leerlingen die al veel kennis hebben van het vak ICT zou kunnen door ze andere leerlingen te laten helpen. Ze zijn vaak sneller klaar met de opdrachten die ze moeten uitvoeren dan de andere leerlingen. Andere opties die werden genoemd zijn het aanbrengen van levels (niveaus) of bijvoorbeeld het in elkaar laten zetten van een computer.

#### 4.1.2 Interview

Tijdens een reguliere ICT-les heb ik een zestal leerlingen, die regelmatig externaliserend gedrag vertonen, even apart genomen en met hen een gesprek gevoerd. Ik heb hen

eerst uitgelegd waarom ik het gesprek met hen heb. Ik stel me zeer open in dit gesprek. Eén van de leerlingen blijft tijdens mijn uitleg zeuren dat zij moeten blijven terwijl de rest weg mag. Een ander corrigeert hem. Op mijn vraag wat bij hen werkt om hen rustig te laten werken, wordt aangegeven dat het misschien werkt als de drukke leerlingen uit elkaar worden gezet. Ook geven ze aan dat het straffen niet werkt; belonen wel. “Streng maatregelen demotiveren”, aldus een leerling. Een beetje mogen praten tijdens het (door-)werken wordt ook genoemd als oplossing. En hoe interessanter de les, hoe beter ze werken. Wat mij opvalt is dat een paar leerlingen serieus meedoen met het gesprek, mogelijk omdat ze deze kans om naar hen te luisteren waarderen, maar ook een aantal zich juist blijft afzetten door niet serieus mee te doen en grapjes te maken. De andere leerlingen nemen een afwachtende houding aan en zijn stil.

## 4.2 Observatie

Voor de observatie heb ik gebruik gemaakt van het ABC-observatieformulier. Het formulier is in de bijlagen opgenomen en bestaat uit 4 tabbladen. Het eerste tabblad beschrijft het waargenomen gedrag van de leerlingen tijdens een les; het tweede tabblad bestaat uit een vooronderzoek waarin ik alvast het gedragstype gekoppeld heb aan de leerlingen zoals ik dat de afgelopen anderhalf jaar heb ervaren. Het derde tabblad is een beschrijving van de gedragstypen zoals Van der Wolf en Van Beukering deze hebben beschreven. En het vierde tabblad is een beschrijving van mijn gedrag tijdens de les.

### *Nulmeting*

Tijdens een nulmeting op maandag 13 februari heeft mijn werkplekbegeleider het gedrag van de leerlingen en mijn gedrag geobserveerd. De resultaten van de leerlingen zijn genoteerd in een ABC-formulier; mijn leerkrachtgedrag is in een apart tabblad in dit formulier genoteerd. Het leerlinggedrag dat relatief het meeste wordt waargenomen is “druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief”; het type 3-gedrag volgens Van der Wolf en Van Beukering (2009). Slechts één van de leerlingen laat ook gedragstypen 1 en 2 zien (type 1: dwars, dwingend, onrustig, brutaal; type 2: agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend). De resultaten bevestigen het beeld dat ik zelf ook heb van deze groep leerlingen.

Mijn werkplekbegeleider beschrijft mijn gedrag als volgt (letterlijk citaat): “Eric straalt veel rust uit. Enkele malen moet hij herhaald waarschuwen. Soms waarschuwt hij, zonder dat er gehoor aan gegeven wordt. Hij toont interesse in de leerlingen als ze om aandacht vragen. Dat is goed, maar in deze groep geeft dat dan soms ook onrust elders, maar dat blijft ook gewoon lastig. Misschien eerder leerlingen verplaatsen als ze met elkaar bezig blijven. Er is geen echt centraal stuk, behalve het absolute begin van

de les. Eric heeft duidelijk het gezag in de groep, mag er daarmee soms ook iets korter op zitten. Andere kant was dat er nu een prettige sfeer was en dat de meeste leerlingen lekker aan het werk waren!”

Omdat het een kleine groep leerlingen betreft, is het voor het onderzoek van belang te vermelden dat drie van de twintig leerlingen niet aanwezig waren tijdens deze nulmeting. Eén van de leerlingen is enkele weken vóór mijn onderzoek door mijn collega de toegang tot de ICT-lessen geweigerd. Zowel bij de lessen van mijn collega als bij die van mij was zijn motivatie nihil. Bij deze leerling kan er dus helaas geen effect worden gemeten.

Een andere leerling is wegens persoonlijke omstandigheden al langere tijd thuis. De derde leerling is toevallig niet aanwezig wegens ziekte. Het is moeilijk om aan te geven wat het effect is van het gemis van deze drie leerlingen. Wel kan ik aangeven dat ik deze drie leerlingen reken tot de kleine groep van leerlingen die regelmatig externaliserend gedrag vertonen. In het ABC-formulier heb ik ook hen gekoppeld aan een bepaald type gedrag op basis van het in het verleden vertoonde gedrag.

### *Tussenmeting*

Tijdens deze les heb ik met de leerlingen doorgenomen hoe een examenopdracht door hen is gemaakt en hoe deze zou worden beoordeeld aan de hand van echte examennormen. Een klassikale les waarin de leerlingen veel moeten luisteren en hun eigen werk moeten bekijken. Deze les is gefilmd en het gedrag is geobserveerd door mijn werkplekbegeleider. Helaas ontbreken er een paar leerlingen.

Wat opvalt aan de resultaten is dat het gedrag van een aantal leerlingen nauwelijks veranderd is. Deze leerlingen laten nog steeds het type gedrag 3 zien (“druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief”). Er is wel een verschil met de eerste les (nulmeting); het gedrag beperkt zich meer tot het begin van de les. Daarna is het niet geheel weg, maar de uitingen zijn geringer.

### *Eindmeting*

Omdat de vorige meting oorspronkelijk bedoeld was als eindmeting, maar voor mijn gevoel weinig resultaat opleverde (weinig vooruitgang), heb ik nog een extra meting gedaan en deze als eindmeting benoemd. Omdat dit de laatste les vóór het examen was, was ik samen met mijn collega. Het was eigenlijk zijn les, maar we hadden afgesproken dat ik de leiding zou nemen en dat hij er ter ondersteuning bij zou zijn. Hij zou namelijk de les erna verder gaan met de lesinhoud waar ik was gebleven. In het begin van de les heb ik de leerlingen duidelijk het doel van de les verteld en aangegeven wat er van hun verwacht werd en hen de hulpmiddelen uitgelegd. Een verschil met vorige metingen was de hogere bereidheid van de leerlingen om aan de opdracht te werken. Aan het einde van deze les is ook de laatste IMI-vragenlijst ingevuld.

### 4.3 Observatie bij een collega

Om te kunnen bepalen of het verschil maakt welke docent er voor deze groep staat, is exact dezelfde groep geobserveerd tijdens een vergelijkbare les. Omdat deze groep in deze samenstelling alleen tijdens ICT-lessen voorkomt, ben ik gaan kijken bij mijn naaste collega die hetzelfde vak geeft, maar de andere onderdelen van het vak ICT-route geeft. Deze les was het vervolg op de hiervoor besproken les. Ook hier werd het lesdoel vooraf duidelijk gemaakt; het zelfstandig maken van een onderdeel van een oefenexamen ICT-route (2012). Tijdens het uitdelen van de opdracht werd er nog wat gekletst, maar na 5 minuten was iedereen stil de opdracht aan het lezen. Dezelfde leerlingen laten ook hier weer hetzelfde gedrag zien. Een enkele keer wordt er stiekem een stomp uitgedeeld of aan een anders computer gezeten. Anderen zijn daardoor snel afgeleid en werken niet meer door. Regelmatig probeert een enkeling contact te zoeken met een ander. Halverwege de les geeft de collega een extra uitleg over het onderwerp (database/access) omdat er veel vragen zijn. Enkele leerlingen moeten lang wachten tot de collega tijd heeft voor ze. Tijdens deze uitleg hebben een aantal leerlingen geen aandacht bij de uitleg. Er wordt soms gekletst en aan elkaar gezeten. De meeste lijken wel aandacht te hebben, maar de uitleg lijkt te lang te duren en de concentratie lijkt op te zijn. Sommige leerlingen gaan draaien op hun stoel.

### Teamvergadering

### 4.4 Persoonlijkheidstest

De toegepaste persoonlijkheidstest gaat uit van de kenmerken 'emotioneel onbekommerd', 'extravertheid', 'gewetensvolheid', 'vriendelijkheid' en 'openheid' genoemd. In de vakliteratuur wordt ook wel gesproken over de Big Five. Dit zijn de vijf kenmerken die in veel persoonlijkheidstests toegepast worden. Het resultaat en de conclusies zijn bij elkaar in hoofdstuk 5 opgenomen. De test zelf is in de bijlage opgenomen.

### 4.5 IMI-vragenlijst

#### *Nulmeting*

Omdat ik deze leerlingen alleen zie tijdens de theorielessen binnen het vak ICT-route, heb ik de vragen afgestemd op deze theorielessen. Om een vraag een significante betekenis te geven, heb ik hieronder conclusies genoteerd als bij een

antwoordmogelijkheid minstens 4 a 5 leerlingen voor dit antwoord gekozen hebben (20 a 25% van de respondenten). Bij kleinere aantallen is de respons te gering om er conclusies uit te trekken. De hoofdvragen bestaan telkens uit een aantal subvragen. Daarom herhaal ik hier niet alle vragen, maar alleen de opvallende en significante antwoorden.

De eerste vraag is of ze de lessen leuk vinden. Uit de antwoorden blijkt dat ze het over het algemeen niet zo leuk vinden. Of het saai is en of ze de aandacht erbij kunnen houden werd gemiddeld geantwoord.

De tweede vraag is of ze denken de opdracht goed te hebben gemaakt. Daarop wordt positief geantwoord.

De derde vraag gaat over de inspanning die ze hebben moeten doen voor het maken van de opdrachten. Hier laten de antwoorden een gemengd beeld zien. Een meerderheid laat zien dat ze het niet belangrijk vonden om hun best te doen.

Vraag vier gaat over de mate van druk. Hieruit blijkt duidelijk dat de leerlingen zich op hun gemak voelen en ontspannen zijn.

Bij vraag vijf blijkt dat ze weinig keuzevrijheid ervaren en doen wat ze doen omdat het moet.

Vraag zes over het nut van de lessen wordt over het algemeen positief beantwoord; de leerlingen zien wel het nut van de lessen in.

De laatste vraag gaat over de relatie met mij als hun docent. De leerlingen hebben veel vertrouwen in mij als docent en noemen mij over het algemeen een fijne begeleider.

### *Eindmeting*

Tijdens de eindmeting waren er minder leerlingen aanwezig, namelijk 13. In plaats van aantallen is in de tabellen daarom gebruik gemaakt van procenten. Daarmee wordt vergelijken mogelijk.

Tijdens de les, waar de vragenlijst betrekking op had, heb ik geprobeerd zoveel mogelijk de punten uit hoofdstuk 2.1.2 in de les te verwerken. Bij deze les heb ik de leerlingen zelf laten inventariseren welke examenonderdelen ze denken te beheersen en welke nog niet. Ze kregen de opdracht de examens ICT-route van 2014 en 2015 door te nemen en te noteren over welk ICT-gerelateerd onderwerp het ging. Voor elk mogelijk examenonderdeel (bijvoorbeeld werken met Excel of een Online formulier maken) moesten ze zichzelf becijferen; een laag cijfer als ze nog oefening nodig hadden en een hoog cijfer als ze de stof denken te beheersen.

Bij een aantal vragen in de IMI-vragenlijst levert het geen significante verschillen op met een eerdere meting, maar bijvoorbeeld bij de eerste reeks vragen over “hoe leuk men het vond om deze opdrachten te doen” is duidelijk verschil merkbaar. Waar bij de nulmeting een negatief beeld zichtbaar was, was dat bij de eindmeting duidelijk beter. Een verschuiving van geheel links naar het midden.

De tweede vraag was bij de nulmeting juist erg positief beantwoord en bij de eindmeting een gemengd beeld. Bij de nulmeting ging het om theorielessen waarbij ze de

antwoorden konden vinden door goed te lezen, maar bij de examenopdrachten werden hun zwakkere plekken blootgelegd.

Bij de derde vraag over inspanning voor de taak was er een positief verschil te zien bij de vraag of ze het belangrijk vonden om hun best te doen bij deze opdrachten. Het examen staat voor de deur.

De vierde vraag over de mate van druk liet geen verschillen zien.

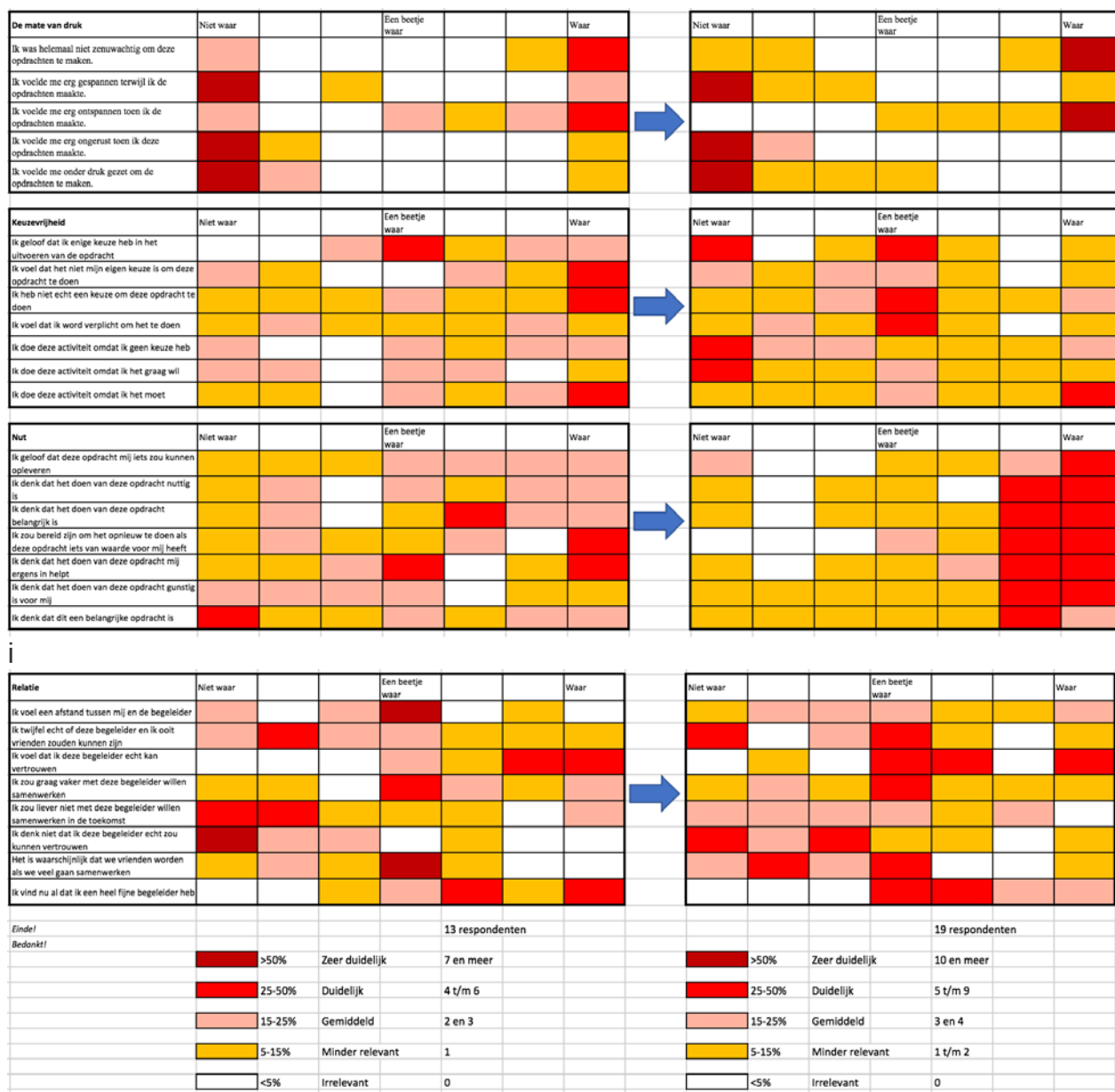
Bij de vijfde reeks vragen ervaren de leerlingen blijkbaar veel minder keuzevrijheid dan bij de nulmeting.

Bij de zesde reeks vragen over het nut van de opdracht is er een lichte verschuiving naar rechts wat betekent dat ze deze opdracht als nuttiger ervaren.

De laatste reeks ging over de relatie tussen de leerlingen en mij. Deze is niet significant gewijzigd. Er blijkt nog steeds een goede band te zijn met veel vertrouwen.

Hieronder de tabellen waarin de resultaten zijn verwerkt van de nulmeting en de eindmeting. De geturfde resultaten zijn opvraagbaar; hieronder alleen de percentages.

| Vragenlijst                                                                            | Nulmeting |  |  |                 |  |      |  | Eindmeting |  |  |                 |  |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--|--|-----------------|--|------|--|------------|--|--|-----------------|--|------|
| <b>Ik vond het leuk om deze opdrachten te maken.</b>                                   | Niet waar |  |  | Een beetje waar |  | Waar |  | Niet waar  |  |  | Een beetje waar |  | Waar |
| Ik vond het leuk om deze opdrachten te maken.                                          |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Deze opdrachten waren leuk om te doen.                                                 |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik vond dit een saai opdracht.                                                         |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik kon mijn aandacht niet bij de opdracht houden.                                      |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik zou de opdracht erg interessant noemen.                                             |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik vond de activiteit aangenaam.                                                       |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Terwijl ik bezig was met de opdrachten maken, dacht ik eraan hoe leuk de opdracht was. |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
|                                                                                        |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| <b>Zelfbeeld</b>                                                                       | Niet waar |  |  | Een beetje waar |  | Waar |  | Niet waar  |  |  | Een beetje waar |  | Waar |
| Ik denk dat ik deze opdrachten goed gemaakt heb.                                       |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik denk dat ik deze opdrachten beter heb gemaakt dan andere leerlingen.                |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Na deze opdrachten had ik het gevoel dat ik het goed gedaan had.                       |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik ben tevreden over de opdrachten die ik gemaakt heb.                                 |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik ben goed in het maken van deze opdrachten.                                          |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Deze opdrachten heb ik niet zo goed gemaakt.                                           |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
|                                                                                        |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| <b>Inspanning voor de taak</b>                                                         | Niet waar |  |  | Een beetje waar |  | Waar |  | Niet waar  |  |  | Een beetje waar |  | Waar |
| Ik heb veel moeite gedaan voor de opdrachten.                                          |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik heb niet erg mijn best gedaan voor de opdrachten.                                   |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik heb heel erg mijn best gedaan op deze opdrachten.                                   |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik vond het belangrijk om goed mijn best te doen op deze opdrachten.                   |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |
| Ik heb niet heel veel moeite gedaan om deze opdrachten goed te maken.                  |           |  |  |                 |  |      |  |            |  |  |                 |  |      |



## 4.6 Interview

Vanwege het onverwacht naar voren halen van het examen en de daarmee gemoeide examendruk bij de leerlingen, was er slechts kort gelegenheid tot het bevragen van twee leerlingen na afloop van de laatste observatie. Een uitgebreid interview was daardoor niet mogelijk; wel een korte impressie van hun ervaring.

Het interview aan het einde van de onderzoeksperiode heb ik met twee leerlingen afgenomen. Het ging er mij vooral om te achterhalen of de leerlingen verschil ervaren in de oorspronkelijke theorielessen en de lessen waarbij ze met concrete opdrachten voor hun examen bezig zijn geweest. De leerlingen geven aan dat ze hier duidelijker weten

waar ze aan toe zijn. Ze hebben het idee dat ze meer voor zichzelf bezig zijn (autonomie). Ze geven ook aan dat het hebben van een doel in de les wel werkt. Ook vonden ze het hierdoor rustiger in de lessen.

## Hoofdstuk 5 – Conclusies (discussie, aanbevelingen)

### 5.1 Hoofdvraag en deelvragen

#### **Hoofdvraag:**

Hoe kan ik, als docent in het VMBO, mijn leerkrachtvaardigheden uitbreiden en regie uitoefenen op een toename van de motivatie van de leerlingen zodat het ongewenste gedrag in de ICT-les in klas V4ict afneemt?

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zullen de deelvragen eerst beantwoord moeten worden.

#### **Deelvragen:**

1. Waar liggen de onderwijsbehoeften bij deze leerlingen op het gebied van
  - A. de huidige leerstof?
  - B. mijn instructie en begeleiding?
  - C. proces en product?
  - D. samenwerken?
2. Wat is het effect van mijn leerkrachtgedrag op deze leerlingen?  
(Hoe gedragen deze leerlingen zich nu?)
3. Wat kan ik meer gaan inzetten in mijn lessen om beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen en hoe? (Wat werkt?)
4. Wat is het effect van deze interventies?

### 5.2 Antwoord op deelvraag 1

Waar liggen de onderwijsbehoeften bij deze leerlingen?

Tijdens een klassengesprek met de hele klas komt naar voren dat ze, bij het maken van theorielessen, het prettig vinden hun eigen tempo te kunnen bepalen. Dit sluit aan bij de theorieën van Stevens en Deci & Ryan over de basisbehoeften zoals in dit geval autonomie (Stevens L. , 2012) (Deci, 2000). Zelf richting mogen geven aan je eigen leerproces werkt motiverend.

Ook het twee uren achter elkaar werken aan de theorielessen wordt als te lang ervaren. Dat wordt verklaard uit de beperkte volgehouden aandacht of het feit dat de leerstof niet aansluit bij de beleevingswereld van de leerlingen. De aandacht erbij kunnen houden heeft te maken met de executieve functies die bij leerlingen van deze leeftijd nog niet goed ontwikkeld is. Meer afwisseling in deze lessen zou dan positief kunnen uitwerken. Het laten aansluiten van de leerstof bij de beleevingswereld van de leerlingen wordt ook

door Clinkenbeard (2012) genoemd als belangrijke voorwaarde om de autonome motivatie te stimuleren. Het inbrengen van actuele onderwerpen voor de leerling past daar ook in en wordt door de leerlingen zelf ook letterlijk benoemd (Clinkenbeard, 2012). Door de leerlingen de laatste lessen voor hun examen mee te laten denken (Otter, 2015) over de invulling van de laatste ICT-lessen, verhoog ik hun participatiegraad en daarmee hun eigen verantwoordelijkheid om hun leerproces zo goed mogelijk in te richten (Hart, 1997). De laatste observatie laat dit ook duidelijk zien; de leerlingen zijn veel gemotiveerder aan het werk.

De ruimte die ze krijgen in mijn lessen vinden de leerlingen wel ontspannen (“relaxed”, zeggen ze). Toch geven ze zelf aan dat ik wel concreter en consequenter mag zijn en meer controle mag uitvoeren. Waar ik zelf het gevoel heb nogal controlerend te zijn, kan dat dus blijkaar nog meer of anders. Meer consequent zijn herken ik en betekent dat ik voor mezelf (en de leerlingen) duidelijk moet krijgen wat ik wel toelaat en wat niet en wat de consequenties zijn als leerlingen mijn regels overtreden. En deze regels ook goed afspreken met de leerlingen. Concreter zijn kan ik door een goede voorbereiding van de lessen. Ik realiseer me dat ik regelmatig op routine een les geef en daardoor die voorbereiding mis. Waar dat bij andere lessen met andere klassen soms kan, gaat dat bij deze leerlingen niet want een aantal leerlingen zal de ruimte die hierdoor kan ontstaan gaan invullen met storend gedrag. Bij klassen waar vergelijkbaar gedrag waarneembaar is moet ik hier rekening mee houden. Doordat de groepsdynamiek bij iedere klas anders is, mag ik niet generaliseren. Het is wel zo dat bij een groep leerlingen in de vierde klas basis/kaderniveau de voorbereiding en een lesdoel onontbeerlijk is. Natuurlijk is dat bij een havo of vwo klas ook het geval, maar daar zie ik het externaliserende gedrag niet zo snel ontstaan en als het zich voordoet is het sneller te corrigeren.

De vraag om muziek zachtjes aan te hebben in de les is een mooi middel om als beloning in te zetten bij een bijzondere prestatie. Ik merk ook dat het inzetten van muziek werkt als ik de leerlingen toesta om muziek te luisteren via hun “oortjes”. Visser zegt: “Doe meer van wat werkt” (Visser, Doen wat werkt, 2009). Belonen werkt beter dan straffen zoals beschreven in hoofdstuk 2.1.2.

Met belonen wordt nieuw, gewenst gedrag gestimuleerd (Driesen, 2007).

Maar vooral het weten wanneer het wél goed gaat en in welke lessituatie het goed gaat, is een effectievere insteek. Ik wil meer doen van wat werkt.

Het oplossingsgerichte gedachtengoed, beschreven door Peter de Jong en Insoo Kim Berg (Jong & Berg, 2001), sluit hierop aan; het uitbouwen van wat al goed gaat. “Doe meer van wat werkt” ga ik meer in de praktijk brengen (Visser, Doen wat werkt, 2009). De positieve energie die hiervan uitstraalt maakt voor mij van het probleem een uitdaging.

De leerlingen geven aan het prettig te vinden als de planning van de theorielessen aan

het begin van het schooljaar bekend zouden zijn zodat ze weten wat het doel is.

Samenwerken met tweetallen zouden ze meer willen, waarbij ze de keuze krijgen dit wel of niet te doen. Ook elkaar laten helpen vinden ze fijn, waar ze nog aan toevoegen dat ze het aanbrengen van niveau's (levels) handig zouden vinden. Zonder dat ze het woord in de mond nemen hebben ze het zelf dus over differentiëren (Berben M., 2014). Een praktische opdracht zoals een computer in elkaar zetten zouden ze vaker willen doen.

### 5.3 Antwoord op deelvraag 2

Wat is het effect van mijn leerkrachtgedrag?

Mijn inventarisatie van het gedrag van iedere leerling komt overeen met de nulmeting van de observator. Het meest voorkomende gedrag is "druk, ongeconcentreerd, over beweeglijk, impulsief" (gedragstype 3 volgens Van der Wolf en Van Beukering). De werkplekbegeleider (observator) geeft aan dat ik rust en gezag uitstraal, maar ook sneller mag handelen bij storend gedrag. Tijdens het nagesprek stel ik een doel voor mezelf op: sneller handelen bij storend gedrag. Bij de tussenmeting is het in de praktijk brengen van dit doel niet zichtbaar genoeg, waardoor ik besluit nog een derde meting te doen. Tijdens de laatste observatie/meting is te zien dat:

- Leerlingen meer bewustzijn tonen waarom ze doen wat ze doen
- Er meer bereidheid tot het volgen van de les is
- Er minder storend gedrag is
- Het vlot opstarten van de les geeft de leerlingen minder gelegenheid tot storend gedrag.

Mogelijk waren de leerlingen zich meer bewust van de noodzaak in verband met het naderende examen. Het storende gedrag was vrijwel afwezig en ik hoefde relatief weinig te corrigeren. Mijn conclusie daaruit is dat de leerlingen minder storend gedrag vertonen wanneer het doel van de les duidelijk is en aansluit bij hun behoeften (Vygotsky, 1987).

De observatie die ik heb gedaan bij mijn collega in dezelfde klas gaf hetzelfde beeld. De leerlingen die het type 3 gedrag vertonen reageren bij deze collega op dezelfde wijze. Omdat deze les aansloot bij die van mij en er ook hier een duidelijk doel van de les was, was er weinig storend gedrag. Dit bevestigt de voorgaande conclusie.

De persoonlijkheidstest heb ik uitgevoerd om te kijken of ik bewust ben van mijn gedrag, wat mijn type gedrag is en of mijn gedrag aanleiding kan zijn voor leerlingen om op een bepaalde manier te reageren. Kelchtermans (2009) geeft aan hoe belangrijk het voor een docent is om een helder zelfbeeld te hebben en hoe anderen hem zien.

Omdat de test weinig duidelijke uitslagen naar links of rechts op een schaal laat zien, kunnen er op enkele kenmerken weinig concrete uitspraken worden gedaan. Er is gekeken naar de volgende 5 eigenschappen:

- emotionele onbekommerdheid,
- extravertheid,
- gewetensvol,
- vriendelijkheid,
- openheid.

Een paar aspecten die wel van betekenis zijn: enerzijds ben ik flexibel, anderzijds nonchalant waardoor ik minder georganiseerd ben en moet waken het overzicht niet kwijt te raken of dingen te vergeten. Daarin herken ik mij en het dwingt mij zaken goed te organiseren. Het betekent voor mij ook dat een gedegen lesvoorbereiding mij kan helpen. Dit sluit ook aan bij het geven van betekenis aan een les om een les goed te laten verlopen.

Op extravertheid en vriendelijkheid is de score gemiddeld en bij emotionele onbekommerdheid en openheid is onder het gemiddelde. In dit laatste kan ik me niet echt vinden en twijfel aan de resultaten van dit onderdeel van de test.

Ik kan mijn eigenschappen niet eenvoudig veranderen, maar ik kan wel mijn eigenschappen in mijn voordeel gebruiken. De test is in de bijlagen opgenomen.

Als ik de persoonlijkheidstest naast de leercyclus van Kolb leg, dan kan ik in een situatie in de klas met behulp van een open overleg tot goede resultaten en medewerking komen. Daarbij moet ik dan wel de regie behouden door een goede voorbereiding.

Met het uitwisselen van gedachten, gevoelens en ervaringen sta ik open voor verschillende visies en leer ik de leerlingen beter kennen. Daarbij zal ik dan wel de regie moeten bewaken en het doel van de les blijven nastreven.

Uit de IMI-vragenlijst is gebleken dat de motivatie groter is naarmate het doel beter aansluit bij hun eigen belevingswereld en hun behoeften. Hoe duidelijker het doel en het nut voor de leerlingen is, hoe gemotiveerder ze zijn om de opdracht uit te voeren. De vorm van de lessen is goed; er zou nog meer gebruik kunnen worden gemaakt van samenwerking tussen leerlingen. De goede band tussen de leerlingen en mijzelf kan ik verder uitbouwen door meer overleg te hebben en hen deelgenoot te maken van het doel van de les. In het geval van de theorielessen zal ik ook meer moeten kijken naar het doel en het nut van de theorie voor de praktijk van de leerling.

## 5.4 Antwoord op deelvraag 3

Wat kan ik meer gaan inzetten in mijn lessen om beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen en hoe? Wat werkt?

Wat ik meer kan gaan inzetten in mijn lessen, zijn de interventies genoemd in hoofdstuk 2.1.2. In tegenstelling tot de nulmeting waarin ik zoveel mogelijk het gedrag van de leerlingen wilde laten zien, heb ik in de tussenmeting de leerlingen een specifiek leerdoel gegeven om te kijken wat het effect daarvan is. Het stellen en presenteren van een leerdoel is één van de genoemde factoren (Blijswijk & Bogaarts, 2010). Ook heb ik de leerlingen hun eigen vorderingen laten bijhouden door het zelf laten controleren van de opdracht en feedback te geven over de mate waarin ze hun leerdoelen hebben bereikt (eigenaarschap en competentie).

Bij de eindmeting heb ik de leerlingen ook individueel laten vaststellen wat ze al weten over de leerstof (competentie) en ook wat ze nog niet goed beheersen. Daarmee worden de leerlingen eigenaar over hun eigen leerproces in de loop naar hun examen (eigenaarschap). Ik heb de leerlingen zichzelf laten beoordelen met een cijfer op de mogelijke examenonderdelen (autonomie en competentie).

Daarna zijn de leerlingen gaan oefenen op die onderdelen waar verbetering nodig was (competentie).

## 5.5 Antwoord op deelvraag 4

Wat is het effect van deze interventies?

Het effect is niet altijd even duidelijk meetbaar. Zichtbaar is wel dat leerdoelen, waarbij het voor deze leerlingen duidelijk is wat voor hun de betekenis is, werken. Het effect daarvan is dat de leerlingen meer bezig zijn met hun werk en minder geneigd zijn tot externaliserend gedrag.

Het belonen van leerlingen voor het werken aan hun leerdoel zonder storend gedrag te vertonen, heb ik gedurende het onderzoek niet kunnen proberen. Wel hebben de leerlingen dit zelf aangegeven tijdens het klassengesprek. In eerdere lessen heb ik dit vaker toegepast in de vorm van het iets voor zichzelf mogen doen achter de computer. Deze leerlingen vinden het fijn om spelletjes te mogen spelen op de computer. Het is slechts een tijdelijke motivatie, maar geen intrinsieke motivatie die ik graag zou willen. Het straffen in de vorm van strafregels schrijven of eruit gestuurd worden bij storend gedrag, pas ik wel toe, maar ook dat draagt niet bij tot een betere intrinsieke motivatie. Ook verbetert de relatie er niet door. Soms is eruit sturen toch een manier om een storende factor uit de les te halen en de overige leerlingen weer tot rust te krijgen. Het is meer een redmiddel, maar geen oplossing voor de dieper liggende aanleiding. Die aanleiding kan pas worden gevonden door een goed gesprek te voeren met betreffende leerling. Het interview met de leerlingen die externaliserend gedrag vertonen is een middel om die aanleiding tot een bepaald type gedrag te begrijpen. Ook daaruit kwam naar voren dat straffen niet werkt; belonen wel. Wanneer ik een leerling straf, leg ik de focus op het gedrag en ga ik voorbij aan de oorzaak van het gedrag (Driesen, 2007). Een interessante les motiveert ze wel om beter te werken. Ik vertaal dat naar een les met meer betekenis die meer aansluit bij hun beleavingswereld.

## 5.6 Antwoord op de hoofdvraag

Hoe kan ik, als docent in het VMBO, mijn leerkrachtvaardigheden uitbreiden en regie uitoefenen op een toename van de motivatie van de leerlingen zodat het ongewenste gedrag in de ICT-les in klas V4ict afneemt?

Bovenstaande deelvragen leveren het antwoord op mijn hoofdvraag. Ik kan het ongewenste gedrag laten afnemen met een aantal extra leerkrachtvaardigheden en door te werken aan de motivatie van de leerlingen. Hieronder de interventies:

- Door meer differentiatie toe te passen binnen deze klas (in tempo en niveau) en de leerlingen meer eigen verantwoordelijkheid te geven (autonomie), wordt de intrinsieke motivatie verhoogd; gebaseerd op Deci & Ryan (Deci, 2000) en Stevens (Stevens, 2009).
- Voor het bereiken van de leerdoelen meer aansluiting zoeken bij hun belevingswereld (Clinkenbeard, 2012) en zoeken en luisteren (Otter, 2015) naar hun actualiteit.
- Een lesvoorbereiding die daarop inspeelt en concretere doelen stelt, zal daarbij helpen.
- Het regelmatig in gesprek gaan met de klas zal mij een beter beeld geven van hun behoeften (Kienhuis, 2008).
- Vanuit het oplossingsgerichte gedachtengoed (Jong & Berg, 2001) wil ik meer doen van wat werkt (Visser, Doen wat werkt, 2009), zoals een heldere en consequenter toegepaste beloningsstructuur.
- De leerlingen laten samenwerken in kleine groepjes en elkaar laten helpen werkt in deze klas.
- De leerlingen zichzelf laten controleren op de leerdoelen maakt hen eigenaar van hun eigen leerproces (Hart, 1997).
- Door ze vooraf een planning te geven van de leerstof van het hele jaar, zijn deze doelen helder voor hen.
- Een passende beloningsstructuur (Driesen, 2007).

De persoonlijkheidstest heeft mij bewust gemaakt van mijn verbeterkansen op organisatorisch gebied. Als ik bovenstaande aandachtspunten vanaf het begin van een schooljaar consequent doorvoer, verwacht ik dat ik het ongewenste gedrag tot een acceptabel minimum kan beperken. De groepsvorming (Tuckman, 1965) is dan nog niet volledig tot stand gekomen en te beïnvloeden.

## 5.7 Discussie en aanbevelingen

Het onderzoek heeft een persoonlijker karakter gekregen dan ik had voorzien. Het legt vooral mijn ontwikkelpunten bloot en laat minder zien van mijn sterke kanten. Maar door mezelf open en kwetsbaar op te stellen, kan ik mezelf ontwikkelen en dat is mijn doel.

Het onderzoek is daardoor minder goed bruikbaar voor mijn collega's, al zijn er wel bepaalde ideeën bruikbaar voor anderen.

Het gebruik van de IMI-vragenlijst heeft veel informatie opgeleverd, maar het is de vraag hoe serieus de betrokkenen (leerlingen) deze hebben beantwoord. De vragenlijst is gebaseerd op een standaard vragenlijst en door mij aangepast om de gewenste informatie te verkrijgen. Omdat enkele vragen op elkaar lijken, kunnen leerlingen gemakzuchtig worden en minder consequent zijn in hun antwoorden. De antwoorden kunnen daardoor tot minder duidelijke uitkomsten leiden en daarmee zou informatie verloren kunnen zijn gegaan.

Bij het klassengesprek is gewerkt met een vooraf opgestelde lijst met open vragen. De respons komt van verschillende leerlingen. Daarbij constateer ik dat er ook leerlingen zijn, die zich niet hebben laten horen. Dit kan zijn door desinteresse of de groepsdruk maakt dat ze niet alles zeggen, wat ze zouden willen zeggen. Anderen geven misschien daardoor sociaal wenselijke antwoorden of zeggen niets omdat ze het eens zijn met een spreker.

Tijdens het interview met de leerlingen die het externaliserend gedrag vertonen, is mij opgevallen dat een aantal leerlingen serieus meedoet, maar ook een aantal niet. De bruikbare respons is daardoor geringer dan gewenst.

De observaties zijn gedaan door de werkplekbegeleider. Bij de nulmeting was hij aanwezig tijdens de les, bij de tussenmeting heeft hij alleen de filmopname kunnen voorzien van feedback omdat fysiek aanwezig zijn op het laatste moment niet kon plaatsvinden. Ook de eindmeting is vanaf filmopname van feedback voorzien. De opname laat een groot deel van de klas zien, maar niet de gehele klas. Ook wordt de geluidskwaliteit beïnvloed door de camera; het geluid dichtbij is goed, maar geluid veraf is moeilijk hoorbaar. Voordeel van de filmopnamen is dat het makkelijk bestudeerd en teruggekeken kan worden.

Een andere factor die het onderzoek belemmerde was het feit dat de examens ICT-route voor deze klas naar voren zijn verschoven waardoor de metingen in een korter tijdsbestek moesten worden gedaan. Dit was niet voorzien, maar viel wel in te plannen. Ruimte om metingen opnieuw te doen was er daardoor niet; het moest in één keer goed. Bovenstaande beperkingen van kwalitatief onderzoek zijn ten dele ondervangen door meerdere metingen te doen (nulmeting, tussenmeting en eindmeting) en meerdere methoden te gebruiken (klassengesprek, interview, observaties, vragenlijsten).

### 5.7.1 Aanbevelingen

Mijn suggestie zou zijn om het onderzoek, in het geval van een examenklas met een flexibele examenperiode, eerder in het schooljaar te plannen. Een andere suggestie is de metingen meer te spreiden over het jaar. Bijvoorbeeld een nulmeting aan het begin van een schooljaar, één of twee tussenmetingen gedurende het jaar en een eindmeting aan het einde van de onderzoeksperiode. Het kader van het onderzoek zou dan in het eerste studiejaar gereed moeten zijn, zodat in het tweede jaar gelijk gestart kan worden.

De vervolgstappen die ik ga nemen zijn onder andere kijken naar de toekomst van het vak ICT-route. Het zal niet in deze vorm blijven bestaan, maar wel in de vorm van ICT (minder projecten; meer technische kant). Vervolgonderzoek zou kunnen worden gedaan naar:

- de nieuwe lesinhoud en aansluiting daarvan bij de belevingswereld van basis- en kaderleerlingen,
- verbetering van resultaten voor het vak bij het inzetten van mijn interventies.

### 5.7.2 Praktische opbrengst

Ten aanzien van mijzelf heb ik door het onderzoek ervaren dat het hebben van een lesdoel een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle les is. En dat dat lesdoel moet zijn afgestemd op zowel de leerdoelen als op de interesses van de leerlingen. Een goede lesvoorbereiding kan niet meer ontbreken; enerzijds om dat lesdoel goed in te vullen, anderzijds om het klassenmanagement strak en consequent te kunnen doorvoeren. Regelmatig in gesprek gaan met de leerlingen zal mij helpen om die belevingswereld van de leerlingen te doorgronden en dit te gebruiken in mijn lessen en om de relatie met de leerlingen te versterken.

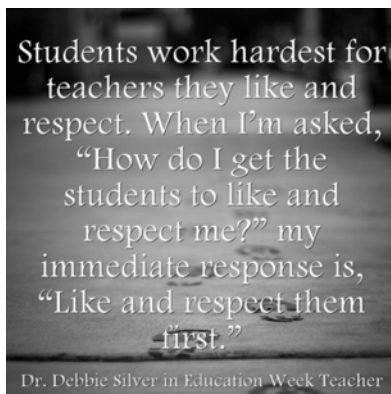
Voor de leerlingen, zowel de “gewone” leerlingen als de leerlingen met externaliserend gedrag, zal een goede lesinhoud en een goed georganiseerde les een betere leeromgeving zijn. Het storende gedrag neemt af, wat ten gunste komt van de eigen prestaties van die leerlingen en voor de andere leerlingen geeft het meer rust en de aandacht die ook zij nodig hebben.

Voor de school kan het onderzoek meerwaarde hebben bij docenten die dezelfde problemen ervaren als ik. Nu is elke docent uniek en dus is het nooit volledig van toepassing op een collega, maar het benadrukken van het belang van passende lesdoelen, een goede lesvoorbereiding en een gedegen klassenmanagement zal voor veel collega's gelden. Het onderzoek heeft mij het belang hiervan laten ervaren.

Een interessant onderwerp voor vervolgonderzoek is de eerdergenoemde groepsvorming (Tuckman, 1965). Door al in de beginfase van het vormen van een groep betrokken te zijn, is de rolverdeling in de groep beter te begrijpen en mogelijk zelfs nog te sturen. In latere fasen wordt het alleen maar ingewikkelder om de groepsvorming nog te wijzigen.

## Hoofdstuk 6 - Reflectie

De studie Master EN heeft mij geholpen in te zien dat er genoeg middelen zijn om verder te werken aan mijn professionaliteit. Het was een continu proces van zoeken binnen de aangeboden leerstof van mogelijkheden voor mijn praktijk als docent. Het Planmatig handelen (PLM1), Omgaan met verschillen (DIV1) en Oplossingsgericht werken (BOGC1) hebben mijn denkwereld vergroot en hebben ertoe geleid dat ik geen Bezinner (volgens Kolb) blijf, maar stappen zet om verder te komen en oplossingen te vinden voor situaties van handelingsverlegenheid. Meer communiceren met leerlingen, maar ook met collega's, werkplekbegeleider en critical friends, brengt positieve energie om problemen als een uitdaging te zien en geeft mij een beeld van mij als docent en collega. Het inzetten van structuur- en autonomie ondersteunend leraargedrag zie ik nu als middel om mijn doel te bereiken. En het focussen op een doel heeft een tweeledig karakter; het motiveert de leerlingen waardoor ze minder storend gedrag vertonen en ik laat mij minder afleiden door dit gedrag. Het is mijn rol aan het veranderen van



controleerend naar motiverend. Door uit te gaan van de onderwijsbehoeften van de leerlingen, zie ik dat mijn eigen behoeften (competenter worden) sneller bereikt worden. De gesprekken over mijn handelingsverlegenheid en mijn open, kwetsbare opstelling daarin, hebben mij inzicht gegeven in mijn eigen handelen én in de denkwereld van de leerlingen. Het onderzoek laat ook zien dat de relatie met de leerlingen goed is, maar dat ik meer in moet zetten op organisatie van het werk, structuur, duidelijkheid naar leerlingen en realistische doelen moet stellen. Dit wordt weerspiegeld in de tekst in de afbeelding hiernaast en op de titelpagina van mijn onderzoek.

Het externaliserende gedrag, waar mijn grootste handelingsverlegenheid zit, heb ik voor dit onderzoek bewaard. Ik heb eerste alle modules en studiegroepbijeenkomsten willen volgen voordat ik mij voldoende bekwaam voelde om de handelingsverlegenheid, beschreven in dit onderzoek, aan te pakken.

Het trechteren naar het eigenlijke doel was lastiger en intensiever dan gedacht, maar door dit doel helder te hebben en het daarna op te splitsen in deelvragen, werd het oplosbaar en uitvoerbaar. Door continu te reflecteren op dit doel, op de toetsinstrumenten die mij ter beschikking staan en de haalbare interventies, ben ik gekomen tot de kern van mijn onderzoek.

## Bronnenlijst

- (CvTE), C. v. (2015). Kandidaten met een beperking centrale examens VO en rekentoets VO2015.
- Blijswijk, M. v., & Bogaarts, M. (2010, januari). Wat werkt in de klas? *NR*, 5, 6-9.
- Clinkenbeard, P. (2012, juni 18). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. (D. E. McIntosh, Red.) *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630.
- Deci, E. &. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68-78.
- Driesen, L. (2007, mei). Hoe minder straffen: Een boek over eisen, straffen en belonen voor ouders, leerkrachten en andere opvoeders. In L. Driesen, *Hoe minder straffen: Een boek over eisen, straffen en belonen voor ouders, leerkrachten en andere opvoeders* (p. 262). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- H.G.Schmidt. (1983). Intrinsieke motivatie en studieprestatie: enkele verkennende onderzoekingen. *Pedagogische Studiën*, 60, 385.
- Harinck, F. J. (2010). Basisprincipes praktijkonderzoek. In F. J. Harinck, *Basisprincipes praktijkonderzoek* (pp. 94-97). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hart, R. (1997). Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. In R. Hart, *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care* (p. 208). London: Earthscan.
- Jong, P. d., & Berg, I. (2001, septemer). De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie. *De Psycholoog*, 441-442.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van leerlingen. In J. v. Swet, H. v. Huijgevoort, F. Cornelissen, J. Kienhuis, K. Smeets, K. Vloet, & J. v. Balkom (Red.), *Bouwen aan een opleiding als platvorm - interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling* (pp. 98-102). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Kolb, D. (2005). The Kolb learning style inventory 3.1. In D. Kolb, & A. Kolb, *The Kolb learning style inventory 3.1* (p. 71). Boston, USA: Haygroup.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Marzano, R. (2007). The Art and Science of Teaching - a comprehensive framework for effective instruction. In R. Marzano, *The Art and Science of Teaching - a comprehensive framework for effective instruction* (p. 224). Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mead, G. H. (2015). Mind, Self & Society - the definitive edition. In G. H. Mead, & C. W. Morris (Red.), *Mind, Self & Society - the definitive edition* (pp. 164-177). Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Meersbergen, E. v. (2012, april). De ecologie van de leerling: een systeemgericht model voor het onderwijs. (R. Keyman, Red.) *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 4, 175-185.
- Oberon. (2011). *Passend Onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen*. Utrecht: Oberon.
- Ofman, D. (2011). Hé, ik daar...?! In D. Ofman, *Hé, ik daar...?!* (pp. 16-29). Utrecht, Utrecht, Nederland: Servire.
- Otter, M. d. (2015). Voicing: geef leerlingen een stem. In M. d. Otter, *Voicing: geef leerlingen een stem* (p. 100). Tilburg: Instondo.
- Roo, M. d. (2015). *Ben je erbij? Leerling betrokkenheid in de sluisklas*. PGO, Fontys OSO.

- Rutter, M. (1998). Antisocial Behaviour by Young People. In M. Rutter, H. Giller, & A. Hagell, *Antisocial Behaviour by Young People* (p. 479). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Stevens. (2009). (A. B. Spreij, Red.) *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, pp. 483-492.
- Stevens, L. (2012, november 25). *Psychologische basisbehoeften*. (S. NIVOZ, Producent)  
Opgehaald van Het kind - Platform voor onderwijs & opvoeding:  
<http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>
- Swaab, D. (2010). Wij zijn ons brein - van baarmoeder tot Alzheimer. In D. Swaab, *Wij zijn ons brein - van baarmoeder tot Alzheimer* (pp. 119-122). Amsterdam, Noord-Holland, NL: Uitgeverij Contact.
- Tuckman, B. (1965, juni). Developmental Sequences in Small Groups. *Psychological Bulletin*(6), 384-399.
- Visser, C. (2009). Doen wat werkt - Oplossingsgericht werken, coachen en managen. In C. Visser, *Doen wat werkt - Oplossingsgericht werken, coachen en managen* (p. 205). Culemborg, Nederland: Duuren Media, van.
- Visser, C. (2016). *Progressiegericht werken*. Opgehaald van Progressiegericht werken - Blog van Coert Visser, psycholoog en trainer: <http://progressiegerichtwerken.nl/kinderen-opvoeden-tot-autonome-individuen/>
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren : intuïtie, theorie en reflectie. In K. v. Wolf, & T. v. Beukering, *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren : intuïtie, theorie en reflectie* (p. 320). Leuven, België: Uitgeverij Acco.

## Bijlagen