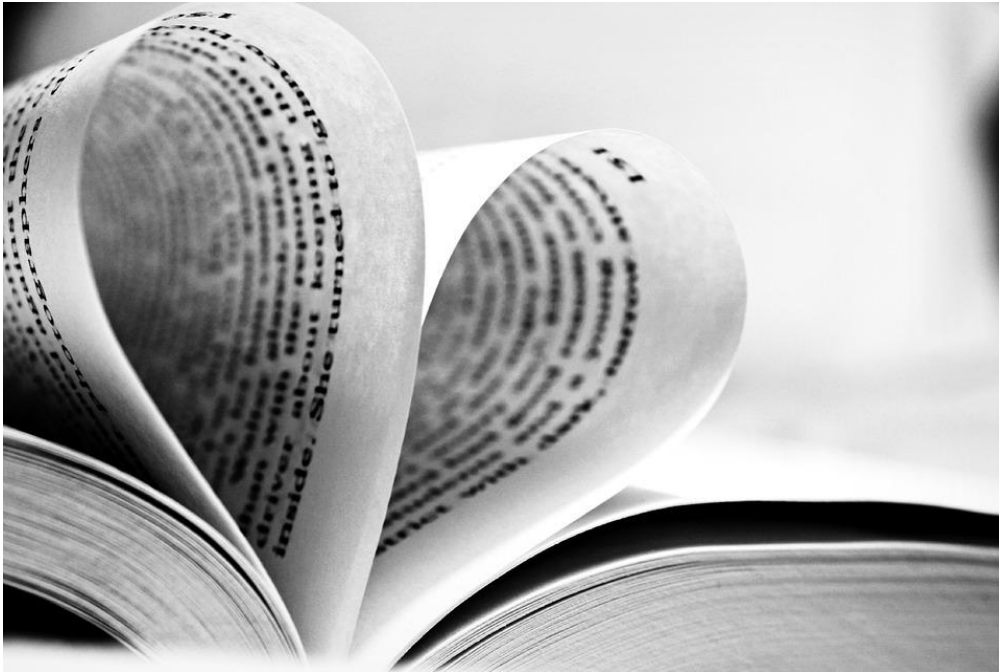


01-05-2018



Praktijkgericht onderzoek Van controlerend naar motiverend!

Jolanda van Tilburg
3063534

STUDIEGROEP BERGEN OP ZOOM
ANNEMIEKE WETERING & PIET KOPPEJAN

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.1 Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.2 Eerder onderzoek	6
1.3 Doelstelling.....	7
1.4 Zoektermen	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	
2.1 Motivatie.....	8
2.2 Leerkrachtvaardigheden.....	9
2.3 Leerkrachten oplossingsgericht begeleiden.....	11
2.4 Interventies	12
2.5 Onderzoeksvraag.....	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksparadigma	14
3.2 Typering onderzoek.....	14
3.3 Onderzoeksmethodes en middelen per deelvraag	14
3.4 Beschrijving onderzoeksinstrumenten.....	16
3.5 Onderzoeksdoelgroep	16
3.6 Ethiek, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	16
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	18
4.1. Observatielijst leerkrachtengedrag	18
4.2. Oplossingsgerichte gesprekken collega's	22
4.3. Observatie motivatie leerlingen	23
4.4. Coachingsvaardigheden	24
Hoofdstuk 5: Conclusies	26
5.1. Deelvragen.....	26
5.2. Onderzoeksvraag.....	28
5.3 Ethische richtlijnen.....	29
5.4 Kennisontwikkeling.....	29
5.5 Praktijkontwikkeling en aanbevelingen	30
5.6 Methodologie	30
Hoofdstuk 6: Reflectie	31

6.1. Reflectie op mijn onderzoeksproces	31
6.2. Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling	31
Bibliografie	32
Bijlage	34
Bijlage 1: Planning PGO	34
Bijlage 2: Observatieformulier leerkrachtvaardigheden	35
Bijlage 3: Observatieformulier taakgerichte leertijd	37
Bijlage 4: Schaalvragen	38
Bijlage 5: Weekschema	39
Bijlage 6: Begeleidingsvaardigheden	40
Bijlage 7: Lesschema	41
Bijlage 8: Praktijkvoorbeeld	42

Samenvatting

Praktijkgericht onderzoek 2018

Een zoektocht naar begeleiding op het gebied van feedback geven met als doel de motivatie te verhogen.

Onderzoek context:

Mijn onderzoek is een actieonderzoek met zowel kwalitatieve als kwantitatieve data. De uitvoering heeft plaats gevonden op mijn eigen school in groep 5/6 met 3 collega-leerkrachten en 6 leerlingen uit groep 5/6.

Onderzoeksvraag:

‘Hoe kan ik de collega-leerkrachten van groep 5-6 begeleiden om hun leerkrachtvaardigheden gericht op het geven van feedback te verbeteren, met als doel de motivatie van onze leerlingen uit aanpak 3 op het vakgebied technisch lezen te vergroten?’

Deelvragen:

- ‘Wat zijn de onderwijsbehoeften van leerlingen uit aanpak 3 uit de groepen 5/6 om gemotiveerd te werken binnen het vakgebied technisch lezen?’
- ‘Wat heb ik nodig om leerkrachten te begeleiden, zodat zij hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback, autonomie en organisatie kunnen verbeteren?’
- ‘Na aanpassing van het curriculum en verbetering van leerkrachtvaardigheden bij collega’s, zijn leerlingen dan taakgerichter bezig en hebben zij dan minder aansporing van de leerkracht nodig?’
- ‘Wat is mijn begeleidingsniveau bij de start van dit onderzoek en waar liggen mijn begeleidingsvaardigheden bij de afronding van dit onderzoek?’

Theoretische onderbouwing:

De begrippen onderwijsbehoeften, opbrengstgerichte gesprekvoering, technisch lezen, motivatie, curriculum, feedback, autonomie en organisatie hebben vanuit de theorie betekenis gekregen in dit onderzoek.

Onderzoeksmethodologie:

Het onderzoek is gepositioneerd binnen het interpretatieve paradigma en deels binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma. Ik heb gebruik gemaakt van literatuuronderzoek, oplossingsgerichte gesprekken met collega’s, schaalvragen en observaties als onderzoeksmethoden.

Opbrengsten:

Intrinsieke motivatie.

Begeleidingstraject doormiddel van oplossingsgerichte gespreksvoering.

Onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Vernieuwd curriculum voor leerlingen van aanpak 3 tijdens Estafette-lessen.

Ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback, autonomie en organisatie.

Methode is niet heilig, de inbreng van de leerlingen des te meer.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

De school waar ik werkzaam ben en waar het onderzoek zal worden uitgevoerd is een openbare basisschool met circa 500 leerlingen. De leerlingenpopulatie bestaat grotendeels uit leerlingen uit de omliggende wijk.

Mijn functie is groepsleerkracht van groep 5, daarnaast ben ik bouwcoördinator van groep 5/6. Mijn voornaamste taak is de verantwoording die ik draag voor de leerlingen uit mijn groep. Als bouwcoördinator bereid ik bouwvergaderingen voor en stel hiervoor de agenda op. Daarbij kijk ik naar actuele zaken die bij collega's spelen om hen hierbij ondersteuning te bieden.

1.1 Aanleiding en probleemstelling

We leven in een kennissamenleving, waarbij verschillende vaardigheden centraal staan. Samenwerken, ICT gebruik, probleemoplossend denken, kennisconstructie, creativiteit en planmatig werken, dienen in ons onderwijs geïntegreerd te worden (Oetelaar, 2012). In het managementrapport, vanuit mijn praktijk, staat dat ieder personeelslid deelneemt aan een professionaliseringstraject, gericht op het vergroten van het didactisch handelen in combinatie met 21-eeuwse vaardigheden. Op langere termijn wordt er getracht dat elke leerkracht een denkomslag maakt van klassikaal, gestructureerd onderwijs naar onderwijs waarin leerlingen uitgedaagd worden. Als ik kijk naar de technisch leeslessen die worden gegeven volgens de methode Estafette zie ik verbeterpunten. Deze methode is voornamelijk gericht op instructie- en basisniveau, genaamd aanpak 1 en 2. Tijdens deze les wordt met deze kinderen intensief gewerkt, maar de leerlingen uit aanpak 3, waarbij het lezen zich op een gevorderd niveau bevindt moeten zelf aan het werk. Collega's uit de groepen 5/6 geven aan niet goed te weten, wat ze met deze leerlingen moeten. Sommigen van deze leerlingen zitten al meerdere jaren in aanpak 3, waarbij de opdrachten overeenkomen met de voorgaande opdrachten uit eerdere leerjaren. Op groepsniveau is concreet waarneembaar dat deze leerlingen rondkijken, veel bezoeken brengen aan de schoolbibliotheek, onrustig zijn en werk vluchtig en onvoldoende maken. Collega's proberen dit gedrag te voorkomen door deze leerlingen in aanpak 2/3 te plaatsen, hierdoor moeten zij verplicht met de reguliere leerstof meedoen en daarna pas aan de eigen opdrachten uit aanpak 3 werken.

1.1.1. Ik-perspectief

Ik heb altijd de ambitie gehad om naar de wensen en behoeften van het individuele kind te kijken. Door leerlingen in aanpak 2 te plaatsen en eenvoudiger werk te geven, worden zij niet uitgedaagd of gemotiveerd. Op dit moment is tijdens de Estafette les nauwelijks tijd voor deze leerlingen. In mijn rol als bouwcoördinator wil ik graag mijn collega's uit de groepen 5/6 ondersteunen en stimuleren om bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen uit aanpak 3 bij het vakgebied technisch lezen aan te sluiten. Vanuit mijn initieel mandaat, is begeleiding van collega's niet mijn taak. Wel vind ik het waardevol om mijn kennis, ervaringen en enthousiasme op collega's over te dragen. Mijzelf ontwikkelen als begeleider en coach is mijn persoonlijk doel. Om dit mogelijk te kunnen maken zal ik mij gaan verdiepen in oplossingsgerichte gespreksvoering, zodat ik collega's op een adequate manier kan ondersteunen bij het geven van effectieve feedback aan hun leerlingen.

1.1.2 Leerling-perspectief

Binnen mijn bouw vang ik regelmatig signalen op van leerkrachten die opmerkingen maken over het werk dat leerlingen in aanpak 3 afleveren bij technisch lezen. Vaak hoor ik van mijn collega-leerkrachten dat zij, als er fouten worden gemaakt, in het schrift schrijven “kom bij me voor instructie”. In de praktijk blijkt dat leerlingen zelden uit zichzelf naar de leerkrachten toe komen voor extra instructie. Als de leerkracht steekproefsgewijs bij leerlingen navraag doet is een veel gegeven antwoord: “Ja..., maar ik heb toch iets ingevuld...”. “Van de juf moest ik”, “de juf wil dat ik het op deze manier aanpak....”. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de feedback niet altijd duidelijk is. Ook geven leerlingen aan het werk saai te vinden en er snel vanaf willen zijn. Deze aanpak heeft dus geen positief effect op het leerproces van de leerlingen. Hier liggen kansen voor leerkrachten én leerlingen, dit wil ik gaan bereiken door mij te gaan verdiepen in het geven van feedback. Hierbij zal ik mij richten op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Leerlingen kunnen zelf al heel erg veel, door met leerlingen in gesprek te gaan kunnen er kansen worden gecreëerd.

1.1.3 Collega-perspectief

Collega-leerkrachten schrijven regelmatig opmerkingen bij gemaakt werk van leerlingen. Met deze opmerkingen in het schrift wordt door de leerlingen vrijwel niets gedaan. Collega's geven hierbij aan dat ze het jammer vinden dat leerlingen hiermee niet aan de slag gaan. Hier zit bij collega-leerkrachten een stukje handelingsverlegenheid, voordat ik bij leerlingen iets kan bereiken zal ik bij de leerkracht moeten beginnen. De oorzaken kunnen zeer divers zijn. Leerkrachten schrijven hun feedback niet altijd even duidelijk, zodat het voor de leerlingen niet te begrijpen is. Daarnaast kan het voor een leerling moeilijk zijn om de juiste praktische stappen te ondernemen. Een andere oorzaak is dat leerlingen het gevoel hebben zinloze feedback te krijgen. Doormiddel van dit onderzoek wil ik zoeken naar een passende werkwijze om de leerkrachtvaardigheden, in de groepen 5 en 6, gericht op het geven van feedback te verbeteren.

1.2 Eerder onderzoek

Clinkenbeard (2012) heeft verschillende motivatietheorieën beschreven, deze kunnen mij helpen richting te geven aan mijn onderzoek. De handelingsverlegenheid zit hem in het motiveren van leerlingen bij het vakgebied technisch lezen. Hiermee wil ik mij richten op de leerlingen die in aanpak 3 werken. Naar mijn idee komt dit door het curriculum, voor de betreffende leerlingen is er weinig uitdaging. Leerlingen die al langere tijd werken in deze aanpak krijgen steeds dezelfde soort opdrachten in het werkboek. Daarnaast krijgen leerlingen geen autonomie bij deze taken en de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot organisatie en feedback geven kan worden ontwikkeld.

Clinkenbeard (2012) zal voor mij leidend zijn in dit onderzoek, maar worden ondersteund of vergeleken met overeenkomende theorieën. Little (2012) en Stambaugh (2006) hebben voornamelijk geschreven over het curriculum als doel van motivatie. Daarnaast wil ik aan de leerkrachtvaardigheden van mijn collega's werken, leerlingen krijgen (te) veel vrijheid. In de praktijk zie ik dit terug, omdat tijdens de les nauwelijks aandacht is voor de leerlingen uit aanpak 3. Deze leerlingen mogen zelfstandig in een werkboekje werken en naar de schoolbibliotheek lopen, hierop is geen controle. Met de collega's wil ik bereiken dat deze leerlingen ook de nodige aandacht krijgen. Dit ga ik doen door collega's gerichte feedback te geven en in gesprek te laten gaan met hun leerlingen. Clinkenbeard (2012) geeft aan dat aandacht van de leerkracht belangrijk is. Motivatie kan in stand worden gehouden door het curriculum, sociaal-emotionele ondersteuning en leerkrachtvaardigheden aldus Lindsay en Philips (2006).

1.3 Doelstelling

Mijn doel met dit onderzoek is collega's begeleiden op het gebied van passende feedback geven, om de motivatie van de leerlingen te verhogen. Leerlingen uit aanpak 3, mijn profijtgroep, moeten gemotiveerd blijven tijdens de lessen van technisch lezen. Dit zal ik gaan realiseren door de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften bij collega's centraal te stellen. Na mijn interventies kunnen collega's leerlingen van aanpak 3 gerichte feedback geven, waardoor zij gemotiveerder zijn tijdens de lessen technisch lezen. Daarnaast zal het curriculum worden aangepast, waardoor leerlingen meer keuzes krijgen in de taken. Mijn persoonlijke doel is de vaardigheid van coaching ontwikkelen. Als leerkracht heb ik al vaker gesprekken gevoerd met mijn collega's, maar dit waren geen coachingsgesprekken. Doormiddel van dit onderzoek wil ik mij op dat vlak gaan ontwikkelen en een bijdrage leveren aan een gerichte aanpak om de motivatie van de leerlingen bij aanpak 3 bij het vak technisch lezen te ondersteunen.

1.4 Zoektermen

Feedback

Motivatie

Autonomie

Begeleiding bieden aan collega-leerkrachten

Oplossingsgerichte gespreksvoering

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Motivatie

Leerlingen die zin hebben om aan een taak te beginnen zijn vaak gemotiveerd. Dit zie ik in de praktijk terug, doordat deze leerlingen niet wachten op aansporing van de leerkracht en zij met vertrouwen aan het werk gaan (Schunk, Pintrich en Meece, 2008). De motivatie van een leerling is bepalend voor de inzet tijdens een taak, tijdens de taakgerichte leertiid. (Boog, Janson en Memlink, 2012). Volgens Ros, Castelijns, Loon en Verbeeck (2014) is motivatie een essentieel onderdeel om tot leren te kunnen komen. Een motiverende taak zal interesse opwekken en leerlingen taakgericht laten werken. In Tabel 1 is een duidelijk onderscheid gemaakt tussen hoog en laag gemotiveerde leerlingen.

Tabel 1

Laag en hoog gemotiveerde leerlingen

Motivatie	Laag	Hoog
Opstarten	Uitstellen van de opdracht. Treuzelen, ander werk zoeken.	Start meteen, doorlezen van de opdracht.
Manier	Focus ligt bij het afronden van de taak. Controleert zijn werk niet en werkt slordig.	Activiteit zo goed mogelijk uitvoeren. Controleert zichzelf, werkt netjes, actieve houding.
Intensiviteit	Snel afgeleid, onderbreekt vaak en reageert op omgeving.	Werkt stevig door (geconcentreerd)
Doorzettingsvermogen	Snel aangeven als hij iets niet begrijpt. Vraagt direct hulp, zonder eerst zelf goed te lezen.	Veel moeite om de activiteit goed uit te voeren. Wil de opdracht zelf begrijpen.

Volgens Schunk, Pintrich en Meece (2008) kan motivatie worden verdeeld in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Interesse, nieuwsgierigheid en focus laten intrinsieke gemotiveerde leerlingen zien. Bij deze leerlingen is aansporing en/of beloning niet nodig (Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2014). De leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn zien een taak als middel om een hoger doel te kunnen behalen. Vaak hangt hier aansporing en een beloning van een ander aan vast. Deze beloning uit zich in goede cijfers of een sticker (Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2014).

Opvallend in mijn praktijk is dat leerlingen enthousiast aan de slag gaan, maar na een tijdje afhaken. Volgens Little (2012) kan dit komen door een gebrek aan betrokkenheid, de aandacht van de leerkracht of het curriculum dat niet uitdagend is. Om hierachter te komen zal ik in het kader van mijn onderzoek leerlingen gaan observeren en een nulmeting starten.

Daarnaast zal ik de oplossingsgerichte werkwijze in het oog houden. De leerkracht gaat namelijk in dialoog met zijn leerling, daarbij wordt getracht oplossingen te zoeken, die vanuit de leerlingen worden aangedragen (Mahlberg & Sjoblom, 2008). Dit vind ik een belangrijk aspect, leerlingen krijgen hiermee autonomie en worden betrokken in het proces. Deze basisregels worden in mijn onderzoek gekoppeld aan de verbetering van leerkrachtvaardigheden gericht op het geven van feedback.

“De basisregels voor oplossingsgericht werken:

- 1. Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders*
- 2. Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van*
- 3. Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders “*

(Cauffman & Dijk van, 2010, p. 33).

2.2 Leerkrachtvaardigheden

Op de school waar ik mijn onderzoek ga uitvoeren is (te) weinig aandacht voor feedback. Te snel wordt ervanuit gegaan dat leerlingen zelfstandig kunnen werken en een taak tot een goed einde zullen brengen. Echter is dit vaak niet het geval, waardoor leerkrachten wel feedback in het schrift schrijven, maar problemen ontstaan op het gebied van betrokkenheid, plannen van taken en overzien van taken. Leerkrachtvaardigheden zullen hierbij moeten worden ontwikkeld (Marzano 2013). Het is van belang dat leerkrachten voldoende autonomie geven aan leerlingen, hierbij is de begeleiding door middel van feedback belangrijk (Hattie, 2013).

2.2.1 Feedback geven

Tussen leerling en leerkracht is de interactie van invloed op het zelfbeeld en de motivatie van leerlingen. Elliot (2005) en Dweck (2012) formuleren een theorie over mindset, om de motivatie en het zelfbeeld te bevorderen. De statische-mindset, waarbij leerlingen gefocust zijn op oordeel, succes of bevestiging. Deze statische-mindset kan angsten ontwikkelen met betrekking tot falen, met als mogelijk gevolg een negatief zelfbeeld. Daarnaast heb je de growth-mindset, hierbij is de leerling gericht op uitdagingen en wat er kan worden geleerd. Met effectieve feedback kan de growth-mindset worden gestimuleerd. Dit kan doormiddel van feedback geven op het proces en niet op de intelligentie van de leerling (Yeager & Dweck, 2012). Deze verschillende mindsets hebben volgens onderzoek grote invloed op de motivatie voor het leren (Elliot, 2005). Leerlingen kunnen meer bereiken, wanneer zij geloven dat talenten en mogelijkheden worden ontwikkeld (Dweck, 2012).

Cognitiewetenschappelijk onderzoek laat zien dat de kwaliteit van het leren wordt bepaald door de motivatie. Hersenen maken steeds nieuwe verbindingen aan, waardoor de omgeving invloed heeft op de ontwikkeling van het brein (Galenkamp, 2011). Hierdoor ben ik ervan overtuigd dat het brein te trainen is en het als een spier werkt, die moet worden onderhouden en getraind. Ik vind het niet juist wanneer leerlingen te horen krijgen dat ze heel slim zijn, als een aangeboren talent en dus niets meer hoeven te doen. Om een growth mindset te kunnen realiseren zal men zich moeten inspannen. Ons onderwijssysteem is gericht op vergelijkbare groepen, cijfers die leerlingen krijgen voor toetsen. Hiermee labelen we leerlingen in de klas en ook buiten de klas voor extra ondersteuning. Deze manier van werken draagt bij aan een statische mindset (Hattie, 2013). Marzano (2014) geeft aan dat de kijk op een situatie wel kan worden veranderd. In eerste instantie kan de leerling of de collega een taak als moeilijk bestempelen, maar wellicht kan deze taak opnieuw en positiever worden benaderd. Dit lijkt mij een haalbaar doel, in mijn onderzoek kan ik niet de hele mindset van leerlingen en collega's veranderen. Het is mogelijk om met behulp van feedback, met een andere blik naar situaties te kijken en deze taak opnieuw te benaderen. Op deze manier creëer ik kansen in mijn onderzoek.

Tijdens dit onderzoek wil ik mijn collega-leerkrachten begeleiden om hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback te verbeteren. Feedback verdeel ik in: feed up, feedback en feed forward (Hattie, 2013).

- ✓ Feed up: welke leerstof moeten de leerlingen aan het einde van de les beheersen?
Dit gaat voornamelijk over het doel en op welke manier dit kan worden bereikt.
- ✓ Feedback: hoe is de taak door de leerlingen uitgevoerd? Deze feedback moet worden gegeven tijdens het proces en hoe de leerling aan de taak werkt.
- ✓ Feed forward: waar wil ik naar toe, welke volgende stap ga ik zetten?
Deze feedback wordt tijdens het proces gegeven, maar gaat over de aanpak en dit hoe in het vervolg kan worden gedaan.

Hattie (2013), Little (2012) en Marzano (2013) hebben effectieve feedback geschreven, zodat dit waarde heeft voor de ontvanger. Deze onderzoekers beweren dat feedback concreet, eenduidig en direct moet zijn. Feedback zal moeten worden gegeven op het proces vanuit het positieve perspectief. Op eigenschappen van leerlingen mag geen feedback worden gegeven. Feedback moet aansluiten bij de leerdoelen en heeft betrekking op vier niveaus, zie Tabel 2 (Hattie en Timperley 2007).

Tabel 2

Feedback op vier niveaus

Taakniveau	Hierbij wordt feedback gegeven op de taak (correct/incorrect)
Procesniveau	Hierbij is de feedback gericht op het leerproces. Dit zorgt voor begrip en afronding van een taak.
Zelfregulativeniveau	Hierbij wordt de feedback gegeven op de evaluatie en vertrouwen van de leerling. Dit heeft invloed op het zelfbeeld en de motivatie van de leerling.
Zelfniveau	Hierbij wordt de feedback gegeven op de leerling als persoon.

Uit de praktijk blijkt dat vele collega's feedback geven op de leerling: "Dat heb jij goed gedaan!" of een opmerking: "Kom bij de juf voor extra instructie". Dit soort feedback ontkracht de feedback uit de andere niveaus. Hattie (2014) heeft een aantal onderzoeken gedaan die gericht zijn op het geven van feedback op vier niveaus met elkaar vergeleken. Deze resultaten zijn in Tabel 3 weergegeven. Het merendeel van de feedback wordt gegeven op taakniveau. Feedback wordt zelden gegeven op het niveau van zelfregulatie, terwijl dit juist invloed heeft op het zelfbeeld en de motivatie van de leerling, zoals te zien is in Tabel 2.

Tabel 3

Percentages feedback op de verschillende niveaus, blz. 158 (Hattie, 2013)

	Hattie & Masters (2011)	Van den Bergh, Rose & Beijaard (2010)	Gan (2011)
Niveau	18 lessen op High School	32 leraren op Middle School	235 klasgenoten
Taak	59%	51%	70%
Proces	25%	42%	25%
Regulatie	2%	2%	1%
Zelf	14%	5%	4%

Aan de hand van deze theorieën blijkt dat mindset en feedback bepalend zijn voor de motivatie bij het leren. Tijdens de interventies ga ik leerkrachten begeleiden op het gebied van feedback geven. Hierbij is een open houding belangrijk, de individuele leerling moet hulp krijgen doormiddel van tips, maar denkt eerst zelf kritisch na. Belangrijk is dat de feedback gericht is op het proces en de gestelde doelen (Verbeeck van den Hurk & van Loon, 2013). Daarnaast zal ik de feedback richten op het niveau van regulatie. Dit zal ik gaan toepassen op mijn collega's, maar collega's kunnen deze manier ook toepassen op hun leerlingen. Als leerlingen fouten hebben gemaakt kan de leerkracht vragen: "Heb je enig idee waarom dit fout is?". "Welke strategie heb je gebruikt om deze opdracht te maken?", "Ken je een andere strategie die je zou kunnen proberen?" Deze manier van feedback is aan de hand van de standaarden van Hattie (2013), Little (2012) en Marzano (2013) gegeven.

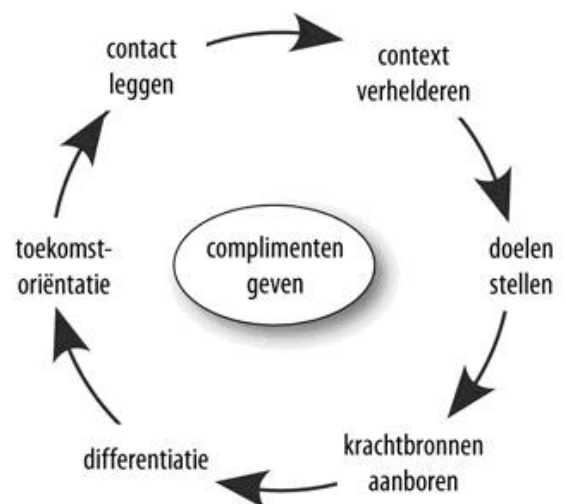
2.2.2 Autonomie

Volgens Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck (2014) en Deci & Ryan (2008) is het van belang dat leerlingen keuzemogelijkheden krijgen aangeboden. Leerlingen moeten het gevoel krijgen invloed te hebben in de taken die zij uitvoeren, zodat zij autonomie ervaren. Ten alle tijden blijft de leerkracht verantwoordelijk voor de voortgang betreffende het leren. Om dit realiseerbaar te maken kan met een planning voor de leerlingen worden gewerkt (Patrick, Gentry & Owen, 2006).

Keuzemogelijkheden kunnen bestaan uit materiaal, opdracht of leeromgeving. Doordat leerlingen zelf keuzes mogen maken, zal de intrinsieke motivatie stijgen. De zelfdeterminatietheorie geeft aan onderscheidt te maken tussen optie en actiekeuzes. Bij de optie gaat het om een beperkt aantal keuzes, die door de leerkrachten wordt opgelegd. Leerlingen mogen wel zelf kiezen, maar dit wil niet zeggen dat leerlingen gemotiveerd zijn. Bij actiekeuzes kunnen leerlingen zelf kiezen of ze deelnemen aan de activiteit (Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2014). Tijdens dit onderzoek ga ik mijn collega's begeleiden bij de verbetering van leerkrachtvaardigheden op het gebied van autonomie. Leerlingen krijgen bij een aantal taken keuzes, passend bij de gestelde leerdoelen en leerlijnen uit de methode. Hierbij zal ik er naar streven om de opdrachten in de zone van de naaste ontwikkeling te leggen, doordat collega's hun leerlingen feed up geven. In de onderzoeksperiode mogen leerlingen met ontwikkelingsgelijken opdrachten maken.

2.3 Leerkrachten oplossingsgericht begeleiden

Om collega's te begeleiden is het belangrijk om naar oplossingen te kijken. Als ik alleen maar zou focussen op het probleem, ga ik adviseren en de expertrol op mij nemen. Dit kan alleen maar weerstand oproepen bij mijn collega's en dat wil ik juist voorkomen. Bij mijn collega's wil ik binnen de fasen van veranderingsbereidheid (Bannink, 2006) van een koperrelatie naar een co-expertrelatie. Dit wil ik bereiken door gebruik te maken van de zevenstappendans, figuur 1. Persoonlijk heb ik nog niet veel ervaring met begeleiding en gerichte gesprekken voeren. Dit model geeft mij structuur, doordat ik de stappen kan volgen en hiermee een professionele cyclus zal toepassen. Voor mij als coach is bij dit model het voordeel dat de collega zelf verantwoordelijk is voor zijn ontwikkeling en de gewenste veranderingen in kaart heeft. Zoals te zien is in Figuur 1 en Tabel 4 geeft de structuur een duidelijke beschrijving wat per fase wordt verwacht om het gewenste doel te bereiken. Het nadeel van dit model is dat wanneer collega's onzeker zijn of een negatief zelfbeeld hebben het moeilijk is om vanuit de kracht van deze persoon samen doelen op te stellen.



FIGUUR 1: ZEVENSTAPPENDANS
(CAUFFMAN & DIJK VAN, 2010 P. 81)

Tabel 4

Uitleg zevenstappendans (Cauffman & Dijk van, 2010 p. 56-75)

Stap	Uitleg
Contact leggen	Socialiseren met als doel een optimale werkrelatie te creëren.
Context verkennen	De achtergrond van de leerling verhelderen
Doelen stellen	Het doel uit de leerling zelf laten komen en als begeleider de andere helpen juiste en haalbare doelen te stellen.

Krachtbronnen aanboren	Alle mogelijkheden langslopen die kunnen helpen het oplossend vermogen te stimuleren
Compliment geven	Het compliment moet gemeend, relevant, realistisch en passend zijn bij de persoon
Differentiatie	Nuance aanbrenge en kleine verschillen of veranderingen benoemen.
Toekomst oriëntatie	De gewenste toekomst schetsen door gerichte vraagstelling.

2.4 Interventies

Mijn onderzoek gaat zich richten op de begeleiding van collega's doormiddel van de zevenstappendans. Belangrijk hierbij is dat de leerkracht de begeleider is en samen met de leerling de stappen doorloopt. Hierbij zal ik in eerste instantie investeren in het contact leggen en de context verduidelijken. Als bouwcoördinator heb ik al meerdere keren met de collega's van groep 5 en 6 gesproken. Hierdoor heb ik een optimale werkrelatie gecreëerd. Met mijn collega's ervaar ik een fijne samenwerking, mede door de open communicatie in onze bouwgroep. Hierdoor heb ik het vertrouwen opgebouwd om mijzelf als coach te gaan ontwikkelen. Voor de nulmeting zal ik een observatie en een vragenlijst naar de leerlingen van aanpak 3 uitzetten. Hieruit zal de motivatie voor het vak technisch lezen moeten blijken. Deze nul-meting zal ik met mijn collega's bespreken en aan de hand hiervan samen met mijn collega's doelen opstellen. Deze doelen zijn gericht op het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het geven van feedback. Hierna observeer ik mijn collega's tijdens de les, zodat ik kan zien waar de krachten liggen bij de betreffende collega's (Cauffman, 2010). Hierover zal regelmatig een terugkoppeling plaatsvinden, waarbij ik de collega's gemeente complimenten geef. Door de diversiteit aan collega's zullen hierin verschillen aanwezig zijn. Het kleinste succes wil ik hiermee benoemen, waarbij vooruit wordt gekeken naar de toekomst. Ik vind het belangrijk dat collega-leerkrachten en ik oplossingen bekijken in samenspraak met elkaar. Hierbij wordt gekeken naar individuele mogelijkheden en realiseerbare doelen (Mahlberg & Sjoblom, 2008). Op het positieve gedrag van de leerkracht zal ik mij richten. Hierbij hoort het geven van complimenten en feedback volgens de standaarden van Hattie (2013), Little (2012) en Marzano (2013). Na mijn genomen interventies hoop ik bij mijn collega's een verandering in leerkrachtvaardigheden. Op dit moment is nauwelijks aandacht voor de leerlingen van aanpak 3 bij het vak technisch lezen. Collega's zullen in hun organisatie rekening moeten houden met tijd en aandacht voor deze leerlingen. Hierbij behoort ook aanpassingen in het curriculum, waarbij leerlingen keuzen mogelijkheden krijgen. Collega's geven na mijn interventie op een adequate manier feedback aan de leerlingen, waardoor zij verbetering zien op klasniveau, waarbij motivatie concreet waarneembaar is. Tijdens dit proces zal ik hen begeleiden en regelmatig een bezoek brengen in de klas en een individuele terugkoppeling maken. Hiermee ontwikkel ik mijn coachingsvaardigheden. Door het gebruik van een vaste structuur tijdens de coachingsgesprekken hoop ik een bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van mijn collega's en dus ook aan mijn eigen ontwikkeling. Als afronding zal ik de eindmeting afnemen en de resultaten met de collega-leerkrachten delen. Hiermee hoop ik te bereiken dat ik een coachingsgesprek kan houden met collega's, waarbij ik gebruik maak van de vaste structuur.

2.5 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik de collega-leerkrachten van groep 5-6 begeleiden om hun leerkrachtvaardigheden gericht op het geven van feedback te verbeteren, met als doel de motivatie van onze leerlingen uit aanpak 3 op het vakgebied technisch lezen te vergroten?

Deelvragen:

Deelvraag 1:

‘Wat zijn de onderwijsbehoeften van leerlingen uit aanpak 3 uit de groepen 5/6 om gemotiveerd te werken binnen het vakgebied technisch lezen?’

Deelvraag 2:

‘Wat heb ik nodig om leerkrachten te begeleiden, zodat zij hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback, autonomie en organisatie kunnen verbeteren?’

Deelvraag 3:

‘Na aanpassing van het curriculum en verbetering van leerkrachtvaardigheden bij collega’s, zijn leerlingen dan taakgerichter bezig en hebben zij dan minder aansporing van de leerkracht nodig?’

Deelvraag 4:

‘Wat is mijn begeleidingsniveau bij de start van dit onderzoek en waar liggen mijn begeleidingsvaardigheden bij de afronding van dit onderzoek?’

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksparadigma

Het interpretatieve paradigma benoemt dat leerlingen een eigen wil hebben en creatief zijn. Hierdoor autonoom handelen en daardoor betekenis geven aan de wereld (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). In mijn onderzoek wil ik mijn collega's begeleiden om hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback te ontwikkelen. Mijn profijitgroep, de leerlingen van aanpak 3 zullen meer worden betrokken in hun eigen leerproces. De leerlingen zullen moeten bedenken: wat weet ik al, wat wil ik nog weten en hoe gaat dit na de genomen interventies. Ik zal als begeleider moeten inspelen op de creativiteit van collega's en leerlingen. Situaties zijn voortdurend in beweging. Ieder jaar zijn er weer nieuwe groepen en leerlingen. Deze leerlingen brengen andere mogelijkheden mee, waarbij ik wil aansluiten.

In mijn onderzoek zal ik het kritisch-emancipatorische paradigma hanteren, die gaat uit van verandering aan de bestaande situatie met de bedoeling te kunnen innoveren (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Ik zal bijdragen aan een proces om de motivatie van leerlingen uit aanpak 3 bij het vak technisch lezen te bevorderen. Tijdens dit onderzoek zal ik kritisch kijken naar mijn onderwijs, maar ook naar mijn rol als professional. Hierbij zal ik bekijken wat mijn collega's concreet doen tijdens het technisch lezen voor en na mijn interventies. Daarbij kijk ik kritisch naar mijn onderzoeksresultaten. En verwacht ik dat deze verandering van aanpak een positief effect zal hebben op de leerlingen uit aanpak 3. Door collega's op dit gebied te coachen is mijn doel dat zij deze manier van werken eigen maken en toepassen bij het vakgebied technisch lezen.

3.2 Typering onderzoek

Mijn praktijkonderzoek is in de vorm van een actieonderzoek. Dit onderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Het onderzoeksdeel zal bestaan uit het bestuderen van literatuur, ik zoek naar bronnen en bedenk wat ik ga toepassen in mijn eigen praktijk. Bij het handelingsdeel ga ik het bedachte onderzoeksdeel uitvoeren. Tijdens het handelingsdeel noteer ik mijn bevindingen in een logboek en reflecteer dit op mijn handelen. Na de reflectie ga ik de volgende cyclus in (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). In [bijlage 1](#) is mijn planning bijgevoegd, hierdoor kan ik mijn onderzoek binnen een bepaalde tijd uitvoeren. Het onderzoek zal zich gaan richten op mijn handelen als coach en het handelen van de leerkrachten en de leerlingen uit groep 5 en 6. Doormiddel van mijn onderzoek verwacht ik antwoorden te krijgen op mijn deelvragen. Ik zal reflecteren op mijn handelen en het effect van mijn aanpak op de leerkrachten en indirect ook op de leerlingen, zo nodig kan mijn aanpak worden bijgestuurd. Tijdens het onderzoek zullen vele gesprekken worden gevoerd over de effecten van de gekozen aanpak. Mogelijk ontstaan uit deze gesprekken nieuwe vragen, waarmee ik mijn onderzoek verder zal uitbouwen (Harinck, 2010).

3.3 Onderzoeksmethodes en middelen per deelvraag

Hoe kan ik de collega-leerkrachten van groep 5-6 begeleiden om hun leerkrachtvaardigheden gericht op het geven van feedback te verbeteren, met als doel de motivatie van onze leerlingen uit aanpak 3 op het vakgebied technisch lezen te vergroten?

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heb ik deelvragen geformuleerd. Elke deelvraag staat in Tabel 5 beschreven. Daarbij staat welke onderzoeksmethode en middelen worden ingezet om de deelvraag te beantwoorden.

Tabel 5 <i>Geformuleerde deelvragen; onderzoeksmethoden en middelen</i>				
<i>‘Wat zijn de onderwijsbehoeften van leerlingen uit aanpak 3 uit de groepen 5/6 om gemotiveerd te werken binnen het vakgebied technisch lezen?’</i>				
Methoden	Respondenten	Bronnen	Periode	Data-analyse
Observatie Bijlage 3	Profijtgroep 6 leerlingen	Boog, Janson & Memelink (2012)	start - uitvoering- af rondings- fase	Kwalitatief; Tijd, handelingen waarnemen.
Vragenlijst leerlingen	Profijtgroep 6 leerlingen		Start-fase	Kwantitatief
Schaalvragen Bijlage 4	Profijtgroep 6 leerlingen	De Rijdt, Serrien & Van Dam (2014)	start - uitvoering- af rondings- fase	Kwantitatief
<i>‘Wat heb ik nodig om leerkrachten te begeleiden, zodat zij hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback, autonomie en organisatie kunnen verbeteren?’</i>				
Methoden	Respondenten	Bronnen	Periode	Data-analyse
Observatie klas Bijlage 2	3 collega- leerkrachten	Verbeek, Hurk en van Loon (2013)	start - uitvoering- af rondings- fase	Kwalitatief; Schematische weergaven
Oplossings- gerichtgesprek (dictafoon)	3 collega- leerkrachten	<i>Cauffman & Dijk van (2010, p. 56 – 75)</i>	start - uitvoering- af rondings- fase	Kwalitatief; Schematische weergaven.
<i>Na aanpassing van het curriculum en verbetering van leerkrachtvaardigheden bij collega's, zijn leerlingen dan taakgerichter bezig en hebben zij dan minder aansporing van de leerkracht nodig?’</i>				
Methoden	Respondenten	Bronnen	Periode	Data-analyse
Observatie klas; taakgerichtheid. Bijlage 2	3 collega- leerkrachten	<i>Verbeek, Hurk en van Loon (2013)</i>	Start - uitvoering- af rondings- fase	Kwalitatief; Schematische weergaven
Observatie motivatie. Bijlage 3	Profijtgroep 6 leerlingen	<i>Boog, Janson & Memelink (2012)</i>	start - uitvoering- af rondings- fase	Kwalitatief; Verwerking in Staafigrafiek
<i>‘Wat is mijn begeleidingsniveau bij de start van dit onderzoek en waar liggen mijn begeleidingsvaardigheden bij de afronding van dit onderzoek?’</i>				
Methoden	Respondenten	Bronnen	Periode	Data-analyse
Logboek				
Zelftest vaardigheden		LBIB (2011)	Start en af rondingsfase	Kwalitatief; Schematische weergaven
Schaalvragen en Feedback- piramide	3 collega- leerkrachten	Handboek teamcoaching (2017)	start en af rondingsfase	Kwantitatief en kwalitatief; Schematische weergaven

3.4 Beschrijving onderzoeksinstrumenten

3.4.1 Oplossingsgericht gesprek

Met de leerkrachten van groep 5/6 houd ik individuele oplossingsgerichte gesprekken, met behulp van de zevenstappendans (Cauffman, 2010). Door deze gesprekken breng ik de begeleidingsbehoeften van de betreffende collega's in beeld. Hierdoor zijn voor deze collega's successen te behalen. Interactie vind ik belangrijk in mijn onderzoek. Collega's geven leerlingen mondelinge feedback, waarbij ik zal moeten inspelen op de gegeven antwoorden.

De leerkrachten zal ik per mail uitnodigen, met daarin de opzet en het doel van de gesprekken. Deze gesprekken zullen viermaal plaatsvinden. Mijn begeleidingsrol zal zich afspelen in het professional managen van het gesprek.

3.4.2 Observatie naar leerkrachtvaardigheden

Ik zal bij mijn collega-leerkrachten een observatie naar hun leerkrachtvaardigheden uitvoeren aan de hand van een observatieformulier, zie [bijlage 2](#). In dit observatieformulier heb ik aan de hand van de vragenlijst van Verbeek, Hurk en van Loon (2013) de punten feedback en autonomie meegenomen. Uit deze observatie kan ik informatie over de motivatie van de betreffende leerlingen halen.

3.4.3 Observatie motivatie leerlingen

De leerlingen uit aanpak 3 zal ik gaan observeren gericht op motivatie. Hiervoor zal ik de bestaande observatielijst taakgerichte leertijd (Boog, Janson & Memelink, 2012), zie [bijlage 3](#) gaan gebruiken.

3.4.4. Feedback formulier

Voor de ontwikkeling van mijn eigen vaardigheden kijk ik naar het competentieprofiel van intern begeleiders. Deze richtlijnen zijn opgesteld door de landelijke beroepsgroep (LBIB, 2011).

Aansluitend zal ik uit het handboek teamcoaching (2017) het bestaande feedback formulier laten invullen door drie collega's.

3.4.5 Logboek

Tijdens mijn onderzoek zal ik een logboek bijhouden om hierin mijn ontwikkeling te volgen. Dit logboek gaat mij helpen om bewust en kritisch te blijven kijken naar de kwaliteit van mijn onderzoek.

3.5 Onderzoeksdoelgroep

Mijn onderzoek gaat over het begeleiden van mijn collega's van groep 5/6. In totaal hebben wij drie groepen 5 en twee groepen 6. Tijdens een bouwvergadering heb ik mijn collega's vertelt over mijn onderzoek en gevraagd om hieraan deel te nemen. Alle collega's hebben hierin toegestemd. Uit mijn bouw mogen alle collega's meedoen aan mijn onderzoek met als doel dat we een lerende en bewegende organisatie zijn. In mijn onderzoek zal ik drie collega's beschrijven en verder uitdiepen. Collega's hebben zelf twee leerlingen gekozen, mijn profijtgroep bestaat in totaal uit zes leerlingen.

3.6 Ethiek, betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

3.6.1 Ethiek

Tijdens mijn onderzoek zal ik rekening houden met de opgestelde ethische richtlijnen voor onderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijters & Peij, 2010), deze doelen sluiten aan bij de aspecten uit de Lange, Schuman, & Montesano Montessori (2011).

- *Het dienen van het professionele en maatschappelijke belang:*

Tijdens mijn onderzoek ga ik mij richten op motivatie tijdens de leeslessen, dit is een relevant en actueel thema. Hiervoor zal ik de theorie van feedback geven gebruiken. Ik probeer op

mijn school iets vernieuwends toe te voegen, waarbij ik een bijdrage wil leveren aan de kennisontwikkeling van collega's en leerlingen.

- *Open en transparant naar de deelnemers:*
Aan collega's en leerlingen zal ik het doel van mijn onderzoek kenbaar maken.
- *Wederkerigheid/tweerichtingsverkeer en de uitkomst van het onderzoek:*
Tijdens bouwvergaderingen zal ik mijn onderzoek op de agenda zetten, waardoor ik mijn vorderingen met de collega's zal delen. Daarnaast zal ik individuele gesprekken met collega's voeren.
- *Vertrouwelijkheid en anonimiteit:*
De informatie uit het onderzoek is bedoelt voor mijn eigen praktijk. Hierover zal ik niets naar buiten brengen, tenzij ik hiervoor toestemming heb gevraagd bij de desbetreffende collega en/of ouder van de leerling.

3.6.2 Betrouwbaarheid

Onderzoek is pas betrouwbaar wanneer dezelfde onderzoeksmethode wordt herhaald en hierbij het dezelfde resultaten oplevert (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2010).

Uitgevoerde interventies tijdens mijn actieonderzoek noteer ik in een logboek, dit zorgt voor een transparant onderzoek, wat de betrouwbaarheid vergroot (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2010).

De meeste onderzoeksmethoden die ik ga gebruiken worden mondeling afgenomen. Hierbij kies ik voor de vorm van gesprekken, dit zal geen volledige betrouwbaarheid garanderen. Feedback geven om de motivatie van leerlingen te vergroten, draait om interactie met elkaar, vandaar mijn keuze voor deze onderzoeksmethoden. Leerlingen leren doormiddel van interactie, dus volwassenen ook.

3.6.3 Validiteit

Om de validiteit van het onderzoek te kunnen waarborgen zal ik moeten meten wat ik wil meten (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2010) Hierbij is het van belang om de juistheid en correctheid van de onderzoeksgegevens na te gaan. Om te komen tot valide onderzoeksgegevens zal ik meerdere instrumenten raadplegen. Leerlingen vullen een vragenlijst in, deze is uitgezet door M. Ozelton, onze leesconsulent van de bibliotheek op school. Collega's nemen schaalvragen af in de vorm van smiley en cijfers om een duidelijk beeld te schetsen van de beleving van de leerlingen (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014). Daarnaast zal ik een observatie, [bijlage 3](#), houden hoe gemotiveerd leerlingen zijn (Boog, Janson & Memelink 2012). Ook zal ik leerkrachten observeren, [bijlage 2](#) (Verbeek, Hurk en van Loon 2013). En aan de hand van deze gegevens houd ik met de collega's vier maal een oplossingsgericht gesprek (Cauffman, 2010). Op deze manier controleer ik de gegeven antwoorden.

3.6.4 Triangulatie

Om de validiteit en betrouwbaarheid van mijn onderzoek te verhogen zal ik gebruik maken van triangulatie. Om triangulatie in het onderzoek toe te kunnen passen maak ik gebruik van verschillende leerkrachten en leerlingen. Ook maak ik gebruik van verschillende onderzoekstechnieken om hetzelfde te meten.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1. Observatielijst leerkrachtengedrag

Tijdens het onderzoek heb ik de observatielijst leerkrachtengedrag, [bijlage 2](#), gehanteerd. Uitslagen hiervan zijn te vinden in onderstaande tabellen, die per categorie zijn weergegeven, zoals dit staat uitgeschreven in de observatielijst.

4.1.1. Taak

In Tabel 6 staan de resultaten op het onderdeel taak weergegeven, hierbij heb ik specifiek gelet op:

- Opdrachten en uitleg worden gegeven die aansluiten bij het niveau van de leerlingen.
- Leerlingen gaan met zin aan een opdracht beginnen.
- Leerkracht hoeft de leerlingen niet aan te sporen om aan de taak te beginnen.
- Leerlingen hebben vertrouwen in hun eigen kunnen.

Tabel 6

Observatielijst leerkrachtengedrag: Taak

Taak	nulmeting	Tussenmeting I	Tussenmeting II	Eindmeting
Opdrachten op niveau	Deels zichtbaar Leerlingen maken allemaal dezelfde opdrachten en deze zijn niet uitdagend	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar
Zin	Deel zichtbaar leerling gaan aan het werk Collega 2: Niet zichtbaar leerling blijft rondkijken	Wel zichtbaar Collega 2 + 3: Deels zichtbaar Leerling gaat aan het werk	Wel zichtbaar	deels zichtbaar Leerlingen gaan zelf aan de slag
aansporing	Niet zichtbaar	Wel zichtbaar Collega 3: Deels zichtbaar	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar Duurt bij twee leerlingen langer
vertrouwen	Niet zichtbaar Slaan opdrachten over en gaan lezen	Wel zichtbaar Collega 2: Deels zichtbaar	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar

In Tabel 6 is te zien dat gedurende het onderzoek verbetering is opgetreden. Opvallend is dat tijdens de eindmeting leerlingen minder zin hebben om aan de taak te beginnen. Leerlingen gaan wel aan het werk, maar het enthousiasme is minder zichtbaar als bij de tussenmetingen.

4.1.2. Autonomie

In Tabel 7 staan de resultaten op het onderdeel autonomie weergegeven, hierbij heb ik specifiek gelet op:

- Binnen het curriculum zijn keuzes in opdrachten en taken.
- Leerlingen kunnen zelf keuzes maken in opdrachten.
- Een planning is aanwezig betreffende het werken.

Tabel 7

Observatielijst leerkrachtengedrag: Autonomie

Autonomie	Nulmeting	Tussenmeting I	Tussenmeting II	Eindmeting
Keuze	Niet zichtbaar	Wel zichtbaar Leerlingen krijgen een keuze Collega 2: Deels zichtbaar	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar
Eigen beslissing	Niet zichtbaar	Wel zichtbaar Alle collega's zijn in overleg gegaan met hun leerlingen. (Hierbij heeft collega 2 hulp gehad)	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar
Planning	Deels zichtbaar Methode Estafette geeft een standaard planning aan.	Wel zichtbaar Inzet van weekschema!	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar

In Tabel 7 is te zien dat op alle punten verbetering waarneembaar is. Collega's gaan met hun leerlingen in gesprek, waardoor er keuzes kunnen worden gemaakt door leerlingen. Daarnaast gebruikt elke collega het weekschema, waardoor leerlingen buiten de geplande leeslessen met hun keuzetaak aan de slag kunnen.

4.1.3. Feedback

In Tabel 8 staan de resultaten op het onderdeel feedback weergegeven, hierbij heb ik specifiek gelet op:

- Leerkracht beantwoordt vragen van leerlingen in de vorm van tips.
- Leerkracht heeft een open houding, waardoor leerlingen vragen durven te stellen.
- Leerkracht moedigt leerlingen aan.

Tabel 8

Observatielijst leerkrachtengedrag: Feedback

Feedback	Nulmeting	Tussenmeting I	Tussenmeting II	Eindmeting
Tips	Deels zichtbaar Collega 2: Niet zichtbaar	Deels zichtbaar	Collega 1: Niet zichtbaar Leerlingen hadden geen vragen Collega 2 + 3 Deels zichtbaar	Niet zichtbaar
Houding	Deels zichtbaar Uitgestelde aandacht	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar
Begripvol	Niet zichtbaar	Wel zichtbaar Collega 2: Deels zichtbaar	Wel zichtbaar	Deels zichtbaar

Durven vragen	Deels zichtbaar Collega 2: Niet zichtbaar	Wel zichtbaar Collega 1 + 2 Deels zichtbaar	Wel zichtbaar Collega 2: Deels zichtbaar	Wel zichtbaar
----------------------	---	---	--	---------------

Als observator vind ik dit een lastig onderdeel. Als ik bij mijn collega's in de groep kom kijken moeten leerlingen omgaan met uitgestelde aandacht, waardoor 'feedback geven' niet altijd waarneembaar is. Bij alle collega's zie ik terug dat aan het begin van de les leerlingen op weg worden geholpen en aan het einde van de les kan er feedback worden gegeven.

Echter heb ik wel bij verschillende collega's gezien dat zij op verschillende niveaus feedback geven (Hattie, 2013). Op dit moment vragen collega 1 en 3 aan de leerlingen welke doelen zij willen behalen en waar zij dus aan willen werken. Deze collega's proberen dit proces te bewaken en hierop regelmatig feedback te geven. Hierbij stellen zij vragen als; "wat wil je de volgende keer anders/beter doen?" Tijdens de feed up pakken zij dit weer terug op. De feedback wordt momenteel gegeven op het niveau van taak, proces of zelfregulatie (Hattie & Timperley 2007).

4.1.4. Groeperen

In Tabel 9 staan de resultaten op het onderdeel groeperen weergegeven, hierbij heb ik specifiek gelet op:

- Het vertrouwen van de leerkracht in de leerlingen.
- Betrokkenheid van de leerlingen bij de groep.

Tabel 9

Observatielijst leerkrachtengedrag: Groeperen

Groeperen	Nulmeting	Tussenmeting I	Tussenmeting II	Eindmeting
Vertrouwen	Deels zichtbaar Leerlingen zoeken zelf naar een oplossing	Collega 2: Deels zichtbaar wel zichtbaar	wel zichtbaar	wel zichtbaar
Betrokkenheid	Collega 2: Niet zichtbaar Leerlingen zichtbaar met iets anders bezig Collega 1 en 3: Deels zichtbaar Lezen mee uit vloeiend en vlot en gaan zelf aan de slag	Deels zichtbaar Zeer korte uitleg over estafette-loper en dan zelf aan de slag	Wel zichtbaar	Wel zichtbaar

Tabel 9 laat zien dat het vertrouwen in de leerlingen is gegroeid. De betrokkenheid is in de lessen, door de leerlingen van aanpak 3 met vloeiend en vlot klassikaal mee te laten doen in de startfase van de les.

4.1.5. Tijd

In Tabel 10 staan de resultaten op het onderdeel tijd weergegeven, hierbij heb ik specifiek gelet op:

- Leerlingen krijgen de nodige aandacht van de leerkracht.
- Leerkracht toont belangstelling in de leerlingen en luistert naar de vragen.

Tabel 10

Observatielijst leerkrachtengedrag: Tijd

Tijd	Nulmeting	Tussenmeting I	Tussenmeting II	Eindmeting
Aandacht	Collega 2: Niet zichtbaar Deels zichtbaar Kort tijdens de start van de les	Collega 2: Niet zichtbaar Lkr is met andere dingen bezig dan de les Wel zichtbaar	Collega 2: Deels zichtbaar wel zichtbaar	Wel zichtbaar Kort tijdens de start en afronding van de les
Belangstelling	Collega 2: Niet zichtbaar Niet zichtbaar Lkr geeft instructie aanpak 1+2	Collega 2: Niet zichtbaar Collega 3: Deels zichtbaar, afrondingsfase van de les. Collega 1: Wel zichtbaar Zet leerlingen aan het werk en gaat naar aanpak 3.	Collega 2: Deels zichtbaar, bij de afrondingsfase Collega 1 en 3: Wel zichtbaar	Wel zichtbaar Tijdens start instructie, bij verwerking luisteren naar vragen.

Tabel 10 laat zien dat leerlingen met uitgestelde aandacht om moeten gaan. In de Estafette-lessen ligt de prioriteit op de leerlingen van aanpak 1. De leerkrachten hebben in de startfase van de les een kort momentje met de leerlingen van aanpak 3 en in de afrondingsfase. Hierbij is waarneembaar dat collega's hierover duidelijk afspraken maken met de leerlingen van aanpak 3, zodat zij goed weten wanneer zij de aandacht krijgen.

4.2. Oplossingsgerichte gesprekken collega's

Tijdens mijn onderzoek heb ik gebruikt gemaakt van oplossingsgerichte gesprekken. De uitkomsten hiervan staan beschreven in Tabel 11.

Tabel 11

Oplossingsgerichte gesprekken collega's

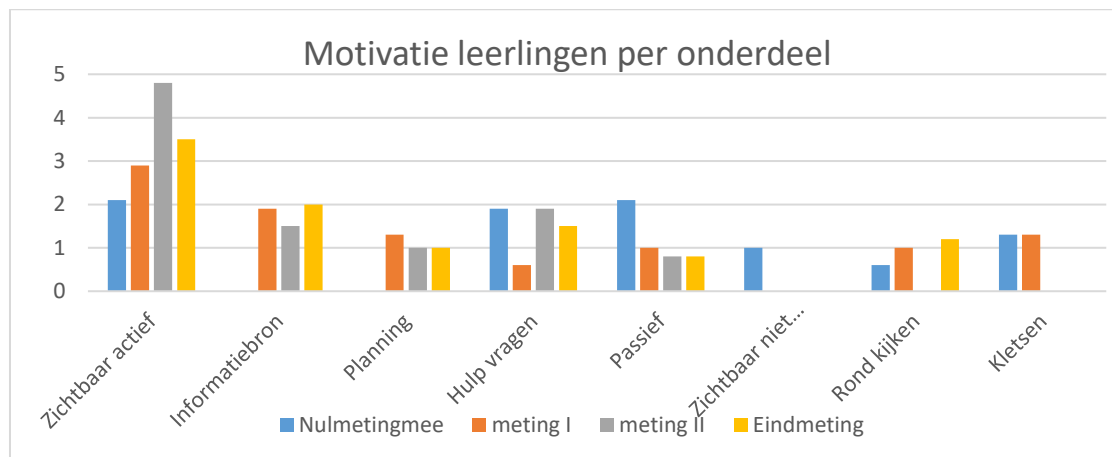
	Nulmeting	Interventie I	Interventie II	Eindmeting
Collega 1.	Collega 1 geeft aan dat de leerlingen een 6 scoren. Dit kan een 7 worden door keuze mogelijkheden. Gemakkelijke opdrachten. Leerlingen laten samenwerken.	Collega 1 heeft leerlingen laten kiezen en opdrachten worden als leuk ervaren. Momenteel geven leerlingen een 8. Collega geeft aan in de planning tijd te zoeken naar een korte uitleg voor de opdrachten, aangezien dit er nu vaak bij in schiet.	Collega 1 geeft aan dat zij de leerlingen samen laten werken en een (beperkte) keuze geeft. Deze collega geeft aan dat kinderen de behoefte hebben om vaker controle te hebben van de juf. Zij geven de les momenteel een 9. Tegelijk geeft deze collega aan moeite te hebben dit in het programma in te passen. Zij gaat dit nu verwerken in het weekschema.	Collega 1 geeft aan zeker iets aan de planning te hebben. En gebruik te maken van het weekschema. De leerlingen scoren momenteel een 8, omdat de opdracht bijna klaar is en ze weer iets nieuws willen proberen.
Collega 2.	Collega 2 geeft aan dat leerlingen vrij lezen saai vinden. Collega geeft zelf aan hulp nodig te hebben bij plannen, feedback geven en evalueren met de leerlingen. Op dit moment scoren leerlingen een 4.	Collega 2 geeft aan geen tijd vrij te kunnen maken, waardoor weinig hulp mogelijk is voor de leerlingen. Onderzoeker heeft met leerlingen gesproken, zij ervaren keuzes als positief, maar komen er vaak niet aan toe. Score blijft een 4.	Collega 2 geeft aan dat leerlingen momenteel een 6 scoren. Onderzoeker en collega geven aan deze leerlingen een (beperkte) keuze in werk aan te bieden. Wens van leerlingen is om meer met de computer te mogen werken.	Collega 2 geeft aan met ondersteuning van onderzoeker echt met leerlingen in overleg te zijn gegaan. Hierbij werken leerlingen gericht aan een opdracht met de computer. Zij scoren een 8.
Collega 3.	Collega 3 geeft aan, in overleg met zijn leerlingen, meer culture/creatievere opdrachten in samenwerking met elkaar aan te willen bieden. Leerlingen geven momenteel een 7 voor de les.	Collega 3 geeft aan dat leerlingen meer willen samenwerken en scoren momenteel een 9. Collega gaat op zoek naar mogelijkheden tot samenwerking.	Collega 3 geeft aan dat leerlingen een 10 scoren. Deze collega biedt een breed aanbod aan, waarbij leerlingen uit verschillende opdrachten mogen kiezen. Leerlingen zijn hier zeer enthousiast over.	Collega 3 geeft aan dat het moeilijk is om het aanbod van opdrachten afwisselend te houden. Dit krijgt hij terug in de feedback van leerlingen. Zij score momenteel een 8.

In Tabel 11 is te zien dat collega 1 en 3 positief tegenover de interventies staan, om hun onderwijs te verbeteren. Beiden collega's geven aan dat het tijdrovend is om het aanbod uitdagend te houden voor de leerlingen. Beide hebben zij gebruik gemaakt van het weekschema, [bijlage 5](#), om keuzetaken hierin te verwerken. Tijdens de interventies kwam ik erachter dat vier leerlingen eigenlijk niet wilden stoppen met de keuzenopdrachten en tonen intrinsiek gemotiveerd te zijn (Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2014). Door de inzet van het weekschema kunnen deze leerlingen ook op 'vrije' momenten aan de slag met hun keuzetaken. Bij collega 2 heb ik meer ondersteuning geboden, om hem te laten ervaren dat er in zijn onderwijs meer mogelijkheden zijn. Hierdoor wordt zijn growth mindset gestimuleerd (Dweck, 2016).

4.3. Observatie motivatie leerlingen

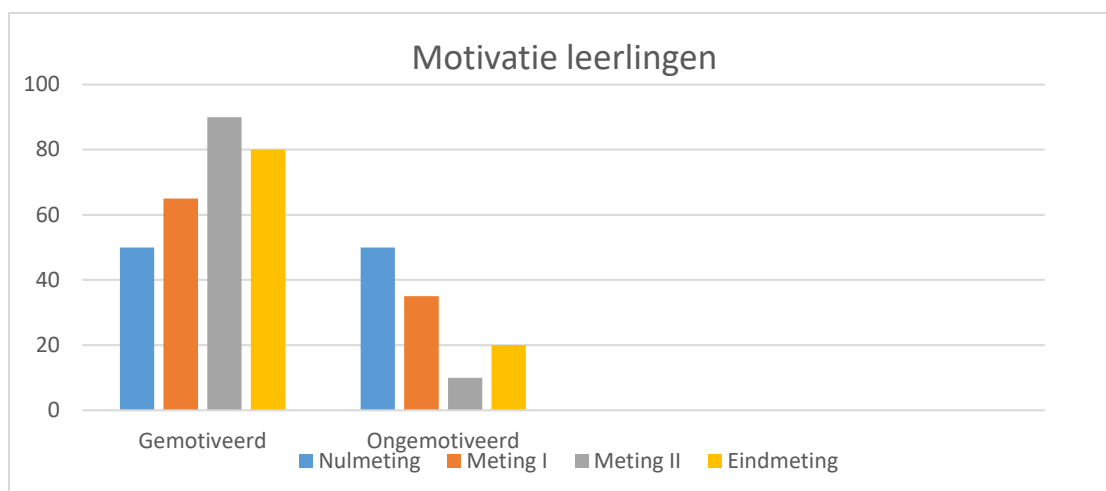
Tijdens het onderzoek heb ik de observatielijst motivatie leerlingen [bijlage 2](#) gehanteerd. Uitslagen hiervan zijn te vinden in Grafiek 1 en 2.

De collega's die ik heb gecoacht, hebben twee leerlingen uit aanpak 3 aangewezen, deze leerlingen heb ik viermaal geobserveerd. Dit heb ik gedaan met behulp van de observatielijst leerlingen [bijlage 3](#). Gedurende een half uur zijn deze leerlingen om de drie minuten geobserveerd.



GRAFIEK 1: MOTIVATIE LEERLINGEN PER ONDERDEEL

Grafiek 1 geeft de tijd aan dat leerlingen per onderdeel (on)gemotiveerd bezig zijn tijdens de les Estafette af te lezen. Opvallend bij deze grafiek is dat zichtbaar actief tijdens tussenmeting II opvallend hoog is. Planning en informatiebronnen raadplegen is ten opzichte van de nulmeting gestegen.



GRAFIEK 2: MOTIVATIE LEERLINGEN IN PERCENTAGES

Grafiek 2 geeft aan hoeveel tijd leerlingen (on)gemotiveerd zijn. Hierbij zijn alle onderdelen samengenomen. Hierbij is een duidelijke stijging te zien in motivatie tijdens de onderzoeksperiode. Tegen het einde van de onderzoeksperiode, bij de eindmeting, is weer een lichte daling te zien.

4.4. Coachingsvaardigheden

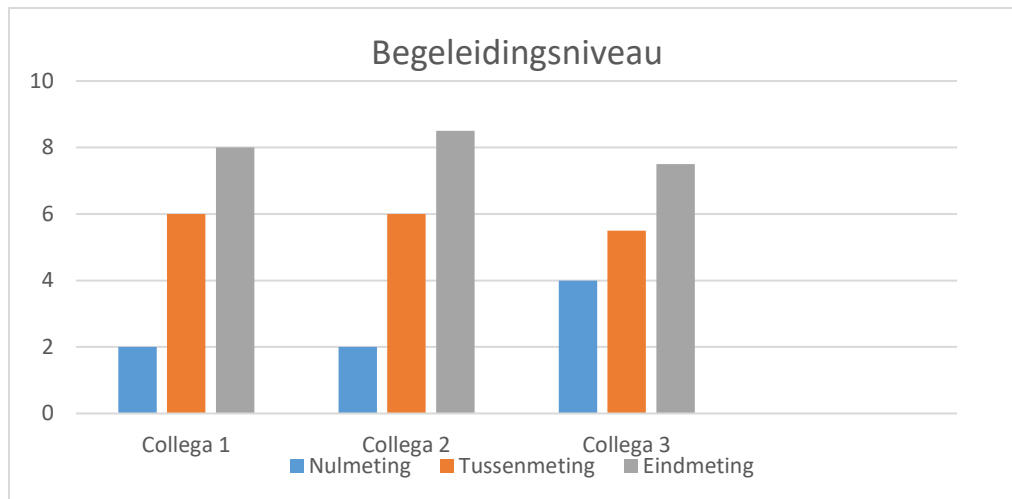
Voor de ontwikkeling van mijn vaardigheden heb ik naar het profiel van intern begeleiders gekeken, deze zijn opgesteld door de landelijke beroepsgroep (LBIB, 2011).

Tabel 12

Competenties intern begeleider

Competentie	Start bekwaam	Vakbekwaam	Excellent
Andragogisch competent	X Leerlijnen van mijn bouw	x	
Methodologisch competent	x		
Beheersmatig competent	X integer omgegaan met resultaten		
Organisatorisch competent	X nakomen afspraken	X Collega's aanspreken Kennisdeling kwaliteitsverbetering	
Innovatief competent	X interventies inzetten		
Competent in het samenwerken met externen			
Competent in reflectie en ontwikkeling	X reflecteren eigen handelen X feedback geven aan teamleden	X persoonlijke ontwikkeling	

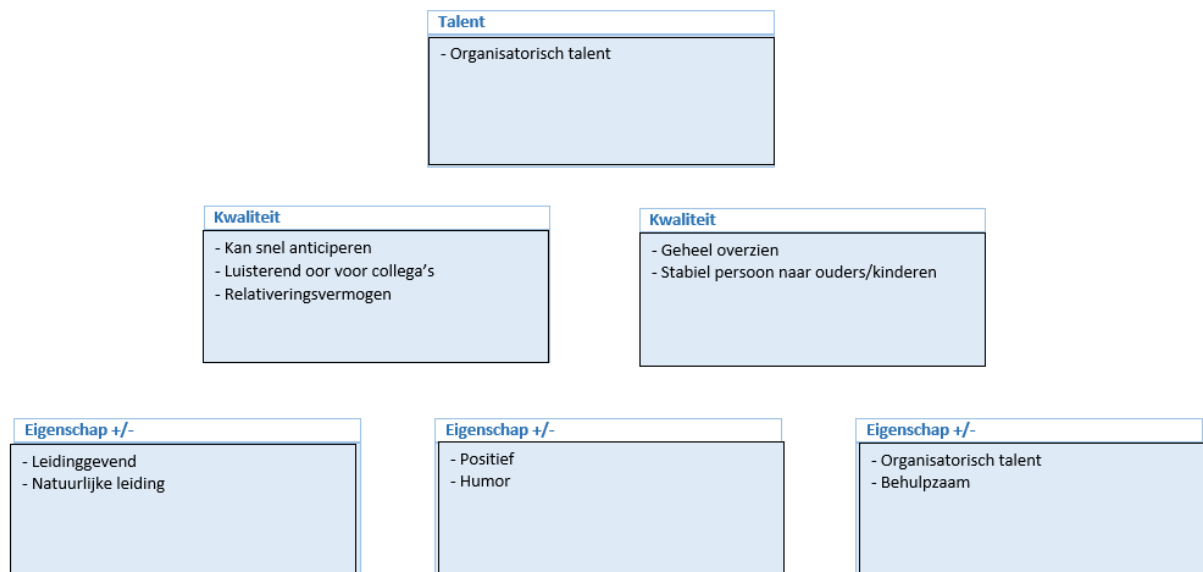
In Tabel 12 zijn verschillende competenties weergegeven zoals de LBIB deze weergeven. Hierin is af te lezen aan welke competenties een begeleider zou moeten voldoen, deze onderdelen heb ik getoetst gericht op mijn onderzoek. Deze competentielijst heb ik tweemaal ingevuld, aan het begin van de onderzoeksperiode en aan het einde. Hierin is een groei te zien, bij de meeste onderdelen zit ik momenteel op een start bekwaam niveau. Een aantal onderdelen zitten op vakbekwaam niveau.



GRAFIEK 3: BEGELEIDINGSNIVEAU INGEVULD DOOR COLLEGA'S.

In Grafiek 3 is een overzicht te zien hoe collega's [bijlage 6](#) hebben ingevuld. Hierbij heb ik mijn collega's, driemaal, op een schaal van 1 tot 10 laten aangeven hoe ze mijn begeleiding ervaren. Hierin is af te lezen dat collega's vinden dat mijn begeleidingsvaardigheden zijn gegroeid.

Aansluitend hebben collega's het 360 formulier; feedbackpiramide ingevuld. Resultaten hiervan zijn te vinden in Figuur 2. Hierin zijn mijn talenten, kwaliteiten en eigenschappen, zoals collega's dit zien opgenomen.



FIGUUR 2: FEEDBACKPIRAMIDE

In Figuur 2 zie ik dat collega's mij als een organisatorisch talent ervaren. Hierbij komt naar voren dat ik het geheel goed kan overzien en snel kan anticiperen op situaties. Collega's ervaren mij als een stabiel persoon met leidinggevend capaciteiten. Met daarnaast een positieve instelling die gepaard gaat met humor en behulpzaamheid.

Hoofdstuk 5: Conclusies

5.1. Deelvragen

Tijdens dit onderzoek heb ik begeleiding geboden aan mijn collega's door middel van oplossingsgericht gespreksvoering, hiermee geef ik antwoord op [deelvraag 1](#). Zij hebben allen gesprekken gevoerd met hun eigen leerlingen om de onderwijsbehoeften te achterhalen. Hierna heb ik dit met de collega's concreet gemaakt, naar waar de begeleidingsbehoeften liggen. In Tabel 13 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 13

Onderwijsbehoeften & begeleidingsbehoeften

	Onderwijsbehoeften	Begeleidingsbehoeften
Collega 1.	Samenwerking Meer tijd voor een opdracht Uitleg om de opdracht zelfstandig te kunnen maken	Tijdsplanning Samenwerkingsopdrachten
Collega 2.	Feedback Evaluatie Uitleg en hulp bij het maken van de opdrachten Opdrachten op de computer mogen maken Duidelijkheid wanneer er aan de taak mag worden gewerkt.	Plannen van de lessen/ tijdsplanning Feedback geven Differentiatie in opdrachten
Collega 3.	Samenwerking Creatieve opdrachten	Samenwerkingsopdrachten

Collega's hebben zelf twee leerlingen uit hun eigen groep gekozen om mee aan de slag te gaan. Hierbij zie ik dat de onderwijsbehoeften van collega 1 en collega 3 overeenkomen. Beiden hebben zij de behoefte aan (meer) samenwerking tussen de leerlingen. Daarnaast zie ik dat collega 1 zit met de tijdsplanning, leerlingen uitleg geven en voldoende tijd te geven tijdens de les. Met deze collega heb ik naar het lesschema gekeken en deze op haar situatie aangepast, zie [bijlage 7](#). Collega 3 heeft in samenspraak met zijn leerlingen behoefte aan creatievere opdrachten. Collega 2 heeft andere onderwijsbehoeften, namelijk feedback, evalueren en hulp bij het plannen. Tijdens mijn onderzoek heb ik de onderwijsbehoeften van mijn collega's in kaart gebracht en ben ik aan de slag gegaan. Bij collega 2 ben ik vaker gaan observeren en heb ik contact gehad met de betreffende leerlingen uit zijn klas. Bij collega 2 lag de focus van mijn begeleiding op zijn houding en het ontwikkelen van een growth mindset. Bij collega 2 heb ik geprobeerd de kijk op de situatie te veranderen, hij ervaarde het als extra werk om leerlingen feedback te geven tijdens de lessen. Onder andere door aanpassingen te doen in zijn lesschema, [bijlage 7](#), en het curriculum te veranderen is hij wel anders gaan kijken naar zijn lessen (Marzano, 2014). Deze betreffende collega geeft meteen aan voor mij wel mee te willen werken aan dit onderzoek, maar dat hij er zelf hoogst waarschijnlijk niet mee verder zal gaan. Collega 2 laat duidelijk blijken dat hij extrinsiek gemotiveerd is (Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2014).

Voor het beantwoorden van [deelvraag 2](#) heb ik gekeken naar de observatielijst leerkrachtvaardigheden en naar de observatielijst motivatie. Allereerst ga ik kijken naar de groei die mijn collega's hebben doorgemaakt op het gebied van hun leerkrachtvaardigheden, om vervolgens te bekijken of dit heeft bijgedragen aan een hogere motivatie voor de leerlingen uit aanpak 3. Als ik kijk naar het onderdeel feedback zie ik bij alle collega's een sterke groei. Iedereen gaf eerst feedback op zelfniveau, nu wordt feedback gegeven op andere niveaus (Hattie, 2013). Ook op het onderdeel autonomie uit de observatielijst leerkrachtvaardigheden is een sterke groei te zien. Tijdens de nulmeting is te zien dat geen enkele collega keuzes geeft in opdrachten of taken. Terwijl ze bij de eindmeting dit wel hebben (Deci&Ryan, 2008). Daarnaast is een groot verschil met de nulmeting dat leerlingen nu beslissingen kunnen nemen en worden betrokken in het proces (Mahlberg & Sjoblom, 2008).

Het onderdeel organisatie is een moeilijk onderdeel om te observeren. Toch is er op resultaten wel een groei te zien, namelijk het vertrouwen in de leerlingen is volgens de observatie bij alle collega's gegroeid. Leerlingen kunnen serieus aan opdrachten werken en de opdracht hierbij zelfstandig verwerken. Volgens de methode werken leerlingen in aanpak 3 zelfstandig en dit is op deze manier ook gehanteerd. Hierbij is het onderdeel betrokkenheid lastig te observeren, leerlingen zijn namelijk niet altijd betrokken bij de les. Clinkenbeard (2012) en Little (2012) geven aan dat leerlingen niet in een uitzonderingspositie moeten worden gezet. Bij alle collega's zijn leerlingen van aanpak 3 betrokken bij de Estafette-les door het lezen van vloeiend en vlot met de gehele groep. Tijdens de lessen moeten leerlingen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht, zoals op het onderdeel tijd is te zien, is dit toegenomen.

Hiermee kom ik tot de conclusie dat bij al mijn collega's de leerkrachtvaardigheden zijn verbeterd op het gebied van feedback geven, autonomie en organisatie. Daarnaast is een toename van motivatie waarneembaar uit de observatielijst motivatie leerlingen.

Om [deelvraag 3](#) te beantwoorden kijk ik naar de uitkomsten van de observatielijst motivatie leerlingen. Deze observatie vergelijk ik met de resultaten uit de observatielijst leerkrachtgedrag, het onderdeel taak. Daarnaast haal ik informatie uit mijn oplossingsgerichte gesprekken die ik met collega's heb afgenomen, gericht op het onderdeel motivatie.

Op de observatielijst motivatie leerlingen is duidelijk een groei te zien op motivatie en taakgerichte leertijd van de leerlingen uit aanpak 3 bij het vak technisch lezen. Bij de nulmeting waren 50% van de leerlingen gemotiveerd, bij de eindmeting ligt dit percentage op 80%.

Hierbij is af te lezen dat bij tussenmeting II het percentage op 90% ligt. De opdrachten zijn bijna ten einde, waardoor de motivatie is gezakt. Hieruit kan ik opmaken dat het van belang is om leerlingen te blijven uitdagen om gemotiveerd te blijven.

In de observatielijst leerkrachtvaardigheden heb ik het onderdeel taak opgenomen, hierin is een groei te zien. Waarneembaar is dat leerlingen niet meer wachten op aansporing van de leerkracht, waardoor ik kan opmaken dat zij meer zin hebben om te beginnen aan de opdracht. Via het oplossingsgerichte gesprek krijg ik van mijn collega's terug dat leerlingen aangeven het fijn te vinden keuzes te mogen maken in het werk en met iemand samen te werken.

Om [deelvraag 4](#) te kunnen beantwoorden heb ik een zelftest gedaan aan de hand van de competenties opgesteld door het LBIB. Op deze manier kan ik mijn begeleidingsniveau goed in beeld brengen. Aan het begin van mijn onderzoek ligt mijn begeleidingsniveau op start bekwaam. Doordat ik al meerdere jaren in groep 5/6 sta, zijn de leerlijnen van mijn bouw mij wel bekend. Deze periode heb ik dit onderdeel uitgebreid door begeleiding te bieden aan mijn collega's en met hen specifiek de onderwijsbehoeften van leerlingen in beeld te brengen. Vanuit deze onderwijsbehoeften heb ik met collega's concrete interventies gepleegd. Collega's geven aan mij een organisatorisch talent te vinden. Persoonlijk heb ik hierin groei laten zien, door collega's aan te kunnen spreken op hun leerkrachtvaardigheden. Voornamelijk het onderwerp feedback kwam terug bij bouwvergaderingen en hierin heb ik een actieve rol gespeeld. Om het onderwerp terug te laten komen, maar ook door het leiden van het gesprek. Op deze manier konden collega's ervaringen met elkaar uitwisselen. Reflecteren op mijn eigen handelen heb ik tijdens dit onderzoek regelmatig gedaan, hierbij heb ik collega's geobserveerd, oplossingsgerichte gesprekken gevoerd en voorzien van feedback. Hiermee heb ik mijn eigen kennis ten aanzien van begeleiding en feedback geven uitgebreid.

Daarnaast heb ik collega's mijn begeleiding niveau laten inschalen en hierin zie ik groei, zoals te zien is in Grafiek 3. Deze resultaten komen overeen met mijn zelftest. Aansluitend heb ik de feedbackpiramide gebruikt. Een volgende keer zou ik een ander instrument gebruiken, omdat ik het als een breed instrument ervaar. Opvallend uit de resultaten blijkt dat mijn collega's mij als een organisatorisch talent ervaren. In gesprekken hierover gaven collega's aan dat ik het geheel goed kan overzien en zaken kan organiseren. Ook tijdens mijn onderzoek gaf ik collega's duidelijke handvaten waarmee ze aan de slag konden gaan, waardoor het overzichtelijk bleef voor mijn collega's. Tijdens de oplossingsgerichte gesprekken heb ik gebruik gemaakt van de zevenstappendans van Cauffman (2016). Op het moment van de gesprekken heb ik mij totaal gefocust op de collega. Ik heb gemerkt dat het veel concentratie en energie vergt, omdat het nog geen vast communicatiepatroon is. Toch heb ik steeds het vaste patroon aangehouden en stiltes laten vallen. Ik merk dat ik in deze situaties onrustig ben, omdat ik de neiging heb om de stiltes vol te praten. Ook heb ik de neiging om oplossingen aan te dragen, hiervan ben ik mij bewust tijdens de gesprekken. Dit heb ik kunnen ondervangen door steeds vragen aan de betreffende collega's te stellen, zodat zij zelf met oplossingen komen. Dit vind ik erg waardevol, omdat op deze manier de intrinsieke motivatie verhoogd en de collega's de verandering zelf willen vasthouden. Wat ik meeneem uit de fases van de zevenstappendans is echt contact maken met de collega's en toekomstgericht kijken, zodat we samen doelen kunnen opstellen en bereiken. Na mijn gesprekken heb ik steeds de collega's gecomplimenteerd, omdat ik het als heel fijn heb ervaren om op deze manier mijn collega's te begeleiden. Hieruit kan ik concluderen dat mijn begeleidingsvaardigheden de afgelopen periode zijn gestegen en ik deze gesprekstechniek ook ben gaan toepassen in andere situaties.

5.2. Onderzoeksvraag

Mijn [onderzoeksvraag](#) heb ik geschreven om collega's te begeleiden in het vergroten van de motivatie van leerlingen uit aanpak 3 bij het vak technisch lezen.

Kijkend naar mijn verzamelde data is er een duidelijke groei te zien. Maar een aantal interventies hebben specifiek voor meer motivatie gezorgd.

Met collega's heb ik oplossingsgerichte gesprekken gevoerd en ben ik in verschillende klassen gaan observeren. Het vernieuwde curriculum wordt als motiverend gezien, omdat in het oude curriculum weinig tot geen uitdaging zit (Little, 2012). Ook komt bij de oplossingsgerichte gesprekken autonomie sterk naar voren, leerlingen hebben inspraak in opdrachten of wat ze graag willen. Collega's heb ik voorzien van feedback op hun leerkrachtvaardigheden. Collega's hebben dit ook gedaan richting hun

leerlingen. Zij hebben hun leerlingen gestimuleerd om opdrachten te maken die zij misschien zelf niet meteen zouden kiezen, maar hebben deze met een goed gevolg afgerond. Al snel bleek tijdens mijn onderzoek dat goede feedback bepalend is voor de voortgang van het leren. Zowel bij collega's als bij leerlingen. Door regelmatig feedback te krijgen verhoog je de motivatie (Hattie, 2013). Met collega's heb ik een relatie opgebouwd, feedback gegeven, waardoor zij gemotiveerd waren en ontdekte zij nieuwe competenties bij zichzelf, maar ook bij hun leerlingen. In alle groepen is opgevallen dat tijdens de nulmeting leerlingen uit aanpak 3 nauwelijks begeleiding en feedback krijgen. Gedurende het onderzoek zie ik hierin een omslagpunt wat als positief wordt ervaren. Dit krijg ik terug van mijn collega's. Daarnaast is een van de meest bepalende factoren in een leerproces van een leerling de relatie en interactie met zijn leerkracht (Marzano, 2014). Om leerlingen gemotiveerd te houden, zal de relatie met de leerkracht in stand moeten worden gehouden. De invloed van de leerkracht is zeer bepalend en heeft meer invloed dan de methodes zelf, aldus Bannink (2006). Begeleidingsmomenten voor leerlingen van aanpak 3 zal om deze reden dan ook onder de aandacht moeten blijven.

5.3 Ethische richtlijnen

Tijdens mijn onderzoek heb ik rekening gehouden met de opgestelde ethische richtlijnen voor onderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijters & Peij, 2010), deze doelen sluiten aan bij de aspecten uit de Lange, Schuman, & Montesano Montessori (2011), zoals ik in hoofdstuk 3.5.1 heb beschreven.

Doormiddel van mijn onderzoek ben ik aan de slag gegaan met de technisch leeslessen. In de bouwvergadering heb ik mijn onderzoek aan de betreffende collega's uitgelegd wat ik wilde gaan onderzoeken. Hierdoor heb ik collega's gevonden die wilden deelnemen aan mijn onderzoek. Iedereen vanuit mijn bouw doet mee. In de onderzoeksperiode is één collega afgefallen, die door langdurige ziekte thuis is komen te zitten. Deze collega is niet opgenomen in mijn onderzoeksverslag. Allereerst ben ik met de bouw in gesprek gegaan over welke begeleiding bij de behoeftes van de leerlingen passen. Op dit moment hebben collega's kennis ontwikkelt over het aanpassen van het curriculum, waarbij leerlingen (beperkte) eigen keuzes kunnen maken. Daarnaast hebben collega's feedback en aandacht gegeven aan hun leerlingen die zij verdienen. De resultaten van mijn onderzoek heb ik met mijn collega's en andere belangstellende collega's gedeeld.

5.4 Kennisontwikkeling

Mijn onderzoek heeft veel kennis over motivatie voor mij als leerkracht opgebracht. Motivatie is een lastig onderwerp om in kaart te brengen. Motivatie is niet altijd zichtbaar en sociaal gewenste antwoorden kunnen door leerlingen worden gegeven. Op dit moment heb ik mijn collega's begeleidt bij hun leerlingen van aanpak 3. Deze leerlingen werkte gedifferentieerd wat erg tijdrovend is bij het bevorderen van motivatie. De relatie van de leerling-leerkracht, is hierbij van essentieel belang (Marzano, 2014).

Het verhogen van de motivatie van leerlingen uit aanpak 3 was het doel van mijn onderzoek. Aan het begin van mijn onderzoek heb ik bedacht dat het aanpassen van het curriculum tot het gewenste resultaat zou leiden. In gesprek met collega 2 blijkt al snel dat ook moet worden voldaan aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Zijn leerling heeft meer begeleiding nodig dan alleen verbetering van leerkrachtvaardigheden en een aanpassing van het curriculum. Deze leerling kampt met faalangst, met de betreffende collega heb ik afgesproken dat ik hem blijf begeleiden op het stuk van curriculum en leerkrachtvaardigheden, zie praktijkvoorbeeld [bijlage 8](#).

Bij het onderdeel organisatie heb ik niet zoveel vooruitgang behaald, dan dat ik op voorhand had gedacht. Oorzaak hiervan is dat collega's aangeven dat er eigenlijk onvoldoende begeleidingstijd is

voor de leerling van aanpak 3. Hierbij heb ik wel een vernieuwd lesschema gemaakt, die op deze manier kan worden gehanteerd. De collega's, maar ook ik zijn ervan overtuigd dat er aan de behoeften van leerlingen moet worden voldaan. Dit kan alleen maar worden behaald als er voldoende begeleidingstijd wordt geboden.

5.5 Praktijkontwikkeling en aanbevelingen

Collega's willen tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen, maar geven aan dit onvoldoende te kunnen realiseren. Daarnaast geven collega's wel feedback in het schrift, maar naar hun mening wordt hier (te) weinig meegedaan. Tijdens mijn onderzoek ben ik collega's gaan begeleiden om dit probleem binnen onze bouw aan te pakken, omdat ik vind dat ook deze leerlingen recht hebben op uitdagend onderwijs. Als begeleider, maar ook als leerkracht heb ik inzichten opgedaan. Het is van belang om als leerkracht met de leerlingen in gesprek te gaan en een passend aanbod in leerstof aan te bieden. Hierbij is een aanpassing nodig in het curriculum voor leerlingen die al langer in aanpak 3 werken en de uitdaging uit de methode is. Ook deze leerlingen verdienen de nodige aandacht en feedback om aan hun onderwijsbehoeften te kunnen voldoen.

Als vervolgonderzoek wil ik gaan kijken naar verrijkingswerk in combinatie met het weekschema. De interventies die in dit onderzoek zijn gepleegd hebben voor verhoging van de motivatie gezorgd. Op dit moment is het aanbod van de Estafette-les niet toereikend en zijn collega's in gesprek gegaan met hun leerlingen en hebben taken ingezet. Deze periode is er ook frequent gewerkt met het geven van feedback. Leerlingen in aanpak 3 worden geacht zelfstandig taken te verwerken en problemen op te lossen. Echter moeten leerlingen hierin wel worden ondersteund, waardoor zij deze vaardigheden kunnen aanleren. Mijn aanbeveling is dan ook om leerlingen van aanpak 3 de nodige begeleiding te bieden. In het lesschema kan er minimaal één keer per week een moment buiten de groep worden geplant.

5.6 Methodologie

Mijn onderzoek heb ik uitgevoerd op mijn eigen school, met twee leerkrachten die lesgeven aan groep 5, en één leerkracht die les geeft aan groep 6. De groepsleerkrachten hebben zelf met hun leerlingen gesproken en zij verzorgen allemaal de gehele week de Estafette-lessen. Ikzelf ben als onderzoeker bij alle collega's gaan observeren. Het effect van de interventie kan zijn beïnvloed door de collega's hoe zij hun onderwijs inrichten en omgaan met het vernieuwde curriculum (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Tijdens het observeren kwam ik erachter dat niet alle onderdelen goed konden worden geobserveerd en dat dit lastig te verwerken zal zijn in mijn resultaten. Dit heeft te maken met de methode die wij gebruiken, waarbij de verwachting is dat leerlingen in aanpak 3 zelfstandig werken en met uitgestelde aandacht om kunnen gaan. Collega's geven niet de gehele les feedback, dit heeft te maken met de lesopbouw en de vragen die door de leerlingen worden gesteld.

Met collega's heb ik meerdere interventies gekozen om aan te werken, zoals het aanpassen van het curriculum, maar ook leerkrachtvaardigheden aan te pakken. In mijn data is duidelijk naar voren gekomen dat de motivatie van leerlingen is toegenomen. Echter kan ik de effecten niet los van elkaar benoemen, omdat ik hier gelijktijdig aan heb gewerkt.

Hoofdstuk 6: Reflectie

6.1. Reflectie op mijn onderzoeksproces

Om onderzoek te kunnen doen ben ik eerst gaan kijken naar verschillende theorieën. Hierbij ben ik gaan kijken naar onderzoekparadigma's, onderzoeksmethoden en data-analyses. En heb ik expliciet naar triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek gekeken, wat ik hiervoor nog nooit eerder had gedaan. Door deze verdieping heb ik op een gestructureerde manier onderzoek kunnen doen, waarbij de 'denker' in mij naar voren is gekomen. Ik wil mijn collega's begeleiden, maar graag inspelen op de profijtgroep, de leerlingen. Hierdoor dwaal ik nogal snel af van de kern van mijn onderzoek. Het liefste wilde ik meteen beginnen, zoals de 'doener' in mij. Hiermee ben ik de kant opgegaan van motivatie en feedback geven, omdat dit op meerdere niveaus is toe te passen. Een uitdaging is om een heldere onderzoeksvraag te formuleren, waarbij het nodige is gekaderd en getrechterd. Het heeft mij moeite gekost om hierbij de juiste theorieën te zoeken en op het juiste spoor te blijven, zodat ik de rode draad van mijn onderzoek niet zou kwijt raken. De 'besliser' in mij heeft ervoor gezorgd dat ik kennis kan koppelen aan mijn onderzoeksvraag in relatie tot de praktijk. In mijn planning heb ik geen bijstellingen hoeven doen, ik heb mijn collega's tijdig benaderd en hierover duidelijke afspraken gemaakt over gespreksvoering en observaties.

6.2. Reflectie op mijn persoonlijke ontwikkeling

Tijdens dit onderzoek heb ik het curriculum aangepast en collega's begeleidt om gebruik te maken van de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Marzano, 2014). Daarnaast ben ik met collega's aan de slag gegaan om hun leerkrachtvaardigheden op het gebied van feedback geven te verbeteren. Door aan beide vaardigheden te hebben gewerkt is de motivatie van leerlingen tijdens het vak technisch lezen vergroot. Tijdens mijn onderzoek heb ik meerdere interventies gedaan, waardoor het lastig is om op alles de focus te houden. De interventies die ik heb gedaan hangen wel allemaal met elkaar samen en dit is ook lastig om los van elkaar te koppelen. Mijn collega's hebben ingezet op het geven van feedback, maar daarvoor moest eerst ruimte worden gecreëerd in hun lesschema. Om het nieuwe curriculum te kunnen hanteren, moet in gesprek worden gegaan met leerlingen om een relatie op te bouwen (Marzano, 2014). Hierbij is getracht om aan de basisbehoeften van de leerlingen te voldoen.

Als begeleider, maar ook als leerkracht heb ik nu zicht op de taakbehoeften van leerlingen om tot leren te kunnen komen. Daarnaast heb ik mijn eigen vaardigheden ontwikkeld op het gebied van oplossingsgerichte gespreksvoering. Een aandachtspunt voor mij persoonlijk is dat ik geen oplossingen moet aandragen tijdens gesprekken. Het kan op deze manier overkomen alsof ik iets wil opleggen bij mijn collega's. Mijn doel is om met de collega samen naar successen te kijken en tot een verandering te komen in zijn leerkrachtvaardigheden. Op deze manier ontstaat er intrinsieke motivatie. Collega 1 en 3 gaan daadwerkelijk iets doen met de genomen interventies. Daarnaast heb ik veel gedaan met het geven van feedback, wat ook op andere gebieden kan worden ingezet. Feedback geven op het gebied van zelfniveau is het makkelijkste gegeven en gaat over de persoon, maar blijkt het minst effectief te zijn (Hattie, 2013). Hierdoor geef ik collega's, maar ook leerlingen nu feedback op het niveau van taak, proces of zelfregulatie.

Bibliografie

- Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijters & Peij (2010) Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo.
- Bannink (2006). *Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt.
- Boog, Janson & Memelink (2012). *Leren kun je observeren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Cauuffman (2010). Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs. In *De onderleggers, 1*. (pp. 21-31). Amsterdam: Boom onderwijs.
- Clinkenbeard (2012). Motivation and gifted student; Implications of Theory and Research. *Psychology in the schools*, 622-630.
- Deci & Ryan (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *canadian psychology*, 182-185.
- Dweck (2012) Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent. In R. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 7-18). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Dweck (2016). Carol Dweck over groeimindset. *Zorg primair CNV*.
- Elliot (2005). Handbook of competence and motivation. In A. & Elliot, *A conceptual history of the achievement goal construct* (pp. 52-72). New York: The Guilford Press.
- Galenkamp (2011). MOTIVEREN IS ALTIJD DEMOTIVEREN. *van 12-18*, 44-45. Opgehaald van http://www.galenkampschut.nl/public/files/Motivatatie_VTTA_mei_2011.pdf
- Harinck (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hattie (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve uitgaven.
- Hattie & Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kolb (2017). Opgehaald van Thesis: <https://www.thesis.nl/testen/kolb/>
- Lange, Schuman, & Montesano Montessori (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- LBIB (2011) *Beroepsstandaarden voor het primair onderwijs*. Amsterdam
- Little (2012) Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the schools* 49 (7), 695-705.
- Mahlberg & Sjoblom (2008) *Oplossingsgericht onderwijzen naar een gelukkiger school!* Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

- Marzano (2013) *Wat werkt op school. Research in actie*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Marzano (2014) *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Bazalt.
- Oetelaar (2012) *Whitepaper 21st Century Skills*. Opgehaald van [www.21stcenturyskills.nl](http://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf):
http://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf
- Rijdt, Serrien & Dam (2014) *Praktijkboek over oplossingsgericht werken*. Antwerpen; Garant
- Ros, Castelijns, Loon en Verbeeck (2014) *Gemotiveerd leren en lesgeven, de kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Coutinho.
- Schuman (2010) *Inclusief onderwijs - Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen: Garant.
- Schunk, Pintrich & Meece (2008) *Motivation in education: theory, research, and applications*. Pearson: Upper Saddle River.
- Verbeeck, Hurk & Loon (2013) *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren*. s-Hertogenbosch; KPC Groep
- Vroemen, M. (2017) *Handboek teamcoaching; helpen zonder bemoeizucht*. Deventer; Vakmedianet

Bijlage

Bijlage 1: Planning PGO

September 2017	Oriëntatie op onderwerp
Oktober – november 2017	- Literatuur bestuderen en gericht verwerken in hoofdstuk 1 en 2. - Onderzoeksvraag en deelvragen formuleren
December 2017	- Hoofdstuk 3; onderzoeksplan en planning opstellen - Hoofdstuk 1 & 2 feedback verwerken - Afname vragenlijsten leerlingen door consulent M. Ozelton. (0-meting) - Toestemming studiebegeleider om het handelingsdeel van het onderzoek te mogen starten.
Januari 2018	- Leerlingen en leerkrachten observeren (0-meting) - Leerlingen schaalvragen in laten vullen (0-meting) - Oplossingsgerichte gesprekken met collega's (0-meting) - Collega's vullen begeleidingsvaardigheden in op de onderzoeker (0-meting) - Onderzoeker vult zelftest begeleidingsvaardigheden in (0-meting)
Januari - Februari 2018 29-01-2018 t/m 9-02-2018	- Hoofdstuk 4: Informatie uit de nulmeting verwerken - Interventies in de groepen uitvoeren (tussenmeting) - Oplossingsgerichte gesprekken met collega's (tussenmeting) - Leerlingen en leerkrachten observeren (tussenmeting)
Februari – maart 19-02-2018 – 30-03-2018	- Reflecteren op interventies en vervolgstappen bepalen. - Interventies verder uitvoeren en reflecteren op proces - Hoofdstuk 4: data- gegevens verwerken
26-03-2018 t/m 30-03-2018 (eventuele uitloop tot 20-04-2018)	- Leerlingen en leerkrachten observeren (eindmeting) - Leerlingen schaalvragen in laten vullen (eindmeting) - Oplossingsgerichte gesprekken met collega's (eindmeting) - Collega's vullen begeleidingsvaardigheden in op de onderzoeker (eindmeting) - Onderzoeker vult zelftest begeleidingsvaardigheden in (eindmeting)
April – Mei	- Hoofdstuk 4: Data- gegevens verwerken - Hoofdstuk 5: Afronding van onderzoek (conclusie en aanbeveling) - Hoofdstuk 6: Reflectie - Resultaten communiceren met collega-leerkrachten
Mei	- PGO inleveren uiterlijk 04-05-2018 (toets periode 5)
Juni	- Portfolio inleveren uiterlijk 15-06-2018 (toets periode 6)

Bijlage 2: Observatieformulier leerkrachtvaardigheden

Naam observator:	
Datum:	
Starttijd observatie:	
Eindtijd observatie:	

Observatiepunt	Definitie	Niet herkenbaar	Deels herkenbaar	Wel herkenbaar
Taak				
Er worden opdrachten aangeboden / wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling.	De leerkracht biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan.			
De leerlingen hebben zin om aan een opdracht te beginnen.	Dit zie je doordat ze het zeggen, mimiek, joepie, leuk of omgekeerd zuchten, andere dingen zitten doen.			
De leerlingen zitten niet te wachten om te beginnen tot de leerkracht hen aanspoort.	De leerlingen beginnen uit zichzelf, zonder aansporing van de leerkracht.			
De leerlingen zijn met vertrouwen aan het werk.	Ze weten wat ze moeten doen, gaan aan de slag, lossen zelf problemen op, hebben de leerkracht weinig nodig, zeggen dat ze het goed kunnen.			

Autonomie				
Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten / taken.	De leerkracht biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.			
De leerlingen kunnen eigen beslissingen nemen ten aanzien van hun werk.	De leerlingen krijgen de ruimte om zelf problemen op te lossen / een eigen aanpak te hanteren.			
De leerlingen hebben houvast door middel van een planning.	Deze planning is eenvoudig te hanteren			

Feedback				
De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben.	De leerkracht geeft leerlingen die vastlopen, tips zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en			
De leerkracht toont in haar houding naar de kinderen dat ze welkom zijn bij haar.	Geen vervelende opmerkingen maken, moedigt leerlingen aan, laat blijken dat zij in de leerlingen gelooft.			
De leerkracht reageert begripvol op de vragen van de leerlingen en vraagt eerst hoe zij het willen aanpakken voordat zij zelf met een suggestie komt.	De leerlingen krijgen eerst een tip, zodat zij het probleem zelf op kunnen lossen.			
De leerlingen durven de leerkracht vragen te stellen.	De leerlingen weten ook op welk moment zij dat kunnen doen.			

Groeperen				
De leerkracht vertrouwt de kinderen.	Bijvoorbeeld door ze buiten de klas te laten werken, door ze de kans te geven iets op hun eigen manier uit te proberen, door te zeggen dat hij zeker weet dat het hen gaat lukken, door hen de kans te geven iets zelf op te lossen, te plannen.			
De leerlingen worden betrokken bij de groep.	De leerkracht besteedt aan het begin van de les aandacht aan de leerlingen en betreft hen bij het Estafetteboek van de overige leerlingen.			
Tijd				
De leerkracht heeft aandacht voor de leerlingen en laat dit duidelijk blijken.	Door mimiek, door even te gaan kijken of een praatje te maken.			
De leerkracht luistert naar vragen van de kinderen en laat duidelijk belangstelling blijken.	De leerkracht is niet ondertussen met andere dingen tegelijk bezig.			

Bijlage 3: Observatieformulier taakgerichte leertijd

Naam observator:	
Datum:	
Starttijd observatie:	
Eindtijd observatie:	
Codes/categorieën:	A: zichtbaar actief aan de taak bezig R: raadpleegt informatiebron ten behoeve van taak Z: zoekt iets op in de planning H: hulp vragen/krijgen van de leerkracht/leerling P: passief aan de taak bezig (kijkt in boek, maar doet niets) N: zichtbaar niet met de taak bezig K: kijkt rond of droomt voor zich uit S: spreekt met andere leerling over iets anders dan de taak

Ronde	Tijd	Code leerling				Ronde	Tijd	Code leerling			
		1	2	3				1	2	3	
1						9					
2						10					
3						11					
4						12					
5						13					
6						14					
7						15					
8						16					

Bijlage 4: Schaalvragen

In mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van schaalvragen, Figuur 3. Collega-leerkrachten hebben dit relatief gemakkelijk instrument ingezet, om met de profijtgroep in gesprek te gaan.

Door gebruik te maken van cijfers en pictogrammen, schets ik een duidelijk beeld inzage de onderwijsbehoeften van de betreffende leerlingen (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014).



FIGUUR 3: SCHAALVragen

Bijlage 5: Weekschema

Op de praktijkschool waar het onderzoek is uitgevoerd, werken collega's sinds een jaar met een weekschema voor de leerlingen van groep 5 t/m 8. Het onderstaande schema wordt gehanteerd in groep 5. Het doel hiervan is het bevorderen van de zelfstandigheid, leerlingen kunnen altijd aan taken werken in 'vrije' situaties.

Weekschema

groep 5A

Naam:

Datum: 12-03-2018

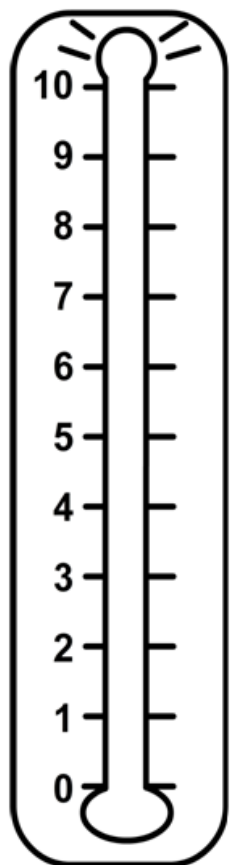
Taken	Gemaakt	Gecontroleerd
Rekenen: ** blz. 53 + 54 *** blz. 55		
Spellingwerkbld thema 6 les 2 & 4		
Rekenen: werkblad tafels 1 t/m 10.		
Spelling woordzoeker thema 6 week 1		
Werkboek taal thema 6 blz. 44 + 45		
Computer: Wereld in getallen blok 2b week 1		
Computer: Taalactief thema 6 week 1		
Computer: Engels unit 4		
Woordenhaai		
Lezen (vrije keus/ vloeiend en vlot)		
Extra taal blz. 32 + 33		
Taalmeesters blz. 30 + 31		
Opdrachtkaarten Estafette		
Opdracht bij prentenboek 'Hennie de Heks'		

Opdrachten op het weekschema zijn specifiek voor de profijtgroep erop geplaatst. Hierbij zijn er ook keuzemogelijkheden tijdens 'vrij' momenten, maar ook tijdens de reguliere leesles.

Hoe heb ik gewerkt deze week?



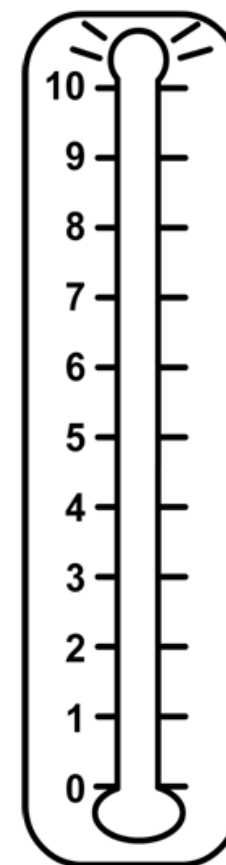
Bijlage 6: Begeleidingsvaardigheden



Begin januari



Midden februari,
na voorjaarsvakantie



Eind maart/
eerste week april.

Bijlage 7: Lesschema

Fase van de les	Tijd	Handelingen
Introductie	5 minuten	Vloeiend & vlot met de gehele klas (voor-koor-door)
Instructie	10 minuten	Opdrachten gezamenlijk maken met aanpak 1 & 2 (aanpak 3+ werkt zelfstandig)
Verwerking	10 minuten	Opdrachten herhalen en maken met aanpak 1 (aanpak 2 werkt zelfstandig en aanpak 3 krijgt een korte instructie)
Instructie	10 minuten	Aanpak 1 leest met leerkracht leesboek van Estafette. (aanpak 2 en 3 werken zelfstandig)
Zelfstandig werken	10 minuten	Begeleiding en evaluatie met aanpak 3 (aanpak 1 & 2 maken zelfstandig de opdrachten af, daarna gaan zij lezen in een zelfgekozen leesboek)

Bijlage 8: Praktijkvoorbeeld

In mijn onderzoek ben ik aan de slag gegaan met het begeleiden van collega's bij het vak technisch lezen. Collega 2 heeft meer begeleiding nodig in zijn planning en bij het geven van feedback. In zijn groep zit een jongen I., hij kampt met faalangst.

Mijn onderzoek is voornamelijk gericht op de begeleiding van collega's, omdat collega 2 wil deelnemen voor zijn leerlingen besluit ik hem hierbij te helpen.

Ik heb niet elke dag de mogelijkheid om I. en collega 2 te gaan begeleiden dus heb ik in overleg de vrijdagochtend afgesproken. Op vrijdagochtend start ik met de feed up (Hattie & Timperley, 2007) vraag, zodat I. zelf nadenkt over wat hij deze les wilt bereiken. Dit kunnen verschillende doelen zijn; uit een opdracht of gericht op de executieve functies (tijdsplanning, aandacht) De week erna werkt I. aan het gekozen doel, die voor hem is opgeschreven in zijn weekschema. Collega 2 geeft gedurende de week feedback en feed forward. Kiest I. een opdrachtendoel dan is de feedback gericht op taakniveau of zelfregulatie niveau (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer I. een doel heeft gekozen gericht op executieve functies dan is de feedback gericht op procesniveau of zelfregulatie niveau (Hattie & Timperley, 2007). Om het zelfbeeld en de motivatie van I. te verbeteren is het zinvol op de feedback op zelfregulatie niveau te geven.

Collega 2 is nu bewuster bezig met het geven van feedback op verschillende niveaus, waarbij I. zelf zijn doelen mag stellen. Op deze manier luistert collega 2 echt naar I. en kan hij keuzes maken in het aangeboden werk. Dit heb ik bij collega 2 tweemaal gedaan, waarna hij dit vervolgens zelf heeft opgepakt. Hierna ben ik alleen nog gaan observeren en heb ik dit terug laten komen in de oplossingsgerichte gesprekken.

Door deze interventie zit I. beter in zijn vel. Dit komt niet alleen door de feedback die wordt gegeven, maar ook het hebben van inspraak in zijn werk. Collega 2 geeft hem momenteel feedback op zijn doelen, hierdoor voelt I. zich competent. Op deze manier is er een betere relatie tussen leerling en leerkracht ontstaan (Marzano, 2014).

I. zal verder in de gaten worden gehouden door collega 2 om aan zijn onderwijsbehoeften te kunnen voldoen. Hierbij behoort ook de mogelijkheid tot professionele ondersteuning ten aanzien van zijn faalangst.