

Praktijk Gericht Onderzoek

Naam:	Harrie Janssen
E-mailadres:	harrie.janssen@student.fontys.nl
Studentnummer:	2610760
Begeleider:	Wilma Klabbers
Datum:	Januari 2018
Verplichte prestatie-indicatoren:	1B (Interpersoonlijk competent) 7A en 7B (Competent in reflectie en onderzoek)
Keuzeprestatie-indicatoren:	5B (coaching collega)

'ALS JE DOET WAT JE DEED, KRIJG JE WAT JE HAD.'

Einstein (z.j.)

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Relevantie en doel van het onderzoek	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Coachen	6
2.3 Betrokkenheid	6
2.4 Structuur in het begeleidingstraject	7
2.5 Beeldbegeleiding	8
2.6 Oplossingsgericht coachen	9
2.7 Coachinggesprekken	10
2.8 De vertaalcirkel	10
2.9 Samenvatting en onderzoeksvraag	12
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Deelnemers	13
3.2.1 Leerkracht groep 7	13
3.2.2 Leerlingen van groep 7	13
3.2.3 Focusgroep	13
3.2.4 Intern begeleider	14
3.3 Onderzoeksstrategie	14
3.4 Onderzoeksinstrumenten	15
3.5 Opbouw van het verbetertraject	16
3.5.1 Fase 1 Intakegesprek	16
3.5.2 Fase 2 Beginmeting en start focusgroep	17
3.5.3 Fase 3 Theoretische achtergronden	17
3.5.5 Fase 4 Gestructureerde observatie	17
3.5.6 Fase 5 Gestructureerd interview met focusgroep	17
3.4.7 Fase 6 Eindmeting en evaluatie	18
3.6 Ethische aspecten	18
3.7 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie	18

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	20
4.1 Inleiding	20
4.2 Intakegesprek	20
4.3 Sessie met theoretische achtergronden.....	21
4.4 Gestructureerde observatie	21
4.4.1 Eerste klassenopname en begeleidingsgesprek.....	22
4.4.2 Tweede klassenopname en begeleidingsgesprek	23
4.4.3 Derde klassenopname en begeleidingsgesprek	24
4.4.4 Vierde klassenopname en begeleidingsgesprek.....	26
4.5 Gestructureerd interview met focusgroep	26
4.6 Beginmeting en eindmeting	28
4.7 Eindgesprek.....	29
Hoofdstuk 5 Conclusies, discussie en aanbevelingen	30
5.1 Inleiding	30
5.2 Conclusies uit de verzamelde data	30
5.2.1 Conclusies m.b.t. deelvraag 1	30
5.2.2 Conclusies m.b.t. deelvraag 2	31
5.2.3 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag	32
5.3 Discussie.....	32
5.4 Aanbevelingen.....	33
5.5 Reflectie en evaluatie	34
Literatuurlijst	35
Bijlage 1 Basisgespreksvaardigheden	37
Bijlage 2 Categorieën oplossingsgerichte vragen	38
Bijlage 3 Stappen in het intakegesprek.....	39
Bijlage 4 360 graden feedback intakegesprek	40
Bijlage 5 GROW-coaching model	42
Bijlage 6 Transcriptie intakegesprek.....	44
Bijlage 7 Trajectverslag	48
Bijlage 8 Transcriptie interviews focusgroep	65
Bijlage 9 Feedback focusgroep	77
Bijlage 10 Begin- en eindmeting	78
Bijlage 11 Transcriptie eindgesprek.....	79

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek is een actieonderzoek met als doel het onderzoeken van een traject, gericht op elementen van coaching die een leerkracht ondersteunen bij zijn professionele ontwikkeling. Het traject staat binnen dit onderzoek in het teken van het optimaliseren van het rekenonderwijs.

Uitgangspunt is de onderzoeksvraag:

Welke elementen van coaching leiden tot optimalisering van het rekenonderwijs specifiek gericht op het kunnen koppelen van een passende bewerking aan contextuele rekenopgaven met behulp van de vertaalcirkel (Borghouts, 2011) in groep 7 bij collega X.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van beeldbegeleiding die oplossingsgericht is. Uit het onderzoek blijkt dat een veilige, vertrouwde omgeving waarin sprake is van wederzijds vertrouwen de basis is voor ontwikkeling. Binnen deze context vindt uitwisseling van informatie plaats, door het stellen van vragen die aanzetten tot bewustwording en verantwoordelijkheid. Het benoemen van krachten en kansen leiden tot zelfvertrouwen en geven aanknopingspunten voor nieuw handelen. Meer kennis over de vertaalcirkel leidt bij de leerkracht tot meer vertrouwen en professioneler handelen. Discussiepunt hierin is of de coach inhoudelijk deskundig moet zijn of juist niet. Door het instellen van een focusgroep is informatie verkregen vanuit de leerlingen. Deze informatie heeft bijgedragen aan bewustwording en bijstelling van het handelen van de leerkracht. Een begin- en eindmeting heeft informatie opgeleverd over het beheersingsniveau van de leerlingen wat betreft contextuele rekenopgaven van het type deel/geheel. Na afname van de eindmeting blijkt dat de groep gemiddeld een betere score haalt. Het onderzoek heeft veel antwoorden, maar ook vragen opgeleverd. De leercyclus is hiermee dus niet ten einde maar loopt door.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Ik ben werkzaam op een reguliere basisschool met 160 leerlingen verdeeld over 7 groepen. Naast groepsleerkracht ben ik intern begeleider en lid van het managementteam. Als intern begeleider heb ik de taak om de ontwikkeling van de leerlingen samen met mijn collega's te volgen en te ondersteunen. Daarvoor voer ik groeps- en leerlingbesprekingen. Waar nodig wordt expertise van binnen of buiten de school gebruikt om leerlingen binnen de kaders van passend onderwijs zo goed mogelijk te begeleiden. Als lid van het managementteam heb ik regelmatig overleg met mijn directeur. Tijdens dit overleg komt de ontwikkeling van leerlingen, groepen en de school aan de orde. Een van de steeds terugkerende gespreksonderwerpen is het rekenonderwijs.

Drie jaar geleden is het team overgestapt op de methode Pluspunt 3.0 (Van Beusekom et al., 2009). Over het algemeen zijn we tevreden met deze rekenmethode. De methodegebonden toetsen worden doorgaans naar tevredenheid gemaakt. We merken dat contextuele opgaven regelmatig problemen opleveren. De ontwikkeling van de leerlingen wordt bijgehouden met behulp van het leerlingvolgsysteem Cito LOVS (Janssen et al., 2016) voor groep 1 t/m 8. Na afname van de Cito Rekenen Eind 6 in 2017 werd duidelijk dat groep 6 lager scoorde dan bij de voorgaande afnames. Met de tien laagst scorende leerlingen zijn een aantal opgaven van de toets mondeling besproken en geanalyseerd. Uit de analyse blijkt dat een groot aantal fouten voortkomt uit het niet kunnen koppelen van de juiste bewerking aan een contextuele opgave en het foutief uitvoeren van de bewerking. In het team is deze analyse besproken. Er is afgesproken dat we gericht willen werken aan het koppelen van een contextuele opgave aan de juiste bewerking.

Vanuit mijn rol van intern begeleider heb ik het team geïnformeerd over de vertaalcirkel (Borghouts, 2011). Tijdens een tweetal teamvergaderingen ben ik dieper ingegaan op het inzetten van dit didactisch hulpmiddel. Ik heb mijn collega's laten ervaren hoe het is om bij een rekenopgave een verhaal te bedenken en verschillende modellen te tekenen. Daarnaast heb ik informatie gegeven over het Drieslagmodel (Groenestijn et al., 2011). Tenslotte heb ik artikelen aangereikt over de vertaalcirkel. Ik heb met mijn collega afgesproken dat we elke week, een rekenles beginnen met de vertaalcirkel. Na verloop van tijd bleek dat enkele collega's niet toe kwamen aan het expliciet oefenen met de vertaalcirkel. Het ingezette proces heeft door verschillende factoren niet het gewenste resultaat opgeleverd. Onder andere tijdgebrek en het lastig vinden om keuzes te maken wat betreft de inrichting van de rekenlessen. Opmerkingen als: "Ik vind het al lastig om mijn rekenles volgens de methode te geven en alles aan bod te laten komen". Of: "Ik moet ook tijd besteden aan het automatiseren en memoriseren van de basale rekenvaardigheden". Er was sprake van een traject dat niet het gewenste resultaat

opleverde. Ik vroeg mezelf af waar ik onvoldoende tegemoet ben gekomen aan de ondersteuningsbehoeften van mijn collega's. Desondanks heeft het ingezette traject wel iets opgeleverd. Er heeft bewustwording plaatsgevonden bij mijzelf en mijn collega's. Ik ben er achter gekomen dat het inzetten van een veranderingstraject vraagt om een aanpak waarbij draagvlak, kennis, coaching en reflectie nodig zijn om tot blijvend resultaat te komen. Met Cauffman en Van Dijk (2011) kan ik concluderen dat 'als iets niet werkt, doe wat anders'.

Whitmore (2014) benoemt het belang van bewustwording en verantwoordelijkheidsbesef als essentie van goed coachen. Het traject gericht op beter om kunnen gaan met contextuele rekenopgaven vraagt echter naast bewustwording en verantwoordelijkheidsbesef om meer. Vernieuwing kost tijd, vraagt om scholing en stapsgewijze implementatie (Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Ook betrokkenheid bij een vernieuwing en koppeling aan de onderwijspraktijk is erg belangrijk (Van den Berg & Vandenberghe, 1999).

1.2 Relevantie en doel van het onderzoek

Op onze school zijn we voortdurend op zoek naar verbetering van ons onderwijs. Er wordt gewerkt volgens de 1-zorgroute. Er worden groepsplannen opgesteld om zo optimaal mogelijk planmatig tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Resultaten worden geregistreerd en regelmatig besproken in het team. Binnen het team bespeur ik een groot verantwoordelijkheidsgevoel. Dit merk ik aan de manier waarop er gesproken wordt over onderwijs, hoe er in groepen gewerkt wordt en hoe zorgen gedeeld worden over de ontwikkeling van een leerling of een groep.

Omdat de schoolprestaties sterke verschillen laten zien, is onze school vorig schooljaar doorgelicht door een extern bureau. Een van de conclusies was dat het team ondanks hard werken regelmatig geconfronteerd wordt met tegenvallende prestaties op de Cito-toetsen. Er werd geconstateerd dat rekenen in enkele groepen een dalende lijn laat zien (Van Dijk, 2016). Om ons onderwijs krachtiger te maken werden onder anderen de volgende adviezen gegeven: Zet in op coaching van leerkrachten en steek meer energie in acties die direct invloed hebben op individueel- en groepsniveau.

Om het rekenonderwijs te verbeteren heb ik in samenspraak met mijn collega van groep 7 en onze directeur, besloten om mijn onderzoek te richten op het verbeteren van het aanbod rekenen in groep 7. Door me te focussen op één groep is het proces beter te overzien en te verwerken in mijn onderzoek. De uitkomsten van het onderzoek zullen leiden tot een aantal aanbevelingen op gebied van rekenen en coaching. In die zin past dit onderzoek goed binnen onze school en mijn ontwikkeling op gebied van begeleiden. Doel van mijn onderzoek is om erachter te komen welke elementen van coaching een bijdrage leveren aan het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden.

Hoofstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

2.1 Inleiding

Om in toenemende mate aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van elk kind, is een omslag nodig van curatieve naar preventieve ondersteuning (Ludeke, 2012). Om meer preventieve ondersteuning te kunnen realiseren is meer expertise nodig. Daar waar de expertise van de leerkracht onvoldoende effectief wordt ervaren, is ondersteuning van de leerkracht nodig. In het kader van mijn onderzoek beschrijf ik hier enkele belangrijke aspecten, die een rol spelen in het veranderingstraject dat ik met mijn collega van groep 7 ga doorlopen. Het gaat om verschillende theorieën over coachen, betrokkenheid, structuur in een begeleidingstraject, beeldbegeleiding, oplossingsgericht coachen en het voeren van coachinggesprekken. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en de onderzoeksvraag met de daarbij behorende deelvragen.

2.2 Coachen

Er bestaan veel overeenkomsten in de theorieën over leren en begeleiden door middel van coaching (Van den Heijkant, 2005; De Haan & Burger, 2004). Een overeenkomst is het hanteren van een methodiek bestaande uit een gespreksmodel, een vaste structuur met of zonder vaste volgorde. De methodieken verschillen behalve van structuur ook van uitgangspunt. De Haan & Burger (2004) beschrijven verschillende coachingmethodieken die zich bewegen tussen exploreren en suggereren en ondersteunen en confronteren. Ook geven zij vier verschillende benaderingen weer: gericht op probleem, oplossing, persoon of inzicht. Coachen is echter meer dan het hanteren van een methodiek of gespreksmodel. Coachen is in de ogen van Whitmore (2014), *Een manier van zijn. Een manier van mensen tegemoet treden, een manier van denken, een zijnswijze.* Gallweij (2000) in Whitmore (2014): *Coachen is iemands potentiële kwaliteiten vrijmaken zodat hij zo goed mogelijk presteert (p.17).* Whitmore (2014) schrijft over de coach: *Hij moet zijn mensen zien in termen van hun potentiële mogelijkheden. Een deel van dit potentieel kan worden aangeboord door middel van coachen (p. 21).*

2.3 Betrokkenheid

Van den Berg & Vandenberghe (2005) onderscheiden drie fases van betrokkenheid: de zelfbetrokkenheid, de taakbetrokkenheid en de anderbetrokkenheid. Tijdens de fase van zelfbetrokkenheid vraagt de leerkracht zich af wat de betekenis is van de verandering en wat zijn gevoel daarbij is. De fase van taakbetrokkenheid kenmerkt zich door de aandacht die uitgaat naar de betekenis van de verandering in de praktijk, de praktische consequenties. De fase van anderbetrokkenheid richt zich op de ander die te maken krijgt met de verandering: het kind in de klas en collega's. Van den Berg & Vandenberghe (2005) wijzen ook op de gevoelens van onzekerheid die veranderingen met zich mee brengen: kan ik voldoen aan de eisen die gesteld

worden? Hoe leerkrachten een verandering beleven is van groot belang voor slagen van de verandering. Er ligt een belangrijke rol voor begeleiders en ondersteuners om aandacht te hebben voor de betrokkenheid en beleving. Korthagen & Vasalos (2002) visualiseren de krachten in en buiten de leerkracht als de lagen van een ui. De ui heeft zes lagen die elk een niveau representeren die een rol spelen in het functioneren. De niveaus staan met elkaar in verbinding en beïnvloeden elkaar. Reflectie op de niveaus zijn van belang om tot bewustwording en leren te komen. Een waardevol hulpmiddel is het model 'Actualisatie van kernkwaliteit(en)' (Korthagen & Vasalos, 2002). Reflectie op de twee binnenste lagen worden kernreflectie genoemd, ze hebben betrekking op de betrokkenheid en identiteit. Kernreflectie is nodig om bewustwording van de 'doeltoestand', dat wat je wilt bereiken of creëren en bewustwording van beperkingen te komen. Reflectie en kernreflectie leiden tot een leerproces waar alle lagen betrokken zijn. Korthagen en Vasalos (2002) spreken van multi-level learning. Als begeleider is het belangrijk om het proces van bewustwording en leren te ondersteunen en de kernkwaliteiten in te zetten om de doeltoestand te bereiken (Korthagen en Vasalos, 2002). Coaching moet op meerdere niveaus gericht zijn en vraagt om goed waarnemen, kijken en luisteren en de goede vragen stellen op het juiste moment (Korthagen en Vasalos, 2002).

2.4 Structuur in het begeleidingstraject

Van den Heikant (2005) beschrijft het belang van structuur in de begeleidingsgesprekken. Structuur zorgt voor overzicht, inzicht en uitzicht. In het proces van ordening en reflectie ligt een belangrijke taak voor de begeleider. Whitmore (2014) beschrijft bewustzijn en verantwoordelijkheidsgevoel opbouwen als essentie van goed coachen. Bewustzijn is het resultaat van gerichte aandacht, concentratie en helderheid. In de structuur van het GROW-model (Whitmore, 2014) is de eerste stap het stellen van doelen. Dit komt overeen met wat Covey (2012) voorop stelt: 'Begin met het eind voor ogen'. In plaats van kijken naar het verleden, ligt de weg naar een ideale oplossing open. In het proces er naartoe is ruimte voor inspiratie, creativiteit en motivatie. Als je uitgaat van wat je deed, is de kans groot dat je krijgt wat je had. In het model van Whitmore is kijken naar de realiteit de tweede stap. Hoe ziet de actuele situatie er concreet uit? Door afstand te nemen betracht de coach de nodige objectiviteit. Streef- en einddoelen kunnen aangepast worden. De derde fase is het zoeken naar verschillende mogelijkheden ongeacht de afzonderlijke kwaliteit of haalbaarheid. In deze fase worden ook de voor- en nadelen van de verschillende mogelijkheden besproken. Tijdens de vierde fase worden beslissingen genomen over wat er echt gedaan wordt. Er wordt gekeken naar voorwaarden en de praktische invulling om streef- en einddoelen te halen.

2.5 Beeldbegeleiding

Beeldbegeleiding sluit bij mijn onderzoek aan omdat ik met behulp van micro-analyse zichtbaar kan maken wat er gebeurt. Er is reflectie mogelijk op het handelen vanuit concrete waarneming (Heijkant & Wegen, 2000). Vanuit de concrete waarneming, is reflectie mogelijk op de verschillende lagen van het ui-model Korten & Vasalos (2002). Dit kan betrekking hebben op het proces van begeleiden of op het proces van handelen door de coachee in de praktijk. Uitgangspunt zijn de doelen die de begeleider en coachee voor ogen hebben. In het kader van mijn onderzoek richt ik mij op de coaching van mijn coachee gericht op het versterken van de leerkrachtvaardigheden zodat de leerlingen van groep 7 beter om kunnen gaan met contextuele rekenopgaven.

Op begeleidingsniveau kan gekeken worden naar de interactie tussen coachee en begeleider. Hoe verloopt de basiscommunicatie tijdens het coachingstraject en het de interactie van de leerkracht in de klas? Hoe verlopen de stappen in het coachingsproces? Is er sprake van een goede afstemming tussen coach en coachee, coachee en leerlingen van groep 7?

Op handelingsniveau is het belangrijk om te kijken naar de handelingscategorieën: interactie, instructie en klassenmanagement (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). In het kader van mijn onderzoek is het van belang om te kijken hoe de coachee op de handelingscategorie instructie te werk gaat als het gaat om de leerlingen van groep 7 beter te leren omgaan met contextuele opgaven met behulp van de vertaalcirkel. Op beide niveaus is het van belang om zicht te houden op de psychologische basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2002) bij coachee, begeleider en leerling. Het uiteindelijke doel van het handelen van coachee en begeleider is de vraag naar wat de ander in zijn ontwikkeling nodig heeft. Activeren en compenseren zijn hierbij belangrijke begrippen. Van den Heijkant (2005) stelt dat activeren aan moet sluiten bij het denken van de ander en er niet voor zorgt dat de ander hetzelfde denkt als jij. Naast activeren is compenseren belangrijk als het proces input nodig heeft om diepgang te krijgen. Input kan bestaan uit ervaringen of kennis van de begeleider of het zoeken naar ervaringen of kennis bij een ander.

Om beeldmateriaal goed te kunnen analyseren wordt er binnen beeldbegeleiding gebruik gemaakt van kijkwijzers om richting te geven aan de analyse van de beelden (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000). De kijkwijzer 'Basiscommunicatie Kenmerken van geslaagde interactie en leidinggeven' (Dekker & Biemans, 1994) in Van den Heijkant & Van der Wegen (2000) is een schema om te kijken naar clusters, patronen en elementen. Clusters zijn de kleinste interactie-eenheden, dit zijn concreet waarneembare elementen. Een aantal van die elementen vormt een patroon. Meerdere patronen vormen samen een cluster (Van den Heijkant & Van der Wegen, 2000).

2.6 Oplossingsgericht coachen

Oplossingsgericht werken is een krachtige manier om activerend te coachen. Uitgangspunt vormen de krachtbronnen die in ieder mens aanwezig zijn. Dit in tegenstelling tot andere vormen van coachen waar het uitgangspunt ligt in het duiden van de problemen en de oorzaken ervan. Het oplossingsgerichte model start met het zoeken naar het oplossingspotentieel van de ander (Den Otter, 2009, Le Fevere de Ten Hove, 2007). Het is gericht op het heden en de toekomst. Vragen die gesteld worden gaan uit van de gewenste situatie. Wat wil de ander voor het probleem in de plaats? Wat is het doel? Wat werkt al in de goede richting? Cauffman & Van Dijk (2011) onderschrijven het belang van communicatie. Om samen tot oplossingen te komen hanteren zij een structuur van zeven stappen. Zij noemen deze 'De Zevenstappendans'. Met uitzondering van stap 1: Contact leggen, is de volgorde in de stappen variabel.

Binnen mijn onderzoek kies ik ervoor om het GROW-model en elementen van 'De Zevenstappendans' te gebruiken. Ik vind het GROW-model een overzichtelijk model waarin elementen van het oplossingsgericht werken op een goede manier gebruikt kunnen worden.

De eerste fase 'Goal' in dit model is het stellen van doelen. Whitmore (2014) stelt dat doelen moeten passen bij het probleem, er wordt een onderscheid gemaakt in einddoelen en streefdoelen. Kenmerken van doelen zijn: ze moeten reëel en uitdagend zijn, het moet positief geformuleerd worden. Cauffman & Van Dijk (2011) spreken over 'nuttige' doelen. Hieronder verstaan zij: doelen moeten realistisch, realiseerbaar, praktisch, in gedragstermen observeerbaar en voorzichtig (van klein naar groot) opgebouwd worden. Zij stellen ook het belang van de doelstellingsvraag: *'Wat moeten we vandaag bespreken, zodat dit gesprek voor jouw nuttig zal zijn?'* (p.203). Cauffman & Van Dijk (2011) geven ook aan dat je als coach mag sturen als de coachee te weinig zicht heeft op doelen door het stellen van vragen.

In de fase 'Reality' (Whitmore, 2014) waar het gaat om de actuele situatie, wordt ingezoomd op het onderwerp. De coach stimuleert de coachee te kijken naar zichzelf en naar de praktijk. Wat gaat er goed? Wat lukt wel? Welke krachtbronnen kunnen ingezet worden om het doel te verwezenlijken? Whitmore benadrukt het belang van bewustzijn. In deze fase past 'De Zevenstappendans', het markeren van sterke punten en het aanboren van krachtbronnen. Om krachtbronnen duidelijk te krijgen is het vragen naar uitzonderingen op het probleem een goede optie. In deze fase is de schaalvraag een goede optie om in te schatten de ander het probleem ervaart en hoever de ander is in het proces naar verbetering.

In de fase 'Options' is het belangrijk om te kijken naar mogelijke oplossingen. Whitmore stelt dat het goed is om de keuze zo groot mogelijk te maken. In deze fase worden de voor- en nadelen besproken. Negatieve uitgangspunten van de ander

kunnen omgebogen worden door te stimuleren om zich af te vragen: 'En als je nou eens...'. De coach kan de ander activeren door het inbrengen van eigen ervaringen of deskundigheid. Cauffman & Van Dijk (2011) stellen dat je gebruik kunt maken van toekomstgerichte vragen en de wondervraag. Beide technieken leiden tot mogelijkheden om zicht te krijgen op mogelijke oplossingen om tot de gewenste situatie te komen.

Tot slot volgt de fase van 'Wants', waarin coach en coachee komen tot afspraken. Belangrijke vragen die in deze fase worden gesteld zijn: Wat wil je? Wat ga je doen? Wanneer ga je het doen? Wie moeten het weten? Wat heb je nodig? Welke hindernissen zou je onderweg kunnen tegenkomen? Ook is het van belang om te controleren of de gekozen actie beantwoordt aan het doel.

In alle fases is het belangrijk om complimenten te geven. Cauffman & Van Dijk (2011) stellen dat een van de belangrijkste effecten van complimenten is het verstevigen van het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de ander, waardoor de ander de kracht krijgt om meer te doen wat werkt!

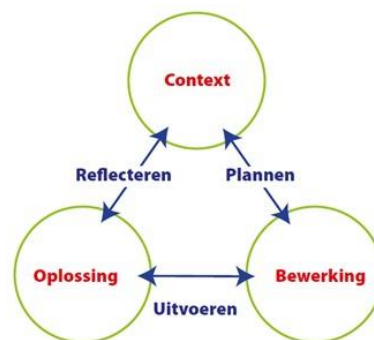
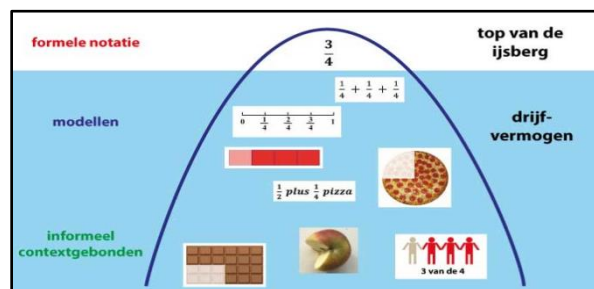
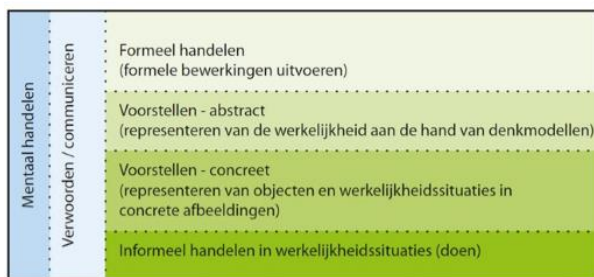
2.7 Coachinggesprekken

De Jong en Berg (2012), beschrijven het belang van een houding van 'niet weten'. De coach dient uit te gaan van de kennis, ervaringen en gevoelens van de ander, om zoveel mogelijk geïnformeerd te raken. Om zoveel mogelijk geïnformeerd te worden door de coachee staan een aantal gespreksvaardigheden ter beschikking. De Jong en Berg (2012) spreken over basisgespreksvaardigheden. Enkele belangrijke vaardigheden zijn: Het verhaal van de ander horen zonder het door het eigen referentiekader te filteren en het bevorderen van oplossingsgericht uitwisselen.

In bijlage 1 zijn alle door De Jong en Berg (2012) besproken basisgespreksvaardigheden opgenomen. Cauffman & Van Dijk (2011) benoemen ook de vaardigheden luisteren, oplossingsgericht taalgebruik en oplossingsgerichte vragen stellen als belangrijk en bevorderend voor efficiëntie in de omgang met anderen. Wat betreft oplossingsgerichte vragen stellen, onderscheiden Cauffman & Van Dijk (2011) tien categorieën. In de bijlage 2 zijn die categorieën opgenomen.

2.8 De vertaalcirkel

Binnen het rekenonderwijs zijn het handelingsmodel en het drieslagmodel (Van Groenestijn et al., 2011) bekende modellen. Het handelingsmodel geeft de rekenwiskundige ontwikkeling weer die de leerling doorloopt om tot abstract rekenen te komen. Het kan gebruikt worden voor de afstemming van het onderwijsaanbod, het begeleiden van leerlingen en het observeren van leerprocessen.



In het drieslagmodel wordt het proces van probleemoplossend handelen gevisualiseerd. Er worden drie stappen doorlopen: plannen, uitvoeren en reflecteren. Met behulp van dit model kan de leerkracht observeren op drie niveaus: betekenisverlening, uitvoering en reflectie. De leerkracht kan zijn aanbod of ondersteuning gericht afstemmen. (Van Groenestijn et al., 2011). Liggen de problemen bij de betekenisverlening, dan biedt werken met de vertaalcirkel uitkomst. De vertaalcirkel is een didactisch hulpmiddel dat ingezet kan worden om begrip en inzicht te vergroten. Borghouts (2017) schrijft in haar artikel 'De vertaalcirkel': 'De kern van de vertaalcirkel is om helder te krijgen waarom nu juist die som bij die context hoort.' (p.23). Via verschillende vertalingen oftewel representaties krijgt de leerling een beeld van de situatie, de context. Borghouts (2017) onderscheidt zes verschillende vertalingen:

- Concreet uitspelen
- Weergegeven in een verhaal (in dit geval was dat de start: een contextopgave)
- Uitvoeren met blokken / fiches
- Teken/schetsen
- Weergegeven op de getallenlijn
- Weergegeven in een som (bewerking)

Bij het inzetten van de vertaalcirkel wordt in tegenstelling tot het handelingsmodel op alle niveaus tegelijk ingezoomd. De vertaalcirkel wordt pas ingezet als in de rekenlessen alle lagen van het handelingsmodel zijn doorlopen. Borghouts (2017) wijst ook op het belang van een korte en krachtige nabespreking waarin gebruik wordt gemaakt van goede vertalingen.

2.9 Samenvatting en onderzoeksvraag

Daar waar de expertise van de leerkracht onvoldoende effectief blijkt, is ondersteuning van de leerkracht nodig. Een manier van ondersteuning kan inhoud gegeven worden door coaching. Coaching kent verschillende uitgangspunten, gespreksmodellen en begrippenkaders. Belangrijke elementen in het coachen van mijn collega zijn de wijze van coachen die past bij mij en mijn collega. Met mijn onderzoek wil ik antwoord krijgen op de vraag:

Welke elementen van coaching leiden tot optimalisering van het rekenonderwijs specifiek gericht op het kunnen koppelen van een passende bewerking aan een contextuele rekenopgaven met behulp van de vertaalcirkel (Borghouts, 2011) in groep 7 bij collega X.

Bij deze onderzoeksvraag horen de volgende deelvragen:

- Welke elementen in coaching helpen leerkracht X vaardiger te krijgen bij het inzetten van de vertaalcirkel?
- Wat is het effect van het inzetten van de vertaalcirkel bij contextuele rekenopgaven in groep 7?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Inleiding

In het theoretisch gedeelte zijn de betrokkenheid, coaching, gespreksvoering, beeldbegeleiding en de vertaalcirkel aan de orde gekomen. In dit hoofdstuk wordt ingezoomd op de opzet en uitvoering van het onderzoek. Eerst volgt een beschrijving van de deelnemers. Daarna volgt wordt het type onderzoek beschreven. Vervolgens komen de onderzoeksinstrumenten aan bod en de ondernomen acties. Ik eindig dit hoofdstuk met ethische aspecten en de kwaliteit van het onderzoek.

3.2 Deelnemers

Bij dit onderzoek zijn de volgende personen betrokken:

3.2.1 De leerkracht van groep 7

De leerkracht van groep 7 is mijn coachee, zij heeft ruim zeven jaar ervaring in het basisonderwijs. Zij heeft vier jaar ervaring in de bovenbouw. Binnen het protocol 'Ernstige Reken Wiskundeproblemen en Dyscalculie' (Van Groenestijn et al., 2011) waar een onderscheid wordt gemaakt in de manieren van lesgeven, valt mijn coachee onder spoor 1. Spoor 1 wordt onder anderen gezien als de startfase voor beginnende leerkrachten die tijd nodig hebben om vertrouwd te raken met de methode.

3.2.2 De leerlingen van groep 7

Groep 7 is een heterogene groep, bestaande uit 25 leerlingen. In de voorgaande jaren heeft deze groep steeds deel uitgemaakt van een gecombineerde groep. De groep staat bekend als een rekenzwakke groep. Dit blijkt uit de Citoscores van de afgelopen jaren.

3.2.3 Focusgroep

Ik stel een focusgroep samen, bestaande uit vijf leerlingen. Zij representeren groep 7 en geven als zodanig stem aan de groep en zullen mede richting geven aan het onderzoek (De Lange et al., 2011). Om tot een representatieve selectie te komen kies ik voor leerlingen met verschillende rekenniveau hebben. Leidend hierin zijn de resultaten op de Cito Eind 6.

3.2.4 De intern begeleider

Ikzelf, als intern begeleider, ook de onderzoeker en de coach, vervul sinds vijf jaar op deze basisschool de rol van intern begeleider. In deze rol heb ik in de afgelopen vijf jaar weinig ervaring opgedaan in de rol van coach. Twee jaar geleden ben gestart met de Master-EN. Ik heb binnen het domein begeleiding verschillende modules gevolgd, waaronder de drie modules 'Beeldbegeleiding'. Ik heb enkele keren een coachingstraject uitgevoerd, onder anderen in het kader van toetsen,

3.3 Onderzoeksstrategie

Als onderzoeksstrategie is gekozen voor een actieonderzoek. Centraal staat het leren van elkaar en het eigen handelen in de onderwijspraktijk (De Lange et al., 2011). Zowel de onderzoeker als de deelnemer leert van de verandering. Ponte, (2010) en Blanchard et al., (2007) duiden dit proces aan met 'empowering', een proces dat het potentieel van mensen tot uitdrukking brengt, de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten. Dit past helemaal bij de uitgangspunten van Whitmore (2014) en Gallweij (2000). Actieonderzoek past binnen het kritisch-emancipatorisch paradigma, het richt zich op het begrijpen en veranderen van het handelen (Ponte, 2010). De Lange et al., (2011) en Ponte (2010) benadrukken het cyclische karakter van actieonderzoek. De onderzoeker anticipeert op de actuele situatie. Ponte (2010) beschrijft ook het belang van de leerlingen zien als belangrijke informatiebron. De informatie van leerlingen is een belangrijke bron bij het ontstaan van veranderingsprocessen. In het onderzoek is ook de ontwikkeling van de leerlingen meegenomen om te kijken wat het effect is van het handelen van de leerkracht en indirect de invloed van de coaching. Leerlingen worden zo partners in het onderzoeksproces. Zij leveren data en geven feedback over hoe ze het proces ervaren. De leerlingen reflecteren op hun eigen proces en op de uitleg en begeleiding van de leerkracht. Ponte (2010) benoemt als een van de mogelijke beperkingen van actieonderzoek dat implementatie van de verbetering niet vanzelfsprekend is. Voor mijn onderzoek betekent dit dat er kijkend naar de toekomst gekeken moet worden of en hoe de verandering zijn vervolg kan krijgen op onze school.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

In onderstaande tabel zijn de onderzoeksinstrumenten en het doel ervan beschreven.

Welke elementen in coaching helpen leerkracht X vaardiger te krijgen bij het inzetten van de vertaalcirkel?	
Schaalvraag	Geeft inzicht in hoeverre de leerkracht zich competent voelt in zijn handelen wat betreft het inzetten van de vertaalcirkel bij contextuele rekenopgaven en in hoeverre dit is veranderd aan het eind van het traject.
Interview	Geeft inzicht in wat de leerkracht precies nodig heeft om de vertaalcirkel in te kunnen zetten bij contextuele rekenopgaven. Geeft ook aan wat er in het handelen van de leerkracht is veranderd, welke elementen in de coaching hebben geleid tot meer vaardigheid.
Observatie	Observatie met behulp van beeldopnames geven inzicht in het handelen van de leerkracht. Zorgen voor bewustwording en geven richting aan het proces.
Wat is het effect van het inzetten van de vertaalcirkel bij contextuele rekenopgaven in groep 7?	
Schaalvraag	Geeft inzicht in hoeverre de leerlingen zich competent voelen in hun handelen wat betreft het omgaan met contextuele rekenopgaven en in hoeverre dit handelen is veranderd aan het eind van het traject.
Focusgroep	De focusgroep bestaat uit vijf leerlingen. De focusgroep geeft inzicht in waar de leerlingen ondersteuning nodig hebben en hoe de leerlingen het handelen van mijn coachee ervaren.
Nul- en eindmeting	Het uitvoeren van een beginmeting, afgeleid van de Cito Rekenen-Wiskunde E6, verschaft inzicht in de beheersing van contextuele rekenopgaven van de leerlingen uit groep 7. Het betreft contexten van het type deel-geheel, waarbij het geheel een veelvoud is van een deel. Het deel wordt aangegeven met een breuk. Het uitvoeren van een eindmeting, afgeleid van de beginmeting, verschaft inzicht in de beheersing van contextuele rekenopgaven na afloop van het traject.

3.5 Opbouw verbetertraject

Het verbetertraject is onderverdeeld in een aantal fases. Hieronder volgt een beschrijving van de fases.

3.5.1 Fase 1: Intakegesprek

Tijdens het intakegesprek leg ik uit hoe het coachingstraject er uit kan gaan zien. Ik volg het model 'Stappen in een intakegesprek' (zie bijlage 3). Ik vraag mijn coachee officieel of zij tijdens het traject instemt met het maken van filmbeelden. Ik vraag mijn coachee ook om feedback te geven middels het formulier '360 graden feedback' (zie bijlage 4). Na het bespreken van een aantal organisatorische en praktische zaken ga ik inhoudelijk verder in gesprek met behulp van het GROW-model (Whitmore, 2014). Vanaf hier maak ik beeldopnames van het intakegesprek, die ik terug kan kijken en verwerken in een transcriptie. Er is sprake van een gestructureerd interview (Ponte, 2010). Om het bewustzijn en de verantwoordelijkheid te vergroten is het belangrijk dat de vragen in een bepaalde volgorde worden gesteld (Whitmore, 2014). In bijlage 5 is een overzicht met vragen opgenomen. Dit overzicht gebruik ik als leidraad tijdens het gesprek. Om te komen tot een beschrijving van de gewenste situatie, stel ik de wondervraag. Om vervolgens zo concreet mogelijk tot een beschrijving te komen van het doel (goal).

Daarna ga ik samen met mijn coachee kijken naar de realiteit (reality). Ik bevraag mijn coachee onder anderen over de dagelijkse praktijk, haar handelen en haar kennis over het omgaan met contextuele rekenopgaven. Ik breng als onderdeel van de realiteit ook de data van de Cito Rekenen-Wiskunde Eind 6 in. Het is belangrijk om zicht te krijgen op de leervragen van mijn coachee. Aan de hand van de schaalvraag krijg ik zicht op waar mijn coachee staat in denken over haar handelen en kennis over het omgaan met contextuele rekenopgaven en de vertaalcirkel. Samen met mijn coachee ga ik kijken naar de mogelijkheden (wants). Bij de verkenning van de mogelijkheden zal blijken waar mijn coachee ondersteuning nodig heeft en waar die uit kan bestaan. Als coach zal ik ervoor moeten waken dat mijn coachee met een brede blik kijkt naar de mogelijke oplossingen. Vervolgens kijk ik samen met mijn coachee naar de vervolgstappen die gezet gaan worden en maken we afspraken voor het volgende gesprek.

De schaalvraag is een oplossingsgerichte techniek om de ander een meer gedifferentieerde zienswijze aan te reiken. De basisschaal is de schaal van verandering (Cauffman & Van Dijk, 2011). De schaalvraag geeft mij informatie over hoe de coachee en leerlingen staan in hun ontwikkelingsproces aan het begin en eind van het traject. De uitkomsten kunnen visueel worden gemaakt en als uitgangspunt dienen voor nieuwe doelen en acties. Ik gebruik de schaalvraag in absolute zin, dit wil zeggen dat ik de uitkomst gebruik aan het begin en eind van het traject om zo te bepalen wat het verbetertraject opgeleverd heeft. Binnen mijn onderzoek geven de uitkomsten een indicatie over effecten van het proces.

3.5.2 Fase 2 Beginmeting en start focusgroep

De beginmeting bestaat uit een toets van tien contextuele opgaven die aan de leerlingen van groep 7 wordt voorgelegd. De opgaven zijn gebaseerd op de meest gemaakte fouten in contextuele opgaven in de Cito Rekenen-Wiskunde Eind 6. De beginmeting is toegespitst op deel-geheelproblemen. Volgens Boonen en Houben (2015) vormen deel-geheelproblemen een veelvoorkomende context, naast voor-na problemen en vergelijkingsproblemen. Binnen een context moeten leerlingen een deel, aangegeven met een breuk berekenen van een geheel. Na de beginmeting wordt er gesproken met de focusgroepen. De gesprekken richten zich op het proces dat de leerlingen doormaken. Ze geven feedback op het handelen van mijn coachee. Van de gesprekken worden beeldopnames gemaakt. De beelden worden in een transcriptie verwerkt. De informatie wordt in fase 4 besproken met de leerkracht. De leerkracht kan waar nodig zijn handelen bijstellen.

3.5.3 Fase 3 Theoretische achtergronden

Deze fase gebruik ik om terug te kijken op het intakegesprek en de beginmeting. Samen met mijn coachee zoom ik in op de leervragen. Indien nodig geef ik een toelichting op de theoretische achtergronden van de vertaalcirkel. Aan het eind van deze sessie is het de bedoeling dat mijn coachee voldoende toegerust is om met de leerlingen in de klas aan de slag te gaan met een aantal contextuele opgaven. Aanvankelijk oefent mijn coachee met enkele kale sommen waar de leerlingen vertalingen bij bedenken.

3.5.4 Fase 4 Gestructureerde observatie

Tijdens vier rekenlessen wordt het werken met de vertaalcirkel geobserveerd met behulp van beeldopnames. Uit de opnames worden relevante fragmenten gekozen en in een kijkwijzer verwerkt. In de begeleidingsgesprekken worden deze fragmenten bekeken en besproken met mijn coachee. Uiteindelijk wordt deze informatie verwerkt in een trajectverslag.

3.5.5 Fase 5 Gestructureerd interview met focusgroep

Met de focusgroep wordt gesproken over het werken met de vertaalcirkel. Hoe ervaren de leerlingen het leerproces, wat gaat in hun ogen goed en waar zou de leerkracht zijn handelen kunnen versterken. De interviews worden gefilmd en verwerkt in een transcriptie.

Na fase 5 volgt een herhaling van fase 3, 4 en 5. Mijn coachee neemt de informatie verkregen uit de gesprekken en observaties mee in haar handelen. Na vier rekenlessen volgt de eindmeting en een terugblik met de focusgroep en mijn coachee

3.5.6 Fase 6 Eindmeting en evaluatie

Na een cyclus van vier rekenlessen volgt de eindmeting in de klas. De leerlingen krijgen een eindmeting die bestaat uit een toets van tien contextuele opgaven naar analogie van de beginmeting. De eindmeting is onderdeel van een eindgesprek met mijn coachee waarin duidelijk wordt welke elementen van coaching hebben geleid tot optimalisering van het rekenonderwijs specifiek gericht op het kunnen koppelen van een passende bewerking aan een contextuele rekenopgave met behulp van de vertaalcirkel. Om dit helder te krijgen neem ik een interview af, waarin ook de schaalvraag wordt gesteld. Het interview wordt gefilmd en verwerkt in een transcriptie.

3.6 Ethische aspecten

Dit onderzoek levert geen uitkomsten op die toepasbaar zijn binnen het Nederlands onderwijs. Het betreft een onderzoek dat zich focust op het coachingstraject met een leerkracht gericht op het verbeteren van het rekenaanbod in groep 7. Uitkomsten worden gedeeld met de overige teamleden en zullen als zodanig een bijdrage leveren aan het verbeteren van passend rekenonderwijs op de hele school. Voor mij als coach zullen de uitkomsten leiden tot bewustwording en veranderingen in mijn gedrag als coach.

Lange et al., (2012) beschrijven het belang van ethiek in onderzoek. Binnen een klimaat van veiligheid moeten meningen geuit kunnen worden zonder daarop beoordeeld te worden. Dit vraagt om integriteit en een open houding waarbij alle betrokkenen elkaar kunnen vertrouwen, door open en eerlijk te zijn over gedachten en gevoelens. Gegevens worden geanonimiseerd. Afspraken worden nagekomen. Data moet betrouwbaar zijn. Ik houd me aan de richtlijnen zoals die beschreven staan in de gedragsconvenant beeldbegeleiding (Den Otter, 2015). Den Otter (2015) beschrijft hierin het belang van vertrouwen en privacy. Betrokkenen stellen zich kwetsbaar op, zeker als het gaat om beeldopnames. Voor het maken van beeldopnames wordt aan mijn coachee, leerlingen en ouders toestemming gevraagd. Beeldopnames worden veilig opgeslagen en na afloop van het onderzoek gewist.

3.7 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

Ponte (2010) beschrijft het belang van gebruik van verschillende gegevensbronnen ter bevordering van de kwaliteit van een onderzoek. De betrouwbaarheid en validiteit nemen hierdoor toe. Betrouwbaarheid en validiteit verwijzen naar de mate waarin een instrument werkelijk meet wat de onderzoeker denkt te meten (De Lange et al., 2011). Om mijn onderzoek meer valide te maken en de betrouwbaarheid te vergroten heb ik gebruik gemaakt van verschillende bronnen. Ik maak ten eerste gebruik van informatie van de deelnemers: mijn coachee, de leerlingen, de focusgroepen en ikzelf in de rol van coach. Ten tweede wordt gebruik gemaakt van

de feedback van mijn critical friends. Een van de critical friends is rekenspecialist op onze school, hij kijkt op mijn verzoek ook kritisch naar de rekenkundige inhoud. Ten derde speelt mijn onderzoeksbegeleider een belangrijke rol. Zij draagt bij aan een gedegen opzet van het onderzoek waarin validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie voldoende tot uitdrukking komen door theorie aan te reiken en kritisch mee te kijken naar de inhoud. Bij de dataverzameling maak ik gebruik van een begin- en eindmeting, beeldopnames, een reflectieformulier, schaalvragen en transcripties. Gegevens kunnen op juistheid en volledigheid gecontroleerd worden.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 zijn de onderzoeksstrategie, methoden en instrumenten beschreven. In dit hoofdstuk worden de resultaten en een analyse van de onderzoeksdata gepresenteerd.

1. Intakegesprek
2. Begin- en eindmeting rekenvaardigheden leerlingen groep 7.
3. Sessie theoretische achtergronden vertaalcirkel
4. Traject beeldbegeleiding
5. Interviews focusgroep
6. Eindgesprek

Voor de meeste data geldt dat deze tot stand zijn gekomen door analyse van beeldopnames. De keuzes bij het tot stand komen van de opnames, het kiezen van beeldfragmenten voor analyse en inbrengen in het begeleidingsgesprek zijn gemaakt in relatie tot de onderzoeksvraag of ondersteuningsvraag van mijn coachee. Die keuzes zijn subjectief, elke andere coach zou andere keuzes kunnen maken. Den Otter (2015) onderschrijft de subjectiviteit van de keuzes van de filmer. Van het intakegesprek, de interviews met de focusgroep en het eindgesprek zijn transcripties gemaakt. Dit zijn objectieve gegevens. Volgens Van Aerschoot (2003) zijn objectieve gegevens alle gegevens die zich beperken tot feiten, waarnemingen en vaststellingen. Ook de uitkomsten van de begin- en eindmeting zijn in die zin objectieve data.

4.2 Intakegesprek

In deze paragraaf wordt het intakegesprek beschreven als een op zichzelf staande onderzoeksactiviteit, in principe is het intakegesprek de eerste stap in een traject beeldbegeleiding. Doel van het intakegesprek is inzicht krijgen in wat mijn coachee precies nodig heeft om de vertaalcirkel in te kunnen zetten bij contextuele rekenopgaven. Van het intakegesprek is een beeldopname gemaakt en een transcriptie gemaakt (zie bijlage 6).

Uit het intakegesprek blijkt dat mijn coachee ervaring heeft met beeldbegeleiding. Ze geeft aan dat ze eerder deelgenomen heeft aan een beeldbegeleidingstraject. In het kader van de Master EN, heeft mijn coachee de module 'Beeldbegeleiding in onderwijscontexten: Kaders interactie-analyse' gevolgd. Ze is bekend met het schema met kenmerken voor geslaagde interactie van Dekker & Biemans in Van den Heijkan & Van der Wegen, 2000.

Mijn coachee stelt zich tot doel het goed begeleiden van de leerlingen om beter sommen in een context te kunnen uitrekenen. De leerlingen kunnen uit een contextuele opgave een som halen die ze goed kunnen uitrekenen.

Op een schaal van 1 tot 10 schaal mijn coachee zich in op een 5. Ze geeft aan dat haar kennis van de vertaalcirkel niet groot is. Ze geeft ook aan dat ze met behulp van modellen en het onderstrepen van de belangrijkste getallen, te werk gaat bij contextuele rekenopgaven. Mijn coachee geeft aan dat de vertaalcirkel een mogelijkheid is om het handelen van de leerlingen te versterken. Ze geeft aan dat een stuk theoretische kennis van de vertaalcirkel nodig is om haar kennis te vergoten. Mijn coachee verdiept zich in de vertaalcirkel door het lezen van door mij aangereikte literatuur.

Uit de '360-graden feedback' blijkt dat het intakegesprek goed verlopen is. Mijn coachee benoemt de navolgbaarheid en de structuur als positief. Mijn coachee geeft ook aan dat ze het formuleren van de leervraag wat betreft de leerlingen gemakkelijk vond. Het voor zichzelf benoemen van een heldere, concrete leervraag vond ze lastig. Mijn coachee geeft aan dat ze de manier van begeleiding als prettig heeft ervaren. Er worden goede vragen gesteld, tips en handvaten gegeven en er wordt goed geluisterd zonder een oordeel te geven.

Van deze sessie zijn beeldopnames gemaakt. Uit het intakegesprek is gebleken dat mijn coachee behoefte heeft aan theoretische achtergronden. Ik geef tijdens een extra sessie een toelichting op theoretische achtergronden van de vertaalcirkel en laat haar ervaren wat het betekent om vertalingen bij een contextuele of kale som te maken. Mijn coachee geeft aan het eind van deze sessie aan dat ze goede mogelijkheden ter verbetering ziet in een beeldbegeleidingstraject.

4.3 Sessie met theoretische achtergronden

Van deze sessie zijn beeldopnames gemaakt. Uit het intakegesprek is gebleken dat mijn coachee behoefte heeft aan theoretische achtergronden. Ik geef tijdens een extra sessie, een toelichting op theoretische achtergronden. Het doel van deze sessie is het vergroten van de kennis van mijn coachee. Mijn coachee heeft een aantal aangereikte artikelen gelezen. In een korte presentatie heb ik de belangrijkste theoretische achtergronden en aandachtspunten naar voren gebracht. Mijn coachee heeft zelf ook vertalingen gemaakt bij een contextuele en een kale som. Ze geeft aan dat ze hiermee voldoende bagage heeft om te starten. Bij wijze van uitproberen gaat mijn coachee eerst oefenen met de vertaalcirkel. Daarna spreken we af wanneer opnames worden gemaakt.

4.4 Gestructureerde observatie

Het doel van de gestructureerde observatie is zicht krijgen op en bewustwording van de ontwikkeling van mijn coachee en mijn coachgedrag. Voorafgaande aan het begeleidingsgesprek is steeds een keuze gemaakt uit fragmenten in relatie tot de onderzoeksvragen. In een aantal gevallen zijn beelden stopgezet en opnieuw bekeken. Naar aanleiding van de beelden is er gereflecteerd. Het geheel is verwerkt in een trajectverslag, dat is opgenomen in bijlage 7.

In de volgende paragrafen volgt telkens een beschrijving van een klassenopname en begeleidingsgesprek, uitgesplitst in de handelingscategorieën interactie, instructie en klassenmanagement. De opvallendste elementen die effect hebben op het handelen van mijn coachee worden beschreven.

4.4.1 Eerste klassenopname en begeleidingsgesprek

Interactie:

Er is sprake van succesvolle basiscommunicatie door de coachee. Voorbeelden van krachtige elementen zijn: een rustige, toegewende houding en een vriendelijke intonatie. Deze elementen worden door mij als kracht benoemd. Mijn coachee was zich hier niet van bewust. Uit de beelden blijkt dat bij de instructie enkele leerlingen mijn coachee niet volgen. Mijn coachee volgt deze leerlingen wel maar reageert niet. Van den Heijkant & Van der Wegen (2000) beschrijven dit als een niet-ondersteunend interactiepatroon dat invloed heeft op het gedrag van zowel de leerling als mijn coachee. Het is belangrijk om dit te doorbreken, omdat het van invloed is op de instructie. Ik bespreek dit met mijn coachee en benoem het volgen van de leerling door een krachtige ontvangstbevestiging als een kans.

Instructie:

De instructie is duidelijk gestructureerd. Mijn coachee benoemt niet expliciet wat het doel is van het maken van een tekening bij de som. Mijn coachee geeft de leerlingen keuzevrijheid wat betreft het maken van een tekening. De leerlingen worden daardoor onvoldoende gericht op de eigenschappen van deze vertaling. Mijn coachee laat andere mogelijke vertalingen niet aan de orde komen. Dit wordt besproken en als kans benoemd voor de volgende keer. Ik wijs mijn coachee op het belang van materiaalgebruik bij de verschillende vertalingen.

In de fase na de instructie is opvallend dat alle leerlingen betrokken aan het werk zijn. Dit wordt benoemd als een kracht van de groep. Dit wordt ook benoemd als een kracht van mijn coachee, de leerlingen weten immers wat de opdracht is. Ik geef mijn coachee een compliment voor de nabespreking van de les. Ze neemt een uitwerking van een leerling over op het digibord. De vertaling wordt aan de hand van een tekening stapsgewijs uitgelegd op het bord. Borghouts (2017) benoemt het belang van een goede nabespreking als cruciaal.

Klassenmanagement:

Veenman in Van den Heijkant & Van der Wegen, (2000, p.33) benadrukt dat: *'Succesvol onderwijs in belangrijke mate afhangt van de wijze waarop Mijn coachee zijn klas en lessen organiseert'*. Ik geef mijn coachee een compliment voor het klassenmanagement. De opgave staat duidelijk op het bord en mijn coachee zorgt ervoor dat elke leerling een schoudermaatje heeft.

In overleg met mijn coachee worden de volgende werkpunten voor de tweede klassenopname vastgesteld:

- De leerlingen volgen door ontvangstbevestiging op individueel en groepsniveau.
- Kiezen voor een contextuele opgave waar meerdere vertalingen en gebruik van materiaal mogelijk is.

Begeleidingsgesprek:

Op de gekozen beeldfragmenten zijn de belangrijkste krachten en kansen goed te zien. Mijn basiscommunicatie is goed, er is sprake van toewenden, aankijken en vriendelijke intonatie. Ik hoor mijzelf goed doorvragen waar nodig. Er ligt een kans bij de ontvangstbevestiging. Ik reageer vaak met 'ja' of 'oké'. Dit mag op een meer afwisselende en krachtige manier. Er liggen ook mogelijkheden om explicieter door te vragen op het de categorieën interactie en instructie zodat goed duidelijk wordt welke elementen een rol spelen bij het begeleiden van de leerlingen in het beter omgaan met contextuele opgaven.

Naar aanleiding van de analyse van het begeleidingsgesprek zijn mijn werkpunten voor het volgende begeleidingsgesprek:

- Afwisseling in de ontvangstbevestiging en instemmend benoemen.
- Beelden bespreken waarop meerdere vertalingen te zien zijn.
- Explicieter doorvragen op de categorieën interactie en instructie.

4.4.2 Tweede klassenopname en begeleidingsgesprek

Interactie:

Met behulp van microanalyse laat ik een fragment zien waarbij mijn coachee ervoor zorgt dat de leerlingen haar volgen. Ik vraag mijn coachee: "En hoe komt het dat de leerlingen jou volgen?" Ik attendeer mijn coachee op de variatie van haar intonatie in toonhoogte, tempo en volume. Het valt ook op dat mijn coachee korte stiltes laat vallen. Na het bekijken van het derde fragment, wordt benoemd dat mijn coachee met behulp van vragen controleert of de opdracht begrepen is. Ook wordt vastgesteld dat er sprake is van instemmend benoemen. Mijn coachee vertelt wat zij wil zien. Tijdens het kijken naar de beelden valt mij ook op dat er kansen liggen voor ontvangstbevestiging en het krachtiger afronden van beurten door langer oogcontact te maken of een compliment te geven. Dit wordt benoemd en voorgesteld als een mogelijk werkpunt voor de volgende keer.

Instructie:

Aan de hand van een contextuele opgave geeft mijn coachee duidelijke instructie. Mijn coachee laat de leerlingen zelf kiezen met welk materiaal ze een vertaling willen maken. Leerlingen mogen ook een tekening maken. Ik merk op dat mijn coachee duidelijke opdrachten geeft. Ik zie mijn coachee geen richting geven aan het aantal en de aard van de vertalingen. Mijn coachee maakt bij de nabespreking gebruik van een goed voorbeeld en licht de aanpak toe met materiaal. Ik benoem dit als krachtig.

Klassenmanagement:

Mijn coachee heeft verschillende materialen klaarliggen. De verdeling van het materiaal verloopt vlot en prima met behulp van beurtenstokjes. De leerlingen pakken het materiaal waar ze voor gekozen hebben. Mijn coachee bakent de werktijd af in tijd. Ik benoem deze elementen als sterk.

Begeleidingsgesprek:

Doordat ik activeer middels het stellen van vragen, is naar voren gekomen dat mijn coachee de leerlingen regelmatig volgt op groeps- en individueel niveau. Ik benoem ook het ervoor zorgen dat het maken van meerdere vertalingen mogelijk is als krachtig. Door expliciet door te vragen is mijn coachee zich meer bewust geworden dat het belangrijk is om te komen tot verschillende vertalingen en deze bij de nabespreking te koppelen aan de context.

Wat betreft het klassenmanagement liggen er kansen voor de momenten dat rust en gerichtheid gewenst zijn. Ik stel mijn coachee voor om het stilteteken te gebruiken op die momenten.

Voor de derde klassenopname worden in samenspraak de volgende werkpunten voor mijn coachee vastgesteld:

- Beurten krachtiger afronden, door bijvoorbeeld het geven van een compliment.
- Benoemen wat het doel is van de vertalingen.
- Uitgaan van een kale som, om te kijken hoe de leerlingen omgaan met vertalingen gekoppeld aan een bewerking.

Naar aanleiding van de analyse van het begeleidingsgesprek zijn mijn werkpunten voor het derde begeleidingsgesprek:

- Ruimte geven aan mijn coachee voor reflectie door stiltes te laten vallen.
- Authentiek complimenten geven.
- Focus op instructie waarbij uitgegaan wordt van een kale som.

4.4.3 Derde klassenopname en begeleidingsgesprek

Interactie:

Ik attendeer mijn coachee op een aantal elementen van de basiscommunicatie die krachtig zijn. Voorbeelden hiervan zijn het volgen van de leerlingen op individueel en groepsniveau. Mijn coachee maakt oogcontact en noemt leerlingen bij hun naam. Mijn coachee benoemt instemmend de stappen die gezet moeten worden.

Instructie:

Aan de hand van de beelden zien mijn coachee en ik enkele krachtige elementen op de handelingscategorie instructie. Deze worden door mij expliciet benoemt. Mijn coachee benoemt de stappen die gezet moeten worden. Ze geeft ook een vervolgoopdracht die prima past bij de opdracht. Ik benoem ook dat het mooi om te zien is dat mijn coachee dieper in gaat op het karakter van het tekenen van de

situatie. Ze benoemt instemmend wat ze wil zien en horen. Ik ga activerend in op het stukje begrip bij de leerlingen, waarbij mijn coachee vraagt of de opdracht duidelijk is. Het lukt veel leerlingen om een goed verhaal te bedenken bij de context. Ik wijs mijn coachee op het benoemen van de vertalingen bij de nabespreking. Alle vertalingen worden benoemd behalve de vertaling waarbij de leerlingen de situatie weergeven op een getallenlijn of ander schema. Ik stel voor deze kans als werkpunt te nemen voor de volgende keer.

Klassenmanagement:

Ik maak mijn coachee erop attent dat ze ervoor kan kiezen om leerlingen alleen de spullen op de tafel te leggen die ze nodig hebben en de spullen in hun handen neer te laten leggen aan het begin van de les. Ik geef mijn coachee na het zien van de beelden een compliment voor alle vertalingen die puntsgewijs op het digibord staan en materialen die klaar liggen. Ik merk op dat ze een duidelijk signaal geeft wanneer de leerlingen kunnen beginnen en bakent de tijd af met een timer op het bord.

Begeleidingsgesprek:

Tijdens het begeleidingsgesprek zie ik dat ik op duidelijke manier leiding geef aan het gesprek. Ik benoem enkele geslaagde interactiemomenten en sluit ze af met een compliment. Er zijn duidelijke signalen van ontspannen contact tussen mijn coachee en mij. Er te zien en horen dat er regelmatig wordt gelachen. Ik activeer mijn coachee door middel van vragen om na te denken over de ontvangst bij de leerlingen. Is er voldoende begrip bij de leerlingen? hebben ze voldoende informatie om aan de slag te kunnen? Ik compenseer dit stukje door een suggestie te doen. Ik stel vragen over het vertrouwen en de beleving van mijn coachee tijdens het verloop van de les. Uit de antwoorden hoor ik nieuwe informatie en een hulpvraag over de afsluiting van de les. Om te achterhalen of mijn coachee de leerlingen goed volgt tijdens de verwerking van de instructie, vraag ik expliciet naar wat mijn coachee ziet als de leerlingen aan het werk zijn.

Voor de vierde klassenopname zijn de volgende werkpunten vastgesteld voor mijn coachee:

- Ervoor zorgen dat alle mogelijke vertalingen aan bod komen, waaronder de vertaling waarbij de situatie weergegeven wordt op een getallenlijn.
- Zorgen voor een goede afsluiting van de les.

Naar aanleiding van de analyse van het derde begeleidingsgesprek zijn mijn werkpunten voor het volgende begeleidingsgesprek:

- Focussen op de ontvangstbevestiging middels complimenten.
- Zorgen dat naast de situatie tekenen ook aandacht is voor het weergegeven van de situatie op een getallenlijn.

4.4.4 Vierde klassenopname en begeleidingsgesprek

Interactie:

Naast enkele elementen van succesvolle basiscommunicatie, benoem ik de houding van mijn coachee. Mijn coachee staat rechtop met haar handen ineengevouwen voor haar buik. Ze laat een vriendelijke gezichtsuitdrukking zien en heeft een rustige uitstraling. Ik attendeer mijn coachee op het geven van complimenten voor de verhalen die de leerlingen bij de kale som hebben bedacht.

Instructie:

Ik nodig mijn coachee uit om te reflecteren op het eerste fragment. Ik attendeer haar op het instemmend benoemen van wat zij wil zien en horen. Mijn coachee licht de vertalingen toe, benoemt expliciet de vertaling waarbij de situatie weergegeven kan worden op een getallenlijn of ander model. Ik geef complimenten over de taakgerichtheid van de leerlingen, er is een rustige werksfeer. Ik benoem ook dat duidelijk te zien is dat mijn coachee controleert of de leerlingen de opdracht hebben begrepen.

Klassenmanagement:

Ik benoem dat de opdracht duidelijk op het bord staat. Alle leerlingen hebben een wisbordje. Ik geef mijn coachee een compliment met haar keuze om de leerlingen eerst individueel en daarna in groepjes te laten werken. Ook benoem ik dat de verschillende materialen klaarliggen.

Op de beelden is te zien dat ik als coach enkele grote beurten neem. Mijn basiscommunicatie is in de lijn van de andere gesprekken. Ik activeer mijn coachee door de te wijzen op de formulering van de opdracht. Daarnaast wijs ik mijn coachee op de fragmenten waar de leerlingen haar goed volgen. Ook wijs ik haar op de spullen die de leerlingen op hun tafel hebben liggen. Ik geef mijn coachee een compliment voor de wijze waarop ze gebruik maakt van haar intonatie, variatie in toonhoogte, spreektempo en volume. Tenslotte geef ik mijn coachee een compliment voor de duidelijke afsluiting met alle vertalingen inclusief de vertaling waarbij de situatie in een model wordt weergegeven.

4.5 Gestructureerd interview met focusgroep

Doel van de focusgroep is inzicht geven in hoe de leerlingen de lessen van mijn coachee ervaren en zicht te krijgen op wat zij nodig hebben om beter om te kunnen gaan met contextuele opgaven. De focusgroep is steeds gevraagd naar tips en tops voor mijn coachee. Deze informatie werd met toestemming van de leerlingen steeds gedeeld met mijn coachee. Van de gesprekken zijn met toestemming van de leerlingen en hun ouders beeldopnames gemaakt. Van de beeldopnames is steeds een transcriptie gemaakt, deze is opgenomen in bijlage 8. In bijlage 9 is de feedback van de focusgroep opgenomen. Hier volgen de belangrijkste tips en tops die direct of indirect terug te zien waren in het handelen van mijn coachee.

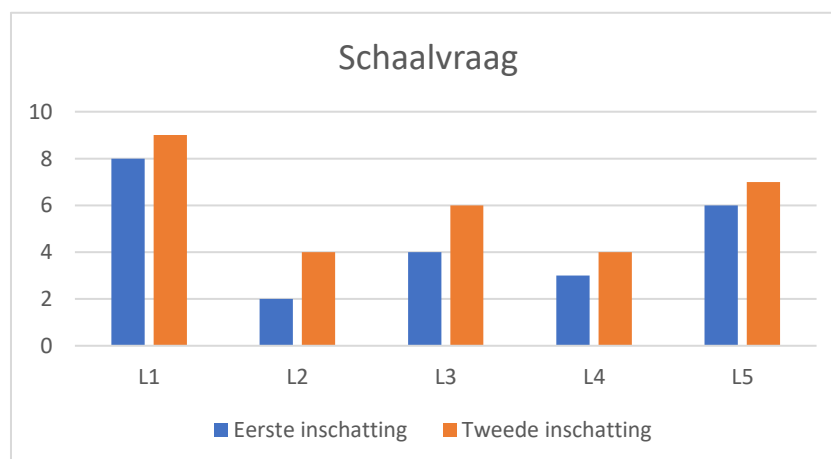
Tips:

- Meerdere leerlingen geven aan dat rust in de klas helpt.
- Coachee X moet goed kijken of er iemand hulp nodig heeft.
- Opletten of de leerlingen goed opletten.
- Meer laten oefenen.
- Een leerling geeft aan dat mijn coachee ervoor kan zorgen dat je een goed schoudermaatje hebt, waar je goed mee kunt overleggen.
- Bij elk groepje even vragen of ze goed vooruit kunnen.

Tops:

- Mijn coachee legt goed uit.
- Mijn coachee heeft de som en de stappen duidelijk op het bord staan.
- De leerlingen vinden het fijn dat ze mogen samenwerken.
- Het werkt duidelijker als de leerlingen zelf een tekening moeten maken.
- Je mag zelf kiezen welk materiaal je gebruikt.
- Met materiaal is de som nog beter te begrijpen.
- Met wisbordjes laten werken.
- De leerlingen vinden het goed dat er voorbeelden op het wisbordje van leerlingen worden gebruikt als voorbeeld.
- Je leert verhaaltjes te schrijven.
- Je leert goede sommen te maken
- Je leert tekeningen te maken die bij de som horen.

Aan de leerlingen van de focusgroep is ook gevraagd om op een schaal van 0 tot 10 een inschatting te maken van waar ze staan als het gaat om het uitrekenen van contextuele rekenopgaven. De leden van de focusgroep hebben dit ieder voor zich aangegeven op een schaal. In grafiek 1 is weergegeven hoe de leerlingen zich hebben ingeschaald aan het begin en eind van het traject.

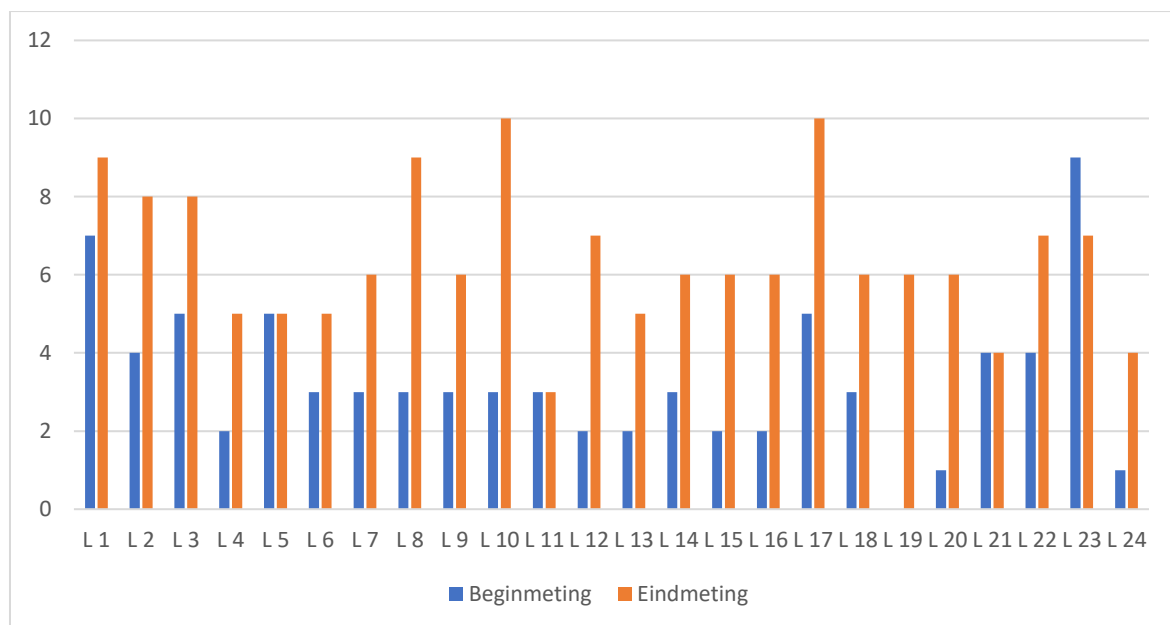


Grafiek 1 Uitkomsten schaalvraag 1 en 2

Bij de eerste inschatting komt de focusgroep uit op 4,6 gemiddeld. Bij de inschatting aan het eind van het traject komt de focusgroep uit op een 6,0 gemiddeld. De inschatting wijst op vooruitgang.

4.6 Beginmeting en eindmeting

Doel van de beginmeting is zicht krijgen op de beheersing van contextuele opgaven van de leerlingen voorafgaande aan het verbeteringstraject. De beginmeting is opgenomen in bijlage 10. De beginmeting bestaat uit zestien contextuele opgaven. Tien opgaven horen bij het type contextuele opgave deel/geheel, waarbij het deel wordt aangegeven met een breuk. De keuze voor deze opgaven is gebaseerd op een kwantitatieve analyse van de toets Cito Rekenen & Wiskunde 3.0 Eind 6 waaruit blijkt dat bij dit type contextopgaven de meeste fouten worden gemaakt. Uit de beginmeting blijkt dat gemiddeld 3,3 van de tien opgaven goed beantwoord zijn. De eindmeting is naar analogie van de beginmeting opgesteld. Uit de eindmeting blijkt dat gemiddeld 6,4 van de tien opgaven goed beantwoord zijn (zie bijlage 10). Dit betekent een verschil van 3,1 goede antwoorden. In Grafiek 2 op de volgende bladzijde zijn de resultaten van de begin- en eindmeting per leerling weergegeven. Van de 24 leerlingen scoren 20 leerlingen bij de eindmeting hoger, drie leerlingen scoren gelijk en één leerling scoort lager. Een mogelijke verklaring voor de lagere score is de matige zelfsturing van deze leerling. Op toetsen laat deze leerling wisselende resultaten zien.



Grafiek 2 Begin- en eindmeting

4.7 Eindgesprek

In deze paragraaf wordt het eindgesprek beschreven als een op zichzelf staande onderzoeksactiviteit. In principe is het eindgesprek de laatste stap in een traject beeldbegeleiding. Het eindgesprek is gefilmd en van de beeldopnames is een transcriptie gemaakt (zie bijlage 11). Uit de beelden en de transcriptie heb ik de volgende data gehaald.

Mijn coachee geeft aan dat ze het traject als leerzaam en fijn heeft ervaren. Er was geen sprake van spanning, ze voelde zich veilig. Mijn coachee heeft nooit het gevoel gehad dat ze werd beoordeeld. Ze heeft het als zeer fijn ervaren dat de focus lag op krachten en kansen. Ook de ruimte voor autonoom denken en handelen, door goede, open vragen te stellen en door te vragen is als heel prettig ervaren. Tijdens het eindgesprek benoem ik dat het mijn bedoeling was dat mijn coachee autonoom denkt, handelt en keuzes maakt. Mijn coachee zegt letterlijk: 'Ja, daar stuur jij goed op aan'. Het traject heeft voor zelfvertrouwen gezorgd; ondanks de drukke groep is het fijn om te zien dat de groep rustig, taakgericht en betrokken werkt. Mijn coachee geeft aan dat ze zich bewuster is geworden van het initiatief volgen en ontvangstbevestiging. Mijn coachee zegt letterlijk: 'Als ik voor de klas sta zie ik inderdaad dat een aantal leerlingen wel of niet meekijkt. Daar ben ik bewuster mee omgegaan. Ik kan dan leerlingen erbij betrekken door oogcontact of een naam te noemen'. Mijn coachee geeft ook aan dat ze bewuster geworden is van het effect van complimenten. Gaandeweg het traject is ze zich steeds meer bewust geworden dat er een verschil is tussen een tekening die de werkelijkheid representeert en een tekening waarbij de situatie wordt weergegeven op een getallenlijn of ander model. Bij het weergeven op de getallenlijn of in een ander model merkt mijn coachee op dat leerlingen hier meer inzicht door krijgen. Ook de inzet van materiaal heeft veel opgeleverd. Wat betreft de schaalvraag schat mijn coachee zich nu in op een zeven. Om op een acht uit te komen zou mijn coachee het omgaan met de vertaalcirkel nog meer in haar vingers moeten krijgen en regelmatig toepassen in de rekenlessen. Daarvoor moet mijn coachee bewuster nadenken over de inzetbaarheid van de vertaalcirkel. Ze geeft aan dat de vertaalcirkel inzetbaar is bij de komende rekenlessen over deelsommen. Mijn coachee geeft ook aan dat het ook goed is om dit traject terug te koppelen naar het team.

Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 is een analyse gemaakt van de data. In dit hoofdstuk volgen de algemene conclusies en een antwoord op de centrale onderzoeksvraag, met daaraan gekoppeld de theorie zoals beschreven in hoofdstuk 2.

Voor veel data geldt dat deze tot stand is gekomen door het maken van beeldopnames, analyse van de beeldopnames en de begeleidingsgesprekken. Beeldopnames zijn tot op zekere hoogte een objectieve weergave van de werkelijkheid. Het steeds opnieuw bekijken van de beelden is mogelijk. De keuzes bij het tot stand komen van de opnames en kiezen van beeldfragmenten zijn subjectief. De transcripties van de opgenomen gesprekken zijn in die zin betrouwbaar. Citaten uit een transcriptie selecteren is evenals het maken van samenvattingen subjectief. Desalniettemin is veel data waardevol voor het onderbouwen van het doorlopen proces.

5.2 Conclusies uit de verzamelde data

5.2.1 Deelvraag 1

Welke elementen in coaching helpen mijn coachee vaardiger te krijgen bij het inzetten van de vertaalcirkel?

Het intakegesprek heeft richting gegeven aan het traject. Tijdens dit gesprek heb ik met behulp van het GROW-model structuur aangebracht. Het is duidelijk geworden welke mogelijkheden er zijn om doelen te realiseren en hoe het traject er uiteindelijk uitziet. Daarnaast is uit het intakegesprek gebleken dat mijn coachee duidelijke leervragen voor ogen heeft voor de leerlingen. Wat betreft haar eigen leervragen vond ze het aanvankelijk lastig om die te formuleren. Dit heeft mij ertoe gebracht om door te vragen en de leervraag alsnog helder te krijgen. De schaalvraag heeft als instrument bijgedragen aan het nadenken van mijn coachee over wat ze nodig heeft om zich verder te ontwikkelen.

De verdieping in theoretische achtergronden heeft ervoor gezorgd dat mijn coachee kennis heeft gekregen van de vertaalcirkel. Ze heeft ook handvaten gekregen om in de praktijk mee te aan de slag te gaan.

Het traject beeldbegeleiding, de klassenopnames, beeldanalyse, micro-analyse en de begeleidingsgesprekken hebben sterk bijgedragen aan het handelingsbewustzijn. Activeren door middel van oplossingsgerichte vragen heeft een bijdrage geleverd aan ontwikkeling. Van den Heijkant (2005) wijst op de valkuil waarbij activeren ervoor zorgt dat de coachee hetzelfde denkt als de coach. Daar waar handelingsvoorstellen zijn gedaan is ook sprake geweest van compensatie.

Het benoemen van krachten en kansen leverde een goed gevoel op bij mijn coachee en mijzelf. Cauffman & Van Dijk (2011) geven aan dat het benoemen van krachten en kansen, het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de ander verstevigd en de relatie versterkt. Mijn coachee is zich bewust geworden van haar sterke kanten wat betreft de basiscommunicatie. Bij het volgen op individueel en groepsniveau op zowel inhoudelijk als emotioneel niveau blijken kansen te liggen om haar kracht in te zetten om ervoor te zorgen dat leerlingen de instructie, aanwijzingen en opdrachten goed ontvangen. Dit geldt ook voor de ontvangstbevestiging.

Kijkend naar mijn rol van beeldbegeleider, zie ik een vriendelijke houding, intonatie en gezichtsuitdrukking. De gesprekken met mijn coachee verlopen steeds in een ontspannen sfeer, er wordt regelmatig gelachen. Er is regelmatig sprake van 'flow'. Het begrip 'flow' is verwant met oorspronkelijk functioneren. Korthagen (2007) beschrijft het begrip flow als een waarneembaar verschijnsel dat zichtbaar wordt als iemand geïnspireerd en betrokken is. Flow kan bereikt worden als 'denken, voelen en willen' van binnenuit, met elkaar in beweging komen en zich tezamen vanuit een open betrokkenheid naar buiten richten.

Naast een sterker gevoel van competentie, is autonomie een belangrijke psychologische basisbehoefte (Stevens, 2002). Mijn coachee bevestigt dat ik aanstuur op autonoom denken en handelen door goede open vragen te stellen. De handelingsalternatieven worden door mij naar voren gebracht als mogelijke opties. Dit gaf haar ruimte om zelf de regie te houden om vanuit bewustwording en gevoel van verantwoordelijkheid keuzes te maken.

5.2.2 Conclusies wat betreft deelvraag 2

Wat is het effect van het inzetten van de vertaalcirkel bij contextuele rekenopgaven in groep 7?

Uit de beelden en de transcriptie van de interviews met de focusgroep maak ik op dat de leerlingen de uitleg van mijn coachee goed vinden. Ze legt uit in kleine stapjes en de som staat steeds duidelijk op het bord. De leerlingen vinden het fijn dat ze mogen samenwerken en materialen mogen gebruiken. Ook het werken op wisbordjes wordt gewaardeerd. De leerlingen vinden het fijn dat mijn coachee kijkt naar goede voorbeelden en deze gebruikt bij de nabespreking. De opmerkingen uit de focusgroep hebben bijgedragen aan het vergroten van het zelfvertrouwen van mijn coachee. Er ligt volgens de focusgroep ook een kans bij het steunkaartje. Tijdens het begeleidingsgesprek is hierover gesproken. Desondanks is dit blijven liggen. Meerdere leerlingen geven ook aan dat een rustige omgeving bevorderlijk is. Er is ook een leerling die graag meer uitleg wil over het rekenen met breuken. Er zijn leerlingen die aangeven dat ze zonder materiaal de som op kunnen lossen. Ook wordt naar voren gebracht dat het uitmaakt wie je schoudermaatje is. Wisselende samenstellingen van tweetallen of groepjes is wenselijk. Als tip wordt ook aangegeven; het volgen van de leerlingen, controleren of iedereen oplet en bij het

werken vooruit kan. De schaalvraag wijst uit dat de leerlingen van de focusgroep zich voor aanvang van het traject gemiddeld inschalen op een 4,6 en aan het eind op een 6,0. Ook dit is een indicatie van de geboekt vooruitgang is waar moeilijk conclusies aan te verbinden zijn.

De begin- en eindmeting geven een indicatie van de beheersing van contextuele opgaven van het type deel/geheel waarbij het deel wordt aangegeven met een breuk, op dat moment. De beginmeting heeft gezorgd voor bewustwording van de verschillen in beheersing op leerling- en groepsniveau, bij mijn coachee en bij mijzelf. De beginmeting heeft de behoefte aan ondersteuning van leerling en mijn coachee om te gaan werken aan contextuele rekenopgaven bevestigd. De eindmeting laat op groepsniveau vooruitgang zien in het aantal correcte antwoorden. Op leerlingniveau is de vooruitgang wisselend. Een causaal verband tussen het aanbod en de vooruitgang bij de begin- en eindmeting is niet hard te maken. Dit komt onder anderen door het ontbreken van een controlegroep, door de opzet van de meting en ook omdat de leerlingen regulier rekenonderwijs hebben gevolgd, waarvan te verwachten valt dat de leerlingen ook vooruitgang boeken bij het maken van contextuele opgaven. Desalniettemin is uit de cijfers af te leiden dat er vooruitgang is geboekt. De eindmeting laat weliswaar progressie zien, extra instructie en het onderhouden van dit type sommen blijft nodig. Een ander bijkomend positief aspect is dat de leerlingen bekend zijn geraakt met een aantal begrippen rondom de vertaalcirkel. Voorbeelden hiervan zijn begrippen als context en abstract.

5.2.3 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag

Kijkend naar de onderzoeksvraag en deelvragen komt ik tot de volgende eindconclusies.

Alles overziende kan ik stellen dat het hele proces goed tot uitdrukking gebracht kan worden met behulp van de reflectieve cyclus van Kortenhagen in Heijkant et al., (2006). Er is sprake van handelen en terugblikken op het handelen. De beeldopnames hebben aanzet tot reflectie, bewustwording en het zoeken naar alternatieven. Deze waren gericht op de handelingscategorie interactie en instructie, zijn uitgeprobeerd en hebben verandering teweeg gebracht. Daarna is de cyclus opnieuw gestart. Er is ontwikkeling op gang gebracht, zowel bij mijn coachee als bij mijzelf. De wijze van coachen binnen een veilig context hebben door middel van activeren en compenseren gezorgd voor ontwikkeling. Kennisuitbreiding heeft bijgedragen aan het vergroten van de competentie en het handelen beïnvloed.

5.3 Discussie

Dit onderzoek heeft veel subjectieve data opgeleverd, die niet eenduidig te interpreteren is. Dat is een gevolg van het karakter van actie-onderzoek. Desalniettemin heeft de data veel informatie opgeleverd en is richting gegeven aan ontwikkeling. Ontwikkeling bij mijn coachee en bij mij.

Ponte (2010) koppelt het begrip actieonderzoek aan 'reflectief-onderzoeksmatig handelen'. Dit sluit dicht aan bij de dagelijkse praktijk waarin steeds sprake is van handelen, reflecteren en nieuw handelen. Deze houding zou moeten leiden naar blijvende veranderingen. Of dit altijd lukt is in een lastige vraag. Onderwijs is complex, het vraagt om een voortdurende alertheid van de betrokkenen. Mijn onderzoek heeft laten zien dat ondersteuning door coaching bijdraagt aan ontwikkeling van mijn coachee op gebied van interactie, didactiek en persoonlijk functioneren. De rol van de leerling is hierin essentieel. Hij of zij is uitgangspunt en zal mee moeten kunnen en willen in het proces van ontwikkelen. In mijn onderzoek vond ik de gesprekken met de focusgroep goed verlopen. Er lagen in de loop van het traject kansen om de stem van de leerling beter door te laten klinken in het handelen van mijn coachee. Den Otter (2016) beschrijft de kansen die er liggen bij het geven van een stem aan de leerlingen. Het draagt bij aan eigenaarschap, dat zorgt voor een hogere betrokkenheid, een sterker gevoel van verantwoordelijkheid en kansen op succes.

5.4 Aanbevelingen

Kijkend naar de eindmeting op groepsniveau is het aan te bevelen om te analyseren welke fouten er zijn gemaakt. Deze analyse kan als uitgangspunt dienen voor een vervolg van dit traject. Als ik terugkijk naar de resultaten op de Citotoets Rekenen Eind 6, dan is de inzet van de vertaalcirkel bij andere rekenproblemen wenselijk om het werken met andere typen contextuele opgaven te verbeteren. Op schoolniveau is het aan te bevelen om het traject in het team te bespreken met als doel de vertaalcirkel meer bekendheid te geven bij de collega's. Dit zou moeten leiden tot een bredere inzet van dit hulpmiddel. Belangrijk is ook het delen van het beeldbegeleidingstraject met het team om enerzijds de kracht van dit instrument bij coaching te laten zien en anderzijds bewust te maken van de brede inzetbaarheid.

Ten aanzien van het onderzoek, zou ik de verzamelde data verder willen ordenen in meer objectieve data. Dit is mogelijk door gericht te kijken naar de basisgespreksvaardigheden zoals het gebruik van sleutelwoorden, complimenten geven, vragen stellen en activeren en compenseren. De 'Verbale communicatiematrix' van Van Hulten (2009) in Den Otter et al., (2009) is een goed instrument om inzicht te krijgen in het aspect activeren en compenseren. Met behulp van de transcripties was dit mogelijk geweest. Wat betreft de feedback zou de inzet van vragenlijsten helpend zijn geweest en wellicht ook efficiënter werken. Daarnaast kan ik eenieder aanbevelen om in een soortgelijk proces de leerling te betrekken en een stem te geven. Wat betreft coaching vind ik het belangrijk dat een oplossingsgerichte benadering gericht moet zijn op de ander. De ander ontdekt, bedenkt handelingsalternatieven en kiest oplossingen die passen.

5.5 Reflectie en evaluatie

Ik heb erg veel geleerd van alle facetten van het onderzoek en momenten dat ik met het onderzoek bezig was. Niet alleen van het praktisch uitvoeren maar vooral ook het verwerken van gegevens. Het was een arbeidsintensief onderzoek, met veel twijfels tijdens het verloop. De combinatie van een rekenkundig onderwerp en coaching met behulp van beeldbegeleiding vond ik interessant. Er komen veel elementen samen die een bijdrage kunnen leveren aan professionalisering. Professionalisering van de ander en mijzelf in de rol van intern begeleider en mijn coachee. De theoretische achtergronden boeien mij zeer. Ik werk graag gedegen en wil mijn werk graag goed doen. Mijn valkuil is over-enthousiasme waardoor ik teveel literatuur wil lezen en verzand in teveel theoretische zaken. Dit betekende dat ik steeds voor ogen moest houden dat ik mij moest beperken en focussen op waar het precies om gaat en niet zou verliezen in details. Om als coach verder te groeien is het nodig dat ik ervaring blijf opdoen in het voeren van oplossingsgerichte gesprekken en het opnemen, analyseren en bespreken van beelden. Wat ik lastig vond is mijn referentiekader. Dit zat mijzelf weleens in de weg bij het zoveel mogelijk uitgaan van de kennis, ervaringen en gevoelens van de ander zoals De Jong en Berg (2012) onderschrijven. Zij spreken over een houding van 'niet weten'. Enerzijds kan ik mij daarin vinden. Met een leeg hoofd luisteren en nieuwsgierig zijn, zorgen ervoor dat je zoveel mogelijk geïnformeerd raakt. Anderzijds is het als coach ook handig als je kennis en ervaring hebt van en met het veranderingsonderwerp. Je kun de ander helpen in zijn of haar zone van de naaste ontwikkeling. Binnen dit onderzoek gold dat voor mijn kennis wat betreft de basiscommunicatie en mijn kennis over de vertaalcirkel. Ik realiseer mij dat deze kennis ook bij een expert binnen of buiten de school te halen valt. In die zin is delen van kennis en vaardigheden binnen een team een krachtig middel. Ik heb hier niet voor gekozen om het proces niet complexer te maken dan nodig.

Tot slot is het belangrijk om de vraag te beantwoorden: 'Waar doet het toe? Wat is het doel?' Het doel is om zo optimaal mogelijk aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van elk kind (Ludeke, 2012). Om optimale ondersteuning te kunnen realiseren is meer expertise nodig. Daar waar de expertise van de leerkracht onvoldoende effectief wordt ervaren, is ondersteuning nodig. Die ondersteuning kan invulling gegeven worden door coaching. Coaching die bijdraagt aan relatie, competentie en autonomie van leerling en leerkracht (Stevens, 2002). Whitmore (2014) sluit met zijn zienswijze aan bij mijn denkwijze over coachen: *Coachen is een manier van zijn. Een manier van mensen tegemoet treden, een manier van denken, een zijnswijze. Een coach moet zijn mensen zien in termen van hun potentiële mogelijkheden (Whitmore, 2014, p.21)*. Het doel is passend, thuis nabij onderwijs realiseren voor zoveel mogelijk kinderen.

Literatuurlijst.

Aerschot, D. van (2003) *Praktijkboek voor organisatieontwikkeling van de politie*. Geraadpleegd op 20-01-2018 van <http://users.telenet.be/dirk.van.aerschot/vlaamsbrabant/documenten/voorafgaand/verklarende%20woordenlijst.pdf>

Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (2005). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan den Rijn: Samsom

Beusekom Van, Foudraïne & Gool, van (2009). *Rekenmethode Pluspunt 3.0*. 's-Hertogenbosch: Malmberg

Boonen, M. & Houben, A. (2015). *Het strookmodel, leren tekenen bij talige opgaven*. Volgens Bartjens 35(1), 27 – 31

Borghouts, C. (2011). *De Vertaalcirkel Werken aan begrip en inzicht bij (zwakke) rekenaars*. Volgens Bartjens jaargang 31, nr. 2

Borghouts, C. (2011). *De Vertaalcirkel Werken aan begrip en inzicht bij (zwakke) rekenaars*. Volgens Bartjens jaargang 31, nr. 3

Borghouts, C. (2011). *De Vertaalcirkel Werken aan begrip en inzicht bij (zwakke) rekenaars*. Volgens Bartjens jaargang 31, nr. 5

Borghouts, C. (2017). *De Vertaalcirkel 13 veel gestelde vragen*. Volgens Bartjens jaargang 31, nr. 2

Cauuffman, C. & Dijk, van D. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma

Covey, S. (2008) *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact

Dijk, van C. (2016) *Verslag intern onderzoek*. Programma 'Goed worden en goed blijven' Utrecht: PO-Raad

Groenestijn, M. van., Borghouts, C en Janssen, C. (2011) *Protocol Ernstige Reken-Wiskunde-problemen en Dyscalculie*. Assen: Van Gorcum

Haan, E. de & Burger, Y. (2004) *Coachen met collega's. Praktijkboek individuele consultatie*. Assen: Koninklijke van Gorcum

- Janssen, J., Scheltens, F. en Kraemer, J. (2016) *Rekenen-Wiskunde 3.0 Groep 6* Cito B.V. Arnhem
- Jong de, P. & Berg, I.K. (2012). *De kracht van oplossingen*. Amersfoort: Wilco
- Heijkant C. van den & Wegen R. van der, (2000) *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: Esstede
- Heijkant C. van den, Vos G. de, Swet J. van, Vloet, K., Vos, M. & Wegen van der. R. (2005). *School Video Interactie Begeleiding van meerdere kanten bekeken*. Apeldoorn: Garant
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2007) *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling* Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders, jrg. 28(1)17-23
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*. Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders, jrg. 23(1)29-38
- Lange, de R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant
- Le Fevere de Ten Hove, M. (2007) *Korte Therapie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Ludeke, W. (2013) *Referentiekader passend onderwijs eindversie*. Utrecht: PO-Raad
- Otter M. den, (2009) *De School Video Interactie Begeleider, volgende in beweging*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Otter M. den, (2016) *Gepersonaliseerd leren Voicing en de 'leer'kracht van de leerling*. LBBO Beter Begeleiden september 2016
- Ponte, P. (2010) *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair onderwijs
- Whitmore, J (2014) *Succesvol coachen*. Amsterdam: Boom/Nelissen

Bijlage 1: Overzicht basisgespreksvaardigheden De Jong & Berg (2004)

- Luisteren: verhaal van leerkracht horen zonder het door eigen referentiekader te filteren.
- Non verbaal gedrag: oogcontact, handgebaren, rustige spreesnelheid, naar de leerkracht toe leunen.
- Sleutelwoorden van leerkracht herhalen.
- Open vragen stellen.
- Samenvatten: bevordert het begrijpen van het referentiekader van de leerkracht.
- Gebruik van stilte.
- Opmerken van het non- verbale gedrag van de leerkracht.
- Zelfonthulling: vertellen wat je denkt over het gesprek.
- Proces van opmerken zowel op inhoud- als betrekkningsniveau. Betrekkningsniveau staat voor de manier waarop een leerkracht de informatie weergeeft.
- Complimenteren.
- Bevestigen van de percepties van de leerkracht.
- Empathie.
- Focus terugbrengen op de leerkracht: gevoel van machteloosheid om zetten in een gevoel dat energie geeft.
- Bevorderen van oplossingsgericht praten: richten op wat een leerkracht anders zou doen.

Bijlage 2: Categorieën oplossingsgerichte vragen
Cauffman, C. & Dijk, van D. (2011)

- Verduidelijkingsvragen
- Continueringsvragen
- Doel stellende vragen
- Veranderingsvragen
- Differentiatievragen
- Vragen gericht op krachtbronnen
- Uitzonderingsvragen
- Toekomstgerichte vragen
- Triangulaire of relationele vragen
- Suggestieve vragen

Bijlage 3: Stappen in het intakegesprek

Bron: [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bbbo3/Archief/SVB3-1 Het intakegesprek.docx](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bbbo3/Archief/SVB3-1%20Het%20intakegesprek.docx)
geraadpleegd op 07-10-2017

Stappen in een intakegesprek
Kennismaking: contact, sfeer, vertrouwen, ervaring met SVIB en/of beeld?
Gespreksagenda - aanleiding voor begeleiding - doel, structuur en duur gesprek - doel, opbouw, opbrengst SVIB traject - wederzijdse verwachtingen; commitment verwerven
Informereren over ethiek -vertrouwelijkheid, privacy, archivering - toestemming voor opname, afspelen
Praktische afspraken - wat, wanneer, waar; faciliteiten. - schriftelijke verslaglegging: wie, wat?
Verhelderen van leervraag en doel Verkennen van de leervraag: - context verhelderen -concreet: wat precies, waar,....?
Concretiseer naar doel & opbrengst -Wat is je doel in deze begeleiding? -Wat is de gewenste opbrengst? Hoe ziet het eruit als het goed/nuttig is?
Besluit tot uitvoering traject - Besluit tot werkrelatie met afspraken Afspraken en planning: 3x opnamen en nabesprekingen en evaluatie - Afspraken over verslaglegging
Overige opmerkingen

Bijlage 4: Een intakegesprek → 360 graden feedback

Bron: <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bbbo3/eindhoven/Documents/Studiejaar 2014-2015/reflectieformulier voor coachee.docx>
geraadpleegd op 07-10-2017

Gespreksagenda Wat was de aanleiding voor het intakegesprek? Hoe duidelijk is het doel naar voren gekomen? Hoe navolgbaar was ik in het gesprek? Wat vond je van de duur van het gesprek? Is de opbrengst van het traject je duidelijk? Maakt dit intakegesprek dat je je klaar voelt om de opnames aan te gaan?	We hebben het intake gesprek gedaan, omdat jij mij gaat begeleiden bij het inzetten van de vertaalcirkel bij de rekenlessen. Dit is voor jouw onderzoek van de Master En. Het doel was voor mij heel duidelijk. Je hebt het goed toegelicht en ik wist waar we aan gingen werken. Je hebt ook heel duidelijk verteld wat jou rol hierin is en wat mijn rol is. Het gesprek was navolgbaar. Je gebruikte je papier ter controle, om even te checken of alles besproken was. Dit gaf ook structuur aan het gesprek. De duur van het gesprek was goed. Ik denk dat we goed bij het doel gebleven zijn en niet afgedwaald zijn. Dat komt ook doordat jij gerichte vragen stelt en zo richting aan het gesprek geeft. De opbrengst van het gesprek was voor mij ook duidelijk. Je legt goed uit waarom we de filmopnames gebruiken en dat jij hiervan een kijkwijzer gaat invullen. Het is fijn dat je vraagt of ik bekend bent met het maken van filmopnames. Hierdoor speel je in op mijn beginsituatie en dat geeft vertrouwen voor mij om hiermee te starten.
Informerend over ethiek Op welke manieren is de ethiek gewaarborgd? In hoeverre sluit dat aan bij jouw wensen?	Je legt uit wat de ethiek is en dan vooral wat er met de filmopnames gaat gebeuren. Je zet ze op een externe hardschijf en niet op de server. Zo zijn de beelden in jouw beheer, maar ik kan ze altijd opvragen als ik dat wil. Je geeft ook aan dat de beelden verwijderd worden zodra het onderzoek klaar is. Je vraagt of ik het hiermee eens ben. Dit geeft vertrouwen en voor mij voelt het ook goed dat op deze manier met de beelden omgegaan.
Praktische afspraken Is jou duidelijk wie welke rol aanneemt en wie welke acties onderneemt?	Ja dit is zeker duidelijk. Wel spreken we af dat we op maandag bij elkaar komen om beelden na te bespreken en we spreken ook een tijd af. Maar dit noteer ik nergens, misschien was het goed geweest om dit ook

	meteen in agenda's te noteren en te bekijken of het de komende maandagen ook echt uitkomt. De rollen zijn wel heel duidelijk. Je gaat mij begeleiden en mijn lessen worden dus gefilmd. Voor mij voelt het prettig om op deze manier begeleid te worden. Mijn complimenten voor jouw manier van begeleiden. Je luistert goed en stelt vragen die me echt aan het denken zetten. Je straalt vertrouwen uit.
Verhelderen van leervraag en doel Is de leervraag helder en concreet geformuleerd in dit gesprek?	De leervraag voor de kinderen opstellen vond ik makkelijker dan de leervraag voor mezelf. Ik wist wel te benoemen dat ik zou willen dat de leerlingen leren om de som uit een context te halen, maar wat mijn leerkrachtgedrag daarbij is was lastig om te benoemen. Jij stelde wel gerichte vragen en gaf me tijd om na te denken, maar toch was het lastig om tot een heldere en concrete leervraag te komen.
Concretiseer naar doel & opbrengst Wat is de gewenste opbrengst? Is dit duidelijk genoeg naar voren gekomen in het intakegesprek? Is het duidelijk welke beelden we graag zouden willen maken?	Ik denk dat dit punt wel heel duidelijk is. We gaan beelden van lessen van mij waarin ik de vertaalcirkel in zet.
Besluit tot uitvoering traject Zijn de afspraken wat betreft planning duidelijk?	De planning is duidelijk en jij herhaalt hem aan het einde van het gesprek nog goed. Zo check je ook meteen of het duidelijk is voor, wat fijn is.
Overige opmerkingen Zou jij een stukje willen typen over hoe je mijn rol als "coach" ervaart en waar je denkt dat ik nog winst te behalen heb?	De manier van begeleiding heb ik als heel prettig ervaren. Je stelt goede vragen en vraagt dan ook door. Je geeft tips en handvaten waar ik verder mee kan. Je zet me aan tot verder nadenken. Je luistert goed en je hangt nergens een oordeel aan. Dat is echt heel fijn. Een punt waar je winst kan behalen vind ik lastiger. Eerlijk gezegd zou ik het na aanleiding van dit intake gesprek niet weten. Het enige wat ik kan bedenken is dat het fijn is dat je de structuur erin houdt door gebruik te maken van het blaadje, maar misschien zou je dit meer los mogen laten.

Bijlage 5: GROW-coaching model

Bron: <http://www.yourcoach.be/coaching-tools/grow-coaching-model.php>
geraadpleegd op 10-09-2017

Intake:

Het probleem is ingebracht door de intern begeleider.

- Instemming vragen voor dit coachtraject, met beeldbegeleiding.
- Informeren over beeldbegeleiding
 - geheimhouding, beelden zijn voor eigen gebruik, mogen niet zonder schriftelijke toestemming gebruikt worden
 - archivering en beschikbaarheid
 - rapportage anoniem
- Besluit om wel of niet te begeleiden.
- Afspraken data en tijden gesprekken.

Stap 1: Goal (doelstelling) gericht op:

- leerkracht (vaardigheden en kennis)
- leerlingen (vaardigheden en kennis)
- coach (vaardigheden en kennis)

Stap één van het GROW coaching model is het vaststellen van het doel, zowel voor de langere termijn (het thema of de thema's die de gecoachte inbrengt als centraal thema voor het coaching traject) als voor de bijeenkomst op zich (wat moet de coaching sessie concreet opleveren?).

Het doel dient te voldoen aan de SMART-vereisten: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch en Tijdsgebonden.

Vragen om de doelstelling te achterhalen: lange termijn voor de leerlingen en voor jou.

- Wat willen we bereiken met de leerlingen van groep 7 t.a.v. contextuele opgaven.
- Wat wil je als leerkracht bereiken?
- Wat is daar belangrijk aan voor jou/voor ons?
- Wat wil je/willen we bereiken op het vlak van dit thema
- Hoe weten we dat het doel bereikt is?

Stap 2: Reality (actuele situatie)

Stap twee van het GROW coaching model is het verkennen van de actuele situatie. Het gaat er in deze fase om het gespreksthema te doorgronden en aan te scherpen. De rol van de coach is de gecoachte te stimuleren tot zelf-evaluatie en analyse van concrete voorbeelden.

Vragen om de actuele situatie te onderzoeken:

- Schaalvraag: Waar sta je nu op een lijn van 0 tot 10?
- Wat gebeurt er nu?
- Wat zijn concrete voorbeelden?

- Wat, wanneer, wie, hoe vaak?
- Wat is het resultaat daarvan?
- Waarom is het ingebrachte onderwerp een probleem?
- Wat gaat er tot nu toe mis?
- Wat ging er goed?
- Wat zijn belangrijke factoren?

Stap 3: Options (opties verkennen)

Doel van stap drie bij het GROW coaching model is het genereren van ideeën die een bijdrage kunnen leveren aan de oplossing van het probleem. De kunst is een creatief denkproces op gang te brengen en - niet gehinderd door censuur of voorwaarden voor uitvoerbaarheid - vrijuit te brainstormen. De coach bevordert het creatieve denkproces bij de gecoachte, structureert de output (bijvoorbeeld door dingen op te schrijven) en draagt eventueel ook zelf ideeën aan.

Vragen om opties te bedenken:

- Wat zou je/zouden we nog kunnen doen?
- Wat zou je doen indien niets je tegenhield?
- Wat heb je nodig? Wat hebben de leerlingen nodig?

Stap 4: Will (motivatie, actieplan, conclusie)

De vierde en laatste stap bij het GROW coaching model is het komen tot een afrondende conclusie. Welke optie zal de gecoachte weerhouden waar deze zich volledig voor wil inzetten? Deze stap wordt afgesloten met een duidelijk actieplan over wie, wat binnen welk tijdsbestek gaat doen.

Voorbeeldvragen om een actieplan op te stellen:

- Wat zal je/zullen we doen om het doel te bereiken, en wanneer?
- Welke van de genoemde ideeën gaan we uitvoeren?
- Wat is de eerste concrete stap die je NU kan zetten?
- Wat zijn de vervolgstappen?
- Wat zijn eventuele belemmeringen?
- Hoe zal je deze overwinnen?
- Hoe gemotiveerd ben je om deze optie uit te voeren?
- Wat heb je nodig om nog gemotiveerder te zijn?
- Wat heb je nodig om je ideeën in de praktijk te brengen?
- Hoe kan ik of je omgeving je daarbij helpen?
- Zal je met dit actieplan je doel bereiken?

Bijlage 6: Transcriptie Intakegesprek

Intakegesprek.

03:54 – 04:56 Omschrijving doel leerlingen

X: In deze groep zitten sterkere en zwakkere rekenaars. Het zou fijn zijn als ze uiteindelijk allemaal de sommen uit een context kunnen halen en dat ze alle informatie die niet belangrijk voor de som is, kunnen schrappen en daar niet door in de war raken.

C: Oké, dus wat zou je met het eind voor ogen willen zien straks?

X: Dat de leerlingen uit een contextuele opgave een som kunnen halen.

C: Een som kunnen halen.

X: En dan uiteindelijk de goede uitkomst weten.

04:56 – 07:23 Omschrijving doel coachee

C: Oké, goed, dat is voor de kinderen de uitkomst en wat zou voor jou de uitkomst moeten worden? Waar zou je naartoe willen werken?

X: Dat ik op een duidelijke manier uit kan leggen aan kinderen. Nou is het vaak zo dat ik de som natuurlijk zelf zie.

C: Hmmm

X: Ja, je ziet die als leerkracht eerder. Dan ben je geneigd om al te vertellen hoe het in elkaar zit en dat voor te doen. Dan hoop je dat ze dat vanzelf oppikken, maar dat gebeurt niet altijd.

C: Nee.

X: Want dat merk je in de les. De leerlingen zeggen dat ze het snappen, maar dat geldt dan niet voor iedereen. Dan heb ik het wel heel leuk voorgedaan maar ja de kinderen zijn niet echt verder gekomen.

C: Dus?

X: Dus, ik wil dat de kinderen dat zelf kunnen zonder mijn aansturing.

C: Dus en wat betekent dat voor jou leerkrachtgedrag?

X: Dat ik niet zelf moet blijven modelen, maar de kinderen het zelf moet laten doen.

C: Ja, oké, dus je zegt niet blijven modelen.

X: Nee

C: Dus, wil je dat goed kunnen modelen voor de kinderen? Zeg ik dat zo goed?

X: Dat de kinderen dat zelf goed kunnen. Dus dat ze zelf met successtappen de som uit de context kunnen halen.

C: Ja

X: Om die kinderen ook zelf te laten denken.

C: Ja

X: Ik stel dan een vraag om ze weer de goede kant op te sturen.

C: Oké, dus wat zien we straks als ik jou in de klas film, wat zie ik dan aan jouw

leerkrachtgedrag?

X: Dat ik de kinderen meer tijd geef om na te denken.

C: En wat denk je dan van het modellen zelf?

X: Dat ik het een keer voordoe.

C: Dus, niet blijven modellen, oké?

X: Ja, dus als ik drie sommen aanbied, dat ik er eentje model, de tweede met vragen ondersteun en dat ze de derde zelf kunnen.

C: Ja, oké, goed en als je het hebt over het modellen van contextuele opgaven. Heb je voldoende kennis en vaardigheden?

X: Nee, ik denk wel dat meer kennis nodig heb. Ik denk dat ik me nu vooral mijn eigen manier gebruik. Hoe ik denk dat het goed is.

C: Ja.

X: Ik kom niet veel verder dan naar de getallen in de som te kijken, die te onderstrepen en dan de som eruit haal. En dat ik dat voordoe.

C: Ja, oké, goed.

08:27– 09:10 Omschrijving doel coachee

C: Dus als ik kijk naar het doel, dan is het voor de leerlingen, dat zij straks beter kunnen omgaan met sommen in een context, ze beter kunnen uitrekenen.

X: Ja

C: Ze kunnen daar de juiste bewerking uit te halen.

X: Ja

C: En kunnen de som ook nog goed uitrekenen, ze komen tot het goede antwoord.

X: Ja

C: Als ik kijk naar jouw leerkrachtgedrag, dan zeg je modellen, dat ik het goed kan modellen en tijd geef om het de leerling zelf te laten oefenen. Ben ik daar nog iets in vergeten?

X: Nee, inderdaad het modellen op verschillende manieren en de kinderen de tijd geven zonder dat ik stuur door vragen te stellen.

C: Zonder dat jij het met vragen een richting op gaat sturen.

10:00 – 11:55 Schaalvraag

C: Als we kijken naar jouw leerkrachtgedrag, als je jezelf in inschaalt op een schaal van 1 tot 10, waar zou je jezelf inschalen? Nul staat voor geen kennis, geen leerkrachtvaardigheden waarmee je vooruit kunt en 10 staat voor waarmee je tevreden mee zou zijn in het proces.

X: Ja

C: Dus waar schat je jezelf nu in op dit moment?

X: Ik schat mezelf halverwege in. En de reden daarvoor...

C: Ja

X: Is dat ik het model. Het lukt me wel op de manier zoals ik het zelf doe, dus voordoen zoals ik het doe.

C: Ja, en hoe doe je dat?

X: Wat ik altijd deed was, de tekst heel goed lezen, ik zette dan streepjes onder de getalletjes. Die ging ik dan apart opschrijven.

C: Uhum.

X: Dan ging ik het sommetje opschrijven en dan ging ik de som maken.

C: Uhum.

X: Dus dat waren een aantal stappen die ik zet, maar er zijn nog andere manieren en ja daar heb ik eigenlijk weinig zicht op.

C: En weet je zo welke manieren? Waar zit je aan te denken?

X: Ja, de vertaalcirkel bijvoorbeeld.

C: De vertaalcirkel.

X: Daar heb ik eigenlijk geen... als je me nu vraagt naar lesgeven met de vertaalcirkel, dan weet ik niet waar ik moet beginnen.

C: Nee, nee. Oké.

X: Dan is dat de volgende stap die ik moet zetten

C: Dus, ik hoor jou zeggen ik sta op een 5 omdat ik model, waarbij ik de getallen onderstreep en tot de goede som kom. De volgende stap zou dus de vertaalcirkel kunnen zijn.

13:15 – 15:40 Opties

C: De derde stap in het GROW-model zijn de opties. Wat kunnen we gaan doen? Je gaf zelf al aan, de vertaalcirkel, daar zou je iets mee kunnen doen. Zou je daar meer theorie over willen? Dat ik jou theorie aanreik en dat je je daar in verdiept? Of wil je er iets over horen en zien? Het kan allebei. Wil je misschien ook verdiepen in andere factoren die een rol spelen?

X: Ik denk dat het voor mij en voor de kinderen goed is, als we ervaring opdoen met de vertaalcirkel. En ervaar hoe de kinderen daarop reageren.

C: Ja.

X: Ik denk als er verschillende manieren worden aangeboden, dat de kinderen zelf een bepaalde manier kiezen.

C: Oké. Goed.

X: Dat kan door theorie te geven, die ik doorlees en dat we die daarna bespreken.

C: Daarna bespreken.

X: Waar gaat jou voorkeur naar uit?

C: Het fijnste is om theorie zelf te lezen en daarna samen te bespreken. Als je alles vertelt, dan hoor ik het maar dan sla ik niet alles op.

X: Nee, nee, oké, dan spreken we af dat ik theorie aanreik, dat jij die doorleest en dat we die daarna bespreken tijdens het volgende gesprek.

C: Even kijken, is er ook nog een andere mogelijkheid?

X: Ja, het wordt gefilmd toch?

C: Ja, wat bedoel je met wordt gefilmd?

X: Ja, als ik met de vertaalcirkel ga werken, dan is het fijn als het wordt

gefilmd, zodat ik ook terug kan zien wat er in de klas gebeurt. Wat ik doe, wat mijn leerkrachtgedrag is.

C: Oké, dan zitten wat verder in het proces, waarbij je in de praktijk laat zien, dit heb ik van de theorie opgestoken, dit wil ik zo in de praktijk brengen en...

X: Dan er op terugkijken.

C: Oké, prima! Goed. Is er misschien nog een ander optie? Dus je noemt theorie, theorie doorspreken, beeldopnames maken en bespreken, is er nog een vierde mogelijkheid?

X: Dat jijzelf in de klas komt observeren.

C: Zou kunnen ja. We zouden ook nog ergens 'good practise' vandaan kunnen halen. Bijvoorbeeld bij een collega.

16:00 - 16:30 Acties

C: Wat gaan we doen? We gaan eerst met de theorie aan het stoeien, daar gaan we samen over praten. We kunnen ook nog op zoek naar 'good-practise'.

X: Ja.

C: Daarna kun je het zelf in de praktijk gaan uit proberen en kijken hoe dat eruit ziet. Oké, dat zijn al een paar hele mooie stappen die we kunnen zetten.

Bijlage 7: Trajectverslag beeldbegeleiding

Trajectverslag beeldbegeleiding

Periode:	November/december 2017
Student:	Harrie Janssen (Coach wordt aangeduid met de letter C)
Functie:	Intern begeleider
Naam leerkracht:	Leerkracht X (Leerkracht wordt aangeduid met de letter X)
Groep:	7 (Leerlingen worden aangeduid met de letter L, gevolgd door een nummer)
Onderwijstype:	Regulier basisonderwijs

Doel van de begeleiding

Leervraag: Hoe kan ik leerlingen beter leren omgaan met contextuele rekenopgaven met behulp van de vertaalcirkel?

Leerdoel en gewenste opbrengst:

Ik kan leerlingen goed begeleiden bij de aanpak van contextuele rekenopgaven met behulp van de vertaalcirkel.

Intakegesprek Datum: 09-10-2017

Korte beschrijving

De begeleider heeft in het kader van het PGO een voorstel gedaan om een verbetertraject in te zetten gericht op het beter leren omgaan met contextuele rekenopgaven met behulp van de vertaalcirkel. Zie bijlage 6: Transcriptie intakegesprek.

De techniek tijdens dit traject

Techniek & Cameragebruik

Er zijn een viertal opnames gemaakt in de klas. Er zijn zowel totaal-, half totaalshots als close-ups gemaakt gericht op de handelingscategorie interactie, instructie en klassenmanagement. Tijdens de besprekingen met de coachee is gebruikt gemaakt van een laptop en camera op tafelstatief. Alle opnames zijn opgeslagen op een externe harde schijf en nadien verwijderd van de camera.

Korte situatiebeschrijving:

Leerkracht X is gestart met een verbetertraject met de hierboven beschreven doelen.

Na een intakegesprek en een gesprek over theoretische achtergronden is de leerkracht gaan oefenen met de vertaalcirkel. Na twee oefenmomenten is in gezamenlijk overleg besloten om beeldopnames te maken van een gedeelte van de rekenles waarin gewerkt wordt met de vertaalcirkel.

De leerlingen van groep 7 zitten in de zogenaamde busopstelling, met z'n tweeën naast elkaar, gericht naar het digibord. Op het digibord staat een contextuele opgave waarbij er sprake is van een kledingstuk dat € 15,- kost en de koper 1/3 deel korting krijgt.

De vraag is: Hoeveel korting krijgt de koper? De leerlingen worden gevraagd om een vertaling bij de opgave te bedenken.

Leerdoelen:

De leerkracht biedt de leerlingen een contextuele opgave aan, geeft instructie en kan de leerlingen de belangrijkste vertalingen laten maken, passend bij de opgave.

De leerlingen leren omgaan met contextuele opgave van het type deel/geheel met behulp van de vertaalcirkel.

Interactieanalyse van (klassen)beelden:

Fragment 1: 00:00 – 01:56
Interactie + Toewenden, je kijkt rustig de klas rond, maakt oogcontact. + Vriendelijke gezichtsexpressie + Vriendelijke intonatie + Ondersteuning met non-verbale signalen - Δ Stimuleer leerlingen om jou goed te volgen - Δ Bij het toewenden goed kijken en luisteren of er sprake is van ontvangst
Instructie + Je legt uit wat de leerlingen gaan doen, opdracht is duidelijk + Contextuele opgave staat duidelijk op het bord - Δ Kort en bondig benoemen van het doel - Δ Benoem kort de vertalingen die je wilt zien - Δ Laat rekenmateriaal gebruiken: geld, blokjes of fiches
Klassenmanagement + Contextuele opgave staat op het bord + Leerlingen kunnen goed op het bord kijken + Je staat op een positie voor de klas waar je zichtbaar bent voor de leerlingen + Je licht de opgave goed toe, het is duidelijk wat het uitgangspunt is + Je zorgt ervoor dat leerling 7 ook een schoudermaatje heeft + Je laat de leerlingen samenwerken: de leerlingen zijn heel betrokken bezig - Δ Zorg ervoor dat de leerlingen jou volgen tijdens jouw instructie - Δ Kies een geschikt moment om leerling 7 zich te laten verplaatsen

Fragment 2: 05:30 – 06:30
Interactie + Toewenden, je kijkt rustig de klas rond, vriendelijke gezichtsexpressie + Vriendelijke intonatie + Ondersteuning met non-verbale signalen - Δ Stimuleer leerlingen om jou goed te volgen; je laat de leerlingen de dop op de stift doen en nodigt ze uit om op het bord mee te kijken Kijk of jou initiatief wordt gevolgd.
Instructie + Je licht de opgave toe + Je neemt een goed voorbeeld van een leerling over op het bord + Je legt de vertaling duidelijk uit terwijl je de tekening stapsgewijs op het bord zet - Δ Denk ook aan andere mogelijke vertalingen - Δ Nodig de leerlingen uit om de opgave te bedenken die er uiteindelijk bij hoort - Δ Houd in je achterhoofd dat het doel begripsvorming is
Klassenmanagement + Je hebt tijdens het rondlopen gekeken naar een goed voorbeeld + Leerlingen kunnen goed op het bord kijken + Je staat op een positie (links naast de instructietafel) voor de klas waar je goed zichtbaar bent voor de leerlingen

Kernkwaliteit:

- Coachee geeft op een vriendelijke wijze leiding.
- Klassenmanagement is goed op orde.

Kernpatroon:

- Rustige interactie, met vriendelijke intonatie ondersteunend met gebaren.
- Volgen van initiatieven en ontvangstbevestiging op groepsniveau is wisselend.
- Leerlingen zijn in de handelende fase betrokken bezig.

Leerdoelen:

Interactie:

- Zorgen dat de leerlingen volgen door leiding te geven, ontvangen op individueel en groepsniveau.

Instructie:

- Kies een opgave waar meerdere vertalingen volgens de vertaalcirkel mogelijk zijn.
- Eis welke vertalingen je wilt zien en controleer of dit gelukt is.

Eerste begeleidingsgesprek

Plan van aanpak eerste begeleidingsgesprek:

Leerkracht X heeft van tevoren de beeldopname van de rekenles en het gesprek met de focusgroep bekeken. Ze heeft aantekeningen gemaakt en enkele fragmenten gekozen.

Ik heb twee fragmenten uitgekozen gericht op interactie, instructie en klassenmanagement.

Eigen leerdoelen van de beeldbegeleider:

Door middel van activeren, compenseren en oplossingsgerichte vragen stellen, achterhalen waar krachten en kansen liggen voor mijn coachee wat betreft het werken met de vertaalcirkel.

Daar waar krachten worden benoemt deze met het geven van authentieke complimenten versterken.

Interactieanalyse van begeleiderscommunicatie:

Fragment 1: 06:20 - 08:28

Fragment 2: 15:06 - 15:30

Basiscommunicatie

- + Vriendelijke intonatie.
- + Er is regelmatig oogcontact, de coachee wordt goed gevolgd.
- + Beurtverdeling is evenwichtig. Beurten worden goed afgerond.
- + Non-verbale signalen duiden op een veilig, vertrouwde omgeving waarin sprake is van een evenwichtige beurtverdeling: toegewende houding, regelmatig oogcontact, lach op het gezicht, instemming.
- + Er wordt overlegd, interpretaties van beelden en zienswijzen worden hardop denkend besproken.
- Δ Er liggen kansen voor meer authentiek complimenteren.
- Δ Er liggen kansen om nog doelgerichter leiding te geven door nog meer tot de essentie te komen.

Activerend/compenserend

- + Coach en coachee (X) hebben beiden fragmenten uitgekozen om te bespreken
- + X: Benoemt dat de beurtverdeling tijdens de les sterker had gekund door initiatieven van leerlingen anders te ontvangen en beurten goed af te ronden.
X: Ik vraag iets en ik praat gewoon verder. Weet iemand nog wat we gisteren hebben gedaan? Ik ga verder in mijn verhaal.
C: Dus, als je dat nog een keer zou doen, wat zou je dan doen?'
X: Meer aan de klas vragen en dan ook de tijd geven op te antwoorden.
- + C: En wat maakt dat je het uit de leerlingen willen laten komen?
X: De leerlingen zouden dan meer betrokken zijn.
C: Wat je ook zou kunnen doen, is juist eh, de leiding nemen en zeggen, ik wil dit en dit en dit zien.
X: Ja.
C: Dat zou je ook kunnen doen. Als je kijkt naar de achtergronden van de vertaalcirkel, dan weet ik niet of deze leerlingen genoeg bagage hebben om nu al dat te kunnen, dat je jouw vraag kunnen beantwoorden.
Hoe zou je het kunnen doen? Kijk leerling 9 en 10.
X: Ehm, die kunnen met die vraag wel uit de voeten.

C: Die zullen dat wel kunnen.

X: Eigenlijk zou het dan goed zijn als je zegt, een groepje gaat met de tekening aan de slag, een groepje gaat aan de slag met blokjes.

C: Dat zou kunnen, daar zou je voor kunnen kiezen. Of je doet dat met groepjes of je doet dat met de hele groep.

Kernkwaliteit beeldbegeleider:

- Sensitief en responsief, geduldig in contact met de coachee.
- Volgt de coachee goed.
- Leeft zich in.
- Stelt afwisselend open en gesloten vragen.
- Benoemt krachten en kansen.

Kernpatroon beeldbegeleider:

- Instemmend benoemen door te 'hummen', bevestigen met 'ja' en 'oké'.

Nieuwe werkpunten beeldbegeleider:

- Afwisselen in ontvangstbevestiging.
- Instemmend benoemen afwisselen door samen te vatten, parafraseren, verbaal door
- Vragen stellen gericht op het expliciet maken van elementen categorie interactie en instructie.
- Authentiek complimenten geven.

Tweede klassenopname

Datum: 21-11-2017

Korte situatiebeschrijving:

Op het digibord staat een contextuele opgaven waarbij er sprake is van 160 kranten waarvan 1/4 deel in de bomenbuurt wordt bezorgd. De vraag is hoeveel kranten worden in de bomenbuurt bezorgd. De leerlingen worden gevraagd om een vertaling bij de opgave te bedenken.

Leerdoelen:

- Volgen van de leerlingen.
- Goede beurtverdeling.
- Zorgen voor een situatie waarin leerlingen met verschillende vertalingen aan de slag kunnen.

Interactieanalyse van (klassen)beelden:

Fragment 1: 00:50 – 02:20

Interactie

- + Vriendelijke intonatie, afwisseling in toonhoogte en spreektempo.
- + Toegewend naar de leerlingen.
- + Je neemt de leerlingen letterlijk mee in de context door naar het bord te wijzen.
- Δ Vraag om rust voordat je begint met de instructie.
- Δ Beurten afronden, door non-verbaal signaal of verbaal met bijvoorbeeld een compliment.

Instructie + Je nodigt de leerlingen uit om zelf te kiezen voor een materiaal of te tekenen op het wisbordje. - Δ Geef aan wat het doel van dit stukje rekenles is, waarom doen we dit?
Klassenmanagement: + Je hebt verschillende materialen klaarliggen: blokjes, breukendoosjes en geld. + Je zet L8 bij L9, zodat hij ook een schoudermaatje heeft. - Δ Bepaal zelf wie met welk materiaal gaat werken.

Fragment 2: 03:11 – 04:26
Interactie + Vriendelijke intonatie. + Toegewend naar de leerlingen. + Je volgt de leerlingen: Je vraagt: 'Dames en heren wacht heel even, L16 en L17, even nog hier kijken. Je noemt L12. L12 gaat goed zitten en richt zich op jou. + Je zorgt ervoor dat de leerlingen jou volgen door korte pauzes te laten vallen terwijl je de opdracht uitspreekt: we gaan eerst samen overleggen, ik wil eerst zien dat je samen overlegt en dan ga je een oplossing voor de opgave bedenken. - Δ Vraag om rust voordat je je instructie begint. - Δ Beurt afmaken door oogcontact, duim omhoog of waardierend woordje.
Instructie + - Δ
Klassenmanagement: + Materiaal staat klaar + Materiaalverdeling met behulp van de stokje. Verloopt vlot en prima! pakken het materiaal waar ze voor gekozen hebben. - Δ Gebruik het stilteteken om snel de aandacht van alle leerlingen te krijgen.

Fragment 3: 04:44 – 05:22
Interactie + Vriendelijke intonatie, toegewend naar de leerlingen. + L11 heb je gehoord wat ik zei? Wat moet je eerst doen? Je laat een korte stilte vallen. L12 wat moet je eerst doen? Vriendelijke toon. Je laat weer een korte stilte vallen. Gevolg: rust in de groep, leerlingen volgen goed Je vraagt: Wie heeft het wel gehoord? Wat moeten we eerste doen? Luister goed mee. L13. L13 vertelt wat er gedaan moet worden. - Je herhaald: Ja, eerst gaan we overleggen en dan ga je beginnen. Ik loop rond en ga kijken wat jullie allemaal bedacht hebben. Duidelijke opdracht. + Leerlingen volgen jou en even later L13. - Δ Ontvangstbevestiging groter maken door een compliment te geven aan L13, ze heeft goed vertelt wat de bedoeling is.

Instructie + Δ
Klassenmanagement: + Opgave staat duidelijk klaar op het bord. + Je bakent de tijd goed af: drie minuten de tijd en de tijd gaat nu in.

Fragment 4: 10:20 – 11:00
Interactie + Vriendelijke intonatie, toegewend naar de leerlingen. + Leiding nemen: L15 ga even zitten. Δ Je kijkt de klas rond, neemt een duidelijke positie in.
Instructie + Duidelijk voorbeeld met 4 delen van een breukencirkel, 4 delen bij elkaar, als de cirkel vol is dan zijn dit 160 kranten, we weten $\frac{1}{4}$ deel, dus we moeten die 160 eerst eens in 4 stukjes gaan verdelen ik heb hier 4 stukjes uitleg helft van de helft. + L8 voorbeeld gaat uit van 16, je geeft L8 een compliment. Prima! Δ De hele cirkel staat voor 160 kranten, elk stukje staat voor 40 Δ Afronding van de les. We hebben... Ik heb dit gezien...
Klassenmanagement: + Opgave staat duidelijk klaar op het bord. + Je bakent de tijd goed af: drie minuten de tijd en de tijd gaat nu in.

Kernkwaliteit:

- Coachee geeft op een vriendelijke wijze leiding.
- Rustig stemgebruik, varieert in toonhoogte, tempo en volume.
- Coachee laat korte stiltes vallen om de aandacht van de leerlingen erbij te houden

Kernpatroon:

- Coachee neemt op een duidelijk, vriendelijke manier leiding.
- Vertelt wat ze wil zien.
- Corrigeert enkele leerlingen op een vriendelijke manier.

Nieuwe werkpunten:

Interactie:

- Beurt afronden
- Ontvangstbevestiging op individueel en groepsniveau
- Complimenten geven

Instructie:

Afronding van het gedeelte van de rekenles waarin je werkt met de vertaalcirkel.

Plan van aanpak tweede begeleidingsgesprek:

Naar aanleiding van de tweede klassenopname, bekijken en bespreken we twee fragmenten. Criterium voor de keuze van de fragmenten is:

Volgt de leerkracht de leerlingen en is er sprake van ontvangstbevestiging op leerling- en groepsniveau?

Sluit de leerkracht een beurt af met een compliment?

Sluit de leerkracht het gedeelte van de rekenles op een passende manier af?

Werkpunten van de beeldbegeleider:

- Zorg voor een goede uitwisseling van informatie op de handelingscategorie interactie en instructie.
- Geef de coachee ruimte om te reflecteren.

Interactieanalyse van begeleiderscommunicatie:

Fragment 1: 06:12 – 07:30

Basiscommunicatie

- + Vriendelijke intonatie, variatie in toonhoogte en spreektempo.
- + Ik zie regelmatig oogcontact, ontspannen contact (lach op gezicht).
- + Benoemen van de basiscommunicatie
- + Instemmend knikken en verbaal ondersteunen met: Oké
- + Instemmend benoemen.
- + Ontvangstbevestiging door synchroon spiegelen.
- + Toegewend.
- Δ Ruimte geven aan de coachee.
- Δ Zorgen voor een evenwichtige beurtverdeling.

Activerend/compenserend

- + Coachee laten reageren op getoond beeldfragment.
- + C: Valt jou iets op?
X: Ik zie dat enkele leerlingen mij niet volgen. Ze zijn iets anders aan het doen. L14 is iets in haar laatje aan het doen, als ik haar hierop aanspreek volgt ze mij wel. Het merendeel van de klas volgt goed.
- + C. De rest van de klas volgt jou goed. En hoe komt het dat ze jou volgen? Wat laat je aan leerkrachtgedrag zien? Je kunt kijken naar interactie, instructie en klassenmanagement.
X: Ik denk door duidelijk aan te geven dat we gaan beginnen.
C: Ja, oké. Ik had zelf ook nog als opmerking: vriendelijke intonatie,
X: Uhum.
C: Je wisselt de toonhoogte af.
X: Ja
C: Dat hebben we al eens vaker benoemt, dat vinden de leerlingen heel fijn. Je wisselt het spreektempo af.
X: Ja. Nikt instemmend.
- + Benoemen van kracht: vriendelijke intonatie.
- + Benoemen van kans om de beurt goed af te ronden door nog even oogcontact te maken met de leerling.
- Δ Meer denktijd geven.

Δ Bevragen op onderliggend gevoel.
Oplossingsgericht / handelingsgericht + Voorstel om stilteteken te gebruiken. + Voorstel om de volgende keer meer sturing te geven aan het proces. Δ Coachee nog meer activeren om waar te nemen.

Fragment 2: 13:00 – 13:20 Eind stukje verdeling materialen m.b.v. de beurtenstokjes en overgang naar het werken.
Basiscommunicatie + Vriendelijk, ontspannen contact. Δ
Activerend/compenserend + C: Zie je wat er de laatste seconden gebeurd? X: Ja, ze willen allemaal beginnen. Er is geen aandacht meer. Ik had op mijn kop kunnen gaan staan, haha, (oogcontact en gelach), dan hadden ze misschien opgekeken. C: Dus wat had je daar kunnen doen? X: Het stilteteken kunnen gebruiken. C: Het stilteteken, ja. Oké. Δ
Oplossingsgericht/handelingsgericht + Tip: volgende keer stilteteken gebruiken op het moment dat de aandacht van alle leerlingen gewenst is. Δ

Kern

Kernkwaliteit beeldbegeleider:

- Sensitief en responsief, geduldig in contact met de coachee.
- Volgt de coachee goed.
- Leeft zich in.
- Stelt afwisselend open en gesloten vragen.
- Benoemt krachten en kansen.

Kernpatroon beeldbegeleider:

- Leeft zich in.
- Gericht op handelingscategorieën: interactie en instructie.

Nieuwe werkpunten beeldbegeleider:

- Ruimte geven aan coachee door stiltes te laten vallen.
- Authentiek complimenten geven.

Korte situatiebeschrijving:

Dit is de derde opname van een stuk van de rekenles waarbij mijn coachee met de leerlingen werkt aan de vertaalcirkel. In onderling overleg is er besloten om deze keer te werken met een kale opgave. De opgave is $\frac{1}{9}$ deel van 720.

Leerdoelen:

- De leerkracht volgt de leerlingen en zorgt ervoor dat ze de instructie begrijpen.
- De leerkracht zorgt voor een duidelijke afronding.
- De leerkracht zorgt ervoor dat de verschillende vertalingen duidelijk naar voren komen.

Interactieanalyse van (klassen)beelden:

Fragment 1: 00:40 – 01:27
Interactie + Je ziet dat L18 niet goed zit. Je noemt kort haar naam en zegt: 'L17, L18 even recht gaan zitten, even attentie.' + Je neemt een langere pauze en kijkt goed de klas rond. + Rustige spreektoon + Goed ondersteuning door non-verbale signalen, aanwijzen op het bord + Je geeft heldere eenduidige opdrachten - Δ Neem even de tijd en kijk goed of iedereen jou volgt. - Δ Kijk goed of er leerlingen zijn die nog iets in hun handen hebben - Δ Check of de leerlingen de opdracht goed hebben ontvangen
Instructie + Je benoemt de stappen die gezet moeten worden: - Kort verhaal. - Goede vraag. - Met materiaal. - Tekening - Opgave - Bedenk 5 opgaven met grotere getallen. + Je licht elke stap kort toe. + Je gaat dieper in op de tekening. - Δ Bedenk samen met de leerlingen successtappen - Δ Kijk goed naar wat er gebeurt bij de leerlingen, blijf goed volgen en ondersteun waar nodig.
Klassenmanagement + Op het bord staat duidelijk welke stappen de leerlingen moeten zetten. + Je hebt de opgave op het bord klaarstaan + Je neemt de leerlingen mee in de stappen die gezet moeten worden + Je hebt de materialen klaarstaan voor de les. - Δ

Fragment 2: 01:40 – 3:40

Interactie

- + Rustige vriendelijke spreektoon, variatie in toonhoogte
- + Ondersteuning met gebaren
- + Je volgt de leerlingen goed
- + L12 krijgt de beurt. Ze vraagt of ze met een schoudermaatje mogen werken.
Je antwoord: 'Ja, vandaag mag je met een schoudermaatje werken.'
- + Je geeft duidelijk aan wat je wilt zien en horen
- + Je geeft een duidelijk startsignaal: 'Jullie mogen beginnen'.'
- + Je kijkt de klas rond en je neemt waar dat L. 16 iets in haar handen hebt. Je vraagt vriendelijke of ze dat weg wil doen: 'L16 doe je dat even weg? Want dat leidt af.'
Je laat een korte stilte vallen en kijkt richting L16. Je sluit af met: 'Dankjewel.' En gaat verder.
- Δ Geef een compliment waar dat gepast is.

Instructie

- + Je vraagt: 'Wat voor een tekening zou ik graag willen zien?' L14 antwoord: 'Een tekening die niet op de werkelijkheid lijkt.'
- + Je gaat verder met de stappen die op het bord staan
- + Je vraagt of het voor iedereen duidelijk is.
- Δ Als je vraagt of het voor iedereen duidelijk kun je dat checken door een of meerdere leerlingen de opdracht kort te laten herhalen
- Δ Vertel wat je wel wilt zien en horen.

Klassenmanagement

- + Je bakent de tijd af met een timer die goed zichtbaar is voor de leerlingen.
- Δ

Kernkwaliteit:

- Coachee geeft op een vriendelijke wijze leiding.
- Rustig vriendelijk stemgebruik, varieert in toonhoogte, tempo en volume.

Kernpatroon:

- Coachee neemt op een duidelijk, vriendelijke manier leiding.
- Volgt de leerlingen.
- Corrigeert enkele leerlingen op een vriendelijke manier.

Nieuwe werkpunten:

Interactie:

- Ontvangstbevestiging door compliment.

Instructie:

- Ervoor zorgen dat alle mogelijke vertalingen aan bod komen, waaronder de vertaling waarbij de situatie wordt weergegeven op een getallenlijn.
- Zorgen voor een goede afronding van de les.

Plan van aanpak tweede begeleidingsgesprek:

Naar aanleiding van de derde klassenopname, bekijken en bespreken we drie fragmenten.

Werkpunten van de beeldbegeleider:

- Benoem krachten gericht op het volgen van de leerlingen op groeps- en individueel niveau gericht op het begrijpen van de verschillende vertalingen.
- Bij het bespreken van de fragmenten wil ik mijn coachee bevragen over haar gevoel bij het werken met de vertaalcirkel.

Interactieanalyse van de begeleiderscommunicatie:

Fragment 1: 05:50 – 06:20

Fragment 2: 08:25 – 09:30

Fragment 3: 16:45 – 17:30

Basiscommunicatie

- + Geeft duidelijk leiding aan het gesprek, coach benoemt een aantal krachten naar aanleiding van enkele geslaagde interactiemomenten.
- + C: toont fragment waarin sprake is van het goed afronden van een beurt.
C: Je formuleert de uitkomst toch positief. Je sluit mooi af met: 'Dat is super! Dankjewel.'
- + Aan de non-verbale communicatie is te zien dat er is sprake van ontspannen contact.

Δ

Activerend/compenserend

- + Overleg over controle of leerlingen de opdracht begrijpen.
X: Vraagt aan de klas: 'Begrijpt iedereen het?'
C: Toen vroeg ik me af: 'Hoe weet je of iedereen het begrijpt.? Hoe kun je daar achter komen?'
X: Geen idee.
C: En hoe zou je dat kunnen controleren?
X: Door de vinger op te laten steken als het niet duidelijk is of als ze een vraag hebben.
C: Dan weet je nog niet helemaal of ze het begrijpen.
X: Nee. Misschien door ze eerst het aan hun schoudermaatje te laten vertellen, wat ze moeten doen.
C: Dat is een heel goed idee!
X: Dan komen ze erachter of ze het echt begrepen hebben.
C: En dan zou jij nog kunnen vragen: 'Kan iemand mij vertellen wat je moet gaan doen?'
- + C: Hoe sta je als je zo'n stukje les aan het geven bent?
X: Hoe bedoel je?
C: Ben je, eh, ontspannen? Ben je aan het nadenken?
X: Aan het nadenken.
C: Nadenken. Goh wat zal de volgende stap worden?
X: Zeker bij zo'n stukje.
C: Heb je dan vertrouwen in jezelf of twijfel je? Mag ik de goede keuze? Hoe gaat

dat?

X: Bij het einde heb ik meer, omdat ik dan al weet dat het afsluiten van de les er aan komt, dan denk, ik weet eigenlijk helemaal niet wat ik moet gaan doen.

C: Nee.

X: Dus dan heb ik niet zoveel vertrouwen. In het begin, ja dan vertrouw ik wel erop dat het goed komt. Ik vind wel altijd dan, op het moment dat ze zelf aan het werk moeten, hoop ik ook dan dat ze dat gaan doen.

C: Ja. En wat zie je als ze aan het werk gaan?

X: Dat ze dat ook wel doen.

C: Dat ze dat ook wel doen. Ja.

X: Ja, daar mag ik dan ook wel meer vertrouwen in hebben, dat ze dat ook doen.

C: Oké, als je de opdracht hebt gegeven, dan weet je dat de leerlingen goed aan het werk

gaan. Ze zijn dan goed bezig. Dus wat vragen de kinderen?

X: Duidelijke...begrijpelijke...

C: Duidelijke instructie. Dat je van tevoren heel goed nadenkt over wat wordt de volgende stap?

C: Mooi is dat. En hoe zou je dit stukje van de les af kunnen sluiten?

X: Dat vraag ik me dus steeds af.

C: Ik denk dat je af zou kunnen sluiten met, we hebben hier de vertaling gehad. We hebben het zo gedaan, zo gedaan

X: Dus gewoon even samenvatten.

C: Gewoon even samenvatten. Oké. Is dat goed gegaan? En dan kun je nog vragen, hoe ging het, hoe liep dit stukje? Oké, prima en dan sluit je daarmee dit stukje af.

Δ Ruimte geven aan de coachee om na te denken en zich uit te laten spreken door bijvoorbeeld een stilte te laten vallen.

Oplossingsgericht/handelingsgericht

+

Δ

Kernkwaliteit beeldbegeleider:

- Sensitief en responsief, geduldig in contact met de coachee.
- Volgt de coachee goed.
- Leeft zich in.
- Stelt afwisselend open en gesloten vragen.
- Benoemt krachten en kansen.

Kernpatroon beeldbegeleider:

- Geeft op een duidelijke manier leiding aan het gesprek.
- Benoemt krachten en kansen.
- Zorgt voor ontspannen contact.

Nieuwe werkpunten beeldbegeleider:

- Zorgen voor ontvangstbevestiging middels complimenten.
- Focus op vertaling waarbij een situatie weergegeven wordt op een getallenlijn.

Korte situatiebeschrijving:

Dit is de vierde opname van een stuk van de rekenles waarbij mijn coachee met de leerlingen werkt aan de vertaalcirkel. Dit wordt de laatste les in de cyclus: werken met contextuele rekenopgaven van het type deel / geheel, waarbij het deel aangegeven is met een breuk. $\frac{1}{8}$ deel van 560.

Leerdoelen:

Interactie:

- Ontvangstbevestiging door compliment.

Instructie:

- Ervoor zorgen dat alle mogelijke vertalingen aan bod komen, waaronder de vertaling waarbij de situatie wordt weergegeven op een getallenlijn.
- Zorgen voor een goede afronding van de les.

Interactieanalyse van (klassen)beelden:

Fragment 1: 01:56 – 3:00

Interactie

- + Rustige vriendelijke spreektoon, variatie in toonhoogte
- + Houding groot, handen ineen gevouwen
- + Ondersteuning met gebaren: 'Een kort verhaaltje bedenken...'
- Δ Geef een compliment waar dat gepast is.

Instructie

- + Je vertelt duidelijk wat je wilt horen en zien.
Je zegt letterlijk: Ik wil dat je zo meteen met niemand praat in je groepje. Het is helemaal stil in de klas, ik hoor helemaal niemand. En dan ga je voor jezelf een kort verhaaltje bedenken, met aan het einde van dat verhaal een goede vraag erbij. Dat is het eerste stukje wat je moet doen, dat doe je dus zonder te overleggen. Daarna gaan we weer iets anders doen. Dat mag je nu gaan doen, je krijgt daar twee minuten de tijd voor. Ik loop rond. Ik hoor helemaal niks en ik zie dat iedereen op zijn eigen wisbordje aan de slag is. Ik ga de timer aanzetten. Twee minuten de tijd. Leerlingen gaan vlot aan het werk. Er is rust en alle leerlingen zijn betrokken bezig
- Δ Als je vraagt of het voor iedereen duidelijk kun je dat checken door een of meerdere leerlingen de opdracht kort te laten herhalen.

Klassenmanagement

- + Opdracht staat duidelijk op het bord.
- + Leerlingen hebben op een na allemaal een wisbordje. De leerling die geen wisbordje en pen heeft geef je een wisbordje.
- Δ Bedenk van tevoren welke materialen de leerlingen wel en niet op hun tafel mogen/moeten hebben

Fragment 2: 05:50 – 06:30

Interactie

- + Je ondersteunt met non-verbale signalen je instructie, je telt mee op je vingers.
- + Bij de laatste opdracht gaat je stemvolume omlaag naar fluitstertoon. Dit zorgt voor aandacht en een goede overgang naar de handelingsfase.
- Δ Laat de leerlingen gericht naar het bord zitten
- Δ Kijk of de leerlingen jou volgen

Instructie

- + Je vertelt duidelijk wat je wilt zien. Je zegt letterlijk:
'Ik wil zien dat je overlegt met elkaar, je hebt fiches, blokjes, breukendoosjes, je hebt geld'.
Dus één als eerste wil ik zien dat iedereen zijn verhaal vertelt. Twee ik wil zien dat je overlegt welk materiaal je wilt gaan gebruiken en ten derde wil ik zien dat je als groep met het materiaal aan de slag gaat. Hiervoor krijgen jullie vier minuutjes de tijd.'
- + Leerlingen gaan vlot en betrokken aan de slag, er worden veel goede verhalen bedacht.
- + Je licht elke stap kort toe.
- Δ Pak een wisbordje met daarop een goed verhaal als voorbeeld. Laat het zien en lees het verhaal voor.

Klassenmanagement

- + Op het bord staan overzichtelijk de stappen. De eerste twee stappen zijn groen gemaakt om duidelijk een onderscheid te maken.
 - Goede vraag.
 - Met materiaal.
 - Tekening
 - Opgave
 - Bedenk 5 opgavemen met grotere getallen
- + Je hebt de materialen klaarstaan.
- + Je laat de leerlingen in groepjes werken.
- Δ

Kernpatroon:

Kernkwaliteiten:

- Laat goede basiscommunicatie zien.
- Coachee straalt rust en vertrouwen uit.

Kernpatroon:

- Er is sprake van instemmend benoemen.
- Coachee controleert of de leerlingen de opdracht hebben begrepen.

Plan van aanpak tweede begeleidingsgesprek:

Naar aanleiding van de vierde klassenopname voer ik een begeleidingsgesprek.

Werkpunten van de beeldbegeleider:

Interactieanalyse van de begeleiderscommunicatie:

Fragment 1 03:30 – 04:20
Basiscommunicatie + Regelmatig oogcontact. + Vriendelijke intonatie. + Ondersteuning met handen. + Instemmend knikken. Δ Beurtverdeling evenwichtiger maken.
Activerend/compenserend + Na het bekijken van het eerste fragment nodigt de coach de coachee uit om te vertellen wat zij ziet: 'Oké, wat zag je?' X: Uh, nou ik zag, ik zeg in het begin, zeg ik altijd, dit gaan we nu doen en dan kom ik met een heel verhaal. C:Ja X: Waardoor sommigen al begonnen zijn, want ja ik zei ook wat we nu gaan doen. Als ik zeg wat ze nu gaan doen, dan moet ik ze ook laten beginnen. Maar, ik zie wel dat ze beginnen. C:Ja, oké, ja. X: En dat in het groepje in het midden, dat kon ik goed zien, dat ze me goed volgden. Zij waren goed gericht op het bord en volgden mij goed. C: Ja, wat ik zelf ook sterk vond was dat je heel duidelijk aangeeft wat je wil zien. Je zegt wat je wilt zien. X: Uhum... C: En wat je wil horen. X: Ja. C: Je neemt ze mee in het verhaal. Δ
Oplossingsgericht/handelingsgericht + Δ

Fragment 2 06:55 – 07:20
Activerend/compenserend + C: Nog een kans is: Bedenk van tevoren welke materialen de leerlingen wel en niet op hun tafel mogen, moeten hebben. X: Ja, dat die minder vol ligt. C: Ja, dat zie je, er ligt her en der wat. En je kunt je afvragen, wil ik dat of wil ik dat niet? X: Nee. C: Dat is per les een keuze die je maakt. X: Oké. C: Ik vond dit een heel sterk fragment. Ook typerend voor zoals ik je de vorige keren

heb gezien. Goede intonatie. Variatie in de toonhoogte. Spreektempo rustig.
Oplossingsgericht/handelingsgericht Δ

Kernkwaliteit beeldbegeleider:

- Sensitief en responsief, geduldig in contact met de coachee.
- Volgt de coachee goed, stelt afwisselend open en gesloten vragen.
- Benoemt krachten en kansen.

Kernpatroon beeldbegeleider:

- Geeft op een duidelijke manier leiding aan het gesprek.
- Zorgt voor ontspannen contact.

Bijlage 8: Transcriptie interviews focusgroep

Eerste Interview met focusgroep:

Datum: 14-11-2017

Tijd: 10:34-10:40 uur

- C: Leerkracht X Tineke heeft met jullie vanmorgen met aan een verhaaltjessom gewerkt. We gaan nu samen bespreken hoe dat stukje rekenles ging om te kijken wat de leerkracht X anders kan doen, zodat jullie beter om kunnen gaan met dit soort sommen. Wat vond je ervan?
- L1: Het ging wel goed.
- C: Kun je vertellen wat er goed ging?
- L1: Het maken van de som ging goed.
- C: Kwam je tot de goede uitkomst? Wist je hoe je het moest berekenen?
- L1: Ja, ik wist wel hoe ik het moest berekenen.
- C: Hoe was dat bij jou L2?
- L2: Ja, dat ging wel goed?
- C: Kon je de som ook goed tekenen?
- L2: Ja.
- C: Oké. En L3, hoe ging dat bij jou?
- L3: Bij mij ging dat wel goed. We konden rustig overleggen en rustig aan doen en ik snapte wel wat ik moest doen.
- C: Oké, het samen bespreken dat ging goed.
En hoe ging dat bij jou L4?
- L4: Hm, ja een beetje wel en een beetje niet.
- C: En wat ging een beetje wel?
- L4: Ehm, ja, het samenwerken.
- C: Uhum, dat ging goed.
En hoe zag dat samenwerken eruit?
- L4: We keken samen naar de som en hebben op een wisbordje de broek getekend en de som erbij geschreven. Als ik niet had samengewerkt dan was ik er niet uitgekomen, denk ik.
- C: Dan vind je het moeilijk? Oké.
Goed, L5 en hoe ging dat bij jou?
- L5: Ja hetzelfde als bij L4. Als ik het alleen moet doen, snap ik er echt helemaal niks van. Maar als ik het met leerkracht X of iemand die het wel snapt mag doen, dan kom ik er wel uit.
- C: Oké, goed.
Hoe vond je dat leerkracht X het heeft aangepakt? Heeft ze het duidelijk uitgelegd, was de opdracht duidelijk, wat vond jij L2?
- L2: Ik vond het heel duidelijk.
- C: Je vond het heel duidelijk. En wat vond je precies duidelijk?

L2: Ehm, ja ze liet het duidelijk zien en ze legde het ook duidelijk uit.

C: Oké. En toen jullie aan het werk waren, wat deed leerkracht X toen? Weet je dat nog?

L2: Nee.

C: Wie weet dat nog?

L4: Ze liep rond, om te helpen.

C: En wat deed ze toen ze rond liep?

L4: Kijken.

C: En waar keek ze naar?

L5: Ze keek naar de tekeningetjes. En toen koos ze er een uit die ze heel vaak had gezien. En die zette ze op het bord.

C: Oké, die zette ze op het bord.
Prima! Ehm, even nadenken...
Wat zou leerkracht X de volgende keer weer moeten doen? Wat is een top voor leerkracht X?

L4: Samenwerken.

C: Samenwerken, oké.
Nog een top?

L3: Dat ze het weer net zo uitlegt als nu.

C: Dus uitleggen zoals ze het nu heeft gedaan, duidelijk de som op het bord?

L3: Ja

L5: Ja en het wordt duidelijker als we het zelf moeten tekenen.
Misschien is dat voor sommige kinderen wat duidelijker.

C: Dus dat leerkracht X het tekent?

L5: Nee, omdat we zelf een tekening moesten maken.

C: Goed en wat is een tip voor leerkracht X?
Wat zou ze de volgende keer anders kunnen doen? Wat zou jou helpen?

L2: Weet ik niet.

C: L1 weet jij het?

L1: Ehm, nee.

C: Welke tip zou jij hebben L3?

L3: Nee, dat weet ik niet?

C: Stel nou, dat je het de volgende keer alleen zou moeten doen en niet met een schoudermaatje? Wat zou jou dan helpen? Wat heb je dan nodig?

L3: Misschien een steunkaartje of zo. Ja voor de rest weet ik het eigenlijk niet. Een steunkaartje helpt bij mij wel altijd.

C: Dus steunkaartjes helpen jou?

L3: Ja.

C: Wat zou er op het steunkaartje moeten staan?

L3: Zeg maar, de stappen.
 C: Oké, dus de stappen van hoe pak je deze sommen aan.
 L3: Ja.
 C: Oké, ik vind dat een hele goed tip.
 En jij L4, wat zou jou helpen? Als je het alleen zou moeten doen?
 L4: Rust.
 C: Oké, had je de rust deze keer?
 L4: Knikt instemmend.
 C: In ieder geval rust, daar kan leerkracht X voor zorgen. En daar kun je zelf ook voor zorgen.
 Wat L3 die zei, zou dat jou ook helpen? Een steunkaartje?
 L4: Knikt instemmend.
 C: Oké, goed, eens even kijken, is er nog iemand die iets wil zeggen over dit kort stukje van de rekenles?
 L3: Steekt de vinger op. Ik snap dat eigenlijk niet met dat delen.
 C: En wat snap je precies niet bij dat delen?
 L3: Ja want vanmorgen hadden we € 15,00 en $\frac{1}{3}$ daarvan is korting.
 C: Uhum.
 L3: En daar kwam ik echt niet uit.
 C: Daar kom je niet uit.
 L3: Nee.
 L4: Toen we die procenten en breuken hadden, de procenten snapte ik wel maar de breuken niet, dat was vorig jaar al zo.
 C: Nee. Die vind jij lastig?
 L4: Ja.
 C: En jij L3, hoe zit dat bij jou en de breuken?
 L2: Ja, ik ken ze wel. Ik vind ze best makkelijk.
 C: En L2, hoe zit dat bij jou.
 L2: Ja, het gaat wel, een beetje snap ik er wel van.
 C: En L5?
 L5: Ik vind ze heel gemakkelijk.
 C: Zou het misschien een tip kunnen zijn voor leerkracht X dat ze nog eens uitleg geeft over de breuken? Zou dat helpen.
 L3: Knikt instemmend
 L4: Knikken instemmend
 C: Want wat voor som moest je nu eigenlijk uitrekenen?
 L4: $\frac{1}{3}$ deel van
 C: Van?
 L5: € 15,00

- L4: Ja, mijn schoudermaatje legde dat uit, toen snapte ik dat wel. Maar als ik dat alleen moet doen, en ik weet het niet, en niemand zegt wat ik eigenlijk moet doen, dan snap ik het niet.
- C: Nee, hm, hm.
Wou jij nog iets zeggen L5?
- L5: Ja, want het verhaaltje was iets van Eva, of zo die wou een broek kopen. Die kostte € 15,00 en kreeg ze 1/3 deel korting. En dan moest je zeggen hoeveel korting ze kreeg.
- C: Dus dat was de som. Goed, ik vind dat we er heel goed over gesproken hebben. De volgende keer geeft leerkracht X weer een stukje rekenles en dan gaan we terugkijken hoe dat is gegaan. Dank jullie wel.

Tweede interview met focusgroep:

Datum: 21-11-2017

Tijd: 09:28 – 09:35 uur

- C: Dit is ons tweede gesprek over een stukje rekenles waar het ging om het werken met de vertaalcirkel. Weten jullie waarom we dit doen? Wat is het doel hiervan?
- L1: Weet ik niet.
- C1: Weet jij het L2?
- L2: Nee, dat weet ik niet.
- C1: C, wendt zich tot L3.
- L3: Weet ik niet.
- L4: Nee.
- C: Weet jij het L5?
- L5: Verhaalsommetjes volgens mij.
- C: Wat is er met de verhaalsommetjes aan de hand?
- L5: Die vinden heel veel kinderen moeilijk en die komen best vaak voor in de Cito.
- C: Ja, die komen best wel vaak voor in de Cito.
En wat zou nou de bedoeling zijn van de vertaalcirkel, wat leer je daarvan?
- L1: Misschien dat je dan heel gemakkelijk de som uit het verhaal kunt halen en dat je dat dan gemakkelijker uit kunt rekenen.
- C: Dus dat je de som er gemakkelijker uit kunt halen. Is er nog een andere reden?
Na een korte stilte: Waarom zou je juffrouw blokjes, geld en fiches erbij gepakt hebben?
- L4: Ja, sommige kinderen weten het niet uit hun hoofd.
- C: En wat weten ze niet in hun hoofd?
- L4: Ja, de som kunnen ze denk ik er wel uithalen. Maar de som uit het hoofd

- uitrekenen is wel wat moeilijker.
- C: Dus, de som eruit halen dat lukt de meeste kinderen wel.
- L4: Ja, maar...
- C: Maar de som uitrekenen.
- L1: Ja, het is dan wel handig dat je blokjes, breuken of geld mag gebruiken, want dan is het voor sommige kinderen gemakkelijker om de som uit te rekenen.
- C: Dan wordt het een stuk gemakkelijker. Oké. Goed.
Uhm, wat heeft de juf met de tips en tops gedaan van de vorige keer? Weten jullie de tips en tops van de vorige keer nog?
- L4: Nee.
- C: Wat hadden jullie voor een tips bedacht?
- L1: Volgens mij dat je een hulpmiddeltje, een steunkaartje erbij kunt gebruiken. Dat hebben de kinderen volgens mij nog niet.
- C: Een steunkaartje.
- L1: Je mocht wel zelf kiezen, bijvoorbeeld geld of zo. Sommige kinderen vinden het met de breuken wat lastiger en die kunnen het met geld wel uitrekenen. Dat jezelf mag kiezen.
- C: Oké. Dus een steunkaart, dat zou je juf nog eens over na kunnen denken.
Wat hadden we nog meer als tips of tops? Na een korte pauze: dat de juf de som goed uitlegt. Hoe zag dat er deze keer uit?
- L5: Wel duidelijk wel weer.
- C: Duidelijk. En hoe komt het dat het zo duidelijk was?
- L3: Dat ze het stapje voor stapje deed.
- C: Stapje voor stapje. Is er nog een reden waarom het zo duidelijk was?
- L2: Nee
- C: De som stond op het bord, je kon de som zelf meelesen. En stapje voor stapje uitgelegd. Oké. Goed.
Wat ging goed in dit stukje van de rekenles? Waar was je tevreden over?
- L3: De vorige keer lukte het niet. Dat was wel een moeilijkere som dan dit keer. Maar L6 had mij het heel goed uitgelegd.
- C: Weet je nog hoe ze dat uitgelegd heeft?
- L3: Ja want het waren 160 kranten en dan $\frac{1}{4}$, ja daar was iets mee. Ik weet niet meer precies wat. En dan zei ze dat je moest delen door 4. En toen zei ze 16 delen door 4 is 4 en dan moet er nog een 0 achter. Want je hebt bij 160 een 0 weggehaald en dat is dan 16 en is 4 en dan moet er een 0 achter en dat is dan 40.
- C: Uhm. Oké dus L6 heeft jou heel goed geholpen. En hoe heeft de juf jullie nog verder goed geholpen?
- L1: Mij heeft ze niet geholpen, want ik had ook geen vinger in de lucht.

L4: Dat was bij bijna niemand.

C: Maar heeft de juffrouw jullie wel heel goed op weg geholpen door te vertellen, dit is de som, uitgelegd stapje voor stapje, ze heeft materialen klaargelegd. Vond je dat handig?

L2: Ja, dat vond ik wel handig.

C: En L2, wat voor een materiaal hadden jullie gepakt?

L2: De blokjes.

C: En hoe wilden jullie dat met de blokjes gaan doen?

L1: Nou L7 en ik hadden ook de blokjes gepakt en we hebben gewoon 160 blokjes gelegd en die hebben we in vieren verdeeld.

C: En hoe hebben jullie dat gedaan L2?

L2: Nou wij hebben ook 160 blokjes gepakt en dat in delen van 40 gedaan.

C: In groepjes van 40 gelegd?

L2: Ja.

C: En, L3 wat hadden jullie gepakt?

L3: Een breukendoosje.

C: En hoe hebben jullie dat aangepakt met het breukendoosje?

L4: Wij hebben 1 cirkel gepakt. En dan had je 4 stukken. En elk stuk is dan 40.

C: Goed. Hebben jullie nog tips en tops voor de juffrouw? Voor de volgende keer?

L3: Tips niet, maar tops wel. Dezelfde als de vorige keer. Nou doet de juffrouw het wel beter.

C: En wat doet de juffrouw beter?

L3: Uitleggen. Ja vorige keer was het ook goed, Nu was het nog beter dan de vorige keer.

C: Nou nog beter. Dat is wel fijn. En wat maakte het nog beter?

L3: Met de breuken van het breukendoosje was het nog beter te begrijpen.

C: Goed, en iemand van jullie nog een tip?

L4: Nee.

C: Dus moet de juf de volgende keer weer een som op het bord zetten en stapje voor stapje uitleggen. En wil je er dan weer materialen erbij?

L4: Ja.

L2: Ja.

L1: Ja, maar ik hoef het niet persé, want ik kan de som ook zo uitrekenen.

C: En hoe is dat voor jou L2.

L2: Ik vind met materiaal wel handig.

C: En L3?

L3: Dat ligt eraan. Ik kan ze ook wel zonder materiaal

C: En L4, wat werkt voor jou het beste?

L4: Met materiaal.

C: En L5?

- L5: Ik vind ze best wel gemakkelijk.
- C: Oké, goed zo. Wil iemand van jullie nog iets zeggen hierover?
- L1: Ja, als kinderen die het echt nog niet snappen, dat zij er een breukendoosje bij mogen pakken als ze dat willen.
- C: Oké, dan sluiten we hiermee het gesprek af en gaan we de volgende week verder met de verhaalsommen.

Derde interview met focusgroep:

Datum: 28-11-2017

Tijd: 10:33 – 10:41 uur

- C: Nou, fijn dat jullie er weer zijn voor ons derde gesprek inmiddels. Vanmorgen heb je met een kale som gewerkt. Hoe vind je het om met een kale som te werken. Wie wil daar iets over zeggen.
- L1: Voor mij maakt het niet uit, met een verhaaltje is net zo gemakkelijk.
- C1: Oké, dus voor jou is er geen verschil tussen een kale som en een som met een verhaaltje, in een context.
- L1: Nou, ja heel af en toe, als het verhaal wat lastiger is.
- C: Lukt het jou goed om bij een kale soms een verhaal te bedenken?
- L1: Best wel.
- L4: Ik vind het wel grappig om te doen, je leert ook verhaaltjes te schrijven en je leert goede sommen te maken. Ja, en tekeningen die erbij horen.
- C: En levert het jou ook iets op, wordt je er ook handiger in?
- L4: Ja, ik weet nog wel van de eerste keer vond ik het nog heel moeilijk. Nou wordt het wel wat makkelijker.
- C: Oké, en wat zorgt er precies voor dat het gemakkelijker wordt?
- L4: Ik denk, het oefenen.
- C: Dus door regelmatig te doen, te oefenen helpt om er handiger mee om te gaan?
- L4: Ja.
- C: L3 hoe kijk jij daar tegenaan?
- L3: Kale sommen, ja dat gaat wel.
- C: Vind je het lastig om er zelf een verhaal bij te maken?
- L3: Ja, dat wel, dat vind ik soms nog wel lastig.
- C: En L2, wat vind jij van de stappen die de juf op het bord had gezet? Vond je de stappen handig? Eerst een verhaal bedenken, dan een vraag, dan met materiaal laten zien, dan een som erbij bedenken?
- L2: Ja, ik weet niet zo goed wat ik daar op moet zeggen.
- C: Hoe ging het in de les met jou en jou schoudermaatje?
- L2: Niet goed.
- C: Wat ging er niet goed?

L2: Wij wisten geen verhaal. Ik wist alleen de uitkomst.

C: Je wist alleen de uitkomst.

L2: Mijn schoudermaatje ging van alles doen, maar ik wist niet wat ik moest doen. Mijn schoudermaatje kan het beste van ons tweeën rekenen.

C: Had je op dat moment hulp nodig?

L2: Ja.

C: Van wie had je die hulp kunnen krijgen?

L2: Van de juffrouw.

C: Van de juffrouw. Dus je had het fijn gevonden als de juffrouw eventjes bij jullie was komen staan en eventjes op weg had geholpen.

L2: Knikt instemmend.

C: Is dat een tip voor de juffrouw?

L2, L4: Knikken instemmend en zeggen ja.

C: Dus de tip is dan, hoe zou je dat kunnen zeggen?

L5: De juf moet goed kijken of er iemand hulp nodig heeft.

C: Goed kijken of iemand hulp nodig heeft. Ben je het ermee eens L3?

L3: Ja.

C: Oké, ehm, hebben jullie nog een tip of een top voor de juffrouw? Wat vond je ervan dat de juf de vijf stappen zo op het bord heeft gezet?

L4: Ik heb twee tops. Ik vond het handig dat het zo op het bord stond en dat de juf het allemaal goed heeft uitgelegd. Het ik vond ook, ja, ze pakt ook elke keer een wisbordje. Ja dit keer had ze die van ons gepakt.

C: Uhum.

L4: Ja, en toen heeft ze die van ons aan de klas uitgelegd. Dat vond ik wel grappig.

C: Oké. De tip is dan, laat ons met een wisbordje werken.

L4: Dat hebben we ook gedaan.

C: En op het eind. En doe dat de volgende keer weer.

L4: Ja, dat had ze ook gedaan.

C: Dat had ze ook gedaan en dat wil je dat ze dat de volgende keer weer zo doet? Dus dat is een top, maar ook een tip voor de volgende keer.

L4: Ja.

C: Hebben we nog een top?

L1: Ja, ik heb als je die stappen allemaal uit moet voeren, dat vind ik eigenlijk niet zo fijn.

C: Niet? Wat zou je dan fijner vinden?

L1: Ja, ik vind het gewoon een beetje, ja, ik vind het een beetje lastig om een verhaal te bedenken. En dat je dan al die stappen moet doen.

C: Ja?

L1: En dat je al die stappen moet uitvoeren.

C: Wat zou de juffrouw voor jou kunnen betekenen?

- welke opdracht zou jij dan moeten krijgen? Zou je een andere opdracht moeten krijgen?
- L1: Ja, maar in de Cito zitten volgens mij geen opgaven waar je zelf een verhaaltje bij moet bedenken. En sommen met een verhaaltje vind ik gemakkelijk.
- C: Die vind je gemakkelijk. Dus wat zou jij in die tijd dan kunnen doen?
- L1: Geen verhaaltjessommen maken, maar verhaaltjes sommen oefenen in een soort werkboekje.
- C: Dat vind ik een goed idee. En jij L5 zou dat ook iets voor jou kunnen betekenen?
- L5: Ja, want ik vind ze ook niet meer zo moeilijk.
- C: En L2, voor jou?
- L2: Ik heb geen idee.
- C: Jij zou het liefste de juf aan jouw tafel hebben en dat ze jou op weg helpt?
- L2: Ja. Als ik ze dan snap, dan kan ik ze zelf maken.
- C: Ja, en L3 is dat voor jou? Heb je nog oefening nodig?
- L3: Ja, ik denk het wel. Iets meer oefenen.
- C: Dus voor jou zou dat betekenen dat de juf nog enkele keren gaat oefenen. En L4 hoe is dat voor jou?
- L4: Ja, hetzelfde als voor L2.
- C: En had je nog een idee? Je zei de vorige keer dat je een steunkaartje handig zou vinden. En heb jezelf een idee hoe dat eruit zou moeten zien?
- L4: Ja, wij hadden een keer bij andere sommen een steunkaartje gemaakt. En dan kun je tussendoor op het steunkaartje kijken.
- C: Hoe kun je ervoor zorgen dat je een steunkaartje krijgt?
- L5: De juffrouw vragen.
- C: Dat lijkt me een goed idee. Hebben jullie verder nog tips en tops?
- L3: Nee.
- C: L5?
- L5: Ze legt goed uit en het is wel fijn dat we met materiaal mogen werken.
- C: Goed, dan sluiten we ons gesprek hiermee af. De tops zijn: de juf zet de opdracht in stappen op het bord, ze legt goed uit en jullie vinden het fijn om met materiaal te werken. De tips zijn: met wisbordjes werken en een wisbordje gebruiken als voorbeeld, goed kijken of er kinderen hulp nodig hebben, kinderen op weg helpen en een steunkaartje erbij laten maken. Volgende keer gaan we voor de laatste keer bij elkaar zitten en dan kijken we terug op alle keren dat er met de vertaalcirkel is gewerkt.

Vierde interview met focusgroep:

Datum: 11-12-2017

Tijd: 09:42 – 09:50 uur

C: Fijn dat jullie weer allemaal hier zijn, de laatste keer. We gaan praten over de lessen die gaan over de vertaalcirkel. Ik had jullie gevraagd om de tips en tops op te schrijven. Wie wil beginnen met het noemen van enkele tips en tops?

Waar zullen we trouwens mee beginnen met de tips of de tops?

L3 en L4: De tops.

C1: Oké, beginnen we met de tops. Ja, L3.

L3: Als iedereen klaar is wordt duidelijk uitgelegd hoe de som moet, hoe je moet rekenen.

C: Oké, goed, prima!

L4: Is dat hetzelfde als 'goede uitleg'?

C: De juffrouw legt het goed uit. En kun je ook aangeven waarom het goed uitgelegd wordt, wat is er goed aan de uitleg?

L3: Dat de juf het stapje voor stapje uitlegt hoe je de sommen moet uitrekenen.

C: Is er nog iets anders dat heel goed is aan de uitleg?

L2: Ze is goed te verstaan.

C: Goed verstaanbaar. Prima! Nog iets anders?

L5: Vandaag was het ook makkelijker dan de andere keren. De stapjes waren gemakkelijker om uit te voeren.

C: Oké. De stapjes waren gemakkelijker om uit te voeren. Nog iets, waarom de uitleg goed was?

L4: Het materiaal is wel fijn.

C: Goed. Dan gaan we naar de tweede top. Wie wil de tweede top opnoemen?

De tweede top. L2, wat had jij als tweede top

L2: Geeft goede lessen.

C: Geeft goede lessen. En bij de goede lessen hoort een goede uitleg en het vervolg. Wat is er goed aan de les?

L2: Dat ze het goed uitlegt en de materialen. En ze zorgt ervoor dat we goed vooruit kunnen.

C: Waar zorgt de juffrouw nog meer voor?

L3: Dat de kinderen de sommen goed snappen.

C: Dat de kinderen de sommen goed snappen. En wat gebeurt er voordat de kinderen aan het werk gaan, wat doet de juffrouw dan? Ze legt het uit, maar ze doet nog iets anders.

L3: Ze kijkt rond.

C: En kijkt ze dan naar de truien die jullie aan hebben? Of... wat doet ze?

- L3: Ze kijkt hoe er gewerkt wordt.
- L2: Of iedereen vooruit kan.
- C: Of iedereen vooruit kan. En waar kijkt ze nog meer naar?
- L3: Dat weet ik niet.
- C: Weet je dat niet? Ik denk dat de juffrouw ook kijkt of iedereen bij de les is, let iedereen op? Zag je dat de juffrouw dat deed?
- L5: Knikt en zegt ja.
- L3: Ja maar je bent zelf hard bezig.
- C: Maar voordat je bezig bent? Wat zie je dan bij de juffrouw?
- L4: Ze kijkt heel secuur rond.
- C: Ze kijkt heel goed rond.
- L1: Ze kijkt ook naar de verhaaltjes en ik had ook een keer bijvoorbeeld ik moest door acht delen en ik had een 9 opgeschreven en dat moest een 8 zijn en toen zei de juffrouw dat ik nog eens goed moest kijken.
- C: En L4 wat wilde jij hier nog over zeggen?
- L4: Dat weet ik niet meer.
- C: Weet je niet meer. Heeft iemand anders nog een andere top? Jullie hebben al genoemd: goed les geven, goede uitleg, het materiaal dat handig te gebruiken is. Nog een ander top? Nee? Dan gaan we naar de tips.
- Wie wil de eerste tip op noemen. L5.
- L5: Ja, sommige kinderen, die het nog niet zo goed kunnen, ja, dat is best wel vaak herhaald, dat sommige kinderen een steunkaartje nodig hebben.
- C: Oké, dat steunkaartje dat missen sommige kinderen nog. Oké, goed. Nog een andere tip. L1.
- L1. Misschien steeds een ander maatje, want wie weet zit je steeds met een iemand die het nog niet snapt en de ander snapt het ook niet en dan komt je er niet uit.
- C: Een goede tip! Dus een ander maatje, wisselende maatjes.
- L3: Misschien kunnen we dan met de naamstokjes de tweetallen anders maken of je wisselt door in het groepje.
- C: Dat je de nummers 1 door wisselt. Dat kan. Goed! L2.
- L2: En dat de juf bij elk groepje even komt vragen of ze goed vooruit kunnen.
- C: Goed, dus even vragen, kun je vooruit? Mooie tip! Nog een andere tip? Dus wat hebben we al gehoord? Groepjes wisselen, het steunkaartje, bij de groepjes langs gaan en vragen kun je vooruit? Wat zou de juffrouw nog meer kunnen doen?
- L2: Goed opletten dat de kinderen opletten bij haar.

- C: Ja, dus goed opletten of de kinderen bij de les zijn. En hoe zou de juffrouw dat kunnen doen? Of hoe doet ze dat nu? Hoe doet de juffrouw dat nu?
Wat werkt heel goed?
- L2: Ja, jij zegt dan als iemand gaat vertellen, dan trek je nog een stokje en dan moet diegene dat navertellen.
- C: Dan moet hij het navertellen.
- L3: Dan moet je goed opletten.
- C: Zou dat ook een goede tip zijn voor juf X.?
- L3: Ja, dan doen we af en toe, en als ik dan om me heen kijk, dan zie ik wel dat iedereen beter oplet.
- C: Oké, dus laten herhalen van de opdracht.
- L3: Als iemand dan uit het bakje komt en als iemand dan niet oplet kun je dat meteen merken.
- C: Goed, nog iemand een tip of zijn we al door de tips heen?
- L3: Dat de juffrouw tegen de kinderen die niet serieus bezig zijn, zegt dat ze ook serieus moeten doen.
- C: Dus goed opletten dat alle kinderen serieus meedoen. Hé luister eens, nu hebben we de afgelopen weken steeds met eenzelfde context gewerkt. Wat was die context ook alweer? Waar draaide het om?
- L5: Om uitrekenen wat voor een deel het was, met keersommen.
- C: En wat zat er steeds in zo'n keersom?
- L5: Een tafel.
- L2: Een deel.
- C: Een tafelsom met een deel, een breuk. En zouden er ook nog andere contexten zijn? Verhaaltjes, tekeningen met andere sommen?
Wat denk je zijn er nog meer verhaaltjes waarin andere sommen verstopt zitten? Ja, er zijn nog meer contexten mogelijk.

Bijlage 9 Feedback focusgroep.

Tips:

- Voor meerdere leerlingen zou een steunkaartje met duidelijke stappen helpen.
- Meerdere leerlingen geven aan dat rust in de klas helpt.
- Een leerling geeft aan dat extra uitleg over het rekenen met breuken zou helpen.
- Leerlingen die de som zonder materiaal uit kunnen rekenen, zonder materiaal laten werken en in een werkboekje laten werken
- Mijn coachee X moet goed kijken of er iemand hulp nodig heeft.
- Meer laten oefenen.
- Een leerling geeft aan dat mijn coachee ervoor kan zorgen dat je een goed schoudermaatje hebt, waar je goed mee kunt overleggen.
- Opletten of de leerlingen goed opletten.
- Leerlingen opdrachten laten herhalen om te kijken of ze opletten
- Tegen de leerlingen die niet serieus meedoen zeggen dat ze serieus mee moeten doen.
- Bij elk groepje even vragen of ze goed vooruit kunnen.

Tops:

- Mijn coachee legt goed uit.
- Mijn coachee heeft de som en de stappen duidelijk op het bord staan.
- De leerlingen vinden het fijn dat ze mogen samenwerken.
- Het werkt duidelijker als de leerlingen zelf een tekening moeten maken.
- Je mag zelf kiezen welk materiaal je gebruikt.
- Mijn coachee liet zien dat je een som kunt vereenvoudigen.
- Met materiaal is de som nog beter te begrijpen.
- Met wisbordjes laten werken.
- De leerlingen vinden het goed dat er voorbeelden op het wisbordje van leerlingen worden gebruikt als voorbeeld.
- Je leert verhaaltjes te schrijven.
- Je leert goede sommen te maken
- Je leert tekeningen te maken die bij de som horen.

Overig:

- Het doel van de lessen is niet duidelijk voor alle leerlingen.
- Leerlingen geven aan dat verhaaltjessommen best vaak in een Citotoets voorkomen
- Een leerling geeft aan dat een kale som net zo gemakkelijk is als een verhaaltjessom.

Bijlage 10: Begin- en eindmeting

Begin- en eindmeting		
	Beginmeting	Eindmeting
L 1	7	9
L 2	4	8
L 3	5	8
L 4	2	5
L 5	5	5
L 6	3	5
L 7	3	6
L 8	3	9
L 9	3	6
L 10	3	10
L 11	3	3
L 12	2	7
L 13	2	5
L 14	3	6
L 15	2	6
L 16	2	6
L 17	5	10
L 18	3	6
L 19	0	6
L 20	1	6
L 21	4	4
L 22	4	7
L 23	9	7
L 24	1	4
Gemiddelde:	3,3	6,4

Bijlage 11: Transcriptie eindgesprek

15-12-2017

11:10 – 28:00

C: Goed dat waren de twee fragmenten die ik eruit heb gehaald.

X: Oké, ja.

C: Ik weet niet of je je eigen kernpatroon hierin terugziet?

X: Jawel.

C: Hoe jij voor de klas staat? Hoe je het over het algemeen doet?

X: Je hoort rust in de stem. Maar die verandert wel.

C: Ja.

X: Als ik geroezemoes in de klas hoor, dan hoor je dat ik wel iets harder ga praten.

C: Dat je harder gaat en dat je probeert...

X: Om de leerlingen weer betrokken te krijgen.

C: Ja, en heb je voor jezelf het idee, dit is mijn stijl, zo wil ik dat doen of heb je bij jezelf zo iets van ik wil dat eigenlijk anders of ...

X: Nee, ik denk dat dit mijn stijl is.

C: Oké, goed. En als jij zo voor de klas staat voel je je ontspannen?

X: Ja.

C: Dus je bent rustig, ontspannen, je weet wat je wilt doen?

X: Ja.

C: Oké.

X: Ik vind het ook leuk, ik heb geen spanning gevoeld tijdens het filmen.

C: Dus je voelde je veilig.

X: Ja.

C: Oké, mooi. Dan gaan we kijken naar het traject wat we hebben doorlopen. We zijn begonnen met een intakegesprek. We hebben daarvoor al een gesprek gehad. We hebben een sessie gehad met theoretische achtergronden.

X: Ja, klopt.

C: Je hebt geoefend in de klas.

X: Ja.

C: We hebben vier klassenopnames gemaakt. Vier begeleidingsgesprekken gevoerd. We hebben een nulmeting en een eindmeting afgenomen.

X: Ja.

C: Ben ik dan nog iets vergeten?

X: Nee.

C: Ja, tussendoor hebben we nog wel een keer gesproken over het traject. Hoe heb je het traject als geheel ervaren?

X: Ik vond het heel prettig.

C: Ja.

X: Omdat het filmen en jezelf terugzien altijd goed is.

Je ziet telkens iets anders. Ik vond het fijn, ik merkte zelf dat ik na elk begeleidingsgesprek iets meenam naar de volgende les.

C: Ja.

X: En daar iets mee deed. Het was echt een leerproces.

C: Dus een cyclus waarbij je erachter kwam dat je steeds een stap gezet hebt.

X: Ja.

C: Kun je een voorbeeld van geven van waar je op een gegeven moment in die

cyclus achter kwam?

X: Ja, het volgen, ik was me dat nooit zo bewust. Ik was me er nooit echt bewust van of kinderen mij volgen, dat je kunt zien dat kinderen je volgen.

C: Ehm.

X: Ik lette daar nooit echt bewust op.

C: Nee.

X: Als ik voor de klas sta dan zie ik inderdaad dat niet alle leerlingen volgen. Ik zie ook leerlingen die wel opletten, volgen. Als ze dat niet doen, kan ik even een leerlingen bij zijn naam noemen.

C: Ja.

X: Daar ben ik bewuster mee omgegaan.

C: Ja. En het is steeds een keuze maken. Als een leerling niet gericht is op jou is het de vraag of hij jou volgt

X: Ja.

C: En daar kun je alleen maar achter komen door de leerling een vraag te stellen. Vragen of opdrachten laten herhalen, daar zou je iets mee kunnen doen. Wat heeft het traject jou verder opgeleverd als je denkt aan interactie, instructie, klassenmanagement?

X: Het gebruik van materialen,

C: Ja.

X: Hoe waardevol en zinvol het is als je materiaal laat gebruiken. Ik ben me bewust geworden dat ik dat veel te weinig doe.

C: Oké.

X: In groep 7 vergeet ik de helft van de tijd dat ik de leerlingen met materiaal kan laten werken en de leerlingen daar ook veel baat bij hebben.

C: En wat betreft de vertaalcirkel, wat heb je daarvan opgestoken?

X: In het begin dacht ik als ze een tekening maken, bijvoorbeeld een broek met een prijskaartje eraan is het goed. Gaandeweg kwam ik erachter dat het meer naar het abstracte toe moest en dat dat ook veel meer oplevert voor de kinderen. Het is wel leuk dat ze een broek kunnen tekenen maar...

C: Ja

X: Maar, gaandeweg gingen ze een breukenstrook of een ander model op papier tekenen. Dan zie je dat ze inzicht krijgen.

C: Ja, goed.

X: Ik denk dat de leerlingen er veel baat bij kunnen hebben als ze de vertalingen gaan toepassen en echt in de vingers hebben.

C: Oké. Even kijken, heeft het jou ook nog nieuwe inzichten opgeleverd? Je zei net al ten aanzien van de interactie, het volgen van de leerlingen. Het gebruik van de vertaalcirkel. Heeft het jouw ook nog andere inzichten opgeleverd?

X: Ik zie ook dat ik met het geven van complimenten bewuster om mag gaan.

C: Ja

X: Ik doe geef wel complimenten, maar niet overdreven veel.

C: Nee.

X: Daar is zeker nog wat winst te halen. Wat ik ook fijn vind bij het terugzien van de beelden, dat de leerlingen rustig aan het werk na de instructie.

C: Ja, dat zag je iedere keer terug.

X: Ja, want het is een vrij rumoerige klas, ik vind het dan leuk om te zien dat ze inderdaad ook vaak gewoon heel rustig aan het werk zijn.

C: Oké.

C: Prima, als je kijkt naar mijn rol als coach, welke elementen hebben jou het meest

geholpen in het traject?

X: Ja...

C: Vragen stellen. Luisteren. De beeldbegeleiding. De opmerkingen die ik maakte, de vragen, het activeren, compenseren, benoemen van krachten en kansen, de schaalvraag. Wat heeft jou in het traject het meest geholpen?

X: Ik vind het heel prettig dat je positieve punten benoemt en dat je vaak tips hebt. Dat komt niet betweterig over.

C: Nee.

X: Je hebt mij niets opgedragen. Je legt opties voor en laat de keuze aan mij over.

C: Ja

X: Ik heb nooit het gevoel gehad dat ik beoordeeld werd.

C: Nee, nee. Het is de bedoeling dat jij autonoom denkt en handelt. Dat jij keuzes maakt.

X: Ja, daar stuur jij goed op aan.

C: Ja.

X: Je stelt goede open vragen die mij aan het denken zetten. Ik kan niet zomaar ja of nee zeggen. Je vraagt door. Dan kan ik niet antwoorden met een ja of nee.

X: Daar kom ik niet mee weg.

C: Nee, daar kom je niet mee weg.

X: Dus je stelt op een hele prettige manier vragen en het helpt mij altijd als iemand zegt wat ik goed doe.

C: Ja.

X: Anders ga lesgeven zoals ik denk dat jij wilt dat ik lesgeef.

C: Nee, dan ben je niet authentiek.

X: Nee.

C: Voel je dat je meer zelfvertrouwen hebt gekregen of is dat niet zoveel veranderd?

X: Jawel, je krijgt meer vertrouwen. Ja, wat ik eerder al zei, als je ziet dat de klas ook rustig aan werk gaat. Je benoemt dat als een kracht. Dat geeft zeker vertrouwen zeker nadat ik vorig jaar met groep 8 nogal eens problemen had met het rustig houden van de klas en als je bedenkt dat groep 7 ook een moeilijke groep is.

C: Ehm.

X: En dan zie ik, dat het toch lukt.

C: Ja.

X: Ja, dus dan denk je oké, het kan dus wel.

C: Ja.

X: Ja, dat idee heb ik dan.

C: Oké. Goed. Als we terugkijken naar de schaalvraag. Weet je nog waar je je ingeschaald had de eerste keer?

X: Ik weet het niet meer.

C: Je schaalde je in op een vijf.

X: Oh, ja in het midden.

C: In het midden ja. En als je nu kijkt naar het proces dat je hebt doorgemaakt, waar denk je dat je nu staat?

X: Ik denk bij een zeven.

C: Een zeven, oké. We hebben het er al over gehad wat je tot de zeven heeft gebracht en wat zou jou tot een acht kunnen brengen? Wat heb je daarvoor nodig? Wat zou je daarvoor moeten doen?

X: Ik vind dat het een acht is als ik het echt zelf helemaal in mijn vingers heb

en het regelmatig gebruik.

C: Wat zou je dan concreet moeten doen om op die acht uit te komen?

X: Het zit hem ook in de voorbereiding van de les.

C: Ja, oké. Wat zou je daar dan kunnen doen, de komende periode?

X: Toepassen in de eerste minuten van de rekenles, als we iets herhalen,

C: En als je kijkt naar de vertaalcirkel?

X: Ja, die kun je daar dus bij gebruiken. Dat is een van de hulpmiddelen die je nu niet naar de achtergrond moet schuiven.

C: Dus, je hebt nu deel/geheel gehad.

X: Ja.

C: Er zijn nog meer contexten.

X: Ja, ook met deelsommen en keersommen, overal kun je hem bij inzetten.

C: Ja, je ziet ook dat de kinderen, training hebben gehad en dat ze vlot verhaaltjes bedenken.

X: Ja.

C: En vlot materiaal gebruiken en tot een som komen.

X: Ja.

C: En als je kijkt naar het team? Wat zou je, wat zouden we hier met het team mee kunnen?

X: Ik denk de anderen ook bewust van maken van hoe belangrijk het is om met materiaal te laten werken en te kijken wat we op school allemaal aan materialen hebben.

C: Ja.

X: Er staat natuurlijk heel veel, maar ik denk dat niet alles wordt gebruikt. Er staan bijvoorbeeld heel veel breukendoosjes, ik heb ze nu naar de klas gehaald omdat we hier mee bezig waren.

C: Ja. En als je concreet denkt, hoe zou je dat in het team onder de aandacht kunnen brengen, wat zou je kunnen doen? Of wat zouden we kunnen doen?

X: Ik denk in een teamvergadering op de agenda zetten en dan ook een stukje van dit begeleidingstraject daarin terug laten komen.

C: Oké, terugkoppelen naar het team.

X: Terugkoppelen naar het team. Ik koppel terug wat ik heb ervaren en jij koppelt terug wat jij hebt gezien. Theorie over de vertaalcirkel inbrengen zou ook waardevol zijn.

C: Dat zijn goede suggesties. Prima. Dan wil ik toch nog concreet weten, ga je de volgende week verder met de vertaalcirkel, ga je dan ook weer aan het begin van de rekenles starten met de vertaalcirkel?

X: Ja, ik zat net te denken, de volgende week moeten we aan de slag met de deeltafels. En dan kan ik heel mooi de vertaalcirkel gebruiken.

C: Uit de reacties van de kinderen en de eindmeting blijkt ook dat sommige kinderen het nog heel moeilijk vinden om met deze sommen aan de slag te gaan.

X: Ja.

C: Dan vinden ze dit soort sommen toch nog lastig.

X: Ja, dus als ze met een deelsom aan de slag gaan, dat ik met de vertaalcirkel zeker iets kan doen.

C: En wat je je daarbij steeds moet afvragen of alle leerlingen dit nodig hebben. Ik hoor leerling 2 uit het focusgroepje wel eens zeggen, ik weet eigenlijk wel hoe het moet.

X: Ja, dan zou je eigenlijk de groepjes zo moeten mixen dat je de sterke rekenaars bij elkaar zet en die een moeilijkere som laten maken.

C: Zou kunnen. Dat is een keuze die je maakt. Of je laat de sterke rekenaars de andere kinderen helpen.

X: Ja.

C: Zijn we nog iets vergeten? De elementen hebben we allemaal besproken. Je gaf al eerder aan dat je je veilig voelde, de manier van vragen stellen vond je goed. Het luisteren. De beeldbegeleiding. Activeren en compenseren. Ik vond het activeren niet zo lastig, ik stel vragen en laat jou nadenken. Bij compenseren denk ik bij mezelf, ik wil nog iets toevoegen. Ik denk dat ik dat ook wel regelmatig heb gedaan.

X: Ja.

C: Waar ik nu nog aan twijfel is of we de vertaalcirkel echt goed hebben neergezet? Missen we nog iets? De vertaalcirkel is op zich lastig. Ik denk dat we wel al een heel eind zijn.

X: De start hebben we gemaakt.

C: Waar we nog winst in kunnen behalen is de fase van de situatie tekenen.

X: Uhm.

C: Kijken hoe kunnen we de situatie op de getallenlijn of ander model tekenen.

X: Ja.

C: Ik denk dat we daar samen nog eens naar moeten kijken.

X: Die slag kunnen nog maken.

C: Tot slot, hoe heb ik het traject ervaren?

Ik vond het ook heel fijn verlopen. Ik voelde mezelf ook heel veilig.

We hebben samen de heel wat gedeeld. Ik vind het passen bij mijn natuur, ik kijk liever naar krachten en kansen, zorgen dat je zelfvertrouwen opbouwt en vandaaruit je keuzes maakt en kijkt hoe ga ik dat in de praktijk verder inzetten.

C: Oké, dan sluiten we het hiermee af.

X: Oké.

C: Dan wil ik jou tot slot hartelijk bedanken voor jouw medewerking, de tijd en energie die je erin hebt gestoken. Hartelijk dank!