

Feedback, een krachtig middel tijdens begeleidingsgesprekken met leerlingen!

Praktijkgericht onderzoek Master EN

Student: Janneke van Lankvelt
Studentnummer: 2103990
Email: j.vanlankvelt@student.fontys.nl

Afstudeerrichting: Begeleiden
Opleidingsplaats: 's-Hertogenbosch
Begeleider: Margie Voorzee

Fontys Hogescholen
Master Educational Needs
Schooljaar 2018-2019

Inhoud

Samenvatting	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemstelling	5
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag.	7
2.1 Leren door zelf te leren!	7
2.2 Leerstrategieën inzetten om tot zelfregulerend leren te komen.	7
2.3 De begeleidende rol van de leerkracht bij het zelfregulerend leren.	8
2.4 Verschillende soorten gespreksvormen	9
2.5 Begeleiderrollen	9
2.6 Feedback tijdens de begeleiding om zelfregulerend leren te bevorderen.	10
2.7 Onderzoeksvraag	12
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Procedure	13
3.3 Respondenten	15
3.4 Instrumenten	16
3.4.1. Vragenlijst	16
3.4.2. Participerend observeren	16
3.5 kwaliteit van het onderzoek	16
3.5.1. Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	16
3.5.2. Ethiek	17
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	18
4.1 Resultaten deelvraag 1	18
4.1.1. Praktische uitvoering	18
4.1.2. Resultaten gespreksronde 1	18
4.1.3. Praktische uitvoering	20
4.1.4. Resultaten gespreksronde 2	20
4.2 Resultaten deelvraag 2	21
4.2.1. Literatuuronderzoek	21
4.2.2. Praktische uitvoering gespreksronde 1 en 2	22
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	25
5.1 Conclusie	25
5.1.1. Conclusie deelvraag 1	25

5.1.2. Conclusie deelvraag 2	26
5.1.3. Conclusie onderzoeksvraag	28
5.2 Discussie	29
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	30
Literatuurlijst	31
Bijlagen	35
Bijlage 1 Participatieladder Hart (1992)	35
Bijlage 2 Cirkel Denken om te leren tastbaar met feedbackvragen	36
Bijlage 3 Feedbackvragen met aanvullingen	37
Bijlage 4 Vragenlijst	39
Bijlage 5 Cirkel Denken om te leren tastbaar met losse kwadranten	41

Samenvatting

Leerlingen krijgen de hele dag door nieuwe informatie te verwerken. Deze krijgen ze via de meest uitlopende bronnen. Maar om goed te kunnen leren, moet je weten hoe je moet leren (Dijkstra, 2018). Hattie (2012) beschrijft dat leraren de krachtigste beïnvloeders zijn van het leerproces van leerlingen.

De probleemstelling van het Kindcentrum is dat de leerlingen in de bovenbouw niet actief nadenken over hun eigen leerproces. De focus ligt nu op het reproduceren van kennis en er wordt voornamelijk 'uniform lesgegeven' (Geerlings en Van der Veen, 2007). Feedback wordt er vrijwel niet gegeven in de bovenbouw, waardoor leerlingen niet leren te reflecteren op hun eigen leerproces. Leerlingen mogen meer actief betrokken worden door ze te laten reflecteren op hun eigen leren en ze zelfregulerend te laten leren. Leerlingen moeten leren hoe ze moeten leren. Leerlingen worden niet expliciet begeleid om zelfregulerend te leren. Volgens Ven den Berg en Ros (2017) is het geven van feedback op het proces en feedback op zelfsturing van leerlingen het meest effectief om te het leren te bevorderen. Een van de meest krachtige middelen die je als leerkracht in kunt zetten bij leerlingen om de leeropbrengsten te bevorderen, is feedback geven (Hattie, 2009).

In dit praktijkonderzoek is onderzoek gedaan op welke wijze feedback ingezet kan worden tijdens begeleidingsgesprekken om zelfsturend leren te bevorderen bij leerlingen. Castelijns, Baas en Vermeulen (2014) hebben een hulpmiddel ontwikkeld waarbij leerlingen hun eigen leerproces kunnen evalueren: De cirkel van 'Denken om te leren'. Deze cirkel is ingezet tijdens de begeleidingsgesprekken als hulpmiddel voor de leerlingen en begeleider. De gesprekken zijn individueel gevoerd met vier leerlingen uit groep 8 die hoog scoren op Cito-toetsen. Na afloop van de begeleidingsgesprekken is er een vragenlijst gebruikt om de ervaringen van de leerlingen te registreren.

De conclusie uit dit praktijkgericht onderzoek is dat de feedback die door middel van de cirkel 'Denken om te leren' gegeven wordt aan leerlingen tijdens de begeleidingsgesprekken, als prettig en nuttig ervaren wordt. Het zichtbaar maken van de feedbackvragen op de cirkel geven de leerlingen evenals de begeleider steun tijdens de gesprekken. Het loskoppelen van de kwadranten van de cirkel, zorgt ervoor dat leerlingen meer actief betrokken worden en meer de regie krijgen tijdens het gesprek. Feedback geven met als hulpmiddel de cirkel 'Denken om te leren' lijkt ervoor te zorgen dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn bij de strategie 'vooruit kijken', wat leidt tot actie bij het zelfregulerend leren.

Inleiding

Dit praktijkgericht onderzoek wordt uitgevoerd op een Kindcentrum waar zo'n 190 leerlingen zitten van 0 tot 13 jaar. Als leerkracht van groep 8 ben ik hier inmiddels 12 jaar werkzaam. Ik ben voor het vierde jaar, vier dagen in de week leerkracht van groep 8. Naast mijn taak als leerkracht ben ik sinds 2014 taalcoördinator op ons KC. Hierbij moet ik observaties houden in klassen, begeleidingsgesprekken voeren met leerkrachten en ontwikkelingen op het gebied van taal bijhouden. Sinds 2 jaar moet ik ook de pedagogische werknemers, die werken met leerlingen van 0 tot 4 jaar, begeleiden door middel van observaties en gesprekken. Naast het begeleiden van collega's en één van mijn taken als groep 8 leerkracht het begeleiden van leerlingen, zodat ze goed voorbereid naar het Voorgezet onderwijs kunnen.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Uit mijn Beroepsproduct 3 (BP3), waarbij ik onderzoek heb gedaan naar de motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij de zaakvakken, is gebleken dat deze bij leerlingen in de bovenbouw afneemt (Van Lankvelt, 2018). Tevens is naar voren gekomen dat de leerlingen meer onderzoekend willen leren en zelf actief aan de slag willen gaan. Het is dan ook de vraag hoe wij als team en ik als professional ervoor zorgen dat leerlingen zowel bij de zaakvakken, als bij alle andere vakken zelf aan de slag kunnen gaan? Dat ze leren van hun eigen leren!

Ons Kindcentrum (KC) is in november 2018 bezocht door het auditteam afkomstig van collega scholen uit onze stichting. Uit dit auditbezoek naar voren gekomen dat er frontaal lesgeven wordt en er te weinig interactie is met de leerlingen. Binnen de geobserveerde lessen, is weinig autonomie van de leerlingen gezien. Leerlingen doen wat de leerkrachten ze opdragen. Verder is er door het auditteam aangegeven dat de feedback van de leerkrachten op het leerproces minimaal is (**rapportage** audit, 2018).

Daarnaast merk ik als leerkracht dat de wereld om ons heen erg snel verandert. De leerlingen in groep 7 en 8 werken sinds 2017 op chromebooks in de klas. Bij alle vakken, behalve de zaakvakken, worden de chromebooks ingezet als hulpmiddel om de lesstof digitaal te kunnen verwerken. Leerlingen hebben dus de mogelijkheid om snel kennis op te zoeken via de digitale wereld. Toch dragen wij als school bij vrijwel alle vakken kennis over via een standaard methode. We houden hierbij weinig rekening met de 21^e eeuwse vaardigheden. Dus niet met de wereld waarin leerlingen zich nu bevinden. Een wereld waarin vaardigheden om kennis op te zoeken, vaardigheden om kritisch naar de wereld te kijken en te onderzoeken misschien wel net zo belangrijk worden als het reproduceren van pure kennis. Van den Bergh en Ros (2017, p. 17) zeggen hierover:

“Iedere dag komen er weer grote hoeveelheden nieuwe informatie beschikbaar. Dit betekent dat het uit het hoofd leren van feiten minder belangrijk is geworden; het gaat erom dat leerlingen leren om uit die informatie die beschikbaar is de juiste gegevens te halen en ze te verwerken en betekenis te geven.”

1.2 Probleemstelling

Weten onze leerlingen hoe ze met nieuwe informatie om moeten gaan? Hoe ze deze moeten verwerken en hoe het betekenis kan krijgen? Kostons, Donker & Opdenakker (2014, p. 14) zeggen over het reproduceren van kennis:

“Waar voorheen op school de nadruk lag op het kunnen reproduceren van aangeboden kennis, gaat tegenwoordig de aandacht uit naar het vermogen en de bereidheid om zelf kennis en vaardigheden te verkrijgen”.

Ik ben van mening dat leerlingen dit kunnen leren. Dat ze kunnen leren ‘hoe’ ze moeten leren. Het is mijn verwachting dat de motivatie van de leerlingen toeneemt, wanneer zij zich autonoom en competent voelen. Dat het leren voor de leerlingen meer betekenis kan krijgen, wanneer wij als school rekening gaan houden met de drie basisbehoeftes: autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan, 1985; 2000), zodat leerlingen meer zeggenschap krijgen en meer invloed hebben op hun eigen leerproces. Wanneer leerlingen gemotiveerd, nieuwsgierig en betrokken zijn, zijn leerlingen beter in staat om met tegenslagen en uitdagingen om te gaan. Vaak stijgen de schoolresultaten van gemotiveerde leerlingen (Van Loon, 2018). De betrokkenheid van de leerling staat in verbinding met de prestaties. Hoe groter de betrokkenheid van de leerlingen, des te meer de prestaties stijgen

(Hattie, 2014). In het boek 'Leren zichtbaar maken' beschrijft Hattie (2014) dat wanneer leerlingen hun eigen leerproces eigen maken leerkrachten een cruciale rol spelen in het ondersteunen en begeleiden hierin.

Leerlingen hebben op ons KC vrijwel geen eigen inbreng en moeten luisteren naar de lessen die leerkrachten in de bovenbouw voor ze invullen. De communicatie is hierin vooral éénrichtingsverkeer vanuit de leerkracht naar de leerlingen toe. De leerkracht heeft de regie in het bepalen van welke stof aangeboden wordt en hoe deze stof overgedragen wordt. Dit wordt ook wel het 'uniform lesgeven' genoemd (Geerlings en Van der Veen, 2007). Gekeken naar de participatieladder van Hart (1992) staan de leerlingen op ons kindcentrum op trede 4 (zie bijlage 1). Dat houdt in dat leerlingen toegewezen en geïnformeerd worden over de opdrachten die ze krijgen. Ook in het auditverslag komt terug dat leerlingen worden geïnformeerd en niet voldoende worden betrokken in het maken van eigen keuzes en beslissingen. Teamleden herkennen dit vooral bij de zaakvakken. Ook zij geven aan dat ze leerlingen meer willen betrekken bij hun eigen leerproces.

Vanuit mijn visie op onderwijs, waarbij het van belang is om leerlingen door het geven van eigenaarschap meer regie te geven over hun eigen leren en ontwikkelen, moet de leerkracht niet alleen informatie overdragen. Mijn rol als leerkracht moet meer coachend worden in plaats van de focus leggen op het overdragen van kennis. Zodat leerlingen meer eigenaar worden van hun eigen leerproces waardoor hun motivatie zal gaan stijgen (Van Loon, 2018). Naar mijn inziens is het belangrijk dat de leerlingen actief gaan ontdekken, verkennen en leren. En hiervoor moeten ze feedback krijgen en reflecteren op hun eigen kunnen en het leerproces, zodat ze doelen in het leven succesvol kunnen behalen. Zoals Bonwell & Eison (1991) is het voor leerkrachten bij actief leren belangrijker om vaardigheden aan te leren bij leerlingen, dan het overdragen van informatie.

Het probleem is dat leerlingen op ons kindcentrum minder actief betrokken worden in hun eigen leerproces en daarin niet gestimuleerd worden door de leerkracht. Dit leidt naar mijn mening tot de verminderde motivatie. Nu zien we in de bovenbouw voornamelijk kennisoverdracht en geven we nauwelijks feedback op de vaardigheden van de leerlingen. Als groep 8 leerkracht heb ik veel contact met het Voortgezet onderwijs (VO). Hierbij merk ik dat de verwachtingen van het VO en de verwachtingen van ons van de leerlingen niet altijd overeen komen qua leerhouding. Denk hierbij aan reflecteren, plannen en organiseren. Leerlingen worden bij ons op het KC hier niet expliciet in begeleid.

In dit onderzoek richt ik me op de vraag welke vorm van feedback leerlingen tijdens de begeleiding nodig hebben, zodat ze tot zelfsturend leren komen en ze dus meer eigenaar worden van hun eigen leerproces.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader en onderzoeksvraag.

In dit hoofdstuk wordt de theoretische onderbouwing van de onderzoek beschreven. Er is gebruik gemaakt van verschillende bronnen.

2.1 Leren door zelf te leren!

Om optimaal te kunnen leren, moeten leerlingen weten hoe dat moet. Het gaat hierbij niet alleen om het cognitieve aspect van het leren, maar zeker ook om het motivationele aspect. Leerlingen moeten leren hoe ze aan het werk kunnen blijven, hoe ze zichzelf kunnen motiveren en stimuleren om door te gaan en hoe ze vol kunnen houden wanneer het even tegenzit (Dijkstra, 2018). Zelfregulerend leren is het vermogen hebben om het eigen leren goed bij te sturen en te beoordelen om het in goede banen te leiden (Dijkstra, 2018). Leerlingen zorgen bij zelfsturend leren zelf voor het behalen van de leerdoelen. Leerlingen hebben metacognitieve kennis en vaardigheden nodig om tot zelfregulerend leren te komen (Van den Berg en Ros, 2017).

Zimmerman (2002) stelt dat bij zelfregulerend leren het kind leert wanneer hij zelf doelen stelt, verantwoordelijkheid neemt en initiatief toont voor zijn eigen leerproces. Daarmee heeft de leerling het vermogen om doelgericht te kunnen handelen.

Om zelfregulerend te leren is het van belang dat een leerling gemotiveerd is om zelf aan de slag te gaan om zijn einddoelen te behalen (Blom, Hoek, & Ten Dam, 2007). De leerling moet de taak als belangrijk, interessant en nuttig waarderen. Oftewel doelen stellen die aansluiten bij wat de leerling al kan is hiervoor erg belangrijk. Volgens Kostons, Donker, & Opdenakker (2014) is alleen motivatie niet voldoende. Een leerling moet ook voldoende zelfstandig zijn en beschikken over een goede taakaanpak. Hierbij maakt een leerling gebruik van cognitieve en metacognitieve vaardigheden of leerstrategieën.

Er worden in de praktijk veel verschillende termen door elkaar gebruikt zoals zelfstandig leren, zelfregulerend leren of zelfregulatie, zelfsturing en metacognitie. In dit onderzoek gebruik ik de term zelfregulerend leren.

2.2 Leerstrategieën inzetten om tot zelfregulerend leren te komen.

Een leerling is in staat zijn motivatie op peil te houden en zijn eigen leerproces bij te sturen wanneer hij gebruik maakt van leerstrategieën (Dijkstra, 2018). Volgens De Boer, Donker-Bergstra & Kostons (2012) is er uit wetenschappelijk onderzoek gebleken dat er veertien leerstrategieën zijn die leerlingen in kunnen zetten om hun leren in goede banen te leiden. De belangrijkste vier strategieën voor zelfregulerend leren zijn: overzien, vooruitkijken, herhalen en het nut zien (De Boer et al., 2012). Wanneer je zelf als leerkracht het goede voorbeeld geeft bij het gebruik van leerstrategieën wordt het gebruik bij leerlingen gestimuleerd (Kistner et al., 2010). Als leerkracht is het aan te raden om bepaalde technieken of opdrachten in het lesprogramma op te nemen, die de leerlingen helpen om leerstrategieën beter in te zetten of om ze verder te ontwikkelen.

Eén derde van de leerlingen die de hoogste eindtoetsscores in groep 8 hebben gehaald, lukt het niet om uiteindelijk binnen zes jaar het vwo-diploma te halen (Kuyper & Van der Werf, 2012).

Deze leerlingen maken vaak gebruik van strategieën, zoals inzicht, begrip en een goed geheugen. De leerstof op het voortgezet onderwijs wordt echter te complex om hier voldoende steun aan te hebben. Volgens Dijkstra (2018) wordt er in het onderwijs impliciet aandacht besteed aan

leerstrategieën en niet zozeer expliciet. Hierdoor is het voor de leerlingen lastig om zich strategieën eigen te maken en deze in te zetten waar nodig. Om tot zelfregulerend leren te komen, is het essentieel om op de juiste manier gebruik te maken van strategieën.

2.3 De begeleidende rol van de leerkracht bij het zelfregulerend leren.

De leerkracht kan volgens Van den Berg en Ros (2015) een motiverende rol aannemen in het begeleiden van zelfregulerend leren. Het gaat voornamelijk om het vervullen van de drie basisbehoeften autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan, 1985; 2000). Leerkrachten kunnen de motivatie van de leerlingen vergroten, door tegemoet te komen aan deze drie psychologische basisbehoeften.

Autonomie ontstaat wanneer een leerling het gevoel heeft dat hij zelf invloed heeft op en zeggenschap heeft over hetgeen wat hij doet. De leerling wordt dan eigenaar van zijn eigen leerproces (Zimmerman, 2002). Voicing versterkt de ontwikkeling van het zelfconcept van leerlingen. Hiermee stimuleer je het gevoel van capaciteit, het gevoel van verbinding en het gevoel van betekenisvol zijn (Holdsworth, 2007, Den Otter, 2015). Bij voicing kan de leerling tijdens zijn eigen leerproces zelf zijn eigen leerstrategie bepalen. De leerstrategie die op dat moment het beste bij de leerling past. Wanneer je als leerkracht een leerling echt keuzes en vrijheid geeft om zijn eigen aanpak van een leeractiviteit te creëren, vergroot dit het gevoel van autonomie (Van den Bergh en Ros, 2015). Instructie hierbij is dus wel degelijk nodig, zodat de leerling kennis krijgt van strategieën. 'Strategie-instructie' wil zeggen dat de leerkracht expliciet uitlegt wanneer en hoe je een betreffende strategie in kunt zetten. Wanneer de leerkracht niet inzichtelijk maakt hoe hij leerstrategieën gebruikt, motiveer je leerlingen ook niet om dat te doen of te leren (Dijkstra, 2018). Als leerkracht fungeer je als rolmodel tijdens de begeleiding en laat je zien hoe belangrijk het is om leerstrategieën in te zetten bij je eigen leerproces. Als leerkracht kijk je zelf kritisch naar de manier waarop je leerstrategieën hebt in gezet en hoe je dat evalueert (Dijkstra, 2015). Deze manier van leren wordt ook wel sociaal leren genoemd (Bandura, 1977). De leerling krijgt de vaardigheid onder de knie door goed naar het voorbeeld te kijken. De leerling zal het gedrag van het rolmodel imiteren en proberen deze positieve gevolgen ook te bereiken (Dijkstra, 2018).

Bij competentie is het belangrijk dat de leerling vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen. De leerkracht spreekt zijn verwachtingen en doelen uit, zodat de leerling deze ook kan behalen (Van den Bergh en Ros, 2015). Als leerkracht begeleidt je de leerlingen bij het stellen van realistische doelen, zodat ze succeservaringen op kunnen doen en ze zich competent voelen.

Voor de relatie is het belangrijk dat je als leerkracht laat merken dat je beschikbaar bent voor de leerling wanneer dit nodig is en dat je energie en tijd in de leerling wilt steken. Het is belangrijk dat er respect voor elkaar is en dat de leerlingen zich geaccepteerd voelen zoals zij zijn (Van den Berg en Ros, 2015).

Tijdens de begeleiding is het van belang dat je als begeleider regelmatig met de leerlingen bespreekt in welke mate de doelen al bereikt zijn en hoe het leerproces verloopt (Van den Berg en Ros, 2015). Tijdens deze gesprekken laat je de leerlingen vooral zelf actief nadenken en wordt er aangesloten bij hun eigen krachten. Door positieve psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) in te zetten tijdens de begeleidingsgesprekken staat de leerkracht samen met de leerling stil bij wat wel goed gaat, in plaats van wat niet goed gaat.

2.4 Verschillende soorten gespreksvormen

Om het eigen leerproces met leerlingen te evalueren, kun je kiezen uit drie verschillende soorten gespreksvormen (Castelijns & Baas, 2016). Oriënterend gesprek houdt in dat de leerlingen zich oriënteren op de opdracht. Leerlingen moeten bepalen wat hun leerdoel is en tevens wordt de aanpak concreet gemaakt. Dit gesprek wordt aan het eind van de instructie gegeven.

Een andere vorm is het begeleidend gesprek. Hierbij begeleidt je de leerlingen bij de uitvoering van de opdracht. Als begeleider is het van belang om de leerlingen actief te betrekken bij hun leerproces. Ben je op de goede weg? Wat zijn de vervolg stappen om het leerdoel te behalen? Deze gesprekken voer je tijdens het zelfstandig werken. Het is van belang dat leerlingen tijdens het werken, evalueren hoe hun leerproces verloopt. Dus niet alleen terugkijken wanneer het klaar is, maar ook zeker evalueren wanneer het proces nog volop in gang is. Zo kunnen leerlingen hun eigen leerproces nog bijsturen en eventueel aanpassen.

Als laatste is er het reflecterend gesprek. Hierbij reflecteer je samen met de leerlingen de manier waarop zij de opdracht hebben uitgevoerd. Leerlingen evalueren op hun eigen leerproces. Ze staan stil bij de vraag of de aanpak gewerkt heeft en hoe de aanpak de volgende keer zal zijn?

2.5 Begeleiderrollen

Als begeleider wordt er van je een rol verwacht. Om een proces goed te begeleiden zal de begeleider wisselend van rol zijn die afhankelijk is van de inhoud en context van het gesprek. Er zijn verschillende begeleiderrollen die beschreven worden in het Methodisch Kader van Beeldbegeleiding (Fontys, OSO, 2015).

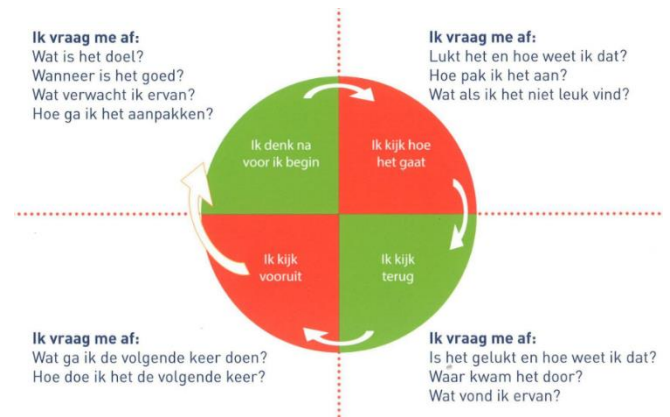
Een vorm is activerend begeleiden, oftewel volgend begeleiden. Het doel van de begeleider is om de leerling te activeren en te laten ontwikkelen. Het is hierbij van belang dat de leerling niet te afhankelijk wordt van de begeleider. De leerling neemt initiatief en zoekt zelf actief naar oplossingen waardoor de leerling zich autonoom zal gaan voelen. De begeleider zal hierin de oplossingen ontvangen en bevestigen.

De andere rol die de begeleider zich aan kan nemen is de compenserende rol, oftewel de sturende rol. Hierbij neemt de begeleider het initiatief en draagt oplossingen aan wanneer de leerling deze niet zelf kan verwoorden. De begeleider zal bij deze rol meer informatie verschaffen. Ook zie je dat de begeleider in deze rol meer aan het woord is dan de leerling. De begeleider dient te kunnen schakelen tussen beide rollen naar gelang de situatie zich voordoet.

Vanuit mijn visie op het onderwijs, waarbij het van belang is om een leerling uit te laten gaan van zijn eigen krachten en oplossingen, worden leerlingen bewust van hun eigen kunnen. Deze 'sterke kant benadering' kan ervoor zorgen dat de motivatie toeneemt, omdat er aandacht gegeven wordt aan de goede eigenschappen van iemand (Bannink, 2016). De leerkracht zal meer overgaan van sturend naar volgend begeleiden. Scaffolding is een manier van voordoen of aanbieden waarbij de leerling steeds naar een hoger niveau stijgt, zodat de leerling steeds zelfstandiger kan leren (Kirschner & Merriënboer, 2013). De begeleiding wordt langzaam afgebouwd, zodat de leerling inzicht krijgt in zijn eigen leerproces en dit het kan verzelfstandigen.

2.6 Feedback tijdens de begeleiding om zelfregulerend leren te bevorderen.

Om leerlingen zelfregulerend te laten leren hebben ze begeleiding nodig van een leerkracht. Middels gesprekken gaat de leerkracht in op het leerproces van de leerling. Castelijns, Baas en Vermeulen (2014) hebben een hulpmiddel ontwikkeld waarbij leerlingen hun eigen leerproces kunnen evalueren: een cirkel 'Denken om te leren'. Deze cirkel werkt vanuit vier kwadranten: 1. Ik denk na voor ik begin; 2. Ik kijk hoe het gaat; 3. Ik kijk terug; 4. Ik kijk vooruit. Het is belangrijk dat leerlingen eerst leren na te denken, voordat ze beginnen. Concrete en heldere leerdoelen zijn essentieel om tot evaluatie en reflectie te komen (Dijkstra, 2018). Een voorwaarde om met deze cirkel te kunnen werken is dat het goed begeleid wordt door de leerkracht.



Figuur 1 De cirkel 'Denken om te leren' van Castelijns, Baas en Vermeulen (2014)

Om een leerling inzicht te geven in zijn eigen leerproces is het belangrijk dat je in gesprek gaat met deze leerling over zijn ontwikkeling. Dit doen we vaak in de vorm van feedback. Een van de meest krachtige middelen die je als leerkracht in kunt zetten om de leeropbrengsten van de leerlingen te bevorderen, is feedback geven (Hattie, 2009).

Volgens Van den Berg en Ros (2015) is feedback op het proces en feedback op zelfregulerend leren van leerlingen het meest effectief om het leren te bevorderen. De feedback die de leerling ontvangt, is informatie over het begrip of uitvoering, die de leerling nodig heeft om inzicht te krijgen over de ontwikkeling die hij maakt ten aanzien van de gestelde doelen (Spijkerman, 2014). Een valkuil kan zijn dat de leerkracht het leerproces te veel stuurt door zijn feedback, waardoor de leerling minder of geen ruimte heeft om dit zelf te doen (Van den Bergh en Ros, 2015). Feedback moet ervoor zorgen dat verschil verkleint wordt tussen de huidige resultaten en de succescriteria. Dus waar een leerling op dat moment is en waar een leerling hoort te zijn ten opzichte van zijn doelen (Hattie, 2012).

Volgens Hattie (2012) zijn er drie feedbackvragen het belangrijkste om te stellen als begeleider aan de leerlingen tijdens begeleidingsgesprekken: Waar ga je heen?, Hoe sta je ervoor?, Wat is de volgende stap? Deze drie feedbackvragen komen terug in de verschillende feedbackniveaus. De feedbackvragen en feedbackniveaus zijn gerelateerd aan de kwadranten van de cirkel 'Denken om te leren'. Het eerste feedbackniveau is 'taak'. Dit komt overeen met het kwadrant 'Ik denk na voor ik begin'. Hierbij moeten leerlingen hun aanpak bepalen en concrete doelen formuleren. De feedbackvraag die hierbij past is: Waar ga je heen?

Het tweede feedbackniveau is 'proces' en de derde feedbackniveau is 'zelfregulatie'. Deze komen overeen met het kwadrant 'Ik kijk hoe het gaat' en 'Ik kijk terug'. Hierbij denken leerlingen na over hun proces. Als begeleider is het van belang dat je de leerling actief betreft bij welke vooruitgang er geboekt is ten aanzien van de gestelde doelen. Hierbij past de feedbackvraag: Hoe sta je ervoor?

Bij het derde feedbackniveau 'zelfregulatie' kijken leerlingen ook terug op het proces dat ze doorlopen hebben. Wat hebben ze gedaan om het leerdoel te bereiken? Als begeleider is het van belang dat leerlingen zich bewust worden wat ze vervolgens in kunnen zetten om vooruitgang te boeken bij de gestelde doelen. Hierbij past eveneens de feedbackvraag: Hoe sta je ervoor? Maar ook de vraag: Wat wordt de volgende stap?

Het laatste feedbackniveau 'zelf' is te koppelen aan kwadrant 'Ik kijk vooruit'. Hierbij evalueren de leerlingen wat ze geleerd hebben en welke vaardigheden of strategieën ze de volgende keer in kunnen zetten. Hierbij past eveneens de feedbackvraag: Wat wordt de volgende stap?

Niveaus	Hoofdvragen	Drie feedbackvragen
1. Taak	Hoe goed is de taak uitgevoerd; is het correct gedaan of niet?	Waar ga je heen? Wat zijn mijn doelen?
2. Proces	Welke strategieën zijn nodig voor de taak; zijn er alternatieve strategieën die gebruikt kunnen worden?	Hoe sta je ervoor? Welke vooruitgang is er op weg naar het doel?
3. Zelfregulatie	Wat is de noodzakelijke kennis en begrip om te weten wat je doet? Zelfmonitoren, processturing en taken.	Wat is de volgende stap? Wat kan je vervolgens het beste doen om vooruitgang te boeken?
4. Zelf	Persoonlijke evaluatie en gevoel voor het leren.	

Figuur 2 De niveaus van vragen en feedback (Hattie, 2012)

Tijdens de begeleidingsgesprekken kan de leerkracht terugkomen op drie vormen van effectieve feedback van Hattie & Timperley (2007): feed-up, feedback en feedforward. Deze drie vormen van effectieve feedback geeft de leerling feedback op zelfregulerend leren. Tijdens de begeleidingsgesprekken krijgt de leerling effectieve feedback op het plannen, monitoren, bijsturen en het evalueren van hun werk (Van den Berg & Ros, 2015).

Uit onderzoek blijkt dat het geven van kwalitatief goede feed-up, feedback en feedforward van de leerkracht het krachtigste middel kan zijn voor verbetering van het leren van de leerlingen (Van den Berg & Ros, 2015). Ten eerste kun je **feed-up** geven: "Waar ga ik heen? Of welke doelen wil ik behalen?" Bij de cirkel van 'Denken om te leren' is deze te koppelen aan het eerste kwadrant; 'ik denk na voor ik begin'.

Daarnaast kun je **feedback** geven: "Wat heb ik gedaan om het leerdoel te behalen?" Dit past tijdens de gesprekken bij het derde kwadrant van de cirkel namelijk 'ik kijk terug'. Hierbij kijkt de leerling terug wat hij heeft gedaan om het doel te behalen; "Is het gelukt? Waar kwam dat door?" Hierbij kan je als leerkracht uitgaan van de sterkte kanten van de leerling.

En als laatste kun je **feedforward** geven: "Wat ga ik doen om het doel te behalen?" Dit kan gekoppeld worden aan het tweede kwadrant; 'ik kijk hoe het gaat'. Maar ook aan het laatste kwadrant; 'ik kijk vooruit'.

2.7 Onderzoeksvraag

Uit het theoretisch kader komt duidelijk naar voren dat de rol van de leerkracht essentieel is om leerlingen inzicht te geven op hun eigen leerproces. Feedback is hierbij een van de krachtigste middelen. Daarom heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan feedback tijdens de begeleidingsgesprekken bijdragen aan het zelfregulerend leren bij leerlingen uit groep 8?

Deelvragen:

1. Op welke wijze kan ik de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken met leerlingen vormgeven?
2. Hoe ervaren de leerlingen de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken over zelfregulerend leren?

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. De volgende paragrafen komen in dit hoofdstuk terug: procedure, respondenten, instrumenten en kwaliteit van het onderzoek.

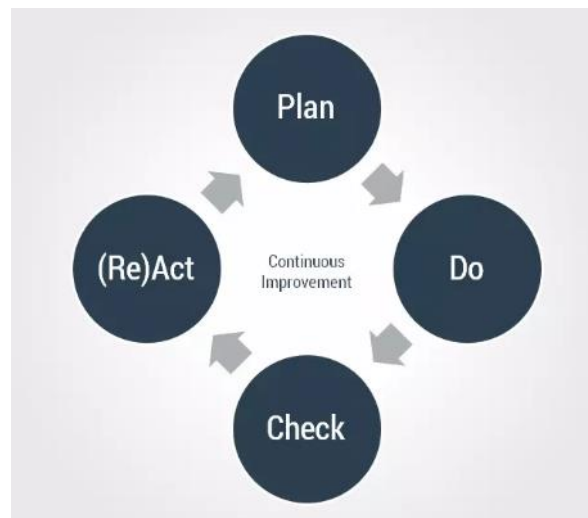
3.1 Onderzoeksstrategie

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag heb ik gekozen om een actieonderzoek uit te voeren. Actieonderzoek is onderzoek waarbij de leraar zijn eigen handelen onderzoekt. Meestal vindt het onderzoek plaats in een groep met leerlingen en verzamelt men gerichte informatie over aspecten van dat handelen, wat weer leidt tot reflectie en zo nodig bijsturen van dat handelen (Ponte, 2002). Mijn actieonderzoek is het onderzoeken op welke manier feedback in begeleidingsgesprekken bijgedragen heeft tot het zelfregulerend leren. Hierbij wordt mijn eigen handelen onderzocht met betrekking tot het geven van feedback met het hulpmiddel de cirkel 'Denken om te leren'. Een actieonderzoek verloopt vaak volgens een cyclus. Wanneer zo'n cyclus is afgerond en de informatie en kennis wordt gebruikt om het onderwijsniveau te verhogen, kunnen er nieuwe vragen ontstaan. Deze vragen kunnen weer leiden tot een nieuwe cyclus (Harinck, 2006).

In het onderzoek zullen er leerlingen begeleid worden door feedback te ontvangen op hun leerproces. In de praktijk worden er meerdere begeleidingsgesprekken gevoerd met leerlingen uit groep 8. Hierbij wordt er feedback gegeven met behulp van de cirkel 'Denken om te leren'. Bij dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van de methode 'Plan, Do, Check, Act' (PDCA) (Deming, 1950). 'Plan' is vaak het startpunt. Bij deze fase worden concrete doelen geformuleerd en hoe deze bereikt kunnen worden.

Bij 'Do' wordt de uitvoering ingang gebracht. Tijdens deze uitvoering wordt er continu relevantie informatie verzameld. Bij de fase 'Check' vergelijk ik de verkregen resultaten met de gewenste situatie. En bij 'Act' is het van belang dat ik bijstuur en wanneer nodig maatregelen neem om de doelen te bereiken. De PDCA-cyclus doorloop ik twee keer om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag:

"Op welke wijze kan feedback tijdens de begeleidingsgesprekken bijdragen aan het zelfregulerend leren bij leerlingen uit groep 8?"



Figuur 2 PDCA-cyclus (Deming, 1950)

3.2 Procedure

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag zullen eerst de deelvragen beantwoord worden. In deze paragraaf wordt de procedure om antwoord te krijgen op de deelvragen en de methode die daarvoor gebruikt wordt verder beschreven.

De procedure wordt uitgevoerd in twee cycli. Elke cyclus bestaat uit één gespreksronde die weer uit verschillende gespreksvormen bestaat. Hierbij wordt er gebruik gemaakt van een oriënterend

gesprek, begeleidend gesprek en een reflecterend gesprek. Voordat de gesprekken plaatsvinden, wordt de cirkel 'Denken om te leren' tastbaar gemaakt zodat deze houvast kan geven tijdens de begeleiding voor de begeleider en/of de leerling. Tevens worden de feedbackvragen zichtbaar gemaakt op de bijbehorende kwadranten op de cirkel. Nadat gespreksronde 1 is afgerond met de daarbij horende vormen van gesprekken, worden de bevindingen geanalyseerd en de procedure waar nodig bijgesteld en aangepast. Deze analyse zal tot stand komen door de data te gebruiken die via audio-opnames en een vragenlijst verzameld is. Daarna herhaalt de cyclus zich nog eenmaal waarbij de tweede gespreksronde uitgevoerd wordt met de eventuele aanpassingen vanuit de analyse van de eerste gespreksronde.

Hieronder wordt de procedure van de cyclus die antwoord moet geven op de deelvragen schematisch weergegeven.

Deelvraag 1: Op welke wijze kan ik de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken met leerlingen vormgeven?	
Procedure:	- Stap 1: Ik ga de cirkel 'Denken om te leren' (zie bijlage 2) maken van hout zodat het tastbaar is tijdens de gesprekken. Dit zodat de leerlingen ervaren en zien over welk kwadrant ze nadenken en welke vragen erbij horen. Wanneer ze het zien, voelen en uitwerken, hebben ze een beeld van hoe ze hun eigen denken zichtbaar gemaakt kunnen maken. Dit model kan ze helpen om zelfregulerend te leren wanneer ze geen begeleiding krijgen, maar het zelfstandig moeten doen. - Stap 2: Feedbackvragen vooraf uitwerken en deze koppelen aan de kwadranten van de cirkel (zie bijlage 3). Deze in dezelfde kleur uitvoeren als het kwadrant van de cirkel, zodat visueel is welke vragen met welk kwadrant gekoppeld zijn.
Instrument:	- cirkel 'Denken om te leren'.
Respondenten:	- Vier leerlingen uit groep 8. Van de desbetreffende gesprekken worden audio opnames gemaakt. Deze zal ik na de gesprekken observeren/ analyseren om eventuele aanpassingen te kunnen maken in de vervolggesprekken. Ook zal ik de mening van een studiegenoot van de opleiding Master EN vragen over mijn interpretatie van de audio-opnames zodat de validiteit en betrouwbaarheid vergroot wordt.
Tijdspad:	- Maart 2019

Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerlingen de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken over zelfregulerend leren?	
Procedure:	- Stap 3: oriënterend gesprek; gespreksronde 1 (met leerling A-B-C-D) → over de strategie vooruitkijken. Dit is het oriënterend gesprek waarin het doel concreet gemaakt wordt en het plan opgesteld

	wordt door de leerlingen. Van dit gesprek worden audio opnames gemaakt, zodat het later terug te luisteren is voor analyse. - Stap 4: Begeleidend en reflecterend gesprek; gespreksronde 1 (leerling A-B-C-D) → over strategie vooruitkijken. Bij dit gesprek wordt het proces besproken en de vervolgstappen. Van dit gesprek worden audio opnames gemaakt, zodat het later terug te luisteren is voor analyse. - Stap 5: Na afronding van gespreksronde 1 de vragenlijst (zie bijlage 4) door de leerlingen laten invullen. - Stap 6: Ingevulde vragenlijst analyseren om data te verwerken en eventuele aanpassingen te maken voor gespreksronde 2. Dezelfde stappen worden gezet voor gespreksronde 2.
Instrument:	- Literatuuronderzoek - Vragenlijst voor de leerlingen - Audio-opnames maken van de gesprekken - Observeren/analyseren van de audio-opnames gesprekken over mijn begeleiding.
Respondenten:	- Vier leerlingen uit groep 8.
Tijdspad:	- Maart 2019

3.3 Respondenten

In dit onderzoek heb ik gekozen om de begeleidingsgesprekken te voeren met vier leerlingen uit groep 8. Deze leerlingen heb ik bewust geselecteerd vanwege het feit dat zij in de klas moeite hebben met het plannen van hun huiswerk en met het voorspellen van hoeveel tijd ze nodig hebben voor het leren en maken van bepaalde taken. Dus de strategie vooruitkijken is bij deze leerlingen niet eigen gemaakt. Uit de theorie blijkt dat de strategie vooruitkijken één van de vier belangrijkste strategieën is om tot zelfregulerend leren te komen (De boer et. al, 2012). Verder heb ik deze leerlingen geselecteerd, omdat zij hoog scoren bij de citotoetsen. Uit de theorie blijkt dat één op de drie leerlingen met de hoogste scores het niveau niet haalt op het Voortgezet Onderwijs (VO), omdat ze verkeerde strategieën inzetten of de strategie verkeerd toepassen (Kuyper & Van der Werf, 2012). Mijn verwachting is dat de leerlingen uit mijn klas gebruik maken van inzicht, begrip en hun geheugen. Op het VO zullen deze strategieën echter niet meer voldoen om het gewenste niveau te halen, omdat de leerstof te complex wordt. Bij complexe leerstof is de strategie plannen belangrijk, zodat ze overzicht houden over de taken die ze allemaal moeten uitvoeren.

Ook heb ik bewust voor leerlingen uit groep 8 gekozen, omdat ze volgend schooljaar de overstap naar het VO maken. Door middel van de begeleidingsgesprekken kunnen deze leerlingen de strategie vooruitkijken eigen maken en deze inzetten om meer zelfregulerend te kunnen leren.

Er wordt in dit onderzoek geen kwantitatieve data verzameld, maar de focus ligt op kwalitatieve data. Bij kwalitatief onderzoek gaat het om het verkennen en het inzichtelijk maken van een

probleemstelling of vraagstuk. Hierbij staan de beschrijvingen en de interpretatie van de probleemstelling in de situatie die onderzocht wordt voorop (Reulink & Lindeman, 2005).

3.4 Instrumenten

3.4.1. Vragenlijst

Na de feedbackgesprekken laat ik de leerlingen een vragenlijst invullen die passend is gemaakt bij mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Door de vragen passend te maken op mijn onderzoeksvraag en deelvragen wordt de validiteit vergroot. Er wordt in dit onderzoek alleen die data verwerkt die antwoord geven op de onderzoeksvraag en deelvragen. Onderzoekers maken vaak zelf een vragenlijst met afzonderlijke vragen oftewel items. Die items zijn deelvragen van de onderzoeksvraag en zijn met name geschikt om opinies, houdingen of kennis te meten (Plooij, 2009). Niet alle verkregen informatie is relevant en van belang om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag. De relevante informatie dient dus geselecteerd te worden voor verder analyse (Plooij, 2009). Daarom wordt de vragenlijst vooraf met mijn 'critical friends' besproken en beoordeeld of ze passend zijn op mijn onderzoeksvraag en deelvragen.

De vragenlijst wordt niet aangepast tussen de gespreksronden. Doordat er na beide gespreksronden dezelfde vragenlijst is ingevuld, wordt de betrouwbaarheid groter. Wanneer items hetzelfde vragen en meten worden ook dezelfde meetgegevens en antwoorden weergegeven (Plooij, 2009).

In plaats van open vragen te stellen, is er gekozen om een vijfpuntsschaal te gebruiken. "Door een uitgebreide schaal te construeren, zorgt de onderzoeker er voor dat hij een veel eenduidiger en betrouwbaarder antwoord krijgt" (Huinink & Stortelder, 2005, p. 2). In dit onderzoek is er voor gekozen om de volgende schaal te gebruiken om een eenduidig en betrouwbaar antwoord te krijgen: nooit, meestal niet, soms, regelmatig en vaak.

3.4.2. Participerend observeren

"Van participerende observatie wordt gesproken als de observator deelneemt aan de activiteit in de te onderzoeken situatie, door daarin een bepaalde rol te vervullen" (Berkers, 1998, p. 39).

Van de begeleidingsgesprekken die uitgevoerd worden, worden audio-opnames gemaakt. Deze manier van observeren noem je indirect observeren. De observatie vindt pas plaats op het moment dat de geluidsopnames afgedraaid worden (Berkers, 1998). Er is hiervoor gekozen, omdat de onderzoeker zich dan vol kan concentreren op de rol als begeleider. De validiteit wordt op deze manier vergroot, omdat de onderzoeker deze opnames na het gesprek terugluistert. Dit omdat er dan eventueel aanpassingen gedaan kunnen worden op basis van mijn bevindingen bij de daarop volgende begeleidingsgesprekken die passend zijn bij mijn onderzoeksvraag en deelvragen. Bij het observeren probeert de onderzoeker een indruk te krijgen hoe de gesprekken verlopen zijn. Er wordt gericht geobserveerd om achterhalen of de begeleider sturend of volgend begeleid. Verder wordt er gericht geobserveerd of de leerlingen al dan niet actief betrokken worden bij het gesprek. Om de betrouwbaarheid van mijn waarnemingen te vergroten, zal een 'critical friend' mijn bevindingen vergelijken met de audio-opnames.

3.5 kwaliteit van het onderzoek

3.5.1. Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Methodetriangulatie vindt plaats door gebruik van begeleidingsgesprekken, vragenlijsten en observaties. Door verschillende onderzoeksmethoden te gebruiken probeer de onderzoeker antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en deelvragen. Wat betreft bronnentriangulatie heeft er

voorafgaand aan het onderzoek een literatuurstudie plaatsgevonden, waarbij verschillende bronnen zijn geraadpleegd. Deze zijn terug te vinden in de literatuurlijst. Verder zijn er leerlingen bevraagd en hebben mijn 'critical friends' en collega's de vragenlijst vooraf bekeken en de audio-opnames beluisterd om de objectiviteit, validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen. Wanneer dezelfde onderzoeksmethode herhaald wordt en het dezelfde resultaten oplevert is een onderzoek betrouwbaar (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010). Dit wordt gerealiseerd in het onderzoek door de PDCA cyclus te volgen (Deming, 1950). De stappen en tussenmetingen zijn transparant en navolgbaar waardoor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek wordt verhoogd.

3.5.2. Ethiek

Tijdens mijn onderzoek wordt er rekening gehouden met de volgende aspecten van ethiek. Als coach worden mijn leerlingen met respect behandeld. Vooraf wordt er met ouders contact opgenomen en toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek. Ook is er toestemming aan de leerlingen zelf gevraagd. Verder wordt er integer met hun privacy en gegevens omgegaan. Alle gegevens van de leerlingen komen geanonimiseerd in het onderzoek. Wanneer het onderzoek eventueel openbaar gemaakt wordt, zal er eerst toestemming gevraagd worden aan de respondenten.

De onderzoeker gaat serieus om met de begeleidingsgesprekken die gevoerd worden met de leerlingen. Het is van belang dat leerlingen zich veilig voelen en zich kunnen ontwikkelen en dat er een goede samenwerking ontstaat.

Ook is naar mijn mening professionaliteit erg belangrijk. Doordat de onderzoeker ook tevens de leerkracht van de leerlingen is, is het naar mijn mening van groot belang om het handelen van de onderzoeker goed te analyseren en reflecteren. Hierbij zijn de analyses die gemaakt worden vanuit de audio-opnames erg belangrijk. De opnames en analyses worden ook door een 'critical friend' doorgenomen om de betrouwbaarheid van interpretaties te vergroten. Zo kan de onderzoeker volop ontwikkelen en optimaal functioneren. De geluidopnames zullen na het onderzoek worden verwijderd.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data die voortkomen uit dit onderzoek gepresenteerd. Dit wordt gedaan aan de hand van de deelvragen.

4.1 Resultaten deelvraag 1

Deelvraag 1:

Op welke wijze kan ik de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken met leerlingen vormgeven?

4.1.1. Praktische uitvoering

3D uitvoering van de cirkel 'Denken om te leren' voorafgaande van gespreksronde 1:

Om ervoor te zorgen dat de feedbackvragen duidelijk en overzichtelijk te gebruiken zijn voor de leerlingen en mij als begeleider, heeft de onderzoeker een houten uitvoering van de cirkel 'Denken om te leren' gemaakt waarbij de kwadranten elk een verschillende kleuren gekregen hebben. Op de kwadranten zijn de feedbackvragen zichtbaar gemaakt, zodat deze houvast kunnen bieden voor de begeleider tijdens het gesprek.

Het zichtbaar maken is niet alleen een houvast voor de begeleider, maar ook voor de leerling. Zij kunnen zo overzichtelijk zien welke vragen nog besproken moeten worden. Verder zorgt de visuele ondersteuning ervoor dat leerlingen meer bewust zijn van de stappen, zodat ze actief bezig zijn met hun eigen leerproces. "Leerlingen die zich bewust zijn van hoe zij leren, zijn beter in staat om hun eigen leerproces te reguleren. Dat houdt in dat ze beter hun leerproces kunnen plannen, controleren en erop reflecteren" (Castelijns & Baas, 2016, p.2).

Op de cirkel hebben Castelijns, Baas en Vermeulen (2014), feedbackvragen genoteerd die per kwadrant gesteld kunnen worden tijdens de begeleiding. Deze feedbackvragen zijn door de onderzoeker vergeleken met de feedbackvragen van Hattie (2012), die gekoppeld zijn aan de feedbackniveaus. Vanuit deze vergelijking heeft de onderzoeker feedbackvragen toegevoegd aan de cirkel die van meerwaarde kunnen zijn tijdens de begeleiding om leerlingen meer inzicht te geven in hun eigen leerproces. De toegevoegde feedbackvragen zijn op de cirkel bij het juiste kwadrant toegevoegd in de kleur die correspondeert met het kwadrant, zodat zichtbaar is welke feedbackvragen extra toegevoegd zijn (zie bijlage 3).

4.1.2. Resultaten gespreksronde 1

Antwoorden op vragenlijst na gespreksronde 1:

Na de eerste gespreksronde is de volgende vraag aan de leerlingen gesteld:

Ervaar je de volgorde van de feedbackvragen door middel van de cirkel 'Denken om te leren' die gehanteerd wordt tijdens de gesprekken als prettig?

Leerling A: vaak

“Graag een kopie, want ik vind het fijn om te plannen.”

Leerling B: vaak

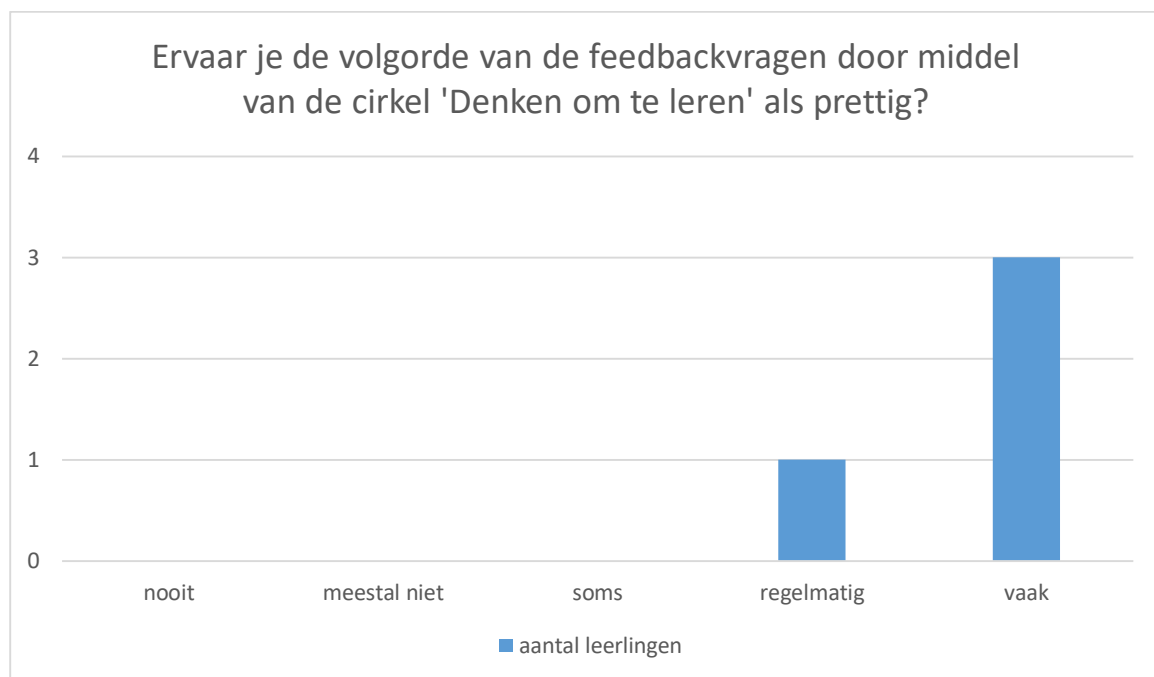
“Want zo denk ik goed na over de volgorde en snap ik het, het beste. Ik zou graag een kopie willen.”

Leerling C: regelmatig

“Ik vind de cirkel erg handig en ik zou graag een kopie van de cirkel mee naar huis willen nemen.”

Leerling D: vaak

“Ik vind het zo wel goed/fijn. Ik wil graag een kopietje voor thuis en voor op school op de tafel.”



Analyse audio-opnames na gespreksronde 1:

Na de eerste ronde zijn de begeleidingsgesprekken door mij als onderzoeker teruggeluisterd via audio-opnames en, om de objectiviteit te vergroten, ook door een ‘critical friend’ van de Master EN opleiding. Er is opgemerkt dat de onderzoeker als begeleider de gesprekken sturend leidt. De leerlingen beantwoordden de vragen die gesteld worden tijdens de gesprekken en hebben ook ruimte voor eigen inbreng. De feedbackvragen die zichtbaar op de cirkel staan, bieden houvast voor mij als begeleider tijdens het gesprek. Daarentegen kijken de leerlingen minder naar de vragen en volgen mij in het gesprek. Mijn doel is het vergroten van de actieve rol van de leerling tijdens het gesprek. Mijn rol zou dat meer volgend dan sturend moeten zijn. Op deze wijze zijn de leerlingen meer zelfregulerend aan het leren.

In gespreksronde 2 wordt onderzocht of de leerlingen door de cirkel ‘Denken om te leren’ in losse kwadranten aan te bieden (zie bijlage 4), meer regie nemen tijdens het gesprek. Wellicht dat de onderzoeker meer volgend kan worden doordat de leerlingen zelf de losse kwadranten gaan verplaatsen en gebruiken tijdens het gesprek.

4.1.3. Praktische uitvoering

3D uitvoering van de cirkel 'Denken om te leren' ter ondersteuning van gespreksronde 2:

Voor gespreksronde 2 heeft de onderzoeker de houten cirkel 'Denken om te leren' aangepast met als doel, dat de leerlingen meer de regie gaan nemen tijdens de begeleidingsgesprekken. En dat de leerlingen meer actief naar de feedbackvragen kijken met minder begeleiding. Dit om het zelfsturend leren te stimuleren. Om te onderzoeken of dit effectief werkt, heeft de onderzoeker de cirkel 'Denken om te leren' in vier losse kwadranten gezaagd. De leerlingen kunnen tijdens het gesprek het kwadrant dat besproken wordt losschuiven van de cirkel, zodat zichtbaar is welk kwadrant en welke vragen er besproken worden op dat moment. De leerlingen krijgen zelf de regie om een kwadrant af te sluiten en/of te openen door het weg of terug te schuiven. De onderzoeker kan op deze manier meer volgend het gesprek begeleiden en is sturend waar nodig is.

4.1.4. Resultaten gespreksronde 2

Antwoorden op vragenlijst na gespreksronde 2:

Na de tweede gespreksronde is opnieuw de volgende vraag aan de leerlingen gesteld:
Ervaar je de volgorde van de feedbackvragen door middel van de cirkel 'Denken om te leren' die gehanteerd wordt tijdens de gesprekken als prettig?

Leerling A: regelmatig

"Ik vind uit elkaar fijner. Ik vind ook de volgorde zo goed is. Uit elkaar is meer overzichtelijker."

Leerling B: vaak

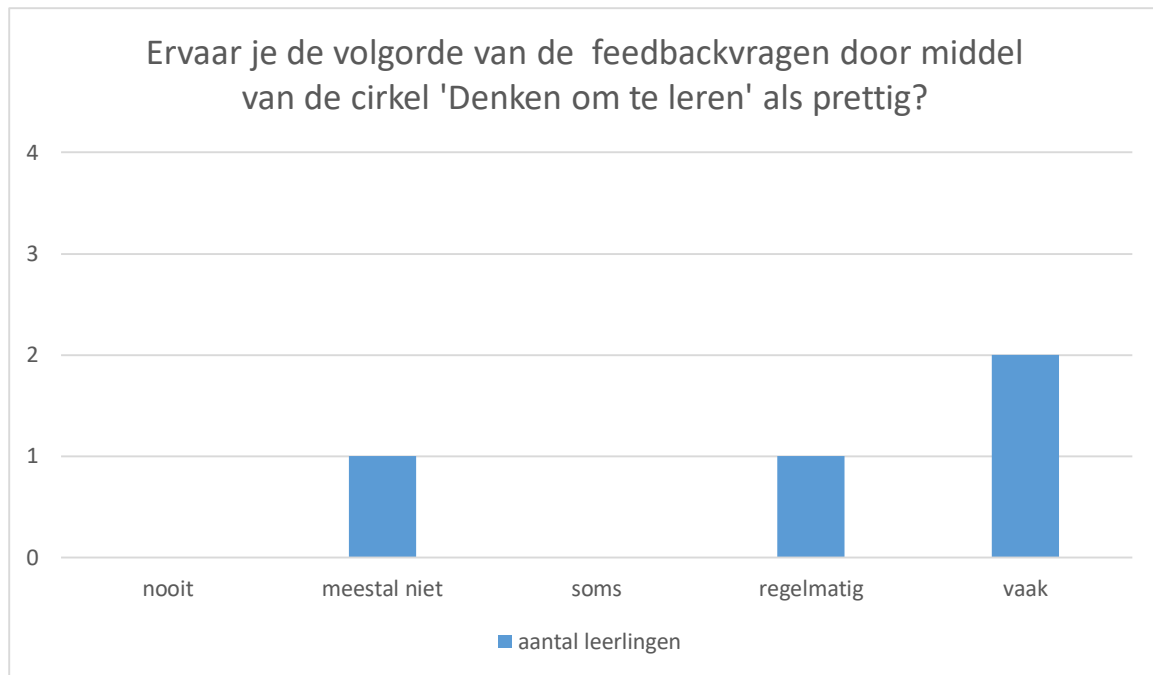
"Want zonder is het niet zo gemakkelijk om na te denken. En nu de cirkel los zit, vind ik het nog fijner de gesprekken te voeren."

Leerling C: vaak

"De volgorde is handig, omdat ik beter vooruit en terugkijk en ik vind de cirkel in stukken fijner."

Leerling D: meestal niet

"Nee, want ik vind het met volgorde toch wel makkelijker."



Analyse audio-opnames na gespreksronde 2:

Na het observeren van de audio-opnames van gespreksronde 2, is opgevallen dat ik als onderzoeker het overzichtelijker vind werken wanneer de kwadranten los zijn. Op deze manier is het duidelijk bij welk kwadrant het gesprek zich bevindt. Daardoor kun je makkelijk terug naar de feedbackvragen wanneer het gesprek even afdwaalt. Drie van de vier leerlingen geven na afloop van het gesprek aan dat ze het als fijner en overzichtelijker ervaren wanneer de kwadranten losse elementen zijn. Verder is me opgevallen dat ik als begeleider nog steeds vrij sturend ben tijdens de gesprekken. Bij twee leerlingen, A en B, ben ik minder sturend. Zij zijn meer in staat om de regie te nemen tijdens de gesprekken. Leerling C en D niet. Hierbij moet ik het gesprek sturend leiden. Zij vinden het lastiger om antwoord te geven op de feedback vragen. Hierin moet ik ze als begeleider nog sturen in hun eigen leerproces.

4.2 Resultaten deelvraag 2

Deelvraag 2:

Hoe ervaren de leerlingen de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken over zelfregulerend leren?

4.2.1. Literatuuronderzoek

Om het eigen leerproces met leerlingen te evalueren, kun je kiezen uit verschillende soorten gespreksvormen. In onderstaand schema zijn de verschillende soorten gespreksvormen te zien op basis van literatuur onderzoek (Castelijns & Baas, 2016).

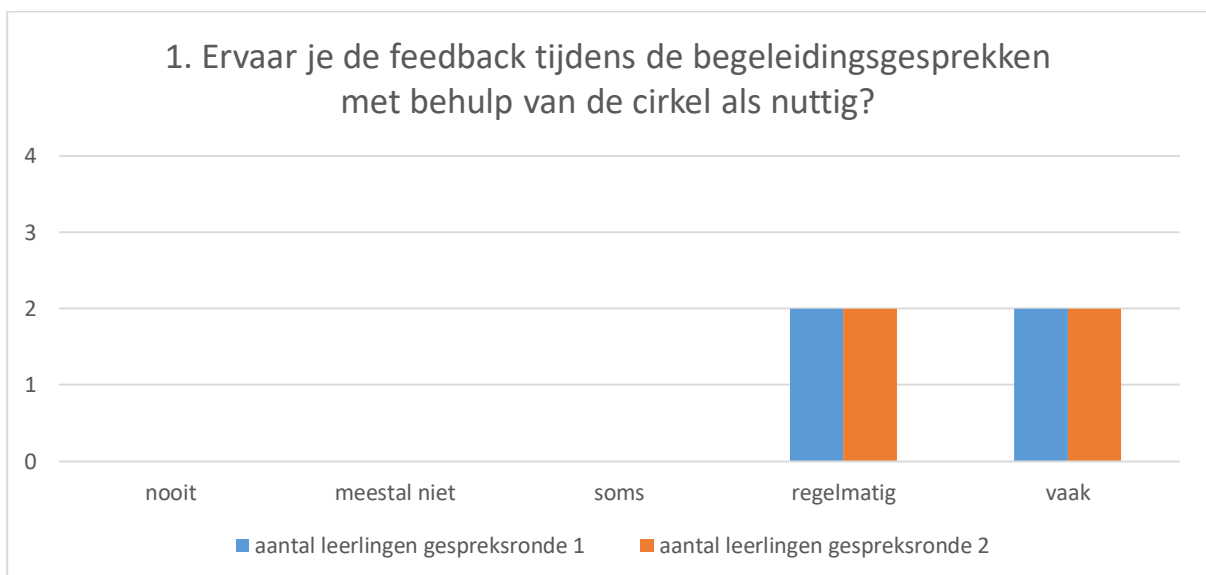
Soort gespreksvorm	Invulling
Oriënterend gesprek: Gesprekken waarin je leerlingen oriënteert op de opdracht.	- Leerdoel - De aanpak - Voer je aan het eind van een instructie

Begeleidend gesprek: Gesprekken waarin je leerlingen begeleidt bij de uitvoering.	- Ben je op de goede weg? - Wat zijn de vervolg stappen om het leerdoel te behalen? - Voer je tijdens het zelfstandig werken.
Reflecterend gesprek: Gesprekken waarin je met leerlingen reflecteert op de manier waarop zij de opdracht hebben uitgevoerd.	- Evalueren op hun eigen leerproces. - Heeft de aanpak gewerkt? - Hoe is de aanpak volgende keer?

Tijdens mijn literatuuronderzoek is mij duidelijk geworden dat deze drie soorten gespreksvormen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Leerlingen moeten eerst een concreet en realistisch doel stellen voor zichzelf. Alle gesprekken gaan over hoe de leerling het leerdoel wil bereiken. Dit gebeurt in verschillende fasen. Zoals duidelijk in de cirkel 'Denken om te leren' te zien is, zijn deze fasen ingedeeld in vier verschillende kwadranten. Deze vier kwadranten en de drie verschillende gespreksvormen zijn te koppelen aan de drie feedbackvragen van Hattie (2012). Waar ga ik heen? Hoe sta ik ervoor? Wat is de volgende stap?

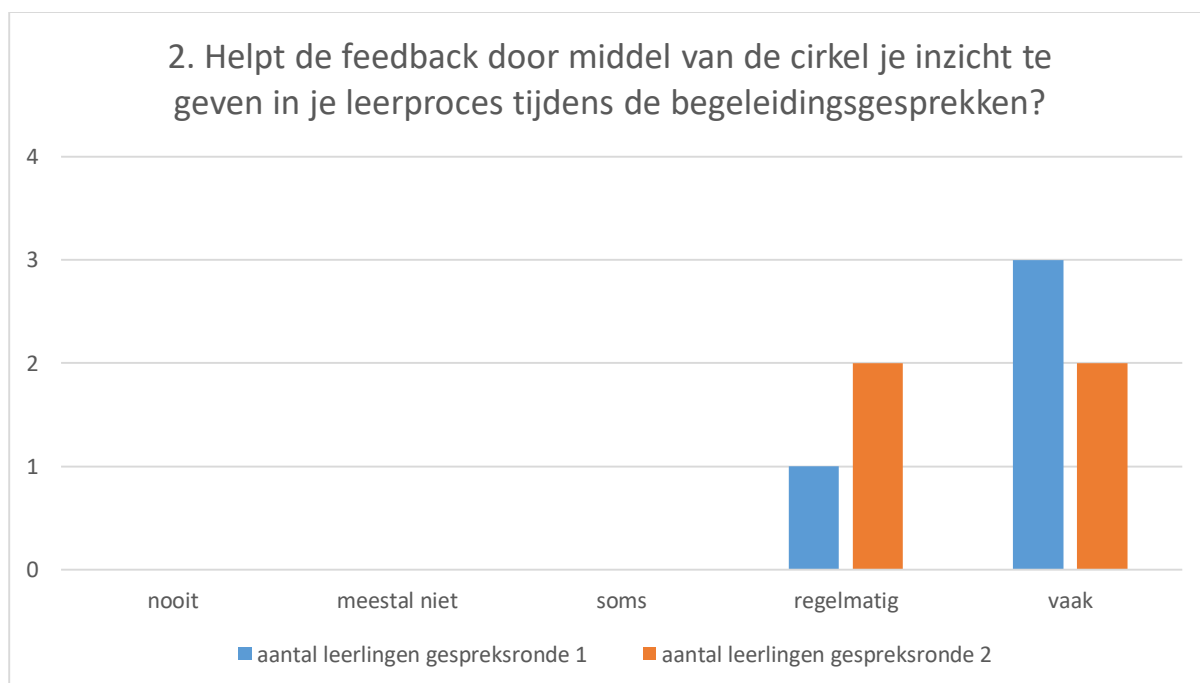
4.2.2. Praktische uitvoering gespreksronde 1 en 2

Na gespreksronde 1 en 2 hebben de leerlingen een vragenlijst gekregen, waarin ze antwoord kunnen geven op de vraag hoe ze de feedback hebben ervaren tijdens de begeleidingsgesprekken. Hieronder vind je een schematische weergave van de antwoorden, inclusief de toelichtingen van iedere leerling.



Toelichting van de leerling op de vraag:

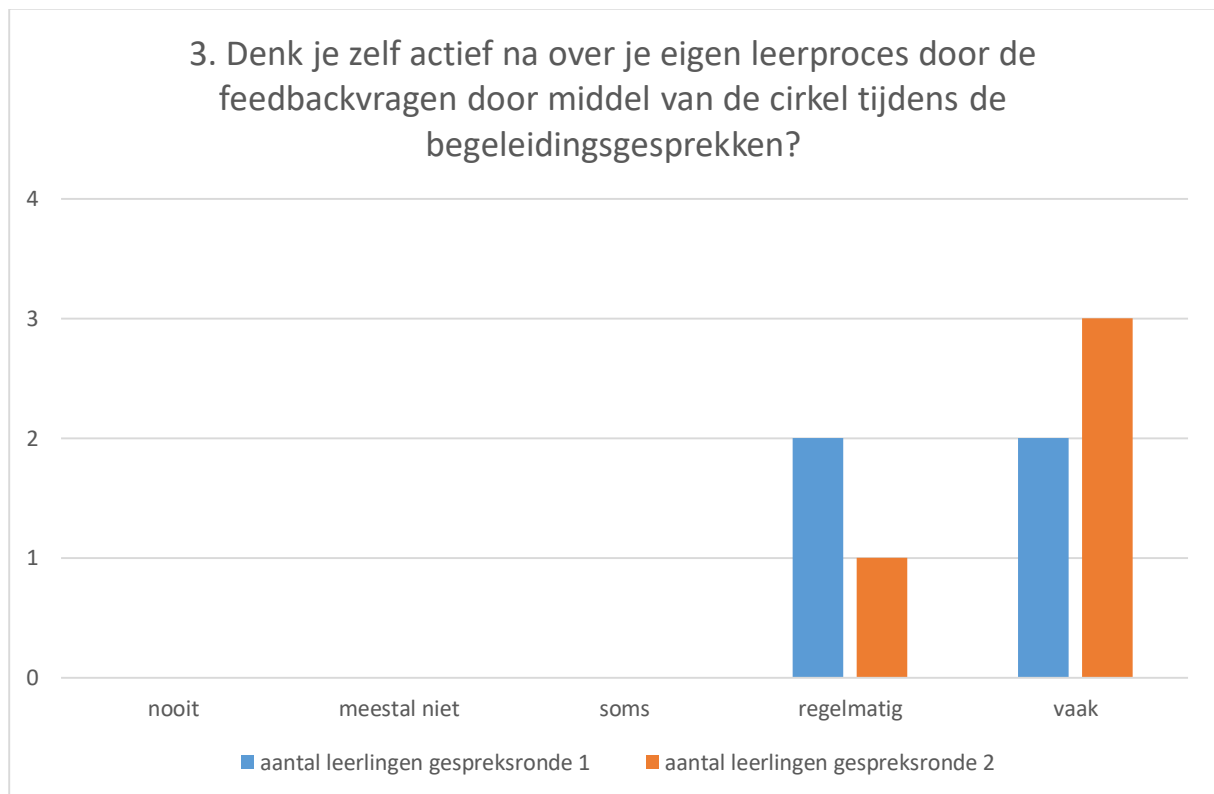
Gespreksronde 1	Gespreksronde 2
- "Omdat ik zo beter nadenk wat ik doe." - "Omdat ik dan kan nadenken wat ik ga doen en eerst deed ik dat niet." - "Ik vind de volgorde van de stappen fijn." - "Omdat ik nu beter inzicht heb op mijn huiswerk en zo."	- "Het is duidelijker." - "Omdat je door die vragen veel beter kunt nadenken." - "Dankzij de cirkel denk ik meer in een volgorde na." - "Soms niet, omdat ik dan niet helemaal weet wat ik moet doen."



Toelichting van de leerling op de vraag:

Gespreksronde 1	Gespreksronde 2
- "Omdat het eerst heel rommelig was en nu houd ik bij wat ik maak en dat is veel makkelijker." - "Want ik kijk dan naar de cirkel en dan weet ik eigenlijk meteen wat ik ga doen." - "Ik deed er eerst niks naar, maar dankzij de cirkel ga ik er meer bij denken dat ik wel moet gaan plannen."	- "Het huiswerk gaat makkelijker en beter." - "Want dan kan ik beter nadenken wat ik aan het doen ben met het plannen." - "Doordat ik de stappen gebruik weet ik beter wat ik moet doen." - "Ja, omdat ik dan weet wat ik moet verbeteren."

- "Ja, omdat ik eerst niet begon en dan begon ik pas op woensdag en maakte het niet meer af. Maar nu wel omdat ik planningen maak over wanneer ik het maak."	
--	--



Toelichting van de leerling op de vraag:

Gespreksronde 1	Gespreksronde 2
- "Ik vind de oranje (Ik kijk hoe het gaat) fijn om te gebruiken, want ik vind het niet fijn om heel ver vooruit te plannen en als ik tijdens mijn huiswerk nadenk is het veel makkelijker." - "Omdat ik tijdens de gesprekken helemaal zit na te denken wat ik ga doen en hoe ik het ga doen. Dus ik gebruik vooral: Ik denk na voor ik begin." - "Als ik op een rustig plekje ga zitten ga ik beter op de stappen letten." - "Van tevoren dacht ik helemaal niet na voordat ik begon, maar nu let ik daar veel meer op."	- "Ik realiseer beter hoe ik werk." - "Omdat ik voor dit proces bijna niet nadacht wat ik ging doen en nu door die cirkel heel veel." - "Omdat ik me meer aan de stappen wil houden." - "Eerst lette ik totaal niet op wanneer ik mijn huiswerk maakte, maar nu doe ik dat wel meer. Maar alsnog niet altijd."

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag. In paragraaf 5.1 worden de deelvragen beantwoord en vanuit de deelvragen wordt vervolgens de centrale onderzoeksvraag beantwoord. In paragraaf 5.2 is beschreven hoe het onderzoek aan mijn persoonlijke ontwikkeling heeft bijgedragen. Tot slot worden aanbevelingen gedaan naar aanleiding van de bevindingen van dit praktijkonderzoek.

5.1 Conclusie

De deelvragen 1 en 2 worden beantwoord vanuit de theorie en de praktijk. Per deelvraag wordt een korte samenvatting van de resultaten gegeven en de koppeling gemaakt met het literatuuronderzoek.

5.1.1. Conclusie deelvraag 1

Deelvraag 1:

Op welke wijze kan ik de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken met leerlingen vormgeven?

Uit onderzoek is gebleken dat de drie verschillende gespreksvormen van Castelijns & Baas (2016) allemaal terug moeten komen in de begeleidingsgesprekken wil een leerling kunnen evalueren op zijn eigen leerproces. Deze gespreksvormen zijn gekoppeld aan de vier verschillende kwadranten in de cirkel 'Denken om te leren'. Het kwadrant 'Ik denk na voor ik begin' is gekoppeld aan het oriënterend gesprek. Hierin moeten leerlingen eerst een concreet doel en realistisch doel voor ogen nemen. Om tot evaluatie en reflectie te komen is het essentieel om tot heldere en concrete doelen te komen (Dijkstra, 2015). Het kwadrant 'Ik kijk hoe het gaat' is gekoppeld aan het begeleidend gesprek. De kwadranten 'Ik kijk terug en ik kijk vooruit' worden gekoppeld aan het reflecterend gesprek. In het praktijkonderzoek zijn dus alle drie de gespreksvormen teruggekomen door middel van de cirkel 'Denken om te leren'.

De cirkel 'Denken om te leren' is door de onderzoeker tastbaar gemaakt door het in hout uit te voeren. Op elk kwadrant zijn de feedbackvragen zichtbaar gemaakt. Dit rijtje vragen is door de onderzoeker aangevuld met feedbackvragen die aansluiten bij de die feedbackvragen van Hattie (2012). Elk kwadrant heeft een andere kleur gekregen, zodat het voor de leerling overzichtelijk wordt welk kwadrant in het gesprek aan de orde is.

Er is in dit onderzoek gekozen voor de strategie 'vooruitkijken', omdat blijkt dat dit één van de vier belangrijkste leerstrategieën is voor zelfregulerend leren (De Boer et al., 2012). Door als leerkracht zelf het goede voorbeeld te geven op het gebruik van leerstrategieën stimuleer je leerlingen om deze ook in te zetten (Kistner et al., 2010). De feedbackvragen die zichtbaar zijn op de kwadranten, zorgen tijdens de gesprekken voor houvast. Door de feedbackvragen aan te wijzen op de cirkel, weet de leerling welke vraag besproken wordt. Tevens gaf de onderzoeker op deze manier middels hardop

modellen het goede voorbeeld. Daarbij is het belangrijk kritisch te kijken naar de manier waarop je leerstrategieën inzet bij je eigen leerproces en hoe je dat evalueert (Dijkstra, 2015). Middels modelling, is het sociaal leren (Bandura, 1977) ingezet.

Om antwoord te geven op deelvraag 1 zijn tevens de bevindingen van de leerlingen meegenomen. Drie van de vier leerlingen ervoeren de losse kwadranten als prettig. De leerlingen kregen hierdoor een meer actieve rol in het gesprek; namen meer de regie. De eerste begeleidingsgesprekken werden sturend geleid door de onderzoeker. De tweede begeleidingsgesprekken verliepen bij twee leerlingen minder sturend. Door sturend te beginnen en af te bouwen naar volgend begeleiden, worden de leerlingen begeleid door scaffolding toe te passen. Hierbij fungeer je als rolmodel en kunnen de leerlingen steeds meer zelfstandig omgaan met de feedbackvragen. Het is echter wel zo dat niet elke leerling na twee begeleidingsgesprekken in staat is om zelfstandig het gesprek te leiden. Dit vraagt bij sommige leerlingen om meer inoefening.

Uit mijn onderzoek blijkt dus dat de cirkel 'Denken om te leren' een goed hulpmiddel is om feedback te geven aan leerlingen tijdens de begeleidingsgesprekken. Wanneer de kwadranten losgekoppeld zijn en tastbaar zijn, blijkt dat leerlingen meer de regie kunnen nemen tijdens het gesprek en de begeleider hierdoor een meer volgende begeleiderrol aan kan nemen. De feedbackvragen die zichtbaar zijn gemaakt op elk corresponderend kwadrant, bieden tijdens het gesprek houvast voor de leerling en tevens ook voor de begeleider, zodat elk gespreksvorm en feedbackniveau aan bod komt.

5.1.2. Conclusie deelvraag 2

Deelvraag 2:

Hoe ervaren de leerlingen de feedback tijdens de begeleidingsgesprekken over zelfregulerend leren?

De onderzoeker heeft de leerlingen na elke gespreksronde een vragenlijst voorgelegd. Hierop gaven de leerlingen aan hoe ze de feedback, die gegeven werd door middel van de cirkel, hebben ervaren.

De cirkel 'Denken om te leren' is tijdens de gesprekken niet in zijn geheel in één keer behandeld. Het eerste deel van het gesprek ging altijd over het eerste kwadrant. Dit was het oriënterend gesprek. Het begeleidend- en reflecterend gesprek, die gekoppeld zijn aan de andere drie kwadranten, werden in één gesprek samengevoegd en gevoerd op een ander tijdstip. Dit tijdstip werd vooraf met de leerlingen besproken en vastgelegd.

De leerlingen kregen huiswerk mee en aan de hand van dit huiswerk werd het kwadrant 'ik denk na voor ik begin' besproken. Wanneer leerlingen het nut inzien, motiveert dit tot actie (Dijkstra, 2015). Uit de resultaten blijkt dat twee leerlingen het regelmatig als nuttig ervaren en twee leerlingen als vaak. De leerlingen geven allemaal aan dat ze nu vooraf nadenken over wat hun aanpak zal worden en dat dit vervolgens leidt tot actie.

Volgens Zimmerman (2002) moet een kind doelen stellen om tot zelfregulerend leren te komen en initiatief te nemen in zijn eigen leerproces. Als begeleider heb je een belangrijke rol in het beginstadium om concrete en vooral haalbare doelen te stellen. De begeleidingsgesprekken hebben ertoe geleid dat leerlingen nu het nut inzien door vooraf na te denken hoe ze hun huiswerk aan gaan pakken en wat het doel wordt, waardoor de motivatie stijgt. Tijdens de gesprekken gaven de leerlingen allemaal aan hier een prettiger gevoel van te krijgen om vooraf na te denken over hun leerproces. Leerlingen ervaren succes wanneer ze hun concreet geformuleerde doelen kunnen

behalen. Dit is weer belangrijk voor één van de drie basisbehoeften (Deci & Ryan, 1985; 2000), competentie van de leerling. Leerlingen hadden vertrouwen in hun eigen kunnen.

Ook is er gevraagd of leerlingen meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces door de feedback die ze gekregen hebben door middel van de cirkel. Drie leerlingen geven aan dat dit 'vaak' is en één leerling 'regelmatig'. Eén leerling geeft aan dat het haar meer structuur biedt en dat wanneer ze een planning maakt het voor haar makkelijk werkt. Eén andere leerling geeft aan dat ze door de vragen op de cirkel meteen weet wat ze moet gaan doen. Het krijgen van feedback met als hulpmiddel de cirkel lijkt haar motivatie te hebben vergroot om aan de slag te gaan om haar einddoelen te behalen. Blom, Hoek, & Ten Dam (2007) geven aan dat leerlingen gemotiveerd moeten zijn om zelf aan de slag te gaan om hun leerdoelen te kunnen behalen. De cirkel en de feedbackvragen die hierop staan bieden de leerlingen meer structuur om zelfstandig aan de slag te gaan, inzicht te geven en om eventueel aanpassingen te maken wanneer ze tegenslagen ervaren. Dit is volgens Dijkstra (2015) zelfregulerend leren.

Als laatste werd er aan de leerlingen gevraagd of ze door de feedbackvragen actief nadachten over hun eigen leerproces. Om tot zelfregulerend leren te komen moet een leerling zelfstandig zijn en weten hoe ze een taak aan moeten pakken (Kostons, Donker, & Opdenakker (2014). Actief nadenken over hun eigen leerproces is bereikt door de leerlingen feedbackvragen te stellen en ze hierover na te laten denken. Twee leerlingen geven aan dat ze regelmatig actief nadenken over hun eigen leerproces en twee leerlingen geven aan dat vaak te doen. Eén leerling geeft aan eerst helemaal niet vooraf na te denken, maar dat ze daar nu meer alert op is. Doordat de kwadranten losgeschoven konden worden, kregen de leerlingen een meer actieve rol in het gesprek. Drie van de vier leerlingen namen tijdens het gesprek meer de leiding en waren in staat de feedbackvragen zelf actief te doorlopen. Door de leerlingen meer actief bij het gesprek te betrekken, zijn ze ook actief bezig in hun eigen leerproces. De onderzoeker is tijdens de gesprekken meer volgend gaan begeleiden en sturend waar nodig, om de leerlingen meer actief over hun eigen leerproces na te laten denken.

Tijdens de gesprekken heeft de onderzoeker rekening gehouden met de andere twee basisbehoeften van Deci & Ryan (1985; 2000). De leerlingen kregen autonomie, doordat ze de ruimte kregen om eigen behoeften en kwaliteiten in te brengen in het gesprek. Hierdoor hadden ze invloed en zeggenschap in wat en hoe ze hun huiswerk gingen maken. Elke leerling heeft zo zijn eigen werkwijze. Zo heeft de onderzoeker gebruik gemaakt van de 'sterkekantbenadering' van de leerling (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) door elk kind op hun eigen wijze en eigen krachten te laten werken. De onderzoeker heeft op een respectvolle manier geluisterd naar welke hulpmiddelen ze zelf in wilden zetten en ze aangemoedigd om hun eigen krachten in te zetten bij het plannen. De relatie tussen de leerlingen en de onderzoeker werd op deze manier versterkt. Op deze manier geeft de onderzoeker de leerlingen het gevoel respect te hebben voor hun eigen werkwijze en dat het vooral belangrijk is wat goed is gegaan en hoe dat is gekomen. Dit respect en het serieus nemen van hun eigen inbreng, versterkt de relatie tussen de onderzoeker en de leerlingen.

Uit mijn onderzoek is dus gekomen dat leerlingen de feedback regelmatig of vaak als nuttig ervaren en meer actief bezig zijn en inzicht krijgen op hun eigen leerproces. Hierbij is van belang dat de begeleider een volgende rol aanneemt tijdens het begeleiden, zodat de leerling meer regie heeft tijdens het gesprek. De leerling kan dan zelf concrete doelen creëren en uitgaan van hun sterke kanten en krachten. De begeleider moet telkens wisselen van volgend naar sturend, omdat elke leerling een andere behoefte heeft tijdens het gesprek.

5.1.3. Conclusie onderzoeksvraag

Door de verzamelde gegevens te analyseren kan antwoord gegeven worden op de centrale onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan feedback tijdens de begeleidingsgesprekken bijdragen aan het zelfregulerend leren bij leerlingen uit groep 8?

De cirkel 'Denken om te leren' is in deze situatie een geschikt hulpmiddel om feedback te geven aan leerlingen tijdens begeleidingsgesprekken over het zelfregulerend leren. Castelijns, Baas en Vermeulen (2014) geven aan dat een goede begeleiding van de leerkracht, een voorwaarde is om met deze cirkel te kunnen werken. Een goede begeleiding, verhoogt de kans op het gewenste resultaat. Door tijdens de begeleiding scaffolding toe te passen, werken de leerlingen steeds meer zelfstandig en leren ze van de leerkracht/begeleider. Leerlingen verschillen hier wel in als het gaat om het eigen maken van de stappen. Niet elk kind heeft dezelfde begeleiding nodig qua inhoud, en ook niet in hoeveelheid begeleiding. De onderzoeker heeft dus moeten schakelen tussen de volgende en sturende rol die passend is bij de leerling. De onderzoeker heeft tijdens de gesprekken ervaren dat het loskoppelen van de kwadranten van de cirkel ervoor heeft gezorgd dat twee leerlingen meer regie namen tijdens het gesprek. De losse kwadranten kunnen dus een hulpmiddel zijn om leerlingen meer actief te betrekken tijdens een gesprek. De onderzoeker kon hierdoor bij twee leerlingen overgaan van sturend begeleiden naar volgend begeleiden. Handelend bezig zijn met de kwadranten heeft ervoor gezorgd dat leerlingen meer actief nadenken over hun eigen leerproces. Het handelend bezig zijn vergroot de betrokkenheid.

De drie verschillende gespreksvormen zijn gekoppeld aan de vier kwadranten. Tijdens de begeleidende en reflecteren gesprekken werd er door de begeleider teruggekeken en verwezen naar feedbackvragen die al besproken waren in het oriënterend gesprek. Dit steeds om tijdens de begeleiding de focus te houden op het gestelde doel van de leerling en hun leerproces.

De vragen die per kwadrant gekoppeld zijn en zichtbaar zijn gemaakt, geven niet alleen de begeleider, maar ook de leerlingen sturing en houvast tijdens het gesprek. Verder hebben de leerlingen aangegeven behoeften te hebben aan een kopie van de cirkel. Dit zodat ze thuis met het verwerken van de opdrachten de cirkel in kunnen zetten en zichzelf bij kunnen sturen waar nodig is. De feedback heeft ervoor gezocht dat leerlingen nu volgens eigen zeggen, 'meer vooraf nadenken over hun taken'. Daarbij houden ze zich beter aan hun planning wat weer leidt tot het behalen van de zelf gestelde doelen. Dit alles leidt weer tot succeservaringen voor de leerlingen. "Ik voel met nu veel fijner wanneer ik mijn huiswerk af heb." Dit hebben alle vier de leerlingen aangegeven. Hierdoor stijgt de motivatie en deze motivatie zorgt er weer voor dat leerlingen tot actie komen. Motivatie is volgens Blom, Hoek, & Ten Dam (2007) van belang om tot zelfregulerend leren te komen. Ook zien leerlingen het nut in van de feedbackvragen. Het nut zien is volgens de Boer et al. (2012) een van de vier belangrijkste leerstrategieën voor zelfregulerend leren.

Het geven van feedback door middel van de losse kwadranten, de zichtbare feedbackvragen en het modellen tijdens de begeleidingsgesprekken met behulp van de cirkel 'Denken om te leren', zorgen

voor meer inzicht in het zelfregulerend leren bij de leerlingen.

5.2 Discussie

Zoals bij de probleemstelling in paragraaf 1.2 beschreven staat, zijn de leerlingen op ons Kindcentrum in de bovenbouw vrijwel niet actief bezig met hun eigen leerproces. Ik denk dat door het geven van feedback door middel van de cirkel 'Denken om te leren' de leerlingen meer inzicht kunnen krijgen in hun eigen leerproces en hier actief mee aan de slag gaan.

Uit onderzoek blijkt ook dat één derde van de leerlingen die het hoogst scoren bij de eindtoetsen het niet lukt om hun niveau te halen op het VO (Kuyper & Van der Werf, 2012). Als leerkracht dacht ik voorheen dat juist deze leerlingen wel in staat zouden moeten zijn om zelfregulerend te kunnen leren en om te reflecteren op hun eigen handelen. Dit onderzoek heeft me laten inzien dat ook juist deze leerlingen dit moeten leren. Leren om te leren! Ik denk dat deze leerlingen steun hebben aan de feedbackvragen door middel van de cirkel 'Denken om te leren'. Dit omdat deze leerlingen niet gewend zijn om na te denken over hun eigen leerproces. Dat geven de leerlingen in het onderzoek ook aan. Doordat ze dat nu wel doen, stijgt hun motivatie en kunnen ze beter omgaan met tegenslagen, dit omdat ze kunnen reflecteren op hun eigen handelen en dus zelfsturend kunnen leren (Dijkstra, 2015).

Als KC kunnen we de cirkel 'Denken om te leren' in gaan zetten bij leerlingen die al in de onderbouw vast dreigen te lopen in de uitvoering van hun taken. Dus als preventief middel, zodat deze leerlingen leren hoe ze concrete en haalbare doelen kunnen stellen en hoe ze moeten reflecteren op hun eigen handelen. De cirkel is hierbij een geschikt hulpmiddel om leerlingen feedback te geven. De leerkrachten die de leerlingen hierin gaan begeleiden, zouden hierin nog wel kennis opdoen over hoe de begeleiding er dan uit kan zien. Maar doordat de vragen zichtbaar zijn gemaakt, is de opbouw van de gesprekken overzichtelijk en duidelijk in gebruik. Ook zouden we als KC preventief te werk kunnen gaan door feedbackvragen in te zetten bij de onderbouw zodat leerlingen op een jongere leeftijd actief na gaan denken over hun eigen leerproces.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag heb ik mijn praktijkonderzoek uitgevoerd volgens de PDCA-cyclus van Deming (1950). Ik heb de cyclus twee keer doorlopen in mijn onderzoek om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag. Ik heb na de eerste cyclus aanpassingen gemaakt en deze in de tweede cyclus in de praktijk uitgevoerd. Ik heb gekozen om met vier leerlingen het onderzoek uit te voeren. Het praktische gedeelte van het onderzoek is in drie weken uitgevoerd. Hoewel dit een relatief korte periode was, hebben alle vier de leerlingen aangegeven dat ze meer inzicht hebben gekregen in hun eigen leerproces en dat ze de feedback als nuttig hebben ervaren. Dit omdat de leerlingen actief bezig zijn geweest met hun eigen leerproces. Om de leerlingen echt zelfregulerend te laten leren, is de begeleiding echter te kort geweest. Wat een nadeel van het onderzoek is, is dat het tijdrovend was. Vier leerlingen werden nu individueel begeleid buiten de klas. Deze manier van feedback geven is tijdrovend. De duur van een begeleidingsgesprek is 15 minuten. Ik realiseer me dat de begeleiding zoals die nu is uitgevoerd niet haalbaar is in de praktijk, mits er tijd voor vrijgeroosterd kan worden. Hierbij moet er gekeken worden naar het weekrooster en dat vraagt weer iets van de klassenorganisatie en het klassenmanagement van de leerkracht. Klassikale- of groeps gesprekken kunnen hierbij een uitkomst bieden. Of vaste 'begeleidingsmomenten' tijdens het vrij lezen of zelfstandig werken die elke klas standaard ingeroosterd heeft.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft laten zien dat in een relatief korte tijd het geven van feedback als nuttig ervaren wordt bij de groep leerlingen die hoog scoren bij eindtoetsen. De volgende stap is te onderzoeken hoe de cirkel 'Denken om te leren' ingezet kan worden in een grote groep leerlingen. Dus dat leerlingen niet individueel begeleid worden, maar dat leerlingen de feedbackvragen klassikaal of groepsgewijs bespreken. Ook ben ik benieuwd naar hoe de begeleiding eruit zal zien bij leerlingen die minder goede resultaten hebben bij de tussenopbrengsten en dus cognitief minder vaardig zijn. Ik heb ervaren dat de feedback de motivatie ten goede komt en dat dit leidt tot actie bij de leerlingen, maar dat er nu slechts een kleine groep leerlingen bereikt wordt in een tijdrovend tijdsbestek. Mijn vraag voor een vervolgonderzoek zou zijn hoe je feedback met behulp van de cirkel 'Denken om te leren' klassikaal of in groepsverband in kunt zetten bij cognitieve sterke en zwakke leerlingen. Waarbij de individuele leerling niet uit het oog verloren wordt, maar waar het niet tijdrovend is voor de leerkracht.

Verder ben ik benieuwd wat je kunt bereiken met feedback bij het jonge kind. Hoe kunnen we in de onderbouw al door middel van feedback meer aandacht besteden aan de leerstrategieën en executieve functies die cruciaal zijn voor het zelfsturend leren.

Literatuurlijst

- Auditrapportage (2018). Auditrapport Stichting GOO.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Oxford: Prentice-Hall.
- Bannink, F. (2016). Positieve psychologie. De toepassingen. Boom uitgeverij.
- Berkers, W. (1998). Praktijkgericht onderzoek en methodiekontwikkeling. Reflectie op het methodisch handelen van de hulpverlener (tweede druk). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. P. 39, 47.
- Blom, S.V., Hoek, D.J. & ten Dam G.T.M. (2007). Metacognitieve zelfregulatie, motivatie en perceptie van klassenklimaat. Zijn er sociaal-culturele verschillen? Gedownload op 5-1-2019 via: <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=617284>
- Boer, H. de., Donker-Bergstra, A.S. & Kostens, D.D.N.M. (2012). Effective strategies for self-regulated learning. A meta-analysis. Groningen: GION/Rijksuniversiteit Groningen.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington DC: George Washington University
- Castelijns, J., Baas, D., & Vermeulen, 2014. De cirkel 'Denken om te leren'. Gedownload op 5-2-2019 via: <https://www.coninxhof.nl/pagina/365730/Evalueren+om+te+Leren>
- Castelijns, J., & Baas, D. (2016). Denken om te leren. Een praktische aanpak voor leraren om evalueren om te leren te integreren in het dagelijks onderwijs. Enschede: Netzdruk. P. 2.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2016). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals (zevende, gewijzigde druk). Antwerpen – Apeldoorn: Garant. P. 42.
- Deming, W.E., 1950. Elementary Principles of the Statistical Control of Quality, JUSE
- Dijkstra, P. (2015). Zelfregulerend leren: Effectiever leren met leerstrategieën (5^e druk). Amsterdam: Boom uitgevers. P. 134.
- Fontys, OSO. (2015). Methodisch Kader Beeldbegeleiding. Interne publicatie. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO). P. 37 – 38.
- Geerlings, T., Veen, T., van der (2007). Lesgeven en zelfstandig leren. Van Gorcum.

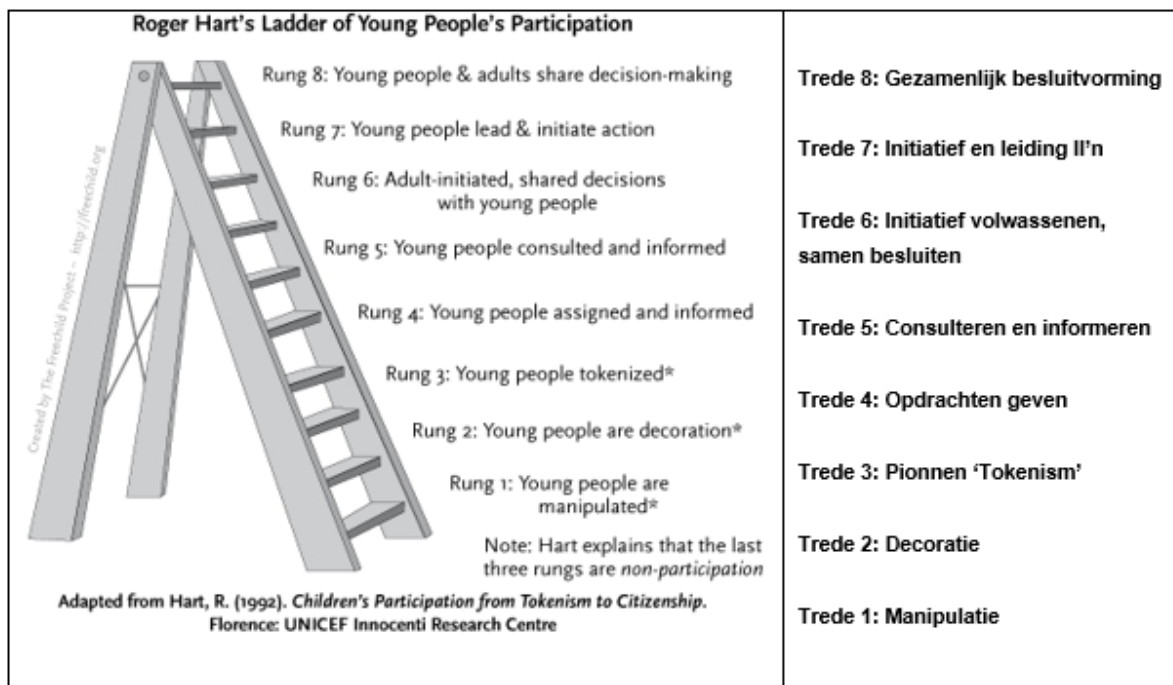
- Harinck, F. (2008). Basis principes praktijkonderzoek (4^e druk). Antwerpen – Apeldoorn: Garant. P. 50.
- Harinck, F. & Van Oudheusden, M. (2011). Passend onderwijs door passend onderzoek. Kenniscirculatie en praktijkgericht onderzoek in een educatieve master-opleiding. Antwerpen – Apeldoorn: Garant. P. 14.
- Harinck, F. (2006). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen: Garant.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays No. 4. Florence: UNICEF.
- Hattie, J. (2012). Leren zichtbaar maken (Beknopte uitgave, 7^e druk). Vlaanderen: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hattie, J. (2014). Leren zichtbaar maken. Nederlandse vertaling van Visible Learning for Teachers (5^e druk). Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven. p. 78.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of Feedback. Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1 (Mar., 2007), pp. 81-112
- Holdsworth, R. (2007). Keynote on the National Research Conference: Pupil voice and participation: pleasures, promises and pitfalls. Nottingham: University of Nottingham.
- Kallenber, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2010). Ontwikkeling door onderzoek een handreiking voor leraren. Baarn/Utrecht/Zutphen: TiemeMeulenhoff.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-Van Ewijk, C., Büttner, G. & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms. Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. Metacognition and Learning, 5, 157-171.
- Kirschner, P. (2016, 22 februari). Motivatie, het ongelijk van Ryan en Deci. Didactief.
- Kirschner, P.A. & Van Merriënboer, J. (2013). De zelfsturende leerling. Geraadpleegd op 15-3-2019 via:
[https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/leren/lber4/tilburg/Documenten/Kirschner,%20P.%20en%20Merrienboer,%20J.%20van%20\(2013\).%20De zelfsturende leerling.pdf#search=scaffolding](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/leren/lber4/tilburg/Documenten/Kirschner,%20P.%20en%20Merrienboer,%20J.%20van%20(2013).%20De%20zelfsturende%20leerling.pdf#search=scaffolding) p. 44
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M.-C. (2014). Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie. Groningen: GION onderwijs/onderzoek Rijksuniversiteit Groningen. P. 14.

- Huinink, J. & Stortelder, J. (2005). Onderzoeksmethoden. Schaalmethoden. Versie 1.2. Geraadpleegd op 10-3-2019 via: [http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/schaalmethoden.pdf](http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/schaalmethoden.pdf)
- Kuyper, H. & Werf, M.P.C. van der (2012). Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen. Groningen: GION.
- Leerling2020. De leerling als eigenaar van zijn leerproces: de achterliggende theorie. Geraadpleegd op 29-01-2019 via: Bron: https://leerling2020.nl/wp-content/uploads/2018/04/Eigenaarschap-theorie-vs-praktijk_2.0.pdf
- Loon, A. van (2013). Motivated Learning: balancing between autonomy and structure (Doctoral dissertation, PhD Thesis. Heerlen: Open University, The Netherlands. P. 161
- Otter, M. den (2015). Voicing: geef leerlingen een stem. TIB Tool, Tijdschrift voor interne begeleiders. Dordrecht, Instondo
- Otter, M. (2016, september). Gepersonaliseerd leren. Voicing en de 'leer'kracht van de leerling. LBBO: Beter Begeleiden. P. 33.
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk. (Dissertatie) Amersfoort/Leuven: Garant.
- Plooi, F. (2009). Onderzoek doen. Een praktische inleiding in onderzoeksvaardigheden (derde druk). Amsterdam: Pearson Education Benelux. P. 68, 77.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and harnessing Pygmalio in the classroo. A laboratory study of managerial expectations and task design. Academy of Management Learning & Education, 6, 475-483.
- Reulink, N., Lindeman, L. (2005). Dictaat kwalitatief onderzoek. College 23 november 2005. P. 4.
- Reulink, N., & Lindeman, L. (2005). Dictaat kwalitatief onderzoek. Gedownload op 4-3-2019 via: [http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf)
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. American Psychologist, 55, 68-78.
- Seligman, M.E.P. Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. American Psychologist. 55 (1) 5-14.
- Spijkerman, L. (2014). Professionaliseren in feedback door feedback. Nieuw Meesterschap, jaargang 4 (4). 3-7. p. 3.

- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2015). Begeleiden van actief leren: Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking. Bussem: Uitgeverij Coutinho. P. 17, 96 – 124
- Van den Boogaard, J. & Lamer, P. (2017, 6 september). Zelfregulerend leren stimuleren bij leerlingen. Geraadpleegd op 22 januari 2019, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/zelfregulerend-leren-stimuleren-leerlingen/>
- Van Lankvelt, J. (2018). Beroepsproduct 3: Organisatie-overstijgend. Motivatie komt niet uit een potje. Boekel: Master Educational Needs
- www.Thomasencharles.nl. Geraadpleegd op 29-01-2019 via: Bron: <http://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-eigenaarschap/>
- www.platformmindset.nl. Geraadpleegd op 5-2-2019 via: <http://platformmindset.nl/2018/02/27/de-kracht-van-goede-feedback/>
- www.plpo.nl. gedownload op: 5-5-2019 via: <https://plpo.nl/2016/10/31/bouwen-aan-relatienetwerken/>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Gedownload op 5-1-2019 via: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2?journalCode=htip20

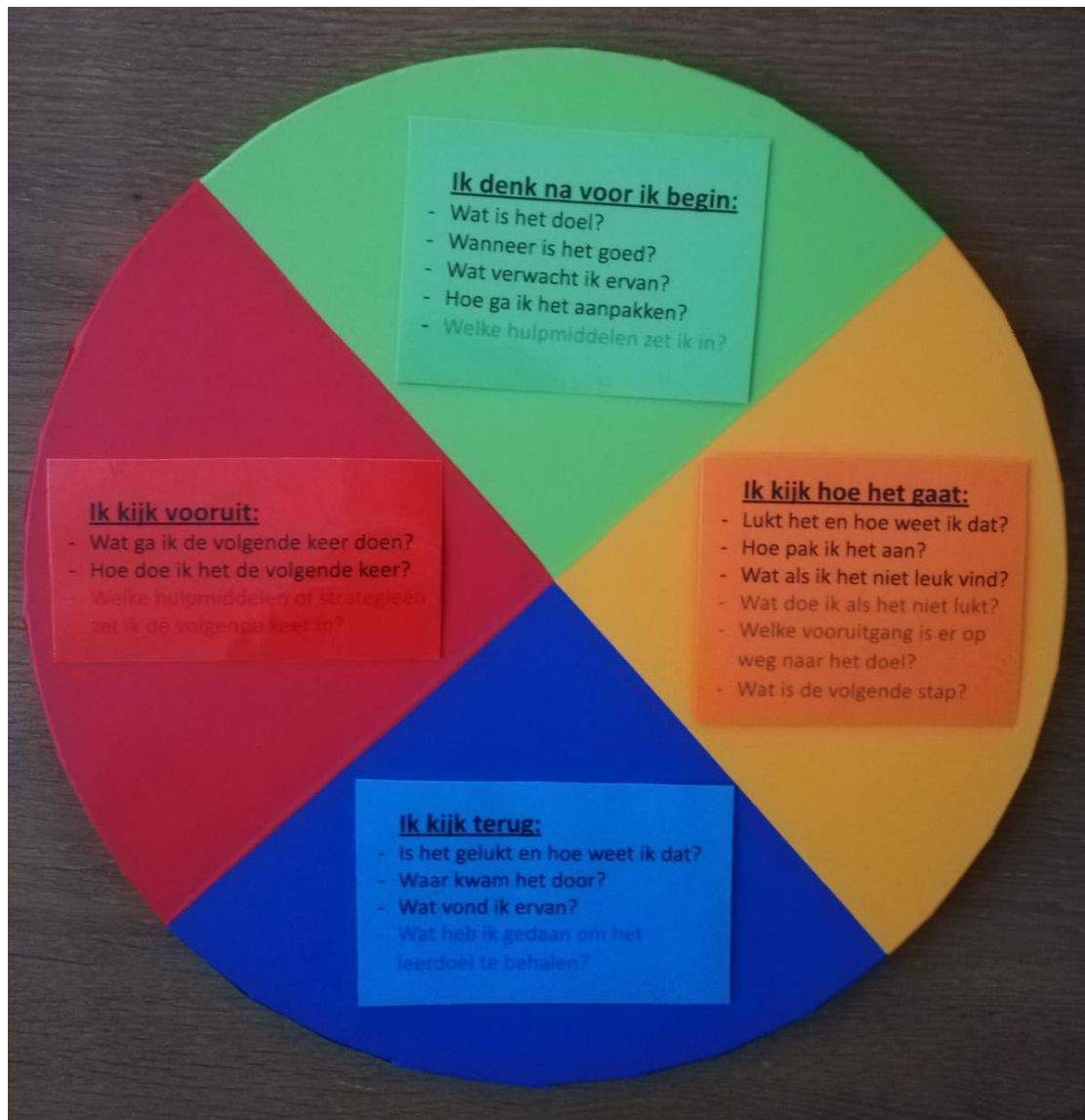
Bijlagen

Bijlage 1 Participatieladder Hart (1992)



Figuur 7: Participatieladder (Hart, 1992).

Bijlage 2 Cirkel Denken om te leren tastbaar met feedbackvragen





Ik kijk terug:

- Is het gelukt en hoe weet ik dat?
- Waar kwam het door?
- Wat vond ik ervan?
- Wat heb ik gedaan om het leerdoel te behalen?

Ik kijk vooruit:

- Wat ga ik de volgende keer doen?
- Hoe doe ik het de volgende keer?
- Welke hulpmiddelen of strategieën zet ik de volgende keer in?

Vragenlijst na de begeleidingsgesprekken: feedback d.m.v. cirkel denken om te leren.

Naam: _____

1. Ervaar je de feedback tijdens begeleidingsgesprekken met behulp van de cirkel als nuttig?

Nooit	Meestal niet	Soms	Regelmatig	vaak

Toelichting indien nodig:

2. Helpt de feedback door middel van de cirkel je inzicht te geven in je leerproces tijdens de begeleidingsgesprekken?

Nooit	meestal niet	soms	regelmatig	vaak

Toelichting indien nodig:

3. Denk je zelf actief na over je eigen leerproces door de feedback vragen door middel van de cirkel tijdens de begeleidingsgesprekken?

nooit	meestal niet	soms	Regelmatig	vaak

Toelichting indien nodig:

4. Ervaar je de volgorde van de feedback vragen door middel van de cirkel denken om te leren die gehanteerd wordt tijdens de gesprekken als prettig?

nooit	meestal niet	soms	Regelmatig	vaak

Toelichting indien nodig:

Bijlage 5 Cirkel Denken om te leren tastbaar met losse kwadranten

