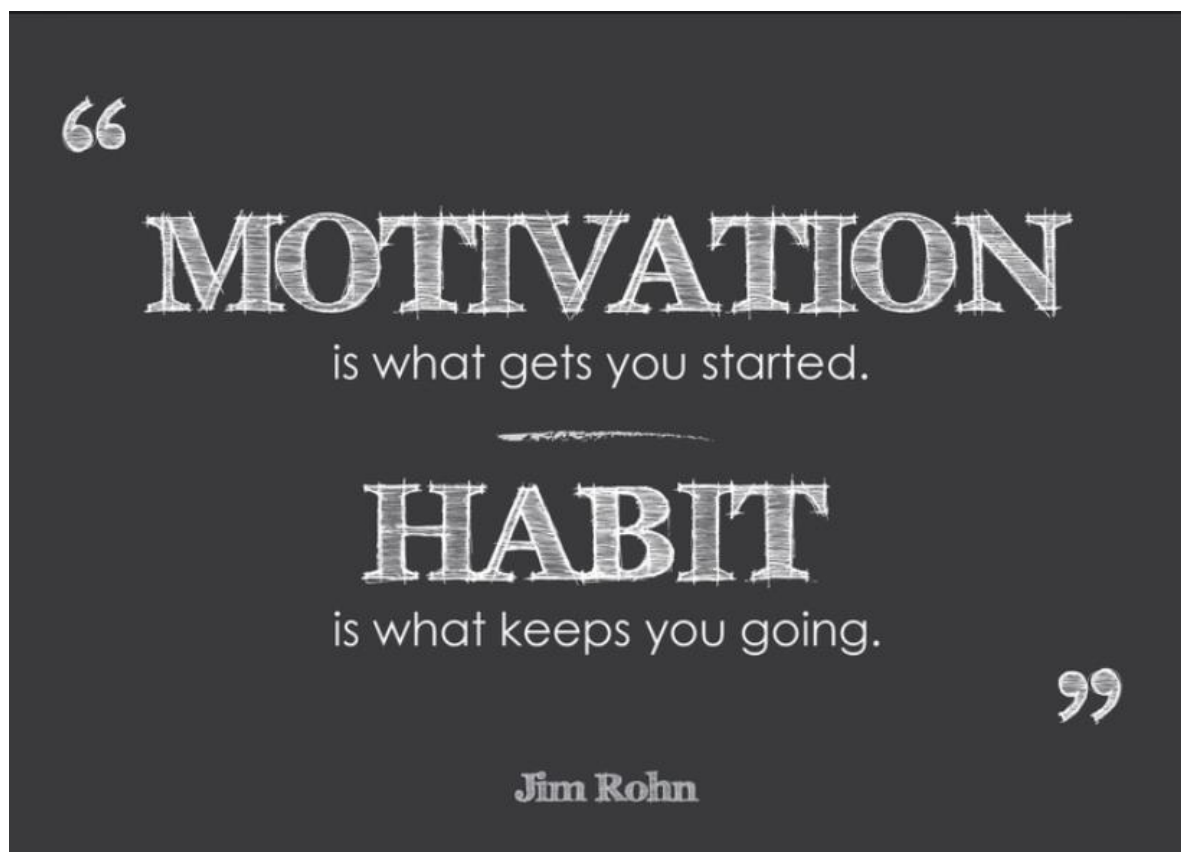


Autonome motivatie ondersteunen met structuur in de les



Inhoud

Samenvatting	4
1 Algemene inleiding	5
1.1 Context.....	5
1.2 Aanleiding	6
1.3 Probleemsituatie.....	6
1.4 Wat is er al bekend?.....	7
1.5 Doel van dit onderzoek.....	8
1.6 Kernbegrippen.....	8
2 Theoretisch kader.....	9
2.1 Schoolbeleid betreffende veranderingsprocessen	9
2.2 Oorzaken van werkhoudingsproblemen en ongewenst gedrag	10
2.3 Adaptief en leerdoelgericht werken passend bij de visie van de school	11
2.4 Ondersteunen van leerdoelgerichte autonome motivatie in de les	12
2.5 Directe instructie is leraar geleid onderwijs.....	14
2.6 Directe instructie op de onderzoeksschool	15
2.7 Directe instructie volgens ADI, EDI, IGDI	15
2.8 Onderzoeksvraag	16
3 Methodologie.....	17
3.1 Onderzoeksstrategie	17
3.2 Literatuuronderzoek	17
3.3 Respondenten	18
3.4 Onderzoeksmethoden	18
3.4.1 Logboek	18
3.4.2 Interviews	18
3.4.3 Enquêtes	19
3.4.4 Observaties	20
3.4.5 Focusgroep	20
3.5 Triangulatie	20
3.6 Validiteit en betrouwbaarheid	21
3.7 Ethische aspecten	21
4 Data analyse en resultaten	23
4.1 Literatuuronderzoek	23
4.2 Focusgroep	24

4.3 Interviews	25
4.4 Enquêtes	26
4.5 Observaties	33
4.6 Logboek	35
5 Conclusies	36
5.1.1 Deelvraag 1	36
5.1.2 Deelvraag 2	37
5.1.3 Deelvraag 3	39
5.1.4 Onderzoeksvraag	40
5.2 Aanbevelingen	41
5.3 Discussie en reflectie	42
5.4 Nawoord.....	43
Bibliografie	44

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag is geschreven voor de studie Master Educational Needs. In dit onderzoek staat deze onderzoeksvraag centraal:

Hoe kan ik met de leerkrachten van groep 5 en 6 ervoor zorgen dat er een ononderbroken ontwikkelproces ontstaat in de lesopbouw van de vakken rekenen, taal en begrijpend lezen, zodat leerlingen meer voorspelbaarheid, betrouwbaarheid en autonomie ervaren?

In de groepen 5 tot en met 8 wordt door leerkrachten en leerlingen ervaren dat de werkhouding van veel leerlingen nog niet is zoals we dat zouden willen. Beiden geven aan veel verstoringen te ervaren in de diverse fasen van de les.

Dit onderzoek kan een bijdrage leveren aan het verbeteren van autonomie ondersteunend lesgeven (Hornstra, Weijers, Van Der Veen & Peetsma, 2016).

Hierdoor verbetert mogelijk de werkhouding van leerlingen.

Als onderzoeksstrategie is gekozen voor een kwalitatief actie-onderzoek (De Lange, Schuman, Montessori, 2016). Door middel van interviews, enquêtes en observaties is in kaart gebracht op welke manier de lessen voorafgaand aan het onderzoek zijn vormgegeven, wat de ervaringen zijn met de werkhouding van de leerlingen en wat schoolafspraken zijn over het directe instructiemodel (Veenman, 2001). Vervolgens is met behulp van literatuuronderzoek nagegaan welke onderdelen van het directe instructiemodel verbetering behoeven en welke passen bij autonomie ondersteunend lesgeven en de visie van de school. Daarop is een interventie ontwikkeld en deze is getest.

In de onderzoeksinterventie is de autonomie van de leerlingen ondersteund door voorkennis op te halen en de relevantie van het lesdoel te bespreken. Verder hebben de kinderen ook op twee andere momenten in de les een stem gekregen: tijdens de kleine lesafsluiting en de lesafsluiting kunnen zij aangeven wat voor hen belangrijk is en of ze zelf vinden dat ze het lesdoel gehaald hebben en waarom. Door het geven van betekenisvolle uitleg en keuzes met structuur, het gebruik van informatieve taal en door zich te verplaatsen in de leerling hebben de leerkrachten de autonomie van de leerlingen ondersteund (Hornstra, Weijers, Van Der Veen & Peetsma, 2016). Het onderzoek wijst uit dat het toepassen van de onderzoeksinterventie op deze school leidt tot minder verstoringen in de les en een betere werkhouding bij leerlingen.

1 Algemene inleiding

1.1 Context

Sinds dit schooljaar werk ik 20 uur per week in groep 7 op een reguliere basisschool in Oss. Deze school is vorig jaar gefuseerd met de openbare school en zit in hetzelfde gebouw. Er is een soortgelijke populatie wat betreft de verschillen in etniciteit en sociale achtergrond van de leerlingen. Deze school heeft bestaan uit drie groepen, die nu zijn opgenomen in de andere school. In totaal zijn er nu 14 groepen, waarvan één taalklas. In de taalklas stromen leerlingen in met een taalachterstand en Nederlands als tweede taal. Gedurende één jaar krijgen deze leerlingen extra begeleiding op het gebied van woordenschat en taal, daarna nemen ze in toenemende mate deel aan lessen in reguliere klassen.

Bij de fusie is de directie van de eerstgenoemde school aangebleven en zij hebben als beleidsvisie dat onderwijsontwikkeling moet worden aangedragen door leerkrachten zelf. De mooie gedachte hierachter is dat het team zichzelf voortdurend blijft ontwikkelen en dat veranderingen worden gedragen door het hele team.

In het jaar voorafgaand aan de fusie zijn er op aangeven van het team een paar nieuwe onderwijsontwikkelingen doorgevoerd, waarbij de focus ligt op doelgericht werken. Op de twee afzonderlijke scholen worden verschillende methodes gehanteerd voor rekenen en de zaakvakken. Actieteams hebben voor- en nadelen van de methodes op een rij gezet en deze naast de visie van de school gelegd. Zo is men tot een gedragen keuze gekomen. Bij rekenen wordt gewerkt met *De Wereld In Getallen* (2009) en de *Snappet-tablet*, adaptief lesmateriaal (nl.snappet.org, 2019). Tevens wordt gewerkt met IPC, een curriculum voor alle zaakvakken en creatieve vakken met duidelijk omschreven leerdoelen, waarin kennis, vaardigheden en begrip aan bod komen (ipc-nederland.nl, 2019). De leerkrachten zijn er enthousiast over en bezig zich verder te ontwikkelen.

Ik werk intensief samen met mijn duo partner, de leerkrachten van de andere groep 7 en 8 en de onderwijsondersteuner, omdat in de groepen 7 en 8 wordt gewerkt in niveaugroepen bij rekenen, begrijpend lezen en spelling. Leerlingen die daar behoefte aan hebben kunnen zo extra instructies volgen.

De onderwijsondersteuner verzorgt extra begeleiding van groepjes leerlingen en extra instructies geven de directeur, teamcoördinator en intern begeleider. Er zijn verschillende niveaugroepen bij spelling (3), rekenen (4) en begrijpend lezen (6). Bij begrijpend lezen worden de tekst en opdrachten op het eigen niveau verwerkt en bij rekenen krijgen de kinderen werkpakketten die aansluiten bij hun leerbehoeften. In de groepen 5 en 6 wordt niet in niveaugroepen gewerkt. Deze leerlingen werken in de eigen klassen bij alle vakken.

1.2 Aanleiding

De leerkrachten op school ervaren het ontbreken van een goede werkhouding bij sommige leerlingen en soms ongewenst gedrag. In gesprekken bemerk ik dat de leerkrachten vinden dat het de taak van kinderen zelf is om dat te verbeteren. Als kinderen dit niet uit zichzelf oppakken, dan kunnen zij de leerlingen daarmee niet helpen.

Ik ben daarvan geschrokken. De expertise om kinderen een betere werkhouding aan te leren en om te werken aan probleemgedrag ligt bij de leerkrachten en is een belangrijk onderdeel van hun taak (Cijvat & Van Dalen, 2016).

De beleidsvisie van de school blijkt nu een valkuil. Want een probleem wordt niet opgepakt, als leerkrachten het niet zelf als probleem signaleren of vinden dat het niet bij hun taak hoort.

Om rekening te houden met de schoolvisie en de vooronderstelling van leerkrachten dat leerlingen zélf grip moeten leren krijgen op werkhoudingsproblemen onderzoek ik hoe het mogelijk is binnen de schoolvisie om autonomie van leerlingen te vergroten en wat leerkrachten daaraan kunnen bijdragen.

1.3 Probleemsituatie

In mijn beroepsproduct 'organisatie' heb ik een vooronderzoek gedaan naar de verstoringen in de lessen in de groepen 7 en 8. Vooronderstelling was dat de verstoringen voort zouden komen uit verminderde reactie-inhibitie van de leerlingen. Echter, uit observaties blijkt, dat elke leerkracht op een andere manier de les indeelt en eisen stelt. Voor leerlingen is dit onvoorspelbaar en onbetrouwbaar wat probleemgedrag en een slechte werkhouding in de hand kan werken. Het

vooronderzoek toont dat door het leerkrachtgedrag te veranderen tijdens het werken in niveaugroepen, de meeste winst te behalen is voor de school (Gevers, 2019).

Dit praktijkonderzoek richt zich erop hoe het team meer duidelijkheid in de lesopbouw kan creëren voor de kinderen; welk model hierbij toegepast en getest kan worden en hoe de resultaten te meten.

Voor een goed begin en een doorgaande lijn in de structuur van de lessen worden onderzoekinterventies ingezet en getest in de groepen 5 en 6. Als het daar effectief blijkt, kan het de komende jaren ingebed worden in de structuur van de lessen in de niveaugroepen in de groepen 7 en 8.

1.4 Wat is er al bekend?

De Onderwijsinspectie (2018) benadrukt in haar Onderzoekskader PO dat de school verantwoordelijk is voor een ononderbroken ontwikkelproces bij leerlingen. Dat moet aan de volgende voorwaarden voldoen: er is sprake van ondersteuning en uitdaging, heldere uitleg en een gestructureerd verloop van de les (Onderwijsinspectie, 2018). Onderzoek wijst uit dat niets effectiever is voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht (Hattie, 2014) (Vernooy, 2010). Zwakke leerlingen zijn sterk instructieafhankelijk en profiteren het meest van een effectieve instructie (Vernooy, 2010). Risicoleerlingen hebben een kwalitatief goede groepsinstructie nodig, met veel interactie tussen leraar en leerling en veel feedback van de leerkracht. De kwaliteit van de leerkracht maakt daar het verschil (Vernooy, 2010) (Cijvat & Van Dalen, 2016)! Dit komt ook uit studies naar verschillen tussen goede en minder goede leerkrachten (Kramer & Van der Vegt, 2017) (Veenman et al., 2003). Wat duidelijk opvalt bij succesvolle leraren zijn de volgende typerende aspecten van directe instructie: opdelen van leerstof in kleine delen, hardop denken, modeling, begeleide in-oefening, hints geven, begrip checken, het geven van feedback en het zelfstandig verwerken. Aspecten van het directe instructiemodel helpen leraren om succesvol te zijn (Kramer & Van der Vegt, 2017) (Veenman et al., 2003) .

1.5 Doel van dit onderzoek

Doelstelling van dit onderzoek is om door een meer eenduidige lesstructuur de autonomie van leerlingen te ondersteunen en daarmee het aantal verstoringen door leerlingen tijdens de les te verminderen in de groepen 5 en 6. Hiervoor wordt een effectiever en vast werkmodel in de lessen van de vakken rekenen, taal en begrijpend lezen ingezet.

Zodra daarmee een gewenste situatie bereikt is, zal de beproefde lesopbouw worden toegepast in de andere bovenbouw groepen.

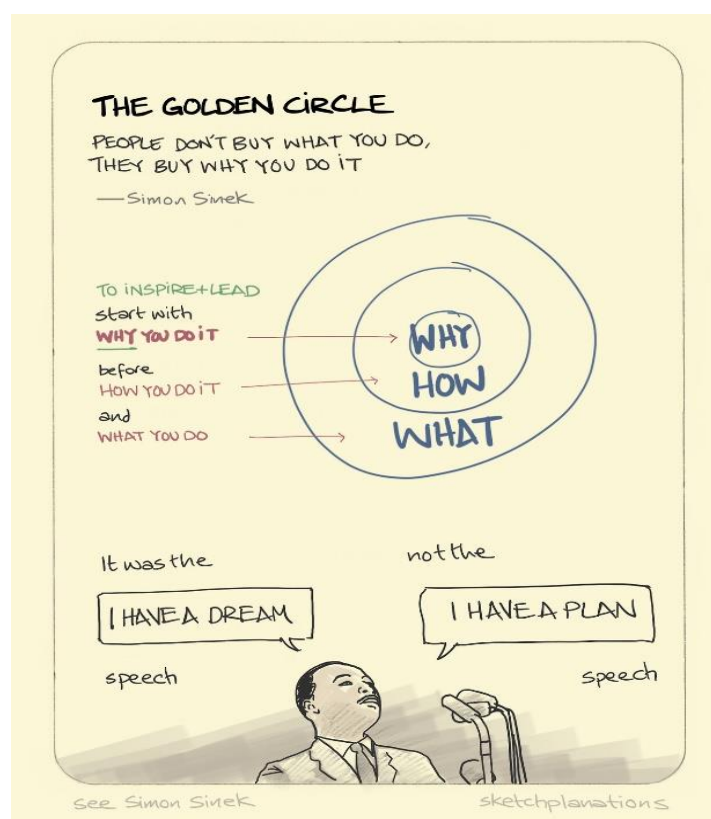
1.6 Kernbegrippen

Kernbegrippen in dit onderzoek zijn: schoolbeleid betreffende veranderingsprocessen; oorzaken van werkhoudingsproblemen en ongewenst gedrag; adaptief en doelgericht werken in samenhang met de visie van de school; leerdoelgerichte autonome motivatie; het belang van directe instructie en vormen van directe instructie.

2 Theoretisch kader

2.1 Schoolbeleid betreffende veranderingsprocessen

De schooldirecteur neemt de Golden Circle van Sinek (2019) steeds als uitgangspunt bij het aangaan van veranderingsprocessen. Die gaat ervan uit dat mensen geïnspireerd raken als ze weten *waarom* het belangrijk is om iets te doen. Daarna wordt besproken *hoe* het gedaan moet worden en *wat* er gedaan moet worden (Sinek, 2019).



Figuur 1. The Golden Circle. Overgenomen van www.sketchplanations.com door J. Hey, 2019

Om leerkrachten het werk betekenisvol in te laten vullen worden ze bottom-up aangestuurd via professionele standaarden, betrokkenheid, zeggenschap en collegiaal en horizontaal toezicht. Dit zie je terug in de schoolorganisatie. Om tot radicale vernieuwing te komen op lastige vraagstukken, moet iedereen in de school de ruimte hebben om invloed uit te oefenen op basis van zijn of haar expertise (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018). Deze ruimte is er in de school. Er is sprake van een collective role based teacher leadership (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018), waarin vakwerkgroepen leraren gelegitimeerd zijn om invloed uit te oefenen op het

gebied van hun expertise. Zij inspireren andere leerkrachten en initiëren vernieuwing. Op deze wijze wordt gezorgd voor draagvlak binnen de school. Verder is er veel ruimte voor collegiale consultatie, leerkrachten gaan bij elkaar kijken om elkaars professionele handelen te verbeteren. Zelf merk ik dat ik daardoor in één jaar ontzettend veel geleerd heb over de school en best practices van anderen heb overgenomen. Het geeft een gevoel van waardering als je expertise gebruikt wordt en men aan de slag gaat met jouw tips.

De onderzoeksinterventie kan daarom uiteindelijk het beste verder worden geïmplementeerd in de hele school als taak van één van de vakwerkgroepen. Zo past het in de schoolorganisatie van collective role based teacher leadership.

2.2 Oorzaken van werkhoudingsproblemen en ongewenst gedrag

Werkhouding is een verzameling van gedragingen die een taakoplossing kunnen beïnvloeden in negatieve of positieve zin (Timmerman, 2017). Er kan sprake zijn van zichtbaar gedrag (zoals prutsen of rondkijken) of onzichtbaar gedrag zoals denkgedrag (afgeleid zijn) of een gebrek aan systematiek. In dit onderzoek wordt uitgegaan van zichtbaar gedrag en de ervaringen van leerkrachten met denkgedrag. Werkhouding kan beïnvloed worden door factoren in de persoon zelf (ADHD, faalangst, cognitieve mogelijkheden) of in de omgeving (kenmerken van de begeleider of de taak, thuissituatie). Dit onderzoek steekt in op het aanpassen van de omgeving. Een leerkracht die gestructureerd zijn les opbouwt en aansluit bij de ervaringswereld van het kind, vermijdt werkhoudingsproblemen bij zwakke en middelmatige leerlingen. Een leerkracht die zorgt dat leerlingen geprikkeld en uitgedaagd worden, voorkomt werkhoudingsproblemen bij de sterke leerlingen (Timmerman, 2017).

Golly en Sprague (2015) geven aan dat één van de voornaamste oorzaken van ongewenst gedrag van leerling op school is dat het onderwijs onvoldoende aan de leerlingbehoefte is aangepast. Ondoelmatig onderwijs resulteert daarnaast in het achterblijven van schoolprestaties.

Om elk kind de beste kansen te bieden en gemotiveerd te houden vind ik dat je als leerkracht moet zorgen dat het onderwijs is aangepast aan de behoefte van de leerlingen. Door aan te sluiten bij het niveau van de leerling, blijft de leerling gemotiveerd en behaalt deze de meeste leerwinst. De ervaring met niveaugroepen in

de onderzoeksschool is dat leerlingen opbloeien als ze het niveau van de lesstof begrijpen. Dat geldt zowel voor de zwakkere leerlingen als voor de sterke leerlingen, die zich in de les verveeld hebben.

Dit onderzoek zet daarom specifiek in op leerkrachtgedrag tijdens het organiseren van de les, waaronder het adaptief werken.

2.3 Adaptief en leerdoelgericht werken passend bij de visie van de school

“Ieder kind een ster betekent dat ieder kind zich in eigenheid moet kunnen ontwikkelen. Het betekent dat verschillen in aanleg, achtergrond, tempo en eigenheid een plaats moeten krijgen in de manier waarop het onderwijs wordt vormgegeven” (website onderzoeksschool, 2019).

De onderzoeksschool wil specifiek tegemoet komen aan de eigenheid van de leerling. Adaptief onderwijs is onderwijs dat rekening houdt met de basisbehoeften relatie, autonomie en competentie van de leerlingen (Stevens, 2014) (Cöp, 2019). Er zal een adaptieve instructie moeten zijn, instructie die rekening houdt met verschillen tussen leerlingen. Hiermee wordt de basisbehoefte competentie bij de leerling ondersteund, de leerling wil graag succes ervaren. Dat geeft de leerling vertrouwen en zorgt voor een gevoel van veiligheid (Korthagen & Evelein, 2009).

Op onze school is ieder kind een ster. We werken vanuit rust, er is een duidelijke schoolbrede structuur. Dit is onze basis. We zijn nieuwsgierig, er is ruimte voor zelfontplooiing, ontdekkend en ervarend leren. We hebben vertrouwen in elkaar en onszelf. We zijn een school waar kinderen zich veilig voelen, dit is essentieel voor ons onderwijs. We hebben plezier op school, leren is leuk. Dat is zichtbaar in activiteiten, lessen en hoe wij met elkaar omgaan.
--

Figuur 2. Kernwaarden Overgenomen uit Schoolgids van de onderzoeksschool, 2019

In de kernwaarden van de school wordt aangegeven dat structuur de basis is voor rust. Deze structuur kan verstevigd worden door gezamenlijk éénzelfde lesopbouw te hanteren, waarin adaptieve kenmerken terug te zien zijn. Als leerlingen niet weten wat er van ze verwacht wordt of niet weten hoe ze het moeten aanpakken, voelen ze zich niet competent en zal de motivatie afnemen (Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma, 2016) (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Lens, 2007).

De onderzoekinterventie moet ook passen bij het doelgericht werken dat bij kernvakken en IPC gehanteerd wordt.

Vertrouwen is een kernwoord dat in de les vertaald zou kunnen worden in het vertrouwen dat iedereen het leerdoel kan halen en het vertrouwen dat kinderen tijdens de les kunnen aangeven of zij nog extra uitleg nodig hebben (Cijvat & Van Dalen, 2016). Dit draagt bij aan het autonomiegevoel en competentiegevoel van leerlingen, waardoor ze meer open zullen staan voor leren (Cöp, 2019).

De leerkracht kan bijdragen aan het plezier van de leerling door te zorgen dat de leerling leerdoelgericht leert in plaats van prestatiegericht en door te zorgen dat voor de leerlingen duidelijk is wat de waarde is van het leerdoel. De leerling voelt zich meer gewaardeerd als de focus niet op de prestatie ligt, maar op het proces. Dat doet recht aan het relatiegevoel van de leerling (Cöp, 2019). Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma (2016) geven aan dat aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen en het geven van betekenisvolle uitleg de intrinsieke motivatie van leerlingen wordt gestimuleerd.

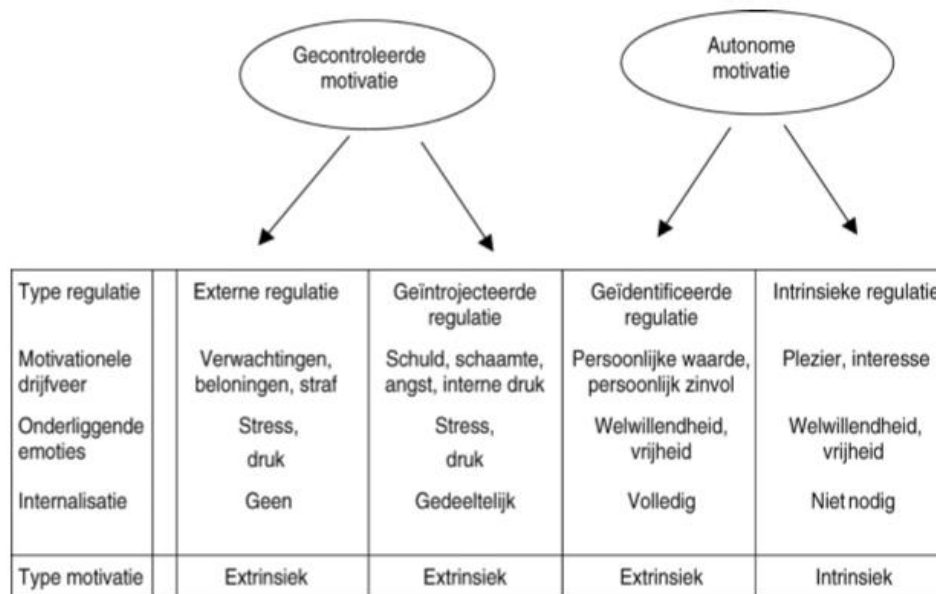
Om aan te sluiten bij de visie van de school moet de onderzoekinterventie structuur bieden, adaptief en leerdoelgericht zijn. Dat maakt voor leerlingen duidelijk wat de waarde is van het leerdoel, hoe het aansluit bij de belevingswereld en aanhaakt bij voorkennis van de leerling. Tot slot is er ruimte nodig voor de leerling om aan te geven wat hij/zij nodig heeft. Ik verwacht dat leerlingen daardoor gemotiveerder zullen zijn en dat de werkhouding van de leerlingen verbetert.

2.4 Ondersteunen van leerdoelgerichte autonome motivatie in de les

Bij autonome motivatie komt de drijfveer vanuit de leerling zelf of vanuit positieve gevoelens. Er is dan sprake van intrinsieke regulatie, waarbij de leerling leert omdat deze plezier heeft in het leren, of geïdentificeerde regulatie, waarbij de leerling leert omdat de leerstof waardevol, zinvol is. Als er geen sprake is van intrinsieke regulatie, kan de leerkracht door autonomie ondersteunend lesgeven de leerlingen laten zien waarom de leerstof waardevol is (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens 2007).

Autonome motivatie is een stabiele vorm van gedragsregulatie. Het leidt tot diepgaand leren, meer betrokkenheid van leerlingen en het verhoogt het welzijn van leerlingen. Bij autonome motivatie laat de leerling het gedrag blijvend en ook in

nieuwe situaties zien, ook als er geen leerkracht of andere autoriteitsfiguur op zijn gedrag toeziet, tegengesteld aan gecontroleerde motivatie, waarbij gedrag alleen op korte termijn standhoudt en er geen transfer plaatsvindt naar nieuwe situaties: in schema:



Figuur 3. Schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie. Overgenomen uit Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. (Pag.43) Door: Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007, Leuven: Katholieke Universiteit

Hornstra, Weijers, Van der Veen & Peetsma (2016) noemen gecontroleerde motivatie 'moetivatie' en autonome motivatie 'motivatie'. Zij onderscheiden intrinsieke motivatie en persoonlijk belang. Bij intrinsieke motivatie leert de leerling, omdat deze de leerstof leuk of interessant vindt, bij persoonlijk belang leert de leerling, omdat het nuttig is of belangrijk voor later. Overige vormen van motivatie benoemen ze als 'moetivatie', de leerling leert dan, omdat deze moet van zichzelf of de docent. Onderzoek laat zien dat leerlingen met veel motivatie – in de vorm van intrinsieke motivatie of persoonlijk belang – beter presteren en diepgaander leren dan leerlingen met moetivatie. Een leerling die alleen leert voor een cijfer of een docent heeft in de toekomst meer moeite zijn eigen leerproces aan te sturen (Hornstra et al., 2016).

Een leerdoelgerichte leerling is gericht op het leren zelf, terwijl een leerling met een prestatiedoel zichzelf vergelijkt met anderen. De laatstgenoemde wil graag competentie laten zien, of juist vermijden omdat hij dan minder slim lijkt dan anderen. Als leerdoelen gehanteerd worden, heeft dat een positieve invloed op de inzet en prestaties van leerlingen. Maar als een leerling niet het vertrouwen heeft deze (leer)doelen te kunnen behalen op school, werkt het minder of zelfs niet motiverend (Hornstra et al., 2016).

De schoolkernwaarden *vertrouwen en plezier* worden gestimuleerd door leerdoelgerichte autonome motivatie. Alle leerkrachten hebben zelf ervaren hoe het is om leerdoelgericht te werken en hoe je autonome motivatie bij jezelf vindt door vanuit het *why* (Sinek, 2019) te denken. Nu kunnen zij dat aan de leerlingen overbrengen. Ik vind leerdoelgerichte autonome motivatie belangrijk, omdat het vanuit de leerling zelf komt. Daardoor vindt er ook een transfer plaats naar andere situaties en zal de motivatie standhouden als er geen toezicht of controle plaatsvindt door de leerkracht. Verder leren leerlingen meer als ze plezier in het leren hebben of het zinvol vinden.

2.5 Directe instructie is leraar geleid onderwijs

Uit vooronderzoek (Gevers, 2019) blijkt dat als de leerkracht zijn gedrag aanpast, er meer rust is in de les. Dit past bij directe instructie, omdat dit staat voor onderwijsvormen waarbij de leraar de leeractiviteiten van de leerlingen reguleert, het is leraar-geleid onderwijs (Veenman, 2001). Uitgangspunt is daarbij dat er momenten zijn in het leerproces, waarop het best doelgericht onderwezen kan worden.

Activiteiten zoals uitleggen, instrueren, doceren, voordoen, overdragen, presenteren, corrigeren, demonstreren, aanwijzingen geven, overhoren en feedback geven horen daarbij (Veenman, 2001).

De leerkracht geeft ook aan waarom bepaalde kennis, vaardigheden en strategieën geleerd moeten worden. De leerkracht is leidend en kan door het geven van betekenisvolle uitleg en keuzes met structuur, het gebruik van informatieve taal en door zich te verplaatsen in de leerling de autonomie van de leerlingen ondersteunen (Hornstra, Weijers, Van Der Veen & Peetsma, 2016).

2.6 Directe instructie op de onderzoeksschool

De onderzoeksschool heeft veel leerlingen met onderwijsachterstanden, voornamelijk door de immigratieachtergrond. De sterkste effecten van directe instructie worden gevonden bij leerlingen met leerachterstanden (Kramer en Van der Vegt 2017). Directe instructie is een van de meest effectieve vormen van instructie en heeft een sterk positief effect op leeruitkomsten in verschillende domeinen (Kirschner, 2018)(Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010)(Veenman e.a., 2003)(Hattie, 2014). Ouders en docenten zijn er positief over en het doet geen afbreuk aan gedrag, zelfbeeld en attitude van de leerling (Kirschner, 2018). Zoals eerder beschreven biedt directe instructie de leerkracht de gelegenheid om autonomie ondersteunend les te geven. Directe instructie leent zich daarom goed voor deze school.

2.7 Directe instructie volgens ADI, EDI, IGD

Kramer en Van der Vegt (2017) geven aan dat het belangrijkste verschil tussen interactieve, gedifferentieerde directe instructie (IGDI) en directe instructie (DI) is dat er wordt gedifferentieerd. Er is een verlengde instructie, en eventueel kunnen plusleerlingen de instructie overslaan.

Bij authentieke directe instructie (ADI) zijn er toevoegingen gebaseerd op het onderzoek naar kenmerken van effectieve leraren: leerstof opdelen, modeling, hints geven, feedback (Kramer en Van der Vegt, 2017).

Het belangrijkste verschil van effectieve directe instructie (EDI) met directe instructie is de kleine lesafsluiting: de leerkracht controleert of de leerlingen het leerdoel hebben gehaald, om te voorkomen dat fouten worden ingeslepen tijdens de verwerking (Schmeier, 2015). Het mooie hieraan vind ik, dat de verlengde instructiegroep op deze manier flexibel is. Alleen de kinderen die het nodig hebben zitten bij dít leerdoel in déze les in de instructiegroep. Op de onderzoeksschool zijn voorheen leerlingen per half jaar ingedeeld in subgroepen en dan wordt ervaren dat er soms leerlingen in de instructiegroep zitten die het eigenlijk al snappen, of dat leerlingen graag in de instructiegroep willen, maar er niet zijn ingedeeld. Met een kleine lesafsluiting kan de leerkracht de instructiegroep snel en efficiënt en flexibel vormgeven.

In latere uitwerkingen van het directe instructiemodel wordt minder exclusief leraar gestuurd gewerkt. Of het ene model effectiever is dan het andere is op dit moment op basis van onderzoek nog niet goed te beoordelen (Kramer en Van der Vegt, 2017).

Zoals eerder beschreven is het voor de school van belang dat er adaptief en doelgericht gewerkt wordt, daarom lenen EDI en IGDI zich het beste voor deze school. Om te zorgen dat het hanteren van de onderzoeksinterventie voor iedereen haalbaar is in deze korte periode, is er voor gekozen om onderdelen uit EDI en IGDI te gebruiken die de autonomie van de leerling ondersteunen. Deze bespreek ik in bijlage 1.

2.8 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik met de leerkrachten van groep 5 en 6 ervoor zorgen dat er een ononderbroken ontwikkelproces ontstaat in de lesopbouw van de vakken rekenen, taal en begrijpend lezen, zodat leerlingen meer voorspelbaarheid, betrouwbaarheid en autonomie ervaren?

Deelvragen:

1. Hoe is de huidige lesopbouw binnen de school in de groepen 5 t/m 8 en wat zijn de ervaringen van leerkrachten en leerlingen?
2. Welke onderdelen van directe instructie en autonomie ondersteunend lesgeven passen goed bij de schoolvisie en het team om een ononderbroken ontwikkelproces te borgen in de schoolorganisatie?
3. Hoe kan er geoefend worden in de verschillende groepen om leerkrachten te bekwalen in een eenduidige lesopbouw?

3 Methodologie

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een kwalitatief actieonderzoek. Deze strategie is geschikt voor het onderzoeken van de eigen beroepspraktijk met het doel deze te verbeteren of te vernieuwen (De Lange, Schuman & Montessori, 2016). Dit onderzoek betreft het verbeteren van de werkhouding en gedrag van leerlingen door middel van het verbeteren van de structuur in de lessen.

Actieonderzoek bestaat volgens De Lange, Schuman & Montessori (2016) meestal uit een onderzoekdeel en een handelingsdeel. Er is onderzoek gedaan naar de beginsituatie van de school en theorie. Vervolgens is aan de hand van die gegevens een interventie uitgetoetst en geëvalueerd met alle betrokkenen, de leerkrachten van de groepen 5 en 6, directeur, teamcoördinator en de focusgroep, bestaande uit intern begeleider en studiebegeleider.

Er is hier sprake van een kwalitatief onderzoek, omdat het onderzoek plaatsvindt in de natuurlijke setting met het doel een meer compleet beeld te ontwikkelen, middels enquêtes, interviews, focusgroep, observaties en het verzamelen van meetbare gegevens (De Lange, Schuman & Montessori, 2016). De beleving van leerlingen en leerkrachten worden hierbij geïnventariseerd.

3.2 Literatuuronderzoek

Er is in iedere fase van het onderzoek gebruik gemaakt van literatuuronderzoek. Tijdens elke fase van het onderzoek is de koppeling gemaakt tussen onderzoeksliteratuur en de praktijk (De Lange, Schuman & Montessori, 2016). Er is onderzoek gedaan naar schoolbeleid betreffende veranderingsprocessen en diverse vormen van directe instructie om te onderzoeken welke bij de visie van de school passen. De begrippen werkhouding en motivatie zijn onderzocht. Voor de bevindingen hiervan zie hoofdstuk 2.

3.3 Respondenten

De respondenten in dit onderzoek zijn directeur, teamcoördinator, IB-er, acht leerkrachten van groep 5 tot en met 8 en zesenzestig leerlingen van de groepen 5, 5/6 en 6.

Directie, teamcoördinator en IB-er zijn gekozen, omdat zij overzicht hebben op de hele school en de afspraken die er binnen de school bestaan.

De leerkrachten van groep 5 tot en met 8 zijn betrokken bij de enquête. Uit het vooronderzoek blijkt dat in de niveaugroepen van de groepen 7 en 8 de verschillen in de structuur van de lessen groot zijn (Gevers, 2019). In de huidige groepen 7 en 8 is daar al een interventie op ingezet.

De groepen 5 en 6 worden betrokken bij de uitvoering van de onderzoeksinterventie met het oog op het effect van een ononderbroken onderwijsproces de komende jaren in de groepen 7 en 8. De leerlingen en leerkrachten van de groepen 5, 5/6 en 6 zijn betrokken bij de observaties, de onderzoeksinterventie en de leerling enquêtes. In deze groepen hanteert men nog geen niveaugroepen. Voordeel daarvan is dat de onderzoeksinterventie meerdere malen per dag ingezet en ingeoeft kan worden door de eigen leerkracht.

3.4 Onderzoeksmethoden

In de volgende paragrafen zal ik elke onderzoeksmethode nader toelichten.

3.4.1 Logboek

Er is een logboek bijgehouden (zie bijlage 2), om vast te leggen wat er is gedaan, wanneer het is gedaan en hoe er tot beslissingen is gekomen (De Lange, Schumann & Montessori, 2016). Dit is gebruikt om te allen tijde terug te kunnen kijken op de genomen beslissingen.

3.4.2 Interviews

Voor het verzamelen van data voor deelvraag 1 en 2 zijn semi gestructureerde en open interviews ingezet. Een interview helpt de onderzoeker te begrijpen en in te voelen hoe mensen tot handelen komen (De Lange et al., 2016). De vragen uit de semi gestructureerde interviews vloeien voort uit deelvraag 1 (zie bijlage 3). Ze

richten zich vooral op het inventariseren van afspraken en ervaringen met betrekking tot lesopbouw in de school. De open interviews hebben als doel antwoord te vinden op een deel van deelvraag 2; wat past bij de schoolvisie en het team.

3.4.3 Enquêtes

Er is gebruik gemaakt van enquêtes voor de leerkrachten van groep 5 tot en met 8, om te kunnen inventariseren en analyseren hoe de huidige lesopbouw in deze groepen is en wat de ervaringen van leerkrachten zijn. De enquêtes zijn tevens gebruikt om te zoeken naar een verband tussen het leerkracht gedrag per lesfase en de werkhouding van de leerlingen. Door gebruik te maken van gesloten vragen is een relatief ongecompliceerde analyse mogelijk gemaakt (De Lange et al., 2016). De enquêtes voor de leerkrachten zijn vormgegeven aan de hand van de uitgebreide kijkwijzer van EDI (Schmeier, 2018) (zie bijlage 4 en 5). Er is gekozen voor de onderdelen van deze kijkwijzer, omdat dit de meest uitgebreide kijkwijzer is met betrekking tot directe instructie. Zo ontstaat er een goed beeld van de onderdelen die leerkrachten wel of niet uitvoeren. Deze kijkwijzer is ook gebruikt voor de begin-observatie. Verder zijn de leerkrachten per les-fase bevraagd op werkhoudingsproblemen die zij bij leerlingen ervaren, aan de hand van de werkhoudingsproblemen die Timmerman (2017) beschrijft.

Om de ervaringen van de leerlingen in de groepen 5, 5/6 en 6 te inventariseren is gebruik gemaakt van enquêtes bestaande uit twee delen (zie bijlage 9). Het eerste deel is bedoeld om te inventariseren wat kinderen zelf kunnen benoemen aan onderdelen van de lesopbouw. Er is gekozen voor open vragen om de leerlingen geen woorden in de mond te leggen. Het tweede deel bestaat uit gesloten vragen waarbij wordt gevraagd naar de eigen werkhouding tijdens de diverse lesfasen, met daarbij de mogelijkheid om te noteren wat zij zelf als antwoord zien. Om het voor de leerlingen behapbaar te houden is er voor gekozen om één stelling te formuleren voor het instructiemoment, één voor het zelfstandig werken, één voor lesafsluiting en één voor de verlengde instructie. Dit zijn lesfasen uit EDI (Schmeijer, 2018) die voor de kinderen duidelijk herkenbaar zijn.

3.4.4 Observaties

Er is voorafgaand aan en na het testen van de onderzoeksinterventie geobserveerd in de groepen 5, 5/6 en 6. De eerste observatie maakt deel uit van het beantwoorden van deelvraag 1, de tweede maakt deel uit van het beantwoorden van deelvraag 3. Bij de gestructureerde observaties (De Lange et al., 2016) is gebruik gemaakt van de uitgebreide kijkwijzer van EDI in bijlage 5 (Schmeier, 2018) en het zichtbare gedrag dat door Timmerman (2017) genoemd wordt bij werkhoudingsproblemen. Dat observeerbare gedrag is onderverdeeld in de lesfasen: instructie, zelfstandig werken, lesafsluiting en verlengde instructie, om zo een eventueel verband tussen leerlinggedrag en leerkrachtgedrag zichtbaar te kunnen maken (zie bijlage 7).

3.4.5 Focusgroep

Er is gebruik gemaakt van een focusgroep. Daar zijn ideeën, opvattingen en ervaringen uitgewisseld, waardoor voor alle betrokkenen nieuwe en betekenisvolle inzichten konden ontstaan (De Lange et al., 2018). Mijn werkplekbegeleider, de IB-er en de leerkrachten van de groepen 5, 5/6 en 6 hebben in de focusgroep gediscussieerd en meebeslist in de keuze van de onderzoeksinterventie.

3.5 Triangulatie

De Lange et al. (2018) beschrijven dat triangulatie veelal tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid leidt van het onderzoek, indien het zorgvuldig en doelgericht wordt toegepast. In dit onderzoek is voldoende sprake van triangulatie. Er wordt zorgvuldig gebruik gemaakt van verschillende bronnen, instrumenten en onderzocht vanuit meerdere perspectieven. Er zijn verschillende groepen betrokken bij het onderzoek, zoals leerkrachten, leerlingen en ook leden van het managementteam. Op diverse manieren zijn zij betrokken bij het onderzoek, middels interviews, observaties, enquêtes en overleg. Tussentijds heeft er ook steeds overleg plaatsgevonden met mijn critical friends en mijn studiebegeleider en is hun feedback meegenomen.

3.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Volgens De Lange et al. (2016) dient de onderzoeker zich voortdurend af te vragen of de onderzoeksinstrumenten en -handelingen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen (validiteit) en of de conclusies van het onderzoek terecht zijn getrokken (betrouwbaarheid) gegeven de gebruikte onderzoeksinstrumenten en resultaten. De interne validiteit is gewaarborgd door middel van triangulatie, er is vanuit diverse methodes en perspectieven gehandeld. Er is voortdurend bekeken of de onderzoeksmethodes bijdragen aan het beantwoorden van de deelvragen.

Verder is de grondhouding van de onderzoeker van belang. Ik heb tijdens mijn onderzoek steeds getracht eerlijk en integer te spreken en begrip te hebben voor de participanten. Om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen is de leerkrachten-enquête anoniem afgenomen en zijn de vragen over de lesopbouw in de leerling-enquête open gesteld en is steeds duidelijk gemaakt dat de antwoorden anoniem verwerkt worden en dat elk antwoord een goed antwoord is. Ik heb gezorgd dat alle relevante aspecten in de dataverzameling en data analyse aan de orde komen.

Wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel telkens hetzelfde resultaat oplevert, spreekt men in de onderzoeksmethodologie van betrouwbaarheid (De Lange et al, 2018). Dit onderzoek is context-gebonden en de kans dat de uitkomst van het onderzoek in alle andere contexten geldig is, is klein. Toch is dit onderzoek voor anderen relevant. Het kan de basis vormen voor vervolgonderzoek en er kunnen inzichten ontstaan bij anderen die de uitkomsten in de eigen praktijk kunnen uitproberen.

3.7 Ethische aspecten

De gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen, 2010) geeft vijf algemene gedragsregels voor de onderzoeker. Deze gedragsregels omvatten ethische aspecten als professionaliteit, respect, zorgvuldigheid, integriteit en verantwoording van keuzes.

Dit onderzoek levert een bijdrage aan de professie, het betreffende beroepenveld en de organisatie. Het onderzoek heeft zich gericht op een relevant thema uit de beroepspraktijk, het opbouwen van eenduidige lessen zodat er minder verstoringen voorkomen.

Er is respectvol omgegaan met alle betrokkenen. Er is rekening gehouden met privacy, rechten en belangen en perspectief van participanten. Er is getracht het onderzoekinterventieplan zo behapbaar mogelijk te houden, te zorgen voor overlegmomenten op verschillende tijdstippen, rekening houdend met de (on)mogelijkheden van participanten.

Integriteit en zorgvuldigheid is in dit onderzoek gewaarborgd door ervoor te zorgen dat de verzamelde data alleen gebruikt wordt voor onderzoeksdoeleinden. Ik ben kritisch geweest ten aanzien van in de praktijk gehanteerde opvattingen en probleemdefinities en onafhankelijk in de keuzes van methodes. Ik ben eerlijk geweest over het gebruik van de bronnen en aanspreekbaar op mijn gedrag tijdens het onderzoek. De vertrouwelijkheid en anonimiteit is gegarandeerd en ik heb me onpartijdig opgesteld.

Tijdens het onderzoek heb ik er steeds voor gezorgd dat ik me verantwoord heb over de keuze van het thema, de relevantie van het thema, de gehanteerde methoden en de beperkingen ervan. Verder heb ik gezorgd voor een verantwoording van de interventie en de onderbouwing van de conclusies.

Volgens Keijzer (2014) kan de gedragscode gezien worden als aanzet tot verantwoord handelen, maar is voor een systematische reflectie en kritische omgang met de eigen morele overtuigingen meer nodig. Ik heb daarom tijdens het onderzoek getracht steeds de eigen overtuigingen opzij te zetten en kritisch-reflectief vanuit meerdere perspectieven te beschouwen.

Een overzicht van de gebruikte onderzoeksmethoden en op welke deelvraag zij antwoord geven staat in bijlage 8, de gehanteerde tijdsplanning is toegevoegd in bijlage 9.

4 Data analyse en resultaten

4.1 Literatuuronderzoek

Een leerkracht zorgt voor structuur in de les, sluit aan bij de ervaringswereld van het kind, zorgt voor uitdaging voor sterke leerlingen en vermijdt werkhoudingsproblemen bij alle leerlingen (Timmerman, 2017).

Onderdelen van directe instructie, uit EDI en IGDI lenen zich het best voor de onderzoeksschool. Er wordt al leerdoelgericht gewerkt en men wil graag adaptief werken.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat het voor mensen belangrijk is om te weten waarom ze dingen doen (Sinek, 2019). Dat geldt voor leerkrachten en voor leerlingen. Leerkrachten kunnen leerlingen ondersteunen bij hun autonome motivatie door de relevantie van het leerdoel te bespreken. Door focus op het leerdoel te leggen in plaats van op prestaties en door middel van een adaptieve instructie doet de leerkracht recht aan de basisbehoeften van elk mens: relatie, autonomie en competentie. Leerdoelgerichte autonome motivatie ontstaat als leerlingen gericht zijn op het halen van het leerdoel en de relevantie van het leerdoel begrijpt (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007)(Hornstra et al., 2016).

Door voorkennis op te halen en de relevantie van het leerdoel te bespreken, ontstaat betrokkenheid. De leerkracht controleert vóór het verwerken het begrip door middel van een controlevraag. Deze kleine lesafsluiting helpt de leerkracht bij het samenstellen van de instructiegroep en zorgt ervoor dat elke leerling naar behoefte bediend wordt. De terugblik op het lesdoel en het proces zorgt ervoor dat leerlingen het verband tussen hun inspanning en resultaat gaan zien (Marzano, Pickering & Pollock, 2015).

De veranderingscultuur in de school is die van collective role based teacher leadership (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018).

4.2 Focusgroep

In de focusgroep geven leerkrachten aan zelf ook niet precies te weten wat afspraken zijn rondom het instructiemodel. Het voorstel voor de enquête voor de leerkrachten en de interviewvragen wordt afgesproken. Afgesproken wordt ook om met de leerlingen in gesprek te gaan over hun ervaring met de verschillende lesonderdelen, werkhouding en gedrag van leerlingen. In de focusgroep wordt aangegeven dat het erg moeilijk is om van drie groepsgesprekken een duidelijk overzicht te maken. Advies wordt een schriftelijke simpele enquête, het liefst een invulblad.

Na het bespreken van de data uit interviews met management, leerkrachtenenquête en gevonden literatuur komen we tot overeenstemming dat de onderzoeksinterventie bij alle vakken uitgevoerd moet worden met de focus vooral op het lesdoel. In de lesorganisatie moet terugkomen: *bespreken voorkennis, lesdoel en de relevantie ervan, tijdens kleine lesafsluiting evalueren op lesdoel en aan de hand daarvan de verlengde instructiegroep samenstellen. Tot slot tijdens de lesafsluiting evalueren op lesdoel en proces.*

De onderzoeksinterventie is overlegd met de focusgroep. Deelnemers hebben een interventieformulier gekregen met op de achterkant een theoretische verantwoording vanuit hoofdstuk 2. Besproken is WAAROM we het doen, welk nut deze stappen elk afzonderlijk hebben en waarom ze passen bij de visie van de school. Er zijn geen bijzondere op- of aanmerkingen, alle leerkrachten hebben aangegeven de onderzoeksinterventie uitvoerbaar te vinden en het bij alle drie de vakken te willen testen.

We spreken samen af dat de eindobservatie zal bestaan uit één observatie per klas, aangezien de interventie bij taal, rekenen en begrijpend lezen uitgevoerd zal worden en er bij de observaties van de beginmeting geen opvallend verschil in werkhouding zichtbaar werd tussen de vakken taal, rekenen en begrijpend lezen.

Na de eindobservatie zijn samen de onderdelen van de onderzoekinterventie geëvalueerd en het effect dat de leerkrachten ervaren. Alle leerkrachten vinden het doelgericht werken prettig. Het *bespreken van de succescriteria* wordt nog met regelmaat vergeten door sommige leerkrachten. De *kleine lesafsluiting* en bijbehorende controlevraag wordt als zinvol ervaren, de kinderen kunnen hierdoor soms al sneller zelfstandig aan het werk. Dat lijkt minder verstoringen te geven tijdens de instructie. Eén leerkracht geeft wel aan dat de controlevraag bij andere

vakken dan rekenen moeilijk is toe te passen. Bij *lesafsluiting* komt men soms tijd tekort en vinden kinderen het verwoorden soms nog moeilijk.

Alle leerkrachten vinden de periode van testen nog te kort om de onderzoek-interventie goed toe te kunnen passen, maar willen de onderzoekinterventie graag behouden zoals deze is. De leerkrachten zeggen meer rust te ervaren in de klas. Vooral in één klas is het verschil enorm, zegt de leerkracht.

4.3 Interviews

Interviews management huidige afspraken

Er zijn drie interviews gehouden met gelijke vraagstelling (zie bijlage 3). De directeur, teamcoördinator en de intern begeleider van de bovenbouw zijn bevraagd. De resultaten van de interviews zijn gecodeerd (De Lange, et.al, 2016). Eerst is open gecodeerd, door begrippen en categorieën te arceren in de uitgewerkte interviews (zie bijlage 9). Daarna is er een codeboom gemaakt door middel van axiaal coderen (zie figuur 6). Opmerkelijk is dat de drie geïnterviewden elk een eigen beeld hebben bij de gemaakte afspraken over het instructiemodel. Men is het er wel over eens dat het gebruik van een instructiemodel belangrijk is voor de kwaliteit en doorgaande lijn van de school. Waar men het ook over eens is, is dat er differentiatie plaats moet vinden, voorkennis benoemd moet worden en dat het lesdoel en evaluatie op lesdoel onderdeel zouden moeten zijn van de afspraken.

Afspraken instructiemodel

- geen
- verschillende vormen
- IGDI
- DI

Afspraken overdragen

- Bouwcoördinator
- Duopartner
- Parallelcollega

Belang instructiemodel

- kwaliteit, goede resultaten
- aansluiten bij visie
- opbouw methodes
- structuur, rust, herkenbaarheid
- doorgaande lijn

Verbeteren

- differentiatie
- voorkennis bespreken
- lesdoel bespreken
- evalueren lesdoel
- observeren
- doorgaande lijn
- bij elkaar kijken

Oorzaken diversiteit

- weinig draagvlak
- fusie
- nieuwe methoden

Figuur 6 Codeboom interviews management.

Overgenomen uit: *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (P. 233) door De Lange e.al., 2016, Apeldoorn: Garant

Interviews management schoolbeleid veranderingsprocessen

Er zijn open interviews gehouden met de directeur en teamcoördinator over schoolbeleid bij veranderingsprocessen. Hierin is duidelijk geworden dat de school de Golden Circle (Sinek, 2019) hanteert als uitgangspunt voor verandering en dat er sprake is van collective role based teacher leadership (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018). Binnen de school zijn zogenaamde vakwerkgroepen met leraren gelegitimeerd om invloed uit te oefenen vanuit hun expertise. Zij initiëren vernieuwing, zorgen voor draagvlak. Door collegiale consultatie met behulp van een vakwerkgroep kan ook de onderzoeksuitkomst verder geïmplementeerd worden.

Interviews leerkrachten groepen 5 en 6

Met leerkrachten van groep 5 en 6 zijn individuele open interviews gehouden, om de onderzoeksinterventie door te spreken en de laatste vragen hierover te beantwoorden. De vragen gaan vooral over relevantie van het lesdoel, het bespreken van de succescriteria ervan en het proces bespreken tijdens de lesafsluiting. Er is concreet besproken hoe de relevantie van het lesdoel bij taal en begrijpend lezen duidelijk gemaakt kan worden en wat dan succescriteria kunnen zijn. Uit deze gesprekken blijkt dat men dat bij rekenen makkelijker vindt. In het evalueren van het lesproces is besproken dat dit kort mag, door enkele leerlingen te laten vertellen of leerlingen met een duim te laten aangeven of ze het lesdoel behaald hebben.

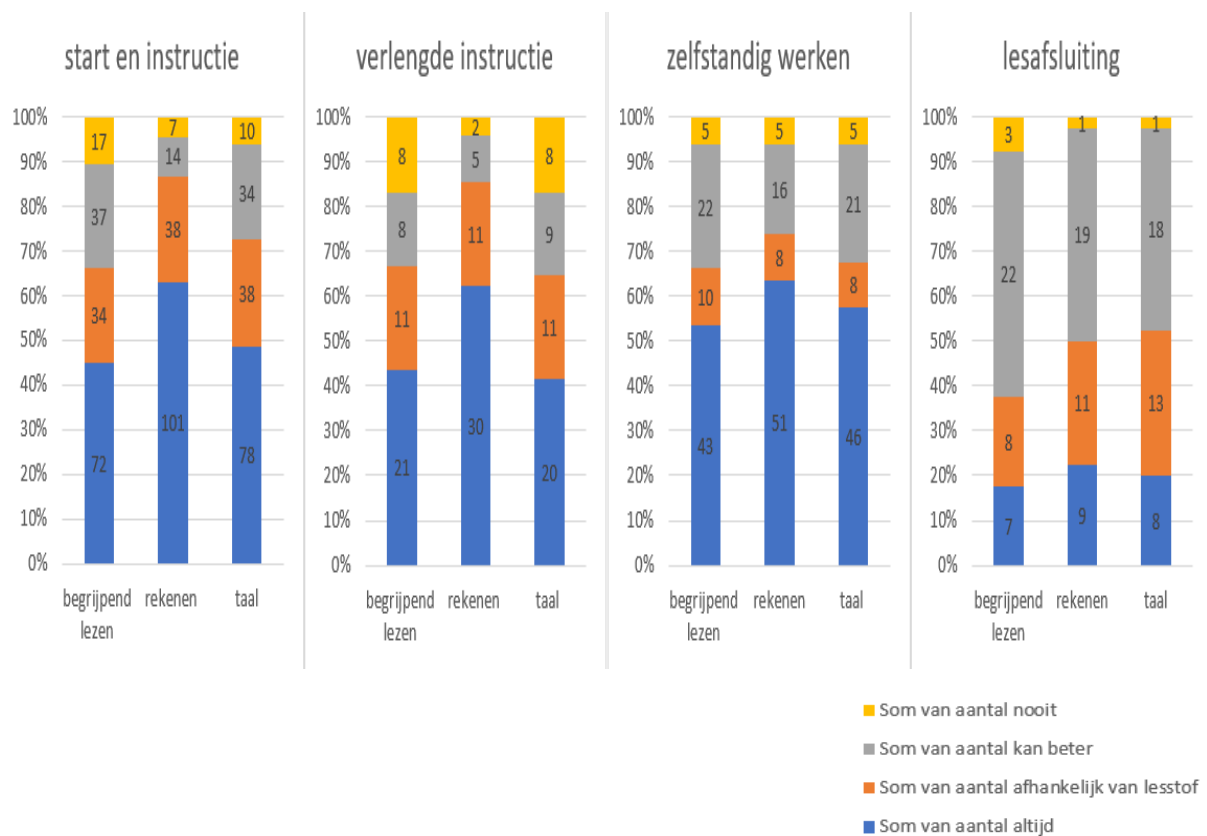
4.4 Enquêtes

Enquêtes leerkrachten groep 5 tot en met 8

De antwoorden van de enquêtes zijn in Excel geanalyseerd en samengevat per lesfase per vak (bijlage 11). Bij het analyseren van het deel over leerkrachtgedrag blijkt het verschil tussen het antwoord 'kan beter' en 'afhankelijk van' moeilijk te interpreteren. Het kan zijn dat 'kan beter' impliceert dat leerkrachten zelf vinden dat er ruimte is voor verbetering en dat 'afhankelijk van' een bewuste keuze van de leerkracht is, maar dat is niet zeker. Zeker is wel dat de antwoorden 'altijd' en 'nooit' duidelijk aangeven wat wel en niet gedaan wordt door leerkrachten.

In de figuur 7 is te zien hoe vaak de leerkrachten de verschillende EDI onderdelen per lesfase naar eigen idee gewoonlijk toepassen.

Opvallend: het percentage 'altijd' is bij iedere lesfase rekenen iets groter dan bij de andere vakken. Het grootste verschil is te zien bij rekenen en begrijpend lezen tijdens de verlengde instructie, dan is er sprake van een verschil van 20% (figuur 7). Het 'altijd' doen van de lesafsluiting volgens de EDI onderdelen komt weinig voor. In het beste geval is dit 22,5% bij rekenen. Daar is ruimte voor verbetering.

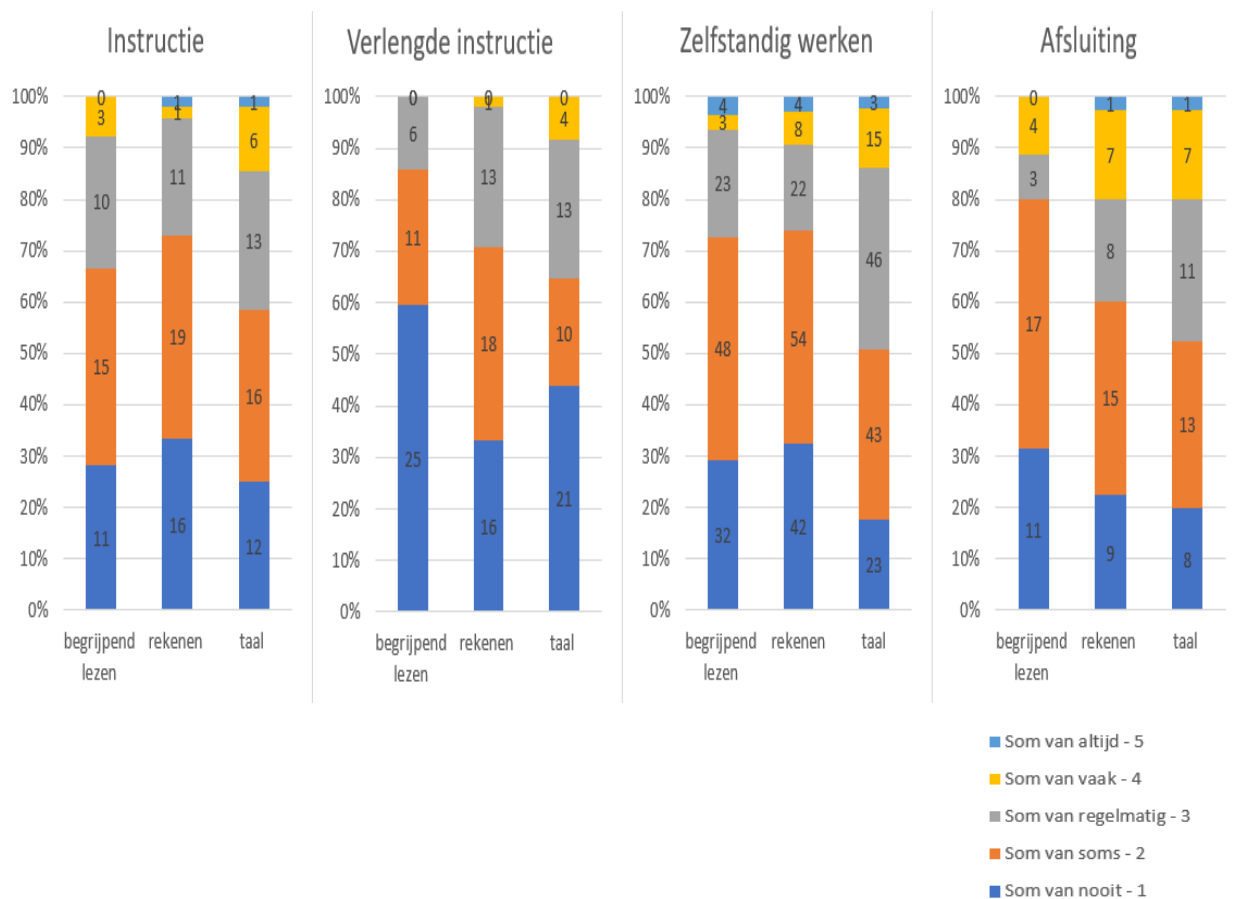


Figuur 7. Aantal keren dat leerkrachten EDI onderdelen uit de uitgebreide kijkwijzer gewoonlijk toepassen in de lessen, uitgesplitst per vak (N=8).

In het enquête deel over werkhoudingsproblemen heeft één leerkracht begrijpend lezen niet ingevuld, omdat zij dit schooljaar geen begrijpend lezen geeft. Een paar keer was er een dubbele of niet ingevulde score. De scores zijn nu verwerkt zoals ze verkregen zijn (figuur 8).

In figuur 8 valt op dat leerkrachten werkhoudingsproblemen ervaren bij alle vakken en daar 50% tot 87,5% 'altijd' en 'vaak' invullen in de diverse lesfasen. Dat is een hoge score. De score 'altijd' en 'vaak' is bij verlengde instructie bij alle drie de vakken boven de 60%. Bij begrijpend lezen zelfs 87,5%.

Het is niet zo dat leerkrachten de meeste werkhoudingsproblemen ervaren tijdens de lesafsluiting. Bij zelfstandig werken komen meer werkhoudingsproblemen voor.



Figuur 8. Aantal keren dat de leerkrachten werkhoudingsproblemen ervaren per lesfase, uitgesplitst per vak (N=8).

Er is geen duidelijk verband waar te nemen tussen het aantal keren dat leerkrachten onderdelen van EDI gewoonlijk toepassen in de lessen (figuur 7) en het aantal keren dat zij werkhoudingsproblemen ervaren (figuur 8). Zo is bijvoorbeeld de score bij het aantal keren dat leerkrachten onderdelen van EDI toepassen bij rekenen steeds het hoogst en bij het aantal keren dat zij werkhoudingsproblemen ervaren tijdens

rekenen niet steeds het laagst, zoals je zou verwachten. Verder geeft het aantal keren dat de lesafsluiting door de leerkrachten wordt gedaan volgens EDI de laagste score (figuur 7). Toch is het niet zo dat tijdens de lesafsluiting de werkhoudingsproblemen die de leerkrachten ervaren het grootst zijn (figuur 8).

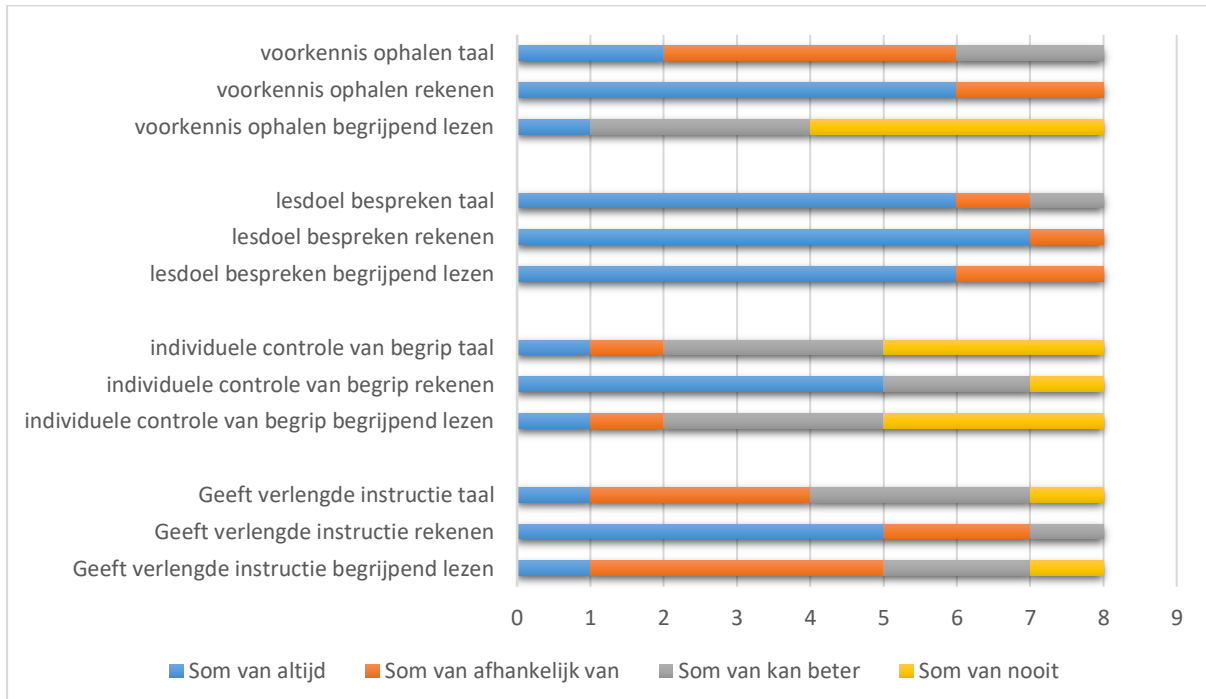
In figuur 9 zijn de vier onderdelen bij elkaar gezet waarvan in de interviews met het management is gezegd dat ze belangrijk zijn. Het valt op dat EDI-onderdelen bij rekenen vaker worden toegepast dan bij de andere vakken.

‘Ophalen van de voorkennis’ scoort bij taal 25% ‘altijd’. Bij begrijpend lezen 12,5% en bij rekenen 75%.

Bij ‘bespreken les doel’ hebben leerkrachten 75% ‘altijd’ ingevuld bij taal en begrijpend lezen en 87,5% bij rekenen.

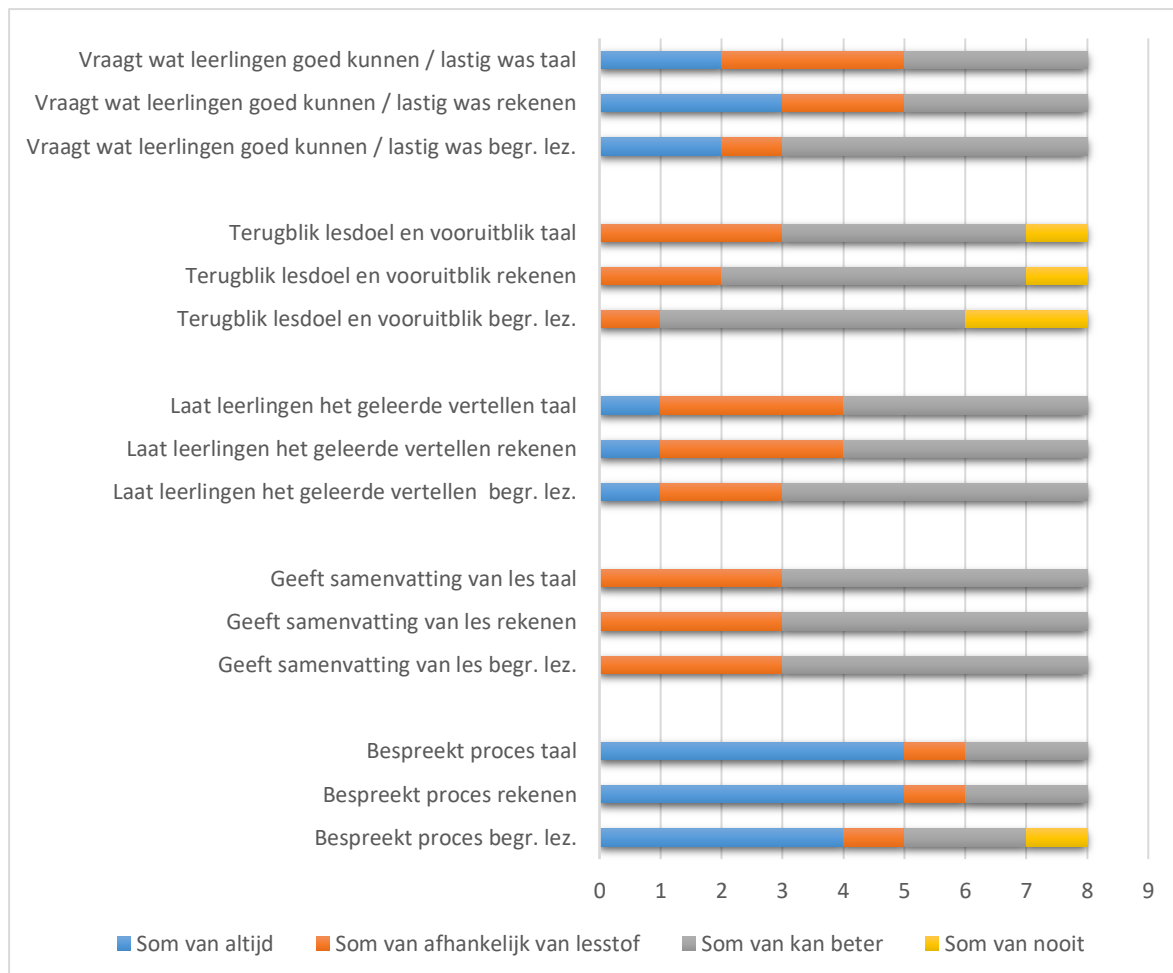
Bij ‘controle van begrip’ middels een individuele opdracht wordt bij 12,5% ‘altijd’ ingevuld bij begrijpend lezen en taal en 62,5% bij rekenen.

Bij ‘verlengde instructie’ hetzelfde patroon, 12,5% ‘altijd’ bij taal en begrijpend lezen en 62,5% bij rekenen.



Figuur 9 Aantal keren dat de leerkrachten voorkennis ophalen, het lesdoel benoemen en het begrip controleren middels een individuele opdracht, uitgesplitst per vak (N=8).

In figuur 10 zijn de EDI-onderdelen van de grote lesafsluiting te zien. Zichtbaar is dat er in (meer dan) de helft van de gevallen ‘altijd’ is ingevuld bij het bespreken van het proces. De overige onderdelen worden niet of nauwelijks systematisch gedaan, daar wordt voornamelijk ‘afhankelijk van lesstof’ en ‘kan beter’ ingevuld.



Figuur 10 Aantal keren dat de leerkrachten onderdelen uit de grote lesafsluiting doen, uitgesplitst per vak (N=8).

Enquêtes leerlingen

Voor de leerlingen is een invulblad gemaakt, waarop leerlingen kunnen invullen welke lesfasen zij ervaren in de les en hoe hun eigen werkhouding is per lesfase (zie bijlage 6).

Nulmeting

Van de antwoorden in het open deel van de enquête is een uitwerking gemaakt waarin per les fase alles is genoteerd wat leerlingen benoemd hebben (bijlage 12).

Bij de nulmeting benoemen zesenzestig van de drieënzestig kinderen (95%) de *instructie*: uitleg(gen), instructie, luisteren, bespreken. Zesenvijftig kinderen vullen iets in van *zelfstandig werken*: zelf werken, beginnen aan de les (84%). Opvallend is dat slechts elf leerlingen iets noemen over de *verlengde instructie* (17%). Bij *lesafsluiting* benoemen zevenentwintig kinderen nabespreken of evalueren van de les (40%).

In het deel *eigen werkhouding* zijn de antwoorden omgerekend naar een gemiddelde per klas. De kinderen hebben kunnen kiezen uit nooit, soms, meestal, vaak en altijd. Deze antwoorden zijn omgezet naar cijfers, waarbij 1 staat voor nooit en 5 staat voor altijd. In tabel 1 zijn de scores per klas per les fase weergegeven.

Opvallend bij de nulmeting in alle groepen is steeds de score boven de 3 (zie tabel 1). Er is daarom één decimaal toegevoegd, om toch verschillen te kunnen laten zien. Oorzaken van afgeleid zijn die genoemd worden zijn praten, lawaai en geluid. In totaal door 11 kinderen genoemd tijdens de instructie en door 23 kinderen tijdens zelfstandig werken. 7 keer wordt benoemd dat het saai is of de stof al begrepen wordt en 5 keer wordt genoemd dat kinderen het te moeilijk vinden en daardoor niet kunnen werken of opletten.

Tabel 1. Nulmeting eigen interpretatie werkhouding leerlingen. N=66

Les fase	Groep 5	Groep 5/6	Groep 6
Als de leerkracht uitleg geeft, let ik goed op.	3.5	3.2	3.8
Als we zelf werk moeten maken, kan ik rustig en goed werken.	3.9	4.1	3.4
Als de leerkracht de les afsluit, doe ik goed mee.	4.0	3.5	4.1
Als ik extra uitleg krijg in een klein groepje, let ik goed op.	3.3	3.5	4.3

Eindmeting

Bij de eindmeting in het deel over de lesfasen noemen eenenzestig kinderen iets over de *instructie* (bijlage 12).

Veertien kinderen benoemen het bespreken van het leerdoel of het bespreken van de succescriteria.

Vijfenveertig kinderen zeggen iets over het *zelfstandig werken*. Slechts vier kinderen benoemen de *verlengde instructie*.

Zevenentwintig kinderen zeggen iets over het *nabespreken of evalueren* van de les. Daarbij wordt deze keer op veel manieren iets gezegd over de inhoud; hoeveel sommen je gemaakt hebt (2), de juf vraagt iets (1), de les terugkijken (2), bespreken wat we hebben geleerd (18), bespreken wie fouten heeft in de les (1), bespreken of je het doel hebt bereikt (2). Er lijkt meer eenduidigheid zichtbaar voor leerlingen tijdens de lesafsluiting.

Bij de eindmeting is opvallend bij groep 5 dat de score bij *extra uitleg* 0.7 hoger uitvalt (tabel 2). Bij groep 5/6 is een toename van 0.4 bij *lesafsluiting* en 0.3 bij de *extra uitleg*. Bij groep 6 een toename van 0.6 bij *zelfstandig werken* en 0,4 toename bij *lesafsluiting*. Verder is opvallend, dat de score bij *zelfstandig werken* bij groep 5/6 0.8 is gedaald.

Genoemde oorzaken van *afgeleid worden*, zijn praten, lawaai en geluid. In totaal door 8 kinderen genoemd tijdens *instructie* en 14 kinderen tijdens *zelfstandig werken*. Een keer wordt genoemd dat het saai is of de stof al begrepen wordt en 2 keer wordt genoemd dat kinderen het te moeilijk vinden en daardoor niet kunnen werken of opletten.

Tabel 2. Eindmeting eigen interpretatie werkhouding leerlingen. N=66

Les fase	Groep 5	Groep 5/6	Groep 6
Als de leerkracht uitleg geeft, let ik goed op.	3.5	3.3	3.6
Als we zelf werk moeten maken, kan ik rustig en goed werken.	3.8	3.3	4.0
Als de leerkracht de les afsluit, doe ik goed mee.	4.1	3.9	4.3
Als ik extra uitleg krijg in een klein groepje, let ik goed op.	4	3.8	4.7

Verschillen tussen nul- en eindmeting

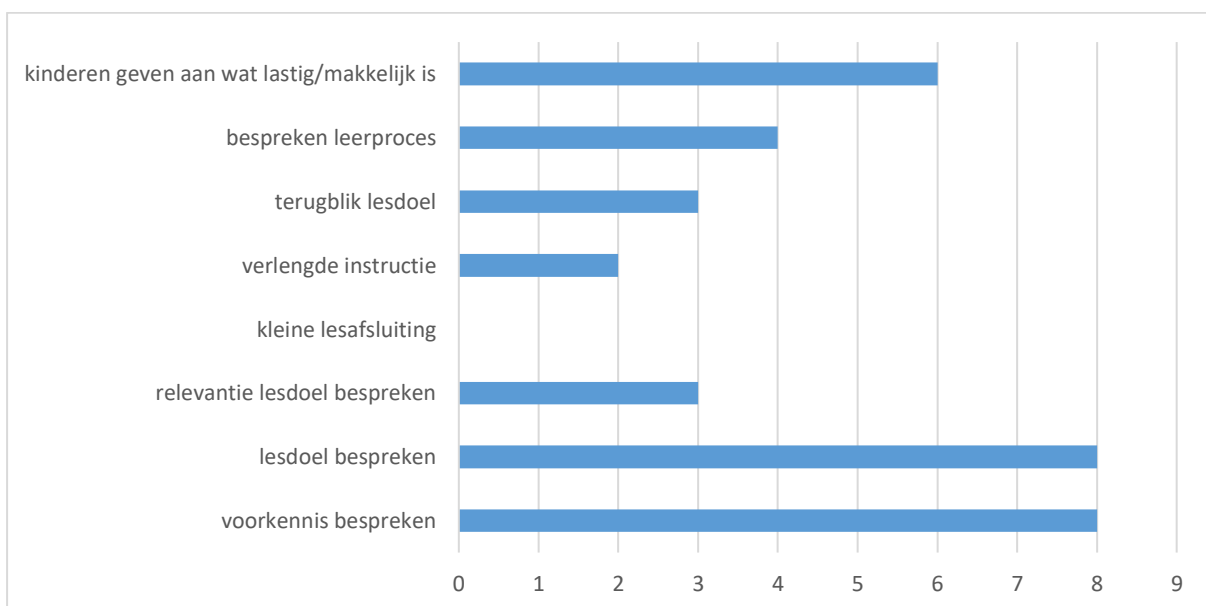
Als ik de nulmeting en de eindmeting met elkaar vergelijk, zie ik geen opvallende verbeteringen in het aantal keren dat lesfasen genoemd worden. Wel is zichtbaar, dat meer kinderen iets over de inhoud van de instructie en lesafsluiting aangeven. Verder is zichtbaar dat bij de eindmeting minder vaak iets gezegd wordt over dat stof saai of (te) moeilijk is. Daardoor lijkt het erop dat kinderen meer op maat bediend worden.

4.5 Observaties

Voorafgaand aan de onderzoeksinterventie zijn observaties gedaan in de groepen 5, 5/6 en 6 als informatie voor de huidige situatie en als nulmeting. Na het testen van de onderzoeksinterventie is er opnieuw geobserveerd.

Observaties nulmeting

In figuur 11 is een uitwerking gemaakt van een aantal onderdelen van EDI die tijdens de lessen geobserveerd zijn. In elke klas zijn drie observaties gedaan; één bij rekenen, één bij taal en één bij begrijpend lezen. Elk onderdeel is negen keer geobserveerd. Begrijpend lezen is volgens schoolafpraak opgesplitst in twee lessen: één instructieles en één verwerkingsles. Er is geobserveerd in de instructielessen. Dat verklaart waarom bij begrijpend lezen geen verlengde instructies zijn waargenomen.



Figuur 11. Het aantal keer dat deze onderdelen in de les gedaan zijn (N=9). Bron: observaties groep 5, 5/6 en 6.

In twee van de zes lessen taal en rekenen is *verlengde instructie* waargenomen. Aan geen van deze verlengde instructies ging een *kleine lesafsluiting* vooraf. Wat verder opvalt is dat de voorkennis in acht van de negen gevallen wordt opgehaald en het lesdoel in acht van de negen gevallen is besproken. De *relevantie van het lesdoel* komt minder vaak aan bod, drie van de negen keer. Aan *lesafsluiting* wordt regelmatig aandacht besteed, in zes van de negen gevallen mogen de kinderen daarbij aangeven wat ze lastig of makkelijk vinden. Er wordt in drie van de negen keer *teruggeblikt op het lesdoel* en het *leerproces* wordt in vier van de negen gevallen besproken.

In tabel 3 een optelsom van het aantal verstoringen per les-fase. Daarbij zijn enkele zaken opvallend. In groep A erg veel verstoringen. Een groot deel van de verstoringen in groep C worden veroorzaakt door twee leerlingen. In groep B vindt geen verlengde instructies en lesafsluitingen plaats, dus zijn deze niet gemeten. Bij groep B bestaat de instructie voornamelijk uit kort begeleid inoefenen.

Tabel 3. Gemiddeld aantal lesverstoringen per les uitgesplitst in lesfase per groep na 9 observaties in groep 5, groep 5/6 en groep 6.

Les fase	Groep A	Groep B	Groep C
Instructie	50	1	23
Zelfstandig werken	22	21	24
Verlengde instructie	8	n.v.t.	9
lesafsluiting	16	n.v.t.	8

Observaties eindmeting

Bij de observaties na de interventie is gefocust op de onderdelen waar de interventie zich op richt: bespreken van voorkennis, lesdoel, relevantie ervan en succescriteria van lesdoel tijdens de *instructie*. Voorafgaand aan het *zelfstandig werken* en de *verlengde instructie* ligt de nadruk op de kleine lesafsluiting bij het observeren. Tot slot is geobserveerd of tijdens de *lesafsluiting* teruggeblikt is op het lesdoel en of het proces besproken is.

Het is zichtbaar dat voorkennis in twee van de drie groepen wordt geactiveerd. In alle drie de groepen wordt tijdens de *instructie* lesdoel besproken en uitgelegd, in

twee van de drie groepen legt men de relevantie van het lesdoel uit en worden de succescriteria besproken. Bij twee van de drie groepen wordt een kleine lesafsluiting gedaan en ook in twee van de drie groepen vindt *verlengde instructie* plaats tijdens het *zelfstandig werken*. In 1 groep vindt geen verlengde instructie plaats, omdat bij de kleine lesafsluiting blijkt dat iedereen het doel beheerst. In alle 3 de groepen wordt tijdens de *lesafsluiting* teruggeblikt naar het lesdoel en of dat behaald is en wordt het proces besproken.

Tabel 4 geeft een optelsom van het aantal verstoringen per les-fase. Daarbij zijn enkele zaken opvallend. In groep C worden erg veel verstoringen veroorzaakt door twee leerlingen tijdens het zelfstandig werken. Deze leerlingen zitten dicht bij de verlengde instructiegroep, ook daar zijn veel verstoringen zichtbaar. In groep B vindt tijdens deze observatie geen verlengde instructie plaats, dus dit is niet gemeten. Heel opvallend is, dat het aantal verstoringen bij alle andere lesfasen drastisch gedaald zijn.

Tabel 4. Gemiddeld aantal lesverstoringen per lesfase per groep na 3 observaties in groep 5, groep 5/6 en groep

6

Les fase	Groep A		Groep B	Groep C
Instructie	6		0	7
Zelfstandig werken	9		9	33
Verlengde instructie	0		n.v.t.	10
lesafsluiting	2		1	9

4.6 Logboek

In bijlage 2 is het chronologisch logboek toegevoegd.

5 Conclusies

In hoofdstuk 2 is vanuit de theorie antwoord gegeven op de onderzoeksvragen en in hoofdstuk 4 vanuit de praktijk. In dit hoofdstuk trek ik conclusies op basis van deze gegevens, in paragraaf 5.1. In paragraaf 5.2 worden de aanbevelingen gedaan en in paragraaf 5.3 worden enkele discussiepunten besproken. Centrale vraag in dit onderzoek is: *Hoe kan ik met de leerkrachten van groep 5 en 6 ervoor zorgen dat er een ononderbroken ontwikkelproces ontstaat in de lesopbouw van de vakken rekenen, taal en begrijpend lezen, zodat leerlingen meer voorspelbaarheid, betrouwbaarheid en motivatie ervaren?*

5.1.1 Deelvraag 1

Hoe is de huidige lesopbouw binnen de school in de groepen 5 t/m 8 en wat zijn de ervaringen van leerkrachten en leerlingen?

Zowel bij het management als bij de leerkrachten is er geen eenduidig beeld over de afspraken omtrent lesopbouw. Het management vindt het vooral belangrijk dat er een doorgaande lijn is, waarin in elk geval het bespreken van voorkennis en het lesdoel en het evalueren op het lesdoel aan bod komen.

Er is in de enquête en tijdens de observaties duidelijk te zien dat elke leerkracht elke les op een eigen manier vormgeeft. In de leerkrachten-enquête is zichtbaar dat het ophalen van voorkennis vooral bij rekenen regelmatig wordt gedaan. Bij taal en begrijpend lezen soms. Bij alle drie de vakken bespreekt men het lesdoel. Uit de observaties is gebleken dat leerkrachten bijna altijd het lesdoel en de voorkennis bespreken. In de leerkrachtenenquête is verder zichtbaar dat controle van begrip en de verlengde instructie vooral plaatsvinden bij rekenen en dat het bespreken van het proces tijdens de lesafsluiting door iets meer dan de helft van de leerkrachten altijd wordt gedaan, bij de observatie nulmeting is gebleken dat dit in 4 van de 9 observaties zichtbaar was.

Leerkrachten en leerlingen hebben last van werkhoudingsproblemen tijdens alle lesfasen, het meest tijdens de verlengde instructie en het zelfstandig werken.

Ook geven enkele kinderen aan dat ze het te makkelijk of te moeilijk vinden en daardoor niet goed kunnen werken of opletten. Het aantal verstoringen per lesfase per groep is erg hoog (zie tabel 2).

Het zelfstandig werken vindt gelijktijdig plaats met de verlengde instructie. Tijdens de observaties van de nulmeting is slechts in 2 van de 6 reken- en taallessen een verlengde instructie gezien. Het lijkt erop dat een aantal leerlingen dan niet voldoende leerdoelgerichte autonome motivatie kunnen opbrengen (Hornstra et al., 2016) om aan het werk te blijven en daardoor andere kinderen storen.

Er is geen duidelijk verband waar te nemen tussen de lesfase en de werkhouding van de leerlingen aan de hand van de enquêtes van leerlingen en leerkrachten of de observaties.

5.1.2 Deelvraag 2

Welke onderdelen van directe instructie passen goed bij de schoolvisie en het team om een ononderbroken ontwikkelproces te borgen in de schoolorganisatie?

Uit de interviews met directeur, teamcoördinator en intern begeleider is naar voren gekomen dat een doorgaande lijn in de school moet zijn in de lesopbouw.

Onderdelen die daarin zouden moeten zitten is differentiatie, het benoemen van voorkennis en het lesdoel en evalueren op het lesdoel, zoals bij EDI (Schmeier, 2015).

Leerkrachten in de school zouden het meest bekend moeten zijn met het IGDImodel (Kramer & Van der Vegt, 2017), omdat daar enkele jaren geleden aandacht aan is besteed, blijkt uit het interview met de directeur. Bij IGDImodel is er ruimte voor differentiatie en interactie. Uit de leerkrachtenenquêtes en observaties is echter gebleken dat dit model niet gehanteerd wordt in de lessen, in de focusgroep wordt aangegeven dat men niet bekend is met een schoolafspraken hieromtrent.

Uit de theorie is te constateren dat leerlingen competentie ervaren als leerkrachten een vaste structuur aanbrengen in de lessen.

Uit de enquêtes van de leerkrachten komt naar voren dat het leerkrachtgedrag met name bij lesafsluiting verbeterd zou kunnen worden en dat het leerlinggedrag met name bij de verlengde instructie verbeterd zou kunnen worden.

Uit observaties blijkt dat leerkrachten nog niet altijd uitleggen waarom het lesdoel relevant is. Wanneer ze dat wel doen zal de motivatie van de leerlingen verhoogd

worden en hebben leerlingen meer plezier bij het leren (zie hoofdstuk 2). Als de voorkennis wordt opgehaald, is er een grotere focus doordat het dan beter aan kan sluiten bij wat ze al weten en bij hun beleavingswereld.

Uit de theorie blijkt dat het leerlingen helpt hun vorderingen te monitoren en te reguleren als er succescriteria worden besproken.

Uit de observaties blijkt dat de verlengde instructie niet vaak plaatsvindt en enkele kinderen geven in de enquêtes aan dat ze niet altijd opletten, omdat ze het al snappen of het nog veel te moeilijk vinden. Door middel van een kleine lesafsluiting vooraf aan de verwerkingsfase kunnen leerlingen zelf aangeven wat ze nodig hebben. Waarschijnlijk zorgt dit voor een betere werkhouding tijdens de verlengde instructie. Door aan het einde van de les te evalueren op lesdoel en proces, vindt er zelfreflectie plaats bij leerlingen, waardoor ze het verband tussen inzet en prestatie beter gaan begrijpen.

In de onderzoeksinterventie neem ik daarom de volgende onderdelen op: het ophalen en bespreken van voorkennis, het lesdoel, de succescriteria van het lesdoel en de relevantie van het lesdoel. Een kleine lesafsluiting vooraf aan de verwerking aan de hand van het lesdoel, met behulp van een controlevraag en een lesafsluiting waarin teruggeblikt wordt op het lesdoel en geëvalueerd wordt op het proces (zie bijlage 13).

Uit de interviews met de directeur en teamcoördinator is duidelijk geworden dat de school de Golden Circle (Sinek, 2019) als uitgangspunt hanteert voor verandering en dat er sprake is van collective role based teacher leadership (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018). Deze bottom-up manier van werken heeft als nadeel dat een probleem niet wordt opgepakt, als de leerkrachten het probleem zelf niet signaleren of vinden dat het niet hun taak is.

Het borgen van de afspraken rondom onderdelen van directe instructie past vanuit de schoolvisie en werkwijze het beste in een vakwerkgroep, die door collegiale consultatie de leerkrachten begeleidt.

5.1.3 Deelvraag 3

Hoe kan er geoefend worden in de verschillende groepen om leerkrachten te bekwamen in een eenduidige lesopbouw?

Het past het beste bij de school om te oefenen met een interventie waarin de eerder besproken onderdelen worden opgenomen. Op deze wijze komt er een duidelijke doorgaande ononderbroken lijn in de lesopbouw en blijft er voor de leerkrachten toch voldoende ruimte voor eigen inbreng. In de focusgroep is afgesproken de interventie toe te passen bij rekenen, taal en begrijpend lezen. Voorafgaand aan de interventie is in alle drie de klassen geobserveerd en een leerlingenenquête afgenomen als nulmeting. De interventie is drie weken bij elke reken-, taal- en begrijpend lezen les toegepast. Na deze periode is het opnieuw besproken in de focusgroep, en heeft in iedere groep een observatie eindmeting plaatsgevonden en hebben de leerlingen de enquête voor de eindmeting ingevuld.

Uit de evaluatie met de focusgroep blijkt dat de interventie als prettig wordt ervaren. Leerkrachten ervaren minder verstoringen tijdens de les, er lijkt meer focus te zijn. Wel vindt men de periode van testen te kort. Er worden soms nog onderdelen van de interventie vergeten.

Uit de observaties bij de eindmeting blijkt dat leerkrachten de meeste onderdelen van de interventie toepassen en soms nog onderdelen van de interventie vergeten.

Verder blijkt uit deze observaties dat het aantal verstoringen drastisch is afgenomen, op de verstoringen van de 2 leerlingen in groep C na.

Uit de eindmeting van de leerlingenenquête is naar voren gekomen dat leerlingen van elke groep aangeven dat ze op sommige momenten beter kunnen werken en dat minder leerlingen aangeven het saai of moeilijk te vinden. De leerlingen kunnen nog niet veel duidelijker de lesfasen aangeven, maar benoemen wel meer onderdelen van de lesfasen.

Uit de interviews met de leerkrachten van de groepen 5, 5/6 en 6 komt naar voren dat zij op individueel niveau nog vragen hebben over de praktische uitvoering van een onderdeel. Dit is ook zichtbaar in het gesprek in de focusgroep ná het testen van de onderzoeksinterventie. Het is daarom goed om voor het starten van de onderzoeksinterventie en enkele weken na de invoering ervan ruimte te maken voor het stellen van deze vragen of voor overleg met collega's.

5.1.4 Onderzoeksvraag

Hoe kan ik met de leerkrachten van groep 5 en 6 ervoor zorgen dat er een ononderbroken ontwikkelproces ontstaat in de lesopbouw van de vakken rekenen, taal en begrijpend lezen, zodat leerlingen meer voorspelbaarheid, betrouwbaarheid en autonomie ervaren?

Er zijn in de school geen duidelijke afspraken omtrent het hanteren van een vaste lesopbouw. Leerkrachten geven de lessen vorm zoals het hen zelf goeddunkt.

Leerkrachten en leerlingen ervaren daarbij dat de werkhouding van leerlingen nog te vaak niet goed is. Het management geeft aan eenduidigheid te willen in de structuur van de les en dat daarin differentiatie, het benoemen van voorkennis en het lesdoel en evalueren op het lesdoel het belangrijkste zijn. Leerkrachten geven aan dat er met name bij lesafsluiting ruimte is voor verbetering. Door leerlingen worden de lesfasen: verlengde instructie en afsluiting weinig genoemd. Dat verlengde instructie weinig genoemd wordt, zou ook kunnen komen doordat de meeste leerlingen zelf niet meedoen aan een verlengde instructie.

Vanuit theorie en onderzoeksmethoden wordt gekozen voor een interventie van drie weken, waarbij de volgende onderdelen van directe instructie (Schmeier, 2015)(Hattie, 2013) zijn ingezet om leerdoelgerichte autonome motivatie te ondersteunen (Hornstra et al., 2016): het bespreken van het lesdoel, de relevantie ervan en de succescriteria van het lesdoel, het activeren van voorkennis, het afsluiten van de instructie met een kleine lesafsluiting en het terugblikken op het lesdoel aan het einde van de les, waarbij het proces wordt geëvalueerd (zie bijlage 13).

Na het testen van de onderzoekinterventie is een eindmeting gedaan door middel van observaties en leerling enquêtes. Daaruit blijkt dat in deze school de leerlingen meer motivatie, voorspelbaarheid en betrouwbaarheid ervaren als leerkrachten een vaste lesopbouw gebruiken voor de lessen rekenen, taal en begrijpend lezen. De leerkrachten geven in de evaluatie aan dat zij een betere werkhouding ervaren bij de leerlingen. Dat is merkbaar doordat het aantal verstoringen onder de les sterk is afgenomen. In de eindobservaties is dit duidelijk zichtbaar.

Om de nieuwe lesopbouw te implementeren als een ononderbroken ontwikkelproces kan worden aangesloten bij de visie collective role based teacher leadership (Andersen, Hulsbos & Snoek, 2018) door het op te nemen als ontwikkelpunt in een van de vakwerkgroepen.

5.2 Aanbevelingen

- ❖ Laat een vakwerkgroep de interventie implementeren en borgen. Zij kunnen dan door middel van observaties en gesprekken de leerkrachten volgen en begeleiden.
- ❖ Faciliteer een studiebijeenkomst met het gehele team waarin het *waarom* van de interventie door de vakwerkgroep wordt uitgelegd en de interventie wordt uitgelegd, aansluitend bij de schoolvisie op veranderingsprocessen van Sinek (2019). Daarin kunnen dan vragen gesteld worden en praktische voorbeelden gegeven van verschillende onderdelen van de interventie bij rekenen, begrijpend lezen en taal.
- ❖ Start met het invoeren van de interventie bij de rekenles. Veel leerkrachten doen al enkele onderdelen en kunnen dan de puntjes op de i zetten in de rekenles. Voor veel leerkrachten is dit een kleine aanpassing.
- ❖ Hang de interventie in de klas. Zo is het een reminder voor leerkrachten en leerlingen.
- ❖ Voer na een periode van enkele maanden de interventie in bij taal en begrijpend lezen.
- ❖ Faciliteer bijeenkomsten en collegiale consultatie. Leerkrachten kunnen dan goede praktijkvoorbeelden met elkaar uitwisselen en men leert de interventie steeds beter toe te passen.
- ❖ Maak een kijkwijzer waarin de onderdelen van de interventie benoemd worden en waarin de observant opvallende zaken kan noteren, zodat bij observaties snel zichtbaar is welke onderdelen worden uitgevoerd en hoe.
- ❖ Het kan goed zijn om de kwaliteit van de schoolontwikkeling te toetsen met een onafhankelijk instrument van actuele kwaliteitsontwikkeling, zodat ook verbeteringen die niet van onderop door de teamleden worden aangebracht onder de aandacht kunnen komen.

5.3 Discussie en reflectie

Terugkijkend op het onderzoek heb ik het best lastig gevonden om een onderzoek te starten op een school die je nog niet goed kent. Ik heb erg moeten wennen aan het collective role based teacher leadership. Ik ben vanuit de theorie steeds beter gaan begrijpen waarom en hoe dit gedaan wordt en daardoor ben ik het steeds meer gaan waarderen. Ik merk dat deze vorm van leiderschap mij het gevoel geeft gewaardeerd te worden om mijn expertise. Ik word hierdoor zekerder van mijzelf.

Achteraf bekeken heb ik de enquêtes en de observaties veel te uitgebreid gemaakt. Dat heeft het verwerken van de data tot een hele klus gemaakt. Een volgende keer zou ik me beperken tot dat wat er echt toe doet en een keuze maken voor de vragen en observatiepunten ná het literatuuronderzoek.

Dat bij de leerkrachtenquêtes is gebleken dat een aantal zaken bij rekenen beter verloopt, verbaast me niet. Er is immers al 2 jaar veel extra aandacht voor rekenen, omdat men toen begonnen is met Snappet. Daarnaast is er een rekencoördinator en een vakwerkgroep die actief collega's observeren en feedback geven.

De leerling enquêtes kan ik een volgende keer beter op hetzelfde moment houden in alle drie de groepen. Bij de eindmeting heeft er één groep de enquête ingevuld op de dag na een belangrijke voetbalwedstrijd en daar scoorden de kinderen lager op het zelfstandig werken. Het kan zijn dat dat komt doordat veel kinderen tot laat zijn opgebleven de avond ervoor en dat daardoor de werkhouding die dag is tegengevallen.

De leerkrachten passen een groot deel van de interventies toe, maar zoals eerder gezegd wordt er nog weleens wat vergeten, omdat de periode van testen vrij kort is geweest. Het is beter om de interventie wat langer testen en tussentijds nog eens met de mensen in gesprek gaan over wat wel en niet lukt, om het actueel te houden. We gaan op school verder met het toepassen van de interventie, omdat deze nuttig is gebleken. Ik ga mijn bevindingen presenteren aan het management en op een later tijdstip aan het hele team. Vanuit het WAAROM (Sinek, 2019) ga ik de mensen enthousiasmeren om ook de interventie te gaan gebruiken, zodat álle leerlingen van onze school gaan ervaren wat leerdoelgerichte autonome motivatie is.

Wat ik het lastigst heb gevonden, is het uitwerken van het onderzoek op papier. Ik ben op zich een goede schrijver, maar het format van het onderzoek ervaar ik als abstract doordat de dingen niet op chronologische volgorde beschreven mogen worden en bijvoorbeeld resultaten echt gescheiden moeten worden van conclusies.

Ik heb hierdoor wel geleerd om door te zetten. Wat voor mij echt heeft gewerkt is bekijken hoe anderen dit in hun onderzoek gedaan hebben en daarna gewoon te gaan schrijven en weer feedback te vragen.

Voor een controlefreak zoals ik, is het lastig dat je niet alles in de hand hebt tijdens een onderzoek. Soms loopt iets anders dan verwacht en moet je bijstellen. Toch is dat me goed gelukt, denk ik. Ik ben daarom ook trots op het eindresultaat.

Het meest trots ben ik, omdat de leerkrachten die de interventie hebben uitgeprobeerd erg positief waren over het resultaat. Het voelde goed dat één leerkracht benoemde dat ze zichzelf weer herpakt had en dat het nu weer veel beter gaat in de klas.

5.4 Nawoord

Het doen van onderzoek heb ik als erg pittig ervaren. Meerdere malen ben ik ontmoedigd geraakt en bang geweest dat ik alles verkeerd deed. Mijn critical friends hebben me op die momenten steeds gemotiveerd. Ook heeft mijn werkplekbegeleider me enthousiast gehouden door steeds weer te adviseren, feedback te geven en te benadrukken wat wel goed ging. Verder heb ik veel steun gehad aan mijn man, die zelf net is afgestudeerd aan de HTS. Het heeft me geholpen dat hij de worsteling herkende en me steeds weer moed insprak. Ook mijn studiebegeleider heeft me steeds weer op weg geholpen. Ik nam me bij de start voor om uit te gaan van haar expertise en haar adviezen op te volgen wat betreft het tijdspad. Dat is goed geweest.

Ik ben dankbaar dat ik op school de ruimte en het vertrouwen heb gekregen om direct na mijn aanstelling te starten met een onderzoek. Ik kreeg hiervoor alle ruimte en ondersteuning die ik nodig had. Dat waardeer ik zeer!

Bibliografie

- Andersen, I., Hulsbos, F., & Snoek, M. (sd). Leiderschap van leraren. *Schoolmanagement*, 2018(11), 28-34.
- CED-Groep. (2019). Nieuwsbegrip. Rotterdam: CED-Groep.
- Cijvat, I., & Van Dalen, T. (2016). Het succes van EDI verklaard. *LBBO Beter Begeleiden*, 24-27.
- Cooper-Kahn, J., & Dietzel, L. (2011). *Vergeten, kwijt en afgeleid, opvoedwijzer om executieve functies bij kinderen te versterken*. 3e druk. Amsterdam: Hogrefe.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school, een praktische gids voor leerkrachten*. 3e druk. Amsterdam: Hogrefe uitgevers.
- Cöp, J. (2014, 1 juni). Opgeroepen op 3 mei 2019, van www.wij-leren.nl/adaptief-onderwijs-leerhouding.php
- Cöp, J. (2014, 1 juni). Opgeroepen op 18 januari 2019, van <https://wij-leren.nl/effectief-onderwijs.php>
- Cöp, J., Rouschop, A., & Van Wessel, H. (1998, 20 november). Opgeroepen op 1 februari 2019, van <http://www.leertijd.nl/1998/11/actief-leren-in-een-betekenisvolle.html>
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. 7e gewijzigde druk. Apeldoorn: Garant-Uitgevers N.V.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*, 7e gewijzigde druk. Apeldoorn: Garant.
- Golly, A., & Sprague, J. (2015). *Positive Behavior Support, Goed gedrag kun je leren*, 7e druk. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*, 2e druk. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hey, J. (2018). Opgeroepen op 23 april 2019, van <https://www.sketchplanations.com/post/166137716004/the-golden-circle-simon-sineks-simple-idea-to>
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). Opgeroepen op 18 januari 2019, van https://www.uu.nl/sites/default/files/motiverend_lesgeven_handleiding.pdf
- ipc-nederland.nl*. (2019, 19 april). Opgehaald van <https://ipc-nederland.nl/ipc/wat-is-het-ipc>
- Korthagen, F., & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs, Gewaarzijn van denken, voelen en willen in het hier-en-nu, als basis voor professioneel handelen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 13-21.

- Kramer, D., & Van der Vegt, A. (2017). Opgeroepen op 1 februari 2019, van <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/02/266-antwoord-directe-instructie.pdf>
- Malmberg. (2009). *De Wereld In Getallen*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Malmberg. (2013). *Staal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2014). *Wat werkt in de klas*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- nl.snappet.org*. (2019, 19 april). Opgehaald van <https://nl.snappet.org/informatie/over-snappet/>
- Onderwijs, I. v. (2018). Opgeroepen op 8 maart 2019, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders/documenten/rapporten/2018/07/13/onderzoekskader-2017-po-en-vve>
- Schmeier, M. (2015). *Expliciete Directe Instructie, tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Sinek, & Simon. (2009). Opgeroepen op 23 april 2019, van https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?language=en
- Stevens, L. (2014, 1 juni). Opgeroepen op 22 mei 2019, van <https://wjlernen.nl/pedagogisch-basisklimaat.php>
- Timmerman, K. (2017). *Aandachts- en werkhoudingsproblemen bij kinderen en jongeren, 3e volledig herwerkte uitgave*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37-58.
- Veenman, & Simon. (2001). *Directe instructie*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vernooy, K. (2010). Alle leerlingen bij de les, het expliciete directe instructiemodel. *Zorgbreed*, 2-9.

Autonome motivatie ondersteunen met structuur in de les



BIJLAGEN

Inhoudsopgave

Bijlage 1 Theoretische verantwoording autonomie ondersteunende onderdelen directe instructie	3
Bijlage 2 Logboek.....	5
Bijlage 3 Interviewvragen voor directeur/teamcoördinator/IB-er	8
Bijlage 4 Enquêtevragen voor leerkrachten groep 5 t/m 8	9
Bijlage 5 Uitgebreide kijkwijzer EDI	25
Bijlage 6 Enquête leerlingen	30
Bijlage 7 Kijkwijzer werkhoudingsproblemen	32
Bijlage 8 Overzicht onderzoeksinstrumenten, respondenten en deelvragen	35
Bijlage 9 Tijdsplanning	36
Bijlage 10 Open codering codeboom interview	37
Bijlage 11 Master enquête leerkrachten	38
Bijlage 12 Masters leerlingenquêtes	52
Bijlage 13 Onderzoeksinterventie	55

Bijlage 1 Theoretische verantwoording autonomie ondersteunende onderdelen directe instructie

Bespreken van (de relevantie van) het lesdoel

Het is belangrijk om leerdoelen te bespreken met de leerlingen, zodat ze weten waarom het zinvol is om eraan te werken en waar hun inspanning toe gaat leiden (Cöp, 2014). Door informatieve taal te gebruiken in plaats van dwingende taal, wordt het belang van de van de lesstof duidelijk en de autonomie van de leerling ondersteund (Hornstra, Weijers, Van Der Veen & Peetsma, 2016).

Bovendien motiveert het om te weten *waarom* je iets leert (Sinek, 2019).

In onderzoek is aangetoond dat het stellen van een doel ervoor zorgt dat leerlingen informatie negeren die niet aan het doel is verbonden, daardoor is het effect op het leren met betrekking tot lesdoel is krachtiger dan vaak ingeschat wordt door leerkrachten (Marzano, Pickering en Pollock 2015).

Het is daarom van belang dat we de les starten met het bespreken van het lesdoel én de relevantie ervan. We bespreken succescriteria, zodat leerlingen zélf kunnen beoordelen of ze aan het lesdoel voldoen.

Voorkennis ophalen

Door aan te sluiten bij de belevingswereld en betekenisvolle uitleg te geven ondersteunt de leerkracht de autonomie van de leerling en daarmee de intrinsieke motivatie van leerlingen (Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma, 2016) (Cöp, 2014).

De leerkracht legt een verband tussen wat leerlingen al over het onderwerp weten en de nieuwe kennis en vaardigheden. Dat faciliteert het oproepen van informatie uit het lange termijngeheugen en dat maakt het makkelijker om nieuwe inhoud te leren. Op deze wijze kunnen ook hiaten in de voorkennis worden opgespoord en voorkom je dat de instructie over hun hoofden heen gaat (Vernooy, 2010).

Tot slot kan het schoolprestaties vergroten als leerlingen nadenken over nieuwe kennis voordat ze ermee in aanraking komen (Marzano, Pickering en Pollock, 2015).

Kleine lesafsluiting

Voordat leerlingen zelfstandig gaan verwerken, controleert de leerkracht of het doel behaald is. Door goed te observeren en te luisteren naar de leerlingen en het begrip te controleren, kan de leerkracht hier flexibel mee omgaan en direct inspelen op onderwijs- en instructiebehoeften van leerlingen (Cijvat & Van Dalen, 2016). De leerkracht ondersteunt de autonomie van de leerling door hen tijdens de kleine lesafsluiting zélf te laten aangeven of ze het doel hebben gehaald en of ze een verlengde instructie nodig hebben (Hornstra, Weijers, Van Der Veen & Peetsma, 2016). Verder controleert de leerkracht of de leerlingen het leerdoel hebben gehaald, om te voorkomen dat fouten worden ingeslepen tijdens de verwerking (Kramer en Van der Vegt, 2017) .

Lesafsluiting

Elke les zou idealiter met een nabespreking moeten eindigen, om het leren goed te ondersteunen en te verstevigen. Hierdoor worden bekendheid en vertrouwen gestimuleerd, waardoor leerlingen openstaan voor het leren van nieuwe dingen en met al hun onzekerheid toch cognitieve risico's durven nemen (Cooper-Kahn & Foster, 2017).

Het is belangrijk dat leerlingen het verband leggen tussen hun inspanning en prestaties. Niet alle leerlingen zijn zich ervan bewust dat de inspanning die zij voor een opdracht leveren een direct effect heeft op een goed resultaat van de opdracht (Marzano, Pickering en Pollock, 2015). Hattie (2014) geeft aan dat het zinvol is om metacognitieve strategieën toe te passen en leerlingen feedback te geven, dat sorteert volgens hem een groot effect.

Verder helpt het de leerkracht om vast te stellen of de les effectief was (Vernooij, 2010).

Bijlage 2 Logboek

Datum	Activiteit	Resultaat / Uitkomsten
Aug 2018	Overleg directie	Focus op ongewenst gedrag, tegenvallende werkhouding bij II.
Nov 2018	Overleg directie, teamcoördinator, IB-er en werkplekbegeleider	N.a.v. vooronderzoek focus op leerkrachtgedrag. Structuur van de les afzetten tegen verstoringen in de les.
21-01-2019	Overleg studiebegeleider	Groen licht, op voorwaarde dat feedback nog wordt meegenomen.
12-02-2019	Overleg studiebegeleider	Bespreking tijdspad en vragen interview en enquête. 5-puntsschaal wordt afgeraden, voorstel: altijd - afhankelijk van lesstof – kan beter - nooit. Advies om onderzoek te richten op groep 5 t/m 8. Interventie in groepen 5 en 6.
21-02-2019	Overleg IB-er	Bespreking onderwerp onderzoek. IB-er geeft aan opdracht gekregen te hebben van de directie om een kijkwijzer samen te stellen die gekoppeld is aan de kernwaarden van de school.
21-02-2019	Overleg focusgroep	Starten met beginsituatie d.m.v. enquête groep 5 t/m 8 leerkrachten en interviews met management. Inhoudelijk overleg enquêtevragen en interviewvragen.
20-02-2019 21-02-2019	Afnemen enquête	Eén leerkracht geeft aan het deel gedrag van de leerling niet in te vullen voor begrijpend lezen, want ze heeft nog geen begrijpend lezen gegeven dit jaar. Bij het inventariseren van de antwoorden zie ik dat één leerkracht soms 2 antwoorden invult en soms een antwoord te weinig. De enquêtes zijn anoniem, dus ik besluit de antwoorden te verwerken zoals ik ze heb gekregen.
21-02-2019	Interview directeur	Ik neem het op en verwerk het later. Opvallend: er zijn weinig afspraken en weinig controle op het gebruik van een instructiemodel.
25-02-2019	Observatie gr. 5/6	Lastig: in een combinatiegroep zijn er meerdere lesfasen tegelijk. Opvallend: veel rust in de groep, maar lesopbouw bestaat uit instructie en verwerking. Begrijpend lezen lessen worden volgens schoolafpraak in 2 lessen opgesplitst: één instructieles en één verwerkingsles. Ik zie in alle groepen de instructielessen.
28-02-2019	Observatie gr. 5	Leerkracht is niet consequent. Ongewenst gedrag wordt benoemd, maar er volgen geen consequenties. Wel is er een duidelijke lesopbouw.

28-02-2019	Interview teamcoördinator	Geeft soms hele andere antwoorden dan de directeur.
01-03-2019	Interview IB-er	IB-er is zelf dit schooljaar hier begonnen en blijkt niet op de hoogte van afspraken m.b.t. een instructiemodel. Geeft ook aan dat de directeur haar vrije hand heeft gegeven in de keuze van een model voor de kijkwijzer.
05-03-2019	Verwerking enquête	Ik ontdek dat 'afhankelijk van lesstof' een onduidelijke factor is. Betekent dit dat leerkrachten een bewuste keuze hebben gemaakt? Of is het eigenlijk hetzelfde als 'kan beter'? 'Kan beter' kan ook iets zeggen over de motivatie van mensen om iets te veranderen. Anders zouden ze wel kiezen voor één van de andere opties. 'Afhankelijk van lesstof' kan een bewuste keuze betekenen, maar tegelijkertijd geeft het aan dat er ruimte is voor verbetering. Ik voer de gegevens in in Excel en maak er grafieken van.
07-03-2019 En 08-03-2019	Data-analyse	Er zijn erg veel gedetailleerde grafieken, dus ik besluit te filteren en gemiddelden te maken per vak en lesfase. Dan kan ik snel zien of er een verband is tussen leerkrachtgedrag en leerlinggedrag en ik kan snel zien of er verschillen zijn tussen de vakken.
08-03-2019	Feedback Critical Friend	Gesprek over data-analyse en idee interventie.
12-03-2019	Observatie groep 6	Ook hier veel onrust in de les.
14-03-2019	Overleg focusgroep	Besluit te focussen op lesdoel, kleine lesafsluiting en lesafsluiting.
15-03-2019	Overleg studiebegeleider	Interventie besproken, besproken om bij leerlingen middels een gesprek te inventariseren welke lesopbouw zij zien en wanneer zij verstoringen ervaren. Dit te doen vóór en ná de interventie, om te kunnen vergelijken. Besluit om bij de eindobservatie één vak te observeren, omdat er geen significante verschillen tussen de vakken zijn qua gedrag/werkhouding.
20-03-2019	Overleg focusgroep	Zij geven aan dat klassengesprekken in deze niet handig zijn en stelt voor om een invulformulier te maken, waarop kinderen hun antwoorden kunnen noteren. Het wordt

		dan ingevuld als ware het een begeleide inoefening.
20-03-2019	Uitzetten interventie middels individuele gesprekken	De verschillen tussen leerkrachten zijn erg groot, ik kies er daarom voor de interventie individueel te bespreken om zo antwoord te kunnen geven op ieders eigen vragen.
22-03-2019	Enquêtes leerlingen maken	Ik kies voor twee delen: één deel is met open vragen, om te zien welke zaken kinderen in 1 klas noemen m.b.t. lesopbouw en het andere deel meet hoe goed leerlingen kunnen meedoen/werken tijdens elke fase.
25-03-2019	Afnemen/begeleiden leerlingenquête	De leerlingen blijken het open deel erg moeilijk te vinden, ze begrijpen niet goed wat er nu gevraagd wordt. Ik geef ze daarom wat voorbeelden.
25-03-2019	Overleg focusgroep	De leerlingenquête blijkt erg moeilijk voor de leerlingen. Toch besluiten we aan het eind dezelfde enquête te herhalen om in elk geval de resultaten met elkaar te kunnen vergelijken.
25-3-2019 tot en met 15-4-2019	Testen interventie in de groepen 5, 5/6 en 6	Tussentijds stellen de leerkrachten me nog vragen over wat precies het evalueren op het proces betekent. En wat relevantie van het lesdoel betekent. Dit was bij de introductie niet voor iedereen duidelijk genoeg.
17-04-2019 tot en met 19-04-2019	Eindobservatie in de groepen 5, 5/6 en 6	Het is beduidend rustiger in de groepen en de leerkrachten geven alle drie aan de interventie prettig te vinden. Ook geven ze alle drie aan dat ze de interventie willen voortzetten en finetunen; het is ze nog niet altijd gelukt om alle stappen van het plan consequent toe te passen. De tijd was te kort.
18-04-2019	Evaluatie interventie met focusgroep	Reacties zijn voornamelijk positief, men wil de interventie voortzetten. Wel vond men de tijdsperiode te kort.
19-04-2019	Gesprek met teamcoördinator	Uitleg over keuze voor Snappet en IPC, horizontaal leiderschap en vakwerkgroepen.
06-05-2019 en 07-05-2019	Leerlingenquête eindmeting afnemen	
	Presentatie aan het management	
	Eindpresentatie focusgroep	

Bijlage 3 Interviewvragen voor directeur/teamcoördinator/IB-er

1. Wordt er gewerkt met een instructiemodel?
2. Waarom is er gekozen voor dit instructiemodel?
3. Zijn er in de school afspraken over het hanteren van dit instructiemodel? Zo ja, welke?
4. Kennen alle leerkrachten deze afspraken?
5. Wordt er bij klassenbezoeken, observaties door jou geobserveerd en geëvalueerd aan de hand van (een kijkwijzer) behorende bij een instructiemodel?
6. Hoe wordt er in de school voor gezorgd dat nieuwe leerkrachten op de hoogte zijn over de afspraken m.b.t. dit instructiemodel?
7. Waarom vind je het hanteren van een instructiemodel belangrijk?
8. Wat zijn jouw ervaringen in de school als het gaat om lesopbouw? Wat gaat goed, wat mag verbeterd worden?

Bijlage 4 Enquêtevragen voor leerkrachten groep 5 t/m 8

Beste collega's,

Ik wil **alle leerkrachten** van groep 5 t/m 8 vriendelijk (en dringend 😊) vragen om voor mij onderstaande enquête in te vullen. Het zijn vragen die gaan over je lesopbouw en over gedrag dat je ziet bij leerlingen in verschillende fases van de les. Denk er niet te lang over na, maar antwoord intuïtief. Het invullen van de enquête duurt ongeveer 15 minuten.

De antwoorden worden anoniem verwerkt, ik gebruik deze om een beeld te krijgen hoe een en ander reilt en zeilt in onze school. Het zou daarom fijn zijn als jullie de enquête zo eerlijk mogelijk invullen. Samen met onze visie kan ik deze dan gebruiken als basis voor mijn onderzoek.

Voor mijn opleiding Master EN ga ik in de tweede helft van dit schooljaar een onderzoek uitvoeren naar het verband tussen lesopbouw en gedrag. De resultaten van dit onderzoek ga ik gebruiken om tot een advies te komen voor een verbetering in de doorgaande lijn in lesopbouw op onze school. Ik heb daar jullie natuurlijk heel hard voor nodig, want jullie zijn de ervaringsdeskundigen als het hierom gaat.

Groetjes, Wanda

1. Wat is volgens jou een voordeel van het gezamenlijk hanteren van één lesmodel:

- meer duidelijkheid voor leerlingen
- minder verstoringen in de les
- meer leerrendement
- anders, nl.

2 Kruis hieronder bij elke stelling aan hoe dit in jouw huidige lesopbouw zit.

Voorbereiding

Ik weet tot welke groepen de leerlingen behoren: sterk-basis-risico

Ja, bij alle drie de vakken	alleen voor		Nee, bij geen van deze drie vakken
	rekenen		
	taal		
	begr lezen		

Ik heb alle materialen klaarliggen

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik heb de les goed voorbereid, heb een lesplan

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Start***Ik start met het activeren van voorkennis***

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik bespreek het lesdoel met de kinderen

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik bespreek het lesoverzicht (wat gaan we doen)

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Instructie

Iedereen doet mee tijdens de 1^e instructie

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik spreek hoge verwachtingen uit

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik leg uit/ik doe voor/denk hardop

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik activeer leerlingen tijdens een instructie

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik gebruik heldere taal en leg moeilijke woorden uit

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik voorkom uitweidingen en blijf dicht bij het lesdoel

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik wissel instructie en begeleidde inoefening af

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik controleer regelmatig of leerlingen de lesstof begrijpen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik stel veel vragen aan de kinderen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik bied denktijd (3-5 seconden).

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik stel eerst een vraag en geef daarna pas een beurt.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef willekeurige beurten (geen vingers opsteken).

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Er is interactie m.b.v. schoudermaatjes.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik gebruik wisbordjes.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik laat leerlingen lesstof verwoorden en geef procesgerichte feedback.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik zorg voor succeservaringen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik controleer middels een individuele opdracht of de kinderen de vaardigheid en het concept beheersen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Zelfstandige verwerking

Ik maak zichtbaar duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten met een klok of time-timer.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef zichtbaar duidelijkheid over mijn beschikbaarheid, bijvoorbeeld met een stoplicht.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef zichtbaar duidelijkheid over het geluidsniveau, bijvoorbeeld met een geluidsthermometer.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef zichtbaar aan of er mag worden samengewerkt, bijvoorbeeld met een pictogram.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef zichtbaar aan wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

De leerlingen zijn gericht op verwoorden en uitleggen in plaats van antwoorden.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik stel duidelijke eisen aan het werk.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik zorg voor een rustige en prettige werksfeer.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik loop een hulpronde.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik stimuleer leerlingen om door te werken.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Verlengde instructie

Ik geef verlengde instructie aan een groepje kinderen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Het behalen van het lesdoel staat centraal.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik gebruik dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik maak kleinere stappen of gebruik concrete materialen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef ruimte aan zelfstandige verwerking om een hulpronde te kunnen lopen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Lesafsluiting

Ik laat leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik geef een samenvatting van de les.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik bespreek het proces (bv. Werkhouding, werkpunten, opvallendheden).

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik vraag wat de leerlingen goed kunnen en wat nog lastig voor ze is.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

Ik blik terug op het lesdoel en vooruit naar de volgende les.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek		rek		
	taal		taal		taal		
	begr lezen		begr lezen		begr lez		

- 3 Geef aan van welk gedrag je het meest last hebt in de klas, op een schaal van 1 tot en met 5. (Waarbij 1 nooit is en 5 altijd) Natuurlijk weet ik, dat dit ook een kwestie van beleving is en geen absoluut getal. Vul a.u.b. hoe je dit zelf ervaart.

Tijdens instructie

Leerlingen lopen van hun plaats

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen kijken om zich heen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen praten met andere kinderen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Anders, nl.....

Tijdens zelfstandig werken

Leerlingen beginnen zonder na te denken.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen beginnen niet, treuzelen, kijken rond.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen vragen wat ze eigenlijk moeten doen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen vragen bevestiging van details uit de instructie.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen hebben een onregelmatige werkhouding.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen werken te snel, onnauwkeurig, slordig.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen slaan delen over.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen werken niet systematisch van links naar rechts of boven naar onder.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen vragen na iedere deeltaak bevestiging of hebben aanmoediging nodig om verder te werken.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen schrijven wat op, gummen weer uit en komen zo niet vooruit.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen geven op.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen werken zonder plan, zonder sturing, zonder doel.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen hadden een plan, maar volgen het niet op.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

De leerlingen zijn klaar met hun taak en stoppen. (zonder controle/evaluatie)

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

De leerlingen zijn niet zeker van hun werk en vragen of het goed is.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

De leerlingen vergelijken hun oplossing met die van een ander en wijzigen hun eigen oplossing.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Anders, nl.....

Tijdens verlengde instructie

Leerlingen lopen van hun plaats.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen kijken om zich heen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen praten met andere kinderen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Anders, nl.....

Tijdens lesafsluiting

Leerlingen lopen van hun plaats.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen kijken om zich heen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

Leerlingen praten met andere kinderen.

Rekenen	1	2	3	4	5
Taal	1	2	3	4	5
Begr. l.	1	2	3	4	5

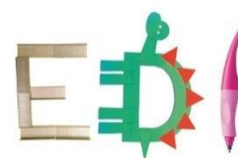
Anders, nl.....

- 4 Heb je nog aanvullende opmerkingen t.a.v. lesopbouw en werkhouding/gedrag die van belang kunnen zijn voor het onderzoek?

Bijlage 5 Uitgebreide kijkwijzer EDI

Kijkwijzer Directe Instructie

gericht kijken en ontwikkelen



Leerkracht		Groep	
School		Datum	
Lesdoel			
Observant			

Mijn zelf geformuleerde persoonlijke werkpunten of verzoek voor een gerichte kijkvraag

Mijn sterke punten

Voorbereiding

1. De leerkracht heeft de les zichtbaar goed voorbereid (lesplan, kijkwijzer, aantekeningen)
2. De leerkracht weet welke leerlingen behoren tot de groepen: sterk-basis-risico
3. De leerkracht heeft alle materialen klaarliggen
4. Er is sprake van een rijke gecijferde en geletterde leeromgeving

Toelichting

Start

1. De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis bij de leerlingen (wat weten we al?)
2. De leerkracht gebruikt hiervoor eigen ervaringen van de leerlingen, frist een oud leerdoel op of realiseert een korte en felle automatiseringsoefening

3. Het lesdoel is concreet en controleerbaar en bestaat uit een concept en een vaardigheid
4. De leerkracht noteert het lesdoel op het bord met een voorbeeld (wat gaan we leren?)
5. De leerkracht besteedt op enig moment in de les aandacht aan het belang van het lesdoel
6. De leerkracht geeft een lesoverzicht (wat gaan we doen?)
Toelichting
Instructie
1. Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel
2. De leerkracht geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen: alle leerlingen behalen het lesdoel
3. De leerkracht onderwijst het concept: heldere betekeniszin en veel voorbeelden
4. De leerkracht onderwijst de vaardigheid: concrete stappen
5. De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof
6. De leerkracht legt uit / doet voor / denkt hardop
7. De leerkracht laat leerlingen aantekeningen maken of activeert de leerlingen anderszins
8. De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijke woorden kort uit
9. De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel
10. De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af
11. De leerkracht gaat regelmatig na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)
Toelichting
Begeleide inoefening
1. De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af
2. De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip)
3. De leerkracht stelt veel vragen aan de leerlingen
4. De leerkracht stelt de vraag aan de klas voordat er een naam van een leerling wordt genoemd
5. De leerkracht biedt denktijd (3-5 seconden)
6. De leerkracht realiseert interactie: schoudermaatjes
7. De leerkracht laat geen vingers opsteken en geeft willekeurige beurten
8. De leerkracht activeert alle leerlingen door wisbordjes te gebruiken
9. De leerkracht laat de leerlingen de leerstof verwoorden en geeft procesgerichte feedback
10. De leerkracht stelt vragen op verschillende niveaus: herhalen, verwoorden, toepassen
11. De leerkracht zorgt voor succeservaringen

12. De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen
13. De leerkracht biedt sterke leerlingen de mogelijkheid om aan te vullen
14. De begeleide inoefening gaat vloeiend over in de kleine lesafsluiting
Toelichting
Kleine lesafsluiting
1. De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen het concept begrijpt
2. De leerkracht geeft de leerlingen een individuele opdracht om te controleren of iedereen de vaardigheid beheerst
Toelichting
Zelfstandige verwerking
1. De leerkracht maakt duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten (klok, time-timer, etc.)
2. De leerkracht geeft duidelijkheid over de eigen beschikbaarheid (stoplicht)
3. De leerkracht geeft duidelijkheid over het geluidsniveau (geluidsthermometer)
4. De leerkracht geeft aan of er wel of niet mag worden samengewerkt (pictogram)
5. De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn (noteren op bord)
6. De opdrachten van de zelfstandige verwerking sluiten aan op het lesdoel, de instructie en begeleide inoefening
7. De leerlingen zijn gericht op verwoorden en uitleggen in plaats van antwoorden
8. De leerkracht stelt duidelijke eisen aan het werk
9. De leerkracht zorgt voor een rustige en prettige werksfeer
10. De leerkracht loopt een hulpronde
11. De leerkracht stimuleert leerlingen door te werken
Toelichting
Verlengde instructie
1. Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet het maken van de opdrachten
2. De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening
3. De leerkracht gebruikt dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie
4. De leerkracht maakt eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking
5. De leerkracht herhaalt de punten zoals genoemd onder kopjes 'instructie' en 'begeleide inoefening'

6. De leerkracht geeft ruimte voor zelfstandige verwerking om zodoende hulpronde te kunnen lopen
7. De leerkracht geeft nogmaals verlengde instructie aan de meest zwakke leerlingen
Toelichting
Grote lesafsluiting
1. De leerkracht laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben
2. De leerkracht geeft (op het bord) een samenvatting van de les
3. De leerkracht bespreekt het proces: werkhouding, werkpunten, opvallendheden
4. De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze goed kunnen en wat nog lastig voor hen is
5. De leerkracht blikt terug op het lesdoel en vooruit naar de volgende les
Toelichting
Algemeen
1. De leerkracht besteedt de geplande tijd gericht aan het behalen van het lesdoel
2. De leerkracht laat geen tijd verloren gaan tijdens de les (dode momenten, wachtende leerlingen)
3. Regels en routines (klassenmanagement) zijn helder en goed ingeslepen
4. De leerkracht benoemt en beloont gewenst gedrag en heeft voornamelijk positieve interacties met de leerlingen (interactie)
5. De leerkracht legt duidelijk uit (Onderwijsinspectie, 2013)
6. De leerkracht realiseert een taakgerichte werksfeer (Onderwijsinspectie, 2013)
7. De leerkracht betreft leerlingen actief bij het leerproces (Onderwijsinspectie, 2013)
Toelichting

Aandachtspunten
Sterke punten

Dit zou je echt moeten delen met je team:

De observant noteert de bevindingen telkens met groen in het betreffende toelichtingsvak

De leerkracht vult aan en licht toe met rood en zorgt dat de schoolleider het verslag ontvangt

Deze kijkwijzer maakt het mogelijk om gericht te kijken en feedback te ontvangen. De leerkracht zorgt ervoor dat werkpunten uit voorgaande lesbezoeken in het bovenste vak worden genoteerd. De leerkracht kan vragen om op een specifiek lesonderdeel te letten of op specifieke punten.

De kijkwijzer is bedoeld als middel om gericht te kunnen werken aan het voortdurend verbeteren van het eigen vakmanschap en de onderwijskwaliteit binnen de school. Bespreek de kijkwijzer regelmatig in de teamvergaderingen en wijzig deze indien nodig. Zorg dat specifieke schoolafspraken en werkwijzen zo concreet mogelijk worden beschreven en toegevoegd. Kijk voor meer informatie op directeinstructie.nl of lees het boek 'Expliciete Directe Instructie: tips en technieken voor een goede les'.

Bijlage 6 Enquête leerlingen

Schrijf hieronder op hoe de meeste reken-, taal- en begrijpend lezen lessen verlopen. Elk stukje van de les beschrijf je met een paar woorden. Het kan heel goed zijn dat je niet alle lijntjes nodig hebt om het op te schrijven. Dat geeft niks, die laat je dan gewoon open. Als je meerdere juffen of meesters hebt, schrijf je op wat meestal gebeurt.

Noteer ook of je dit zelf of samen met je leerkracht doet. Dat doe je door een rondje te zetten om zelf óf samen.

Als de les begint, dan begint onze leerkracht meestal met.....
.....en dit doen we **zelf / samen** met de leerkracht.

Daarna gaan we meestal **zelf / samen** met de leerkracht
.....

Dan gaan we meestal **zelf / samen** met de leerkracht
.....

En nog **zelf / samen** met de leerkracht

Als we de les afsluiten dan.....

Wat gaat er weleens mis of wordt vergeten?.....

Is er nog iets anders dat je wilt/kunt zeggen over hoe de les meestal verloopt? Dat mag je dan hieronder nog opschrijven.

.....
.....

Kleur bij de volgende stellingen het antwoord dat bij jou past en schrijf op.

1. Als de leerkracht uitleg geeft, let ik goed op.

Nooit	Soms	Regelmatig	Meestal	altijd
-------	------	------------	---------	--------

Hoe komt dat?

.....

2. Als we zelf werk moeten maken, kan ik rustig en goed werken.

Nooit	Soms	Regelmatig	Meestal	altijd
-------	------	------------	---------	--------

Hoe komt dat?

.....

3. Als de leerkracht de les afsluit, doe ik goed mee.

Nooit	Soms	Regelmatig	Meestal	altijd
-------	------	------------	---------	--------

Hoe komt dat?

.....

4. Als ik extra uitleg krijg in een klein groepje, let ik goed op. (Als je nooit extra uitleg krijgt in een klein groepje, vul je deze vraag niet in!)

Nooit	Soms	Regelmatig	Meestal	altijd
-------	------	------------	---------	--------

Hoe komt dat?

.....

Misschien wil je er nog iets over zeggen, dat mag dan hieronder.

.....

.....

Bijlage 7 Kijkwijzer werkhoudingsproblemen

Groep:..... Vak:.....

Datum/tijd:.....

Tijdens instructie

Leerlingen lopen van hun plaats

Leerlingen kijken om zich heen.

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Leerlingen praten met andere kinderen.

Anders, nl.....

Tijdens zelfstandig werken

Leerlingen beginnen zonder na te denken.

Leerlingen beginnen niet, treuzelen, kijken rond.

Leerlingen vragen wat ze eigenlijk moeten doen.

Leerlingen vragen bevestiging van details uit de instructie.

Leerlingen hebben een onregelmatige werkhouding.

Leerlingen werken te snel, onnauwkeurig, slordig.

Leerlingen slaan delen over.

Leerlingen werken niet systematisch van links naar rechts of boven naar onder.

Leerlingen vragen na iedere deeltaak bevestiging of hebben aanmoediging nodig om verder te werken.

Leerlingen schrijven wat op, gummen weer uit en komen zo niet vooruit.

Leerlingen geven op.

Leerlingen werken zonder plan, zonder sturing, zonder doel.

Leerlingen hadden een plan, maar volgen het niet op.

De leerlingen zijn klaar met hun taak en stoppen. (zonder controle/evaluatie)

De leerlingen zijn niet zeker van hun werk en vragen of het goed is.

De leerlingen vergelijken hun oplossing met die van een ander en wijzigen hun eigen oplossing.

Anders, nl.....

Tijdens verlengde instructie

Leerlingen lopen van hun plaats.

Leerlingen kijken om zich heen.

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Leerlingen praten met andere kinderen.

Anders, nl.....

Tijdens lesafsluiting

Leerlingen lopen van hun plaats.

Leerlingen kijken om zich heen.

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Leerlingen praten met andere kinderen.

Anders, nl.....

Bijlage 8 Overzicht onderzoeksinstrumenten, respondenten en deelvragen

Onderzoeksinstrument	Deelvraag	Respondenten
Interviews	1, 2	Directeur, teamcoördinator en IB-er
Enquête leerkrachten	1, 2	8 leerkrachten groep 5 tot en met 8
Literatuuronderzoek	2, 3	-
Enquête leerlingen	1, 3	66 leerlingen uit groep 5, 5/6 en 6
Observaties	1, 2, 3	Leerkracht en leerlingen groep 5, 5/6 en 6
Overleg	2, 3	IB-er, werkplekbegeleider, studiebegeleider, Critical Friends.
Focusgroep	1, 2, 3	IB-er en werkplekbegeleider, leerkrachten groep 5, 5/6 en 6
Logboek	1, 2, 3	-

Bijlage 9 Tijdsplanning

Week	Activiteit
Week 2 - 5	-Overleg directie -Overleg focusgroep -Overleg studiebegeleider
Week 5	-Theoretisch onderzoek -Interviews met directie, teamcoördinator en IB-er -Enquête beginsituatie leerkrachten groep 3 t/m 8
Week 9	-Observaties nulmeting
Week 10	-Verwerking data -Data-analyse -Feedback critical friends
Week 11	-Overleg focusgroep (overleg uitkomsten, keuze interventie) -Overleg studiebegeleider
Week 12	-Overleg focusgroep -Leerlingenquête maken -Leerlingenquête afnemen nulmeting -Interventie uitzetten leerkrachten groep 5 en 6
Week 14	-Overleg focusgroep
Week 16	-Observaties eindmeting -Leerlingenquête afnemen eindmeting
Week 19	-Eindevaluatie met focusgroep

Bijlage 10 Open coding codeboom interview

Afspraken instructiemodel

- geen I
- verschillende vormen I
- IGDI I
- DI I

Afspraken overdragen

- Bouwcoördinator I
- Duopartner I
- Parallelcollega I
- Vakwerkgroep I
- IB I
- geen echte overdracht I

Belang instructiemodel

- kwaliteit, goede resultaten II
- aansluiten bij visie I
- opbouw methodes I
- structuur, rust, herkenbaarheid II
- doorgaande lijn II

Verbeteren

- differentiatie I
- voorkennis bespreken II
- lesdoel bespreken III
- evalueren lesdoel III
- observeren I
- doorgaande lijn
- bij elkaar kijken

Oorzaken diversiteit

- weinig draagvlak I
- fusie II
- nieuwe methoden I

Elk lid van het management noemt andere zaken bij de vraag over de afspraken rond het instructiemodel.

Ook noemen ze elk andere afspraken omtrent de overdracht.

Ze vinden alle drie wel een aantal redenen waarom ze het belangrijk vinden een instructiemodel te gebruiken.

Opvallen is dat het lesdoel en het evalueren van het lesdoel 3 keer genoemd wordt.

Bijlage 11 Master enquête leerkrachten

1. Wat is volgens jou een voordeel van het gezamenlijk hanteren van één lesmodel:

- meer duidelijkheid voor leerlingen **8x**
- minder verstoringen in de les **4x**
- meer leerrendement **2x**
- anders, nl.

5 Kruis hieronder bij elke stelling aan hoe dit in jouw huidige lesopbouw zit.

Voorbereiding

Ik weet tot welke groepen de leerlingen behoren: sterk-basis-risico

Ja, bij alle drie de vakken	alleen voor		Nee, bij geen van deze drie vakken	
5	rekenen	3		
	taal	2		
	begr lezen	2		

Ik heb alle materialen klaarliggen

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
5	rekenen	1	rek	2	rek		
	taal		taal	2	taal	1	
	begr lezen	3	begr lezen		begr lez		

Ik heb de les goed voorbereid, heb een lesplan

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	4	rek	1	rek		
	taal	3	taal	1	taal	1	
	begr lezen	2	begr lezen		begr lez	3	

Start

Ik start met het activeren van voorkennis

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	5	rek	2	rek		
	taal	1	taal	4	taal	2	
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez	4	

Ik bespreek het lesdoel met de kinderen

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
5	rekenen	2	rek	1	rek		
	taal	1	taal	1	taal	1	
	begr lezen	1	begr lezen	2	begr lez		

Ik bespreek het lesoverzicht (wat gaan we doen)

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	5	rek	1	rek		1
	taal	3	taal		taal	2	2
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez	3	2

Instructie

Iedereen doet mee tijdens de 1^e instructie

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen		rek	4	rek		1
	taal	4	taal		taal		1
	begr lezen	4	begr lezen		begr lez		1

Ik spreek hoge verwachtingen uit

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	1	rek	2	rek	4	
	taal		taal	2	taal	5	
	begr lezen		begr lezen	2	begr lez	5	

Ik leg uit/ik doe voor/denk hardop

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
6	rekenen		rek	2	rek		
	taal		taal	1	taal	1	
	begr lezen		begr lezen	2	begr lez		

Ik activeer leerlingen tijdens een instructie

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	5	rek	1	rek		
	taal	3	taal	2	taal	2	
	begr lezen	1	begr lezen	2	begr lez	3	

Ik gebruik heldere taal en leg moeilijke woorden uit

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
6	rekenen	1	rek	1	rek		
	taal	1	taal	1	taal		
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez		

Ik voorkom uitweidingen en blijf dicht bij het lesdoel

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen	4	rek	3	rek	1	
	taal	2	taal	3	taal	3	
	begr lezen	1	begr lezen	2	begr lez	5	

Ik wissel instructie en begeleide inoefening af

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
2	rekenen	2	rek	2	rek	2	
	taal	1	taal	2	taal	3	
	begr lezen	1	begr lezen	2	begr lez	3	

Ik controleer regelmatig of leerlingen de lesstof begrijpen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	4	rek	1	rek		
	taal		taal	2	taal	3	
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez	3	

Ik stel veel vragen aan de kinderen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	2	rek	2	rek		
	taal	1	taal	1	taal	2	
	begr lezen	3	begr lezen	1	begr lez		

Ik bied denktijd (3-5 seconden).

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
6	rekenen		rek	1	rek	1	
	taal		taal	1	taal	1	
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	1	

Ik stel eerst een vraag en geef daarna pas een beurt.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
5	rekenen	1	rek	2	rek		
	taal		taal	3	taal		
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez		

Ik geef willekeurige beurten (geen vingers opsteken).

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	1	rek	4	rek	1	1
	taal	1	taal	4	taal	1	1
	begr lezen		begr lezen	4	begr lez	2	1

Er is interactie m.b.v. schoudermaatjes.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
2	rekenen	1	rek	3	rek	1	1
	taal		taal	4	taal	1	1
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez	2	1

Ik gebruik wisbordjes.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	2	rek	3	rek		2
	taal		taal	3	taal	2	2
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	1	5

Ik laat leerlingen lesstof verwoorden en geef procesgerichte feedback.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	2	rek	2	rek	1	
	taal	2	taal	2	taal	1	
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez	2	

Ik zorg voor succeservaringen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	2	rek	1	rek	1	
	taal	2	taal	1	taal	1	
	begr lezen	1	begr lezen	2	begr lez	1	

Ik controleer middels een individuele opdracht of de kinderen de vaardigheid en het concept beheersen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	4	rek		rek	2	1
	taal		taal	1	taal	3	3
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	3	3

Zelfstandige verwerking

Ik maak zichtbaar duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten met een klok of time-timer.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	2	rek		rek	2	1
	taal	1	taal		taal	3	1
	begr lezen	1	begr lezen		begr lez	3	1

Ik geef zichtbaar duidelijkheid over mijn beschikbaarheid, bijvoorbeeld met een stoplicht.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
2	rekenen	1	rek	2	rek	3	
	taal	1	taal	1	taal	4	
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez	4	

Ik geef zichtbaar duidelijkheid over het geluidsniveau, bijvoorbeeld met een geluidsthermometer.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen		rek	1	rek	1	2
	taal		taal	1	taal	1	2
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	1	2

Ik geef zichtbaar aan of er mag worden samengewerkt, bijvoorbeeld met een pictogram.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	1	rek	1	rek	1	1
	taal	1	taal	1	taal	1	1
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez	1	1

Ik geef zichtbaar aan wat leerlingen moeten doen als ze klaar zijn.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
5	rekenen		rek		rek	2	1
	taal		taal		taal	2	1
	begr lezen		begr lezen		begr lez	2	1

De leerlingen zijn gericht op verwoorden en uitleggen in plaats van antwoorden.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	1	rek	1	rek	3	
	taal		taal	2	taal	3	
	begr lezen		begr lezen	2	begr lez	3	

Ik stel duidelijke eisen aan het werk.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	3	rek	1	rek	3	
	taal	2	taal	1	taal	4	
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez	5	

Ik zorg voor een rustige en prettige werksfeer.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
6	rekenen	1	rek	1	rek		
	taal	1	taal	1	taal		
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez		

Ik loop een hulpronde.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	3	rek	1	rek	1	
	taal	2	taal	1	taal	2	
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez	2	

Ik stimuleer leerlingen om door te werken.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
6	rekenen	2	rek		rek		
	taal	1	taal		taal	1	
	begr lezen	1	begr lezen		begr lez	1	

Verlengde instructie

Ik geef verlengde instructie aan een groepje kinderen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen	5	rek	2	rek	1	
	taal	1	taal	3	taal	3	1
	begr lezen	1	begr lezen	4	begr lez	2	1

Het behalen van het lesdoel staat centraal.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	2	rek	2	rek	1	
	taal	1	taal	3	taal	3	1
	begr lezen	1	begr lezen	4	begr lez	2	1

De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
3	rekenen	3	rek	2	rek		
	taal	2	taal	2	taal		1
	begr lezen	2	begr lezen	2	begr lez		1

Ik gebruik dezelfde uitleg en materialen als in de basisinstructie.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
1	rekenen	1	rek	5	rek		1
	taal		taal	4	taal		3
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez	1	3

Ik maak kleinere stappen of gebruik concrete materialen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	2	rek	1	rek	1	
	taal		taal	1	taal	2	1
	begr lezen	1	begr lezen	1	begr lez	1	1

Ik geef ruimte aan zelfstandige verwerking om een hulpronde te kunnen lopen.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	1	rek	1	rek	2	
	taal		taal	1	taal	2	1
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	2	1

Lesafsluiting

Ik laat leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen	1	rek	3	rek	4	
	taal	1	taal	3	taal	4	
	begr lezen	1	begr lezen	2	begr lez	5	

Ik geef een samenvatting van de les.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek	3	rek	5	
	taal		taal	3	taal	5	
	begr lezen		begr lezen	3	begr lez	5	

Ik bespreek het proces (bv. Werkhouding, werkpunten, opvallendheden).

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
4	rekenen	1	rek	1	rek	2	
	taal	1	taal	1	taal	2	
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	2	1

Ik vraag wat de leerlingen goed kunnen en wat nog lastig voor ze is.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
2	rekenen	1	rek	2	rek	3	
	taal		taal	3	taal	3	
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	5	

Ik blik terug op het lesdoel en vooruit naar de volgende les.

altijd	alleen voor		afhankelijk van lesstof		kan beter		nooit
	rekenen		rek	2	rek	5	1
	taal		taal	3	taal	4	1
	begr lezen		begr lezen	1	begr lez	5	2

- 6 Geef aan van welk gedrag je het meest last hebt in de klas, op een schaal van 1 tot en met 5. (Waarbij 1 nooit is en 5 altijd) Natuurlijk weet ik, dat dit ook een kwestie van beleving is en geen absoluut getal. Vul a.u.b. hoe je dit zelf ervaart.

Tijdens instructie 1 leerkracht vult deze niet in bij begrijpend lezen, omdat zij geen begrijpend lezen geeft.

Leerlingen lopen van hun plaats

Rekenen	14x	24x	3	4	5
Taal	14x	23x	31x	4	5
Begr. l.	14x	23x	3	4	5

Leerlingen kijken om zich heen.

Rekenen	11x	26x	31x	4	5
Taal	1	23x	33x	42x	5
Begr. l.	1	23x	34x	4	5

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Rekenen	13x	23x	32x	4	5
Taal	13x	22x	32x	41x	5
Begr. l.	12x	23x	31x	41x	5

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Rekenen	12x	23x	33x	4	5
Taal	11x	22x	33x	42x	5
Begr. l.	1	22x	32x	42x	5

1 score ontbreekt

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Rekenen	14x	21x	31x	41x	51x
Taal	13x	23x	3	41x	51x
Begr. l.	12x	22x	33x	4	5

Leerlingen praten met andere kinderen.

Rekenen	12x	22x	34x	4	5
Taal	11x	23x	34x	4	5
Begr. l.	12x	22x	33x	4	5

Anders, nl...geen.....

Tijdens zelfstandig werken

Leerlingen beginnen zonder na te denken.

Rekenen	12x	24x	32x	4	5
Taal	11x	24x	34x	4	5
Begr. l.	12x	23x	32x	4	5

1 dubbele score

Leerlingen beginnen niet, treuzelen, kijken rond.

Rekenen	11x	27x	3	4	51x
Taal	1	23x	35x	4	51x
Begr. l.	12x	23x	32x	4	51x

1 dubbele score

Leerlingen vragen wat ze eigenlijk moeten doen.

Rekenen	14x	23x	31x	4	5
Taal	1	23x	33x	42x	5
Begr. l.	12x	24x	32x	4	5

1 dubbele score

Leerlingen vragen bevestiging van details uit de instructie.

Rekenen	12x	24x	31x	41x	5
Taal	1	24x	33x	41x	5
Begr. l.	11x	23x	31x	41x	5

1 ontbrekende score

Leerlingen hebben een onregelmatige werkhouding.

Rekenen	11x	24x	32x	41x	5
Taal	1	21x	36x	41x	5
Begr. l.	11x	23x	32x	4	5

1 ontbrekende score

Leerlingen werken te snel, onnauwkeurig, slordig.

Rekenen	11x	21x	33x	42x	51x
Taal	11x	21x	33x	43x	5
Begr. l.	11x	23x	33x	4	5

Leerlingen slaan delen over.

Rekenen	13x	23x	32x	4	5
Taal	12x	23x	32x	41x	5
Begr. l.	13x	23x	31x	4	5

Leerlingen werken niet systematisch van links naar rechts of boven naar onder.

Rekenen	16x	21x	31x	4	5
Taal	15x	22x	3	4	51x
Begr. l.	15x	21x	3	41x	5

Leerlingen vragen na iedere deeltaak bevestiging of hebben aanmoediging nodig om verder te werken.

Rekenen	13x	24x	32x	4	5
Taal	12x	24x	32x	4	5
Begr. l.	12x	24x	32x	4	5

1 dubbele score

1 dubbele score

Leerlingen schrijven wat op, gummen weer uit en komen zo niet vooruit.

Rekenen	14x	23x	31x	4	5
Taal	13x	23x	32x	4	5
Begr. l.	13x	23x	31x	4	5

Leerlingen geven op.

Rekenen	11x	24x	33x	4	5
Taal	1	22x	36x	4	5
Begr. l.	11x	23x	32x	4	5

1 ontbrekende score

Leerlingen werken zonder plan, zonder sturing, zonder doel.

Rekenen	14x	23x	3	41x	5
Taal	14x	21x	31x	41x	51x
Begr. l.	14x	22x	3	4	51x

Leerlingen hadden een plan, maar volgen het niet op.

Rekenen	13x	23x	31x	4	51x
Taal	11x	24x	32x	4	51x
Begr. l.	13x	22x	31x	4	51x

De leerlingen zijn klaar met hun taak en stoppen. (zonder controle/evaluatie)

Rekenen	11x	25x	31x	41x	5
Taal	1	22x	33x	43x	5
Begr. l.	1	23x	31x	41x	51x

1 ontbrekende score

De leerlingen zijn niet zeker van hun werk en vragen of het goed is.

Rekenen	13x	22x	32x	4	51x
Taal	12x	24x	31x	42x	5
Begr. l.	11x	25x	31x	4	5

1 dubbele score

De leerlingen vergelijken hun oplossing met die van een ander en wijzen hun eigen oplossing.

Rekenen	13x	23x	3	42x	5
Taal	12x	22x	33x	41x	5
Begr. l.	11x	23x	32x	4	5

1 ontbrekende score

Anders, nl...geen.....

Tijdens verlengde instructie

Leerlingen lopen van hun plaats.

Rekenen	15x	21x	32x	4	5
Taal	15x	2	32x	41x	5
Begr. l.	15x	2	32x	4	5

Leerlingen kijken om zich heen.

Rekenen	11x	24x	33x	4	5
Taal	13x	21x	33x	41x	5
Begr. l.	13x	22x	32x	4	5

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Rekenen	15x	22x	31x	4	5
Taal	15x	22x	31x	4	5
Begr. l.	15x	22x	3	4	5

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Rekenen	1	25x	32x	41x	5
Taal	12x	22x	33x	41x	5
Begr. l.	13x	22x	32x	4	5

Leerlingen zijn al begonnen aan de taak zonder de volledige instructie af te wachten.

Rekenen	14x	22x	32x	4	5
Taal	14x	23x	31x	4	5
Begr. l.	15x	22x	3	4	5

Leerlingen praten met andere kinderen.

Rekenen	11x	24x	33x	4	5
Taal	12x	22x	33x	41x	5
Begr. l.	14x	23x	3	4	5

Anders, nl...geen.....

Tijdens lesafsluiting

Leerlingen lopen van hun plaats.

Rekenen	16x	21x	3	41x	5
Taal	16x	21x	31x	4	5
Begr. l.	16x	21x	3	4	5

Leerlingen kijken om zich heen.

Rekenen	1	23x	33x	42x	5
Taal	1	23x	33x	42x	5
Begr. l.	1	23x	33x	41x	5

Leerlingen zoeken in hun laatjes naar spullen.

Rekenen	11x	24x	31x	42x	5
Taal	1	23x	32x	43x	5
Begr. l.	11x	25x	3	41x	5

Leerlingen prutsen met schrijfgerei.

Rekenen	11x	23x	32x	41x	51x
Taal	11x	22x	33x	41x	51x
Begr. l.	11x	25x	3	41x	5

Leerlingen praten met andere kinderen.

Rekenen	11x	24x	32x	41x	5
Taal	11x	24x	32x	41x	5
Begr. l.	13x	23x	3	41x	5

Anders, nl.....

- 7 Heb je nog aanvullende opmerkingen t.a.v. lesopbouw en werkhouding/gedrag die van belang kunnen zijn voor het onderzoek?

geen

Bijlage 12 Masters leerlingenquêtes

nulmeting N=66

Instructie – 63 kinderen vullen iets in dat te maken heeft met instructie

11 uitleggen

29 instructie

15 uitleg

wat hebben we gisteren geleerd

luisteren

3 samen oefenen

1 les bespreken

2 doel van de les

Zelfstandig werken – 56 kinderen vullen iets in dat te maken heeft met zelf verwerken

46 Zelf werken/beginnen/aan de slag

4 Aan de les beginnen

2 Zelf aan de werkpakketten

Opdrachten maken

Juf loopt rond en helpt

Zelfstandig werken

nakijken

Verlengde instructie – 11 leerlingen vullen hier iets over in

2 vragen

kijken wie er hulp nodig heeft

kinderen die er moeite mee hebben krijgen extra uitleg

kinderen die het niet snappen krijgen extra uitleg

nog duidelijk uitleggen

samen de les afmaken

samen oefenen

als iemand iets niet snapt legt hij het uit

samen met de leerkracht geven kinderen nog vragen

samen een vraag stellen aan de meester

Lesafsluiting – 27 kinderen zeggen iets over een evaluatie/nabespreking

5 Les bespreken

6 Praten hoe het gegaan is / Kijken hoe goed iedereen het heeft gedaan

4 Spullen pakken / Klaar zitten volgende les / Tablet pakken / Zegt welke bladzijde het is / Volgende les begint

18 Spullen opruimen / Tablets in de bak / Stoppen

Wat hebben we geleerd

2 Het belletje gaat

3 Fruit eten

Juf zegt wat we hebben geleerd

Dat de les fijn was of niet

2 Praten met de juf/meester

Kijken hoeveel fouten we hebben

5 Nakijken

2 De juf vraagt of je je rekengrafiek wil zien / Kijken of je hoger bent / Kijken we naar het streefniveau

Samen kijken wat we hadden gedaan

Bespreken wie de les af heeft.

Les afsluiten

2 Bespreken of alles goed ging

In de kring

Leuk afsluiten

Eindmeting N=66

Instructie – 61 leerlingen vullen iets in over de instructie

50 instructie of uitleg

8 doel bespreken of leerdoel bespreken

3 samen afspreken wanneer je je doel hebt bereikt

Zelfstandig werken – 45 kinderen vullen hier iets over in

Deze kinderen noemen dit 'werken', 'zelf aan de slag', 'zelf beginnen' en 'zelf maken'.

Verlengde instructie – 4 kinderen noemen hier iets over

Ze noemen het extra uitleg of 'samen doen als we het moeilijk vinden'

Lesafsluiting – 27 leerlingen noemen een onderdeel van de lesafsluiting

De juf vraagt iets

2 Hoeveel sommen gemaakt

Iemand een vraag?

2 De les terugkijken

5 Bespreken wat we hebben geleerd

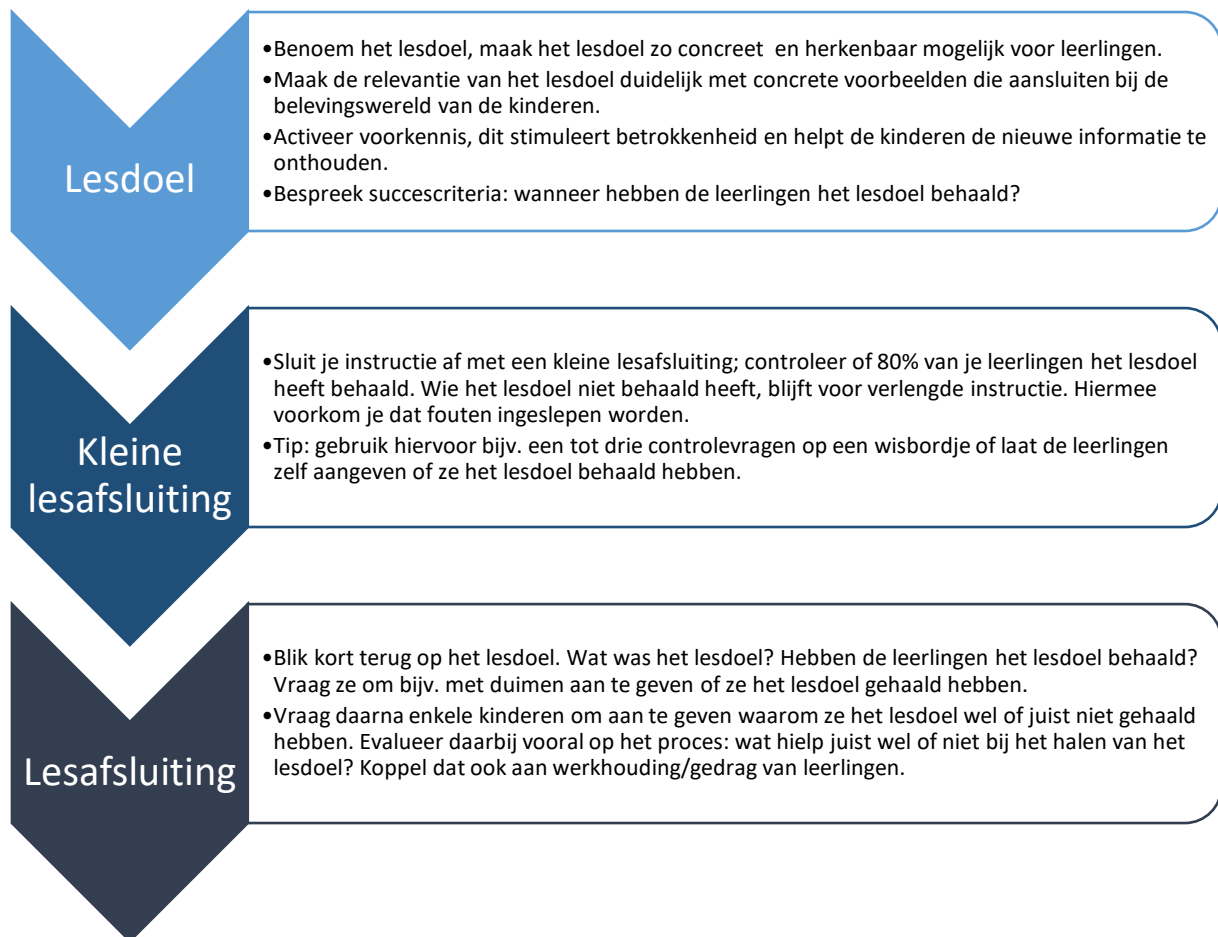
1 Bespreken wie fouten heeft in de les

13 De les bespreken of hoe het is gegaan of hoe het ging

2 Doel bereikt?

Bijlage 13 Onderzoeksinterventie

Focus: doelgericht en adaptief werken



Blijf tijdens je les doelgericht en dwaal niet af.

Waarom doen we dit? Wat zegt de literatuur hierover?

Lesdoel en succescriteria

- Leerlingen weten waarom het zinvol is om eraan te werken.
- Leerlingen weten waar hun inspanning toe gaat leiden.
- De resultaten van de leerlingen verbeteren.
- Verder helpt het de leerkracht om vast te stellen of de les effectief was.
- De leerlingen zijn gericht op leren.
- De leerlingen merken dat instructie, begeleide inoefening en zelfstandige verwerking samenhangen met het lesdoel.

- Voor het stimuleren van intrinsieke motivatie van leerlingen is het belangrijk dat de leerkracht de relevantie van de lesstof duidelijk maakt.
- Leerlingen negeren informatie die niet aan het doel is verbonden. Daardoor is het leren van secundaire informatie mogelijk minder, maar het effect op het leren met betrekking tot lesdoel is krachtiger dan vaak ingeschat wordt door leerkrachten.
- Leerlingen zijn meer geneigd te proberen te voldoen aan de succescriteria en zullen daardoor sneller leren hun vorderingen zelf te monitoren en te reguleren.

Voorkennis

- Betrokkenheid en intrinsieke motivatie ontstaat door een verbinding te leggen tussen leerstof en beleavingswereld (en directe actualiteit).
- De effectgrootte van voorkennis 1.04 is (zeer hoog). De leerkracht legt een verband tussen wat leerlingen al over het onderwerp weten en de nieuwe kennis en vaardigheden.
- Hiaten in de voorkennis kunnen worden opgespoord.
- Het activeren van voorkennis faciliteert het oproepen van informatie uit het langere termijngeheugen en maakt dat het makkelijker om nieuwe inhoud te leren.
- Als niet wordt aangesloten bij de voorkennis van risicoleerlingen, dan zal de instructie over hun hoofden heen gaan.
- Het kan schoolprestaties vergroten als leerlingen nadenken over nieuwe kennis voordat ze ermee in aanraking komen.

Kleine lesafsluiting

- Door goed te observeren en te luisteren naar de leerlingen en het begrip te controleren, kan de leerkracht direct inspelen op onderwijs- en instructiebehoeften van leerlingen.
- Voorkomen dat fouten worden ingeslepen tijdens de verwerking.
- Door sommige leerlingen los te laten kan de ondersteuning van anderen geïntensiveerd worden.
- Risicoleerlingen hebben ondersteuning nodig bij het zelfstandig werken, waarbij modeling en feedback belangrijk zijn. Verlengde instructie moet aan 3 tot max 5 leerlingen zijn en gericht zijn op het lesdoel van deze les.

Lesafsluiting

- Het leren wordt zo goed ondersteund en te verstevigd.
- Bekendheid en vertrouwen worden gestimuleerd, positieve emoties, waardoor leerlingen openstaan voor het leren van nieuwe dingen en met al hun onzekerheid toch cognitieve risico's durven nemen.
- Het is belangrijk dat leerlingen het verband leggen tussen hun inspanning en prestaties. Wanneer leerlingen leren te 'geloven in een prestatie' nemen hun prestaties meer toe dan bij het aanleren van technieken voor tijdmanagement en het leren begrijpen van nieuwe lesstof.

Verder

John Hattie (2013) heeft een meta-analyse gedaan a.d.h.v. resultaten van meer dan 15 jaar onderzoek en heeft daarbij uitgezocht wat feitelijk werkt op school om het onderwijs te verbeteren. Hij heeft alle interventies op effectgrootte gesorteerd en geeft daarbij aan dat een effectgrootte van 0.4 het kantelpunt is van wat wel of niet effectief is. Hij komt tot de 0.4 door het gemiddelde te nemen van alle effectgroottes in de lijst. In de tabel hieronder zie je welke interventies van toepassing zijn op wat wij gaan doen. Zoals je ziet, hebben ze allemaal een effectgrootte die medium of hoog is en daarmee de moeite waard zijn.

Interventie	Effect-grootte	Classificatie
Voorkennis	1.04	Zeer hoog
Feedback	0.73	Hoog
Metacognitieve strategieën	0.69	Hoog
Directe instructie	0.59	Medium
Doelen stellen	0.56	Medium

Effectgroottes interventies Hattie (2013)