

Passend onderwijs binnen handbereik



**Een praktijkonderzoek naar de werking van de didactische strategie
‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ van Marzano**

*Met een voormeting van de werking van het GIP-model
en van de didactische vaardigheden m.b.t. effectief klassenmanagement
binnen mijn schoolsetting*

**Meesterstuk
Master Special Educational Needs
Leerroute: Remedial Teacher
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg**

**Studente: Anja de Jong
Studentennummer: 1379276
Begeleiding door: Marjan de Wilt
Mei 2012**

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	10
1.1. Aanleiding en probleemstelling	10
1.2. Onderzoeksvragen en doelstelling van het onderzoek	13
1.3. Bestaand onderzoek	14
1.4. Relevantie van het onderzoek en verwachtingen	14
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	15
2.1 De ‘innerlijke leraar’ en collegiale feedback	15
2.2 De leerkracht als klassenmanager	16
2.3 Werken met het GIP-model	17
2.4 Motivatie en autonomie	18
2.5 Inspanning leidt tot betere prestatie	18
2.6 Samenvattend	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	21
3.1. De keuze van mijn onderzoeksmethode	21
3.2. Dataverzamelingsinstrumenten	22
3.3. Validiteit van het onderzoek	25
3.4. Triangulatie	26
3.5. Ethische kwesties	26
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	27
4.1. Startmeting	27
a) Effectief klassenmanagement	27
b) Werking van het GIP-model	29
4.2. De strategie van Marzano	31

Hoofdstuk 5 Conclusies	37
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	41
Literatuurlijst	45
Bijlagen	
1. Vragenlijst ‘Aspecten van effectief klassenmanagement’ met scores	48
2. Vragenlijst ‘Werken met het GIP-model’	53
3. Scoreformulier/vragenlijst ‘Wat zorgt ervoor dat jij goed presteert op school?’	55
4. Fotowand ‘Geloven in prestatie wordt uiteindelijk beloond’	56
5. Onderzoeksschema	57
6. Tijdsplanning	58

Samenvatting

Aan de hand van literatuuronderzoek en actie-onderzoek heb ik onderzocht of het toepassen van de didactische strategie van Marzano *‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’* de betrokkenheid van mijn leerlingen vergroot. Eerst heb ik in een voormeting de werking van het GIP-model onderzocht, en welke didactische vaardigheden op het gebied van effectief klassenmanagement bij mijn teamleden het meeste ontwikkeling behoeven. Beide metingen zijn bedoeld om meer zicht te krijgen op de toepassing van huidige, binnen mijn school al bestaande methodieken en strategieën. Dit geeft mij een beter beeld van de huidige situatie en de mogelijke knelpunten daarin.

De Marzano-strategie betreft een *nieuwe* strategie die nog niet op mijn school wordt toegepast. Ik heb het effect hiervan in mijn klas onderzocht om te bezien of deze strategie een *waardevolle uitbreiding kan vormen op de al gebruikte methoden en middelen om meer RT tijd te creëren*. Passend onderwijs komt hiermee mogelijk verder binnen handbereik.

Uit de geraadpleegde literatuur blijkt dat goed klassenmanagement leraren kan helpen om tijd vrij te maken voor remedial teaching, zoals met behulp van het GIP-model. Het bevorderen van autonomie, zelfstandigheid en motivatie bij leerlingen is hierbij van belang. Marzano reikt verschillende didactische strategieën aan en heeft aangetoond dat de strategie *‘inspanning bevestigen en erkenning geven’* specifiek bijdraagt aan het motiveren van leerlingen en het vergroten van hun zelfvertrouwen.

De ontwikkeling naar passend onderwijs vraagt van leerkrachten dat zij bereid zijn hun eigen functioneren onder ogen te zien, o.a. door collegiale feedback. Maar ook het schoolklimaat is hierbij van belang, waarin het nemen van risico's en het aangaan van nieuwe uitdagingen wordt aangemoedigd en gesteund.

Uit de voormeting naar aspecten van effectief klassenmanagement blijkt dat mijn collega-leerkrachten de didactische vaardigheden *‘alert zijn’*, *‘organisatie’* en *‘taakgerichte leertijd (kwaliteit)’* het meest op zichzelf van toepassing vinden. Bij de vaardigheid *‘betrokkenheid versterken’* is de gemiddelde score relatief gezien het minst hoog. Opmerkelijk is daarom dat slechts één leerkracht deze vaardigheid als ontwikkelpunt aanmerkt. Het feit dat de meeste

leerkrachten deze vaardigheid niet als een ontwikkelpunt *ervaren*, wil nog niet zeggen dat het geen ontwikkelpunt zou moeten zijn. Mogelijk is sprake van koudwatervrees om vaardigheden te ontwikkelen waar men relatief gezien al minder op georiënteerd is. In de beantwoording van de vragenlijst geven de leerkrachten zelf het vaakst als ontwikkelpunt aan: ‘vakinhoudelijk’ en ‘taakgerichte leertijd’.

Uit de vragenlijst over het GIP-model komt naar voren dat een derde deel van de leerkrachten vindt dat het GIP-model niet (altijd) goed werkt. Het gewenste effect (extra RT tijd creëren) wordt niet altijd bereikt. Tegelijk blijkt dat het model niet altijd correct of niet consequent wordt toegepast. Zo wordt er na afloop niet (altijd) een evaluatie met de leerlingen gedaan, waardoor leerlingenfeedback niet wordt benut. Een logische vervolgstap is om met de leerkrachten af te spreken dat zij het GIP-model gedurende een bepaalde periode correct en consequent toepassen. Daarna kan geëvalueerd worden of dit tot betere resultaten heeft geleid.

Het toepassen van de Marzano-strategie leidt bij leerlingen die zich relatief weinig inspanden, tot meer inspanning. Het gaat echter om een relatief klein aantal leerlingen, op grond waarvan het lastig is om veel gewicht toe te kennen aan dit onderzoeksresultaat. Bij leerlingen die al een hoge inspanning hadden, heeft het geen versterkend effect gehad. Wel is er een verschuiving te zien van van een extern gerichte ‘locus of control’ naar een interne ‘locus of control’: na het toepassen van de strategie van Marzano schrijven leerlingen hun eigen prestaties meer toe aan interne factoren (inspanning en eigen competentie) dan aan externe factoren (andere mensen, geluk).

Enkele kanttekeningen bij het actie-onderzoek:

- 1) De effecten op langere termijn zouden duidelijk kunnen worden door over enige maanden nog een nameting te doen.
- 2) Mogelijk wordt meer effect bereikt wanneer de strategie van Marzano gedurende een langere periode wordt toegepast, en in combinatie met andere didactische strategieën die Marzano voorstaat. Bij bewezen effect, zou de Marzano-strategie idealiter continu moeten worden toegepast, over de gehele schoolcarrière van leerlingen.

Inleiding

Als leerkracht van groep 7 in het basisonderwijs vind ik het heel belangrijk dat je mee blijft groeien in je vak en dat je blijft ontwikkelen als persoon en als professional. De maatschappij wordt steeds complexer, de ouders en leerlingen steeds mondiger. Binnen het onderwijs zelf doen zich daarnaast voortdurend vernieuwingen voor. Na enkele veranderingen in het onderwijsbeleid zoals Weer Samen Naar School (1990), Wet Primair Onderwijs (1998), Wet Voortgezet Onderwijs (1998) Wet op de ExpertiseCentra (1998) en de wet LeerlinggebondenFinanciering (2003) en Passend Onderwijs in 2005 bezinnen wij ons op de huidige segregatie in ons onderwijs om vervolgens te komen tot uitvoering van wederom een nieuw onderwijsbeleid: Inclusief onderwijs.

Deze vernieuwingen vragen flexibiliteit en aanpassingen van de leerkracht. Bijscholing is hierbij naar mijn mening een 'must' om in te kunnen spelen op de ontwikkelingen die zich voordoen. Als leerkracht draag je door professionalisering bij aan het handhaven en verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Ook is de motivatie van de leerkracht van invloed op de prestatie van de leerlingen. Leerlingen zijn dus gebaat bij een professionele en gemotiveerde leerkracht. Inclusief onderwijs start bij de houding van de leerkracht (Bergkamp, 2005). Het is belangrijk dat wij als leerkrachten over specifieke vaardigheden beschikken om invulling te geven aan Inclusief onderwijs. Maar is ons team momenteel ook voldoende gekwalificeerd en voorbereid om Inclusief onderwijs te bieden?

Op een studiedag met ons team, pratende over passend onderwijs, viel het mij op dat er enkele leerkrachten vraagtekens plaatsten over hoe het passend onderwijs te realiseren en hoe hier concreet mee aan de slag te gaan. Enkele leerkrachten gaven aan dat zij in de huidige situatie al te weinig tijd hebben om individuele hulp te bieden aan leerlingen, laat staan bij passend onderwijs. Dit verbaasde mij enigszins omdat er enkele jaren geleden gestart is met het werken met het GIP-model. Dit zou de leerlingen een grotere zelfstandigheid en betrokkenheid moeten bieden en de leerkrachten extra tijd moeten geven om met individuele leerlingen aan de slag te gaan.

Het feit dat een aantal leerkrachten niet positief was over de werking van het GIP-model heeft mij op het plan gebracht om een meer onderbouwd onderzoek te gaan doen naar de toepassing en het effect van het GIP-model binnen onze school. Ik hoop hiermee meer inzicht

te verkrijgen in de eventuele knelpunten die de effectiviteit van het GIP-model in de weg staan. De beste manier om dit te doen lijkt mij het afnemen van een vragenlijst bij mijn collega's waarin hen gerichte vragen zullen worden gesteld over verschillende toepassingsaspecten van het GIP-model in hun groep.

Maar bij de ontwikkeling naar passend onderwijs zijn natuurlijk niet alleen middelen als het GIP-model van belang. Ook de leerkrachten zelf, met hun eigen vaardigheden, competenties, hun sterke en minder sterke kanten, spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling naar passend onderwijs.

Staatssecretaris Halbe Zijlstra stelde onlangs in een interview: "De afgelopen decennia is er veel aan onderwijsvernieuwing gedaan, maar nauwelijks aan de kwaliteit van de leraar."¹ En de Inspectie van het Onderwijs schreef in haar jaarverslag over 2011 dat leraren beter moeten gaan lesgeven om het onderwijs in Nederland te verbeteren. De Volkskrant wijdde hier onlangs een artikel aan, met de kop: 'Veel leerkrachten volgens inspectie niet goed genoeg.'² Van alle leerkrachten in het basisonderwijs beschikt nog niet de helft over alle vaardigheden die nodig zijn om uiteenlopende groepen leerlingen echt goed les te geven. De inspectie maakt in de beoordeling van leerkrachten onderscheid tussen wat zij noemt de basisvaardigheden (helder uitleggen, een taakgerichte werksfeer scheppen en leerlingen activeren) en meer complexe vaardigheden, zoals verschil kunnen aanbrengen in lesgeven aan verschillende groepen leerlingen en en extra begeleiding bieden aan kinderen die dat nodig hebben. "De noodzaak van juist die meer geavanceerde vaardigheden is sterk gegroeid nu klassen diverser van samenstelling zijn geworden", zo wordt in het Volkskrant-artikel gesteld. "En de komst van het passend onderwijs, waarbij ook gewone scholen meer kinderen met gebreken zullen huisvesten, maakt de urgentie nog groter. Ook nu al ziet de inspectie veel te weinig maatwerk in de klassen."

Mede gelet op het bovenstaande en gerelateerd aan het onderzoek naar de werking van het GIP-model, vind ik het daarom ook relevant om een onderzoek te doen naar de aanwezigheid van specifieke didactische competenties bij mijn teamleden. Ik heb daartoe aan de leerkrachten in een vragenlijst gevraagd in welke mate zij een aantal relevante didactische vaardigheden (aspecten van effectief klassenmanagement) op zichzelf van toepassing vinden. Op deze manier kon ik in kaart brengen welke didactische vaardigheden nog enige ontwikkeling behoeften.

¹ In het tijdschrift 'PrimaOnderwijs.nl', nummer 2, maart 2012.

² Volkskrant, woensdag 18 april 2012, 'Veel leerkrachten volgens inspectie niet goed genoeg' (Robin Gerrits).

Belangrijk hierbij vind ik dat mijn collega-leerkrachten reflecteren op hun eigen functioneren, uiteraard vanuit de verwachting dat zij dit ook (zelfstandig) bij kunnen sturen. Het is voor iedereen belangrijk om onder ogen te zien waar haar/zijn capaciteiten, mogelijkheden en ontwikkelpunten liggen. Teamleden worden op deze manier aan het denken gezet over hun eigen discriminerende attitudes en worden ook bewust gemaakt van hun manier van handelen (Booth & Ainscow, 2009). Dit vormt het startpunt voor gewenste verandering.

Toen bleek dat de leerkrachten op de vragenlijst ‘aspecten van effectief klassenmanagement’ het laagst scoorden op het aspect ‘betrokkenheid versterken’, was dat voor mij reden om mij in mijn actie-onderzoek juist op dit aspect te richten. Mijn onderzoeksvraag kreeg nu een meer vastomlijnde vorm, mede ook door de relatie met de theoretische beschouwingen van Marzano over werkzame didactische strategieën. Met name de strategie ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ die betrokkenheid bij leerlingen versterkt, leek relevant voor de situatie op mijn school en binnen mijn klas. Ik ben hiermee tot de onderzoeksvraag gekomen of ik door het toepassen van de didactische strategie van Marzano ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van de betrokkenheid van de leerlingen, om zo te komen tot meer RT tijd binnen de klas. Door de didactische strategie ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ in mijn eigen klas toe te passen, verwacht ik meer te weten te komen over de werking hiervan in de praktijk. De ervaringen die ik hiermee op zal doen, kan ik vervolgens delen met mijn collega’s. Ik hoop zo handvatten te kunnen bieden en aanbevelingen te kunnen doen richting mijn teamleden over de werking van deze didactische strategie om meer RT tijd binnen de groep te creëren.

Naast het inzichtelijk maken van de knelpunten bij het toepassen van het GIP-model, en het reflecteren op de ontwikkelpunten van de leerkrachten (didactische vaardigheden), hoop ik hiermee een bijdrage te leveren aan het realiseren van passend onderwijs binnen mijn school: Passend onderwijs binnen handbereik te brengen.

Ik verwacht dat mijn onderzoek een beter beeld geeft van de mogelijkheden binnen mijn team om te komen tot effectief klassenmanagement waarin meer ruimte gecreëerd wordt voor RT-tijd. Wanneer leeractiviteiten worden ontworpen om de participatie van alle leerlingen te bevorderen, wordt de behoefte aan individuele hulp kleiner (Booth & Ainscow, 2009).

In het vervolg van mijn meesterstuk doe ik verslag van het onderzoek dat ik binnen mijn klas en onder mijn collega-leerkrachten heb uitgevoerd. Het onderzoek vond plaats in het kader van mijn opleiding Master Special Educational Needs (Master SEN) bij Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Het onderzoek is in 2012 uitgevoerd op de openbare basisschool waar ik momenteel werkzaam ben.

Anja de Jong

Oegstgeest, mei 2012

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1. Aanleiding en probleemstelling

Veel scholen willen graag gezien worden als een welkome school. Het gaat er bij deze scholen om, dat het leren en participeren van *alle* leerlingen bevorderd wordt. Dat barrières op weg van leren en participeren teruggedrongen kunnen worden voor elke leerling. Participatie betekent samen leren en samenwerken met anderen in gedeelde leerervaringen.

Inclusie gaat over het onderwijs aan *alle* kinderen en jongeren. *Bij inclusie ligt de nadruk op het aanvaarden van de verscheidenheid en gelijkwaardigheid.*

De vraag is of onze school momenteel voldoende is voorbereid en toegerust op inclusie.

Ofschoon de leerlingen van onze school gemiddeld hoog scoren in vergelijking met andere basisscholen, zegt dit nog niets over de kwaliteit van de begeleiding en het onderwijs aan *alle* leerlingen. Krijgen *alle* leerlingen op onze school de begeleiding en het onderwijs dat zij nodig hebben?

Gezien deze ontwikkelingen zal mijn school meer te maken krijgen met leerlingen die extra zorg en ondersteuning behoeven. Passend onderwijs vraagt van leerkrachten dat zij het onderwijs aanpassen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Veel leerkrachten van mijn school zien er echter tegenop om extra remedial teaching-tijd binnen hun klas te gaan organiseren, zo bleek onlangs tijdens een studiedag.

Het vergt een andere klassenorganisatie en er wordt ook een beroep gedaan op andersoortige didactische en pedagogische vaardigheden. Inclusie houdt verandering in. Het is een continu proces om het leren en participeren van alle leerlingen te versterken.

Waar geïntegreerd onderwijs de nadruk legt op **integratie**, en het kind zich dus aanpast aan de bestaande schoolomgeving, wordt bij inclusief onderwijs de nadruk gelegd op het **aanvaarden** van de verscheidenheid: De school past zich aan aan de leerling en zijn mogelijkheden. Concreet vertaalt dat zich bv. in het loslaten van eindtermen omdat deze voor een inclusieleerling gewoon onmogelijk zijn. De leerling evolueert dan volledig op een eigen traject (Booth, & Ainscow, 2009).

In 2010 hebben alle scholen in Nederland een zorgplicht gekregen ten opzichte van alle leerlingen die aangemeld worden. Dat betekent niet dat de school alle leerlingen moet aannemen, maar dat ze een passende oplossing moeten vinden voor elk kind. (gevonden op 3

juni 2010 <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/38230-inclusief-onderwijs-in-nederland-en-de-vs.html>)

De weerstand van leerkrachten tegen deze veranderingen speelt niet alleen op mijn school. Uit literatuur blijkt dat veel leerkrachten in het reguliere onderwijs moeite hebben met de meer ingewikkelde aanpassingen die de leerlingen nodig hebben en de gevolgen hiervan voor de klassenorganisatie (Schuman, 2010). Mijn uitdaging ligt in het beweging zetten van de leerkrachten van mijn school om deze aanpassingen toch te gaan doen.

Binnen mijn school werken veel leerkrachten met het GIP-model (gevonden op 2 februari 2012 <http://www.oabtondezwart.nl/besteach/klasman/De%20vertaling%20van%20GIP%20naar%20leerkrachtgedrag%20111105.pdf>). Dit zou hen de tijdwinst moeten geven die nodig is om individueel met leerlingen te werken. Maar verschillende collega's geven aan dat het in de praktijk te weinig extra tijd oplevert. Het lijkt mij daarom zinvol om te onderzoeken hoe dat komt en op welke wijze het GIP-model effectiever kan worden toegepast.

Een belangrijk aspect hierbij is het analyseren van de rol van de leerkracht zelf. Iedere leerkracht geeft verschillend vorm aan het onderwijs en dus ook aan de remedial teaching binnen zijn/haar groep. Marzano (2010) stelt in dit verband dat de manier waarop de leraar onderwijst de meest doorslaggevende factor is voor het schoolsucces van de leerling.

Ik vind het als leerkracht daarom van belang om aandacht te schenken aan mijn eigen kwaliteiten en ontwikkelpunten. Zo blijkt uit literatuur dat ontwikkeling van eigen expertise, verbetering van het eigen onderwijs en innovatie van methodieken van belang zijn om te kunnen voldoen aan de complexe ondersteuningsvragen van leerlingen (Schuman, 2010). Ik denk dat je als leerkracht altijd moet blijven afvragen of je voldoende didactische vaardigheden bezit om meer RT tijd binnen je groep te kunnen organiseren. Doelgericht leren van je stijl van lesgeven en het gericht werken aan verbeteringen hierin, vraagt om systematische reflectie (Calderhead, 1989).

Binnen mijn eigen groep sta ik als leerkracht voor de uitdaging om het zelfstandig werken van mijn leerlingen te bevorderen. Ik merk aan leerlingen in mijn groep dat zij soms nog weinig geloof hebben in hun eigen aanpak en prestaties. Ik mis de betrokkenheid bij het zelfstandig uitvoeren van taken. Uit literatuur blijkt dat het geloven in de waarde van inspanning heel zinvol is. Als men gelooft dat inspanning de belangrijkste factor is bij het leveren van prestaties, heeft men iets in handen dat motiverend werkt en in iedere situatie toepasbaar is

(Marzano, 2010). Door betrokkenheid van mijn leerlingen bij het zelfstandig werken te vergroten, snijdt het mes aan twee kanten: de leerlingen groeien in hun zelfstandigheid, en ik houd als leerkracht meer tijd over voor remedial teaching. Dit brengt passend onderwijs binnen handbereik.

Gelet op het bovenstaande, heb ik voor het uitvoeren van mijn praktijkonderzoek eerst een startmeting gedaan naar effectief klassenmanagement en de werking van het GIP-model binnen mijn school. Deze startmeting (survey-onderzoek) die ik **voor** mijn actieonderzoek gepland heb, geeft mij inzicht in het (dis)functioneren van het GIP-model op mijn school en in de didactische vaardigheden van de leerkrachten. De resultaten van deze startmeting stellen mij in staat om mijn actie-onderzoek gericht uit te voeren en beter tot een oplossing te komen van de hierboven beschreven ‘verlegenheidssituatie’.

In dit actie-onderzoek richt ik mij op één van de negen didactische strategieën die Marzano onderscheidt, namelijk de strategie ‘*inspanning bevestigen en erkenning geven*’. Ik heb juist voor deze strategie gekozen omdat het bij deze strategie niet gaat om cognitieve vaardigheden van de leerlingen maar om de houding en het zelfvertrouwen van de leerlingen. Dat raakt precies het knelpunt dat ik bij de leerlingen binnen mijn groep signaleer.

1.2. Onderzoeksvragen en doelstelling van het onderzoek

Mijn onderzoeksvraag is:

Kan ik door het toepassen van de didactische strategie van Marzano ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ een bijdrage leveren aan het verbeteren van de betrokkenheid van de leerlingen om zo te komen tot meer RT tijd binnen de klas?

Deelvragen:

1. Welke competenties moet de leerkracht bezitten om te komen tot goed klassenmanagement om zo indirect de betrokkenheid van de leerlingen te bevorderen?
(bron: literatuur)
2. Welke didactische vaardigheden behoeven de meeste ontwikkeling binnen mijn team?
(bron: vragenlijst aan teamleden).
3. In hoeverre bevordert het werken met het GIP-model op mijn school goed klassenmanagement (en daarmee indirect de betrokkenheid van de leerlingen)?
(bron: vragenlijst teamleden).
4. In welke mate helpt de didactische strategie van Marzano mij in de praktijk om leerlingen in mijn klas betrokkener te maken? (bronnen: literatuur, actie-onderzoek).

<i>Doelen in het onderzoek</i>	<i>Doelen van het onderzoek</i>
Uitzoeken hoe het komt dat het GIP-model op mijn school tot nu toe niet voldoende succesvol is gebleken om het beoogde effect van het werken met de instructietafel te verkrijgen.	Suggesties aandragen voor mogelijke knelpunten die door collega's worden ervaren bij het toepassen van het GIP-model zodat er meer tijd vrijkomt voor het werken aan de instructietafel met leerlingen die extra ondersteuning/hulp nodig hebben.
Uitzoeken waar de ontwikkelpunten liggen op het gebied van didactische vaardigheden in het team.	Richting directie en het team signaleren welke didactische vaardigheden bij mijn team verdere ontwikkeling behoeven.
Uitzoeken hoe in de praktijk de didactische strategie ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ (Marzano) een positief effect kan hebben op het zelfstandig werken van leerlingen.	Ervaring opdoen met de werking van de didactische strategie ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ en hoe deze strategie in de praktijk het beste kan worden toegepast. Deze ervaringen delen met mijn collega's.

Mijn bevindingen en conclusies leg ik aan mijn schooldirecteur en collega's voor. Ik wil hen hiermee handvatten bieden op het gebied van effectief klassenmanagement teneinde de organisatie van de remedial teaching beter te kunnen realiseren. Ik verwacht dat er hiermee in iedere groep per dag minimaal 1 uur onderwijstijd vrij komt om zelf remedial teaching te kunnen geven binnen de groep.

1.3. Bestaand onderzoek

In het verleden is er al veel onderzoek gedaan naar klassenmanagement, professionalisering van de leerkracht en inclusief onderwijs.

Uit onderwijsresearch is bekend welke zaken effect hebben op het beter leren en ontwikkelen van leerlingen. Marzano heeft door onderzoek duidelijk in kaart gebracht welke didactische strategieën goed werken in de klas.

1.4. Relevantie van het onderzoek en verwachtingen

Het resultaat van dit onderzoek geeft mij inzicht in hoeverre de strategie '*inspanningen bevestigen en erkenning geven*' mij meer RT tijd binnen mijn groep geeft.

Tevens wordt aan de hand van mijn onderzoek duidelijk welke didactische vaardigheden binnen mijn team enige ontwikkeling behoeven en waar knelpunten liggen bij het werken met het GIP-model binnen mijn school. Ook deze aspecten zijn van belang bij het creëren van meer RT tijd.

Aan het einde van mijn onderzoek kan ik enkele aanbevelingen doen om meer RT tijd te realiseren. Daarmee wordt een bijdrage geleverd aan het realiseren van passend onderwijs binnen mijn school en komt het passend onderwijs binnen handbereik.

Hoofdstuk 2 Theoretisch onderbouwing

2.1. De ‘innerlijke’ leraar en collegiale feedback

De ontwikkeling naar passend onderwijs vraagt van leerkrachten dat zij open staan voor nieuwe werkwijzen en dat zij reflecteren op hun eigen functioneren. Ik denk dat het altijd heel belangrijk is om steeds *naar jezelf te blijven kijken als uniek persoon in je hele zijn*. Waar liggen je mogelijkheden, ontwikkelpunten en kwaliteiten. Diverse theoretici bespreken de mogelijkheden die leerkrachten hiervoor hebben en de bronnen waaruit zij kunnen putten.

Zo stelt Feuerstein (2005) dat optimale ontplooiing in het vak als leerkracht alleen te bereiken is door langdurig te investeren in de eigen modificatie. Professionele zelfgenoegzaamheid is fataal voor het educatieve interventieproces. Wanneer ik als leerkracht niet terdege besef zelf ook modificatie te kunnen gebruiken, zal ik onrealistisch hoge aanpassingen van de leerling gaan vragen en ben ik zelf minder bereid me aan te passen aan de behoeften van de leerling. Ik zie deze Master SEN opleiding dan ook weer als verrijking om meer mogelijkheden te creëren om me beter aan te passen aan de onderwijsbehoeften van mijn leerlingen. Gezien de ontwikkelingen naar passend onderwijs, wordt juist van ons als leerkrachten verwacht dat wij ons in onze werkwijze aanpassen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Palmer (2005) stelt dat goed leraarschap niet gereduceerd kan worden tot techniek, maar voortvloeit uit de identiteit en de integriteit van de leraar. Er is geen pasklare formule voor goed leraarschap. De adviezen van deskundigen zijn van ondergeschikte betekenis. Als we willen groeien in ons beroep kunnen we maar op twee belangrijke plaatsen terecht: het innerlijke gebied waaruit goed lesgeven voorkomt, en de gemeenschap van collega's van wie we meer kunnen leren over onszelf en ons vak. Volgens Palmer zijn de bronnen om te kunnen groeien in overvloed aanwezig in de collegiale gemeenschap. Er zijn drie elementen nodig om gesprekken met collega's te laten ontstaan: 1) gespreksonderwerpen die ons voorbij technieken brengen en ons confronteren met de kernproblemen van het lesgeven; 2) grondregels die ons ervan weerhouden onszelf te dwarsbomen voordat de gesprekken de nodige diepte bereiken; 3) leiders die ons stimuleren om die gesprekken aan te gaan. Het niveau van een beroep kan alleen verbeteren als de beroepsbeoefenaars hun praktijk delen en er eerlijk met elkaar over spreken. Wij groeien door vallen en opstaan, door de bereidheid

om iets te proberen met de kans op falen. Dit veronderstelt een schoolklimaat waarin het nemen van dergelijke risico's wordt aangemoedigd en gesteund. Met mijn vooronderzoek heb ik een aanzet gegeven om de praktijkervaringen (werking van het GIP-model en het klassenmanagement) binnen het team met elkaar te delen en te bespreken, open te staan voor wat wel en niet werkt binnen onze school. We kunnen zo van elkaar leren over onszelf en over ons vak.

2.2. De leerkracht als klassenmanager

Passend onderwijs vraagt goed klassenmanagement om meer tijd te krijgen voor remedial teaching binnen de groep.

Klassenmanagement wordt wel gedefinieerd als die handelingen van de leerkracht die te maken hebben met het plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties (Förrer, 2009). Klassenmanagement is geen doel op zich, maar een middel om een omgeving te creëren waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties kunnen behalen. Hiervoor is het noodzakelijk dat leerkrachten goede klassenmanagers zijn (Förrer, 2009). Ik was dan ook heel benieuwd hoe mijn collega's en natuurlijk ook ikzelf ons eigen klassenmanagement zien. Zien wij onze kwaliteiten en ontwikkelpunten? Daarom mijn vooronderzoek naar effectief klassenmanagement.

Volgens Marzano (2010) kunnen leerkrachten betere klassenmanagers worden door bewust bezig te zijn met klassenmanagement en door technieken en vaardigheden te trainen. Ik vind het als leerkracht dan ook heel belangrijk dat je je bewust blijft van je ontwikkelpunten en kwaliteiten. Hier ook actie in onderneemt om ze te ontwikkelen en om ze in te zetten. Dit houdt o.a. in dat de leerkracht weet welke opvattingen en principes hij in zijn werk belangrijk vindt en dat hij zich bewust wordt van zijn eigen vooroordelen, valkuilen, voorkeuren en interesses. Daarnaast reflecteert hij op zijn werkwijze en aanpak: wat werkt goed en wat kan beter? Collegiale consultatie en intervisie spelen hierbij een grote rol, maar daarnaast is het belangrijk om de leerlingen hierbij te betrekken. De leerlingen ondervinden immers dagelijks het klassenmanagement van de leerkracht. Op basis van hun ervaringen kunnen leerlingen aangeven wat ze wel en niet prettig vinden, wat goed werkt en wat beter kan.

2.3. Werken met het GIP-model

Werken met het GIP-model biedt leerkrachten de mogelijkheid om meer aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen te voldoen. Het bevordert de zelfstandigheid en de betrokkenheid van de leerlingen, waardoor de leerkracht meer ruimte overhoudt om met individuele of kleine groepen leerlingen te werken. Werken met het GIP-model draagt bij aan een beter klassenmanagement. Het is een middel om te komen tot gedifferentieerd onderwijs. Om met het GIP-model te kunnen werken is het belangrijk rekening te houden met de drie basisbehoeften van een kind, welke het zelfvertrouwen en het welbevinden van het kind bevorderen:

- Het is van belang dat de leerlingen opdrachten uitvoeren die aansluiten bij hun competentieniveau. Als dit gevoel van competentie onvoldoende aanwezig is, bestaat de kans op onzekerheid, faalangst of concentratieverlies. Gevoelens van competentie ontwikkelen zich op basis van succeservaringen.
- Leerlingen willen dingen kunnen maar vooral ook zélf kunnen. Ze hebben behoefte aan autonomie. Het is van belang dat de leerlingen niet in een afhankelijke positie komen, waardoor ze afhaken of hun motivatie verliezen. Ook bij het werken aan de instructietafel is het van belang aan deze autonomiebehoefte tegemoet te komen.
- Het is van belang dat leerlingen het gevoel hebben dat ze door hun leerkracht en klasgenoten gewaardeerd worden door de dingen die ze zelf kunnen en doen op school. Zonder relatie voelen leerlingen zich alleen en onzeker. Ze krijgen dan onvoldoende (positieve) informatie over zichzelf.

Om aan deze drie basisbehoeften te kunnen voldoen, heeft de leerkracht de volgende ‘tools’:

- Klassenmanagement (zelfstandig werken). Hierbij ligt het accent op de basisbehoefte ‘*autonomie*’.
- Instructie (pre-teaching, verlengde instructie, directie instructiemodellen, differentiatie en handelingsplannen). Het accent ligt op de basisbehoefte ‘*competentie*’.
- Interactie (concentratie, motivatie, faalangst, taak/werkhouding, belevingsaspecten van taken). Hier ligt het accent op de basisbehoefte ‘*relatie*’.

Een pedagogisch klimaat dat tegemoet komt aan deze drie basisbehoeften, bevordert het zelfvertrouwen en het welbevinden van de leerlingen. Het daagt hen uit om zich te

ontwikkelen en biedt daartoe voldoende veiligheid. Het is belangrijk om leerlingen te stimuleren om verklaringen te zoeken voor hun eigen succes en falen.

2.4. Motivatie en autonomie

De leerkracht kan extra tijd voor remedial teaching creëren door de autonomie en verantwoordelijkheid van de leerlingen te bevorderen. Hierbij speelt de intrinsieke motivatie een belangrijke rol. Bij intrinsieke motivatie is de leerling niet afhankelijk van externe factoren zoals beloning, straf of waardering, maar haalt hij voldoening uit de taak zelf. Dit in tegenstelling tot extrinsieke motivatie.

Onderzoek (Ryan & Deci, 2000) heeft aangetoond dat intrinsieke motivatie leidt tot hoogwaardig leren (“high-quality learning”). De rol van de opvoeders (leerkrachten en ouders) is hierbij zeer bepalend (Ryan & Stiller 1991).

Een belangrijk element bij motivatie is het besef dat inspanning wordt beloond met betere prestaties. Voor een deel van de leerlingen (vooral voor diegenen die succesvol zijn) is het duidelijk dat inspanning wordt beloond met betere prestaties. Onderzoek toont echter aan dat veel leerlingen zich niet of onvoldoende bewust zijn van het feit dat de inspanning die zij voor hun opdracht leveren, een direct effect heeft op een goed resultaat van de opdracht. Marzano (2008) ziet hierin een taak voor de leraar weggelegd: hij stelt dat leraren het ‘geloven in een prestatie’ aan leerlingen zouden moeten uitleggen en hen voorbeelden zouden moeten geven. In mijn dagelijkse praktijk geef ik vaak voorbeelden aan mijn leerlingen (zie ook hoofdstuk 3.2 stap 3).

2.5. Inspanning leidt tot betere prestatie

Uit eigen ervaring weet ik dat *geloof in eigen presteren* al een heel eind kan helpen om te komen tot een goede prestatie.

Onderzoek van Covington (1983) en Harter (1980) toont het effect aan van geloven in prestatie. Ook Weiner (1972,1983) stelt dat het geloof in eigen presteren uiteindelijk resulteert in betere prestaties. Hij beschrijft de wijze waarop mensen hun gedrag en dat van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg, en hoe dit van invloed is op hun motivatie.

Bij *externe* attributie worden oorzaken gezien als liggend buiten de betrokkene, bij *interne* attributie worden oorzaken gezien als liggend binnen de betrokkene. Prettige gebeurtenissen worden meestal intern geattribueerd, terwijl vervelende gebeurtenissen veelal extern worden

geattribueerd. Attributie kan problematisch worden wanneer vervelende gebeurtenissen vooral intern worden geattribueerd en prettige gebeurtenissen vooral extern.

([www.wikipedia.org/wiki/Attributie_\(psychologie\)](http://www.wikipedia.org/wiki/Attributie_(psychologie))).

Rotter (1954) beschrijft het principe van de 'locus of control'. Wanneer iemand een *interne* locus of control heeft duidt dit erop dat hij gelooft dat hij zelf verantwoordelijk is voor het succes (of falen) van zijn pogingen om een doel te bereiken. Hij schrijft het resultaat (of gebrek aan resultaat) dan toe aan zijn eigen gedrag. Een *externe* locus of control duidt erop dat iemand meent dat de resultaten (of het gebrek hieraan) van zijn pogingen om een doel te bereiken, toe te schrijven zijn aan oorzaken buiten zichzelf, zoals geluk of andere mensen.

Marzano (2010) stelt dat mensen hun succes bij een bepaalde opdracht kunnen toeschrijven aan vier verschillende oorzaken: 1) eigen competentie; 2) inspanning; 3) andere mensen; en 4) geluk. Drie van deze vier oorzaken zijn volgens hem remmend voor het uiteindelijk leveren van een prestatie.

Het is belangrijk te geloven in je eigen competentie. Je kan dan heel veel aan. Er zijn echter ook opdrachten waarvan je weet dat je niet over de nodige competenties beschikt.

Wanneer je gelooft dat andere mensen de voornaamste oorzaak zijn van jouw succes, blijkt dat ook nadelig te werken bij het leveren van een prestatie, evenals geloven in geluk.

Het geloof dat inspanning bijdraagt aan een prestatie werkt daarentegen motiverend en is toepasbaar in ieder situatie.

Marzano (2010) reikt verschillende didactische strategieën aan en heeft aangetoond dat de strategie '*inspanning bevestigen* en *erkenning geven*' specifiek bijdraagt aan het motiveren van leerlingen en het vergroten van hun zelfvertrouwen.

Inspanning bevestigen

Lang niet alle leerlingen zijn zich bewust van het feit dat de inspanning die zij voor een opdracht leveren, een direct en gunstig effect heeft op het bereikte eindresultaat. Daarom is het in de dagelijkse onderwijspraktijk van belang dat de leerling zich hiervan bewust wordt. Leerkrachten kunnen met voorbeelden uit de praktijk aan leerlingen laten zien wat 'inspanning leveren' eigenlijk is, bijvoorbeeld in een gesprek met de leerling (Marzano ea., 2010).

Erkenning geven

Erkenning geven heeft effect als het direct gekoppeld wordt aan een specifieke prestatie. Een algemene opmerking zoals “*goed gedaan, goed je best gedaan, prima werk*” heeft geen of weinig positief effect op de intrinsieke motivatie. Onderzoek toont ook aan dat abstracte, symbolische erkenning effectiever is dan concrete beloningen (Marzano ea., 2010).

Marzano stelt dat het belonen een negatieve invloed kan hebben op de intrinsieke motivatie wanneer leerlingen werken aan een opdracht zonder dat daar een prestatienorm aan is gekoppeld. Belonen voor het bereiken van specifieke prestatiedoelen doet de intrinsieke motivatie echter wel toenemen (Marzano ea., 2010).

Het is heel belangrijk dat leerlingen zelf het verband zien tussen inspanning en prestatie. Volgens Marzano (2005) kan het belonen van prestaties een hulpmiddel zijn om leerlingen één van de meest waardevolle lessen bij te brengen: hoe beter je je best doet, hoe beter je resultaat zal zijn. Het geven van erkenning doet niet alleen de prestatie toenemen, maar bevordert ook de motivatie.

2.6. Samenvattend

Het theoretisch kader biedt mijn collega-leerkrachten en mijzelf een aantal handvatten in de ontwikkeling naar passend onderwijs. Met deze handvatten komt passend onderwijs binnen handbereik. Voorwaarden voor beroepsmatige groei zijn ‘de innerlijke leraar’ en collegiale feedback. Ik denk dat het altijd heel belangrijk is om steeds naar jezelf te blijven kijken als uniek persoon in je hele zijn. Waar liggen je mogelijkheden, ontwikkelpunten en kwaliteiten. Goed klassenmanagement helpt ons om tijd vrij te maken voor remedial teaching, zoals met behulp van het GIP-model. Het bevorderen van autonomie, zelfstandigheid en motivatie bij leerlingen is hierbij van belang. Marzano benadrukt hierbij de rol van het geloof dat inspanning leveren bijdraagt aan de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen. *Geloof in jezelf is een waardevol goed, waar je een heel eind mee kunt komen.* Marzano reikt verschillende didactische strategieën aan en heeft aangetoond dat de strategie ‘*inspanning bevestigen* en *erkenning geven*’ specifiek bijdraagt aan het motiveren van leerlingen en het vergroten van hun zelfvertrouwen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1. De keuze van mijn onderzoeksmethode

Mijn onderzoek is een praktijkonderzoek dat voortkomt uit een concrete verlegenheidssituatie binnen mijn school. Ik merk aan leerlingen in mijn groep dat zij soms nog weinig geloof hebben in hun eigen aanpak en prestaties. Het lijkt hen soms te ontbreken aan betrokkenheid bij het zelfstandig uitvoeren van taken. Ik wil de betrokkenheid van mijn leerlingen bij het zelfstandig werken vergroten om zo als leerkracht meer tijd over te houden voor remedial teaching. Passend onderwijs komt hiermee binnen handbereik.

Ik heb gekozen voor de methode van actie-onderzoek. Ponte (2002) karakteriseert actie-onderzoek voor de onderwijssituatie als ‘onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt’. Actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren (Harinck, 2006).

Mijn onderzoek is ook een ‘veranderingsonderzoek’. Ik meet de betrokkenheid *voorafgaand* aan het toepassen van de strategie van Marzano en *na afloop* van het toepassen van de strategie van Marzano.

Mijn **onderzoeksvraag** is:

Kan ik door het toepassen van de didactische strategie van Marzano ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ een bijdrage leveren aan het verbeteren van de betrokkenheid van de leerlingen om zo te komen tot meer RT tijd binnen de klas?

Volgens Marzano zijn de mentale instelling van de leraar en de verantwoordelijkheid van de leerlingen twee aspecten die belangrijk zijn voor goed klassenmanagement om zo te komen tot meer RT tijd binnen de klas. In mijn onderzoek wil ik mij dan ook richten op deze twee aspecten. Mijn deelvragen zijn hier dan ook op gericht:

Deelvragen:

1. Welke competenties moet de leerkracht bezitten om te komen tot goed klassenmanagement om zo indirect de betrokkenheid van de leerlingen te bevorderen? (*bron: literatuur*)
2. Welke didactische vaardigheden behoeven de meeste ontwikkeling binnen mijn team? (*bron: vragenlijst aan teamleden*)
3. In hoeverre bevordert het werken met het GIP-model op mijn school goed klassenmanagement (en daarmee indirect de betrokkenheid van de leerlingen)? (*bron: vragenlijst teamleden*).
4. In welke mate helpt de didactische strategie van Marzano mij in de praktijk om leerlingen in mijn klas betrokkener te maken? (*bronnen: literatuur, actie-onderzoek*).

3.2. Dataverzamelingsinstrumenten

Ter beantwoording van deelvraag 1

Bestudering literatuur ter oriëntatie en verdieping van het onderwerp. Ik heb geput uit de onderzoeksliteratuur op het gebied van klassenmanagement, professionalisering van de leerkracht, betrokkenheid, onderwijsbehoeften van leerlingen en inclusief onderwijs.

Uit onderwijsresearch is bekend welke zaken effect hebben op het beter leren en ontwikkelen van leerlingen. Marzano heeft onderzocht welke didactische strategieën in de klas goed werken (zie hoofdstuk 2).

Ter beantwoording van deelvraag 2 en 3

Om aan te kunnen geven welke didactische vaardigheden enige ontwikkeling behoeven, heb ik voorafgaande aan mijn praktijkonderzoek een startmeting gedaan naar effectief klassenmanagement (didactische vaardigheden). Een tweede onderdeel van deze startmeting was een onderzoek naar de werking van het GIP-model binnen mijn team. Beide metingen zijn bedoeld om meer zicht te krijgen op de toepassing van huidige, binnen mijn school al bestaande methodieken en strategieën. Dit zou mij een beter beeld geven van de huidige situatie en de mogelijke knelpunten daarin.

Ik heb hierbij om verschillende redenen gekozen voor een survey-onderzoek (en niet voor interviews). Ten eerste konden mijn collega's de vragenlijsten anoniem beantwoorden (in

tegenstelling tot interviews). Ten tweede was ik ervan verzekerd dat elke leerkracht dezelfde vragen kreeg (standaardisatie) en kon ik de resultaten gemakkelijk scoren en vergelijken. En ten derde kostte deze methode mij veel minder tijd dan individuele interviews.

Deelvraag 2: Met de vragenlijst ‘aspecten van effectief klassenmanagement’ is de leerkrachten gevraagd om aan te geven in welke mate zij een aantal didactische vaardigheden op zichzelf van toepassing vinden. De vragenlijst bevat elf verschillende aspecten (didactische vaardigheden). Elk aspect bevat een aantal stellingen waarbij de leerkracht met een vijfpunts schaal kan antwoorden (*1 = geheel niet van toepassing; 2 = niet van toepassing; 3 = neutraal; 4 = van toepassing; 5 = zeer van toepassing*).

Aan het eind van de vragenlijst is de leerkrachten gevraagd om maximaal drie van de elf aspecten aan te geven welke voor hem/haar de belangrijkste ontwikkelpunten vormden. Er was ruimte om hier toelichting op te geven.

Het afnemen van deze vragenlijst vind ik relevant voor mijn praktijkonderzoek omdat didactische vaardigheden de pijlers vormen voor effectief klassenmanagement. Volgens Marzano (2003) zijn deze vaardigheden de ‘toolbox’ voor de leraar. Ik heb mijn vragenlijst opgesteld aan de hand van informatie uit het boek ‘Klassenmanagement in de basisschool’ (Förre & Schouten). Ik heb mijn collega’s de vragenlijst per mail gestuurd. Zij konden de vragenlijst anoniem beantwoorden. De respons was 80% (20 van de 25 leerkrachten).

Deelvraag 3: De vragenlijst over het GIP-model bevat zowel open als gesloten vragen. De vragen gaan over hoe de leerkrachten het GIP-model in de praktijk toepassen en wat hun ervaringen hiermee zijn. De respons was 72% (18 van de 25 leerkrachten). De antwoorden geven mij meer inzicht in het (dis)functioneren van het GIP model op mijn school.

De resultaten van deze startmeting stelden mij in staat om mijn actie-onderzoek gericht uit te voeren en beter tot een oplossing te komen van de hierboven beschreven onderzoeksvraag. De leerkrachten bleken op de vragenlijst ‘aspecten van effectief klassenmanagement’ namelijk het laagst te scoren op het aspect ‘*betrokkenheid versterken*’. Dit sterkte mij in mijn voornemen om mijn actie-onderzoek juist op dit aspect te richten. Vanuit deze startmeting ben ik begonnen met mijn actie-onderzoek (deelvraag 4). Dit betreft de effectmeting van een didactische strategie die nog niet (bewust) op mijn school wordt toegepast: de Marzano-strategie ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’.

Ter beantwoording van deelvraag 4

Marzano (2010) stelt dat inspanning bevestigen en erkenning geven de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen kunnen vergroten.

Om een antwoord te kunnen geven op deelvraag 4 heb ik mijn actie-onderzoek verdeeld in vijf stappen.

Stap 1: Vragenlijst/scoreformulier ‘Wat zorgt dat jij goed presteert op school?’ (Bijlage 3)

Voorafgaande aan mijn onderzoek heb ik aan de leerlingen gevraagd om aan te geven aan welke oorzaak zij hun succes bij een bepaalde opdracht toeschrijven. De volgende oorzaken werden door mij gegeven: 1) eigen competentie; 2) inspanning; 3) andere mensen; en 4) geluk. De leerlingen moesten aangeven welke oorzaak zij het belangrijkste vonden. Dit werd genummerd met het cijfer 4 etc. De minst belangrijke oorzaak kreeg het cijfer 1.

Stap 2: Meten inspanning vóór toepassen strategie van Marzano.

Mijn duo-partner en ik hebben de leerlingen gedurende vier weken (elke dag) gevraagd om na het uitvoeren van reken- en taaltaken aan te geven hoe groot zij hun inspanning vonden. Zij konden dit aankruisen op een lijn lopend van 0 (minimale inspanning) tot 100 (maximale inspanning). Ik heb voor de taal- en rekenlessen gekozen omdat dit lessen zijn die dagelijks op het rooster staan. De leerlingen konden hun inspanningsscore-briefjes anoniem inleveren. Ik heb verder duidelijk aangegeven dat het van belang was om eerlijk te scoren, en dat de scores niet gebruikt zouden worden voor beoordelingen of rapporten.

Stap 3: toepassen Marzano-strategie ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’

Volgens Marzano (2010) zijn leerlingen zich er vaak niet bewust van hoe belangrijk het is om te geloven in prestatie. Hij stelt dat de leerkracht dit bewustzijn kan bevorderen door expliciet les te geven over het verband tussen inspanning en prestatie en door voorbeelden uit de praktijk te geven.

In de groep heb ik een klassengesprek gevoerd over de relatie tussen inspanning en prestatie. Ik heb de leerlingen voorbeelden gegeven van mensen die hun doel bereikten door niet op te geven en zich te blijven inzetten, ook al leek het erop dat het niet zou gaan lukken. Een van de voorbeelden was Gandhi. Verder heb ik verteld over mijn eigen sportinspanningen en prestaties als spits van het Limburgs damesvoetbalelftal en als basketballster.

Ik heb de leerlingen ook zelf voorbeelden laten geven over dingen die zij bereikt hebben, door erin te blijven geloven en niet op te geven. De leerlingen hebben verder de opdracht gekregen

om een foto/tekst te zoeken en deze op onze 'Fotowand inspanning en prestatie' te plakken (zie bijlage 4). We hebben de verzamelde foto's met verhalen besproken.

Stap 4: meten inspanning na toepassen strategie van Marzano

Na het toepassen van deze strategie, heb ik gedurende 3 weken de leerlingen hun inspanningen laten bijhouden, maar nu gekoppeld aan een prestatiemeting. Dit is feitelijk onderdeel van de strategie van Marzano: een manier om te zorgen dat de leerlingen het verband gaan leggen tussen hun inspanningen en hun prestaties, is hen dit bij te laten houden. Marzano heeft hier een inspannings- en prestatietabel voor gemaakt. Ik heb deze tabel vereenvoudigd (een scorelijn van 0 tot 100) zodat deze voor de leerlingen gemakkelijker in te vullen is.

Stap 5: Vragenlijst/scoreformulier 'Wat zorgt dat jij goed presteert op school?' (Bijlage 3)

Na toepassing van deze strategie van Marzano heb ik nogmaals de vragenlijst 'Wat zorgt dat jij goed presteert op school?' afgenomen bij de leerlingen in mijn groep.

3.3. Validiteit van het onderzoek

Mijn onderzoek is sterk gebaseerd op zelfrapportage: aan de leerkrachten is gevraagd hun eigen didactische vaardigheden te beoordelen en ontwikkelpunten aan te geven. Aan de leerlingen is gevraagd hun eigen mate van inspanning te scoren.

Het risico van de methode van zelfrapportage is dat de leerkrachten en leerlingen sociaal wenselijke antwoorden geven en zichzelf en hun gedrag rooskleurig voorstellen. Dat kan een bedreiging vormen voor de validiteit van het onderzoek. Immers: het onderzoek meet dan iets anders dan je wilt meten.

Ik heb dit geprobeerd te ondervangen door anonimiteit te garanderen. De leerkrachten hoefden hun naam niet op de ingevulde vragenlijst te vermelden, en ze konden de ingevulde vragenlijst anoniem deponeren in mijn postvakje. De leerlingen konden hun inspanning-scores weergeven zonder hun naam op het scoringsformulier te vermelden. Verder heb ik bij hen het belang benadrukt van een eerlijke manier van invullen. Hiermee heb ik geprobeerd om sociaal-wenselijke antwoorden te voorkomen die de validiteit van mijn onderzoek zouden kunnen ondermijnen.

3.4. Triangulatie

In mijn onderzoek heb ik (behalve literatuur) meerdere ‘bronnen’ naast elkaar gebruikt, namelijk leerkrachten en leerlingen. Een dergelijke triangulatie is een belangrijk kwaliteitscriterium in praktijkonderzoek (Harinck, 2006).

3.5. Ethische kwesties

Met mijn onderzoek liep ik tegen twee ethische kwesties aan. Allereerst het feit dat ik naast mijn rol als leerkracht ook de rol van onderzoeker kreeg: een ‘dubbele pet’ dus. De vraag was of ik wel van mijn collega’s mocht verwachten dat zij in de vragenlijsten ook hun minder goede kanten aan mij zouden laten zien. Zij moesten er van uitgaan dat ik hier op een vertrouwelijke en integere manier mee om zou gaan. Na afloop van het onderzoek zou ik immers weer ‘gewoon’ hun collega zijn met wie ze verder moeten. De leerlingen wisten niet dat ik met een onderzoek bezig was.

Ten tweede was ik in mijn rol als onderzoeker niet onafhankelijk. Als leerkracht deed ik onderzoek op mijn eigen school en binnen mijn eigen klas. Daarmee kon ik onbewust bepaalde vooroordelen en verwachtingen mee laten spelen. Dit zou mijn onderzoeksresultaten kunnen beïnvloeden. Ik ben mij hier heel erg van bewust geweest. Een voordeel vond ik wel dat ik als leerkracht goed op de hoogte was van de ‘verlegenheidssituaties’ op mijn school. Als insider weet je goed wat er speelt.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk geef ik een beschrijving van de data-analyse en de onderzoeksresultaten.

In de eerste paragraaf doe ik verslag van de startmeting die ik voorafgaande aan mijn praktijkonderzoek heb gedaan: een vragenlijstonderzoek onder mijn collega-leerkrachten naar a) effectief klassenmanagement en b) de werking van het GIP-model. De resultaten hiervan geven een beter zicht op het vertrekpunt van mijn onderzoek.

In paragraaf 2 komen de resultaten aan de orde m.b.t. de strategie van Marzano.

4.1. Startmeting

a) Effectief klassenmanagement

Allereerst is aan de leerkrachten gevraagd in welke mate zij een aantal didactische vaardigheden (aspecten van effectief klassenmanagement) op zichzelf van toepassing vinden. De onderstaande tabel toont de gemiddelde schaalscores per didactische vaardigheid. De gemiddelde schaalscores zijn in de tabel gerangordend weergegeven van hoog naar laag. Dit is in de tabel de middelste kolom.

In de rechtse kolom staat per aspect aangegeven hoe vaak dit aspect door de leerkrachten zelf wordt aangegeven als ontwikkelpunt.

Tabel 1: resultaten vragenlijst ‘aspecten van effectief klassenmanagement’

<i>Aspecten van effectief klassenmanagement</i>	<i>Gemiddelde schaalscore</i>	<i>Frequentie ontwikkelpunten</i>
1. alert zijn	4.43	1
2. organisatie	4.40	2
3. taakgerichte leertijd (kwaliteit)	4.39	6
4. vakinhoudelijk	4.32	8
5. duidelijk zijn	4.28	2
6. regels en routines invoeren en handhaven	4.26	3
7. omgaan met ruimte	4.16	2
8. taakgerichte leertijd (kwantiteit)	4.10	5
9. verantwoordelijkheid geven	4.10	1
10. werken in hoeken en gang	3.90	4
11. betrokkenheid versterken	3.77	1

De bovenstaande tabel laat zien dat de leerkrachten op alle 11 aspecten gemiddeld relatief hoog scoren (1 = *geheel niet van toepassing*, 5 = *zeer van toepassing*). De hoogste gemiddelde scores worden behaald op de aspecten ‘alert zijn’, ‘organisatie’ en ‘taakgerichte leertijd (kwaliteit)’.

De leerkrachten scoren gemiddeld het laagst op het aspect ‘betrokkenheid versterken’.

Kennelijk vinden de leerkrachten dit aspect relatief gezien het minst op hen van toepassing.

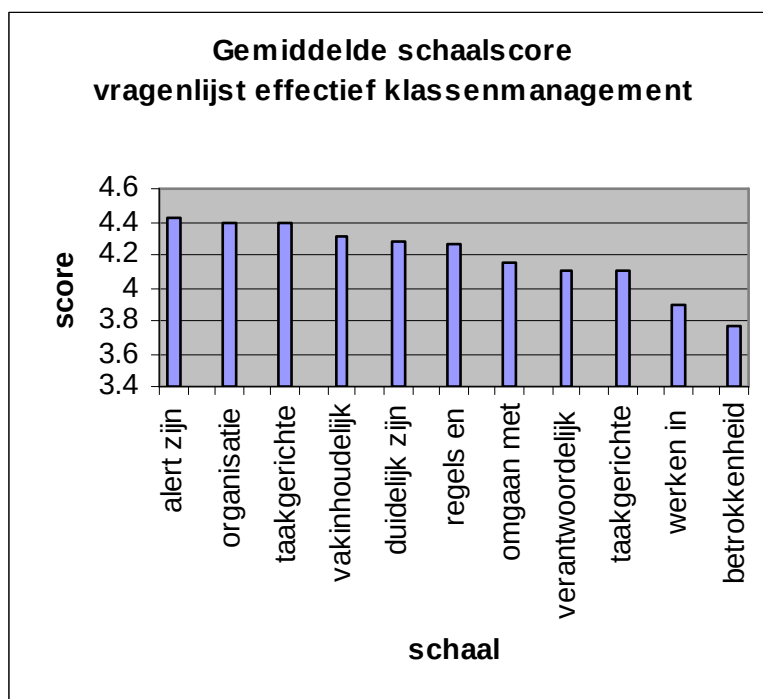
Het is daarom opmerkelijk om te constateren dat dit aspect slechts door één leerkracht als een ontwikkelpunt wordt gezien (zie rechtse kolom). De aspecten ‘vakinhoudelijk’ en ‘taakgerichte leertijd’ worden het vaakst als ontwikkelpunt gezien, en dat terwijl de leerkrachten hier gemiddeld hoog op scoren.

Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de leerkrachten wat koudwatervrees hebben om aan een didactische vaardigheid te werken waar zij relatief minder op georiënteerd zijn en waar zij zich relatief minder ‘thuis’ bij voelen. In dit geval is dat de didactische vaardigheid ‘betrokkenheid versterken’.

Deze uitkomst bevestigde mij in mijn voornemen om mij in mijn verdere onderzoek te richten op de strategie van Marzano ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’. Deze strategie helpt namelijk om de betrokkenheid te versterken.

Onderstaande grafiek laat de gemiddelde schaalscores nog eens visueel zien:

Grafiek 1



b) Werking van het GIP-model

Aangezien het GIP-model een belangrijk middel is om extra RT-tijd te creëren, is de leerkrachten in een vragenlijst gevraagd naar de werking hiervan in de praktijk. Alle 18 leerkrachten die deze vragenlijst hebben ingevuld, geven aan dat zij met het GIP-model werken. Dit varieert per leerkracht van eenmaal per week tot een aantal keer per dag.

Aan de leerkrachten is gevraagd of zij vinden dat het GIP-model goed werkt. Ook is gevraagd of zij vinden dat de belangrijkste doelen van het GIP-model (extra RT-tijd creëren) worden gerealiseerd. De onderstaande tabel toont de resultaten:

Tabel 2: werkt het GIP-model goed?

	<i>ja</i>	<i>deels</i>	<i>Nee</i>	<i>Geen mening</i>
<i>Vind je dat het GIP-model goed werkt?</i>	11	2	3	2
<i>Ik heb voldoende tijd om aan de instructietafel te werken</i>	9	3	5	1
<i>Ik heb extra tijd om leerlingen (met een individueel handelingsplan) te helpen.</i>	6	2	9	1

De tabel toont dat elf leerkrachten vinden dat het GIP-model goed werkt. Vijf leerkrachten vinden dat het niet (geheel) goed werkt. Twee leerkrachten hebben geen mening.

Negen leerkrachten geven aan dat zij voldoende tijd hebben om aan de instructietafel te werken. Acht leerkrachten vinden dat zij hier niet (altijd) voldoende tijd voor hebben.

Zes leerkrachten geven aan dat zij extra tijd hebben om leerlingen met een individueel handelingsplan te helpen. Elf leerkrachten geven aan dit niet of niet altijd te hebben.

Samengevat: het GIP-model werkt dus niet voor iedere leerkracht goed en de doelen worden niet altijd gehaald. De vraag is hoe dat komt. Enkele leerkrachten geven in de vragenlijsten zelf al knelpunten aan:

- “Soms vergeten de leerlingen het dat ze uitgestelde aandacht krijgen: lopen toch door de klas. Kijken niet op weektaak. Weten niet wat ze moeten doen.”
- “De concentratie en taakgerichtheid is zo slecht, dat ik te kort heb om rustig bij instructietafel te zitten.”
- “Vergeten te kijken op weektaak. Extra verrijkingsstof loopt niet altijd. Willen tekenen i.p.v. dat werk. Leggen kaartje (vraagteken) niet neer, vergeten de afspraak.”
- “Een nadeel vind ik dat kinderen die regelmatig verlengde instructie krijgen daarvan ‘afhankelijk’ worden , d.w.z. zich daarnaar gaan gedragen (pygmalion-effect).”
- “Is afhankelijk van de groepssamenstelling”.
- “Lastig in een combigroep”
- “Teveel leerlingen met problemen”
- “Te onrustig in de groep”

Een mogelijke oorzaak dat het GIP-model niet altijd het gewenste effect heeft, kan zijn dat het GIP-model niet op een goede manier wordt toegepast. Daarom is aan de hand van een aantal stellingen geprobeerd te achterhalen of de leerkrachten het GIP-model op een correcte manier toepassen. Zo moet bij het GIP-model onder andere gebruik worden gemaakt van een stoplicht, van servicerondjes en nog andere middelen, wil het GIP-model het gewenste effect hebben. De resultaten hiervan staan weergegeven in de volgende tabel.

Tabel 3: wordt het GIP-model goed toegepast?

Stelling	Ja	Niet altijd	Nee
<i>Ik gebruik hierbij een stoplicht</i>	9	3	6
<i>Ik gebruik een timer (of andere tijdsaanduiding) om aan te geven hoe lang we zelfstandig gaan werken</i>	14	1	3
<i>Ik loop mijn servicerondjes</i>	14	4	0
<i>Ik werk op een vast tijdstip met het GIP-model</i>	8	0	10
<i>De leerlingen gebruiken een vraagtekenkaartje om aan te geven dat zij een hulpvraag hebben</i>	1	2	15
<i>Ik evalueer aan het einde van de les met de leerlingen</i>	9	6	3

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat een aantal leerkrachten het GIP-model niet correct of niet consequent toepast. Zo werken 10 van de 18 leerkrachten niet op een vast tijdstip met het GIP-model, terwijl dat wel gewenst is om de leerlingen hiermee vertrouwd te laten raken, zodat zij weten wat er van hen verwacht wordt.

Ook maken 9 van de 18 leerkrachten niet of niet consequent gebruik van het stoplicht, terwijl ook dat wenselijk is om het GIP-model optimaal te laten werken.

Verder maakt slechts 1 leerkracht consequent gebruik van een vraagtekenkaartje waarmee leerlingen kunnen aangeven dat zij een hulpvraag hebben.

Ook blijkt dat 9 van de 18 leerkrachten aan het einde van de les niet consequent of in het geheel niet evalueren met de leerlingen. Zo'n evaluatie is echter wel wenselijk om feedback te krijgen over de werking van het GIP model. Dat blijkt ook uit de antwoorden op de vervolgvragen *‘Wat komt er uit de evaluatie?’* en *‘Wat doe je met de evaluatie-uitkomsten?’*

De leerkrachten die wèl evalueren, geven aan dat ze uit deze evaluaties concrete verbeterpunten halen die ze de volgende keer kunnen toepassen. In het kader van deze meesterstuk zal ik hier inhoudelijk niet verder op deze evaluaties ingaan. Dit zal ik doen in een mondelinge terugkoppeling naar de leerkrachten zelf. Daarin zullen ook de knelpunten worden besproken die de leerkrachten zelf al in de vragenlijsten aangeven.

Samengevat: Een derde deel van de leerkrachten vindt dat het GIP-model niet (altijd) goed werkt. Het gewenste effect (extra RT-tijd creëren) wordt niet altijd bereikt. Tegelijk blijkt dat het model niet altijd correct of niet consequent wordt toegepast en dat er na afloop geen evaluatie met de leerlingen wordt gedaan. In een mondelinge terugkoppeling met de leerkrachten zal ik deze bevindingen met hen bespreken.

4.2. De strategie van Marzano

Binnen mijn klas heb ik de Marzano-strategie ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’ toegepast. Volgens Marzano zou dit leerlingen bewuster maken van het belang om te geloven in prestatie. Dit bewustzijn zou zich vertalen in een hogere inspanning.

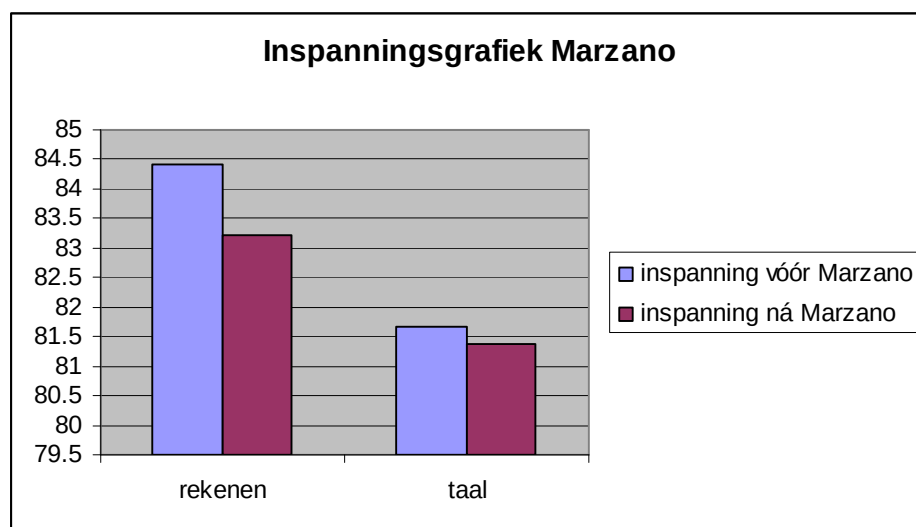
Om het effect van deze strategie te meten, heb ik een voormeting en een nameting gedaan bij de leerlingen. Na afloop van reken- en taaltaken konden de leerlingen anoniem aangeven hoe groot zij hun inspanning vonden. De inspanningsscores lopen van 0 (minimale inspanning) tot 100 (maximale inspanning). Onderstaande tabel toont de gemiddelde groepsscore vóór en na het toepassen van de strategie:

Tabel 4: Inspanningsscores

	<i>Voor Marzano</i>	<i>Na Marzano</i>
<i>rekenen</i>	84,41	81,66
<i>taal</i>	83,22	81,38
<i>totaal</i>	83,82	81,52

De tabel toont dat de gemiddelde inspanningsscores vóór het toepassen van de strategie van Marzano al hoog zijn. Het is een groep leerlingen die zich goed inspant. Maar dan volgt een opmerkelijke uitkomst: de inspanningsscores zijn ná het toepassen van de strategie van Marzano niet gestegen maar licht gedaald, zowel bij rekenen als taal. Dat is tegen de verwachting in. De volgende grafiek geeft de scores nog eens visueel weer:

Grafiek 2



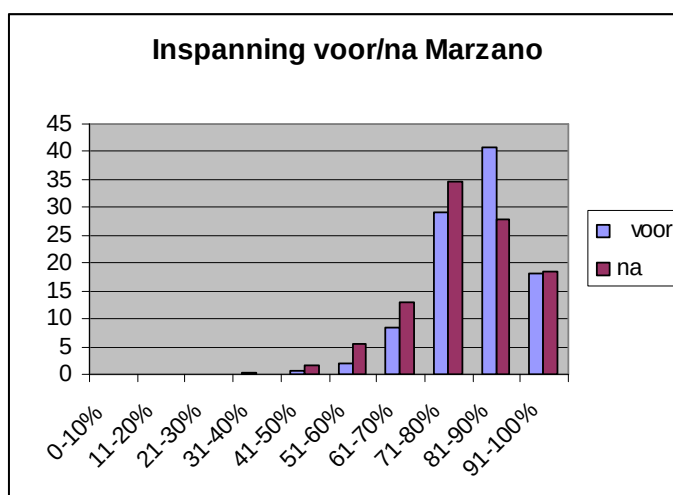
Wanneer we de scores op een andere manier onder de loep nemen, valt bij een deel van de leerlingen echter wél een verbeteringseffect te zien. De onderstaande tabel laat het percentage scores zien per inspanningscategorie (score 0-10, 10-20, etcetera).

Tabel 5: Percentage scores per inspanningscategorie

Mate van inspanning	Rekenen (% lln)		Taal (% lln)		Totaal (% lln)	
	<i>voor</i>	<i>na</i>	<i>voor</i>	<i>na</i>	<i>voor</i>	<i>na</i>
0 - 10	0	0	0	0	0	0
11 - 20	0	0	0	0	0	0
21 - 30	0,2	0	0	0	0,1	0
31 - 40	0,45	0	0,2	0	0,3	0
41 - 50	0,45	2,2	1,1	1,0	0,8	1,6
51 - 60	1,1	5,5	3,1	5,5	2,1	5,5
61 - 70	9	13,1	7,9	12,6	8,4	12,8
71 - 80	27,1	31,7	31,3	37,7	29,2	34,7
81 - 90	42	28,4	39,8	25,7	40,9	27,1
91-100	19,7	19,1	16,6	17,5	18,2	18,3
Totaal	100	100	100	100	100	100

De bovenstaande tabel laat zien dat er vóór het toepassen van de strategie van Marzano een klein percentage scores is dat duidt op een lage inspanning. Dit zijn de leerlingen met een score tussen 21-30 en 31-40. Na het toepassen van de strategie van Marzano zijn er geen lage inspanningsscores meer. Dit effect vindt plaats bij zowel rekenen als taal. Kennelijk werkt de strategie van Marzano dus wel bij leerlingen die zich weinig inspanden. Bij leerlingen die al een hoge inspanning hadden, is er geen positief effect. Hun scores zijn juist wat gedaald. Over de gehele groep bezien is er dus een effect waarbij de scores wat meer naar het midden verschuiven. De volgende grafiek laat dit nog eens visueel zien:

Grafiek 3

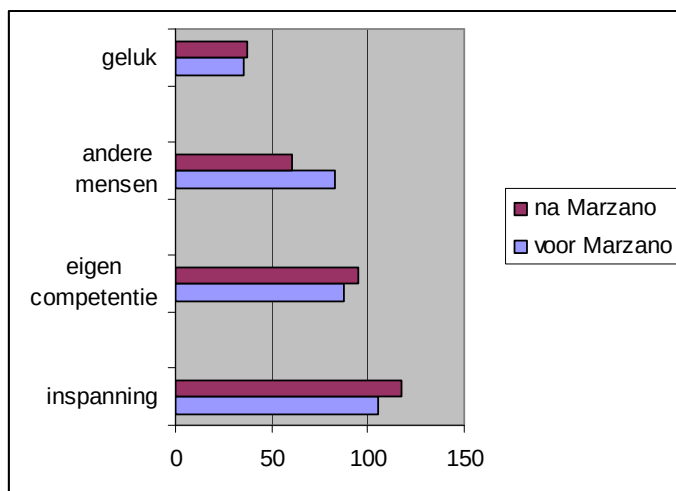


Marzano stelt verder dat leerlingen hun succes bij een bepaalde opdracht kunnen toeschrijven aan vier verschillende oorzaken: 1) eigen competentie; 2) inspanning; 3) andere mensen; en 4) geluk. Het geloof dat inspanning bijdraagt aan een prestatie werkt volgens hem motiverend en is toepasbaar in iedere situatie. De andere drie oorzaken zijn volgens Marzano remmend voor het uiteindelijk leveren van een prestatie.

Ik heb onderzocht of het toepassen van de strategie van Marzano ‘*inspanning bevestigen en erkenning geven*’ een verschuiving te zien geeft in de oorzaken waaraan de leerlingen hun prestatie toeschrijven. Zouden zij na het toepassen van de Marzano-strategie hun prestatie vaker toeschrijven aan ‘inspanning’ dan aan de drie andere oorzaken (eigen competentie, andere mensen, geluk)? De leerlingen is met een scoringsformulier concreet gevraagd: ‘*Wat zorgt ervoor dat jij goed presteert op school?*’? Zij konden de vier antwoordmogelijkheden rangordenen van meest belangrijk (4 punten) naar minst belangrijk (1 punt). De volgende grafiek toont de resultaten:

Grafiek 4

Wat zorgt ervoor dat jij goed presteert op school?



In tabelvorm weergegeven:

Tabel 6: wat zorgt ervoor dat jij goed presteert op school?

Oorzaak	Groepsscore voor Marzano	Groepsscore na Marzano
<i>Inspanning (hoeveel je er voor doet)</i>	105	117
<i>Eigen competentie (wat je zelf al kunt zonder te leren)</i>	87	95
<i>Andere mensen (bijv. juf of ouders)</i>	83	61
<i>Geluk (toeval)</i>	35	37

De tabel laat zien dat de rangorde van de vier oorzaken niet wijzigt na het toepassen van de strategie van Marzano. Inspanning wordt vóór het toepassen van de Marzano-strategie al het hoogst gescoord, en dat blijft zo ná het toepassen van de strategie.

Er is niettemin een licht effect te zien. Vóór het toepassen van de strategie van Marzano bedraagt de groepsscore bij ‘inspanning’ 105 punten. Na Marzano is deze toegenomen tot 117 punten. Tabel 7 (voor Marzano) en tabel 8 (na Marzano) laten per oorzaak de scoreverdeling zien:

Tabel 7: Scoreverdeling vóór Marzano

	4	3	2	1	<i>Totaal puntenaantal</i>
<i>Inspanning</i>	18	8	4	1	105
<i>Eigen competentie</i>	7	11	13	0	87
<i>Andere mensen</i>	6	11	12	2	83
<i>Geluk</i>	0	1	2	28	35

Tabel 8: Scoreverdeling ná Marzano

	4	3	2	1	<i>Totaal puntenaantal</i>
<i>Inspanning</i>	25	5	1	0	117
<i>Eigen competentie</i>	6	21	4	0	95
<i>Andere mensen</i>	0	3	24	4	61
<i>Geluk</i>	0	2	2	27	37

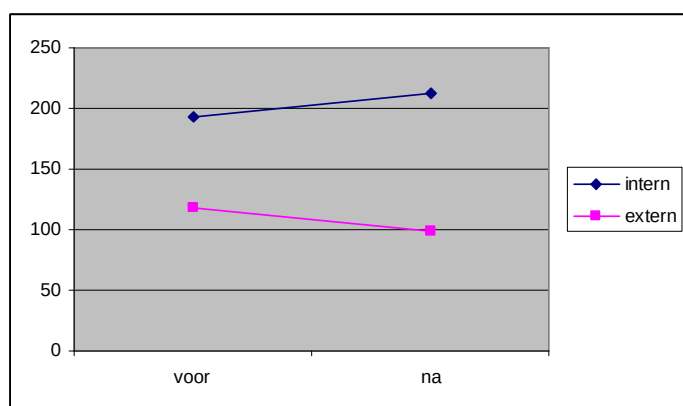
Bij 'inspanning' en 'eigen competentie' wordt prestatie toegeschreven aan *interne* factoren. Bij 'andere mensen' en 'geluk' wordt de prestatie toegeschreven aan *externe* factoren. Wanneer we deze indeling (intern-extern) hanteren, dat is er wel degelijk een verschil te zien voor Marzano en na Marzano. Na Marzano worden de prestaties meer toegeschreven aan interne factoren:

Tabel 9: groepsscore voor interne en externe factoren

	<i>Voor Marzano</i>	<i>Na Marzano</i>
<i>Interne factoren</i>	192	212
<i>Externe factoren</i>	118	98

In grafiekvorm weergegeven:

Grafiek 5



Samenvattend:

- Het toepassen van de Marzano-strategie lijkt bij leerlingen die zich relatief weinig inspannen, tot meer inspanning te leiden. Bij leerlingen die al een hoge inspanning hadden, heeft het geen positief effect. Wel moet worden beseft dat het hier gaat om zelfrapportagegegevens, d.w.z. hoe de leerlingen hun eigen inspanning zelf inschatten.
- Na het toepassen van de Marzano-strategie schrijven leerlingen hun prestaties wat meer toe aan interne factoren zoals de eigen inspanning.

Hoofdstuk 5 Conclusies

Aan de hand van literatuuronderzoek, vragenlijstonderzoek bij collega-leerkrachten en actie-onderzoek naar het effect van de Marzano-strategie '*inspanningen bevestigen en erkenning geven*' heb ik een antwoord gezocht op mijn onderzoeksvraag en onderliggende deelvragen. Hiermee wil ik binnen mijn school een bijdrage leveren aan de gewenste ontwikkeling naar passend onderwijs. Passend onderwijs komt hiermee binnen handbereik.

Mijn literatuuronderzoek laat zien dat mijn collega-leerkrachten en ik verschillende mogelijkheden hebben in de ontwikkeling naar passend onderwijs. Ook zijn er diverse bronnen waaruit wij kunnen putten. Voorwaarden voor een beroepsmatige groei zijn 'de innerlijke leraar' en collegiale feedback. Goed klassenmanagement helpt ons om tijd vrij te maken voor remedial teaching, zoals met behulp van het GIP-model. Het bevorderen van autonomie, zelfstandigheid en motivatie bij leerlingen is hierbij van belang. Marzano benadrukt hierbij de rol van het geloof dat inspanning leveren bijdraagt aan de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen. Hij reikt verschillende didactische strategieën aan en heeft aangetoond dat de strategie '*inspanning bevestigen en erkenning geven*' specifiek bijdraagt aan het motiveren van leerlingen en het vergroten van hun zelfvertrouwen.

De verantwoordelijkheid van de voorbereidingen naar passend onderwijs ligt niet alleen bij de leerkrachten. Ook het schoolklimaat is hierbij van belang, een klimaat waarin het nemen van risico's en het aangaan van nieuwe uitdagingen wordt aangemoedigd en gesteund.

Uit de vragenlijst 'aspecten van effectief klassenmanagement' blijkt dat mijn collega-leerkrachten alle didactische vaardigheden op zichzelf van toepassing vinden, maar de ene vaardigheid meer dan de ander. Op vaardigheden als 'alert zijn', 'organisatie' en 'taakgerichte leertijd (kwaliteit)' wordt het hoogst gescoord. Bij de vaardigheid 'betrokkenheid versterken' is de gemiddelde score relatief gezien het minst hoog. Opmerkelijk is daarom dat slechts één leerkracht deze vaardigheid als ontwikkelpunt aanmerkt. Het feit dat de meeste leerkrachten deze vaardigheid niet als een ontwikkelpunt *ervaren*, wil nog niet zeggen dat het geen ontwikkelpunt zou moeten zijn. Mogelijk is sprake van koudwatervrees om vaardigheden te ontwikkelen waar men relatief gezien al minder op georiënteerd is. Een terugkoppeling van de resultaten naar mijn collega-leerkrachten toe zal mogelijk meer

duidelijkheid bieden over deze kwestie. In de beantwoording van de vragenlijst geven de leerkrachten zelf het vaakst als ontwikkelpunt aan: ‘vakinhoudelijk’ en ‘taakgerichte leertijd’.

Uit de vragenlijst over het GIP-model komt naar voren dat een derde deel van de leerkrachten vindt dat het GIP-model niet (altijd) goed werkt. Het gewenste effect (extra RT tijd creëren) wordt niet altijd bereikt. Tegelijk blijkt uit de vragenlijst dat het model niet altijd correct of niet consequent wordt toegepast. Zo wordt er na afloop niet of niet altijd een evaluatie met de leerlingen gedaan, waardoor mogelijk nuttige leerlingenfeedback niet wordt benut. In een mondelinge terugkoppeling met de leerkrachten zal ik deze bevindingen met hen bespreken. Een logische vervolgstap is om met de leerkrachten af te spreken dat zij het GIP-model gedurende een bepaalde periode correct en consequent toepassen. Daarna kan geëvalueerd worden of dit tot betere resultaten heeft geleid.

Het toepassen van de strategie van Marzano ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’ heeft niet de positieve resultaten gebracht die ik had verwacht. Bij leerlingen die al een hoge inspanning hadden, heeft het geen versterkend effect gehad. Bij leerlingen die zich relatief weinig inspanden, heeft het wel tot meer inspanning geleid. Het gaat hier echter om een klein aantal leerlingen, op grond waarvan het lastig is om veel waarde te hechten aan dit onderzoeksresultaat. Mocht een vervolgonderzoek bij een grotere groep leerlingen hetzelfde positieve resultaat geven, dan zou dit de resultaten meer gewicht geven.

Wel kan worden geconcludeerd dat er bij de leerlingen een verschuiving heeft plaatsgevonden van een extern gerichte ‘locus of control’ naar een meer interne ‘locus of control’: na het toepassen van de strategie van Marzano schrijven ze hun eigen prestaties meer toe aan interne factoren (inspanning en eigen competentie) dan aan externe factoren (andere mensen, geluk).

Mogelijk wordt meer effect bereikt wanneer de strategie van Marzano gedurende een langere periode wordt toegepast. Bij mijn onderzoek was ik gebonden aan de deadline voor het inleveren van mijn onderzoeksmeesterstuk. Dat legde beperkingen op aan de periode waarin ik de Marzano-strategie kon toepassen. Marzano zelf geeft overigens in zijn boeken geen concreet tijdspad aan. Ook is hij niet heel concreet in de wijze waarop zijn strategie in de praktijk inhoudelijk het beste invulling kan worden gegeven. Daarmee is er ruimte voor een eigen interpretatie van de leerkracht en zullen de effecten dus ook kunnen variëren, afhankelijk van die interpretatie en invulling. De vertaalslag van de theorie naar de praktijk is

daarmee nog een onontgonnen gebied. Mogelijk dat mijn onderzoek een bijdrage levert bij het opbouwen van meer kennis hierover.

Verder is het goed te realiseren dat mijn (na)meting van de effecten van het toepassen van de Marzano-strategie feitelijk een korte termijn-effect meet. De meting vond plaats direct nadat ik de Marzano-strategie had toegepast. De vraag is of het gemeten effect ook op langere termijn nog bestaat. Een extra nameting over bijvoorbeeld een paar maanden zou hier meer duidelijkheid over kunnen geven.

Feitelijk zou het toepassen van de Marzano-strategie een continu, doorgaande gedragsstijl van de leerkracht moeten worden. Maar sommige elementen van de Marzano-strategie lenen zich daar beter voor dan andere. Zo kan ik mij voorstellen dat het bespreken van succesvolle rolmodellen op een gegeven moment een ‘herhaling van zetten’ wordt en uitgewerkt raakt. Het koppelen van de eigen inspanning aan de schoolprestatie daarentegen is iets wat ik als leerkracht steeds opnieuw bij mijn leerlingen kan doen.

De continuïteit van het toepassen van de Marzano-strategie zou idealiter doorgetrokken moeten worden over de gehele schoolcarrière van leerlingen. Dit veronderstelt dat niet alleen ik, maar ook de andere leerkrachten van mijn school hiermee aan de slag gaan. Om dit te kunnen realiseren, zal er draagvlak voor moeten komen bij de schooldirecteur, op beleidsniveau. Mijn praktijkonderzoek kan hier mogelijk een aanzet toe vormen.

Verder is het goed te realiseren dat de Marzano-strategie ‘*inspanningen bevestigen en erkenning geven*’ slechts één van de vele strategieën is die Marzano voorstaat. Het is slechts een klein radertje in het grote geheel. Er zijn veel meer strategieën die in deze meesterstuk onvermeld blijven en die, wanneer toegepast in combinatie met elkaar, mogelijk een sterker effect geven. Ook dat moet worden meegewogen bij het beoordelen van mijn onderzoeksresultaten.

Marzano (2010) stelt zelf over zijn didactische strategieën: “*Geen enkele didactische aanpakstrategie werkt in alle situaties even goed. We raden u sterk aan om dit in gedachten te houden als u ze in de groep toepast.*” En: “*Het is niet automatisch zo dat ze in alle situaties even goed werken.*” Marzano constateert dus dat zijn strategieën in sommige situaties beter werken dan in andere situaties. Helaas vermeldt hij er niet bij hoe hij tot deze conclusie komt, en in welke situaties zijn strategieën goed werken en in welke situaties minder goed. Dit zijn

nog open vragen. De vertaalslag van zijn theoretische opvattingen naar de praktijk blijft daarmee een grote uitdaging, waar ik met mijn onderzoek een eerste bijdrage aan hoop te leveren.

Adviezen:

1) Er zal een terugkoppeling plaatsvinden van de resultaten van de vragenlijst ‘aspecten van effectief klassenmanagement’ aan mijn collega-leerkrachten en schooldirecteur. In overleg met de leerkrachten wordt gekeken naar de bij/nascholingsvraag van de leerkrachten en wordt er een scholingsplan opgesteld, aan de hand waarvan de leerkrachten hun vaardigheden verder kunnen ontwikkelen welke van belang zijn bij het bieden van passend onderwijs. Zo zal passend onderwijs meer binnen handbereik komen.

2) Ook zal er een terugkoppeling zijn van de resultaten van de vragenlijst m.b.t. de werking van het GIP-model aan mijn collega-leerkrachten. Het advies is om voor de toekomst afspraken te maken over een correcte en consequente toepassing van het GIP-model. Daarna kan in een nieuwe evaluatie worden beoordeeld of dit tot het gewenste effect leidt, nl. meer tijd voor RT.

3) Overweeg als school om bredere ervaring op te doen met de Marzano-strategie ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’, teneinde tot een meer definitieve conclusie te komen over de toepassing van deze strategie binnen de school.

Deze adviezen dragen bij aan Passend onderwijs binnen handbereik.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Tijdens de opleiding heeft elke module mij theoretische handvatten geboden voor de praktijk. Ik kan dan ook zeggen dat mijn kennis van de theorie en de praktijk steeds beter op elkaar afgestemd zijn. Het opzetten en uitvoeren van mijn praktijkopdracht was echter van een heel andere categorie. Bij het uitvoeren van een eigen praktijkonderzoek komen heel wat vaardigheden kijken. Bijzonder lastig was het goed formuleren van mijn onderzoeksvraag en het verwoorden van de doelstellingen van mijn onderzoek.

Voor mezelf was het duidelijk wat mijn vertrekpunt van mijn onderzoek was en waar ik naar toe wilde. Het bleek echter niet zo eenvoudig te zijn om dit helder op papier te zetten zodat het ook duidelijk werd voor mijn begeleidster en mijn critical friends. Ik weet van mezelf dat ik breed van stof kan zijn bij het opschrijven van informatie. Ook kan ik in herhalingen vallen. Mijn schrijfstijl is daarmee van nature niet echt zakelijk, terwijl dat bij het schrijven van een praktijkonderzoek wel verwacht wordt. Het goed op papier zetten heeft daarom energie en tijd gekost. Het was een proces van veel herschrijven, mede op aangeven van mijn meelezers. Maar al doende heb ik toch vaardigheden ontwikkeld in het helder en informatief schrijven en kan ik zeggen dat ik trots ben op het eindresultaat.

Ook inhoudelijke adviezen en feedback van mijn critical friends en begeleidster zijn heel belangrijk geweest. Met deze hulp is het mij gelukt om van mijn idealistische planning te komen tot een meer realistische aanpak. Bij het bespreken van mijn eerste opzet van mijn praktijkonderzoek, bleek al snel dat mijn critical friends en mijn begeleidster het niet eens waren met mijn plan van aanpak. Het werd mij afgeraden om een onderzoek te gaan doen naar het klassenmanagement van mijn collega's middels het afnemen van een vragenlijst. "Je moet nooit proberen om je collega's te veranderen." Men heeft mij aangeraden om het onderzoek meer bij mezelf te houden.

Misschien hadden zij gelijk en was mijn opzet een te eenzijdige perceptie van de situatie. Ik had een eigen interpretatie van het (dis)functioneren van het klassenmanagement van mijn collega's en de werking van het GIP-model binnen hun groep, zonder er expliciet onderzoek naar gedaan te hebben. Hierin heb ik mijn critical friends gelijk moeten geven: Ik mocht geen conclusies trekken alvorens ik nader onderzoek had gedaan. Dit zag ik als een uitdaging en ik

heb daarom eerst een onderzoek gedaan naar effectief klassenmanagement en de werking van het GIP-model binnen onze school. Deze resultaten heb als startmeting genomen voor mijn verdere praktijkonderzoek.

Om de opzet en planning van mijn praktijkonderzoek te kunnen onderbouwen, ben ik me verder gaan verdiepen in de literatuur van onderzoek doen, vragenlijstconstructie (duidelijke afbakening probleemstelling, volgorde vragen, keuze antwoordvorm etc.), reflectie, klassenmanagement, zelfreflectie, het werken met het GIP-model etc.. Door deze literatuurstudie ben ik gaan beseffen hoeveel er komt kijken bij het doen van onderzoek. Het is een vak apart. Ook de datapresentatie in de vorm van heldere, informatieve tabellen en inzichtelijke grafieken is hier een belangrijk aspect bij. Het verwerken van de resultaten, het in kaart brengen van alle verkregen gegevens m.b.v. tabellen en grafieken en het interpreteren van deze gegevens heeft heel wat tijd en energie gekost (hoofdstuk 4). Er zijn heel wat tabellen en grafieken ‘uitgeprobeerd’ om het resultaat zo duidelijk mogelijk weer te geven.

Ofschoon mijn critical friends mij afgeraden hadden om bij mijn collega's een vragenlijst neer te leggen over hun manier van werken (didactische vaardigheden en het werken met het GIP-model), heb ik dit toch gedaan. In dit geval heb ik hun adviezen genegeerd.

Ik heb de feedback van mijn critical friends echter wel als prettig ervaren. Het probleem werd nu vanuit verschillende kanten bekeken. Het heeft mij gestimuleerd om nog beter (gedetailleerder) over mijn aanpak en uitvoering na te denken. Achteraf gezien ben ik blij dat ik mijn eigen plan gevolgd heb. Het is even meer werk geweest maar het heeft wel mij wel een duidelijk en onderbouwd startpunt gegeven van mijn praktijkonderzoek. De resultaten van deze startmeting stelden mij in staat om mijn actieonderzoek gericht uit te voeren en beter tot een oplossing te komen van de onderzoeksvraag.

Na een analyse gemaakt te hebben van deze startgegevens heb ik in overleg met mijn begeleidster de didactische strategieën van Marzano in mijn onderzoek betrokken. Ik heb er bewust voor gekozen om de strategie ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’ toe te gaan passen in mijn klas omdat het bij deze strategie niet gaat om de cognitieve vaardigheden van de leerlingen maar om de houding en het zelfvertrouwen van de leerlingen. Voor mijn leerlingen was dit de meest relevante strategie.

Ik had voor mezelf een duidelijke planning gemaakt die ik in november/december even moest laten varen. Door het overlijden van mijn vader, miste ik even de energie en concentratie om verder te gaan. Het was een emotionele periode maar het is me toch gelukt om de draad weer op te pakken. Door een strakke tijdsplanning, fijne medewerking van mijn team en duo-partner en mijn eigen motivatie om door te gaan, heb ik mijn praktijkonderzoek tot een goed einde kunnen brengen.

Het onderzoek in mijn klas is goed verlopen. Ik had met mijn duo-partner duidelijke afspraken gemaakt over de manier waarop de scorelijsten ingevuld moesten worden. Het is dan ook heel prettig te ervaren dat ik de volle medewerking van haar heb gehad bij het uitvoeren van mijn praktijkonderzoek in mijn klas.

Het schrijven van hoofdstuk 5 (conclusies) heeft mij geleerd dat als de resultaten van een vragenlijst geen duidelijk beeld geven je een verdere analyse kunt gaan maken om tot een duidelijker beeld te komen.

Ik heb de tijdsdruk/deadline niet als hinderlijk ervaren.

Na het uitvoeren van mijn praktijkonderzoek wil ik als leerkracht bij mijn leerlingen de koppeling blijven maken van de eigen inspanning aan de schoolprestaties. Het zou ideaal zijn als dit doorgetrokken wordt over de gehele schoolcarrière van de leerlingen. Er zal dus draagvlak moeten komen vanuit het hele team, bij de schooldirecteur en op beleidsniveau. In de toekomst zullen we als team meer moeten reflecteren. Door zelfreflectie vergroot je je eigen professionele instelling en durf je kritischer te kijken naar je eigen functioneren hetgeen alleen maar ten goede komt aan de leerlingen.

Ook zullen we de toekomst meer aan na- en bijscholing moeten doen om het gewenste niveau te houden. Uit mijn onderzoek blijkt dat leerkrachten mogelijk wat koudwatervrees hebben om aan een didactische vaardigheid te werken waar zij relatief minder op georiënteerd zijn en waar zij zich relatief minder 'thuis' bij voelen.

Ik hoop met mijn praktijkonderzoek een aanzet te geven om deze koudwatervrees weg te nemen. Daarnaast heb ik met mijn onderzoek aangetoond dat Passend onderwijs binnen handbereik is.

Als ik voor mezelf de balans opmaak kan ik zeggen dat ik het zeer leerzaam vond om een praktijkonderzoek te doen. Ik ben mij er nu zeer van bewust dat er heel wat komt kijken bij het opzetten van een praktijkonderzoek. Hierbij denk ik vooral aan het goed verwoorden van

mijn gedachten, conclusies, meningen en de theorie. Daarnaast heb ik ook geleerd *hoe* je een onderzoek op moet zetten en uit moet voeren.

Tot slot ook een woord van dank aan mijn begeleidster. Zij heeft door haar feedback mij gestimuleerd om steeds verder op onderzoek uit te gaan en zij heeft mij de ruimte gegeven om vooral ‘andere wegen’ te bewandelen. Heel veel dank daarvoor.

Literatuurlijst

Bergkamp, J, Bruggen van der, B, Heerink, I, Helder, M, Logtenberg, H, Loonstra, J. Hindrik, Mijland, Erno, Ridder de, M, Schilthuis, Harry & Vonck, W. (2005). *Inclusief denken en handelen in het onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Booth, T. & Ainscow, M. (2009). *Index voor inclusie: Werken aan leren en participeren op school*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg /Garant.

Bouman, A., Jespers, H., Kerstens, P., Laros, P., Riezebos, A. (2009). *Module student Leeren en onderzoekslijn*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg.

Bruin, H. de (2012). 'We willen voor onze kinderen de allerbeste leraar voor de klas'. *Staatssecretaris Halbe Zijlstra streeft naar betere leraren en schoolleiders*. Tijdschrift PrimaOnderwijs.nl, nr 2, maart 2012.

Feuerstein, R., Rand, Y., Rynders, J.E. (2005). *Laat me niet zoals ik ben. Een baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren*. Rotterdam: Lemniscaat.

Förre, M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmas, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2010). *Wat werkt in de klas. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*. Vlissingen: Bazalt, Den Haag: HCO en Tilburg: DOBA-SOM Onderwijsadviseurs.

Marzano, R.J., Marzano, J. S., Pickering, D.J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement*. Vlissingen: Bazalt, Den Haag: HCO, Tilburg: Fontys Fydes, Zoetermeer: OnderwijsAdvies.

Marzano, R.J., Miedema, W. (2011). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Meerdink, J. (2011). *Iedereen is anders. Kinderkwaliteitscriteria voor inclusief onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Palmer, P.J. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Sande van der, J.P. (1986). *Gedragsobservatie. Een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.

Schuman, H. (2010). *Inclusief onderwijs. Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Soudijn, K. (1991). *Meesterstuks schrijven in de sociale wetenschappen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Volkskrant (2012). *Veel leerkrachten volgens inspectie niet goed genoeg*. Geschreven door Robin Gerrits, woensdag 18 april 2012.

Internetdownloads

Niveaus van Bateson

<http://zakelijk.infonu.nl/diversen/17559-logische-niveaus-van-bateson.html>

Kernreflectiebenadering van Korthagen

<http://www.kernreflectie.nl/do.php?fct=bron&op=showBronPage&cat=over%20Kernreflectie&pageId=5>

Verbeek, K. *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 12 november 2011, via http://www.kpcgroep.nl/KPC-Groep/Overheidsopdrachten/RenD/~media/Files/Publicaties/Op_eigen_vleugels.ashx

Wikipedia. *Motivatie*. Geraadpleegd op 12 november 2011, via http://nl.wikipedia.org/wiki/Motivatie#Motivatie_in_de_psychologie:een_theoretisch_overzicht

Wikipedia : *Attributie*. Geraadpleegd op 12 november 2011, via [http://nl.wikipedia.org/wiki/Attributie_\(psychologie\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Attributie_(psychologie))

GIP model. Geraadpleegd op 2 februari <http://www.oabtondezwart.nl/besteach/klasman/De%20vertaling%20van%20GIP%20naar%20leerkrachtgedrag%20111105.pdf>

Inclusie. Geraadpleegd op 12 augustus 2011, via <http://www.onderwijsdatpast.nl/is-passend-onderwijs-eigenlijk-inclusief-onderwijs/>

Artikel:

De instructietafel. Bestemd voor leerkrachten van schoolteams die starten met dit onderwerp. OBD Duin- en Bollenstreek (2000).

Bijlage 1: Vragenlijst ‘aspecten van effectief klassenmanagement’ met scores

Aspecten van effectief klassenmanagement

Geef met een kruisje aan in hoeverre de volgende stellingen op jou van toepassing zijn:

1 = geheel niet van toepassing
2 = niet van toepassing
3 = neutraal
4 = van toepassing
5 = zeer van toepassing

<i>1. Duidelijk zijn</i>	4.28	1	2	3	4	5
Ik geef duidelijk aan welke taak de leerlingen moeten uitvoeren	4.60			1	4	10
Ik ga na of de leerlingen de opdracht begrepen hebben.	4.53				7	8
Ik schrijf aanwijzingen en opdrachten op het smartboard	3.73	2	1	1	6	5
Ik geef duidelijk aan hoeveel tijd de leerlingen voor hun taak hebben	3.93			5	6	4
Ik leg aan de leerlingen duidelijk uit welke leerdoelen zij met welke leeractiviteit nastreven.	3.73		1	5	6	3
Ik geef duidelijk aan welk gedrag ik verwacht van mijn leerlingen.	4.66				5	10
Ik geef duidelijk aan wat leerlingen kunnen doen als zij klaar zijn met hun werk	4.80				3	12
<i>2. Alert zijn</i>	4.43	1	2	3	4	5
Ik houd overzicht wat er in de groep gebeurt.	4.46				8	7
Ik reageer direct als me iets opvalt.	4.26		1		8	6
Ik houd (oog)contact met de leerlingen.	4.53				7	8
Ik loop rond en kies regelmatig een andere plaats in het lokaal.	4.46			2	9	4
<i>3. Betrokkenheid versterken</i>	3.77	1	2	3	4	5
Ik ga bewust en gevarieerd om met vragen stellen en beurten geven.	4.00			3	9	3
Ik pas regelmatig coöperatieve werkvormen toe.	3.40		2	5	8	
Ik zorg voor passende, uitdagende opdrachten.	3.93			4	8	3

<i>4. Verantwoordelijkheid geven</i>	4.10	1	2	3	4	5
Ik durf leerlingen verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen werk.	4.00			3	9	3
Ik geef leerlingen stap voor stap meer verantwoordelijkheid.	4.20			1	10	4
<i>5. Regels en routines invoeren en handhaven</i>	4.26	1	2	3	4	5
Ik maak tijd vrij om regels en routines met kinderen te bespreken.	4.33			2	6	7
Ik omschrijf zo concreet mogelijk welk gedrag van de leerlingen verwacht wordt.	4.46			2	4	9
Ik geef zelf het goede voorbeeld.	4.40				9	6
Ik handhaaf de regels en routines vanuit een positieve houding: ik weet dat jullie het kunnen.	4.53				7	8
Ik prijs leerlingen regelmatig als ze zich goed aan regels/routines houden.	4.53				7	8
Ik reageer direct en consequent op overtredingen.	4.20			4	4	7
Ik evalueer regels en routines regelmatig: zijn ze nog wel functioneel?	3.86			4	9	2
Ik ga flexibel om met de regels en routines.	3.73			4	11	
Ik prijs gericht, gemeend en niet overdadig.	4.33				10	5
<i>6. Omgaan met ruimte</i>	4.16	1	2	3	4	5
Het klaslokaal is zo ingericht dat leerlingen worden gestimuleerd zich te ontwikkelen en om te leren.	3.80			5	8	2
Het klaslokaal is opgeruimd en overzichtelijk.	4.13			3	7	5
Er zijn vrije looproutes en druk bezochte plaatsen zijn goed toegankelijk.	4.13			3	7	5
Ik kan alle leerlingen goed zien.	4.53				7	8
Er is een instructietafel, waar ik met een klein groepje kan werken.	4.53		1		4	10
Materialen zijn gemakkelijk beschikbaar.	3.93		1	5	3	6
Alle leerlingen kunnen het smartboard of andere presentatiemiddelen goed zien.	4.53				7	8
De opstelling van de meubels is snel te veranderen.	3.67		3	2	7	3
<i>7. Werken in hoeken/gang</i>	3.90	1	2	3	4	5
Lokt uit tot activiteit en samenwerking.	3.87		3	1	6	5
Bevordert het zelfstandig werken.	4.00		2	3	3	7
Komt tegemoet aan verschillen tussen leerlingen.	4.00		2	3	3	7
Lokt interactie uit (taalontwikkeling).	3.80		2	4	4	5
<i>8. Taakgerichte leertijd (kwantiteit)</i>	4.10	1	2	3	4	5

Ik zorg voor een goede voortgang van de activiteiten.	4.27			1	9	5
Ik voorkom dat kinderen tijd verspillen met wachten.	4.00			4	7	4
Ik voorkom dat kinderen worden afgeleid.	4.07			2	10	3
Ik geef leerlingen die dat nodig hebben individuele instructie en ondersteuning.	4.07		2	2	4	7
9. Taakgerichte leertijd (kwaliteit)	4.39	1	2	3	4	5
Ik houd mijn lesdoel steeds goed voor ogen.	4.27			1	9	5
Ik geef een goede instructie.	4.47				8	7
Ik zorg voor een goede begeleiding van de leerlingen.	4.68				5	10
Ik bied activiteiten aan die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling.	4.13			3	7	5
10. Vakinhoudelijk	4.32	1	2	3	4	5
Ik kies gevarieerde, op de leerlingen afgestemde speel-leertaken, gebruik makend van moderne middelen waaronder ICT.	3.80			5	8	2
Ik bied ruimte voor verschillende manieren van werken.	3.67		2	3	8	2
Ik geef opbouwend commentaar op de manier waarop de leerlingen werken.	4.48			1	6	8
Ik geef opbouwend commentaar op werk van mijn leerlingen.	4.53				7	8
Ik doe op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over de kennis en vaardigheid van mijn leerlingen.	4.53				7	8
Ik kan van elke leerling in mijn groep beschrijven hoe het zich op cognitief gebied ontwikkelt en hoe ik die ontwikkeling probeer te bevorderen.	4.20			2	8	5
Ik signaleer als er leerproblemen zijn.	4.60				6	9
Ik kan beoordelen wanneer ik leerproblemen zelf kan aanpakken en wanneer ik hulp van anderen in moet schakelen.	4.40			2	5	8
Ik kan mijn vakinhoudelijke en didactische opvattingen verantwoorden.	4.40				9	6
Ik kan mijn aanpak van mijn groep verantwoorden.	4.27			3	5	7
Ik kan mijn aanpak van individuele leerlingen verantwoorden.	4.60				6	9
11. Organisatie	4.40	1	2	3	4	5
Ik maak samen met de leerlingen concrete en functionele afspraken.	4.47			2	4	9
Ik zorg dat deze afspraken worden nageleefd.	4.47			2	4	9
Ik gebruik organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen.	4.53				12	3
Ik houd een heldere planning aan die ik ook met de leerlingen bespreek.	4.27			2	7	6

Ik ga adequaat om met tijd.	4.33			2	6	7
Ik kan in onverwachte situaties op een professionele manier improviseren en stel daarbij duidelijke prioriteiten.	4.33			2	6	7
Ik kan mijn aanpak en opvatting van klassenmanagement verantwoorden.	4.47			1	6	8
Ik kan de opdrachten, oefeningen en toetsen waar de leerlingen mee te maken krijgen, zelf foutloos maken en duidelijk demonstreren of uitleggen.	4.40			1	7	7

Welk van de 11 hierboven genoemde aspecten (in het blauw weergegeven) vormen voor jou de belangrijkste ontwikkelpunten? Noem er maximaal 3.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Licht je antwoord toe (ontwikkelpunten die door de collega's genoemd zijn)

- Kunnen toepassen van differentiatie zodat iedereen op eigen niveau kan werken.
- Sneller en gericht kunnen inspringen op de onderwijsbehoeften van de kinderen.
- Wil kwaliteit opkrikken.
- Betrokkenheid in de dagelijkse praktijk. Meer gebruik maken van kwaliteiten van de leerlingen. Bewuster groepen formeren waarbij ieders kwaliteit naar voren komt.
- Wil beter functioneren.
- Ik vind als er orde, rust , reinheid en regelmaat in een groep is alles veel beter loopt. Je moet er wel alert op blijven en er veel energie in steken.
- Door het invullen van deze vragenlijst werd ik mer er weer eens van bewust wat je je eigenlijk allemaal doet als leerkracht. Duidelijkheid is voor kinderen erg belangrijk. Ze vinden het fijn als ze weten wat er gaat gebeuren en wat er van hen verwacht wordt. Ik doe een aantal van de genoemde punten automatisch maar het is goed om hier even wat meer op te letten. Bij taakgerichte leertijd valt voor mij ook nog winst te halen. Ook op deze punten ga ik meer bewust letten.
- Bij inhoudelijk en organisatie heb ik altijd het idee dat ik nog iets kan leren terwijl andere zaken mij relatief makkelijk afgaan.
- Ik vergeet een enkele keer nog wel de kleurenklok/stoplicht te gebruiken. Ik zou meer gebruik

willen maken van verrijkingsmateriaal; inleestijd, wat is leuk/leerzaam/educatief.

- Zou meer gebruik willen maken van de computers. Nu te weinig computers aanwezig om optimaal te kunnen gebruiken. Praktisch heel onhandig.
- Werken op de gang is eigenlijk geen doen; geen ruimte/werkplekken/al vol, rommelig. Jammer want zo win je er anders een zelfstandig werkruimte bij. In de klas met groepjes werken werkt ook niet altijd.
- Aan werken in hoeken en gangen moet ik werken. In de klas vind ik het te snel een herrie en op de gang ben ik bang dat ze niets doen/klieren.
- ICT en verrijkingsstof vind ik nog steeds moeilijk in te passen. ICT groot aanbod en te weinig computers.
- Verrijkingsmateriaal op de gang/moet je delen/verouderd. Als leerkracht moet je nog teveel doen/niet zelfcorrigerend/ mappen maken.
- Ik vind de klas te rommelig. Teveel spullen in het lokaal.
- Ik wil graag op allerlei manieren meer differentiatie aan (kunnen) brengen in mijn onderwijs m.n. ook door de ruimte te bieden voor verschillende manieren van werken.

Bijlage 2 Vragenlijst ‘Werken met het GIP-model’

Werken met het GIP-model

Ik werk met het GIP-model : ☐ niet
 ☐ elke week wel een keer
 ☐ iedere dag
 ☐ om de dag
 ☐

Vind je dat het GIP-model goed werkt ?

☐ JA
☐ NEE

.....
.....
.....
.....

Ik gebruik hierbij een **STOPLICHT** ☐ JA

☐ NEE

Het stoplicht staat op het smartboard ☐ JA

☐ NEE

Ik gebruik een timer om aan te geven hoe lang we zelfstandig gaan werken

☐ JA
☐ NEE

Ik loop mijn servic rondjes ☐ JA

☐ NEE

Ik werk op een vast tijdstip met het GIP model

☐ JA

☐ NEE

De leerlingen gebruiken een vraagtekenkaartje om aan te geven dat zij een hulpvraag hebben.

☐ JA

☐ NEE

Ik heb voldoende tijd om aan de instructietafel te werken.

☐ JA

☐ NEE

Ik heb extra tijd om leerlingen met een IHP te helpen.

☐ JA

☐ NEE

Ik evalueer aan het einde van de les met de leerlingen

☐ JA

☐ NEE

Wat komt er uit de evaluatie?

.....
.....
.....

Wat doe je met de evaluatie-uitkomsten.....

.....
.....
.....
.....

Bijlage 3 Vragenlijst/scoreformulier ‘Wat zorgt dat jij goed presteert op school?’

Wat zorgt ervoor dat jij goed presteert op school?

Geef jouw eigen volgorde van 4 (meest belangrijk) tot 1 (minst belangrijk).

- ... eigen competentie (wat je zelf al kunt zonder te leren).
- ... andere mensen (bijv. juf of ouders)
- ... inspanning (hoeveel je er voor doet)
- ... geluk (toeval).

zha'jin

zhu

Meister Terra
Meister Terra was 70 jaar officier van de Leger des Heils. Hij was de leider van de Leger des Heils in Nederland. Hij was de leider van de Leger des Heils in Nederland. Hij was de leider van de Leger des Heils in Nederland.

David Guetta
David Guetta is geboren op 2 november 1971 in Parijs. Hij is een Franse DJ, producer en zanger. Hij is bekend voor zijn muziek.

Meester Moesien
Meester Moesien was een Nederlandse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

John Lennon
John Lennon was een Amerikaanse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

is Gardner
is Gardner was een Amerikaanse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Lucie Armstrong
Lucie Armstrong was een Amerikaanse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Michael Jackson
Michael Jackson bekend als *The King of Pop*, was een Amerikaanse popzanger, danser en componist. Hij geldt als een van de succesvolste artiesten van de 20e eeuw. Jackson onderscheidde zich door zijn herkenbare stem en zijn typische dansbewegingen.

Joop V.
Joop V. was een Nederlandse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Oliver
Oliver was een Nederlandse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Elisabeth
Elisabeth was een Nederlandse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Marthin Luther King
Marthin Luther King was een Amerikaanse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Nelson Mandela
Nelson Mandela was een Zuid-Afrikaanse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

Elise
Elise was een Nederlandse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

obbe
obbe was een Nederlandse zanger. Hij was bekend voor zijn muziek.

[illegible]

Bijlage 5: Onderzoeksschema

Onderzoeksvraag

Hoofdvraag: Kan ik door het toepassen van de didactische strategie van Marzano ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’ een bijdrage leveren aan het verbeteren van de betrokkenheid van de leerlingen om zo te komen tot meer RT tijd binnen de klas.

Subvragen

1. Welke competenties moet de leerkracht bezitten om te komen tot goed klassenmanagement om zo indirect de betrokkenheid van de leerlingen te bevorderen? *(bron: literatuur).*
2. Welke didactische vaardigheden behoeven de meeste ontwikkeling binnen ons team *(bron: vragenlijst aan teamleden)*
3. In hoeverre bevordert het werken met het GIP model op onze school goed klassenmanagement?(en daarmee indirect de betrokkenheid van de leerlingen)? *(bronnen: literatuur, vragenlijst leerkrachten)*
4. In welke mate helpt de didactische strategie van Marzano mij in de praktijk om leerlingen in mijn klas betrokkener te maken? *(bronnen: literatuur, actie-onderzoek).*

Onderzoekscontext

Groep 7 van de openbare basisschool en het team.

Onderzoeksmethoden & methodieken

- * Literatuuronderzoek
- * Actieonderzoek:
 - toepassen van de theorie van Marzano in mijn praktijk (didactische strategie ‘inspanningen bevestigen en erkenning geven’) en onderzoek naar het effect binnen mijn klas.
- * Survey- onderzoek:
 - onderzoek werking GIP model (vragenlijst leerkrachten).
 - onderzoek didactische vaardigheden (vragenlijst leerkrachten).

Onderzoeksopbrengst

- * Inzicht in de didactische vaardigheden van het team en de ontwikkelpunten op dit gebied. Handvatten om mijn didactische repertoire uit te breiden.
- * Ervaring opgedaan met het toepassen van de theorie van Marzano in mijn praktijk (didactische strategie “inspanningen bevestigen en erkenning geven”) en inzicht gekregen in de effecten hiervan in mijn praktijk.
- * Meer tijd voor RT binnen mijn groep.

Naam & contactadres

Anja de Jong
agmdejong@hetnet.nl

Discussie

In mijn discussie zullen de onderzoeksresultaten in hun context worden geplaatst. In hoeverre komt de theorie van Marzano overeen met mijn praktijkbevindingen?

Bijlage 6: Tijdsplanning

- sept./okt/nov/dec/jan: Keuze onderwerp *Praktijkonderzoek*.

-*Bestudering literatuur* ter oriëntatie en verdieping van het onderwerp. Ik heb geput uit de onderzoeksliteratuur op het gebied van klassenmanagement, professionalisering van de leerkracht, betrokkenheid, onderwijsbehoeften van leerlingen, inclusief onderwijs en de strategie van Marzano ‘inspanning bevestigen en erkenning geven’.

jan/febr./mrt./apr.: Verzamelen onderzoekgegevens:

-16 jan. tot 25 januari : Leerkrachten vullen enquête ‘Effectief klassenmanagement’ in.

-16 jan. tot 25 januari: Leerkrachten vullen enquête ‘werken met het GIP model’ in.

- 13 febr.: Leerlingen vullen scores in op de vragenlijst ‘Wat zorgt dat jij goed presteert op school?’

-13 febr.-17 febr. Leerlingen vullen scoreformulier inspanning in vóór Marzano.

Leerlingen geven met een x hun inspanning aan op een lijn van 1 tot 100 voor het vak rekenen en taal. Dit voordat het werk gecorrigeerd is.

-27 febr.- 2 mrt. leerlingen vullen scoreformulier inspanning in vóór Marzano

Leerlingen geven met een x hun inspanning aan op een lijn van 1 tot 100 voor het vak rekenen en taal. Dit voordat het werk gecorrigeerd is.

- 5 mrt. - 9 mrt. leerlingen vullen scoreformulier inspanning in vóór Marzano

Leerlingen geven met een x hun inspanning aan op een lijn van 1 tot 100 voor het vak rekenen en taal. Dit voordat het werk gecorrigeerd is.

- 9 maart: bespreken relatie inspanning en prestatie.

Ik voer een klassengesprek met de leerlingen over de relatie inspanning en prestatie.

Ik laat de leerlingen ook zelf voorbeelden geven over dingen die zij bereikt hebben, door erin te blijven geloven en niet op te geven. Ik geef de leerlingen de opdracht om een foto/tekst te zoeken en deze op onze ‘Fotowand inspanning en prestatie’ te plakken. We gaan de verzamelde foto’s met verhalen bespreken om zo de relatie inspanning en prestatie te verhelderen.

12 mrt. – 16 mrt. Leerlingen vullen scoreformulier in na Marzano.

Leerlingen geven met een x hun inspanning aan op een lijn van 1 tot 100 voor het vak rekenen en taal. Dit voordat het werk gecorrigeerd is.

Als het werk gecorrigeerd is wordt aangegeven wat de prestatie is.

19 mrt. – 23 mrt. leerlingen vullen scoreformulier in na Marzano.

Leerlingen geven met een x hun inspanning aan op een lijn van 1 tot 100 voor het vak rekenen en taal. Dit voordat het werk gecorrigeerd is.

Als het werk gecorrigeerd is wordt aangegeven wat de prestatie is.

26 mrt. – 30 mrt. leerlingen vullen scoreformulier in na Marzano.

Leerlingen geven met een x hun inspanning aan op een lijn van 1 tot 100 voor het vak rekenen en taal. Dit voordat het werk gecorrigeerd is.

Als het werk gecorrigeerd is wordt aangegeven wat de prestatie is.

- 30 mrt.: Leerlingen vullen scores in op de vragenlijst ‘Wat zorgt dat jij goed presteert op school?’

Er wordt met de leerlingen een relatie gelegd tussen de inspanning en de prestatie.

tot - 10 april datagegevens uitwerken.

tot- 25 april hoofdstuk 5 (conclusies), 6 (Evaluatie onderzoek), samenvatting en inleiding schrijven.

25 april inleveren concept Praktijkonderzoek