

Bachelorthesis

V4KV11

Vraag je het wel aan mij?

Mirthe Groot Koerkamp
415001

Hogeschool KPZ
VT4I



Een ontwerpgericht onderzoek naar de professionalisering van leraren in de gespreksvoering met leerlingen over onderwijsbehoeften.

Onderzoeksteam: M. Koggel, Y. van Ommen & H. van Rhee

BOA: R. Huis in 't Veld

Instituutsbegeleider: I. van Tellingen

27 februari 2022, Wijhe

Voorwoord

Geachte lezer,

met veel trots toon ik u mijn bachelorthesis ‘*Vraag je het wel aan mij?*’. Een ontwerpgericht onderzoek naar de professionalisering van leraren tijdens het voeren van een gesprek met leerlingen over onderwijsbehoeften. Het ontwerpgericht onderzoek is onderdeel van mijn afstudeertraject aan Hogeschool KPZ te Zwolle en uitgevoerd in groep 4 tot en met 6 op KBS basisschool X in plaats X. Dit is een academische opleidingsschool, waardoor ik de kans kreeg om het academische afstudeertraject te volgen. Ik wil H. van Rhee bedanken voor het krijgen van deze mooie kans!

Dankzij de medewerking van het team van basisschool X, met in het speciaal de leraren van groep 4 tot en met 6, heb ik dit onderzoek kunnen uitvoeren. Zij waren altijd erg enthousiast en zeer betrokken bij het onderzoek. Iedere leraar wilde graag een bijdrage leveren aan het onderzoek, waardoor het proces prettig is verlopen en er een mooie innovatie neergezet kan worden.

Daarnaast wil ik mijn onderzoeksteam: M. Koggel, Y. van Ommen & H. van Rhee bedanken voor hun goede begeleiding. Zij gaven mij steeds een kritische blik en goede feedback, waardoor ik uit de ‘tunnel’ werd gehaald en nieuwe inzichten kreeg. Bovendien kon ik met vragen altijd bij hen terecht en stonden zij altijd klaar met een open blik. Dit heeft de uitkomst van onderzoek krachtiger gemaakt en daar ben ik ze enorm dankbaar voor!

Bovendien wil ik mijn klasgenoten Tessa, Anouck en mijn critical friend Maaïke bedanken voor het uitwisselen van ideeën en de ondersteuning tijdens dit onderzoeksproces. Ook wil ik mijn instituutsbegeleidster I. van Tellingen bedanken voor de kritische feedback en het verhelderen van de verwachtingen van het onderzoek. Ik ben erg dankbaar dat ik altijd bij haar terecht kon met vragen.

Ik kijk met een trots gevoel terug op dit proces. Ik heb zelf ook veel nieuwe inzichten gekregen over het voeren van gesprekken met leerlingen, maar ook over het doen van onderzoek en het trekken van conclusies. Ik ben bijvoorbeeld gaan inzien hoe belangrijk het is om een onderwerp vanuit verschillende perspectieven (de leraar, de leerling en de literatuur) te belichten. Deze nieuwe inzichten kan ik nu goed toepassen in het werkveld, waardoor ik als me basisschoolleerkracht sterk ontwikkeld heb.

Ik wens u veel inspiratie toe bij het lezen van mijn bachelorthesis!

Mirthe Groot Koerkamp

Wijhe, 27 februari 2022

“Omslagfoto: Klaver academie, 2019”

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave	3
Excerpt en samenvatting	5
Excerpt.....	5
Samenvatting	5
1. Introductie.....	6
1.1 Probleemstelling.....	6
1.1.1 Context	6
1.1.2 Aanleiding.....	6
1.1.3 Praktijkprobleem	7
1.1.4 Relevantie en urgentie	8
1.2 Vraagstelling	9
1.2.1 Begripsverheldering	9
1.2.2 Onderzoeks- en trajectdoel	9
1.2.3 Hoofd- en deelvragen	10
1.2.4 Structuur thesis.....	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	11
2.2 Literatuurstudie	11
2.2.1 In gesprek gaan met leerlingen	11
2.2.2 Gespreksvoering over onderwijsbehoeften in relatie tot eigenaarschap	13
2.2.3 Leraarvaardigheden.....	14
2.2.4 Gespreksvoering over onderwijsbehoeften naar leeftijd	17
2.3 Conclusie literatuurstudie	20
3. Contextonderzoek	22
3.1 Inleiding contextonderzoek.....	22
3.2 Methode contextonderzoek.....	22
3.2.1 Leraarvaardigheden	22
3.2.2 Kennis en behoeften leraren (deelvraag 2 en 3).....	23
3.2.3 Behoeften gespreksvoering leerlingen	24
3.3 Resultaten contextonderzoek	26
3.3.1 Leraarvaardigheden	26
3.3.2 Kennis leraren	28

3.3.3 Behoeften leraren	29
3.3.4 Behoeften gespreksvoering leerlingen	30
3.4 Conclusie contextonderzoek	32
4. Conclusie en discussie	34
4.1 Discussie	34
4.2 Conclusie en advies	35
4.2.1 Conclusie	35
4.2.2 Advies	37
5. Ontwerpen	38
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	38
5.2 Voorlopige ontwerpdoelen	40
Literatuurlijst	41
Bijlagen	44
Bijlage A: Formulieren hogeschool KPZ	44
Bijlage B: Toestemmingsformulier HBO Kennisbank	45
Bijlage C: Vragenlijst praktijkprobleem	46
Bijlage D: De Leerkuil	47
Bijlage E: Observatieformulier gesprek	48
Bijlage F: Vragenlijst kennis en behoefte gespreksvoering leraren	49
Bijlage G: Vragenlijst behoeften leerlingen in gespreksvoering	50
Bijlage H: Resultaten vragenlijst praktijkprobleem	52
Bijlage I: Resultaten observatie	57
Bijlage J: Antwoorden vragenlijst kennis gespreksvoering leraren	58
Bijlage K: Antwoorden vragenlijst wensen leerlingen	61

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: gespreksvoering met leerlingen over onderwijsbehoeften – **bronnen:** Delfos (2017), Lamers & Creemers (2017) – **onderzoeksgroep:** leraren en leerlingen groep 4/5/6 – **methode:** vragenlijsten leraren en leerlingen, observatie gespreksvoering – **conclusie:** meer kennis nodig over ontwikkeling leerlingen m.b.t. gespreksvoering over onderwijsbehoeften, leraarvaardigheden in gespreksvoering versterken, structuur gespreksinhoud, meebeslissen in leerproces.

Samenvatting

De aanleiding van dit onderzoek is de ambitie van basisschool X om eigenaarschap van leerlingen te vergroten. Er zijn daarom de afgelopen jaren meerdere onderzoeken uitgevoerd naar eigenaarschap. In de onderwijspraktijk kwam naar voren dat er volgens leraren gebrek is aan doelgerichte richtlijnen voor een gesprek en gespreksvoorwaarden en -technieken, waarmee zij diepgang willen creëren in een gesprek met een leerling. Tot slot is er een gebrek aan tijd en organisatie. Vanuit deze probleemstelling is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *Hoe kan de professionele houding van leraren in groep 4 tot en met 6 in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften met leerlingen worden versterkt?* Uit de literatuurstudie blijkt dat de positieve sfeer in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften met leerlingen erg belangrijk is. Leerlingen stellen zich hierdoor open. Daarnaast is het belangrijk om de leerling ruimte te geven om zelf oplossingen te reproduceren. Door het stellen van o.a. reflectieve vragen kunnen leraren leerlingen laten nadenken over het leerproces. Tevens maakt een vaste structuur de gespreksinhoud voorspelbaar en doelgericht. Wanneer een leraar deze vaardigheden inzet, zal de professionele houding van leraren versterkt worden en zal dit bij leerlingen zorgen voor een positieve relatie, intrinsieke motivatie, de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden en zicht op onderwijsbehoeften. Dit vergroot het eigenaarschap. Uit de observatie van de contextuele studie blijkt dat leraren niet voldoende kennis en vaardigheden hebben om eigenaarschap tijdens de gespreksvoering over onderwijsbehoeften te stimuleren. Daarbij blijkt uit de vragenlijst dat leraren ook onvoldoende kennis hebben over belangrijke kenmerken van de ontwikkeling van leerlingen omtrent metacognitieve vaardigheden, de psychosociale ontwikkeling en verwachtingen in de gespreksvoering. Echter blijkt dat leraren wel behoefte hebben aan die kennis. Daarbij hebben zowel leraren als leerlingen behoefte aan een rustige omgeving tijdens het gesprek en hebben leraren behoefte aan een handvat voor het voeren van gesprekken met leerlingen. Tot slot is uit een vragenlijst met gesloten enquêtevragen gebleken dat leerlingen zich niet genoeg autonoom voelen, omdat zij niet voldoende het gevoel hebben dat zij kunnen meebeslissen in hun leerproces. Leerlingen zouden graag willen meebeslissen in keuzes rondom het leerproces en hier afspraken over willen maken met hun leraar. Samenvattend kan de professionele houding van leraren in groep 4 tot en met 6 in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften versterkt worden door leraarvaardigheden rondom gespreksvoorwaarden/-vaardigheden te verbeteren en kennis op te doen over de ontwikkeling van de gespreksvoering, de metacognitieve vaardigheden en de psychosociale ontwikkeling. Het ontwerp zal een kennisoverdracht en intervisiemomenten bevatten, waarin leraren van gesprekssituaties van elkaar kunnen leren en vaardigheden eigen kunnen maken. Bovendien zal het ontwerp een handvat bieden, met ruimte om leerlingen te laten meebeslissen in keuzes rondom hun leerproces. Tenslotte moet het ontwerp een rustige, vertrouwelijke omgeving tijdens het gesprek met afwisseling tussen inspanning en ontspanning bieden.

Trefwoorden: gespreksvoering met leerlingen, onderwijsbehoeften, eigenaarschap leerproces

1. Introductie

In de introductie van het onderzoek wordt eerst de context van de praktijk geschetst. Daarna volgt de aanleiding en het praktijkprobleem. Vervolgens wordt de relevantie en urgentie van het onderzoek benoemd. Tot slot volgt de vraagstelling en de definiëring van de kernbegrippen.

1.1 Probleemstelling

1.1.1 Context

KBS basisschool X is een academische opleidingsschool midden in de nieuwbouwwijk van plaats X-Noord. Op 1 oktober 2021 zaten er 422 leerlingen op basisschool X (H. van Rhee, persoonlijke communicatie, 6 oktober 2021). De school is één van de 22 basisscholen van de stichting bestuur X.

Er zijn vier kernwaarden die de visie van basisschool X bepaalt. De eerste is pedagogische **warmte**. Het team van basisschool X vindt het belangrijk dat iedere leerling zich thuis voelt op school. In een veilige leefomgeving zal een leerling zich optimaal kunnen ontwikkelen. Ten tweede vindt het team van basisschool X het belangrijk om **samen** te leren. Zo ontwikkelen leerlingen inlevingsvermogen en kunnen zij samen meer leren dan alleen. Het contact met ouders is hierin belangrijk. De leraren en ouders worden gezien als partners in opvoeding. De derde kernwaarde is **doordacht**. De leraren op basisschool X zijn academisch ingesteld en willen de kwaliteit van het onderwijs aan onze leerlingen kunnen blijven verbeteren. Met de onderzoekende houding van de leraren wordt het onderwijs steeds vernieuwd, waardoor er onderwijs op maat gegeven kan worden. Tot slot vindt het team van basisschool X het van belang dat leerlingen **ondernemend** zijn. Leerlingen leren zelf initiatief te nemen en nieuwsgierig te zijn naar de wereld om hen heen (de Vos & van Rhee, 2016).

Op basisschool X wordt gewerkt aan 'mooi in evenwicht'. In het Breinplaatje wordt dit afgebeeld (Figuur 1). 'Mooi in evenwicht' houdt in dat er enerzijds vanuit de linkerhersenhalft wordt gewerkt aan de basisvaardigheden, zoals taal, rekenen, lezen, plannen, organiseren en onderzoeken. Anderzijds wordt er vanuit de rechterhersenhalft gewerkt aan de zorg en aandacht die iedere leerling nodig heeft. Op die manier wordt er rekening gehouden met de individuele onderwijsbehoeften van een leerling. Er wordt gezorgd voor een rijke leeromgeving. Zo krijgen leerlingen de ruimte om eigen kwaliteiten te ontdekken en te ontwikkelen (de Vos & van Rhee, 2016).

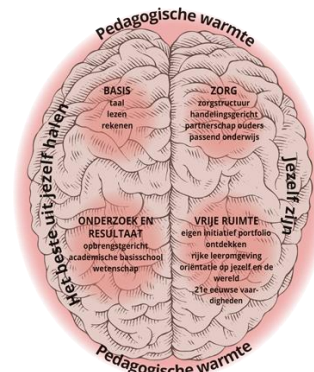
1.1.2 Aanleiding

Binnen de stichting bestuur X is er een strategische agenda van de richting. Een van de vier thema's is eigenaarschap. De stichting vindt het van groot belang dat leerlingen en leraren eigenaars zijn van hun eigen ontwikkeling (bestuur X, 2019).

basisschool X gaat uit van vijf ambities voor de schooljaren 2019 tot en met 2023. De Vos en van Rhee (2016) beschrijven eigenaarschap als één van de vijf ambities. De leraren van basisschool X vinden het van belang dat leerlingen verantwoordelijkheid leren nemen voor hun leerproces, dat leerlingen zelf doelen kunnen stellen en dat zij trots zijn op hun werk. In het jaarplan beschrijft van Rhee (2021) 6

Figuur 1

Het Breinplaatje



Met toestemming overgenomen uit *Mooi in evenwicht*, p.12, door D. de Vos en H. van Rhee, 2016, basisschool X.

dat er komend schooljaar verder gewerkt wordt aan de ambitie eigenaarschap. Op basisschool X wordt er sinds 2015 gewerkt met het vernieuwde rapportfolio, waarbij leerlingen keuzes leren maken en trots leren te zijn op hun werk. Daarnaast wordt er vanaf groep 5 gewerkt met Setting Goals, waarbij leerlingen doelen bedenken en op de doelenmuur hangen. Eind groep 7 wordt er structureel een ouder-kindgesprek gevoerd. In groep 8 worden er structureel twee keer in het jaar kindgesprekken gevoerd. Op die manier wordt er op dit moment al aan eigenaarschap gewerkt.

De afgelopen jaren is er op basisschool X academisch onderzoek gedaan binnen de bevordering van eigenaarschap bij leerlingen. Volgens Zimmerman (1990) kan eigenaarschap gedefinieerd worden als het nemen van eigenaarschap over het eigen leren. Dit wordt ook wel zelfregulerend leren genoemd. Het vernieuwde rapportfolio in 2015 is het startpunt geweest voor het vergroten van eigenaarschap op het eigen leren op basisschool X. Door middel van het rapportfolio leren de leerlingen keuzes te maken en trots te zijn op hun werk. Dit stimuleert de autonomiebevordering van de leerlingen. In 2018 werd er binnen eigenaarschap onderzoek gedaan naar het vergroten van eigenaarschap door middel van het stellen van doelen. Het ontwerp van dit onderzoek zorgde ervoor dat leerlingen medeverantwoordelijk worden in het stellen van doelen omtrent hun leerproces door het inzetten van de doelenmuur (Tuïnk, 2018). Heuver (2019) maakte hier een vervolgstap op en deed onderzoek naar de coachende rol van de leraar bij het gestelde doel. Afgelopen jaar deed Lenting (2021) onderzoek naar de motivatie en betrokkenheid van leerlingen. Dit onderzoek zal wederom aansluiten bij de ontwikkeling van eigenaarschap. Uit de voorgaande onderzoeken worden aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoeken. Tuïnk (2018) stelt het voeren van doelengesprekken als een logische vervolgstap. Heuver (2019) noemt ook dat het een vervolgstap zou kunnen zijn dat een leraar in gesprek kan gaan met leerlingen. Het gesprek kan als middel gebruikt worden om persoonlijke doelen met leerlingen te stellen en te bespreken. Leerlingen worden meer eigenaar van hun leerproces, doordat zij over eigen onderwijsbehoeften kunnen spreken (Heuver, 2019). Deze aanbevelingen sluiten aan bij wat de onderwijsinspectie op 17 januari 2020 als verbeterpunt heeft meegegeven aan basisschool X. Uit dit inspectiebezoek is namelijk gebleken dat de leraren van basisschool X te veel aandacht besteden aan het product in plaats van het proces (Onderwijsinspectie, 2020). Dit was één van de aanleidingen waardoor Lenting (2021) het afgelopen jaar een reflectiecirkel ontwierp. Leerlingen leren door middel van de reflectievragen reflecteren op hun leerproces. Door het stellen van de juiste vragen, worden leerlingen actiever betrokken bij hun eigen leerproces (Onderwijsinspectie, 2020). Toch bleek onlangs tijdens een studiemiddag op basisschool X uit klassenbezoeken van Marco Bastmeijer (persoonlijke communicatie, 27 september 2021), grondlegger en ontwikkelaar van de methode VierKeerWijzer, dat leraren op basisschool X nog meer in gesprek kunnen gaan met leerlingen. Volgens Gerats en Van der Mark (2020) is het kijken naar je eigen leerproces een voorwaarde voor het ontwikkelen van eigenaarschap. Het is van belang dat de leraar verdiepende vragen stelt, zodat leerlingen leren reflecteren op hun leerproces en hierdoor hun strategieën voor het behalen van een doel kunnen aanpassen.

1.1.3 Praktijkprobleem

Lenting (2021) heeft vorig schooljaar onderzoek gedaan naar motivatie en betrokkenheid in groep 3 tot en met 5. Dit schooljaar zitten deze leerlingen in de groepen 4 tot en met 6, de doelgroep die betrokken is bij dit onderzoek. Uit een vragenlijst aan de leerlingen van de groepen 3 tot en met 5 bleek vorig schooljaar dat leerlingen meer behoefte hebben aan autonomie. Leerlingen hebben niet altijd het gevoel dat ze dingen zelf mogen kiezen. Gerats en Van der Mark (2020) benoemen dat zelfstandigheid een belangrijke factor binnen eigenaarschap is. Dit houdt in dat leerlingen de kans krijgen om keuzes te maken in hun leerproces. Dat leerlingen niet voldoende autonomie ervaren is een probleem, omdat leerlingen zich daardoor niet voldoende gezien voelen in het inbrengen van hun

ideeën over hun eigen leerproces en de zelfstandigheid daarmee niet optimaal gestimuleerd kan worden.

Uit de resultaten van een vragenlijst (zie Bijlage C & H) aan leraren blijkt dat zij wel in gesprek gaan met leerlingen, maar dat leraren de juiste gespreksvoorwaarden- en technieken missen. Leraren in de groepen 4 tot en met 6 ervaren dat zij snel afdwalen door enthousiasme in een gesprek met een leerling. Leraren hebben behoefte aan doelgerichte richtlijnen voor een gesprek, zodat het gesprek ingekaderd kan worden en er binnen basisschool X één lijn is in het voeren van gesprekken. Daarbij ervaren leraren het probleem dat zij bij ‘stillere’ leerlingen of leerlingen die zelf weinig input geven niet de juiste groeivragen kunnen stellen, waardoor er niet voldoende diepgang in een gesprek ontstaat. Volgens Deleij (2016) kan eigenaarschap gestimuleerd worden door de verantwoordelijkheid van het leerproces bij de leerlingen neer te leggen door de leerlingen actief met hun leerproces bezig te laten zijn. Doordat leraren in groep 4 tot en met 6 niet de juiste gesprekstechnieken kennen en niet de juiste groeivragen kunnen stellen, worden leerlingen zich niet genoeg bewust van hun leerproces en kunnen leraren de verantwoordelijkheid niet voldoende bij de leerlingen neerleggen. Dit is een probleem omdat leraren de leerlingen in de groepen 4 tot en met 6 daardoor niet optimaal kunnen begeleiden in de autonomiebevordering.

Eveneens ervaren leraren gebrek aan tijd en organisatie. Leraren geven aan dat zij niet rustig een gesprek kunnen voeren, omdat zij tegelijkertijd zicht op de overige leerlingen in de klas moeten hebben. Dit is een probleem, omdat leraren hierdoor gehaast in gesprek gaan en leerlingen intrinsiek minder gemotiveerd raken om hun eigenaarschap op het leerproces te vergroten. Ten slotte blijkt uit gesprekken met leraren dat er veel behoefte is aan de borging van voorgaande onderzoeken. De afgelopen jaren zijn er veel nieuwe leraren op basisschool X komen werken, waardoor voorgaande onderzoeken niet optimaal geborgd zijn. Daarnaast heeft de coronacrisis ervoor gezorgd dat het ontwerp van het onderzoek van Lenting (2021) niet optimaal uitgevoerd kon worden in de praktijk.

1.1.4 Relevantie en urgentie

Eigenaarschap wordt ook wel zelfregulerend leren genoemd (Zimmerman, 1990). Zelfregulerend leren is één van de 21^e-eeuwse vaardigheden. Deze vaardigheden bereiden leerlingen voor op de toekomst. In de huidige samenleving wordt er veel zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van een individu verwacht. Er wordt verwacht dat het individu in staat is om eigen behoeften te verwoorden en eigen keuzes te maken. Het is van belang om al vroeg in het onderwijs zelfregulerende vaardigheden te oefenen. Leraren kunnen leerlingen stimuleren om verantwoordelijkheid te nemen voor het leerproces en hier zelf keuzes in te maken en (creatieve) oplossingen te bedenken. Zo kunnen leerlingen worden voorbereid op een toekomst waarin zij als individu worden gezien en kunnen omgaan met veranderingen (SLO, 2020).

Gewenste verbetering (haalbaarheid)

De gewenste verbetering van dit onderzoek is het vergroten van eigenaarschap door het voeren van gesprekken over onderwijsbehoeften met leerlingen. De wens is om de professionele houding van leraren te versterken in de gespreksvoering met leerlingen over hun onderwijsbehoeften. Leraren krijgen op die manier inzicht in de onderwijsbehoeften van leerlingen en kunnen leraren inspelen op deze onderwijsbehoeften inspelen. Op die manier kan er onderwijs gegeven worden die past bij de individuele behoeften van leerlingen. Hierdoor zullen leerlingen intrinsiek nog gemotiveerder zijn en nog meer betrokken raken bij hun eigen leerproces. Dit vergroot het eigenaarschap op het eigen leerproces. Door het eigenaarschap van leerlingen te vergroten, zullen de leerlingen van basisschool X voorbereid worden op een toekomst waarin ze zelfstandig en

1.2 Vraagstelling

1.2.1 Begripsverheldering

Eigenaarschap:

Zimmerman (1990) definieert eigenaarschap als ‘Students taking ownership of their own learning, a process that has become known as self-regulated learning’. Leerlingen worden hierdoor actief betrokken bij hun leerproces (Deleij, 2016). Dit kan volgens Deci & Ryan (2018) pas tot ontwikkeling komen als de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie zijn vervuld. Daarnaast zijn er volgens Lieskamp (2017) een aantal factoren van belang bij het stimuleren van eigenaarschap: motivatie en betrokkenheid, leerdoelen en zelfsturing, monitoring en metacognitie, doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen. Eigenaarschap gaat uit van vier componenten die voorwaardelijk zijn om eigenaar te zijn van je eigen leerproces: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie (Zimmerman, 1990).

Onderwijsbehoeften:

Het begrip onderwijsbehoeften wordt volgens Pameijer, Van Beukering, De Lange, Schulpen & Van de Veire (2010) gedefinieerd als hetgeen dat een leerling nodig heeft om zijn onderwijsdoel te behalen. Gijzen (2010) voegt hier aan toe dat onderwijsbehoeften bestaan uit hetgeen dat een leerling nodig heeft om de volgende stap in zijn (leer)ontwikkeling te bereiken. Het is hierbij van belang dat de leraar zicht heeft op de kenmerken van de leerlingen, zoals de werkhouding, de resultaten, de taakbeleving, stoornissen etc. Vervolgens kan er een doel gesteld worden en wordt er gekeken naar wat er nodig is om de gestelde doelen te behalen.

Metacognitie

Metacognitie gaat uit van zelfmonitoring en zelfevaluatie en is hiermee nauw verbonden met de voorwaarden voor eigenaarschap (Dekker, 2016; Zimmerman, 1990). Metacognitie wordt gedefinieerd als het kunnen nadenken over het eigen leerproces en dat kunnen sturen. Wanneer dit ontwikkeld is, hebben leerlingen het vermogen om strategieën effectief te kiezen en toe te passen (Verhulst, 2021).

Metacommunicatie

Metacommunicatie houdt volgens Van der Zaag (2020) in dat er gepraat wordt over communicatie zelf. Er wordt besproken hoe er wordt gecommuniceerd. Er zijn vier gebieden waarover er gesproken kan worden tijdens metacommunicatie: inhoud, procedure, interactie en emotie. Metacommunicatie wordt ingezet wanneer gesprekspartners het gevoel hebben dat zij elkaar niet goed begrijpen of om miscommunicatie te voorkomen en verwachtingen duidelijk te maken (Van der Zaag, 2020).

1.2.2 Onderzoeks- en trajectdoel

Het trajectdoel is het vergroten van eigenaarschap op het eigen leerproces in groep 1 tot en met 8. Met dit trajectdoel willen de leraren van basisschool X de leerlingen voorbereiden op een toekomst waarin de leerlingen zelfstandig keuzes moeten kunnen maken en verantwoordelijkheid moeten kunnen nemen. Het doel van dit onderzoek is het bieden van handvatten aan de leraren van de groepen 4 tot en met 6 om gesprekken met leerlingen over onderwijsbehoeften te voeren, waardoor hun professionele houding in de gespreksvoering wordt vergroot. Hierdoor zal het eigenaarschap van leerlingen op en het denken en praten over het eigen leerproces worden vergroot. Door in gesprek te gaan over onderwijsbehoeften kunnen leraren inspelen op deze individuele onderwijsbehoeften en

onderwijs geven dat past bij de individuele behoeften van leerlingen. Dit vergroot de intrinsieke motivatie en betrokkenheid bij het leerproces, waardoor leerlingen zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun leerproces.

1.2.3 Hoofd- en deelvragen

Hoofdvraag

Hoe kan de professionele houding van leraren in groep 4 tot en met 6 in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften met leerlingen worden versterkt?

Generieke kennis:

1. Wat houdt in gesprek gaan met leerlingen in?
2. Hoe kan het in gesprek gaan over onderwijsbehoeften het eigenaarschap vergroten?
3. Welke gespreksvaardigheden hebben leraren nodig om in gesprek te gaan met leerlingen over hun onderwijsbehoeften, waardoor het eigenaarschap wordt vergroot?
4. Wat kun je verwachten van leerlingen in de groepen 4 tot en met 6 met betrekking tot de gespreksvoering over onderwijsbehoeften?

Context kennis:

1. Hoe voeren leraren in groep 4 tot en met 6 op dit moment gesprekken met leerlingen?
2. Welke kennis bezitten de leraren van groepen 4 tot en met 6 over de gespreksvoering?
3. Welke behoeften hebben leraren in de groepen 4 tot en met 6 in de gespreksvoering?
4. Wat hebben leerlingen in de groepen 4 tot en met 6 nodig om met de leraar in gesprek te gaan over hun onderwijsbehoeften?

Ontwerp kennis:

1. In hoeverre vergroot het ontwerp de professionele houding van leraren in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften?

1.2.4 Structuur thesis

Het eerste hoofdstuk van deze bachelorthesis is de introductie en bestaat uit de context, aanleiding en probleem- en vraagstelling. Deze wordt gevolgd door het theoretisch kader, waarin er door middel van een literatuurstudie antwoord wordt gegeven op de generieke deelvragen. Het derde hoofdstuk is het contextonderzoek, waarin er antwoord wordt gegeven op context kennisvragen, door middel van onderzoek in de praktijk. De antwoorden op deze deelvragen worden beschreven door middel van methode van dataverzameling, de resultaten en de conclusie. Door de conclusie van de literatuurstudie en het contextonderzoek aan elkaar te koppelen, wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag van deze bachelorthesis. Deze conclusie wordt gevolgd door een discussie en de aanbeveling voor het ontwerp. Tot slot worden de ontwerpeisen en doelen beschreven in hoofdstuk 5.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt er door middel van een literatuurstudie antwoord gegeven op de volgende generieke deelvragen:

1. *Wat houdt in gesprek gaan met leerlingen in?*
2. *Hoe kan het in gesprek gaan over onderwijsbehoeften het eigenaarschap vergroten?*
3. *Welke gespreksvaardigheden hebben leraren nodig om in gesprek te gaan met leerlingen over hun onderwijsbehoeften, waardoor het eigenaarschap wordt vergroot?*
4. *Wat kun je verwachten van leerlingen in de groepen 4 tot en met 6 met betrekking tot de gespreksvoering over onderwijsbehoeften?*

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 In gesprek gaan met leerlingen

Om te beginnen is het belangrijk om te weten wat de gespreksvoering met leerlingen inhoudt. Door in gesprek te gaan met iemand, wordt er door middel van communicatie informatie overgedragen. Communicatie is een middel dat iedereen dagelijks gebruikt (Van den Brand, 2010). Van den Brand (2010) spreekt over een zender, een boodschap en een ontvanger als het gaat om de definitie van communicatie. Zo is communicatie volgens Pameijer et al. (2010) ook een groot onderdeel van het onderwijs. Van een gesprek over die leuke vakantie tot een gesprek over dat ene incident op het schoolplein, een gesprek kan verschillende doelen hebben en in verschillende vormen gevoerd worden. Gesprekken tussen leerlingen en de leraar, in groepjes of individueel, spelen zich voortdurend af gedurende een schooldag. Daarom is het juist zo belangrijk dat leraren vaardig worden in het voeren van gesprekken (Pameijer et al., 2010). Een gesprek is effectief als het bestaat uit: persoonlijke aandacht, ontwikkelingsgerichtheid, creativiteit, openheid en nieuwsgierigheid (Van den Berg & Kanters, 2018). Pameijer et al. (2010) schrijven dat een kindgesprek een gepland moment tussen de leraar en de leerling is. Door middel van dit gesprek wil de leraar erachter te komen wat belemmerende of stimulerende factoren zijn voor de ontwikkeling van de leerling (Pameijer et al., 2010). Een kindgesprek kan volgens een vast gesprekskader gevoerd worden. Een format is hierbij helpend. Dit creëert structuur voor zowel de leerling als de leraar en zorgt voor minder spanning bij de leerling, omdat de verwachtingen bekend zijn (Den Hoed, 2017; Pameijer, 2017). Delfos (2017) noemt drie voorwaarden om in gesprek te kunnen gaan met leerlingen. Ten eerste moet de leraar zicht hebben op de ontwikkeling van hun leerlingen. *Zie 2.2.4. Gespreksvoering over onderwijsbehoeften naar leeftijd.* Ten tweede moet de leraar weten hoe leerlingen communiceren en ten slotte moet de leraar verschillende gesprekstechnieken kunnen toepassen. *Zie 2.2.3. Leraarvaardigheden.*

Naast de verschillende kenmerken van een effectief gesprek, kent een gesprek ook verschillende drijfveren voor het voeren van een gesprek. Volgens Van Kooten (2013) zijn er twee aanleidingen voor het voeren van een gesprek. Leerstofgerichte gesprekken hebben als doel om te praten over de leerstof. Leerlingen weten in dit gesprek dat hun antwoord goed of fout kan zijn door de gesloten vragen die leraren in dit gesprek stellen. Daarnaast kunnen er ook gesprekken gevoerd worden om de onderwijsbehoeften van leerlingen in beeld te krijgen. In dit gesprek vertellen leerlingen hun mening en beleving over verschillende onderwerpen. Ook Pameijer (2017) spreekt van gesprekken waarbij het gaat om de leerstof (overhorings- en toetsingsgesprekken) en gesprekken waarbij het gaat om de mening en beleving van de leerling (kindgesprekken). Bovendien voegt Pameijer (2017) daar ook het straf- of corrigerende gesprek aan toe. Dit gesprek wordt vaak incidenteel gevoerd als er een incident

heeft plaatsgevonden. Het doel van dit gesprek is de leerling te laten kijken naar en reflecteren op de invloed van zijn/haar gedrag.

Lamers en Creemers (2017) spreken van zeven verschillende soorten gesprekken over de mening en beleving van leerlingen. Het *analyse-/diagnostisch gesprek* heeft als doel om erachter te komen welke onderwijsbehoeften de leerling heeft. De leraar ontdekt door middel van dit gesprek hoe een leerling denkt en te werk gaat. In het *doelengesprek* stellen de leraar en de leerling nieuwe doelen op. Gedurende het *voortgangsgesprek* wordt de voortgang van het leerproces besproken. In het *feedbackgesprek* geeft de leraar feedback op verschillende factoren aan de leerling. Tijdens het *evaluatiegesprek* worden de gestelde doelen geëvalueerd. Het *klassengesprek* heeft als doel om de bevindingen, informatie, inzichten en reactiepatronen van leerlingen helder te krijgen. Dit gesprek wordt gevoerd tussen enkele leerlingen en de leraar. Tot slot is het *driehoeksgesprek* een gesprek tussen de leraar, ouders en de leerling dat gaat over de ontwikkeling van de leerling.

Bovendien heeft de vorm en de plek waar(in) een gesprek plaatsvindt grote invloed op het verloop van het gesprek (Delfos, 2017). Zo kan er een gesprek plaatsvinden tussen de leraar en de leerling (Pameijer et al., 2010). Een gesprek tussen alleen de leraar en de leerling versterkt de relatie en binding. Ook versterkt dit het welbevinden van de leerling, omdat het even alle aandacht krijgt van de leraar en zich hierdoor gezien voelt (Roubos, 2016). Zie paragraaf 2.2.2. *Onderwijsbehoeften in relatie tot eigenaarschap*. Daarnaast kan er volgens Lamers en Creemers (2017) een gesprek gevoerd worden tussen de leraar en een aantal leerlingen of tussen de leraar en de hele klas. Dit gesprek heeft als doel om inzicht te krijgen in de bevindingen en informatie van leerlingen onderling. Volgens Van den Bogaert (2018) is het van belang om kindgesprekken niet alleen tussen één leerling en de leraar te laten plaatsvinden. Als meerdere leerlingen tegelijk met de leraar in gesprek gaan, leren leerlingen elkaar te stimuleren en te begeleiden in het behalen van doelen. Dit draagt bij aan een positief leerklimaat. Daarentegen noemt Van den Brand (2010) dat gesprekken in een groep voor veel leerlingen juist een drempel kunnen zijn, omdat zij zich niet durven te uiten in een groep. Hier is veel meer (zelf)vertrouwen voor nodig, dan in een gesprek tussen de leraar en de leerling.

Daarbij noemt Van den Bogaert (2018) dat het voeren van gesprekken in groepjes een oplossing is voor de drukke planning van leraren. Deze gespreksvorm kan namelijk in de klas gevoerd worden terwijl de andere leerlingen in de klas zelfstandig werken. Echter gaat het voeren van een gesprek in het klaslokaal in tegen de gespreksvoorwaarden van Delfos (2017). Zij benoemt dat het van belang is om een rustige plek te zoeken voor het voeren van een gesprek, dus niet een ruimte waar andere leerlingen werken. Wanneer er een plek gekozen wordt waar veel lawaai of gepraat is, dan zorgt dit voor afleiding en een ongemakkelijke sfeer. Een leerling zal zich pas prettig en op zijn/haar gemak voelen als het ongestoord kan vertellen. Ook Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos (2013) spreken hun twijfels uit over het voeren van een gesprek in het klaslokaal. Zij benoemen, net als Delfos (2017), dat een gesprek op een vertrouwelijke plek gevoerd moet worden. De klas is een openbare plek waar iedere leerling kan horen wat er gezegd wordt en dit zal een probleem zijn voor het vertrouwen binnen het gesprek.

2.2.2 Gespreksvoering over onderwijsbehoeften in relatie tot eigenaarschap

De drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie zijn een voorwaarde voor het ontwikkelen van eigenaarschap (Deci & Ryan, 2018). In gesprek gaan met leerlingen over het leerproces draagt bij aan deze drie basisbehoeften (Lamers & Creemers, 2017). Kindgesprekken versterken namelijk de relatie tussen de leraren en leerlingen en het welbevinden van leerlingen. Doordat leerlingen de kans krijgen om hun mening en ideeën te verwoorden, voelen zij zich gezien (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Roubos, 2016). Bovendien stelt Ietje de Vries (2021) in haar artikel dat leerlingen in kindgesprekken vaak meer vertellen dan dat zij thuis of in de klas zouden doen. Dit zorgt voor vertrouwen en een binding tussen de leraar en de leerling. Daarbij zorgt het praten over wat al goed gaat ervoor dat leerlingen zelfvertrouwen opbouwen (Van Rooij, 2021). Lieskamp (2017) benoemt zelfvertrouwen als een van de voorwaarden voor het stimuleren van eigenaarschap.

Bovendien worden leerlingen actief betrokken bij hun leerproces door in gesprek te gaan over onderwijsbehoeften (Deleij, 2016). Betrokkenheid en motivatie zijn belangrijke voorwaarden voor het ontwikkelen van eigenaarschap (Lieskamp, 2017). Als er aan de drie psychologische basisbehoeften voldaan wordt, raakt een leerling intrinsiek gemotiveerd en wil het een doel voor zichzelf behalen in plaats dat het ‘moet’ van de leraar (Deci & Ryan, 1985). Het actief betrekken van leerlingen bij het leerproces zorgt voor motivatie om te leren, omdat leerlingen deel uitmaken van een plan en hun eigen onderwijsbehoeften herkennen (Lamers & Creemers, 2017). In een gesprek met leerlingen kan de leraar de leerling doelen laten opstellen. Wanneer de leraar dit de leerling laat doen, dan is het ‘het doel van de leerling’ en niet van de leraar, waardoor een leerling zich verantwoordelijker voelt (Pameijer et al., 2010). Dit zorgt ervoor dat leerlingen intrinsiek gemotiveerder zijn om het doel te behalen (Deci & Ryan, 1985). Berends (2014) bekrachtigt dit door te stellen dat leraren het eigenaarschap nog meer kunnen versterken door in een gesprek met leerlingen vragen te stellen over het leerproces. Op die manier kunnen leerlingen meebeslissen en meepraten over hun eigen leerproces. Dit vergroot het verantwoordelijkheidsgevoel en de motivatie. Bovendien liggen de oplossingen die leerlingen bedenken over hun onderwijsbehoeften meestal dicht bij de werkelijkheid. Dit maakt de onderwijsbehoeften voor leraren haalbaar (Pameijer et al., 2010).

Ook blijkt uit onderzoek van Roubos (2016) dat leerlingen door middel van een gesprek met de leraar kunnen leren hoe zij moeten leren. Dit zorgt voor een ontwikkeling van verschillende metacognitieve vaardigheden, zoals kritisch denken, het probleemoplossend vermogen, plannen, keuzes maken en communicatieve vaardigheden. Dit zijn 21^e -eeuwse vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor zelfregulerend leren en die ze voorbereiden op de toekomst (SLO, 2020). De leerkuil is ontwikkeld door de Engelse filosoof James Nottingham (2017) en maakt het leren visueel en overzichtelijk voor leerlingen (Figuur 2 in bijlage D). De leraar kan deze inzetten in een gesprek met een leerling. Door samen met de leerling door de leerkuil te gaan, kan de leerling per fase zijn/haar bevindingen verwoorden. Er kan dan samen met de leraar besproken worden wat de leerling nodig heeft om uit de leerkuil te komen en het doel te behalen. Zo krijgen zowel de leraar als de leerling zicht op de onderwijsbehoeften die de leerling nodig heeft. De leerkuil maakt de gespreksvoering voor leerlingen makkelijker (Nottingham, 2017). Leerlingen kunnen daarmee hun onderwijsbehoeften verwoorden, waardoor de leraar, maar ook de leerling zelf, deze duidelijker in beeld heeft (Lamers & Creemers, 2017). Ook kan er in een gesprek gepraat worden over de werkhouding, waardoor deze verbeterd kan worden. Op die manier krijg een leerling zicht op zijn eigen ontwikkeling, wordt de betrokkenheid groter en kan het zijn ontwikkeling zelf bijsturen. Dit vergroot het eigenaarschap (Roubos, 2016).

Zoals in de vorige alinea genoemd werd, krijgen leraren door een gesprek met leerlingen zicht op de onderwijsbehoeften van leerlingen die zij nodig hebben om een doel te halen. Leraren kunnen hun onderwijs daardoor beter afstemmen en aanpassen aan het individu. Hierdoor kunnen leraren leerlingen beter uitdagen in het behalen van een doel (Pameijer et al., 2010). Doorzettingsvermogen is namelijk een belangrijke factor in het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen (Lieskamp, 2017). Volgens de Flow-theorie van Csikszentmihaly (2008) staan ‘challenge level’ en ‘skills’ tijdens het uitvoeren van een opdracht tegenover elkaar. Als iemand zijn vaardigheden kan uitvoeren terwijl het uitgedaagd wordt, is iemand het meest gelukkig. Dit zorgt voor een gevoel van competentie, verbondenheid en verantwoordelijkheid voor het leerproces (Csikszentmihaly, 2008).

2.2.3 Leraarvaardigheden

Carl Rogers, een van de grondleggers van de humanistische psychologie, noemt drie voorwaardevoorwaarden voor een gesprek. Ten eerste is congruentie van belang. Dit houdt in dat de leraar doet wat hij/zij zegt. Ten tweede speelt empathie een grote rol. De leraar dient zich in te leven in de belevingswereld van de leerling. Ten slotte is een positieve blik van belang, waarbij de leraar openstaat voor de bevindingen van de leerling en de leerling accepteert (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016).

Naast de gespreksvoorwaarden die van belang zijn voorafgaand aan een gesprek, zijn er ook gespreksvoorwaarden die tijdens een gesprek voor een goed verloop kunnen zorgen. Deze zorgen voor een prettige, veilige sfeer tijdens een gesprek met een leerling (Delfos, 2017). Naast de veiligheid is de relatie met de leraar ook van groot belang voor een gesprek. Dit zorgt ervoor dat leerlingen het gesprek niet gehinderd wordt, leerlingen zich durven open te stellen en eigenaarschap kunnen ontwikkelen (Roubos, 2016). Delfos (2017) noemt negen communicatievoorwaarden:

1. Ooghoogte
Volgens Delfos (2017) kan verschil in hoogte onbewust een rol in het gesprek toereiken. Wanneer de leraar en de leerling op gelijke ooghoogte zitten, dan voelen zowel de leerling als de leraar zich verantwoordelijk voor het gesprek en ontstaat er een gevoel van gelijkwaardigheid. Volgens Pameijer et al. (2010) is het ook van belang om schuin of naast de leerling te zitten. Dit stimuleert het gevoel van gelijkheid voor de leerling. Daarnaast kan de leerling dan langer zijn/haar verhaal vertellen, omdat het de leraar niet te lang hoeft aan te kijken.
2. Non-verbaal contact
‘Non-verbale signalen zijn vaak betrouwbaarder dan verbale’ (Delfos, 2017, p. 74). De leraar wint veel informatie over de leerling wanneer het de leerling aankijkt. Door te kijken naar non-verbale uitdrukkingen van de leerling, kan de leraar de motivatie en het gedrag van de leerling ontcijferen. Ook kan de leraar zelf non-verbale signalen afgeven, door bijvoorbeeld een knikje te geven of te glimlachen. Dit geeft de leerling vertrouwen en stimuleert om verder te vertellen (Van den Brand, 2010).
3. Afwisseling in oogcontact
Pameijer et al. (2010) veronderstellen dit en noemen dat oogcontact niet in elke situatie van belang is. Voor leerlingen die het spannend vinden of verlegen zijn, kan oogcontact voor meer spanning zorgen. Delfos (2017) voegt hieraan toe dat als de leerling weinig tot geen oogcontact maakt, dit twee redenen kan hebben: een teken van angst en/of demotivatie of een teken van concentratie.
4. De leerling op zijn/haar gemak stellen
De leraar kan dit allereerst doen door de leerling te laten kiezen waar het gaat zitten (Pameijer et al., 2010). Vervolgens is het praten over een dagelijks onderwerp, zoals sport of hobby's van

groot belang. Dit maakt de sfeer luchtig (Van den Brand, 2010). Volgens Delfos (2017) is veiligheid de belangrijkste voorwaarde die een leerling op zijn/haar gemak stelt. Dit kan de leraar waarborgen door warmte, respect en oprechtheid uit te stralen.

5. Luisteren

Delfos (2017) noemt dat luisteren naar de leerling voor motivatie tijdens een gesprek kan zorgen. Volgens Hattie (2013) is luisteren het geheim van goed onderwijs. Van Kooten (2013) benoemt in haar artikel het belang van het luisteren naar leerlingen. Er zijn volgens Van Kooten (2013) vier niveaus van luisteren. Bij niveau 1 luistert de luisteraar selectief en hoort de luisteraar alleen wat het wil horen. In niveau 2 wordt er kritisch geluisterd naar het standpunt van de verteller en vormt de luisteraar hier zelf een mening over. Niveau 3 houdt in dat de luisteraar luistert vanuit verschillende perspectieven, omdat hij weet dat de vertellers verschillende meningen hebben. In het laatste niveau is de luisteraar erop gericht om te leren van de verteller. Door op deze manier te luisteren, kan de luisteraar zijn gedachten veranderen met betrekking tot het onderwerp. Het luisteren op niveau 3 en 4 zal ervoor zorgen dat de leerling het gevoel ervaart dat er naar hem geluisterd wordt. Dit versterkt de relatie en zorgt ervoor dat de leraar meer informatie van de leerling krijgt (Van Kooten, 2013). Zo wordt het eigenaarschap van leerlingen gestimuleerd. Ook Dr. Thomas Gordon (2020) benoemt het belang van luisteren naar leerlingen. Een leerling moet merken dat je aandachtig luistert. Gordon (2020) maakt gebruik van de termen: passief en actief luisteren. Passief luisteren betekent dat de leraar luistert en de leerling accepteert door niks te zeggen en non-verbaal contact in te zetten. Actief luisteren houdt in dat de leraar alert luistert en zich verplaatst in de leerling, zonder een oordeel te geven. Door de reacties die de leraar geeft op iets wat de leerling vertelt, laat de leraar merken dat het de leerling begrijpt. Een opvallend kenmerk is dat de leraar niet met advies of een oplossing komt (Gordon, 2020). Ook Van den Berg en Kanters (2018) benoemen 'niet invullen voor een ander' (NIVEA) als belangrijke gesprekstechniek. Leerlingen leren op die manier zelf een oplossing te bedenken en verwoorden (Gordon, 2020). Gordon (2020) benoemt dat het bij actief luisteren van belang is om te herformuleren wat de leerling zegt, omdat de gevoelens van de leerling op die manier gereflecteerd worden. Herformulering kan er namelijk voor zorgen dat een leerling meer wil vertellen (Lamers & Creemers, 2017; Pameijer et al., 2010). Tevens noemt Van den Berg en Kanters (2018) de gesprekstechniek: luisteren, samenvatten en doorvragen (LSD). Dit daagt de leerling nog meer uit om diepgaander te vertellen, dan door herformulering (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013).

6. De leerling stimuleren om zijn/haar gedachten te verwoorden

Door leerlingen complimenten te geven als het iets vertelt, ontstaat er een vertrouwelijke sfeer en zullen leerlingen nog meer vertellen (Pameijer et al., 2010). Door denkpauzes in te lassen, krijgt de leerling de ruimte om na te denken en zijn eigen mening te verwoorden. Dit vergroot het eigenaarschap (Lamers & Creemers, 2017). Daarnaast is het belangrijk dat leraren rustig en langzaam praten. Dit geeft de leerling de tijd om een antwoord te formuleren en erover na te denken. Dit stimuleert het oplossingsvermogen (Lamers & Creemers, 2017).

7. Het combineren van spelen met praten

Pameijer et al. (2010) benoemt dat het combineren van spelen of tekenen met praten de spanning voor leerlingen kan wegnemen. Dit komt doordat leerlingen tijdens spelen een prettig gevoel ervaren. Door dit ook in te zetten tijdens een gesprek, zal de spanning wegnemen en de motivatie toenemen (Delfos, 2017).

8. Tijdig afbreken van een gesprek

Een leerling kan het gesprek beëindigen, door bijvoorbeeld de korte spanningsboog. Het is belangrijk dat de leraar benoemt dat dit geaccepteerd wordt en dat het gesprek op een ander moment vervolgd wordt (Delfos, 2017).

9. Leerling tot rust laten komen

Een leerling doet dit volgens Delfos (2017) vaak het liefst door zich fysiek in te spannen. Het moment van gespreksvoering is hierdoor erg belangrijk. De leraar moet een moment zoeken, waarbij de leerling daarna de mogelijkheid heeft tot rust te komen, bijvoorbeeld voor de pauze of gymles.

Naast de verschillende gespreksvoorwaarden, zorgt de structuur van een gesprek voor goed verloop van een gesprek. Pameijer et al. (2010) benoemen het belang van een vaststaande structuur in gesprekken. Door structuur weten zowel leraren als leerlingen wat er van hen verwacht wordt en wat het doel van het gesprek is. In de literatuur zijn veel verschillende structuren voor gesprekken met leerlingen te vinden. Het GROW-model is een gespreksstructuur, waardoor onderwijsbehoeften worden vormgegeven (Whitmore, 2010). In de eerste fase van het GROW-model wordt het doel van de leerling besproken. Wat wil de leerling bereiken (GOAL)? In de tweede fase wordt de stand van zaken besproken (REALITY). Vervolgens worden er oplossingen besproken om een doel te behalen (OPTIONS). Tot slot worden er afspraken gemaakt. Het doel en de aanpak worden besproken. Hieruit blijkt wat de leerling nodig heeft om het doel te behalen (WRAP UP). De GROW-methode zorgt ervoor dat het doel van het gesprek in stappen duidelijk wordt voor de leraar en de leerling. Dit resulteert in een houding waarbij de leerling mede-eigenaar is van het gespreksonderwerp (Lamers & Creemers, 2017).

In tegenstelling tot Whitmore (2010) benoemen Lamers & Creemers (2017) de voorbereiding als eerste fase van een gesprek. Lamers en Creemers (2017) benoemen namelijk dat een gesprek met een leerling altijd bestaat uit de voorbereiding, introductie, de kern en de afronding. In de voorbereiding wordt er nagedacht over het doel van het gesprek en de vragen die gesteld kunnen worden om tot diepgang te komen. Daarbij wordt een gesprek geopend met een vraag, bijvoorbeeld gericht op het dagelijks leven, waardoor de spanning wordt verminderd (Lamers & Creemers, 2017). De leraar probeert zich in te leven in de leerling. Dit zorgt voor een veilige, warme sfeer tijdens het gesprek (Delfos, 2017). Ook Van Kooten (2013) benoemt het belang van de voorbereiding van het gesprek. Zij benoemt dat leerlingen zich verantwoordelijk voor het gesprek voelen als zij zich voorbereiden op het gesprek. Dit draagt bij aan het eigenaarschap van de leerling.

Naast het toepassen van gespreksvoorwaarden en een vaste opbouw, is het ook belangrijk dat leraren vaardig worden in het stellen van vragen. Het stellen van vragen kan leerlingen namelijk aan het denken zetten en stimuleren tot het creëren van eigenaarschap, omdat leerlingen zich bewust worden van hun eigen ontwikkeling (Van den Bogaert, 2018). Een effectieve manier voor het stellen van vragen is volgens Lamers en Creemers (2017) om de vragen te stellen vanuit: hoofd, hart en handen. De vragen gericht op 'hoofd' hebben als doel om leerlingen creatief en onderzoekend te laten denken. De leraar kan de leerling uitdagen om te redeneren, te verduidelijken of een oplossing te zoeken. De vragen gericht op 'hart' zijn bedoeld om leerlingen hun gevoelens te verwoorden. Tot slot zijn de handvragen van toepassing op het evalueren. Leraren laten leerlingen hierdoor terugblikken en nadenken over het leerproces en maken de leerlingen zelf verantwoordelijk om dit aan te passen waar nodig.

Ook Delfos (2017) noemt veertien soorten vragen: open vragen, gesloten vragen, toonvragen, retorische vragen, doorvragen, suggestief vragen, meervoudig vragen, vraag herhalen of verduidelijken, tegendeelvragen, waarom-vragen, antwoord herhalen of samenvatten en

samenvattend vragen. Wisse (2013) noemt daarbij het belang van het stellen van reflectieve vragen: open vragen, doorvragen, verduidelijkende vragen en waarom-vragen. Dit lokt leerlingen uit om na te denken over de vraag en een antwoord te reproducieren. Hierdoor wordt het eigenaarschap gestimuleerd, omdat leerlingen leren nadenken over hun leerproces en over wat zij als oplossing zien (Wisse, 2013). Van Kooten (2013) benoemt het belang van het stellen van open vragen. Gesloten vragen hebben vaak korte antwoorden als 'ja' of 'nee', in tegenstelling tot open vragen, die oneindige antwoorden bevatten. Door open vragen te stellen aan de leerling, wordt de leerling gestimuleerd tot het formuleren van een eigen antwoord en om dieper na te denken over zijn/haar ontwikkeling. Dit zorgt ervoor dat de leerling de kans krijgt om na te denken over zijn eigen mening of idee bij een onderwerp, wat leidt tot eigenaarschap. Ook Delfos (2017) stelt een kanttekening van het stellen van gesloten vragen. Zij benoemt dat het stellen van gesloten vragen tot te weinig informatie leidt.

Tevens is het belangrijk dat als de leraar merkt dat de leerling het moeilijk vindt om zijn onderwijsbehoeften te verwoorden, dat de leraar de leerling stimuleert om zijn mening te geven. Leraren kunnen dit doen door open vragen te stellen, door middel van doorvragen en vooral te luisteren (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013). Op groei gerichte vragen kunnen hierbij helpend zijn. Hattie en Timperly (2007) deden onderzoek naar het geven van effectieve feedback. Zij stellen dat de leraar vragen kan stellen op de volgende niveaus: feedup (wat wil ik bereiken?), feedback (vragen gericht op de aanpak) en feedforward (vragen gericht op de volgende stap). Deze vragen zijn gericht op het leerproces, in plaats van op de prestaties van de leerling. Bovendien zorgen deze vragen ervoor dat de leerling zich bewust wordt van zijn eigen leerproces en zelfvertrouwen ontwikkelt (Lamers & Creemers, 2017).

2.2.4 Gespreksvoering over onderwijsbehoeften naar leeftijd

Een van de voorwaarden voor het voeren van een gesprek over onderwijsbehoeften, is het kennen van de ontwikkeling van leerlingen op drie gebieden: de psychosociale ontwikkeling, de ontwikkeling van de metacognitie en de ontwikkeling van gespreksvoering. Als de leraar zich bewust is van waar de leerling zich in de ontwikkeling bevindt, dan maakt dat de gespreksvoering makkelijker (Delfos, 2017; Lamers & Creemers, 2017).

Psychosociale ontwikkeling:

Psychoanalyticus Erik Erikson deed onderzoek naar de interacties tussen een leerling en zijn omgeving. De psychosociale ontwikkeling wordt omschreven als 'een theorie over de ontwikkeling van de interacties tussen een leerling en zijn sociale omgeving' (Hooijmaaijers et al., 2016). Volgens Erik Erikson zijn er vijf fasen in de psychosociale ontwikkeling. De fase waarin leerlingen in de groepen 4 tot en met 6 zich bevinden is: ijver tegenover minderwaardigheid (Hooijmaaijers et al., 2016).

6 tot en met 8 jaar:

In deze leeftijdsfase groeit een leerling enorm in de cognitieve ontwikkeling. Een leerling leert bijvoorbeeld lezen en schrijven en dat maakt dat een leerling rond het zevende levensjaar een grote verandering doormaakt. Daarom wordt dit ook wel de scharnierleeftijd genoemd. Leerlingen ontwikkelen aan het begin van deze leeftijdsfase een gevoel van schaamte. Het besef van wat anderen van hen vinden groeit en dat maakt dat leerlingen in deze fase gevoeliger zijn voor erkenning. Leerlingen vanaf zeven jaar zijn erg gevoelig voor suggestieve vragen van leraren, omdat ze de

‘codes’ van gesprekken nog niet altijd begrijpen. Hersengebieden gaan meer samenwerken en het rijpingsproces van het kortetermijngeheugen is voltooid. De ontwikkeling van het langetermijngeheugen komt hiermee steeds meer op gang. Tevens zorgt de integratie van de samenwerking tussen hersenen ervoor dat leerlingen dieper inzicht in begrippen krijgt, waardoor een leerling meer begrijpt en zich verdiept. Dit maakt dat er in een gesprek steeds meer diepgang kan krijgen (Delfos, 2017; Verhulst, 2021).

8 tot en met 10 jaar:

Op cognitief gebied wordt de basis die in de vorige leeftijdsfase werd gelegd steeds verder uitgebreid. Het langetermijngeheugen wordt uitgebreid, waardoor leerlingen strategieën leren toepassen. Leerlingen leren symboliek en verbanden te gebruiken. Daarnaast ontwikkelen leerlingen in deze leeftijdsfase bewustwording van hun plek in de wereld. Vriendschappen worden in deze leeftijdsfase steeds belangrijker, waardoor leerlingen zichzelf en hun prestaties vergelijken met andere leerlingen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen in deze leeftijdsfase goed te motiveren zijn voor een gesprek als zij hier andere leerlingen mee kunnen helpen. Anderzijds kan dit ook zorgen voor een minderwaardigheidsgevoel of faalangst, omdat de gevoeligheid erg hoog is. Als er een balans tussen spanning en prestatie is, zal een leerling betere prestaties leveren. Dit leidt tot positieve faalangst. Als er te veel spanning is, kan dit leiden tot negatieve faalangst. De angst voor het minderwaardigheidsgevoel of faalangst kan ervoor zorgen dat leerlingen niet alles durven te vertellen in een gesprek. Ook kan het zijn dat leerlingen details gaan verzinnen, die niet waar zijn, om aan de ‘juiste’ verwachtingen te willen voldoen. Dit maakt dat leerlingen sterk gevoelig zijn voor afkeuring (Delfos, 2017; Verhulst, 2021).

Metacognitieve ontwikkeling:

Vanaf zes jaar begint de metacognitieve ontwikkeling vorm te krijgen volgens Hooijmaaijers et al. (2016). Leerlingen krijgen steeds meer inzicht in hun eigen manier van leren en weten steeds beter van zichzelf hoe ze leren en wat ze daarbij nodig hebben. Ook weten deze leerlingen waar hun sterke en zwakke punten liggen (Hooijmaaijers et al, 2016). Dit zorgt er volgens Van Zon (2017) voor dat leerlingen van 7 tot 11 jaar allerlei oplossingen kunnen bedenken voor een probleem. Daarbij kan de leerling ook uitleggen waarom er gekozen wordt voor een oplossing. Daarentegen benoemen Lamers & Creemers (2017) dat het wel ingewikkeld is om in de onderbouw (tot acht jaar) met leerlingen in gesprek te gaan over onderwijsbehoeften. De mondelinge taalvaardigheid en metacognitie van leerlingen in de onderbouw is nog niet voldoende ontwikkeld, waardoor ze nog niet kunnen reflecteren op hun werk. Daarbij blijkt ook uit een onderzoek van Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos (2013) dat leerlingen vanaf acht jaar pas het vermogen hebben om hun onderwijsbehoeften duidelijk te verwoorden. Vanaf die leeftijd is het mogelijk om doelen te stellen en te praten over leren. Dit komt doordat de metacognitieve vaardigheden bij leerlingen tot acht jaar minder ontwikkeld zijn. Leerlingen tot acht jaar zijn wel in staat om hun behoeften en gevoelens te verwoorden, waardoor een gesprek over welbevinden wel mogelijk is. Volgens Hooijmaaijers et al. (2016) bouwt de metacognitieve ontwikkeling zich vanaf negen jaar verder uit. Leerlingen zijn dan in staat om te reflecteren op zichzelf. Dit maakt dat leerlingen in groep 6 eraan toe om echt verantwoordelijkheid te dragen over hun leerproces, omdat leerlingen het vermogen hebben om te reflecteren op hun (werk)houding en gedrag. Het is belangrijk dat de leraar in groep zes een begeleidende rol aanneemt en samen met de leerlingen doelen stelt (Hooijmaaijers et al., 2016).

De ontwikkeling van zelfregulatie en metacognitieve vaardigheden hangt nauw samen met de ontwikkeling van executieve functies (Verhulst, 2021). Tussen zes en acht jaar vindt er een grote ontwikkeling van het werkgeheugen en de cognitieve flexibiliteit plaats. De ontwikkeling van tijdsbesef zorgt ervoor dat leerlingen steeds meer in staat zijn om vooruit te denken. Dit is de voorloper van de vaardigheid plannen, waarvan de ontwikkeling vanaf acht jaar begint. Ook ontwikkelen leerlingen vanaf dat moment het vermogen om te ordenen. Vanaf tien jaar ontwikkelen leerlingen het vermogen om te kijken naar het eigen gedrag en te reflecteren op hun werkhouding (Smidts, 2020).

Ontwikkeling gespreksvoering:

6 tot en met 8 jaar:

In het begin deze leeftijdsfase begrijpen leerlingen de gesprekscodes nog niet volledig. Dit groeit steeds meer, maar het is wel belangrijk om metacommunicatie te gebruiken. Maak de gesprekskaders duidelijk, vertel het gespreksdoel en laat een leerling niet zijn/haar fantasie vertellen, maar zijn/haar eigen mening. Dit stimuleert de leerling om te vertellen en zijn onderwijsbehoeften te verwoorden. Leerlingen van zes tot acht jaar zijn in staat om 15 tot 20 minuten korte gesprekjes te voeren. Het is van groot belang om in dit korte gesprekje een balans te vinden tussen inspanning en ontspanning, waardoor de spanning zal afnemen. Het taalgebruik van de leraar moet kort en concreet zijn en bestaan veel uit non-verbaal taalgebruik. Tevens is het belangrijk om open vragen te stellen, door te vragen en vragen te herhalen. Dit stimuleert de leerling om na te denken en te verwoorden, wat het eigenaarschap vergroot. Gesloten vragen kunnen uitsluitend gebruikt worden ter controle en het is wenselijk om suggestieve vragen te vermijden. Leerlingen in deze fase zijn gevoelig voor de erkenning van een volwassene en daarom is de beloning na het gesprek van groot belang (Delfos, 2017; Verhulst, 2021).

8 tot en met 10 jaar:

In deze leeftijdsfase zijn de gesprekscodes voor een leerling duidelijk. Het doel van het gesprek benoemen is voldoende. Wel stimuleert het gebruik van metacommunicatie het zelfvertrouwen en de gewenste uitingen. Het is wenselijk dat de leraar concreet taalgebruik gebruikt en lichaamstaal benoemt. In deze fase is het nog steeds belangrijk om suggestieve vragen en sociaal wenselijke antwoorden te vermijden, maar open en gesloten vragen te stellen. Doorvragen is in deze fase het meest van belang en samenvattend vragen kan voor een structuur zorgen. Een gesprek kan 30 tot 45 minuten duren en ook in deze fase is een afwisseling tussen inspanning en ontspanning van belang. Zoals in de psychosociale ontwikkeling werd beschreven, zijn vriendschappen erg belangrijk in deze leeftijdsfase. De leraar kan hier gebruik van maken door te vragen wat een vriend(innetje)je ervan zou vinden. Net als in de vorige fase is de beloning van groot belang, omdat leerlingen gevoelig zijn voor erkenning van de volwassene (Delfos, 2017; Verhulst, 2021).

2.3 Conclusie literatuurstudie

In het praktijkprobleem komt naar voren dat er binnen de school op dit moment geen duidelijke lijn voor het voeren van structurele gesprekken is. Uit de literatuurstudie kan geconcludeerd worden dat in gesprek gaan met leerlingen inhoudt dat er rekening gehouden wordt met verschillende factoren binnen een gesprek. Persoonlijke aandacht, ontwikkelingsgerichtheid, creativiteit, openheid en nieuwsgierigheid zijn kenmerken van een effectief gesprek (Van den Berg & Kanters, 2018). De gespreksvoering met leerlingen kan gericht zijn op de mening en beleving, op de leerstof of op het corrigeren van een leerling (Pameijer, 2017; Van Kooten 2013). Als een gesprek volgens een vast format gevoerd wordt, ontstaat er structuur voor zowel de leraar als de leerling (Den Hoed, 2017; Pameijer, 2017). Dat de plek van het gesprek rustig en vertrouwd moet zijn, zodat een gesprek ongestoord gevoerd kan worden en leerlingen zich durven te uiten, wordt benadrukt door Aanen-Zilvold en Bulterman-Bos, (2013) Delfos (2017) en Van den Brand (2010).

Bovendien kan er uit de literatuurstudie geconcludeerd worden dat het in gesprek gaan over onderwijsbehoeften ervoor zorgt dat leerlingen actief betrokken raken bij hun leerproces (Deleij, 2016). Het eigenaarschap wordt vergroot doordat leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken, omdat het een doel is dat de leerling wil halen en niet door de leraar is bedacht (Deci & Ryan, 1985; Lieskamp, 2017; Pameijer et al., 2010). Die intrinsieke motivatie zorgt voor een verantwoordelijkheidsgevoel, omdat leerlingen mogen meebeslissen over hun leerproces (Berends, 2014). Eveneens zorgt het in gesprek gaan met leerlingen ervoor dat ze zich gezien voelen door de leraar. Dit versterkt de relatie. (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Roubos, 2016). Het praten over het leerproces versterkt de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden, omdat leerlingen kritisch en probleemoplossend leren denken (Roubos, 2016; SLO, 2020). Bovendien krijgen leraren en leerlingen beter zicht op de onderwijsbehoeften door erover in gesprek te gaan en het onderwijsaanbod hierop aan te passen (Pameijer et al., 2010). Hierdoor kan de leraar de leerling uitdagen om het doel te halen en wordt het welbevinden van leerling vergroot (Csikszentmihaly, 2008). Het doorzettingsvermogen dat leraren hierdoor creëren is een voorwaarde voor eigenaarschap (Lieskamp, 2017).

Tevens komt in het praktijkprobleem naar voren dat leraren het moeilijk vinden om doelgerichte gesprekken te voeren, waarbij zij niet af dwalen en stillere leerlingen loskrijgen. Uit de literatuurstudie blijkt dat congruentie, empathie en een positieve open blik belangrijke voorwaarden voor het voeren van een gesprek zijn (Hooijmaaijers et al., 2016). Gespreksvoorwaarden zoals oogcontact, ooghoogte, non-verbaal contact zorgen voor veiligheid, waardoor het gesprek ongehinderd gevoerd kan worden (Delfos, 2017; Roubos, 2016). Eveneens zorgen denkpauses, het niet invullen van antwoorden en actief luisteren ervoor dat leerlingen hun eigen oplossingen bedenken (Delfos; 2017, Gordon, 2020; Lamers & Creemers, 2017). Bovendien zullen onderwijsbehoeften duidelijk naar voren komen als een gesprek volgens de structuur van het GROW-model gevoerd wordt (Whitmore, 2010). Echter zorgt het treffen van de voorbereiding van het gesprek ervoor dat leerlingen zich medeverantwoordelijk voelen (Lamers & Creemers, 2017; Van Kooten, 2013). Tot slot blijkt dat het stellen van reflectieve en op groei gerichte vragen ervoor zorgt dat leerlingen zich bewust worden van hun eigen leerproces (Hattie & timperly, 2007; Van den Bogaert, 2018; Wisse, 2013).

Ten slotte blijkt uit de literatuurstudie dat er van leerlingen in groep 4 verwacht mag worden dat zij een steeds beter besef van hun eigen leerstrategieën krijgen, door de grote groei van de cognitieve ontwikkeling en het werkgeheugen (Verhulst, 2021). Leerlingen kunnen hierdoor zelf oplossingen bedenken en verwoorden (Van Zon, 2017). Tevens zijn leerlingen vanaf groep 4 in staat om te

plannen, waardoor leerlingen vooruit leren denken (Smidts, 2020). Ook mag er in groep 4 verwacht worden dat het gesprek 15-20 minuten mag duren. Leerlingen kennen de gesprekscodes nog niet voldoende, waardoor metacommunicatie belangrijk is (Delfos, 2017). Echter ontwikkelen leerlingen vanaf groep 4 tot in groep 6 een gevoel van schaamte en zijn zij erg gevoelig voor erkenning (Verhulst, 2021). Een beloning na het gesprek is daardoor erg waardevol (Delfos, 2017). Daarbij vermindert een afwisseling tussen inspanning en ontspanning in groep 4 t/m 6 de spanning (Delfos, 2017). Tevens kan er geconcludeerd worden dat leerlingen in groep 5/6 het vermogen hebben tot zelfreflectie, waardoor zij verantwoordelijk kunnen zijn voor hun leerproces (Hooijmaaijers et al., 2016). In de gespreksvoering mag er verwacht worden dat leerlingen in groep 5/6 een gesprek 30-45 minuten mag duren, waarbij de gesprekscodes helder zijn (Delfos, 2017).

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de volgende contextuele deelvragen:

1. *Hoe voeren leraren in groep 4 tot en met 6 op dit moment gesprekken met leerlingen?*
2. *Welke kennis bezitten de leraren van groepen 4 tot en met 6 over de gespreksvoering?*
3. *Welke behoeften hebben leraren in de groepen 4 tot en met 6 in de gespreksvoering?*
4. *Wat hebben leerlingen in de groepen 4 tot en met 6 nodig om met de leraar in gesprek te gaan over hun onderwijsbehoeften?*

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Leraarvaardigheden

Om te bepalen hoe leraren van de groepen 4 tot en met 6 gesprekken voeren, wordt de gespreksvoering geobserveerd door middel van filmopnames. Elke leraar wordt gevraagd om twee filmopnames te maken van een gesprek met een leerling. Belangrijk hierbij is, is dat het een gesprek is dat over leren of onderwijsbehoeften gaat. Het mag een gepland of spontaan gesprek met een leerling zijn. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) kan een observatie beïnvloed worden door de aanwezigheid van een observant. Er is daarom bewust gekozen voor het filmen van een gesprek, zodat de leraar en de leerling zich op hun gemak voelen. Doordat er een opname wordt gemaakt kan het gesprek teruggekeken worden. Daarnaast is er bewust voor gekozen om elke leraar twee filmopnames te laten maken, omdat niet ieder gesprek hetzelfde is. Dit vergroot de betrouwbaarheid, omdat er op die manier verschillende momenten en situaties geobserveerd is (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Er is door middel van de literatuurstudie over gespreksvoorwaarden, gespreksvaardigheden en vraagtechnieken een observatieformulier als instrument opgesteld (zie Bijlage E). Er is bewust voor gekozen voor een observatieschema, omdat dit een realistisch beeld geeft van de werkelijke situatie in de praktijk. Dit observatieformulier bestaat uit gesloten observatiepunten. Er wordt gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal + (komt veel voor), +/- (komt deels voor) en – (komt niet voor). Daarnaast is er bewust gekozen om de observatie te focussen op de gespreksvoering over onderwijsbehoeften. Dit betekent dat er een selectie is gemaakt uit de literatuur die relevant is voor gespreksvoering over onderwijsbehoeften.

Er is goed nagedacht binnen het onderzoeksteam om deze contextvraag zo goed mogelijk te beantwoorden en de druk voor leraren zo laag mogelijk te houden. Door de leraren zelf te laten beslissen over de inhoud en het moment van het gesprek, wordt de druk zo laag mogelijk gehouden. Op woensdag 24 november 2021 is er een mailbericht naar de leraren van de groepen 4 tot en met 6 gestuurd met de opdracht om voor woensdag 15 december 2021 twee filmopnames te maken van een gesprek met een leerling en dit op te sturen naar de onderzoeker. Vervolgens wordt er met behulp van de literatuur een observatieschema opgesteld. Aan de hand van dit observatieschema zijn de filmpjes bekeken en geobserveerd.

De data wordt geanalyseerd door middel van de methode ‘aantallen berekenen’. Per observatiepunt en +, +/- en -, worden de aantallen bij elkaar opgeteld. De observatiepunten worden ingedeeld in

categorieën: gespreksvoorwaarden, luisteren, metacommunicatie, gespreksinhoud en vraagtechnieken. Vervolgens worden de aantallen per categorie naar een gestapelde staafdiagram getransformeerd. Dit zorgt ervoor dat per observatiepunt overzichtelijk te zien is of leraren +, +/- of – scoren. Dit zorgt voor duidelijk inzicht (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Daarnaast worden de filmopnames door meerdere personen bekeken, waardoor er geen onjuiste bevindingen worden genoteerd. Dit vergroot de validiteit van het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De observatie wordt gehouden onder de leraren van de groepen 4 tot en met 6. Er zijn elf leraren in groep 4 tot en met 6. Er zijn vier leraren in groep 4, drie leraren uit groep 5 en vier leraren uit groep 6. Voor het opnemen van de filmopname hebben de leraren een smartphone/camera nodig. Voor het analyseren van de gegevens is een laptop/computer, het observatieschema en een pen nodig.

3.2.2 Kennis en behoeften leraren (deelvraag 2 en 3)

De vragenlijst van contextdeelvraag 2 en 3 worden gecombineerd tot één vragenlijst (zie Bijlage F). Dit zorgt ervoor dat de leraren maar één keer een vragenlijst hoeven in te vullen. De vragenlijsten worden apart van elkaar geanalyseerd, maar de methode van dataverzameling en de analysemethode zijn hetzelfde. Daarom is ervoor gekozen om deze vragenlijst(en) samen te beschrijven, omdat er anders dubbele beschrijvingen komen.

De data over de kennis en behoeften van leraren wordt verzameld door middel van het instrument: vragenlijst met open enquêtevragen. Er is hier bewust voor gekozen, omdat hierdoor de parate kennis van leraren naar voren komt (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Doordat leraren geen keuzemogelijkheden krijgen, zullen zij zelf een antwoord moeten bedenken en wordt er een beroep gedaan op deze parate kennis. De vragenlijst wordt afgenomen onder een kleine groep van negen respondenten, waardoor de open vragen goed te analyseren zullen zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Daarnaast wordt er rekening gehouden met de lengte van de vragenlijst. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) heeft de lengte van de vragenlijst invloed op de motivatie van de respondenten. Er is er daarom bewust voor gekozen om drie vragen over de kennis en twee vragen over de behoefte te stellen. Tot slot worden de resultaten van de leraren van groep 4 tot en met 6 van vraag 2 uit de vragenlijst voor het praktijkprobleem ook gebruikt om antwoord te geven op deze deelvraag (zie Bijlage C). Deze resultaten worden meegenomen in de analyse, het presenteren van de resultaten en het trekken van een conclusie. De vragenlijst wordt verstuurd via het online programma Google Forms.

De open vragenlijst wordt opgesteld aan de hand van de kernconcepten van het theoretisch kader. Er wordt rekening gehouden met een logische volgorde in de vraagstelling door er een trechtervormige vragenreeks van te maken (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Er wordt eerst gevraagd naar de voorwaarden van kindgesprekken en vervolgens wordt er ingegaan op de kennis die leraren hebben over factoren die inhoudelijk van belang zijn voor het voeren van gesprekken met leerlingen. Vervolgens wordt de vragenlijst gecontroleerd door collega's uit het onderzoeksteam. Van der Donk en Van Lanen (2016) benoemen namelijk dat de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst verhoogd wordt, als de vragenlijst ter controle langs personen gaat die representatief zijn voor het onderzoek. De open vragenlijst is op woensdag 15 december 2021 via de mail verstuurd. Er is in dit mailbericht aan de leraren gevraagd om de vragenlijst in te vullen voor vrijdag 24 december 2021.

De data uit vraag 3, 4 en 6 worden geanalyseerd door middel van de analysemethode ‘de data analyseren aan de hand van categorieën’ (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Er worden aan de hand van de literatuurstudie categorieën gemaakt. Vervolgens worden de tekstfragmenten gekleurd met een markeerstift en onderverdeeld in een categorie. Daarna wordt de frequentie per categorie geteld en in een staafdiagram gezet. Op die manier is de minder gestructureerde data overzichtelijk weergegeven en kan deze data vergeleken worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Vraag 5 en 6 en vraag 2 uit de vragenlijst van het praktijkprobleem worden geanalyseerd door middel van de analysemethode ‘horizontaal vergelijken’ (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De data van deze vragen worden naast elkaar gelegd en gemarkeerd. Vervolgens wordt er een tekstfragment geschreven aan de hand van de resultaten uit de analyse en zijn de opvallende resultaten in de samenvatting vetgedrukt.

De open vragenlijst wordt afgenomen onder de leraren van de groepen 4 tot en met 6. In groep 4 zijn er vier leraren, in groep 5 zijn er drie leraren en in groep 6 zijn er zes leraren. De respondenten hebben een laptop/computer nodig waarmee zij door middel van een link de vragenlijst via Google Forms kunnen invullen. Voor het analyseren is een markeerstift en een pen nodig.

3.2.3 Behoeften gespreksvoering leerlingen

Er is gekozen voor een vragenlijst als instrument met gesloten enquêtevragen en één open enquêtevraag (zie Bijlage G). Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is het aan te raden om bij grote groepen te kiezen voor een gesloten vragenlijst, omdat dit gemakkelijker te analyseren is. Het gaat om een groep van 159 respondenten. Alle vragen zijn stellend geformuleerd. Dit zorgt ervoor dat de vragen op dezelfde manier worden geïnterpreteerd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Om de leerlingen de gelegenheid te geven om zelf een antwoord te formuleren, is er één mogelijkheid voor een open antwoord. De vragenlijst wordt via een Chromebook afgenomen door middel van het online programma Microsoft Forms. Dit programma biedt de mogelijkheid om de vragen/antwoordmogelijkheden voor te laten lezen. Dit bij een jonge doelgroep een belangrijke voorwaarde volgens Van der Donk en Van Lanen (2016).

De vragenlijst wordt samengesteld met behulp kernconcepten van de literatuur uit het theoretisch kader. De vragenlijst wordt eerst afgenomen bij twee leerlingen uit groep 4 en één leerling uit groep 5, om te controleren of de vragenlijst bij het niveau van de leerlingen past. Aan de hand daarvan kunnen er enkele aanpassingen gedaan worden. Dit vergroot de validiteit en betrouwbaarheid (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Er wordt rekening gehouden met het taalgebruik en het gebruik van begrippen, omdat leerlingen in groep 4 tot en met 6 een ander niveau van taalgebruik hebben dan dat leraren dat hebben (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Daarnaast wordt er rekening gehouden met het tijdstip waarop de vragenlijst afgenomen werd, door de vragenlijst na de Cito-toetsen te versturen, omdat dit een drukke tijd is. Als de vragenlijst na die drukke periode wordt afgenomen, zal de vragenlijst in alle rust afgenomen worden en wordt de validiteit vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De link voor de vragenlijst is verstuurd op woensdag 26 januari 2022.

De data wordt geanalyseerd door middel van de methode ‘aantallen omzetten naar procenten’ (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De data zal eerst per vraag bij elkaar opgeteld worden. Vervolgens worden deze aantallen omgerekend naar procenten. Deze gegevens worden getransformeerd naar een gestapelde staafdiagram. Van tevoren is de vragenlijst ingedeeld in categorieën, waardoor meerdere

vragen van een bepaalde categorie zichtbaar gemaakt kunnen worden in één gestapelde staafdiagram. Door de aantallen om te rekenen naar procenten kunnen de resultaten gemakkelijk met elkaar vergeleken worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). In een staafdiagram worden de resultaten gecategoriseerd weergegeven. Zo is overzichtelijk te zien hoe leerlingen de gespreksvoering met betrekking tot welbevinden en autonomie ervaren en hoe zij de gespreksvoering met betrekking tot de locatie, de vorm en belangrijke factoren graag zouden willen zien. Tot slot wordt de open vraag geanalyseerd door de analysemethode ‘horizontaal vergelijken’ en in een tekstfragment weergegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De vragenlijst wordt afgenomen onder de leerlingen van de groepen 4, 5 en 6. Er zijn 159 leerlingen, waarvan 58 leerlingen uit groep 4, 46 leerlingen uit groep 5 en 55 leerlingen uit groep 6. De leerlingen hebben een Chromebook nodig met de link naar de vragenlijst via Google Forms. Voor het analyseren is een markeerstift, een rekenmachine en een pen nodig.

3.3 Resultaten contextonderzoek

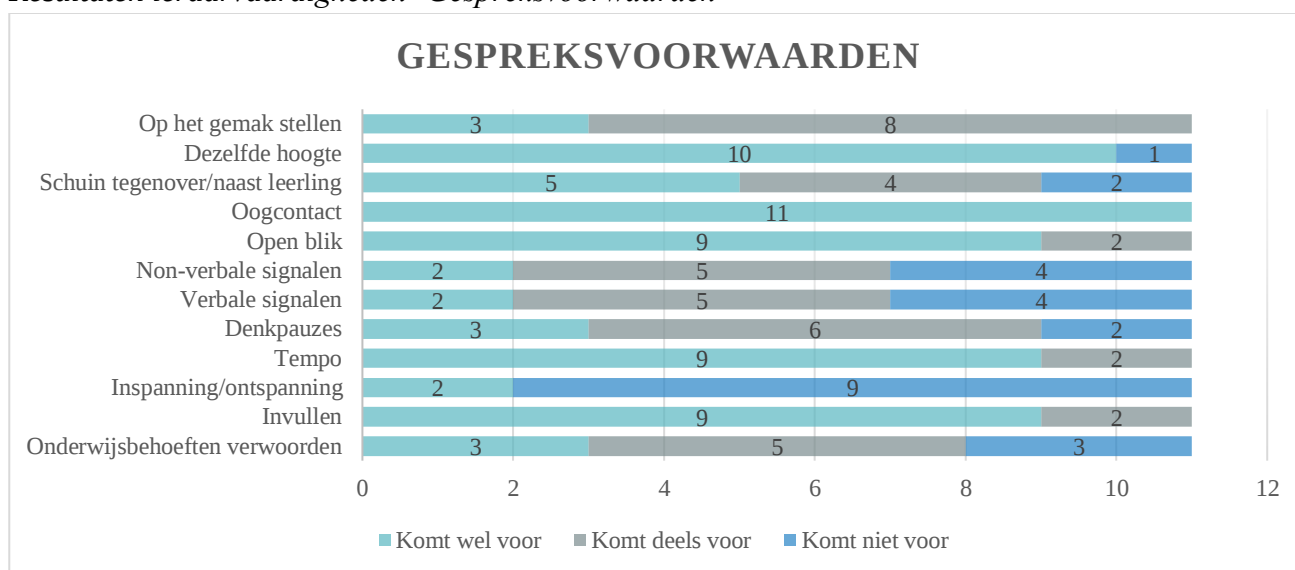
3.3.1 Leraarvaardigheden

Er is een observatie (zie Bijlage E) afgenomen tijdens gesprekken tussen de leerling en de leraar, gericht op de vaardigheden van de leraren. Er hebben zes leraren meegedaan aan de observatie, waarvan vijf leraren twee filmopnames en één leraar één filmopname heeft gemaakt. Er zijn dus elf gesprekken geobserveerd. Drie leraren hebben niet meegedaan in verband met omstandigheden.

Allereerst is er gekeken naar de gespreksvoorwaarden die leraren inzetten. In figuur 3 is in één oogopslag weergegeven welke gespreksvoorwaarden wel, deels of niet werden ingezet. Er is te zien dat er in elk gesprek oogcontact werd afgewisseld door de leraar. Net als dat in tien gesprekken de leraar op dezelfde ooghoogte zat. Ook is te zien dat in negen gesprekken de open blik aanwezig was en dat er in negen gesprekken gepraat werd met een tempo dat past bij de leerling. Daarentegen is in figuur 3 zichtbaar dat in negen gesprekken antwoorden werden ingevuld voor de leerling door de leraar. Tevens werd de leerling in acht gesprekken deels op zijn/haar gemak gesteld. Daarnaast is weergegeven dat in zes gesprekken deels, en in twee gesprekken geen ruimte werd gemaakt voor denkpauzes. Tevens werden (non-)verbale signalen in slechts twee gesprekken wel ingezet. Ook werd er in negen gesprekken geen afwisseling gemaakt tussen inspanning en ontspanning.

Figuur 3

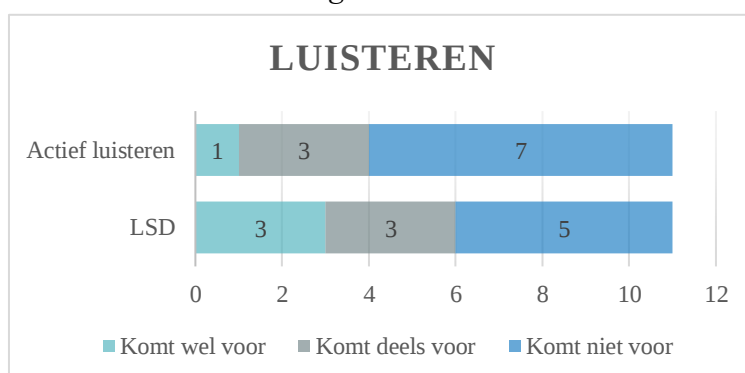
Resultaten leraarvaardigheden 'Gespreksvoorwaarden'



Ten tweede is de luistervaardigheid van de leraren op twee punten geobserveerd: actief luisteren en luisteren, samenvatten, doorvragen (LSD). In figuur 4 is zichtbaar dat er in zeven gesprekken niet actief geluisterd werd. Dit houdt in dat leraren in die gesprekken met advies/oplossingen kwamen (Gordon, 2020). Tevens werd er door de leraren in vijf gesprekken niet geluisterd, samengevat en doorgevraagd.

Figuur 4

Resultaten leraarvaardigheden 'Luisteren'



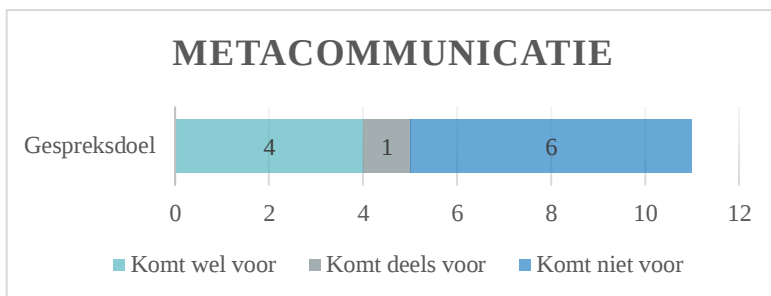
Ten derde is er geobserveerd of er gebruik werd gemaakt van metacommunicatie door het gespreksdoel duidelijk te maken. In figuur 5 is te zien dat het doel van het gesprek in vier gesprekken duidelijk werd gemaakt. Daarentegen kwam in zes gesprekken het gespreksdoel niet naar voren.

Ten vierde is er gekeken naar de structuur en inhoud van het gesprek. Er is gekeken of het gesprek aansluit bij het GROW-model (Whitmore, 2010) en welke fasen er in het gesprek aan bod kwamen. In figuur 6 is te zien dat de fases wisselend aan bod kwamen. De fase 'Reality' kwam het vaakst aan bod. Ook kwam de fase 'Options' (deels) aan bod. In één gesprek kwam dit niet aan bod. Daarentegen werd in vier gesprekken het doel dat de leerling wil behalen niet besproken.

Tot slot zijn de vaardigheden van leraren met betrekking tot de vraagtechnieken geobserveerd. In figuur 7 zijn de resultaten met betrekking tot de vraagtechnieken in één oogopslag weergegeven. Er is te zien dat de open vragen het meest voor zijn gekomen. Deze kwamen in acht gesprekken wel en in drie gesprekken deels voor. Daarbij is te zien dat herformulering veel ingezet werd. In zeven gesprekken werd deze vraagtechniek ingezet en in twee gesprekken kwam herformulering deels voor. Daarentegen kwamen waarom-vragen in de meerderheid van de gesprekken niet voor. Deze vraagtechniek werd namelijk in acht gesprekken niet ingezet. Ook de verduidelijkende vragen werden weinig ingezet. In vijf gesprekken kwam deze vraagtechniek namelijk deels voor en in drie gesprekken helemaal niet.

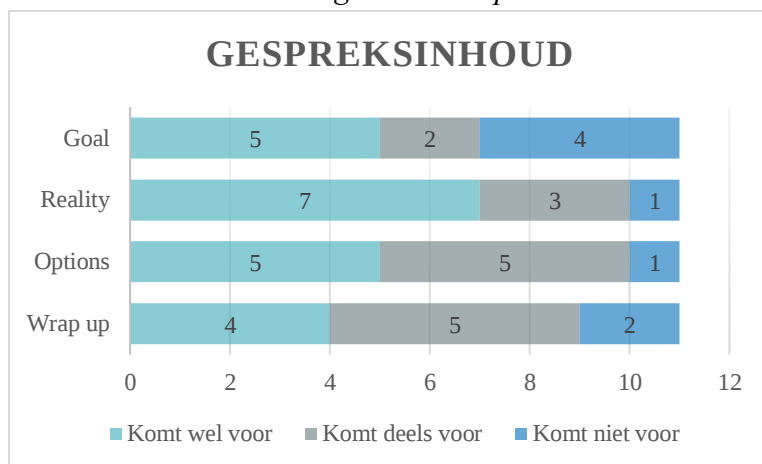
Figuur 5

Resultaten leraarvaardigheden 'Metacommunicatie'



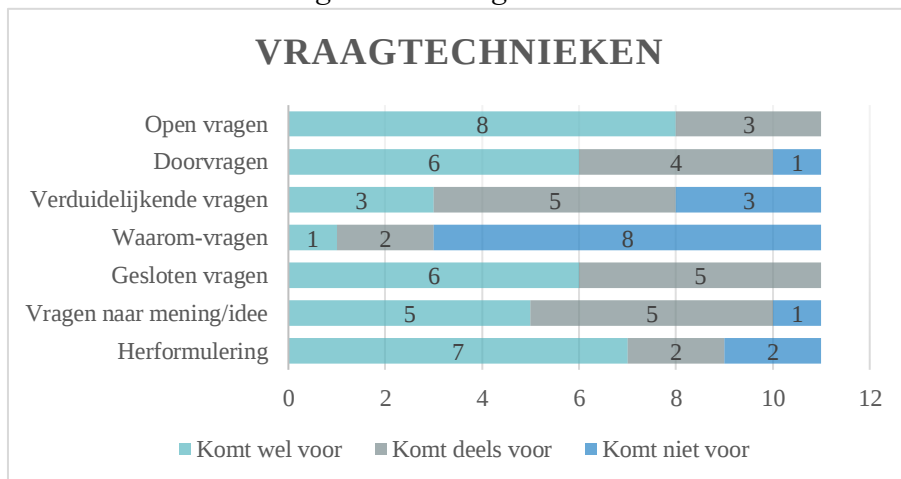
Figuur 6

Resultaten leraarvaardigheden 'Gespreksinhoud'



Figuur 7

Resultaten leraarvaardigheden 'Vraagtechnieken'



In

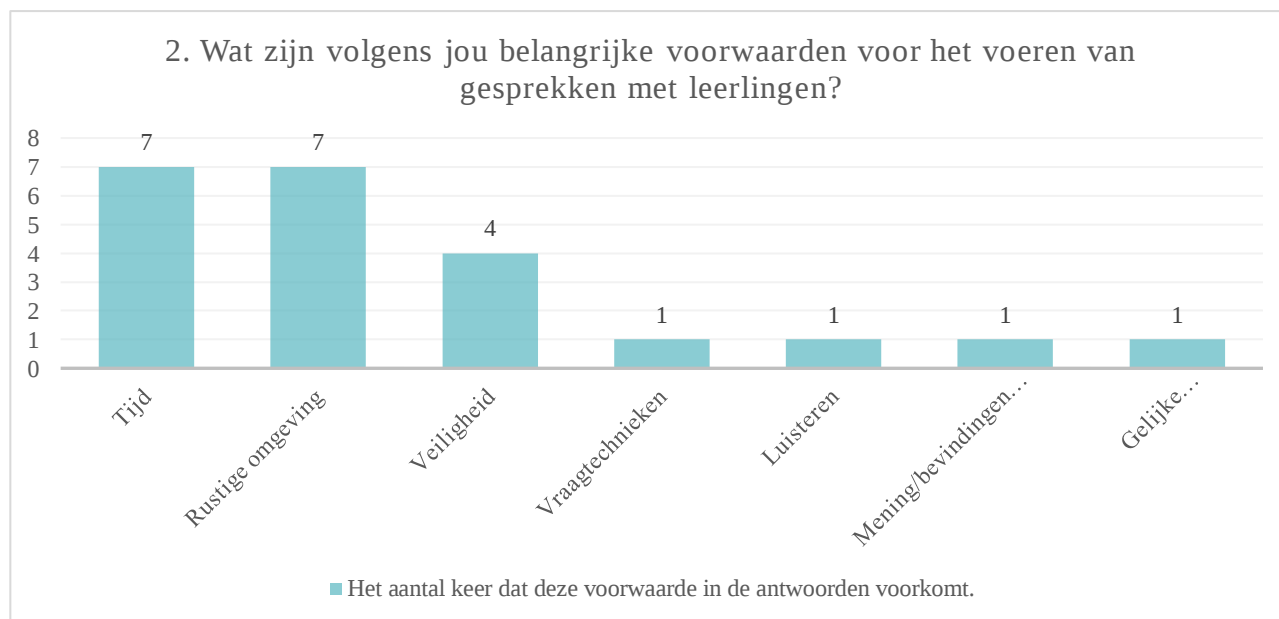
3.3.2 Kennis leraren

Om te weten te komen welke kennis leraren over de gespreksvoering met leerlingen bezitten, is er een open vragenlijst (zie Bijlage F) onder leraren in groep 4 tot en met 6 afgenomen. Negen leraren hebben de vragenlijst ingevuld. Ook vraag 2 uit de vragenlijst van het praktijkprobleem (zie Bijlage C) wordt gebruikt om antwoord te geven op deze deelvraag. Allereerst is er gevraagd naar de definitie van kindgesprekken. Samengevat zien de leraren in groep 4 tot en met 6 kindgesprekken als de gespreksvoering met een leerling over het welbevinden en de onderwijsbehoeften van een leerling. Zowel leraren als leerlingen krijgen hierdoor inzicht in de onderwijsbehoeften. In het gesprek kunnen de leraar en de leerling samen doelen stellen voor een bepaalde periode. Door in gesprek te gaan worden leerlingen zich ook bewust van hun eigen kunnen.

Ten tweede is er gevraagd naar de gespreksvoorwaarden die leraren kennen. In figuur 8 is weergegeven welke gespreksvoorwaarden de leraren in hun antwoorden noemden en hoe vaak dit antwoord gegeven werd. Het aantal komt hoger uit dan het aantal respondenten. Dit komt doordat leraren meerdere kenmerken in hun antwoord hebben verwerkt. Zo hebben zeven leraren aangegeven dat zij het hebben van voldoende tijd als gespreksvoorwaarde zien. Daarbij hebben ook zeven leraren aangegeven dat zij een rustige omgeving als een belangrijke voorwaarde voor een gesprek zien. Eveneens hebben vier leraren aangegeven dat zij veiligheid als gespreksvoorwaarde zien.

Figuur 8

Resultaten ‘Welke gespreksvoorwaarden kennen de leraren?’



Ten derde is de vraag gesteld wat volgens de leraren het belang is van de gespreksvoering over onderwijsbehoeften. In figuur 9 is zichtbaar gemaakt welke kenmerken volgens de leraren van groep 4 tot en met 6 het resultaat zijn van de gespreksvoering over onderwijsbehoeften. Dit houdt in dat drie leraren motivatie en betrokkenheid hebben verwerkt in hun antwoord, vier leraren hebben het zicht op welbevinden verwerkt in hun antwoord enzovoorts. Het aantal komt hoger uit dan het aantal respondenten. Dit komt doordat leraren meerdere kenmerken in hun antwoord hebben verwerkt.

Figuur 9

Resultaten ‘Het belang van de gespreksvoering over onderwijsbehoeften volgens de leraren van groep 4 tot en met 6’



Tot slot is er gevraagd wat er volgens de leraren verwacht mag worden van de leerlingen in groep 4 tot en met 6 met betrekking tot de gespreksvoering. Samengevat geven zeven van de negen leraren als antwoord dat zij **weinig tot niks weten** over de ontwikkeling van de gespreksvoering. Van die zeven leraren, antwoorden twee leraren dat ze wel weten dat de aanpak van een gesprek met leerlingen in groep 4 anders is dan met de leerlingen in groep 6, maar dat zij **niet weten hoe**. Eén leraar antwoordt dat hij/zij de **basis** kent, de theorie erbij pakt als hij/zij iets niet weet en het vooral **op gevoel** doet. Tot slot noemt één van de negen leraren een aanpak en geeft aan dat je een leerling in groep 4 **aan de hand moet meenemen**, dat je vragen moet stellen die de leerling makkelijk kan beantwoorden en dat er vanuit de leerling richting groep 6 steeds **meer input** verwacht mag worden.

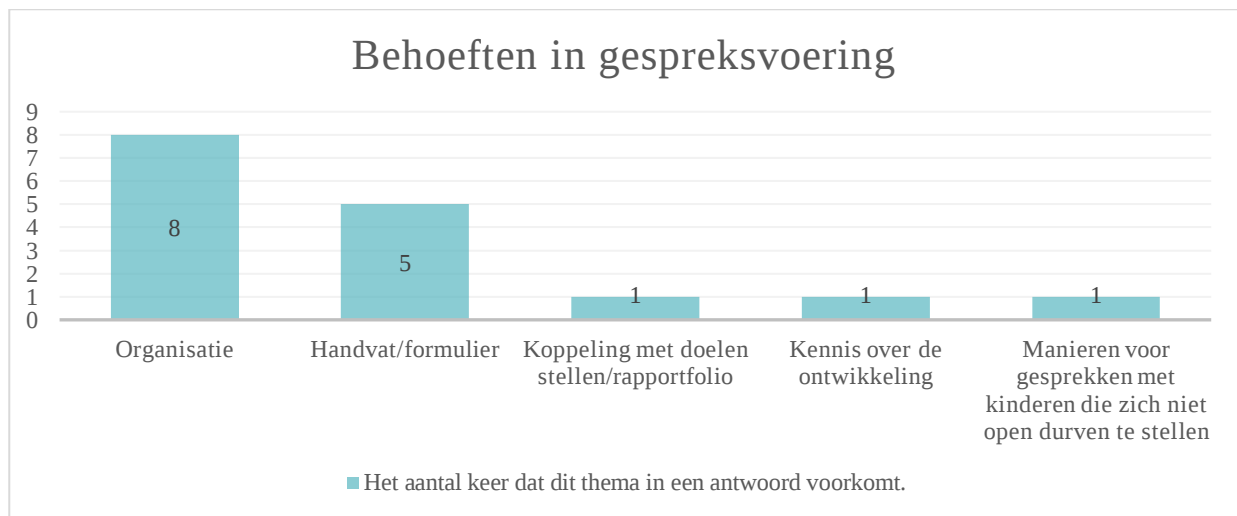
3.3.3 Behoeften leraren

Om achter de behoeften van leraren in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften met leerlingen te komen, is er een open vragenlijst afgenomen. Er zijn negen respondenten. Om te beginnen is de vraag gesteld: ‘Wat is voor jou het ideaalbeeld van een gesprek met een leerling?’. Er wordt vijf keer geantwoord dat dat een gesprek is dat structureel een aantal keer per jaar gevoerd wordt op een rustige plek met voldoende tijd. Daarnaast geven vijf leraren aan dat zij het praten over onderwijsbehoeften in een gesprek als ideaalbeeld zien, omdat de leraar hierdoor beter kan aansluiten bij de leerling. Tevens geven twee leraren als antwoord dat in hun ideale gesprek de leerling zich open durft te stellen en de leerling daardoor uitgedaagd wordt om na te denken over onderwijsbehoeften. Ook geven twee leraren aan dat er in hun ideale gesprek doelen worden gesteld met de leerling. Eén leraar noemt de voorbereiding van een gesprek in zijn/haar ideale gesprek met een leerling.

Vervolgens is er gevraagd naar de behoeften van leraren in de gespreksvoering met leerlingen. De resultaten zijn gecategoriseerd en per categorie weergegeven in figuur 10. De respondenten hadden open antwoordmogelijkheden, waardoor er meerdere thema's in één antwoord aan bod kwamen. Er zijn twee thema's die opvallend veel terugkomen: organisatie en een handvat/formulier. In figuur 10 is namelijk te zien dat acht leraren behoefte hebben aan een goede organisatie rondom de gespreksvoering. Deze organisatie bestaat volgens hen uit een rustige omgeving met voldoende tijd en een schoolbrede afspraak rondom het structureel voeren van gesprekken. Tevens zijn er vijf leraren die aangeven dat zij behoefte hebben aan een formulier en/of handvat voor het voeren van gesprekken, waar verschillende vragen op staan die gesteld kunnen worden.

Figuur 10

Resultaten 'Behoeften in gespreksvoering'



3.3.4 Behoeften gespreksvoering leerlingen

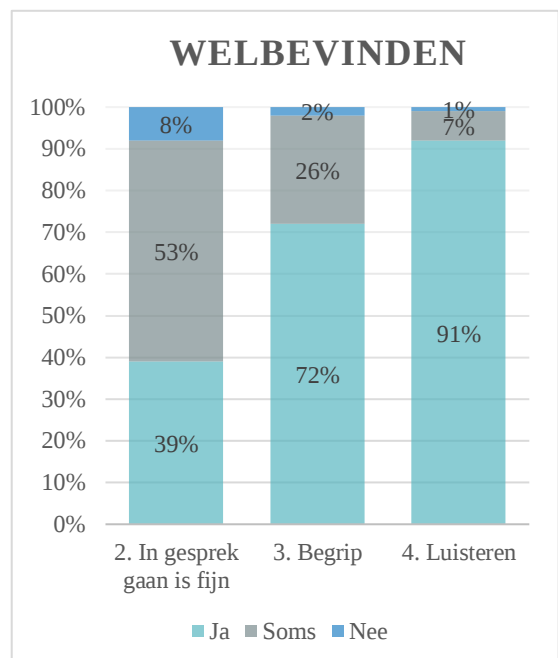
Om te weten te komen hoe leerlingen de gespreksvoering op dit moment ervaren en wat hun wensen in de gespreksvoering met hun leraar zijn, is er een vragenlijst onder leerlingen afgenomen. Dit is gedaan in de groepen 4, 5 en 6. Er hebben 148 leerlingen antwoord gegeven.

Om te beginnen is de vraag gesteld in welke groep de leerlingen zitten. Daaruit bleek dat 33% van de respondenten in groep 4 zit, 30% van de respondenten in groep 5 zit en 37% van de respondenten in groep 6 zit. Vraag 2, 3 en 4 (zie Bijlage G) zijn gericht op de ervaring van leerlingen met betrekking tot het welbevinden in een gesprek. In figuur 11 is te zien dat het merendeel van de leerlingen (91%) ervaart dat er naar hen geluisterd wordt in een gesprek met de leraar. Eveneens heeft het grootste deel van de leerlingen (72%) het gevoel dat de leraar hen begrijpt. Anderzijds vindt 39% van de leerlingen het fijn om met de leraar in gesprek te gaan. Daarentegen vindt 8% het niet fijn om in gesprek te gaan met hun leraar.

Daarnaast zijn de vragen 5, 7 en 8 (zie Bijlage G) gericht op de mate waarin de leerlingen zich autonoom voelen tijdens de gespreksvoering op dit moment. In figuur 12 is te zien dat het merendeel van de leerlingen (81%) het gevoel ervaart dat ze hun mening mogen geven in een gesprek. Net als dat in figuur 12 te zien is dat leerlingen (63%) het gevoel hebben dat ze mogen vertellen wat ze nodig hebben op school. Daarentegen is het opvallend dat maar 43% van de leerlingen het gevoel heeft in een gesprek te kunnen meebeslissen over hun leerproces. Tevens is het opvallend dat slechts 23% van de leerlingen van tevoren altijd weet waar een gesprek over gaat.

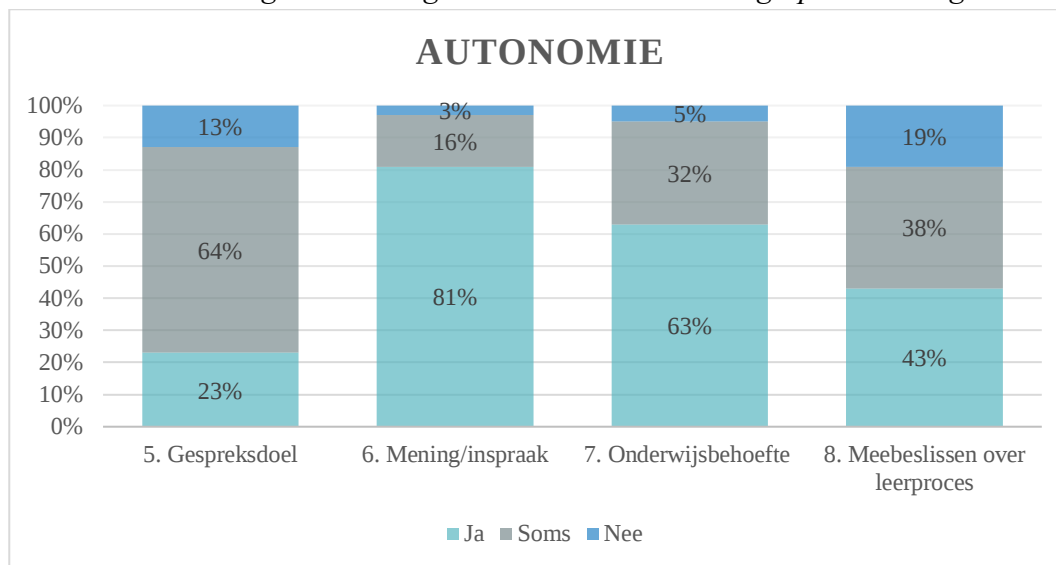
Figuur 11

Resultaten 'Ervaring van leerlingen over welbevinden in de gespreksvoering'



Figuur 12

Resultaten 'Ervaring van leerlingen over autonomie in de gespreksvoering'



Vraag 9 is gericht op de behoefte met betrekking tot de locatie van het gesprek. Leerlingen konden aangeven of zij het gesprek in of buiten de klas wilden voeren. In figuur 13 is weergegeven dat 58% het gesprek het liefst buiten de klas voert. Opvallend is dat slechts 8% dit in de klas wil voeren. Voor 35% maakt het niet uit waar het gesprek gevoerd wordt.

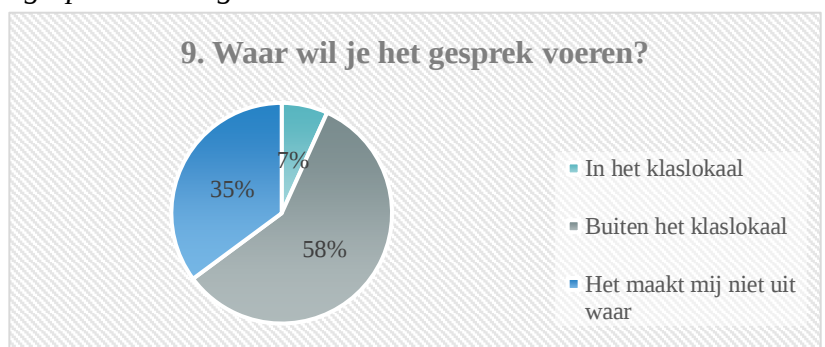
Vraag 10 is gericht op de vorm waarin het gesprek gevoerd wordt: alleen met de leraar of samen met andere leerlingen en de leraar. In figuur 14 is te zien dat het grootste deel van de leerlingen (64%) het fijn zou vinden om alleen met de leraar in gesprek te gaan. Slechts 14% geeft aan dat hij/zij in gesprek wil met de leraar en klasgenoten.

Tot slot is er gevraagd naar wat de leerlingen graag zouden willen in een gesprek met hun leraar. De leerlingen konden meerdere antwoordmogelijkheden aanklikken. In

figuur 15 is te zien dat 'van tevoren weten waar een gesprek over gaat' door de meeste leerlingen (86x) is gekozen. Daarnaast werd de wens om afspraken te maken met de leraar over wat zij nodig hebben op school door 61 leerlingen geantwoord. Eveneens werd de wens om mee te mogen beslissen over wat zij nodig hebben door 54 leerlingen gekozen. Bovendien zouden 45 leerlingen graag een

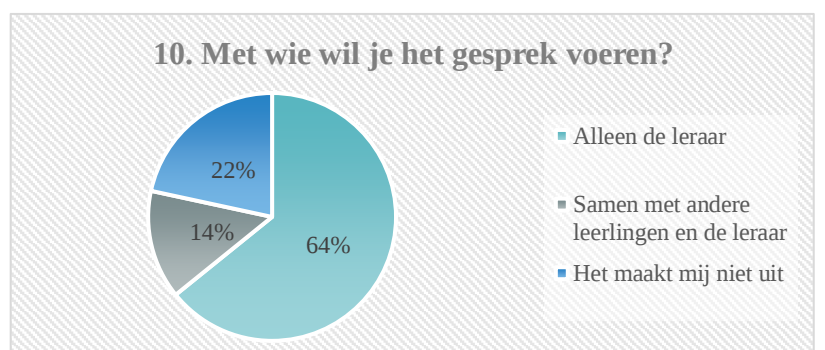
Figuur 13

Resultaten 'Wensen met betrekking tot de plek van de gespreksvoering'



Figuur 14

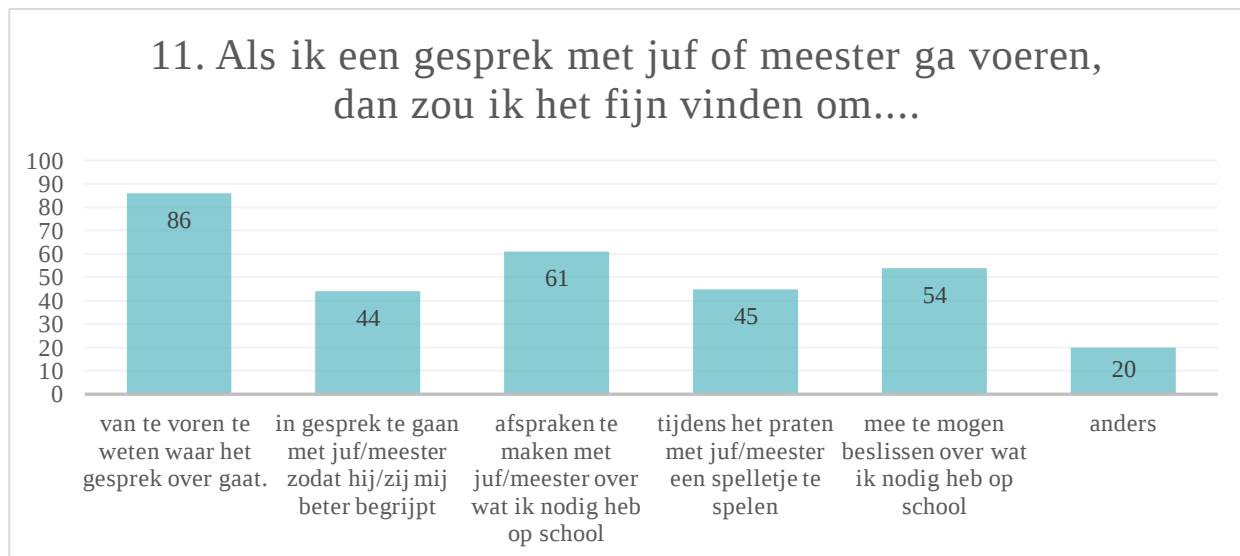
Resultaten 'Wensen met betrekking tot de vorm van het gesprek'



spelletje met de leraar willen spelen tijdens het praten. Tevens zouden 44 leerlingen het fijn vinden om in gesprek te gaan met de leraar, zodat hij/zij hen beter begrijpt.

Figuur 15

Resultaten 'Wensen met betrekking tot de gespreksvoering'



Ook gaven 20 leerlingen antwoord op de open vraag 'anders', waarbij zij zelf aan konden geven wat zij fijn zouden vinden in een gesprek met hun leraar. De antwoorden zijn genoteerd (zie Bijlage K), gecategoriseerd en vervolgens gesorteerd per soort wens. Het thema dat het meest naar voren komt is het voeren van een gesprek in een **rustige omgeving**. Acht leerlingen gaven dit als antwoord. Ook gaven twee leerlingen aan dat het fijn zou zijn als er goed naar hen **geluisterd wordt** in een gesprek. Tevens vinden twee leerlingen het fijn om te weten wat het **belang van het gesprek** is.

3.4 Conclusie contextonderzoek

Als eerste kan er geconcludeerd worden dat leraren op basisschool X op dit moment niet volgens een vaste structuur een gesprek voeren. Uit het contextonderzoek blijkt namelijk dat leraren verschillende fasen van het GROW-model wel inzetten (Whitmore, 2010), maar dit gebeurt niet standaard en aan de resultaten is te zien dat dit erg wisselend wordt toegepast. Daarnaast blijkt dat er wel geluisterd wordt, maar dat dit niet actief gebeurt (Gordon, 2020). Dit zorgt ervoor dat leraren snel met een oplossing/advies komen, waardoor ze geneigd zijn om de oplossing snel in te vullen voor de leerling. Daarnaast kan er geconcludeerd worden dat leraren verschillende gespreksvoorwaarden toepassen die voor veiligheid in een gesprek zorgen, zoals het zitten op ooghoogte, naast/schuin tegenover de leerling zitten, oogcontact maken en het hebben van een positieve blik. Daarentegen passen de leraren de gespreksvoorwaarden die eigenaarschap vergroten nog weinig toe, zoals het geven van denkpauzes, onderwijsbehoeften laten verwoorden, niet invullen van antwoorden voor de leerling, (non-)verbale signalen en een afwisseling tussen inspanning en ontspanning. Hetzelfde geldt voor het inzetten van vraagtechnieken. Leraren zetten wel vraagtechnieken in, maar de vraagtechnieken die het denken over het leerproces stimuleren zetten leraren weinig in, zoals waarom-vragen en verduidelijkende vragen. Ten slotte kan er geconcludeerd worden dat leraren te weinig gebruik maken van metacommunicatie door het gespreksdoel te benoemen.

Ten tweede kan uit de contextuele studie geconcludeerd worden dat de leraren wel kennis hebben over de algemene gespreksvoering met leerlingen, maar nog niet voldoende om door middel

gespreksvoering het eigenaarschap te vergroten. Ondanks dat leraren in het praktijkprobleem ervaren dat er geen duidelijke lijn over de gespreksvoering met leerlingen binnen de school is, blijkt uit de vragenlijst dat de definitie en intentie van kindgesprekken voor iedere leraar vrijwel gelijk is. Leraren zien kindgesprekken als een manier om achter het welbevinden en de onderwijsbehoeften van leerlingen te komen. Ook kunnen er volgens de leraren doelen gesteld worden tijdens kindgesprekken en zorgen kindgesprekken voor een goede band. Bovendien kan er geconcludeerd worden dat leraren voldoende kennis hebben over het belang van de gespreksvoering over onderwijsbehoeften. Daarnaast hebben een aantal leraren wel algemene kennis over enkele gespreksvoorwaarden, maar hebben zij de kennis over gespreksvoorwaarden waardoor eigenaarschap vergroot kan worden niet paraat. Eveneens kan er geconcludeerd worden dat de leraren niet voldoende kennis hebben over wat zij mogen verwachten van leerlingen in groep 4 tot en met 6. Het antwoord op deze vraag was opvallend, omdat zeven van de negen leraren aangaven hier weinig tot niks over te weten. Het is wel belangrijk dat leraren deze kennis opdoen, omdat dit een van de gespreksvoorwaarden voor het voeren van een goed gesprek is (Delfos, 2017; Lamers & Creemers, 2017).

Ten derde blijkt uit de contextuele studie dat leraren in groep 4 tot met 6 behoefte hebben aan een goede organisatie rondom het voeren van gesprekken met leerlingen. Dit houdt in dat leraren de tijd en ruimte willen hebben, waardoor zij rustig en aandachtig gesprekken kunnen voeren. Tevens kan er geconcludeerd worden dat er behoefte is aan een handvat of formulier met verschillende vragen die gesteld kunnen worden en ervoor zorgen dat er diepgang ontstaat. Leraren zouden hierbij in gesprek willen gaan om doelen te stellen en daarover te praten, waardoor zij beter aan kunnen sluiten op de behoeften van leerlingen. Ten slotte blijkt uit de contextuele studie dat er behoefte is aan manieren om in gesprek te gaan met leerlingen die zich niet open durven te stellen.

Tot slot kan er geconcludeerd worden dat leerlingen de gespreksvoering ervaren dat zij het gevoel hebben dat de leraar echt naar hen luistert in een gesprek en begrijpt. Daarbij kan er geconcludeerd worden dat leerlingen het gevoel hebben dat zij in een gesprek hun mening en onderwijsbehoeften mogen verwoorden. Anderzijds ervaart een groot deel van de leerlingen dat zij niet kunnen meebeslissen over het leerproces tijdens het gesprek. De leerlingen zouden graag meer ruimte willen krijgen om te kunnen meebeslissen in keuzes met betrekking tot hun leerproces en daarover duidelijke afspraken maken. Tevens blijkt uit de vragenlijst dat leerlingen er behoefte aan hebben om van tevoren te weten waar het gesprek over gaat. Daarnaast is er vanuit de leerlingen, net als de leraren, behoefte aan een rustige, vertrouwelijke omgeving tijdens het gesprek met hun leraar.

4. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden er discussiepunten en beperkingen over het onderzoek aan de orde gesteld. Vervolgens wordt er met behulp van generieke en contextuele kennis antwoord gegeven op de hoofdvraag. Tot slot wordt er een advies gegeven met aanbevelingen voor in de praktijk.

4.1 Discussie

Dit ontwerponderzoek leverde een aantal beperkingen en discussiepunten op. Diverse leraren en leerlingen konden wegens omstandigheden niet deelnemen aan het onderzoek. Dit zorgde voor een beperking in het onderzoek, omdat er hierdoor geen volledig beeld van de gehele praktijksituatie in groep 4 tot en met 6 geschetst kon worden. Daarnaast kan de validiteit van de vragenlijsten ter discussie gesteld worden, omdat een respondent volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) de vragen anders kan interpreteren dan dat de onderzoeker het heeft bedoeld. Een volgende keer is het wenselijk om, net als bij de vragenlijst van de leerlingen, de vragenlijst van tevoren te laten invullen door een respondent. Dit kan onduidelijkheden voorkomen en bekrachtigt de validiteit van de vragenlijst (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Ook kan de betrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingsschaal van de observatie ter discussie gesteld worden. Van der Donk en Van Lanen (2016) benoemen dat de observant bij een beoordelingsschaal snel te soepel of juist te strak beoordeelt. Ook kan de uitkomst in het midden uitkomen. Bij de observaties in dit onderzoek werd er gebruik gemaakt van de beoordelingsschaal: komt voor, komt deels voor en komt niet voor. Bij een aantal observaties kwam de score in het midden uit op 'komt deels voor'. Er kan gediscussieerd worden over wanneer een score 'deels' is en wanneer een score 'wel voorkomt'. Elke observant beoordeelt dit anders. Dit is een nadeel aan de beoordelingsschaal en stelt de validiteit en betrouwbaarheid van de observatie ter discussie (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Echter leverde de literatuurstudie discussie op over de locatie en de vorm van een gesprek met een leerling. Voor het team van basisschool X wordt er een gesprek tussen de leerling en de leraar geadviseerd. Dit hangt samen met de visie en organisatie van het onderwijs op basisschool X, omdat het team van basisschool X de individuele aandacht en onderwijs passend bij het niveau van de leerling belangrijk vindt. Daarbij kwam in het contextonderzoek naar voren dat ook het grootste deel van de leerlingen behoefte heeft aan een gesprek met alleen de leraar. Een andere school zou het gesprek wellicht in een andere vorm gieten. Dit heeft te maken verschil in behoeften, visie en organisatie van het onderwijs. Daarnaast heeft ook de drijfveer van het gesprek invloed op de uitkomst van het onderzoek. Op dit moment is ervoor gekozen om onderzoek te doen naar de gespreksvoering over onderwijsbehoeften. Dit heeft te maken met een ambitie van het team van basisschool X: het vergroten van eigenaarschap van leerlingen. Een andere school heeft wellicht een andere ambitie en daardoor een ander doel voor de gespreksvoering met leerlingen, wat zal leiden tot een andere uitkomst.

Bovendien kan er getwijfeld worden aan de validiteit van het contextuele onderzoek onder leerlingen, omdat een aantal resultaten om een diepere uitleg vroegen. Om het onderzoek nog krachtiger te maken, kan er de volgende keer voor gekozen worden om in gesprek te gaan met de leerlingen. Dit was wegens de tijd nu niet mogelijk. Het onderzoek 'Ik weet, ik weet, wat jij niet weet' (Maatman, 2021) heeft het kringgesprek als instrument ingezet om erachter te komen wat de behoeften van leerlingen zijn in de gespreksvoering met hun leraar. Dit instrument maakt het mogelijk om gesloten vragen te stellen, maar tegelijkertijd ook door te vragen op de antwoorden die leerlingen geven. Ook maakt dit instrument het voor leerlingen mogelijk om elkaar aan te vullen

waardoor zij weer op nieuwe ideeën komen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Een volgende keer zou dit een interessante manier van data verzamelen zijn. Er kan dus afgevraagd worden of het afnemen van een vragenlijst onder leerlingen voldoende opbrengsten oplevert en het daarmee valide genoeg is.

Tot slot kwamen er in de vragenlijst rondom het praktijkprobleem vanuit iedere jaargroep vragen rondom het voeren van kindgesprekken. Echter was het wegens de grootte van de school niet mogelijk om dit onderzoek schoolbreed uit te voeren en is er voor de middenbouw gekozen. Ook bleek uit de literatuur dat de gespreksvoering over onderwijsbehoeften in de onderbouw een andere aanpak vraagt dan de gespreksvoering in de midden- en bovenbouw. Om op de lange termijn toch schoolbreed kindgesprekken te kunnen voeren zou een vervolgonderzoek gericht kunnen zijn op de gespreksvoering met leerlingen in de onderbouw. De vraag is dan welke vaardigheden leraren nodig hebben om met leerlingen in groep 1 tot en met 3 in gesprek te gaan over onderwijsbehoeften?

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Conclusie

Aan de hand van de generieke en contextuele kennis kan er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: *‘Hoe kan de professionele houding van leraren in groep 4 tot en met 6 in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften met leerlingen worden versterkt?’* Ten eerste kan er geconcludeerd worden dat de professionele houding van leraren versterkt kan worden door vaardigheden van leraren te verbeteren en kennis bij te brengen in het stellen van reflectieve vragen en het toepassen van gespreksvoorwaarden, waardoor leerlingen hun oplossingen zelf leren reproduceren en leren nadenken over hun leerproces. Het toepassen van gespreksvoorwaarden zorgt ervoor dat leerlingen zichzelf durven open te stellen, omdat er een veilige sfeer in het gesprek is (Delfos, 2017; Roubos, 2016). Daarnaast zorgt actief luisteren ervoor dat leerlingen zelf antwoorden en oplossingen bedenken (Gordon, 2020). Het geven van denkpauzes zorgt ervoor dat de leerlingen de tijd krijgen om na te denken over een antwoord (Lamers & Creemers, 2017). Tevens zorgt het stellen van reflectieve vragen ervoor dat leerlingen bewust gaan nadenken over hun leerproces (Wisse, 2013). Uit de contextuele studie blijkt dat leraren onvoldoende vraagtechnieken en gespreksvoorwaarden toepassen die leerlingen stimuleren om na te denken over hun leerproces, zoals het geven van denkpauzes, het niet invullen van antwoorden en het gebruiken van (non)-verbale signalen. Tevens blijkt uit de contextuele studie dat leraren behoefte hebben aan kennis over het inzetten van de juiste vraagtechnieken om diepgang te creëren. Daarbij blijkt uit de vragenlijst aan leerlingen dat leraren luisteren naar de leerling. Daarentegen blijkt uit de observatie gericht op leraarvaardigheden dat leraren wel passief, maar niet ‘actief’ luisteren. Leraren komen snel met een advies of oplossing en zijn ze geneigd om antwoorden in te vullen voor de leerling.

Ten tweede kan er geconcludeerd worden dat kennis over de ontwikkeling van leerlingen in metacognitieve vaardigheden, de psychosociale ontwikkeling en de ontwikkeling in gespreksvoering de professionele houding van leraren versterkt. Wanneer leraren kennis hebben over de ontwikkeling van leraren op de genoemde gebieden, zal de leraar zich kunnen verplaatsen in de leerling en zal het gesprek diepgang kunnen krijgen (Delfos, 2017; Lamers & Creemers, 2017). Uit het contextonderzoek blijkt dat de kennis hierover bij leraren ontbreekt. Het merendeel van de leraren geeft namelijk zelf aan dat zij weinig tot geen kennis hebben over de ontwikkeling met betrekking tot gespreksvoering, metacognitieve vaardigheden en de psychosociale ontwikkeling.

Ten derde kan geconcludeerd worden dat een rustige plek tijdens het gesprek bijdraagt aan de professionele houding van leraren tijdens een gesprek. Een rustige plek is van groot belang. Wanneer er een veilige omgeving is, waardoor het gesprek ongestoord gevoerd kan worden, dan zal de leerling zich meer open durven te stellen (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Delfos, 2017). Daarnaast zorgt afwisseling tussen inspanning en ontspanning voor minder spanning bij leerlingen (Delfos, 2017). Uit de contextuele studie kan geconcludeerd worden dat zowel leerlingen als leraren behoefte hebben aan een rustige omgeving tijdens het gesprek, waardoor alle aandacht bij het gesprek kan blijven. Ook in het praktijkprobleem kwam naar voren dat dit een belangrijke factor is die op dit moment ontbreekt.

Ten vierde kan er geconcludeerd worden dat de professionele houding van leraren versterkt kan worden door het gesprek over onderwijsbehoeften te voeren volgens een vaste structuur. Een vaste structuur zorgt ervoor dat voor zowel de leraar als de leerlingen de verwachtingen van het gesprek duidelijk zijn (Den Hoed, 2017; Pameijer, 2017). Als leerlingen zich kunnen voorbereiden op een gesprek, gaan zij zich medeverantwoordelijk voelen voor het gesprek. Dit zal het eigenaarschap vergroten (Lamers & Creemers, 2017). Ook zorgt het benoemen van het gespreksdoel ervoor dat de spanning bij leerlingen in het gesprek afneemt (Delfos, 2017). Tevens blijkt uit de contextuele studie dat leraren behoefte hebben aan een handvat voor doelgerichte gesprekken, waardoor het gesprek ingekaderd blijft. Ook hebben leraren behoefte aan een vaste structuur binnen de gespreksinhoud. Leraren voeren de gesprekken vooral op ‘gevoel’ en volgen daarin geen structuur. Tot slot blijkt dat leerlingen er behoefte aan hebben om van tevoren te weten waar het gesprek over gaat.

Tenslotte kan er geconcludeerd worden dat het van belang is om leerlingen de ruimte te geven om mee te beslissen in keuzes rondom hun leerproces. Wanneer leraren leerlingen hier de ruimte in geven, zal de professionele houding versterkt worden, omdat zij het eigenaarschap van leerlingen hierdoor kunnen vergroten. Het laten meebeslissen over keuzes met betrekking tot het leerproces door leerlingen stimuleert namelijk het eigenaarschap (Berends, 2014; Lamers & Creemers, 2017). Leerlingen voelen zich hierdoor verantwoordelijk en raken daardoor intrinsiek gemotiveerd om hun doel te behalen (Deci & Ryan, 1985). Uit de contextuele studie wordt geconcludeerd dat leerlingen het gevoel hebben dat zij hun mening en idee kunnen delen in een gesprek en dat zij kunnen vertellen wat zij nodig hebben om te leren. Daarentegen hebben zij dit moment niet het gevoel hebben dat zij kunnen meebeslissen in het maken van keuzes rondom hun leerproces. In de behoeften van de leerlingen komt dan ook naar voren dat zij tijdens een gesprek graag zouden willen meebeslissen in het maken van keuzes en daarover afspraken zouden willen maken met hun leraar.

Kortom: de professionele houding van leraren in groep 4 tot en met 6 in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften kan versterkt worden door leraarvaardigheden met betrekking tot gespreksvoorwaarden/-vaardigheden te verbeteren en kennis op te doen over de ontwikkeling van de gespreksvoering, de metacognitieve vaardigheden en de psychosociale ontwikkeling. Daarbij wordt de professionele houding van leraren versterkt als het gesprek volgens een vast format, met ruimte om leerlingen te laten meebeslissen in keuzes rondom hun leerproces, in een vertrouwelijke omgeving wordt gevoerd met voldoende afwisseling tussen inspanning en ontspanning.

4.2.2 Advies

Aan de hand van de conclusie kan er geadviseerd worden om:

- Een intervisiemoment te creëren waarin leraren de gespreksvoorwaarden en vraag- en gesprekstechnieken van elkaar kunnen observeren en daardoor van elkaar te leren.
- De leraren meer kennis bij te brengen over de ontwikkeling van leerlingen in gespreksvoering, de psychosociale ontwikkeling en de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden.
- Een rustige, vertrouwde omgeving te zoeken voor het voeren van een gesprek met een leerling.
- Een format te bieden waarin er een voorbereiding getroffen wordt en waarin er volgens het GROW-model door middel van inspanning en ontspanning gesprekken gevoerd kunnen worden voeren (Delfos, 2017; Whitmore, 2010).
- Leerlingen te laten meebeslissen in het maken van keuzes rondom hun leerproces.

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden de eisen voor het ontwerp aan de hand van literaire en contextuele kennis beschreven. Vanuit de ontwerpeisen vloeien de verschillende ontwerpdoelen voort. De ontwerpeisen en ontwerpdoelen zijn onder voorbehoud en kunnen bijgesteld worden.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Ontwerpeisen	Gebaseerd op literatuur van:
Het ontwerp bevat een kennisoverdracht over gespreksvoorwaarden/-vaardigheden en intervisiemomenten, waardoor leraren praktisch kunnen oefenen en leren van de gesprekssituaties van elkaar. Zo kunnen leraren de gespreksvoorwaarden/-vaardigheden eigen maken en wordt de professionele houding in de gespreksvoering over onderwijsbehoeften vergroot.	<u>Literatuurstudie:</u> Uit de literatuurstudie is gebleken dat het toepassen van verschillende gespreksvoorwaarden ervoor zorgt dat er veiligheid tijdens een gesprek ontstaat, waardoor leerlingen durven te praten. Dit maakt het mogelijk dat er eigenaarschap ontwikkeld wordt (Delfos, 2017; Roubos, 2016). Daarbij zorgt het stellen van reflectieve vragen ervoor dat leerlingen gaan nadenken over hun leerproces (Wisse, 2013). <u>Contextuele studie:</u> Uit de contextuele studie is gebleken dat leraren nog niet voldoende gespreksvoorwaarden en gespreks- en vraagtechnieken inzetten. Zo zetten leraren te weinig waarom-vragen en verduidelijkende vragen in, waardoor het probleemoplossend vermogen van de leerling niet gestimuleerd wordt. Daarnaast is uit gebleken dat leraren onvoldoende denkpauzes geven en geneigd zijn om het antwoord voor de leerling in te vullen. Tot slot is gebleken dat leraren volgens de leerlingen wel luisteren. Daarentegen blijkt uit de observatie dat leraren niet actief luisteren, waardoor zij met een advies of oplossing komen in plaats van dat zij dit de leerling laten bedenken.
Het ontwerp bestaat uit een kennisoverdracht voor leraren met belangrijke kenmerken over de volgende ontwikkelgebieden: ▪ Ontwikkeling in gespreksvoering ▪ Ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden ▪ Psychosociale ontwikkeling	<u>Literatuurstudie:</u> Uit de literatuurstudie blijkt dat het belangrijk is dat een leraar kennis heeft over de ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot de verwachtingen in de gespreksvoering, metacognitieve vaardigheden en de psychosociale ontwikkeling. Deze kennis is een voorwaarde voor het voeren van gesprekken (Delfos, 2017; Lamers & Creemers, 2017; Verhulst, 2021). <u>Contextuele studie:</u> Uit de contextuele studie blijkt dat leraren nog niet voldoende kennis hebben over de

	ontwikkeling van leerlingen met betrekking tot de verwachtingen in de gespreksvoering, metacognitieve vaardigheden en de psychosociale ontwikkeling.
Het ontwerp biedt een rustige omgeving waarin leraren met de volledige aandacht met leerlingen in gesprek kunnen gaan over onderwijsbehoeften.	<u>Literatuurstudie:</u> Uit de literatuurstudie blijkt dat een gesprek op een vertrouwelijke plek gevoerd moet kunnen worden. Dit houdt in dat het gesprek ongestoord en met de volle aandacht bij het gesprek plaats kan vinden. Ook zal dit ervoor zorgen dat een leerling zich durft te uiten, omdat het ongestoord kan vertellen (Aanen-Zilvold & Bulterman-Bos, 2013; Delfos, 2017). <u>Contextuele studie:</u> Uit de contextuele studie blijkt dat leraren en leerlingen behoefte hebben aan een rustige omgeving tijdens het gesprek, omdat zij anders het gevoel hebben dat zij niet de volle aandacht bij het gesprek kunnen houden.
Het ontwerp bestaat uit een format met een vaste structuur voor de gespreksinhoud, dat de leraren handvatten biedt voor het voeren van doelgerichte gesprekken met leerlingen.	<u>Literatuurstudie:</u> Uit de literatuurstudie blijkt dat het voeren van een gesprek volgens een vast format/een vaste structuur ervoor zorgt dat de verwachtingen voor zowel leraren als leerlingen duidelijk zijn. Dit zorgt ervoor dat een leerling minder gespannen het gesprek in gaat (Den Hoed, 2017; Pameijer, 2017). Het GROW-model is een structuur voor de inhoud van een gesprek (Whitmore, 2010). Wanneer een gesprek volgens het GROW-model gevoerd wordt, zullen de onderwijsbehoeften duidelijk worden voor zowel de leraar als de leerling (Lamers & Creemers, 2017). Daarnaast zorgt een vaste structuur met een voorbereiding ervoor dat leerlingen zich medeverantwoordelijk voelen voor het gesprek, omdat zij daardoor ook hun aandeel moeten leveren. Dit vergroot het eigenaarschap (Lamers & Creemers, 2017). <u>Contextuele studie:</u> Uit de contextuele studie blijkt dat er onvoldoende structuur zichtbaar is in de gespreksvoering. Leraren hebben hier echter wel behoefte aan, zodat zij niet afdwalen in een gesprek en doelgericht in gesprek kunnen gaan. Daarnaast blijkt dat leerlingen er behoefte aan hebben om van tevoren te weten waar een gesprek over gaat.

Het ontwerp biedt leerlingen de mogelijkheid om te kunnen meebeslissen in keuzes over hun leerproces en daarover afspraken te maken.	<u>Literatuurstudie:</u> Uit de literatuurstudie blijkt dat wanneer leerlingen kunnen meebeslissen in de keuzes die gemaakt worden in hun leerproces, dat zij een gevoel van autonomie ontwikkelen omdat zij zich verantwoordelijk voelen (Berends 2014; Lamers & Creemers, 2017). Daarnaast blijkt dat dit verantwoordelijkheidsgevoel ervoor zorgt dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd raken, omdat het om hun leerdoelen gaat en niet de doelen die de leraar heeft bedacht (Deci & Ryan, 1985). <u>Contextuele studie:</u> Uit de contextuele studie kan geconcludeerd worden het gevoel aan het kunnen meebeslissen en het maken van keuzes met betrekking tot hun leerproces ontbreekt. Zij hebben de behoefte om hier wel de ruimte voor te krijgen en daar met hun leraar afspraken over te maken.
---	--

5.2 Voorlopige ontwerpdoelen

Bouwniveau:

- Het eigenaarschap van leerlingen in groep 4 tot en met 6 wordt vergroot.
- Er wordt in groep 4 tot en met 6 volgens dezelfde structuur gesprekken gevoerd.
- De professionele houding van leraren in groep 4 tot en met 6 met betrekking tot de gespreksvoering over onderwijsbehoeften is vergroot.

Leerkrachtniveau:

- De leraren hebben meer kennis van gespreksvoorwaarden en gespreksvaardigheden.
- De leraren hebben meer zicht op de ontwikkeling van leerlingen in gespreksvoering, de psychosociale ontwikkeling en de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden.
- De leraren kunnen de kennis over gespreksvoorwaarden/-vaardigheden integreren in de gespreksvoering met de leerlingen over onderwijsbehoeften.
- De leraren kunnen doelgericht en structureel in gesprek gaan met leerlingen over onderwijsbehoeften.

Leerlingniveau:

- Leerlingen hebben in een gesprek de ruimte om te kunnen meebeslissen en afspraken te maken over hun leerproces.
- Leerlingen vergroten hun eigenaarschap.

Literatuurlijst

- Aanen-Zilvold, E., & Bulterman-Bos, J. (2013). Identificatie van onderwijsbehoeften met behulp van kindgesprekken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52 (2), 57-66.
- Berends, R. (2014). Werken aan eigenaarschap: Maak leerlingen eigenaar van hun leerproces. *JSW*, 98 (7), 6-9.
- Csikszentmihaly, M. (2008). *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York City, NY: HarperCollins.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2018). *Self determination theory: Basic psychological need in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Dekker, W. (2016). Executieve functies ontwikkelen: Help leerlingen zichzelf te sturen. *JSW*, 101 (2), 12-15.
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 101 (2), 32-35.
- Delfos, M. (2017). *Luister je wel naar mij?: Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar* (18e druk). Uitgeverij SWP.
- Den Hoed, R. (2017). *Kindgesprekken: Effecten op betrokkenheid* [Bachelorthesis]. Hogeschool Ede.
- De Vos, D., & Van Rhee, H. (2016). *Mooi in evenwicht*. Basisschool basisschool X. Geraadpleegd op 20 september 2021, van <https://delinderte.nl/mooi-in-evenwicht/>
- De Vos, D., & Van Rhee, H. (2021). *Schoolgids 2021-2022*. Basisschool basisschool X. Geraadpleegd op 20 september 2021, van <https://delinderte.nl/schoolgids/>
- Gerats, K., & Van der Mark, J. (2020). *Zelfregulatie in een notendop*. Uitgeverij OMJS.
- Gijzen, W. (2010). Handelingsgericht werken met groepsplannen. *JSW*, 95, 12-15.
- Gordon, Ute (2020). *De Gordon Methode: Luisteren naar kinderen* (26^e herziene druk). Kosmos
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Bazalt.
- Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Heuver, B. (2019). *Er is een doel gesteld, maar dan?* [Bachelor thesis]. Hogeschool KPZ.

- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie: voor leerkrachten basisonderwijs* (3e herziene druk). Bussum: Gorcum.
- Klaver, M. (2019). *Het geheim van betekenisvolle kindgesprekken* [Foto]. Klaver academie. Geraadpleegd op 23 februari 2022, van <https://www.glans-techniek.nl/blogs/het-geheim-van-betekenisvolle-kindgesprekken>
- Lamers, P., & Creemers, M. (2017). *Leergesprekken in een notendop*. Uitgeverij OMJS.
- Lenting, B. (2021). *De psychologische basisbehoefte als sleutel voor motivatie!* [Bachelor thesis]. Hogeschool KPZ.
- Lieskamp, M. (2017, september). Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen. *Direct*, 5, 24-27. Geraadpleegd op 9 november 2021, van <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/toekomstbehendig-onderwijs-Direct-5-2017.pdf>
- Maatman, A. (2021). *Ik weet, ik weet, wat jij niet weet* [Bachelorthesis]. Hogeschool KPZ.
- bestuur X. (2019, januari). *Strategische agenda 2018-2022*. Geraadpleegd op 29 september 2021, van https://www.bestuurX.nl/Portals/252/docs/bestuurX_boekje_spreads_lowres.pdf
- Nottingham, J. (2017). *Learning challenge: How to guide your students through the learning pit to achieve deeper understanding*. Sage publications.
- Onderwijsinspectie. (2020, januari). *Inspectiebezoek 17 jan 2020*.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Uitgeverij Acco.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., De Lange, S., Schulpen, Y., & Van de Veire, H. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas: De leerkracht doet ertoe!*. Uitgeverij Acco.
- Het TalentenLab, (z.d.). *De leerkuil (afbeelding)* [Illustratie]. Het TalentenLab. Geraadpleegd op 23 december 2021, van <https://www.webshophettalentenlab.nl/a-52968088/gratis-downloads/de-leerkuil-afbeelding/#description>
- Roubos, H. (2016). *De relatie tussen kindgesprekken en de (leer)ontwikkeling van kinderen* [Masterthesis]. Penta Nova. Geraadpleegd op 29 december 2021, van <https://www.graafjanvlissingen.nl/download/file:roubos-harrie-130792-1516-mel-4-mat.htm>
- SLO. (2020, 16 november). *21e-eeuwse vaardigheden: zelfregulering*. SLO. Geraadpleegd op 1 november 2021, van <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/zelfregulering/>
- Smidts, D. (2020). *Ontwikkeling van executieve functies*. Kinderpsy. Geraadpleegd op 9 januari, van <https://www.kinderpsy.nl/wp-content/uploads/2020/02/Factsheet-ontwikkeling-EF.pdf>

- Tuink, R. (2018). *Vergroot eigenaarschap door het stellen van doelen!* [Bachelor thesis]. Hogeschool KPZ.
- Van den Bogaert, I. (2018). Kinderen, laat je horen! *Praxisbulletin*, 8, 20-23.
- Van den Berg, I., & Kanters, T. (2018). *Gesprekken die werken: Impact met een goed gesprek*. Uitgeverij van Schouten & Nelissen.
- Van den Brand, A. (2010). *Gesprekscommunicatie: Handboek voor leerkrachten in het primair onderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3e herziene druk). Uitgeverij Coutinho.
- Van der Zaag, R. (2020, 6 april). *Metacommunicatie: dit is het en dit kun je ermee*. Zaleco. Geraadpleegd op 22 december 2021, van <https://www.zaleco.nl/metacommunicatie/>
- Van Kooten, K. (2013). Gesprekken met leerlingen. *JSW*, 10, 25-28.
- Van Rhee, H. (2021). *Jaarplan 2021-2022*. Basisschool basisschool
- Van Rooij, M. (2021, november). Kindgesprekken brengen bede ontwikkeling kinderen in kaart. *PO Management*, 17, 26-29.
- Van Zon, A. (2017). *Het kind aan het stuur: Het ontwikkelen van zelfsturing*. Uitgeverij Kind en Ontwikkeling.
- Verhulst, F. (2021). *De ontwikkeling van het kind* (11e herziene druk). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Whitmore, J. (2010). *Coaching for performance: growing human potential and purpose: the principles and practice of coaching and leadership*. Nicholas Brealey Publishing.
- Wisse, F. (2013). Praktijkonderzoek in de basisschool: Reflectiegesprekken. *JSW*, 2, 40-43.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.