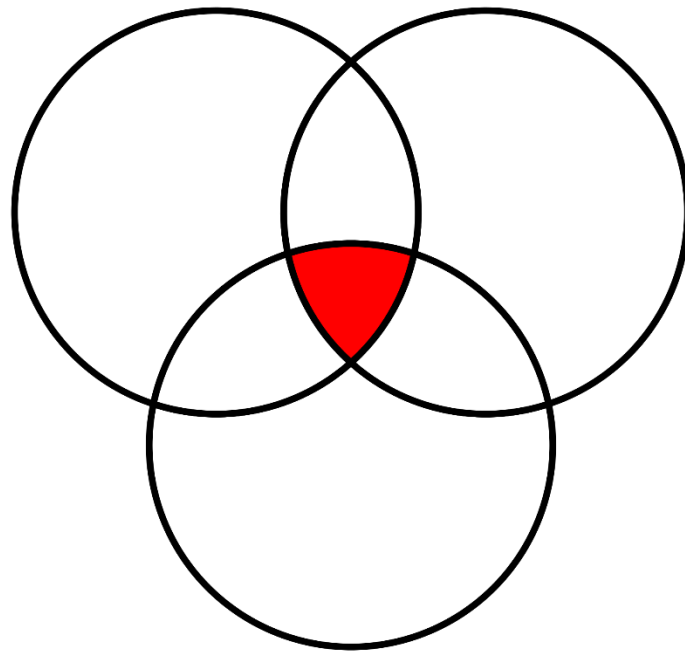


Schoolontwikkeling door coaching



Guusje Daanen

guusje_daanen@hotmail.com

Studentnummer: 3094995

Fontys OSO Master EN begeleiden

Lesplaats: Nijmegen

Onderzoeksbegeleider: M. Haasen

Juni 2018

Inhoud

Inhoud	2
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse en -stelling.....	4
1.1 Inleiding	4
1.2 Aanleiding	4
1.3 Kwaliteitsverbetering	4
1.4 Plan van aanpak.....	5
1.5 Relevantie van het onderzoek	5
1.6 Probleemstelling en doel	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Professioneel leren van leerkrachten	7
2.3 Effectieve professionaliseringsinterventies	8
2.4 Feedback.....	11
2.5 Samenvatting.....	13
2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Onderzoeksstrategie	15
3.2 Respondenten	16
3.3 Onderzoeksmethoden	17
3.4 Kwaliteit van het onderzoek	20
Hoofdstuk 4 Data-analyse, conclusies en aanbevelingen	23
4.1 Data-analyse en resultaten deelvraag 1	23
4.2 Data-analyse en resultaten deelvraag 2	28
4.3 Data-analyse en resultaten deelvraag 3	31
Hoofdstuk 5 Eindconclusie, discussie en reflectie op product en onderzoeksproces	36
5.1 Conclusies uit de verzamelde data.....	36
5.2 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.....	39
5.3 Discussie	39
5.4 Aanbevelingen	40
5.5 Reflectie en evaluatie.....	40
Bibliografie	41
Bijlage 1 Kenmerken effectieve professionaliseringsinterventies	44
Bijlage 2 Kijkwijzer 'Didactisch handelen' van schoolstichting Y	45

Bijlage 3 Kijkwijzer 'Didactiek' van de NMV	47
Bijlage 4 Verantwoording Kijkwijzer NMV	48
Bijlage 5 VAS-lijst	50
Bijlage 6 Categorieën met kenmerken t.b.v. de beeldanalyse.....	52
Bijlage 7 Stellingenlijst.....	53
Bijlage 8 Voorkeursstellingen	54
Bijlage 9 Gemiddelden n.a.v. VAS-lijst.....	55
Bijlage 10 Resultaten observatie m.b.v. Kijkwijzer 'Didactiek' (NMV)	56
Bijlage 11 Koppeling onderzoeksmethoden deelvraag 1	57
Bijlage 12 Antwoorden bij vraag 11 van de VAS-lijst.....	59
Bijlage 13 Deelvraag 1 resultaten per leerkracht (N=9)	60
Bijlage 14 Resultaten Participerende observatie.....	66
Bijlage 15 Data logboek.....	70

Samenvatting

Op de onderzoeksschool constateerde de Inspectie van het Onderwijs (2018) grote verschillen tussen leerkrachten op het gebied van het didactisch handelen. De school is als gevolg van deze en andere tekortkomingen door de Inspectie van het Onderwijs aangemerkt als zeer zwakke school. Het schoolbestuur heeft mij gevraagd als schoolcoach om op deze school met de leerkrachten het didactisch handelen te verbeteren. Het doel van dit onderzoek is dat leerkrachten op basisschool X zich professionaliseren op het gebied van de directe instructie en dat de schoolcoach competentier wordt in het inzetten van interventies die tot die professionalisering leiden.

De onderzoeksvraag die centraal staat, is:

Hoe kan de schoolcoach, middels reflectiegesprekken die plaatsvinden naar aanleiding van klassenconsultaties, een bijdrage leveren aan de professionalisering van leerkrachten op basisschool X t.a.v. de directe instructie?

De professionele houding en vaardigheden van leerkrachten ten opzichte van de uitvoering van het directe instructiemodel kunnen ontwikkeld worden indien aan een reeks kenmerken en voorwaarden wordt voldaan. Klassenconsultaties en reflectiegesprekken kunnen, als ze aan deze aspecten voldoen, effectieve professionaliseringsinterventies zijn. Middels klassenconsultaties is in kaart gebracht welke problemen leerkrachten ervaren ten aanzien van de directe instructie. Deze zijn tijdens reflectiegesprekken met de leerkrachten besproken. Binnen die reflectiegesprekken is de methodiek van *feedup*, *feedback* en *feedforward* ingezet, omdat de leerkracht hierbij gerichte informatie en inzicht krijgt in effectieve strategieën om hun doelen te bereiken, waardoor de nieuwe verworven inzichten toegepast kunnen worden in de eigen praktijksituatie (Hattie & Timperley, 2007).

De verkregen data binnen het onderzoek hebben de leerkrachten en schoolcoach informatie opgeleverd waarmee richting gegeven kan worden aan de professionalisering. Door de planmatige samenwerking is het deze leerkrachten gelukt om in ontwikkeling te komen. Daarnaast is het handelingsrepertoire van de schoolcoach verbreed en ontwikkeld.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse en -stelling

1.1 Inleiding

Binnen het onderwijs krijgt de leerkracht de belangrijkste rol toebedeeld (Wright, Horn en Sanders, 1997; Marzano, 2007; Pameijer, 2009; Hattie, 2013). De leerkracht is de enige werkelijke belangrijke factor als het om de prestaties van leerlingen gaat. Of in elk geval de belangrijkste factor waarop onderwijsprofessionals in het onderwijs enige invloed hebben. Steeds meer onderzoeken tonen aan dat een als effectieve aangemerkte leerkracht, effectief is bij leerlingen van alle prestatieniveaus. *‘Indien de leraar niet effectief is, zullen de leerlingen aan wie onderwijs wordt gegeven onvoldoende vooruitgang boeken op school, ongeacht de overeenkomsten of verschillen in hun academische prestaties’* (Wright, Horn en Sanders, 1997, p.63).

1.2 Aanleiding

In november 2017 constateerde de Inspectie van het Onderwijs dat de basisschool, waar het onderzoek is verricht, een zeer zwakke school is. De kernstandaarden ‘zicht op ontwikkeling’, ‘didactisch handelen’ en ‘onderwijsresultaten’ zijn onder de maat (Inspectie van het Onderwijs, 2018). De Inspectie uit haar zorgen in het inspectierapport over het didactisch handelen binnen het primaire onderwijsproces; *‘Op dat cruciale onderdeel heeft de school de afgelopen jaren kennelijk te weinig geïnvesteerd en gestuurd.’* Het is de directie en het bestuur duidelijk dat leerkrachten zich moeten verbeteren wat betreft het didactisch handelen. Hoe dat bewerkstelligd moet worden, is een logische vervolgvraag.

1.3 Kwaliteitsverbetering

De samenleving moet erop kunnen vertrouwen dat alle leerlingen onderwijs volgen dat van voldoende kwaliteit is. De Inspectie van het Onderwijs noemt dit basiskwaliteit (OCW, 2017). Oftewel de kwaliteit op basis waarvan de Inspectie van het Onderwijs scholen een basisarrangement verstrekt (PO-Raad, 2017). Vanaf januari 2018 is er door het schoolbestuur een interim-directeur, een nieuwe ib’er en een projectleider aangesteld. Ten aanzien van het didactisch handelen is extra expertise ingeschakeld vanuit een excellente SBO-school uit dezelfde scholenstichting. Deze laatste rol vervul ik als leerkrachtencoach. Mijn taak is leerkrachten begeleiden bij hun professionalisering ten aanzien van het didactisch handelen

en het creëren van effectief klassenmanagement binnen de methodieken van het montessorionderwijs (Plan van aanpak, 2018).

1.4 Plan van aanpak

Vanuit een grondige analyse is er een plan van aanpak gemaakt door het schoolbestuur. Het team heeft een kritische zelfevaluatie uitgevoerd aan de hand van het inspectiekader (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Daarnaast is het plan van aanpak gebaseerd op de audits die door onderwijskundigen van het schoolbestuur en een externe onderwijsconsultant zijn uitgevoerd. Gezamenlijk zijn zij tot ontwikkelpunten gekomen. Deze zijn voorgelegd aan de inspecteur, zij benoemde dat de school de juiste stappen aan het zetten was. Ook de medezeggenschapsraad, bestaande uit ouders en medewerkers, staat achter deze ontwikkelpunten (Notulen MR-vergadering, 2018).

Kwaliteitsverbeteringen dienen plaats te vinden op alle schoolniveaus, maar het hart van de verandering zal plaats moeten vinden op groepsniveau, binnen de dagelijks onderwijspraktijk in de groep met de leerkracht (Smeets, Van der Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007; Waslander, 2011). In het plan van aanpak wordt onder andere het didactisch handelen als eerste punt van verbetering beschreven.

De PO-raad noemt concrete verbeteracties voor scholen om van een zwakke of zeer zwakke beoordeling af te komen (Schoenmakers, 2018). Een aantal daarvan heeft direct betrekking op de leskwaliteit:

1. Invoeren van het directe instructiemodel of expliciete directe instructie (Hollingsworth & Ybarra, 2015);
2. Feedback op het handelen van de leerkracht door middel van klassenconsultatie;
3. Vergroten van kennis en vaardigheden betreffende het didactisch handelen.

Het bestuur en de directie heeft reeds gezorgd voor de implementatie van het directe instructiemodel (punt 1). In mijn rol als schoolcoach krijg ik de verantwoordelijkheid voor de verbeteracties 2 en 3.

1.5 Relevantie van het onderzoek

Alle kinderen hebben recht op goed onderwijs (OCW, 2014). Daarom vind ik het van groot belang dat de basiskwaliteit, in deze school terugkomt. Als hier na een jaar geen verbeteringen worden aangetroffen, wordt de minister geïnformeerd en geadviseerd over vervolgmaatregelen. Dit kan uiteenlopen van het verlengen van de verbetertermijn tot het stoppen van de bekostiging. In het uiterste geval kan de minister de zeer zwakke school sluiten (OCW, 2018).

1.6 Probleemstelling en doel

Uit kwaliteitsonderzoek Inspectie van het Onderwijs (2018):

Voor de 'ononderbroken ontwikkeling' van leerlingen is nodig dat het onderwijs aansluit bij het ontwikkelingsniveau van elke leerling. Er dient een leerklimaat te zijn met ondersteuning en uitdaging, dat de uitleg helder is en de structuur van de lessen duidelijk. Op deze punten is structurele verbetering nodig op school X.'

Het schoolbestuur en de directie wil het didactisch handelen verbeteren met behulp van het directe instructiemodel. Vanuit mijn rol is het mijn taak om de leerkrachten te coachen op het vaardiger worden in het toepassen van de aspecten van de directe instructie. Als schoolcoach maak ik deel uit van de samenwerking met leerkrachten, daarom is het van belang dat ook mijn vaardigheden als schoolcoach verbeteren. Ik wil onderzoeken hoe ik samen met het team de leeropbrengsten kan vergroten door middel van het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden die nodig zijn bij het bieden van directe instructies binnen deze basisschool.

In hoofdstuk 2 volgt een theoretische verkenning naar de kernbegrippen: professioneel leren, professionaliseringsinterventies en feedback.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Schoenmakers en Ramcharan (2016) hebben bij ruim 50 zeer zwakke scholen een analyse uitgevoerd naar de oorzaken van een 'zeer zwakke school' of 'zwakke school' beoordeling door de Inspectie van het Onderwijs. Zij zagen dat in die scholen vrijwel altijd sprake is van een combinatie van oorzaken en kenmerken, zoals leerlingpopulatie, schoolorganisatie, discontinuïteit in het team en het functioneren van de schoolgeleding. Eén van de meest voorkomende oorzaken van het zeer zwak worden, is het didactisch handelen van het onderwijsteam (Schoenmakers & Ramcharan, 2016). Dit is ook geconstateerd door de Inspectie van het Onderwijs op basisschool X. Directie en schoolbestuur hebben besloten de eerste stap hierin te maken door het directe instructiemodel in te voeren. In dit hoofdstuk worden relevante theorieën gekoppeld aan het professionaliseringsproces wat daarop volgt.

2.2 Professioneel leren van leerkrachten

'Professionalisering bestaat uit doelgerichte interventies die de kwaliteit van leraren en het leren van hun leerlingen versterken en/of bevorderen' (Lubberman & Pijpers, 2013).

Voor het in kaart brengen van effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies kan gebruik worden gemaakt van het professionaliseringsmodel van Desimone (2009).



Figuur 1: Professionaliseringmodel (Bron: Desimone, 2009) uit Verbiest (2011)

Uit figuur 1 blijkt dat er een relatie is tussen kenmerken van de interventie, competenties van leerkrachten, het lesgedrag van de leerkracht en leerresultaten van leerlingen (Van Veen,

Zwart, Meiring & Verloop, 2010). Hierbij is de opvatting, de *'theory of improvement'* over de onderlinge relaties van belang (Wayne, Yoon, Zhu, Cronen & Garet, 2008). Hierbij zijn twee typen relaties te onderscheiden. Ten eerste heeft de *'theory of change'* betrekking op de relatie tussen de verschillende kenmerken van interventies en het leren van leerkrachten of lesgedrag (Weiss, 1995). Carol Weiss (1972) pleit als één van de eersten dat niet alleen de effecten van interventies gemeten moet worden, maar de tussenliggende mechanismen die ervoor zorgen dat een bepaalde interventie tot het beoogde effect leidt.

Ten tweede heeft de *'theory of instruction'* betrekking op de relatie tussen de inhoud van de interventie en het leren van leerlingen. In dit onderzoek is zowel de *'theory of change'* en de *'theory of instruction'* van belang, want elke interventie dient een goed gevalideerde en expliciete redenering te hebben over hoe de kenmerken van de interventie samenhangen met het beoogde leerresultaat (Wayne et al, 2008). De *'theory of improvement'* heeft ook een schoolorganisatorische dimensie. Dit zijn de mogelijkheden en beperkingen die de school biedt om een interventie succesvol uit te voeren. Wat op deze school als beperkend kan worden gezien is dat in zeer zwakke school-trajecten onder flinke tijdsdruk wordt gewerkt (Schoenmakers, 2018).

Deci en Ryan (2000) laten in hun zelfdeterminatietheorie zien hoe motivatie tot stand komt. De kern van deze theorie wordt gevormd door de drie basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie (Deci & Ryan, 2000). Indien die bevredigd worden, is een optimale functionering en ontwikkeling mogelijk. Wanneer er controle op gedrag door anderen wordt uitgevoerd, zorgt dit voor een afname van de intrinsieke motivatie, omdat die controle de bevrediging van de basisbehoeften frustreert (Ryan & Deci, 2000). Deze theorie wordt als onderlegger in de coaching gebruikt om de motivatie te bevorderen en te vergroten.

2.3 Effectieve professionaliseringsinterventies

In het kader van dit onderzoek wordt een interventie omschreven als één of meer geplande activiteiten, die de praktijk beïnvloeden en de competenties en attitudes van leerkrachten versterken (Van den Berg & Vandenberghe, 2002). Daarbij moet worden ingegaan aan welke kenmerken efficiënte interventies dienen te voldoen, zodat de schoolcoach die kan toepassen binnen de begeleiding van leerkrachten.

In de reviewstudie van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) zijn significante relaties gevonden met de kwaliteit van leerkrachten, het lesgeven en het leren van leerlingen wanneer de inhoud van de interventie betrekking heeft op de dagelijkse lespraktijk, vooral als dit betrekking heeft op vakinhoud, vakdidactiek en leerproces. Lubberman en Pijpers (2013) noemen de noodzakelijke kenmerken waar professionaliseringsinterventies aan moeten voldoen. In onderstaand kader worden diverse kenmerken genoemd die noodzakelijk (maar niet voldoende) zijn om via de interventie tot effectieve professionalisering te komen (bijlage 1).

- Inhoud moet gerelateerd zijn aan de dagelijks lespraktijk;
- Inhoud moet vooral betrekking hebben vakinhoud en -didactiek en/of het vergroten van het begrip van hoe leerlingen dat specifieke vak leren;
- Stimuleren van actief leren via onder meer observatie (van experts of door collega's), interactieve feedback en discussie;
- Leren door collectieve participatie en samenwerking tussen leraren van dezelfde school middels interacties, discussie en *feedback*;
- Substantieel beschikbare tijd, zowel in termen van contacturen als in looptijd, als in beschikbare voorbereidingstijd voor de leraar. Uiteindelijk is hierbij het belangrijkste dat de tijd ook effectief wordt benut;
- De interventie is bij voorkeur permanent en blijvend, dat wil zeggen: kent vervolgacties die het leren blijvend stimuleren;
- Kwalitatief goede interventie, i.c. inhoud *evidence-based*, voorbeelden moeten krachtig, concreet, intellectueel uitdagend zijn en de 'trainer' dient over voldoende expertise te beschikken;
- Inhoudelijke samenhang met beleid (van de school of landelijk);
- Doelen, inhoud en opzet van de interventie moeten samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf. Focus op verbeteren van leerprestaties lijkt hierin een goede gemeenschappelijke deler;
- Gevalideerde en expliciete redenering over de samenhang van de interventiekenmerken met de beoogde leerresultaten ('*theory of improvement*');;
- De vorm waarin de interventie wordt gegoten is minder van belang.

2.3.1 Klassenconsultatie bij directe instructie

De schoolcoach zal klassenconsultaties uitvoeren, omdat we in de theoretische verkenning van dit onderzoek ontdekten dat de interventie betrekking dient te hebben op de dagelijkse lespraktijk om het lesgeven van leerkrachten en het leren van leerlingen te verbeteren (Van Veen et al., 2010). Een klassenconsultatie is een begeleidingsinterventie waarbij de schoolcoach direct ondersteuning geeft aan de leerkracht in zijn pedagogisch en didactisch handelen na observatie van een lesactiviteit (Vonk, 1985). Een observatie tijdens een klassenconsultatie is altijd subjectief, hiervan moet de begeleider, op deze school de schoolcoach, zich bewust zijn (Ponte, 2012). Ook is er geen strikte norm voor de lengte van een instructie (Hollingsworth & Ybarra, 2015). Dit dient in het reflectiegesprek, dat volgt op de klassenconsultatie ook zo besproken te worden. Anderzijds zijn er veel inzichten ten aanzien van effectief onderwijs dat er gesproken kan worden over effectief en minder effectief lerarengedrag (Marzano, 2007; Hattie, 2009; Leenders, Naafs, & Van den Oord, 2002; Vernooy, Schie, & Kamphuis, 2012). Voor succesvol leren zijn goede instructies en

feedback cruciaal, evenals kennis van de leerlijnen (Van den Bergh & Ros, 2015; Vernooij, Minderhout, & Koomen, 2016). Onderzoeken tonen aan dat goede instructies een positieve invloed hebben op een grote diversiteit aan leerlingen. Dit geldt zowel voor rekenen, taal en lezen als voor werkhouding en gedrag (Hattie, 2013; Hattie & Yates, 2014; Mitchell, 2015). Basisschool X wil dat leerlingen effectiever gaan leren en beogen dit te doen met het directe instructiemodel. Dit instructiemodel bezit elementen van het behavioristische denken en de cognitieve psychologie (Kerpel, 2014). De cognitieve psychologie toont aan dat kinderen effectief leren als zij nieuwe informatie kunnen verbinden aan aanwezige kennis. Hierbij is een belangrijke rol voor de leerkracht weggelegd. Bij het directe instructiemodel bepaalt de leerkracht de lesdoelen en draagt deze uit. De leerkracht demonstreert door te modelleren, legt uit en gaat na of de leerstof is begrepen en de lesdoelen zijn behaald. Enkele hoofdkenmerken van het directe instructiemodel zijn (Hollingsworth & Ybarra, 2015):

- Activeren van voorkennis,
- Duidelijke doelen stellen.
- Duidelijke uitleg van de leerstof
- Aandacht besteden aan strategieën
- Aansluiten op het individueel tempo en belevingswereld van de leerling.
- Hanteren van activerende werkvormen en betrokkenheid versterken
- Een heldere leerstofopbouw.
- Directe feedback geven.

Voor de schoolcoach is het van belang op de hoogte te zijn van deze kenmerken, zodat zij dit kan overdragen aan de leerkrachten. Pameijer (2017) stelt dat onderwijsprofessionals op de hoogte moeten zijn van wat werkt, zodat die kennis wordt benut in de praktijk.

2.3.2 Directe instructie binnen het montessorionderwijs

De basisschool waar het onderzoek is verricht, is een montessorischool. Als we de visie van het montessorionderwijs plaatsen naast verschillende theorieën over leren, zien we dat het aansluit bij de principes van het sociaal constructivisme (Alkema & Tjerkstra, 2011). De leerende stuurt zijn ontwikkeling steeds meer vanuit zichzelf, waarbij hij zijn eigen kennis voortbouwt op basis van eerdere leerprocessen. De kennis wordt geïnterpreteerd, bewerkt en aangepast in relatie tot de aanwezige kennis, vaardigheden en attitudes. In deze theorie is vooral aandacht voor betekenisvolle (voor)kennis, interactie, contexten en activiteiten (Valcke, 2010). Zelfversturing staat centraal net als het samen werken aan leeropdrachten. Ook de krachtige leeromgeving, waar de leerende uitgedaagd wordt met anderen actief te leren is een uitwerking van het constructivisme. Binnen het sociaal constructivisme wordt meer ingespeeld op houdingen, zelfstandigheid en samenwerking dan op meetbaarheid van competenties. Beoordelingen en observaties van leerkrachten zijn subjectief. De nadruk ligt op de beoordeling van de leerling zelf. Er is sprake van meer leerlinggestuurd, dan van leerkrachtge-

stuurd onderwijs. Hierbij neemt men afstand van het principe van kennisoverdracht, waardoor modellen van directe instructie onder druk komen te staan (Alkema & Tjerkstra, 2011). Deze modellen kennen een grote rol toe aan de leerkracht bij het leren van het kind. De theorie van Maria Montessori is in authentieke vorm slechts in haar geschriften terug te vinden (Böhm, 1975). De gepubliceerde primaire montessoriliteratuur bevat echter summiere aanwijzingen voor de inrichting van de praktijk en het praktische handelen (Schoo & Schoo, 1980). Na ruim 100 jaar montessorionderwijs is er ruime ervaring en sprake van de montessoritraditie die de praktijk helpt realiseren (Böhm, 1975; Schoo & Schoo, 1980; Stefels & Rubinstein, 2007). Deze montessoritraditie wordt doorgegeven in het montessoriopleidingsonderwijs (Schoo & Schoo, 1980). Maatregelen van overheidsinstanties en inhoudelijke vernieuwingen zijn ook van invloed op het montessorionderwijs. Deze ontwikkelingen maken het noodzakelijk om de eigen visie te herijken en zo de eigen identiteit opnieuw vast te stellen (Stefels & Rubinstein, 2007). In 2018 is de Nederlandse Montessori Vereniging (hierna: NMV) gestart met een experimenteel invoeringsjaar onder de naam 'Visitatie nieuwe stijl'. Er worden twee extra indicatoren toegevoegd aan de al bestaande indicatoren waarnaar gekeken wordt als de NMV een visitatie uitvoert: Pedagogische houding en didactiek. De indicator 'didactiek' (bijlage 3) van de Nederlandse Montessori Vereniging geeft inzicht in hoe de NMV wil dat het didactisch handelen voldoet aan de montessoriaanse kenmerken. Hierin zijn veel kenmerken van directe instructiemodellen te herkennen.

2.3.3 Reflectiegesprekken

Het reflectiegesprek is een vorm van begeleiding waarbij de begeleider, naar aanleiding van een geobserveerde activiteit, de leerkracht helpt betekenis te geven aan ervaringen met als doel zich bewust te worden van inzichten en eigen kwaliteiten, om die in nieuwe contexten te kunnen toepassen of inzetten (Mostert, 2010). Veenman (1996) pleit voor een intensieve vorm van begeleiding waar reflectie centraal staat; door systematisch te reflecteren op het eigen handelen kan de leerkracht komen tot een optimalisering van dat handelen. In de begeleidingstrajecten krijgen leerkrachten *feedback* van een buitenstaander die analytisch en objectief kijkt naar de onderwijssituatie (Meijer, 2009).

2.4 Feedback

Het is dus van belang dat leerkrachten op deze basisschool *feedback* krijgen op hun handelen m.b.t. het uitvoeren van de directe instructie, omdat dit een positieve invloed heeft op hun leerresultaten (Hattie, 2009). *Feedback* is een effectief middel om gewenst gedrag te versterken en ongewenst gedrag te verbeteren (Hattie en Timperley, 2007). Om goede feedback te kunnen geven zijn bepaalde vaardigheden en attitudes nodig (Vermeulen en Ros,

2009). Voor de schoolcoach is het daarom van belang dat zij competenter wordt in het geven van *feedback*.

Bij effectieve *feedback* worden antwoorden gezocht bij de volgende drie vragen (Hattie & Timperley, 2007);

- | | | |
|-------------------------------|---|--------------------|
| 1. Waar ga ik heen? | → | <i>Feedup</i> |
| 2. Hoe doe ik het tot nu toe? | → | <i>Feedback</i> |
| 3. Wat kan ik nog doen? | → | <i>Feedforward</i> |

De drie typen vragen geven structuur aan de feedback; het biedt een kader hoe de boodschap opgebouwd kan worden. Hattie en Timperley (2007) geven hierbij drie categorieën; *Feedup*, *feedback* en *feedforward*.

1. *Feedup*

Om iets met de *feedback* te kunnen doen is het van belang dat de leerkracht zicht heeft op het doel. Door het tonen van goede en minder goede aspecten wordt een beter begrip van de beoordelingscriteria van een effectieve directe instructieles ontwikkeld en gaat men kritischer naar het eigen handelen en werk kijken. Dit betekent voor dit onderzoek dat leerkrachten op de hoogte dienen te zijn van de inhoud van de kijkwijzers die gehanteerd worden tijdens de klassenconsultaties en van de kenmerken waaraan een directe instructieles aan dient te voldoen (zie §2.3.1)

2. *Feedback*

Feedback geeft de leerkracht inzicht in het huidige niveau. Beperkend werkt het wanneer enkel een oordeel wordt geveld over de prestatie (Kulhavy & Stock, 1989). Dit betekent dat er bij het hanteren van observatie-instrumenten niet enkel een cijfer wordt verbonden aan de aspecten die bekeken worden, omdat dat geen inzicht geeft in waarom het fout of goed is. Er dient een onderbouwing aan het oordeel toegevoegd te worden (Narciss & Huth, 2004; Shute, 2008). Deze onderbouwing moet gebaseerd zijn op objectieve informatie, dus waarneembaar gedrag uit de observatie (Hattie & Timperley, 2007; Van der Schaaf, Baartman & Prins, 2012).

3. *Feedforward*

Feedforward is gericht op de toekomst. Als de onderbouwing wordt uitgebreid met oplossingen en suggesties ter verbetering, is de *feedback* pas volledig (Narciss & Huth, 2004). De focus ligt op gewenst gedrag; acties die leiden tot verbetering (Boers, 2010).

Volgens Hattie en Timperley (2007) kan elke vraag, m.b.t. *feedup*, *feedback*, *feedforward*, gesteld worden op vier niveaus: taakgerichte *feedback*, procesgerichte *feedback*, zelfregulerende *feedback* en persoonsgerichte *feedback*. In dit onderzoek staat de taakgerichte feedback centraal, omdat het onderzoek gericht is op de uitvoering van lessen die opgebouwd zijn vanuit de kenmerken en onderdelen van het directe instructiemodel.

Hattie & Timperley (2007) geven aan dat *feedback* op taakniveau het beste kan worden gegeven tijdens of aansluitend aan de les. Het reflectiegesprek na een klassenconsultatie lijkt hiervoor geschikt. De taakgerichte *feedback* is een zeer effectieve vorm, omdat de leerkracht hierbij gerichte informatie en inzicht krijgt in effectieve strategieën om het doel te bereiken (Hattie & Timperley, 2007). Als iemand die over deze vaardigheden beschikt, systematische *feedback* geeft, worden de lesobservaties en *feedback* effectief voor de verbetering van de onderwijskwaliteit (Hattie & Timperley, 2007). In dit geval is de schoolcoach in het bezit van de vaardigheden die nodig zijn voor de uitvoering van het directe instructiemodel. Dus dit is vanuit deze theoretische verkenning bevorderlijk voor de effectieve *feedback* die gegeven wordt in de reflectiegesprekken binnen dit onderzoek.

Daarnaast moet zinvolle *feedback* gekoppeld zijn aan de doelen die de leerkracht geformuleerd heeft (Hoekstra, 2007). Hoekstra (2007) geeft aan dat bij een leertraject van leerkrachten, ondersteuning nodig is. Anders bestaat het risico dat leerkrachten onvoldoende vorderingen maken of snel weer terugvallen in hun oude routines (Hoekstra, 2007). De schoolcoach kan deze ondersteuning bieden.

2.5 Samenvatting

Samenvattend blijkt uit de theoretische verdieping dat de professionele houding en vaardigheden van leerkrachten ten opzichte van de uitvoering van het directe instructiemodel ontwikkeld kunnen worden indien aan bepaalde kenmerken en voorwaarden wordt voldaan, zoals onder andere de relatie met de dagelijkse lespraktijk. Het is voor de coaching op basisschool X van belang is dat de zelfdeterminatietheorie als onderlegger wordt gebruikt om de motivatie te bevorderen en te vergroten (Ryan & Deci, 2000). Er worden in paragraaf 2.3 elf kenmerken genoemd waaraan binnen een interventie voldaan moet worden.

Klassenconsultaties en reflectiegesprekken kunnen, als ze aan deze aspecten voldoen, effectieve professionaliseringsinterventies zijn. Binnen reflectiegesprekken is de taakgerichte *feedback* een zeer effectieve vorm, omdat de leerkracht hierbij gerichte informatie en inzicht krijgt in effectieve strategieën om het doel te bereiken, waardoor de nieuwe verworven inzichten vanuit de reflectiegesprekken toegepast kunnen worden in de eigen praktijksituatie.

2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

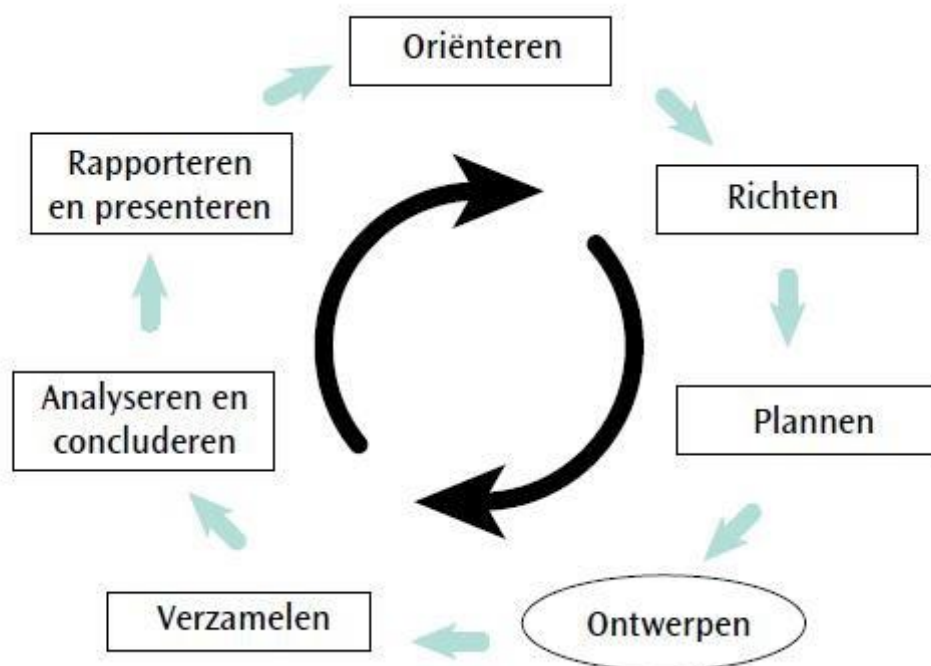
Hoe kan de schoolcoach, middels reflectiegesprekken die plaatsvinden naar aanleiding van klassenconsultaties, een bijdrage leveren aan de professionalisering van leerkrachten op basisschool X t.a.v. de directe instructie?

Deelvragen:

1. Welke specifieke problemen hebben leerkrachten van basisschool X bij het uitvoeren van de directe instructie?
2. Hoe kunnen reflectiegesprekken door middel van feedup, feedback en feedforward aansluiten bij de ervaren problemen van de leerkrachten op basisschool X?
3. Welke kenmerken in de reflectiegesprekken ondersteunen leerkrachten op basisschool X bij het professionaliseren betreffende het uitvoeren van de directe instructie?

3.1 Onderzoeksstrategie

In dit onderzoek is gekozen voor actieonderzoek. Dit is een interpretatieve onderzoeksstrategie. Het is zowel gericht op het begrijpen als het verbeteren van de onderwijspraktijk (Ponte, 2012). Dit type onderzoek vraagt naast specifieke methoden voor het verzamelen, analyseren en verwerken van empirische gegevens ook om specifieke maatregelen waarmee de kwaliteit is gewaarborgd. Dit is van belang, omdat ik als onderzoeker niet alleen mijn eigen onderwijspraktijk onderzoek en verander, maar tegelijkertijd die van de leerkrachten die op basisschool X werkzaam zijn. Actieonderzoek draagt bij aan zowel vernieuwend handelen in de praktijk als aan de professionele ontwikkeling van de onderzoeker (Ponte, 2012). In mijn rol als onderzoeker is mijn doel enerzijds het didactisch handelen van leerkrachten ten aanzien van de directe instructie te verbeteren en anderzijds mijn eigen begeleidingsvaardigheden als schoolcoach verder te ontwikkelen.



Figuur 3: Kernactiviteiten voor praktijkonderzoek (Van der Donk et al, 2010)

Het model van Van der Donk (2010) brengt duidelijk het cyclische karakter in beeld (figuur 3). In dit onderzoek wordt rekening gehouden met dit model door na de oriëntatie van de problemen die leerkrachten ervaren bij het uitvoeren van de directe instructie, een verbeteractie te plannen en te ontwerpen en vervolgens uit te voeren. De leerkrachten en de

schoolcoach analyseren samen het probleem, zodat vanuit dat punt een individueel verbeterplan gemaakt en uitgevoerd kan worden. De klassenconsultaties zullen het uitgangspunt zijn van de reflectiegesprekken die ik met elke afzonderlijke leerkracht voer. Door middel van *feedup*, *feedback* en *feedforward* tracht ik als schoolcoach op een planmatige wijze aan te sluiten bij de specifieke problemen van leerkrachten t.a.v. de directe instructie (Hattie en Timperley, 2007). Welke kenmerken van deze werkwijze effectief zijn voor de professionalisering, wordt geanalyseerd. Vervolgens wordt gereflecteerd op de wijze waarop informatie is verzameld. Alle verzamelde gegevens worden in iedere fase van het onderzoek gedeeld en besproken met de betrokken teamleden.

3.2 Respondenten

Dit actieonderzoek is gericht op het begrijpen en verbeteren van de praktijk, dat is alleen mogelijk als er wordt samengewerkt met de leerkrachten die op deze basisschool werken (Ponte, 2012). Om praktische redenen van uitvoerbaarheid wordt de keuze gemaakt om tien leerkrachten van basisschool X als respondent te vragen. Per groep worden de gegevens, die de onderzoeksinstrumenten hebben opgebracht, geanalyseerd van de leerkracht die de meeste dagen werkt in die groep. Hiervoor is gekozen, zodat de doelgroep voldoende is vertegenwoordigd (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Als schoolcoach neem ik zelf ook deel aan het onderzoek. Het kritisch reflecteren op het eigen handelen binnen het onderzoek is van groot belang, omdat ik in de rol van schoolcoach én onderzoeker de kwaliteit dient te waarborgen door actief naar 'bewijs' te zoeken voor veronderstellingen over oorzaken en gevolgen van mijn handelen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016; Ponte, 2012). Deze reflectie kan vervolgens bijdragen aan nieuwe inzichten met betrekking tot de verbetering van de reflectiegesprekken die ik met de afzonderlijke leerkrachten voer.

De *critical friends* die geraadpleegd zijn binnen dit onderzoek hebben verschillende professionele achtergronden, zodat ik in de gelegenheid ben hen planmatig te bevragen op de kennis en vaardigheden die zij beschikbaar stellen. De functies van de critical friends zijn o.a.: leerkracht, projectleider van basisschool X, directeur van een excellente school en beroepsmatig onderzoeker.

3.3 Onderzoeksmethoden

3.3.1 Onderzoeksplan

Binnen dit onderzoek worden met name empirische gegevens verzameld, omdat dit onderzoek is gebaseerd op mijn eigen ervaringen en dat van leerkrachten bij de uitgevoerde verbeteracties. Hierbij wordt gebruik gemaakt van directe of indirecte waarnemingen. Het doel hiervan is inzicht krijgen in het handelen van leerkrachten en dat van mijzelf in de rol als schoolcoach. De gebruikte onderzoeksinstrumenten zorgen ervoor dat het gebruik ervan zowel relevant als haalbaar wordt in dit onderzoek. In tabel 1 wordt inzichtelijk gemaakt welke instrumenten gebruikt worden om antwoorden te vinden bij de betreffende deelvragen.

Deelvraag	Onderzoeksinstrumenten	
1	Instrumenten	Respondenten
Welke specifieke problemen hebben leerkrachten van basisschool X bij het uitvoeren van de directe instructie?	Gestructureerde observatie tijdens klassenconsultatie m.b.v. Kijkwijzer Didactisch handelen (ontwikkeld door schoolstichting Y)	N=10
	VAS-vragenlijst	N=10
	Gestructureerde observatie tijdens klassenconsultatie m.b.v. Checklist Didactiek NMV	N=10
2		
Hoe kunnen reflectiegesprekken door middel van feedup, feedback en feedforward aansluiten bij de ervaren problemen van de leerkrachten op basisschool X?	Stellingenlijst	N=10
	Participerende observaties m.b.v. opnames	Schoolcoach en N=5
3		
Welke kenmerken in de reflectiegesprekken ondersteunen leerkrachten op basisschool X bij het professionaliseren betreffende het uitvoeren van de directe instructie?	Stellingenlijst	N=5
	Voorkeursstellingen	N=10
	Niet-gestructureerd logboek	Schoolcoach

Tabel 1: Deelvragen, onderzoeksinstrumenten en respondenten

3.3.2 Gestructureerde openlijke observatie m.b.v. kijkwijzers

Om te achterhalen welke problemen leerkrachten hebben bij het uitvoeren van de directe instructie worden twee verschillende kijkwijzers tijdens de klassenconsultaties gebruikt. Allereerst is de kijkwijzer 'Directe instructie en strategieën' van schoolstichting Y gebruikt (zie bijlage 2). En daarna is de Kijkwijzer 'Didactiek' van de NMV gebruikt. De kijkwijzer van schoolstichting Y bestaat uit twee categorieën waarbij de observant de gelegenheid krijgt om aan te geven of die verschijnselen ook daadwerkelijk optreden in de geobserveerde observatie. Binnen deze twee categorieën heeft iedere indicator minimaal twee en maximaal vijf subitems. Minimaal de helft van de indicatoren moeten aanwezig zijn om een plusteken te scoren. Bij minder en dus weinig of niet gezien in de geobserveerde les staat een minteken op de kijkwijzer. Er worden geen cijfers aan verbonden, omdat we in de theoretische verkenning zagen dat dit beperkend werkt (Kulhavy & Stock, 1989).

Nadat alle respondenten met de kijkwijzer van de schoolstichting door mij zijn geobserveerd, wordt op dezelfde wijze een observatie uitgevoerd met de Kijkwijzer 'Didactiek' van de NVM (bijlage 3). De indicatoren van deze lijst zijn opgedeeld in een aantal concrete waarnemingen. In deze punten zijn de fasen en kenmerken van het expliciete directe instructie te herkennen. Om inzicht te krijgen of deze lijst al die kenmerken bevat, zijn elementen uit de kijkwijzer naast de onderdelen en kenmerken van de directe instructie gelegd (Hollingsworth & Ybarra, 2015). Allereerst zijn de indicatoren van deze kijkwijzer gekoppeld aan de indicatoren van de kijkwijzer van de stichting. Dit geeft de mogelijkheid om de opbrengsten te vergelijken. Dit is tijdens de studiedag in maart 2018 met het team gedaan om de betrouwbaarheid en validiteit te bevorderen. En uitgebreide verantwoording is te vinden in bijlage 4. Hierin wordt uiteengezet hoe deze lijst is aangepast aan het centrale doel en de context binnen dit onderzoek. Doordat na iedere observatie met kijkwijzer een reflectiegesprek met de leerkracht plaatsvindt en gecheckt wordt of de leerkracht zich daarin herkent, wordt de betrouwbaarheid van de data gewaarborgd.

3.3.3 VAS-vragen

Met deze vragenlijst (bijlage 5) beoog ik erachter te komen welke en in welke mate leerkrachten specifieke problemen ervaren bij de uitvoering van de directe instructie. De VAS-vraag (Visual Analogue Scale) bestaat uit een horizontale lijn van 100 mm (Hayes & Patterson, 1921). Aan het begin staat 'weinig of niet goed' en aan het eind staat 'veel of heel goed'. De leerkrachten wordt gevraagd om met een streepje aan te geven hoe zij zichzelf inschatten. De score bestaat uit het aantal gemeten millimeters vanaf het begin van de horizontale lijn. De vragen 1 t/m 10 hebben betrekking op de onderdelen en aspecten van het directe instructiemodel. Vraag 11 gaat over het ervaren van problemen in het algemeen t.a.v. het directe instructiemodel. Hierbij wordt een toelichting gevraagd.

De mogelijkheid bestaat dat leerkrachten sociaal wenselijke antwoorden invullen, daarom zal deze vragenlijst uitgedeeld en ingevuld worden tijdens een studiedag in april. Hierdoor kan vooraf het belang van een reëel antwoord worden benadrukt (Ponte, 2012).

3.3.4 Participerende observatie m.b.v. filmopname

Aansluitend op de klassenconsultaties vinden reflectiegesprekken plaats waarin de feedback-methodiek wordt toegepast, zoals in paragraaf 2.4 staat beschreven. Om het onderzoek in de beschikbare tijd te kunnen uitvoeren is gekozen om de gesprekken met vijf leerkrachten (N=5) te filmen. Dit noemt Ponte (2012) een participerende observatie. Hierbij heb ik twee rollen: ik ben degene die observeert en ben als schoolcoach deelnemer in de reflectiegesprekken. Van deze gesprekken zullen opnames worden gemaakt, omdat tijdens de reflectiegesprekken alle aandacht moet gaan naar de begeleiding van de leerkracht. Opnames bieden de kans om de leerkracht en mezelf als schoolcoach naderhand te observeren. Binnen de analyse wordt gebruik gemaakt van drie categorieën: *feedup*, *feedback* en *feedforward* (zie paragraaf 2.4). Hierdoor kan de invloed van de observator zo veel mogelijk worden geneutraliseerd (Ponte, 2012). Omdat ik als onderzoeker mijn handelen als schoolcoach observeer, is een kritische distantie op zijn plek, omdat hierdoor de verzamelde gegevens betrouwbaarder worden (Ponte, 2012). Aan de drie categorieën worden kenmerken gekoppeld, zoals deze in de theoretische verkenning zijn benoemd (zie paragraaf 2.4). In bijlage 6 worden deze weergegeven. Tijdens de analyse van de beeldopnamen wordt gekeken of deze kenmerken wel of niet worden waargenomen.

3.3.5 Stellingenlijst

De stellingenlijst (bijlage 6) wordt afgenomen bij alle respondenten om een beeld te krijgen van de effecten die het reflectiegesprek met de methodiek van feedback bij de leerkrachten teweegbrengen (deelvraag 2) en om te onderzoeken of de kenmerken van effectieve professionaliseringsinterventies (deelvraag 3) door de leerkrachten in de reflectiegesprekken te herkennen zijn. De stellingenlijst in dit onderzoek is een *multiple-choice* vragenlijst die gebaseerd is op de Likert-schaal (Likert, 1932). Binnen deze lijst krijgen de verschillende antwoordmogelijkheden een getalcode (1 t/m 5) die bij de analyse de mogelijkheid biedt om berekeningen mee te maken. Om te voorkomen dat leerkrachten de 'veilige' middencategorie aankruisen bij hun antwoorden, zal er bij de Likert-schaal een 6-puntschaal worden gehanteerd, waarmee er meer nuance wordt toegelaten (De Lange et al., 2016). De stellingen 1 t/m 7 hebben als doel om antwoorden te vinden bij deelvraag 2 en stellingen 8 t/m 18 horen bij deelvraag 3. De stellingen 1 t/m 7 zijn gebaseerd op kenmerken van het geven van goede feedback welke in paragraaf 2.4 benoemd zijn. De stellingen 8 t/m 14 hebben betrekking op de theoretische verkenning wat betreft professionaliseringsinterventies

(zie 2.3). Deze stellingenlijst zal worden afgenomen, nadat iedere leerkracht een tweede reflectiegesprek heeft gehad. Hiermee krijg ik in mijn rol als onderzoeker zicht op mogelijke antwoorden bij deelvraag 2 en 3.

3.3.6 Voorkeursstellingen

Na afloop van het tweede reflectiegesprek wordt de respondenten gevraagd aan te geven welke vijf stellingen, van de tien gegeven stellingen, zij het meest vinden passen bij de gebruikte professionaliseringsinterventie 'reflectiegesprek met feedbackmethodiek' (bijlage 7). De stellingen zijn gebaseerd op kenmerken van het geven van goede feedback (2.4). Deze wordt anoniem afgenomen. Deze voorkeurstellingenlijst verschaft inzichten die helpen bij het beantwoorden van deelvraag 3.

3.3.7 Niet-gestructureerd logboek

Gedurende het hele onderzoek wordt een logboek bijgehouden. Met behulp van dit logboek worden de ondernomen stappen in dit onderzoek schriftelijk vastgelegd, zodat achteraf het actieonderzoek gereconstrueerd kan worden (Ponte, 2012). Zaken die de onderzoeker tussentijds opvallen, zullen hierin genoteerd worden. Daarnaast wordt het logboek gebruikt om feedback van leerkrachten te noteren, omdat dit iets zegt over hoe leerkrachten de interventies ervaren. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een niet-gestructureerd logboek. Hierbij bepaald de onderzoeker zelf wat er geschreven wordt (Ponte, 2012).

3.4 Kwaliteit van het onderzoek

3.4.1 Triangulatie

De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2016) geven aan dat volledige objectiviteit binnen praktijkgericht onderzoek niet bestaat. Binnen dit actieonderzoek wordt daarom het 'triangulatieprincipe' toegepast (Ponte, 2012). Hierbij wordt het combineren van onderzoeksstrategieën en -methoden verstaan, waarbij het doel telkens is om informatie te verzamelen en om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen (De Lange et al, 2016). Andere middelen om dit te bereiken zijn '*deep briefing*' en '*member checks*'. In dit onderzoek word ik in de rol van onderzoeker via *deep briefing* gewezen op zwakke en/of inadequate zaken in het proces, doordat de

procedures gedurende het onderzoeksproces ter beoordeling aan *critical friends* worden voorgelegd (Ponte, 2012). In dit onderzoeksproces nemen de *critical friends* en studiebegeleider daarom een belangrijke rol in. Met behulp van *member checks* worden door de betrokkenen de gegevens telkens gecontroleerd. In dit onderzoek is dit gebeurd door alle data gezamenlijk te bespreken en te analyseren en door te checken of de leerkrachten zichzelf herkennen in de omschreven conclusies. Bij de data-analyse zullen critical friends expliciet gevraagd worden door de onderzoeker om alle mogelijke interpretaties van de gegevens te verkennen. Dit geldt ook voor het verwerken van de data. Hierdoor voorkomt de onderzoeker dat de meest voor de hand liggende of de meest sociaal wenselijke conclusies worden getrokken. Daarnaast zorgt het ervoor dat ik als onderzoeker een ander perspectief in kan nemen, omdat ik als schoolcoach een hoge betrokkenheid heb.

3.4.2 Validiteit

Validiteit verwijst naar de mate waarin een onderzoeksinstrument werkelijk meet wat een onderzoeker denkt of zegt te meten (Ponte, 2012). In dit onderzoek zijn dat de specifieke problemen die leerkrachten hebben bij het toepassen van de directe instructie en het hierop aansluiten met reflectiegesprekken door de schoolcoach. Hierbij wordt geanalyseerd welke kenmerken daarvan bevorderlijk zijn voor het doel: leerkrachten zijn vaardiger in het uitvoeren van de kenmerken en onderdelen van de directe instructie.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit (De Lange et al., 2016). De interne validiteit zijn de criteria die binnen dit onderzoek zijn opgesteld. Iedere week wordt dit bewaakt door met de projectleider van de school een gesprek te voeren over onderzoeksproces en de procedures. Hierbij zal telkens de vraag gesteld worden of conclusies voortkomen uit de resultaten. De externe validiteit verwijst naar de generaliseerbaarheid van de conclusies en resultaten. Dit is in dit onderzoek in mindere mate van toepassing, omdat het hier een sterk contextgebonden onderzoek betreft (Ponte, 2012). De bevindingen in dit onderzoek betreffen enkel de huidige onderwijspraktijk op basisschool X en hebben daarom een zeer voorlopig karakter, met andere woorden, een beperkte houdbaarheid (Ponte, 2012). Wel kunnen de inzichten en begeleidingsvaardigheden die ik in mijn rol als schoolcoach tijdens dit traject opdoe, in mijn professionele toekomst worden gebruikt.

3.4.3 Betrouwbaarheid

Doordat bij kwalitatief onderzoek de onderzoeker in feite zelf ook een instrument is, zijn er specifieke strategieën en procedures om betrouwbaarheid te waarborgen (Ponte, 2012). Met name door de interpretatie en subjectiviteit zoveel mogelijk te beperken en transparant te maken zullen vooral de leerkrachten in dit onderzoek nauw betrokken worden bij het

onderzoek. Als onderzoeker zal ik zorgen voor volledigheid en juistheid van de documenten (vragenlijsten, kijkwijzers). En zal ik helder zijn over het proces wat betreft de data-analyse, zodat ook personen die niet verbonden zijn aan het onderzoek een duidelijk beeld krijgen van bevindingen, interpretaties en conclusies. Deze worden respectievelijk in hoofdstuk 3 en 4 beschreven. De *critical friends* en de onderzoeksbegeleider stellen kritische vragen over methoden, betekenissen en interpretatie van data. Dit zorgt voor een externe controle op het onderzoek.

3.4.4 Ethiek

De ‘Gedragscode voor Praktijkgericht Onderzoek in het HBO’ beschrijft het gewenste gedrag bij het opzetten en uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010). In dit onderzoek wordt deze gedragscode nageleefd. De verplichtende en verbiedende regels en principes zijn gehanteerd betreffende verantwoord onderzoeken. Naast deze regels kent ethiek ook nog een aspiratie dimensie die aangeeft wat goed en nastrevenswaardig is. Deze dimensie omvat waarden, deugden en idealen (Kole & De Ruijter, 2009). Daarom wordt in dit onderzoek systematisch gereflecteerd hoe eigen veronderstellingen, overtuigingen en opvattingen het handelen beïnvloeden (Keijzer, 2014). Ook in dialoog met *critical friends* zal hierop gereflecteerd worden, zodat in iedere situatie vastgesteld kan worden wat het ‘juiste’ is om te doen. Dit zal in het logboek worden omschreven.

Hoofdstuk 4 Data-analyse, conclusies en aanbevelingen

In hoofdstuk 3 zijn de onderzoeksstrategie en -instrumenten beschreven. In dit hoofdstuk worden de analyses en resultaten van de onderzoeksdata gepresenteerd.

4.1 Data-analyse en resultaten deelvraag 1

Deelvraag 1:

Welke specifieke problemen hebben leerkrachten van basisschool X bij het uitvoeren van de directe instructie?

Om antwoord te krijgen op deelvraag 1 zijn er drie onderzoeksinstrumenten ingezet; kijkwijzer 'Didactisch handelen' van schoolbestuur, VAS-vragenlijst en kijkwijzer 'Didactiek' van de Nederlandse Montessori Vereniging. De analyse is gezamenlijk met twee critical friends uitgevoerd. De analyse en resultaten worden per onderzoeksinstrument weergegeven. Daarna zullen in paragraaf 4.1.5 de resultaten van de onderzoeksinstrumenten, die ingezet werden bij deelvraag 1, met elkaar worden verbonden en als geheel beantwoord worden.

4.1.1 Analyse en resultaten kijkwijzer Didactisch handelen van de schoolstichting

Analyse

Allereerst zijn de leerkrachten met de Kijkwijzer Didactisch handelen van de schoolstichting geobserveerd tijdens een klassenconsultatie. Iedere indicator bestaat uit minimaal twee en maximaal vijf subitems (bijlage 2). Per leerkracht is berekend wat het percentage is van alle kenmerken die iedere afzonderlijke leerkracht liet zien binnen de observatie, en het percentage van de groep als geheel. Als deze percentages onder 50 procent liggen, kleuren die cellen rood.

Indicator ↙ ↘ leerkracht	Lkr 1	Lkr 2	Lkr 3	Lkr 4	Lkr 5	Lkr 6	Lkr 7	Lkr 8	Lkr 9	Lkr 10	Totaal % beheerst
activeert voorkennis	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	70
benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	80
geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	70
sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	50
versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	80
hanteert activerende werkvormen	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	10
oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	70
geeft adequate terugkoppeling/feedback aan leerlingen	+	+	-	+	-	+	-	-	-	-	40
gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	30
fungeert als model voor leerlingen	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	70
onderwijst expliciet de strategie die van toepassing is	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	60
stimuleert leerlingen hun denkstappen/aanpak te verwoorden	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	30
zet werkvormen in waarbij interactie bijdraagt aan reflectie op de strategie	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	10
leert leerlingen te reflecteren op oplossingsstrategieën	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
laat leerlingen de strategie zelfstandig toepassen	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	60
Totaal % beheerst	73,3	73,3	53,3	46,7	59,9	59,9	26,6	26,6	33,3	33,3	

Tabel 2: Beheersing indicatoren directe instructie (Kijkwijzer Didactisch handelen, Schoolbestuur)

Resultaten

Opvallend zijn de grote verschillen tussen individuele leerkrachten. We zien twee leerkrachten die vier kenmerken en onderdelen van de directe instructie laten zien tijdens de observatie. Er zijn ook twee leerkrachten die elf kenmerken laten zien, wat 73,3 procent van het geheel is. Als we kijken naar de groep leerkrachten als geheel, valt op dat zes kenmerken en onderdelen door minder dan de helft worden uitgevoerd tijdens de observatie. Het aspect 'leert leerlingen te reflecteren op oplossingsstrategieën' laat geen van de leerkrachten zien. Het item 'zet werkvormen in waarbij interactie bijdraagt aan reflectie op de strategie' laat enkel één leerkracht binnen de geobserveerde lessen zien. Op de twee onderdelen 'gaat na of de lesdoelen bereikt zijn' en 'stimuleert leerlingen hun denkstappen/aanpak te verwoorden' scoort de groep als geheel 30 procent.

4.1.2 Analyse en resultaten VAS-lijst

Analyse

Allereerst is de gemiddelde score van de tien respondenten berekend (bijlage 9). De rode cellen geven weer waar leerkrachten zichzelf onder gemiddeld scoren. De vragen 1-10 zijn geschaald van 0 (negatief) tot 100 (positief). Omdat bij vraag 11 gevraagd wordt in welke mate leerkrachten problemen ervaren, en dus een hoge score negatief is, zijn de antwoorden

op deze vraag omgeschaald (van 100 naar 0). Vervolgens zijn de ingevulde antwoorden van iedere afzonderlijke leerkracht naast de gemiddelden gelegd en is gekeken of de leerkracht zichzelf onder of boven het gemiddelde scoorde. Dit is zichtbaar gemaakt in tabel 3.

	Lkr 1	Lkr 2	Lkr 3	Lkr 4	Lkr 5	Lkr 6	Lkr 7	Lkr 8	Lkr 9	Lkr10	Totaal % positief
Ik maak het doel van de les duidelijk bij aanvang van de les.	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-	50
Ik zorg dat de instructie de voorkennis actualiseert d.m.v. een korte opdracht.	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	40
In mijn interactie met kinderen komen expliciet strategieën voor leren en denken aan de orde.	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	40
Ik kan hardop denkend de kinderen oplossingsstrategieën aanleren.	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	50
Ik maak het belang van de les duidelijk in de les (waarom het kind dit leert).	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	50
Ik zorg voor instructie- en werkvormen, waarbij leerlingen interactief met elkaar leren.	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	60
Ik geef kinderen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback (zowel product, als proces).	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	70
Ik schep de voorwaarden waarbij kinderen zelfstandig de les kunnen verwerken.	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	40
Ik geef verlengde instructie aan de kinderen die dit nodig hebben.	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	50
Ik controleer tijdens de instructie of de kinderen de uitleg begrijpen.	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	60
Ik ervaar problemen m.b.t. de directe instructie.	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-	60
Totaal % positief	63,6	63,6	36,4	27,3	81,8	18,2	90,9	36,4	54,5	45,5	

Tabel 3: VAS-lijst resultaten: boven of onder gemiddeld t.o.v. de rest van de respondenten

Resultaten

Uit de analyse blijkt dat de groep zich als geheel het positiefst beoordeelt op het onderdeel 'Ik geef kinderen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback', terwijl we zien dat 40 procent het toonde bij de eerste observatie (tabel 2).

Bij de kijkwijzer (tabel 2) haalt het item 'zet werkvormen in waarbij interactie bijdraagt aan reflectie op de strategie' een score van 10 procent: het is in één les waargenomen. Kijkend naar de scores van de VAS-lijst zien we dat zes van de tien leerkrachten (60 procent) zeggen dat dit onderdeel in de lessen door hen wordt toegepast.

4.1.3 Analyse en resultaten kijkwijzer Didactiek van de NMV

Analyse

Als derde onderzoeksinstrument is de Kijkwijzer 'Didactiek' van de NMV gebruikt. Deze punten zullen worden geanalyseerd, zodat inzichtelijk wordt op welk onderdeel of kenmerk van de directe instructie leerkrachten nu nog problemen ervaren. Daarbij wordt de normering gehanteerd dat wanneer minder dan 50 procent van de indicatoren zichtbaar is, het als negatief (minteken) wordt genoteerd. De resultaten van deze kijkwijzer worden gekoppeld aan de andere kijkwijzer en de VAS-lijst.

4.1.4 Koppelen van drie onderzoeksmethoden

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 zijn de drie gebruikte onderzoeksmethoden gekoppeld. De tien categorieën van de kijkwijzer van de stichting worden als uitgangspunt gebruikt, zodat de resultaten vergeleken kunnen worden. Hierdoor worden de problemen van de leerkracht bij de uitvoering van de onderdelen directe instructie inzichtelijk gemaakt per leerkracht. Hierbij worden de onderdelen als 'nog niet volledig beheerst' genormeerd als ze binnen minimaal twee onderzoeksmethoden beneden gemiddeld of niet waargenomen zijn. Vervolgens zijn de drie onderzoeksinstrumenten die worden gebruikt, aan elkaar gekoppeld. Dit biedt de mogelijkheid om de onderzoeksmethoden te vergelijken, zodat deelvraag 1 wordt beantwoord. De uitgebreide verantwoording van deze koppeling is te vinden in bijlage 4 en 11.

4.1.5 Resultaten deelvraag 1

In deze paragraaf worden per leerkracht de analyses samengevoegd van de drie onderzoeksinstrumenten die gebruikt zijn om deelvraag 1 te beantwoorden. De opmerkingen (bijlage 12) bij vraag 11 van de VAS-lijst worden ook toegevoegd, omdat deze iets zeggen over de specifieke problemen van de leerkrachten (Pameijer, 2017). In bijlage 13 worden de rest van de resultaten per leerkracht weergegeven in tabellen. Als voorbeeld is dit van één leerkracht in tabel 4 weergegeven. Vervolgens is ook per leerkracht het overzicht geanalyseerd (bijlage 13).

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 6	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	-	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	-	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	-	n.v.t.	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	-	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	-	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	+	-	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	+	-	-
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-	+	+
Opmerkingen bij VAS-lijst: Combinatiegroep ¾, DIM in combinatie met Montessori				

Tabel 4: Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 6

In de laatste kolom staat een plusteken als de leerkracht in minstens één klassenconsultatie het bijbehorende onderdeel of kenmerk heeft laten zien. Het geheel aan resultaten hiervan is zichtbaar gemaakt in tabel 5.

Leerkracht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Onderdeel directe instructie										
4.1 activeert voorkennis										
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les										
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof										
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen										
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen										
4.6 hanteert activerende werkvormen										
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof										
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen										
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn										
5 besteedt aandacht aan strategieën										

Tabel 5: Overzicht resultaten deelvraag 1 alle leerkrachten (N=10)

Als we naar het totaal kijken, valt op dat alle leerkrachten de aspecten 'activeert voorkennis', 'versterkt de betrokkenheid van de leerlingen' en 'oefent samen met de groep de aangeboden leerstof' heeft laten zien, tijdens minimaal één van de twee kijkwijzers. De vier

onderdelen waarop in algemene zin het laagst wordt gescoord, zijn ‘gaat na of de lesdoelen bereikt zijn’ en ‘besteedt aandacht aan strategieën’.

Twee leerkrachten hebben alle onderdelen en kenmerken minimaal eenmaal getoond.

Wat betreft de twee kijkwijzers kunnen we stellen, dat tijdens de tweede kijkwijzer er een toename was van geobserveerde kenmerken en onderdelen van de directe instructie.

Verder zijn de onderdelen die leerkrachten níet laten zien, zeer divers. Relatief blijven de verschillen tussen de leerkrachten aanwezig. Deze resultaten worden in een teambijeenkomst besproken.

4.2 Data-analyse en resultaten deelvraag 2

Deelvraag 2:

Hoe kunnen reflectiegesprekken door middel van *feedup*, *feedback* en *feedforward* aansluiten bij de ervaren problemen van de leerkrachten op basisschool X?

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 zijn er twee onderzoeksinstrumenten ingezet; de stellingenlijst en de participerende observatie. De analyse is met twee *critical friends* uitgevoerd. Resultaten worden per onderzoeksinstrument weergegeven in een afzonderlijke paragraaf.

4.2.1 Analyse en resultaten participerende observatie

Analyse

Nadat er met iedere afzonderlijke leerkracht is vastgesteld wat de specifieke problemen ten aanzien van de directe instructie zijn, voert de schoolcoach een reflectiegesprek. De resultaten van deelvraag 1 zijn hierbij het uitgangspunt. Vijf van deze gesprekken zijn gefilmd, zodat geanalyseerd kan worden hoe ik in mijn rol als schoolcoach kan aansluiten bij de ervaren problemen van de leerkracht middels feedback.¹ Tijdens de analyse is geobserveerd of de categorieën en kenmerken (bijlage 6) van de gebruikte methodiek ‘feedback’ te zien zijn tijdens de vijf reflectiegesprekken. In tabel 6 is dit zichtbaar gemaakt door middel van een plusteken als het gezien is en een minteken als dat niet het geval was.

De kenmerken die de gebruikte feedback-methodiek typeren (bijlage 6), zijn onder elkaar gezet. Dit geeft de mogelijkheid om hierbij passende uitspraken van de leerkracht en/of coach

¹ Is opvraagbaar bij de onderzoeker.

te plaatsen die zich tijdens de opgenomen reflectiegesprekken voordoen. In bijlage 14 staan deze uitspraken per opname bij elkaar.

In tabel 6 is zichtbaar gemaakt of een kenmerk in een reflectiegesprek zichtbaar is. Als dat het geval is, staat er een plusteken. Zo niet, staat er een minteken.

	Opname 1	Opname 2	Opname 3	Opname 4	Opname 5
1 Feedup					
1.1 Doel wordt benoemd.	+	+	+	+	+
1.2 Beoordelingscriterium wordt benoemd.	-	+	+	+	+
2. Feedback					
2.1 Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.	+	+	+	+	+
2.2 Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.	+	+	+	+	+
3. Feedforward					
3.1 De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.	+	+	+	+	+
3.2 De schoolcoach draagt oplossingen en suggesties aan die (kunnen) leiden tot verbetering.	-	+	+	+	+

Tabel 6: Overzicht resultaten participerende observatie

Resultaten

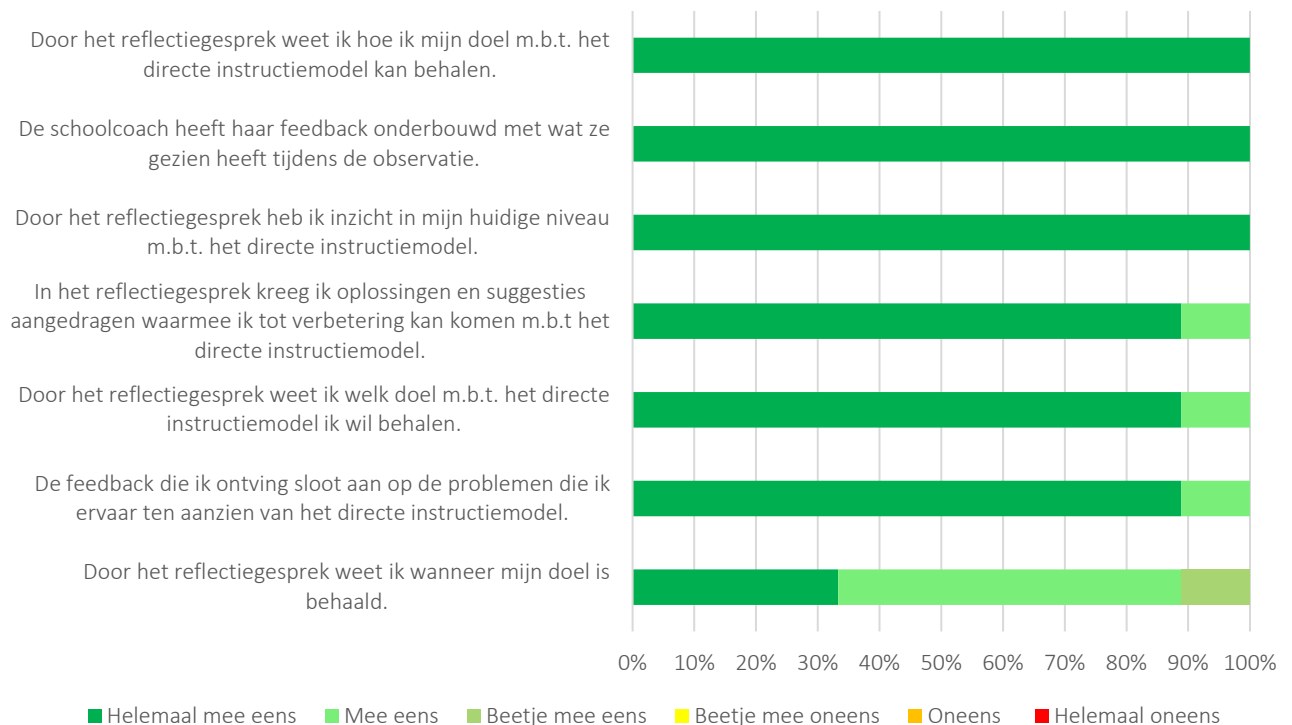
Uit tabel 6 is op te maken dat enkel in de eerste opname niet alle kenmerken te herkennen zijn in de beeldopnamen. In de daaropvolgende observaties zijn alle kenmerken te zien.

4.2.2 Analyse en resultaten stellingenlijst

Analyse

De antwoorden op de stellingenlijst zijn op een schaal van 0 tot 100% weergegeven. De antwoorden van alle deelnemers zijn samengevoegd om een algemeen beeld te krijgen van de resultaten. Dit wordt weergegeven in figuur 5.

Stellingenlijst deelvraag 2



Figuur 5: Resultaten stellingenlijst deelvraag 2

Resultaten

Het valt op dat op alle stellingen alleen positieve antwoorden worden gegeven. Dit houdt in dat de leerkrachten alle kenmerken van *feedup*, *feedback* en *feedforward* hebben teruggezien in het reflectiegesprek. De mate waarin men positief is, verschilt. De minst positief gescoorde stelling is: 'Door het reflectiegesprek weet ik wanneer mijn doel is behaald'.

Drie meest positieve stellingen hebben allen de maximale score. Dit zijn:

- 'Door het reflectiegesprek weet ik hoe ik mijn doel m.b.t. het directe instructiemodel kan behalen.'
- 'De schoolcoach heeft haar feedback onderbouwd met wat ze heeft gezien tijdens de observatie.'
- 'Door het reflectiegesprek heb ik inzicht in mijn huidige niveau m.b.t. het directe instructiemodel.'

4.3 Data-analyse en resultaten deelvraag 3

Deelvraag 3:

Welke kenmerken in de reflectiegesprekken ondersteunen leerkrachten op basisschool X bij het professionaliseren betreffende het uitvoeren van de directe instructie?

Om antwoord te krijgen op deelvraag 3 zijn er drie onderzoeksinstrumenten ingezet; logboek, stellingenlijst en voorkeursstellingenlijst. De analyse van de stellingenlijst en voorkeursstellingenlijst is wederom met een *critical friend* uitgevoerd.

4.3.1 Analyse en resultaten niet gestructureerd logboek

Analyse

Naast de ervaringen vanuit het perspectief van mijzelf als schoolcoach zijn er ook ervaringen van leerkrachten in het logboek opgenomen in de vorm van de feedback die ik ontving. Deze feedback is gedurende het onderzoek op verschillende momenten en op verschillende wijzen gegeven. Deze kwalitatieve gegevens zijn geanalyseerd door te zoeken op categorieën en patronen (Ponte, 2012). In het logboek zijn de teksten die betrekking hebben op deelvraag 3 gemarkeerd (bijlage 15).

De 'theory of change' benadering wordt gebruikt om te begrijpen hoe de ontwikkeling binnen deze school tot stand is gekomen (Weiss, 1972). Hierbij zoeken we naar de werkbare factoren van de interventies. Tijdens de analyse is een onderscheid gemaakt in de aantekeningen over de ervaringen van mijzelf in de rol van schoolcoach en de feedback die is ontvangen van leerkrachten m.b.t de reflectiegesprekken.

De feedback is te verdelen in vier verschillende categorieën:

- Feedback over de inhoud van de reflectiegesprekken
- Feedback over hoe leerkrachten de reflectiegesprekken ervaren
- Feedback op het resultaat van de reflectiegesprekken
- Feedback op het handelen van de schoolcoach

Resultaten

Samenvattend komt naar voren dat tijdens de reflectiegesprekken, die worden gekenmerkt door *feedup*, *feedback* en *feedforward*, een cyclus zichtbaar is: er worden werkpunten geformuleerd, de leerkracht gaat ermee aan de slag en in het tweede reflectiegesprek borduren we daarop voort. Na beide reflectiegesprekken valt het op dat leerkrachten direct met de besproken onderwerpen aan de slag gaan. In het logboek staat; *'Ik zie een leerkracht de lesdoelen op het bord schrijven, zoals we gisteren hebben besproken.'*

Er is van alle leerkrachten positieve feedback ontvangen. Feedback over hoe de leerkrachten de gesprekken ervaren, wordt het meest gegeven. Zo zegt een leerkracht: *'Het voelt niet als een beoordeling. En dat is ook niet de bedoeling, maar dat lukt jou ook goed, vind ik.'*

Leerkrachten herkennen het inhoudelijk handelen van een coach: *'Je bent een soort camera en meedenker' en 'Je koppelt terug wat je ziet en daar vraag je een reactie op en daar hebben we het over.'* Ook geven leerkrachten aan dat het reflectiegesprek aansluit bij hun specifieke problemen en ze dit prettig vinden. Dat blijkt onder andere uit de uitspraak: *'Wat ik fijn vind is dat je vanuit het stukje waar jezelf mee aan de slag wil (...) gaat kijken naar welke stappen doe je al wel en waar zou je dus nog verbetering in kunnen maken. Dan is het dus wel iets waar je zelf tegenaan loopt, waarmee je aan de slag gaat.'* Een andere leerkracht benoemt bijna hetzelfde: *'Ik vond de terugkoppeling heel fijn. Vooral omdat we gereflecteerd hebben op leerpunten. En dat ik daar ook bewust mee aan de slag wil gaan.'*

Echter laat deze opmerking nog iets anders zien: wanneer we aansluiten bij de specifieke problemen van leerkrachten willen ze ermee aan de slag.

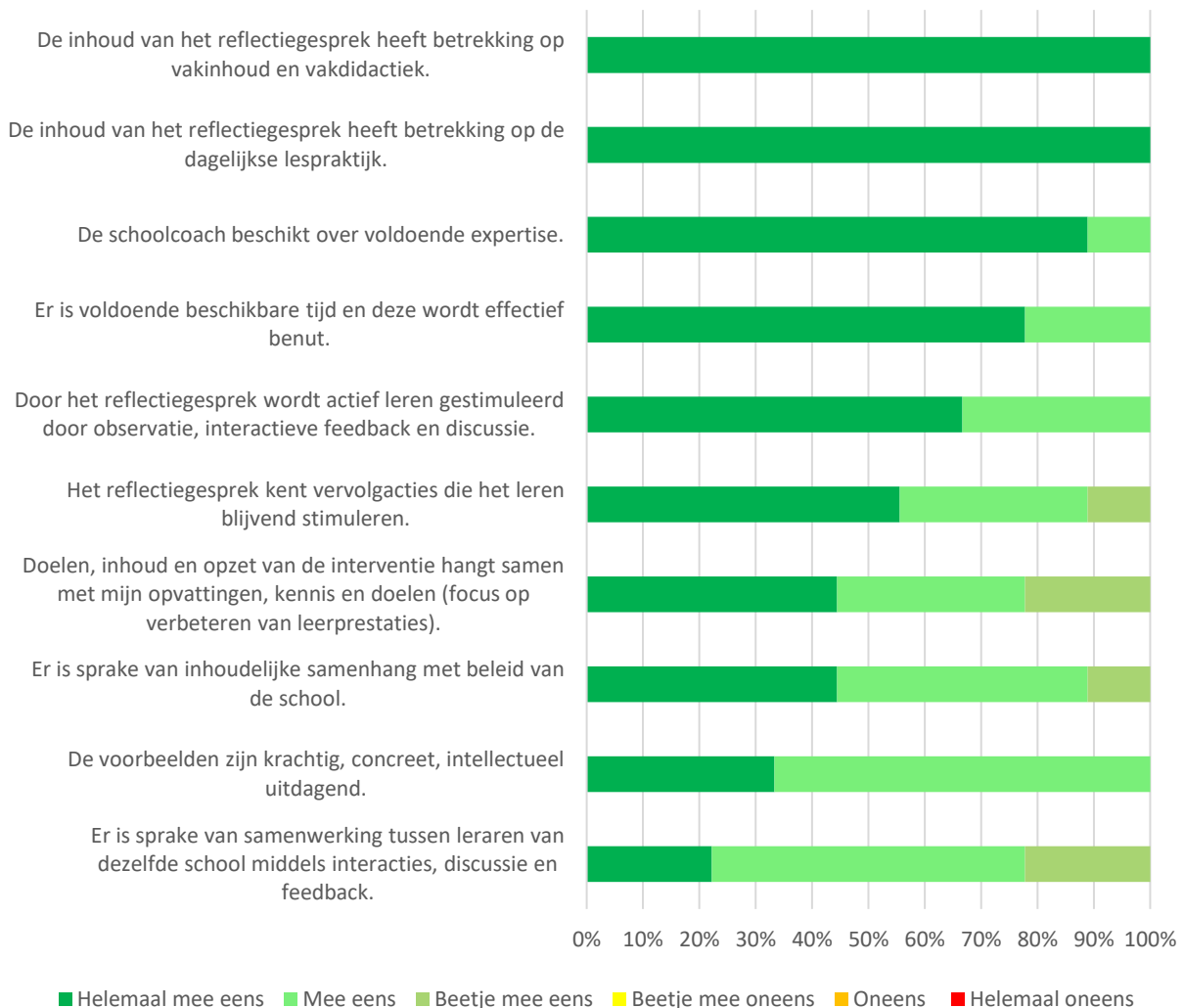
Leerkrachten vinden ook het resultaat belangrijk. Ze willen dat het iets oplevert voor hun dagelijkse praktijk. Dit blijkt uit een opmerking als: *'Niet praten om het praten en dan daarna thuis komen en denken; 'Ja, nu weet ik eigenlijk nog steeds niet wat ik moet doen.'* Een andere leerkracht is zelfs nog explicieter: *'Ik heb er tot nu toe ook echt heel veel aan gehad.'*

4.3.2 Analyse en resultaten stellingenlijst

Analyse

De antwoorden op de stellingenlijst zijn op een schaal van 0 tot 100% weergegeven. De antwoorden van alle deelnemers zijn samengevoegd om een algemeen beeld te krijgen van de resultaten. Dit wordt weergegeven in figuur 6.

Stellingenlijst deelvraag 3



Figuur 6: Resultaten stellingenlijst deelvraag 3

Resultaten

Het valt op dat op alle stellingen alleen positieve antwoorden worden gegeven: we kunnen stellen dat de professionaliseringskenmerken gezien worden door leerkrachten bij het reflectiegesprek. De mate waarin men positief is, verschilt. Er zijn vier stellingen waar de 'helemaal mee eens' onder de 50 procent scoort:

- Doelen, inhoud en opzet van de interventie hangt samen met mijn opvattingen, kennis en doelen.
- Er is sprake van inhoudelijke samenhang met beleid van de school.
- De voorbeelden zijn krachtig, concreet, intellectueel en uitdagend.
- Er is sprake van samenwerking tussen leraren van dezelfde school middels interacties, discussie en feedback.

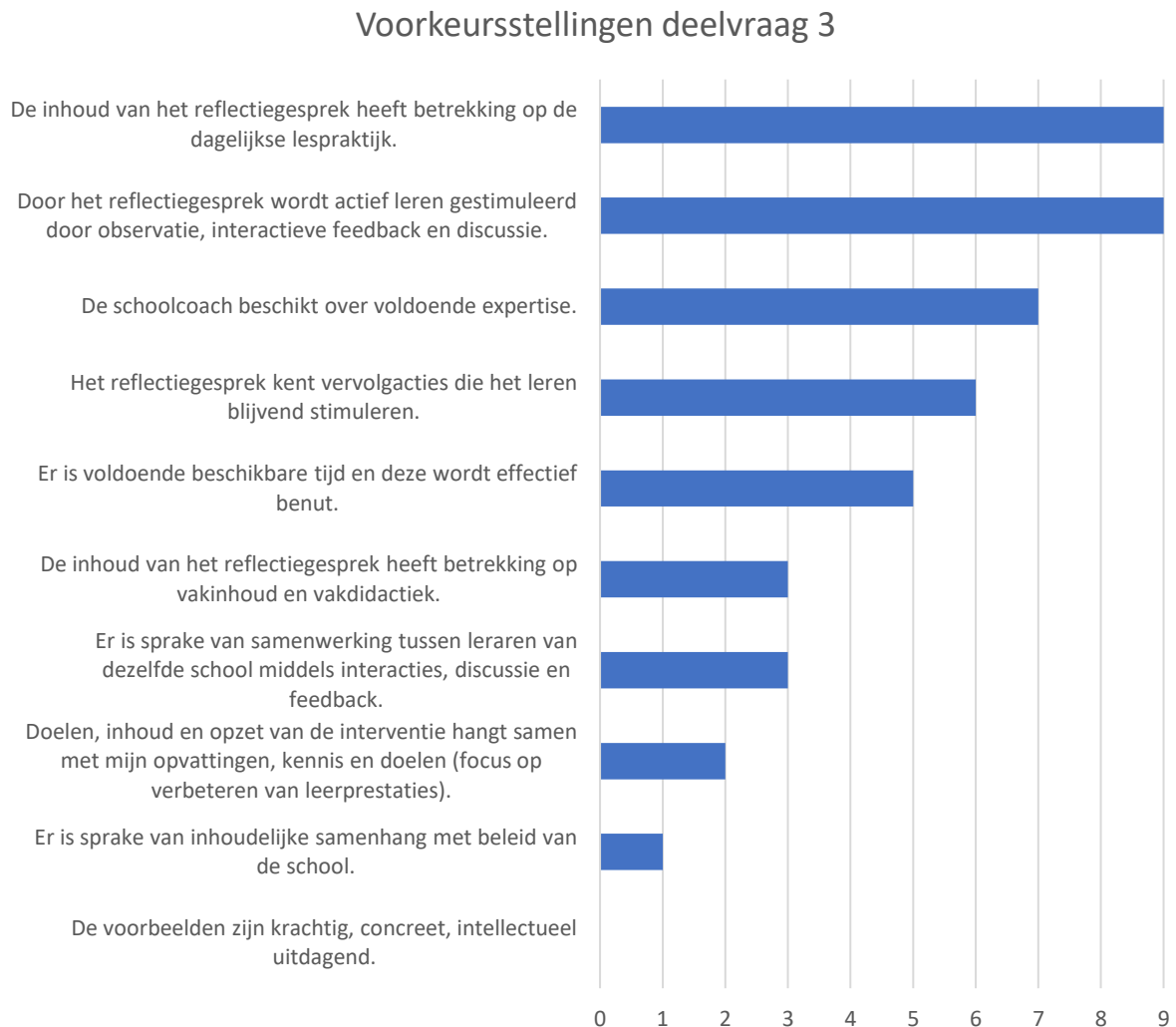
Hoewel de stelling 'het reflectiegesprek kent vervolgacties die het leren blijvend stimuleren' iets positiever is dan de laatst genoemde vier, blijft deze duidelijk achter bij de vijf meest positieve stellingen. De twee kenmerken 'de inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking

op de dagelijkse praktijk 'en 'de inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op vakinhoud en vakdidactiek' werden door alle respondenten maximaal positief beoordeeld.

4.3.3 Analyse en resultaten voorkeursstellingenlijst

Analyse

Allereerst is gekeken naar de frequentie waarmee een stelling is gekozen. Daarna zijn de stellingen hierop gesorteerd. Dit wordt weergegeven in figuur 7.



Figuur 7: Resultaten voorkeursstellingen deelvraag 3

Resultaten

De stellingen 'de inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op de dagelijkse lespraktijk' en 'door het reflectiegesprek wordt actief leren gestimuleerd door observatie, interactieve feedback en discussie' vinden alle respondenten behoren tot één van de vijf kenmerken die het meest van toepassing waren op het reflectiegesprek. De stelling 'de voorbeelden zijn krachtig, concreet, intellectueel uitdagend zijn' is door niemand gekozen.

4.3.4 Resultaten deelvraag 3

Tijdens de analyse zijn de resultaten van de stellingenlijst en de voorkeurstellingenlijst vergeleken. Hierbij zien we dat de volgende stellingen bij beide onderzoeksinstrumenten het beste scoren:

- De inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op de dagelijkse lespraktijk
- Door het reflectiegesprek wordt actief leren gestimuleerd door observatie, interactieve feedback en discussie.
- De schoolcoach beschikt over voldoende expertise.

In figuur 6 en figuur 7 zit een verschil in hoe leerkrachten de diverse stellingen scoren. Hoewel het lijkt dat er verschillen optreden in resultaten moeten we in ogenschouw nemen dat de resultaten van de stellingenlijst alleen maar positief zijn. Dit betekent dat als een stelling in de stellingenlijst op positie 10 eindigt en bij de voorkeurstellingen op positie 7 ('Er is sprake van samenwerking tussen leraren van dezelfde school middels interacties, discussie en feedback') dit geen tegenstrijdige resultaten zijn.

Hoofdstuk 5 Eindconclusie, discussie en reflectie op product en onderzoeksproces

In hoofdstuk 4 is een analyse gemaakt van de data. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag middels conclusies op de deelvragen. Hieraan wordt de theoretische verkenning gekoppeld, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met discussie, aanbevelingen, reflectie en evaluatie.

5.1 Conclusies uit de verzamelde data

5.1.1 Conclusies deelvraag 1

Welke specifieke problemen hebben leerkrachten van basisschool X bij het uitvoeren van de directe instructie?

In de weken tussen beide klassenconsultaties en reflectiegesprekken hebben leerkrachten de mogelijkheid gehad om te oefenen met de directe instructie. Daarnaast heb ik als schoolcoach gezamenlijk met de leerkrachten andere activiteiten uitgevoerd om het didactisch handelen te verbeteren die in dit onderzoek buiten beschouwing blijven, zoals trainingen op studiedagen, gesprekken en co-teaching. Iedere leerkracht heeft een boek over de directe instructie gelezen. De opbrengsten hiervan zijn zichtbaar geworden tijdens de tweede klassenconsultatie. Uit het onderzoek blijkt dat de interventies een bijdrage leveren aan de vooruitgang in vaardigheden m.b.t. de uitvoering van de directe instructie. Echter blijven er onderlinge verschillen in het didactisch handelen van leerkrachten wat betreft de directe instructie. Dit komt overeen met hetgeen de Inspectie van het Onderwijs waarnam tijdens de audit in 2017 (Inspectie van het Onderwijs, 2018); *‘Op het gebied van het didactisch handelen heeft de school kennelijk te weinig geïnvesteerd en gestuurd. Anders valt niet te verklaren dat de onderlinge verschillen in de opeenvolgende bouwen en groepen zo groot zijn geworden als we op dit moment vaststellen.’*

Niet alleen de mate waarin de problemen bij het uitvoeren van de directe instructie zich voordoen, als ook de onderdelen en kenmerken waar leerkrachten problemen hebben laten een divers beeld zien. Omdat we in de theoretische verkenning zagen dat de professionaliseringsinterventies betrekking moeten hebben op opvattingen, kennis en doelen van leerkrachten zelf, zijn conclusies verbonden aan de individuele leerkrachten (Lubberman en Pijpers, 2013). In bijlage 13 staan deze conclusies, die als uitgangspunt dienden voor het tweede reflectiegesprek.

5.1.2 Conclusies deelvraag 2

Hoe kunnen reflectiegesprekken door middel van feedup, feedback en feedforward aansluiten bij de ervaren problemen van de leerkrachten op basisschool X?

Het waarneembare gedrag uit observaties, en de zienswijze van leerkrachten zelf, is meegenomen in de reflectiegesprekken, zodat dit mij als schoolcoach de gelegenheid heeft geboden om dit gedrag bij de individuele leerkracht te benoemen en te onderbouwen (Hattie & Timperley, 2007; Pameijer, 2017). Kijkend naar opnames van reflectiegesprekken en mijn rol daarin als schoolcoach, zie ik instemming, een goede beurtverdeling en ontvangende reacties. Tijdens de reflectiegesprekken die opgenomen zijn, is slechts tijdens één gesprek niet de volledige structuur van de feedback-methodiek te zien. Dit komt doordat deze leerkracht zelf geen grote problemen ervaart t.a.v. de directe instructie. Dit is onderkend door de observaties tijdens de klassenconsultaties. De inhoud van het gesprek is hierdoor gewijzigd, waardoor de onderdelen van *feedback* niet meer zijn te herkennen. Uit de stellingenlijst blijkt dat leerkrachten zeer positief zijn over de reflectiegesprekken. Er is wel een verbeterpunt ontdekt: het is wel duidelijk *wat* de vervolgacties zijn die het leren blijvend stimuleren, maar het is voor de leerkracht niet altijd duidelijk *wanneer* het doel behaald is (Hattie & Timperley, 2007). Er dient een plan van aanpak te zijn van vermeende acties, waarbij het voor de leerkracht duidelijk is wanneer het einddoel is behaald.

5.1.3 Conclusies deelvraag 3

Welke kenmerken in de reflectiegesprekken ondersteunen leerkrachten op basisschool X bij het professionaliseren betreffende het uitvoeren van de directe instructie?

Leerkrachten laten zich positief uit over de reflectiegesprekken. Dit blijkt uit de stellingenlijsten, waarin alle punten positief zijn beoordeeld. Leerkrachten zijn met name van mening dat de inhoud van het reflectiegesprek betrekking heeft op de dagelijkse lespraktijk en dat daardoor het actief leren wordt gestimuleerd (Smeets, Van der Veen, Derriks, & Roeleveld, 2007; Waslander, 2011). Daarnaast noemen zij de expertise van de schoolcoach als positief kenmerk. Dit geven ook Lubberman en Pijpers (2013) als belangrijk kenmerk van een interventie waarbij professionalisering het doel is. Deze tevredenheid over die drie kenmerken blijkt niet enkel uit de stellingenlijsten, maar ook uit het logboek. Daar is de ontvangen feedback n.a.v. de reflectiegesprekken genoteerd. Een opmerking als *'Je hebt duidelijk vanuit mijn vraag feedback en tips gegeven'* geeft aan dat deze leerkracht vindt dat er aangesloten wordt op haar persoonlijke situatie en dat er expertise is gedeeld.

Leerkrachten hebben zich bij de schoolcoach enkel positief uitgelaten over de reflectiegesprekken. Dit zouden we kunnen verklaren als sociaal wenselijk gedrag (Ponte, 2012). Echter lieten zij zich ook over mij uit als ik niet aanwezig was. In een brief die ik ontving van de projectleider staat: *'We hoorden opmerkingen als: 'Guusje, zet mij aan het nadenken' of 'Guusje, geef mij overzicht en inzicht.'*

Tijdens het onderzoek is de link met de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) naar voren gekomen. Een opmerking als *'Het voelt niet als een beoordeling. En dat is ook niet de bedoeling, maar dat lukt jou ook goed.'* laat zien dat ik in mijn rol als schoolcoach de drie basisbehoeften (relatie, competentie en autonomie) van de leerkrachten goed in het oog houd. Als schoolcoach werk ik gedurende mijn aanwezigheid op school voortdurend aan de **relatie** met leerkrachten. Ik laat hen weten dat ik beschikbaar ben en naar hen wil luisteren. Ik neem de tijd voor interactiemomenten, ik toon belangstelling voor de persoon achter de leerkracht, ik kom afspraken na en ik ga discreet om met vertrouwelijke informatie. Dat dit lukt blijkt uit een opmerking als; *'En je bent gewoon heel aardig. En dat is gewoon wel heel fijn.'* Aan de basisbehoefte **competentie** werk ik door ruimte te geven aan verschillen in leer- en werkstijl, leerkrachten blijken te geven van hoge verwachtingen die aansluiten bij hun mogelijkheden en kwaliteiten en ze vragen te stellen die hen uitnodigt tot reflectie. De leerkracht die zichzelf het laagst scoort van het gehele team, maar in de observaties de meeste kenmerken van de directe instructie laat zien, heb ik een aantal tips gegeven. Zij laat weliswaar zien dat ze het instructiemodel bijna volledig hanteert, maar een gevoel van competentie ervaart ze op dat moment niet. Door haar een aantal tips te geven waarmee ze in haar praktijk aan de slag kan, krijgt ze dat wel: *'En toen heb je ook heel duidelijk vanuit mijn vraag de feedback gegeven en een heleboel tips over hoe ik het kan aanpakken en daar heb ik tot nu toe ook echt heel veel aan gehad. Wat ook gewoon resultaat heeft'.*

Aandacht voor **autonomie** is er doordat ik als schoolcoach initiatieven van leerkrachten honoreer, door het stellen van vragen zelf oplossingen laat bedenken, ze zelf keuzes laat maken in waar ze mee aan de slag willen en ze het vertrouwen te geven dat ze dit kunnen. *'Wat ik fijn vind is dat je vanuit het stukje waar jezelf mee aan de slag wil, gaat kijken naar welke stappen doe je al wel en waar zou je dus nog verbetering in kunnen maken. Dan is het dus iets waar je zelf tegenaan loopt waarmee je aan de slag gaat.'*

Leerkrachten herkennen ook mijn werkwijze als schoolcoach. Dit is binnen de opdracht die ik op deze school uitvoer, een combinatie van resultaat-, ontwikkelings- en oplossingsgerichte coaching (Kim Berg & Szabó, 2005; Bannink, 2009; Lingsma, 2017; Lingsma & Scholten, 2001; Veenman, 1996). Omdat ik de nadruk niet leg op het probleem, maar op datgene wat effectief blijkt, leg ik in mijn rol als schoolcoach het accent op het oplossingsgericht werken. Dit blijkt uit opmerkingen als: *'Je bent benieuwd naar dingen.'* En: *'Je geeft de feedback heel helder, to the point, met ruimte voor de ander en voor het gesprek door het stellen van vragen'.*

5.2 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag

Hoe kan de schoolcoach, middels reflectiegesprekken die plaatsvinden naar aanleiding van klassenconsultaties, een bijdrage leveren aan de professionalisering van leerkrachten op basisschool X t.a.v. de directe instructie?

Het is deze leerkrachten uit dit onderzoek gelukt om in ontwikkeling te komen ten aanzien van het uitvoeren van de kenmerken en onderdelen van de directe instructie. De ontwikkeling van leerkrachten is enkel al op te maken uit de tweede ronde klassenconsultaties, waarin zij allen vooruit zijn gegaan bij het uitvoeren van de verschillende onderdelen van de directe instructie en het toepassen van de kenmerken hiervan. De verkregen data heeft de leerkrachten en schoolcoach informatie opgeleverd waarmee richting gegeven kan worden aan professionalisering. We zien leerkrachten de inzichten en informatie, die zij uit de reflectie-gesprekken halen, direct toepassen in hun dagelijkse lespraktijk. Alle leerkrachten geven aan dat ik middels de reflectiegesprekken aansluit bij de dagelijkse praktijk en dat het actief leren gestimuleerd wordt door observatie, interactieve feedback en discussie. Iets waarvan we in de theorie zien dat het als belangrijk kenmerk wordt gezien bij een effectieve professionaliseringsinterventie (Lubberman & Pijpers, 2013). Daarnaast kunnen we concluderen dat mijn begeleidingsstijl heeft bijgedragen aan de didactische ontwikkeling van de leerkrachten op deze basisschool. Die begeleidingsstijl is verder ontwikkeld gedurende het onderzoek en mijn handelingsrepertoire is uitgebreid. Mijn handelingsbewustzijn als coach is vergroot door de planmatige begeleiding van leerkrachten. De kennisuitbreiding heeft bijgedragen aan het vergroten van de competentie en zullen blijvend het handelen van de coach als professional beïnvloeden.

5.3 Discussie

Middels dit onderzoek heb ik als schoolcoach een bijdrage willen leveren aan de professionalisering van leerkrachten op basisschool X en aan mijn eigen ontwikkeling. Als het gaat om effecten van de interventies binnen dit actieonderzoek zijn conclusies lastig te trekken. Er zijn immers al veel kenmerken van de individuele leerkrachten en van de interventie zelf die de professionalisering beïnvloeden, dat causale verbanden tussen het handelen van de schoolcoach tijdens de reflectiegesprekken en professionalisering erg lastig te leggen zijn. Dat is een gevolg van het karakter van actieonderzoek (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Om over effecten op deze elementen uitspraken te kunnen

doen, is overeenstemming over de te meten variabelen en verder onderzoek noodzakelijk (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016).

5.4 Aanbevelingen

Leren door collectieve participatie en samenwerking tussen leraren van dezelfde school, middels interacties, discussie en feedback, is een effectief kenmerk van professionalisering (Lubberman & Pijpers, 2013). De onderdelen en kenmerken waarmee leerkrachten nog moeite hebben kunnen verder worden ontwikkeld door collegiale consultatie of co-teaching (Wolsing & Verbiest, 2011; Koot, 2017). Het 'van en met elkaar leren' dient hierbij centraal te staan, zoals ook wordt bedoeld in een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2011). Voor mij als schoolcoach is het van belang om een aantal kenmerken van de coaching vast te houden. Uit dit praktische onderzoek blijkt dat dit voor leerkrachten een intrinsieke motivatie oplevert. En dat maakt een optimale functionering en ontwikkeling mogelijk (Ryan & Deci, 2000). Een aandachtspunt voor de toekomst is om niet alleen de vervolgacties met leerkrachten vast te stellen, maar deze ook expliciet te plannen, zodat leerkrachten weten wanneer het doel is behaald.

5.5 Reflectie en evaluatie

Ik heb erg veel geleerd van alle fasen en facetten van het onderzoek. Het was een arbeidsintensief onderzoek, met veel twijfels tijdens het verloop. Het werken als schoolcoach op een zeer zwakke school brengt bij mij een groot verantwoordelijkheidsgevoel met zich mee. Ik heb tijdens het proces regelmatig gedacht aan het 'ik-wij-het-model' van Daniel Ofman (2006), waarin de 'ik-wereld', 'wij-wereld' en 'het-wereld' centraal staan. In de 'ik-wereld' kijk ik naar wat er met mezelf gebeurt. Deze wereld is subjectief en draait om passie, inspiratie en bezieling. In de 'wij-wereld' gaat het erom hoe ik en mijn collega's omgaan met elkaar, over samenwerking, cultuur, sfeer, waarden en over verbinding aangaan. En in de 'het-wereld' gaat het om systemen, over objectiviteit, het streven naar de waarheid, over handboeken en certificering (Ofman, 2006). Als coach ben ik met name gegroeid in de 'het-wereld'. Vanuit de theorie heb ik kaders gekregen om situaties te benoemen en te analyseren. De theorie heeft me vertrouwen en richting gegeven. Ik werd daardoor scherper, adequater en planmatiger. Het handelen was niet langer enkel op intuïtie gebaseerd, maar daarnaast theoretisch te verklaren. Ik kan zeggen dat succes in coaching niet in enkel een instrumentele kijk op mensen en ontwikkelingsprocessen ligt, maar in een integrale benadering van de drie werelden.

Bibliografie

- Alkema, E., & Tjerckstra, W. (2011). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO-raad.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Harcourt.
- Boers, H. (2010). *Informatiesheet: Het Goede Gesprek. Tips en ezelsbruggetjes voor een goed gesprek*.
- Böhm, W. (1975). Das Problem von Theorie und Praxis in der Montessori-Pädagogik. *Das Kind*, 15-19.
- Cauffman, L., & Van Dijk, D. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- De Keijzer, H. (2014). *Ethiek in de Master EN. Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijk Gericht Onderzoek in de MSEN*. Tilburg: Fontys OSO.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teacher' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Research*, 38(3), 18-199.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning; a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Taylor & Francis Ltd .
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgeverijen.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Abingdon: Taylor & Francis LTD.
- Hayes, M., & Patterson, D. (1921). Experimental development of the graphic rating method. *Psychological Bulletin*, 18, 98-99.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace. Proefschrift*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2015). *Expliciete directe instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Pica.
- Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Kwaliteitsonderzoek Basisschool X*.
- Kerpel, A. (2014). *Effectieve instructie met het Directe instructiemodel*. Opgehaald van Wij-leren: <https://wij-leren.nl/directe-instructie-model.php>
- Kim Berg, I., & Szabó, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: Thema.
- Kole, J., & De Ruyter, D. (2007). *Werkzame idealen*. Assen: Van Gorcum.
- Kulhavy, R., & Stock, W. (1998). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4) 279-308.
- Leenders, Y., Naafs, F., & Van den Oord, I. (2002). *Effectieve instructie*. Amersfoort: CPS.
- Lingsma, M. (2007). *Aan de slag met teamcoaching*. Soest: Nelissen.
- Lingsma, M., & Scholten, M. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*. Amsterdam: Boom.
- Lubberman, J., & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties*. Den Haag: CAOP Research.
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school*. Rotterdam: Bazalt.
- Meijer, W. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij passend onderwijs*. Amersfoort: Wilco.
- Mitchell, D. (2015). *Wat écht werkt: 27 evidence-based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

- Mostert, H. (2010). *Begeleiden van een reflectiegesprek; informatie en tips voor gespreksleiders*. Utrecht: Vilans.
- Narciss, S., & Huth, K. (2004). *How to design informative tutoring feedback for multimedia learning*. In H. M. Niegemann, D. Leutner, R. Brünken, D. Leutner, & R. Brünken (Eds.), *Instructional design for multimedia learning* (pp. 81-195). Münster: Waxmann.
- OCW. (2014). *Plan van aanpak Passend Onderwijs 2014-2020*. Den-Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW. (2014). *Toezichtkader PO/VO*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- OCW. (2017). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op voorschoolse educatie en het primair onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*. Den Haag: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor het schoolteam: Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Den-Haag: Acco.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Amsterdam: Boom Lemma.
- PO-raad. (2017). *PO-Raad Ondersteuningsplan*. Opgehaald van Ondersteuningsplan op 23-02-2017: <http://ondersteuningsplan.poraad.nl/42-basisondersteuning>
- Ryan, M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25) p.54-67.
- Schoenmakers, N. (2018). Wat we kunnen leren van ervaringen van risicoscholen om de onderwijskwaliteit (tijdig) te verbeteren. *Schoolmanagement*, 20-22.
- Schoenmakers, N., & Ramcharan, A. (2016). Lessen voor verbetering en behoud van onderwijskwaliteit. Bevindingen vanuit onderzoek naar kwaliteitsverbetering bij zeer zwakke scholen. *Schoolmanagement Totaal*, 21-24.
- Schoo, H., & Schoo, E. (1980). *Het montessori-schoolmodel. Differentiatie en individualisering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit en SCO Kohnstamm Instituut.
- Stefels, M., & Rubinstein, M. (2007). *Montessorischolen in beweging. Vernieuwingen op Montessori basisscholen*. Apeldoorn: Garant.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van den Berg, R., & Vandenbergh, R. (2002). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties*. Deventer: Uitgeverij Wolters Kluwer.
- Van den Bergh, L. & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Schaaf, M., Baartman, L., & Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. In *Assessmen & Evaluation in Higher Education* (pp. 847-860).
- Van Veen, K., Zwart, R., Meiring, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: Iclon.
- Veenman, S. (1996). *Het coachen van leerkrachten. Een boek voor het begeleiden van leerkrachten*. Amersfoort: CPS.

- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K., Minderhout, M. v., & Koomen, H. (2016). Didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten. In K. Verschueren, & H. Koomen, *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding: kind en context* (pp. 273-301). Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K., Schie, F. v., & Kamphuis, E. (2012). Het belang van effectief klassenmanagement. *Basisschoolmanagement*, p.100-106.
- Vonk, J. (1985). *Begeleiding van beginnende docenten*. Amsterdam: VU.
- Waslander, S. (2011). *De geschiedenis herhaalt zich: passend onderwijs en de onzichtbare leraar*. Den Haag: AB Promotions.
- Wayne, A., Yoon, K., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives & methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Weiss, C. (1972). *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Weiss, C. (1995). *Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based Evaluation in Complex Community Initiatives for Children and Families*. Washington: Aspen Institute.
- Wright, S., Horn, S., & Sanders, W. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement. Implications for teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation IN Education*, 11 (57-67).

Bijlage 1 Kenmerken effectieve professionaliseringsinterventies

Uit: Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties Lubberman en Pijpers, 2013

Over de noodzakelijke kenmerken waar professionaliseringsinterventies aan moeten voldoen om professionalisering effectief te laten zijn, is veel gerapporteerd. Er zijn diverse kenmerken die noodzakelijk (maar niet voldoende) zijn om via de interventie tot effectieve professionalisering te leiden:

- Inhoud moet gerelateerd zijn aan de dagelijkse lespraktijk, maar dit hoeft niet te betekenen dat het leren op de werkplek moet plaatsvinden;
- Inhoud moet vooral betrekking hebben op vakinhoud, vakdidactiek, en/of het vergroten van het begrip van hoe leerlingen dat specifieke vak leren. Dit neemt echter niet weg dat leraren ook behoefte kunnen hebben aan meer algemene scholing. Deze zal niet direct leiden tot betere leerprestaties van de leerlingen, maar de vraag is of dat in alle gevallen het directe uitgangspunt dient te zijn. Ook het eerst bewuststellen van een professionaliseringsattitude (zie ook de conclusie over self-efficacy) kan een doel zijn van de professionalisering.;
- Stimuleren van actief leren via onder meer observatie (van experts of door collega's), interactieve feedback, discussie, bestuderen leerlingenvakwerk, begeleiden discussies én onderzoeksgerichte activiteiten (gericht om zelf te leren en niet zozeer het doen van onderzoek) in plaats van passief leren;
- Leren door collectieve participatie en samenwerking tussen leraren van dezelfde school, leerjaar of vaksectie middels interacties, discussie en feedback (dit geldt met name voor pedagogisch-didactische scholing en in mindere mate voor inhoudelijke scholing);
- Substantieel beschikbare tijd, zowel in termen van contacturen als in looptijd, als in beschikbare (voorbereidings)tijd voor de leraar. Uiteindelijk is hierbij het belangrijkste dat de tijd ook *effectief* wordt benut;
- De interventie is bij voorkeur permanent en blijvend, dat wil zeggen: kent vervolgacties die het leren blijvend stimuleren. Dit lijkt in de praktijk moeilijk uitvoerbaar en roept ook de vraag op of er dan geen hospitalisering van leraren plaatsvindt;
- Kwalitatief goede interventie, i.c. inhoud evidence-based, voorbeelden moeten krachtig, concreet, intellectueel uitdagend zijn en de 'trainer' dient over voldoende expertise te beschikken;
- en permanente toegang tot nieuwe kennis en tot expertise van collega's in en buiten de school;
- Inhoudelijke samenhang met beleid (van de school of landelijk);
- Doelen, inhoud en opzet van de interventie moeten samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf. Focus op verbeteren van leerprestaties lijkt hierin een goede gemeenschappelijke deler;
- Gevalideerde en expliciete redenering over de samenhang van de interventiekenmerken met de beoogde leerresultaten ('theory of improvement');
- De vorm waarin de interventie wordt gegoten is minder van belang;
- De kosten van de interventie (en de vraag wie ze betaalt) hoeven niet belemmerend te zijn voor deelname aan en effectiviteit van professionalisering. Leraren die zelf een specifieke interventie willen volgen en daaraan een bijdrage moeten leveren (in tijd of geld) lijken meer gemotiveerd. Een grotere motivatie van leraren heeft een positief effect op de landing van de interventie. De leraar zal zich echter wel gesteund moeten voelen door de organisatie.

4 De leraar geeft activerende directe instructie (SBL competentie 3)				
Aandachtspunten	Praktijken			
4.1 activeert voorkennis	haalt (met lln) relevante voorkennis op en vat deze samen			
	schrijft voorkennis op het bord			
	onderwijst de voorkennis indien deze ontbreekt			
		-		+
4.2* benoemt de lesdoelen <u>bij aanvang</u> van de les	vertelt lln wat de lesdoelen zijn			
	schrijft de lesdoelen op het bord			
	legt uit wat de lln in de les gaan leren			
		-		+
4.3* geeft duidelijke uitleg van de leerstof	beheerst de vakinhoud			
	legt uit in opeenvolgende stappen			
	stelt vragen die lln begrijpen			
	vat van tijd tot tijd samen			
		-		+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	geeft voorbeelden uit de dagelijkse leefwereld van lln			
	maakt de relevantie van lesonderdelen duidelijk			
	sluit aan bij de actualiteit			
	steekt in op ideeën van lln			
	sluit aan bij kennis en vaardigheden die lln buitenschools hebben opgedaan			
		-		+
4.5* versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	wacht na het stellen van een vraag om lln te laten nadenken			
	geeft verschillende lln een beurt (ook lln die niet hun hand opsteken)			
	brengt de leerstof enthousiast over			
		-		+
4.6 hanteert activerende werkvormen	laat lln met elkaar overleggen			
	laat lln op elkaar reageren			
	stimuleert dat lln elkaar helpen			
	hanteert coöperatieve werkvormen			
		-		+
4.7* oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	oefent tot de meeste leerlingen de leerstof kunnen toepassen			
	controleert of leerlingen de uitleg hebben begrepen			
	zorgt dat de oefenopdrachten aansluiten aan bij de inhoud van de instructie			
		-		+
4.8* geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	refereert bij de terugkoppeling aan het doel van de les			
	gaat na of lln de leerstof beheersen			
	geeft feedback op het proces (hoe lln tot het antwoord zijn gekomen)			
		-		+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	evalueert met lln in welke mate de lesdoelen bereikt zijn			
	vat samen wat lln hebben geleerd (refereert aan de gestelde doelen)			
	bespreekt met lln wat goed ging, wat nog niet goed ging en wat een volgende keer aandacht behoeft.			
		-		+
WAARDERING INDICATOR 4 (* = norm)				
In welke mate verzorgt de leraar activerende directe instructie?		1	2	3
				4

5 aandacht aan strategieën		De leraar besteedt			
Aandachtspunten	Praktijken				
Voordoen					
5.1 fungeert als model voor leerlingen (modelleert)	modelleert de denkstappen die hij/zij neemt bij het aanpakken van een probleem				
	doet hardop voor hoe hij/zij een lees-/reken-/spelling-/denkstrategie toepast				
		-	+		
5.2* onderwijst expliciet de strategie(ën) die van toepassing is(/zijn)	geeft uitleg over de strategie(ën) die centraal staat/staan				
	geeft uitleg over hoe en bij welke problemen de strategie(en) te gebruiken				
	vergelijkt/structureert verschillende oplossingswijzen				
		-	+		
Samen doen					
5.3 stimuleert leerlingen hun denkstappen/aanpak te verwoorden	vraagt IIn om hardop hun aanpakgedrag te verwoorden ('hoe heb je dat aangepakt?')				
	vraagt IIn de gekozen aanpak te verantwoorden/onderbouwen ('leg eens uit waarom je dat zo hebt aangepakt?')				
		-	+		
5.4 zet werkvormen in waarbij interactie tussen leerlingen bijdraagt aan reflectie op de strategie(ën)	laat IIn op elkaars aanpakgedrag reageren				
	laat IIn (in groepen) uitwisselen over elkaars aanpak				
		-	+		
5.5* leert leerlingen te reflecteren op (verschillende) oplossingsstrategieën	laat IIn nut/betekenis van de strategie(ën) ontdekken (wat heb je er wanneer aan?)				
	laat IIn nadenken over hoe ze een probleem hebben aangepakt				
	laat IIn bepalen welke oplossingsstrategie(ën) ze het handigst vinden				
		-	+		
Zelfstandig doen					
5.6* laat leerlingen de strategie(ën) zelfstandig toepassen	geeft IIn de mogelijkheid om de aangereikte strategie(ën) toe te passen (b.v. via opdrachten uit de methode)				
	laat IIn de eigen oplossingswijze controleren				
		-	+		
WAARDERING INDICATOR 5 (* = norm)					
In welke mate besteedt de leraar aandacht aan strategieën?		1	2	3	4

Bijlage 3 Kijkwijzer 'Didactiek' van de NMV

6 didactiek		--	-	+	++	nvt
1	De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer	0	0	0	0	0
	1.1 Kinderen zijn geconcentreerd aan het werk 1.2 De leraren realiseren: 'handje-plantje-kleedje-werkje-rust'	1.3 Kinderen lopen niet onnodig		1.4 De leraren zorgen ervoor dat de kinderen actief zijn als dat nodig is		
2	De leraren geven bij lessen of lesjes expliciet les in strategieën voor leren en denken	0	0	0	0	0
	2.1 De leraren besteden expliciet aandacht aan denkstrategieën 2.2 De leraren zorgen ervoor, dat er meerdere manieren van aanpak aan de orde komen	2.3 In de interactie met de kinderen komen oplossingsstrategieën aan de orde		2.4 De leraren zorgen voor interactieve instructie- en werkvormen		
3	De leraren zorgen voor een doelmatig klassenmanagement	0	0	0	0	0
	3.1 Afspraken in de klas zijn helder 3.2 Navragen bij kinderen 3.3 Overzicht activiteiten weergegeven	3.4 Materialen zijn hanteerbaar voor de kinderen		3.5 De leraren zorgen voor ordelijkheid (omgeving, activiteiten, voorbeeldgedrag) en een herkenbare voorbereide omgeving		
		3.6 Leerkracht loopt herkenbare ronde-				
4	De leraren leggen duidelijk uit	0	0	0	0	0
	4.1 De uitleg is beknopt ('Laat uw woorden geteld zijn') 4.2 De uitleg bevat een terugblik op eerdere instructie of uitleg 4.3 De uitleg plaatst de leerstof in een betekenisvolle context 4.4 De uitleg verloopt in kleine stapjes	4.5 De uitleg actualiseert voorkennis		4.6 De leraren vatten de uitleg regelmatig samen		
		4.7 De leraren besteden expliciet aandacht aan leerstrategieën		4.8 het aanbod in stappen		
		4.9 De leraren zorgen bij uitleg voor een heldere opbouw				
5	De leraren zorgen voor een goede structuur in de onderwijsactiviteiten	0	0	0	0	0
	5.1 Structuur en overzicht van de dag is bij de kinderen bekend	5.2 De bedoeling van de (individuele) instructie is duidelijk		5.3 De leraren zorgen voor een gestructureerd opgebouwde werkdag		
6	De leraren passen verschillen de werkvormen toe, waarbij het accent ligt op zelfstandig werken	0	0	0	0	0
6	5.4 De leraren zorgen voor variatie in de werkingsopdrachten	6.2 Leraren reageren actief, snel en adequaat in als de taakgerichtheid afneemt		6.3 Er is sprake van samenwerkend leren		
7	De leraren gaan na of de kinderen de uitleg en/of de opdrachten begrijpen	0	0	0	0	0
	7.1 De leraren controleren na een uitleg tijdens de verwerking of kinderen weten wat ze moeten doen 7.2 De leraren geven kinderen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback (zowel product, als proces)	7.3 De leraren controleren tijdens de instructie of de kinderen de uitleg begrijpen		7.4 De leraren zijn tijdens de verwerking actief gericht op het geven van ondersteuning		
8	De leraren betrekken alle kinderen bij gezamenlijke onderwijsactiviteiten	0	0	0	0	0
	8.1 De leraren geven (bij groeps-lesjes) veel verschillende kinderen een beurt 8.2 Leraren grijpen snel en adequaat in als kinderen niet mee doen	8.3 De leraren activeren zoveel mogelijk kinderen		8.4 De leraren stellen open vragen en denkvragen die kinderen uitdagen		
		8.5 De leraren wachten na het stellen van vragen voldoende lang om de kinderen te laten nadenken				
De didactiek voldoet aan de Montessoriaanse kenmerken <i>Norm voldoende: 6.1, 6.3, 6.5, 6.6, 6.8</i>		1	2	3	4	

Bijlage 4 Verantwoording Kijkwijzer NMV

De Nederlandse Montessori Vereniging wil de kwaliteit van montessorischolen in Nederland bewaken en bevorderen door het verlenen van een kwaliteitskeurmerk voor goed montessorionderwijs (NMV, 2015). De uitgangspunten hiervoor zijn beschreven in 'De gulden tien'. De Commissie Toelating en Erkenning heeft deze vertaald in een kwaliteitskader dat ingezet wordt tijdens de visitaties van scholen voor behoud of toekenning van het keurmerk. In 2018 is de NMV gestart met een experimenteel invoeringsjaar onder de naam 'visitatie nieuwe stijl'. Er worden twee extra indicatoren toegevoegd: Pedagogische houding en didactiek. De indicator didactiek (bijlage 3) geeft inzicht in hoe de NMV wil dat het didactisch handelen voldoet aan de montessoriaanse kenmerken. Hierin zijn veel kenmerken van directe instructiemodellen te herkennen:

- 6.1 De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer
- 6.2 De leraren geven bij lessen of lesjes expliciet les in leer- en denkstrategieën
- 6.3 De leraren zorgen voor een doelmatig klassenmanagement
- 6.4 De leraren leggen duidelijk uit
- 6.5 De leraren zorgen voor een goede structuur in de onderwijsactiviteiten.
- 6.6 De leraren passen verschillende werkvormen toe, waarbij het accent ligt op zelfstandig werken
- 6.7 De leraren gaan na of leerlingen de uitleg hebben begrepen.
- 6.8 De leraren betrekken alle kinderen bij gezamenlijke onderwijsactiviteiten.

Deze indicatoren zijn opgedeeld in een aantal concrete waarnemingen. In deze punten zijn de fasen en kenmerken van het expliciete directe instructie te herkennen. Om inzicht te verschaffen of ze het EDI-model dekken, hebben we elementen uit de kijkwijzer naast de onderdelen en kenmerken van het EDI-model gelegd. Op de studiedag in maart 2018 heeft het team de opdracht gekregen om de kijkwijzer ook kritisch te bekijken. Het gehele team kwam tot de conclusie dat alle onderdelen en kenmerken van de directe instructie te herkennen zijn in deze kijkwijzer.

Onderdelen en kenmerken van expliciete directe instructie (Hollingsworth & Ybarra, 2015)	Indicator didactiek van NMV (NMV, 2018)
Lesdoel expliciet delen en samen lezen	De bedoeling van de (individuele) instructie is duidelijk.
Activeren van voorkennis Activeren voorkennis d.m.v. korte opdracht (aansluiten bij les)	De uitleg actualiseert voorkennis. De uitleg bevat een terugblik op eerdere instructie of uitleg.
Onderwijzen van het concept begrippen uitleggen	De leerkracht geven bij lessen of lesjes expliciet les in strategieën voor leren en denken. In de interactie met de kinderen komen oplossingsstrategieën aan de orde.
Onderwijzen van de vaardigheid vaardigheden aanleren	De leerkracht geven bij lessen of lesjes expliciet les in strategieën voor leren en denken. In de interactie met de kinderen komen oplossingsstrategieën aan de orde.

Belang van de les waarom is het nuttig?	De uitleg plaatst de leerstof in een betekenisvolle context.
Begeleide inoefening toepassen onder begeleiding	De leraren zorgen voor interactieve instructie- en werkvormen.
Lesafsluiting opdrachten of vragen beantwoorden (feedback)	De leraren geven kinderen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback (zowel product, als proces).
Zelfstandige verwerking	De leraren passen verschillende werkvormen toe, waarbij het accent ligt op zelfstandig werken.
Verlengde instructie	De leraren zijn tijdens de verwerking actief gericht op het geven van ondersteuning.
Technieken:	
Controleren van begrip Uitleggen Voordoen Hardop denken	De leraren controleren tijdens de instructie of de kinderen de uitleg begrijpen. De leraren controleren na een uitleg tijdens de verwerking of kinderen weten wat ze moeten doen. De uitleg is beknopt (<i>'Laat uw worden geteld zijn'</i> Maria Montessori)

Visual Analogue Scale (VAS)

Naam:

Datum van afname:

Plaats een verticale streep op de lijn die het best weergeeft hoe je op dit moment de kenmerken en principes van de directe instructie in je lessen toepast. Opmerkingen of aanvullingen bij de vraag kun je op de achterkant met het cijfer van de vraag ervoor opschrijven.

1. Ik maak het doel van de les duidelijk bij aanvang van de les.

Weinig of
niet goed

veel of
heel goed

2. Ik zorg dat de instructie de voorkennis actualiseert d.m.v. een korte opdracht.

Weinig of
niet goed

veel of
heel goed

3. In mijn interactie met kinderen komen expliciet strategieën voor leren en denken aan de orde.

Weinig of
niet goed

veel of
heel goed

4. Ik kan hardop denkend (modelen) de kinderen oplossingsstrategieën aanleren.

Weinig of
niet goed

veel of
heel goed

5. Ik maak het belang van de les duidelijk in de les (waarom het kind dit leert).

Weinig of
niet goed

veel of
heel goed

6. Ik zorg voor instructie- en werkvormen, waarbij leerlingen interactief met elkaar leren.

**Weinig of
niet goed**

**veel of
heel goed**

7. Ik geef kinderen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback (zowel product, als proces).

**Weinig of
niet goed**

**veel of
heel goed**

8. Ik schep de voorwaarden waarbij kinderen zelfstandig de les kunnen verwerken.

**Weinig of
niet goed**

**veel of
heel goed**

9. Ik geef verlengde instructie aan de kinderen die dit nodig hebben.

**Weinig of
niet goed**

**veel of
heel goed**

10. Ik controleer tijdens de instructie of de kinderen de uitleg begrijpen.

**Weinig of
niet goed**

**veel of
heel goed**

11. Ik ervaar problemen m.b.t. de directe instructie.

**Weinig of
niet goed**

**veel of
heel goed**

aanvulling vraag 11:

Kan je iets zeggen over de problemen die je ervaart bij de uitvoering van de directe instructie?

Bijlage 6 Categorieën met kenmerken t.b.v. de beeldanalyse

	Onderdelen van feedback		
	<i>Feedup</i>	<i>Feedback</i>	<i>Feedforward</i>
Kenmerken	Doel wordt benoemd.	Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.	De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.
	Beoordelingscriterium wordt benoemd.	Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.	De schoolcoach draagt oplossing en suggesties aan die leiden tot verbetering.

Bijlage 7 Stellingenlijst

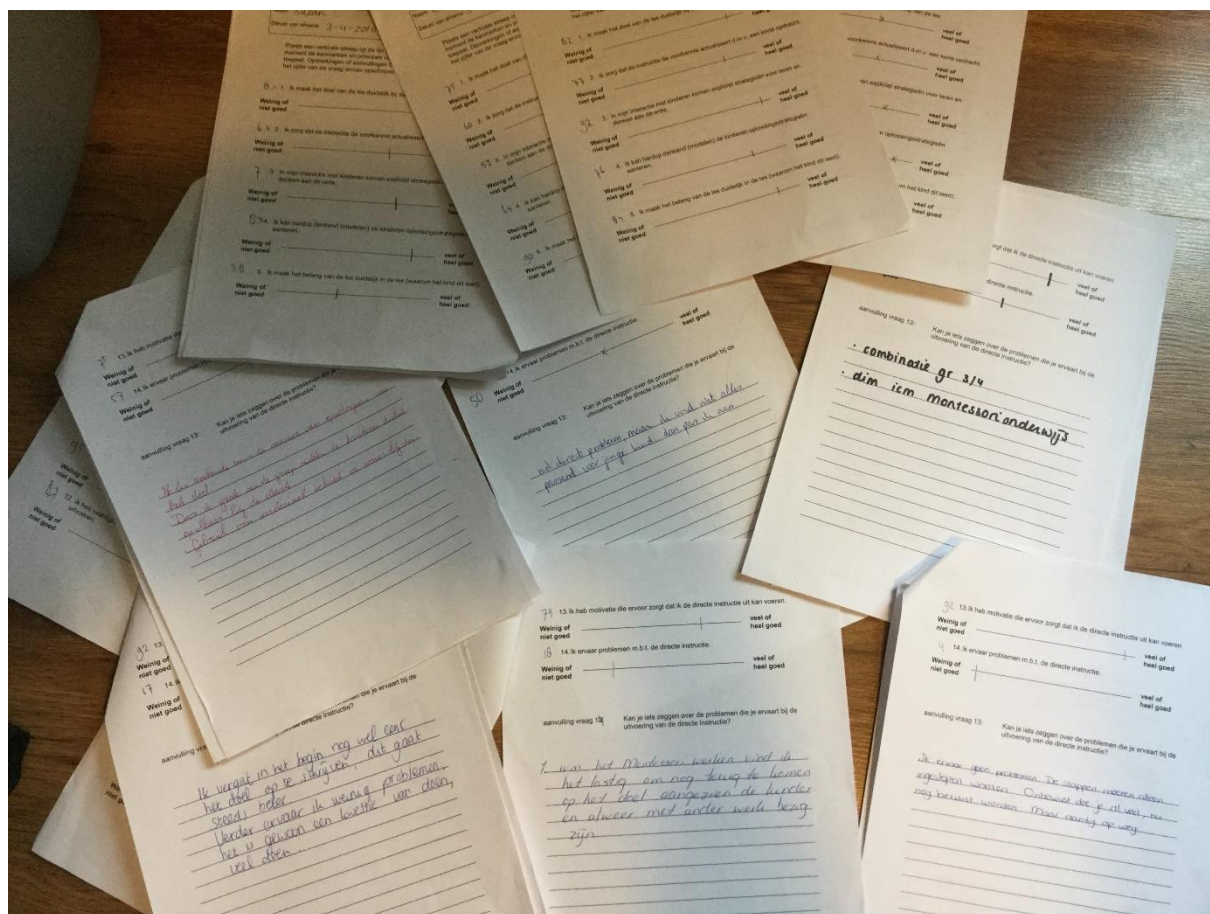
Stellingen	Helemaal mee eens	Mee eens	Beetje mee eens	Beetje oneens	Oneens	Helemaal oneens
1. De feedback die ik ontvang sloot aan op de problemen die ik ervaar ten aanzien van het directe instructiemodel.	0	0	0	0	0	0
2. Door het reflectiegesprek weet ik welk doel m.b.t. het directe instructiemodel ik wil behalen.	0	0	0	0	0	0
3. Door het reflectiegesprek weet ik wanneer mijn doel is behaald.	0	0	0	0	0	0
4. Door het reflectiegesprek heb ik inzicht in mijn huidige niveau m.b.t. het directe instructiemodel.	0	0	0	0	0	0
5. De schoolcoach heeft haar feedback onderbouwd met wat ze gezien heeft tijdens de observatie.	0	0	0	0	0	0
6. Door het reflectiegesprek weet ik hoe ik mijn doel m.b.t. het directe instructiemodel kan behalen.	0	0	0	0	0	0
7. In het reflectiegesprek kreeg ik oplossingen en suggesties aangedragen waarmee ik tot verbetering kan komen m.b.t. het directe instructiemodel.	0	0	0	0	0	0
8. De inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op de dagelijkse lespraktijk.	0	0	0	0	0	0
9. De inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op vakinhoud en vakdidactiek.	0	0	0	0	0	0
10. Door het reflectiegesprek wordt actief leren gestimuleerd door observatie, interactieve feedback en discussie.	0	0	0	0	0	0
11. Er is sprake van samenwerking tussen leraren van dezelfde school middels interacties, discussie en feedback.	0	0	0	0	0	0
12. Er is voldoende beschikbare tijd en deze wordt effectief benut.	0	0	0	0	0	0
13. Het reflectiegesprek kent vervolgacties die het leren blijvend stimuleren.	0	0	0	0	0	0
14. De voorbeelden zijn krachtig, concreet, intellectueel uitdagend.	0	0	0	0	0	0
15. De schoolcoach beschikt over voldoende expertise.	0	0	0	0	0	0
16. Er is sprake van inhoudelijke samenhang met beleid van de school.	0	0	0	0	0	0
17. Doelen, inhoud en opzet van de interventie hangt samen met mijn opvattingen, kennis en doelen (focus op verbeteren van leerprestaties).	0	0	0	0	0	0

Welke vijf stellingen zijn het meest van toepassing op het laatste reflectiegesprek met de schoolcoach?

- ☐ De inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op de dagelijkse lespraktijk.
- ☐ De inhoud van het reflectiegesprek heeft betrekking op vakinhoud en vakdidactiek.
- ☐ Door het reflectiegesprek wordt actief leren gestimuleerd door observatie, interactieve feedback en discussie.
- ☐ Er is sprake van samenwerking tussen leraren van dezelfde school middels interacties, discussie en feedback;
- ☐ Er is voldoende beschikbare tijd en deze werd effectief benut;
- ☐ Het reflectiegesprek kent vervolgacties die het leren blijvend stimuleren;
- ☐ De voorbeelden zijn krachtig, concreet, intellectueel uitdagend zijn;
- ☐ De schoolcoach beschikt over voldoende expertise;
- ☐ Er is sprake van inhoudelijke samenhang met beleid van de school;
- ☐ Doelen, inhoud en opzet van de interventie hangt samen met mijn opvattingen, kennis en doelen (focus op verbeteren van leerprestaties;

Bijlage 9 Gemiddelden n.a.v. VAS-lijst

	Lkr. 1	Lkr. 2	Lkr. 3	Lkr. 4	Lkr. 5	Lkr. 6	Lkr. 7	Lkr. 8	Lkr. 9	Lkr.10	Gemiddeld
1	83	87	81	75	82	59	84	63	63	74	75,1
2	93	68	63	60	77	58	86	52	65	32	65,4
3	89	74	70	52	92	66	86	69	75	80	75,3
4	89	78	83	64	76	77	81	75	87	80	79
5	52	62	38	90	84	74	84	60	88	37	66,9
6	87	72	38	67	95	33	85	70	75	49	67,1
7	76	37	62	63	85	35	61	73	63	63	61,8
8	84	81	63	50	97	59	95	70	68	71	73,8
9	65	80	62	63	97	74	94	62	75	78	75
10	50	82	43	64	70	75	90	80	78	79	71,1
11	50	82	73	80	69	39	96	83	48	43	66,3



Bijlage 10 Resultaten observatie m.b.v. Kijkwijzer 'Didactiek' (NMV)

Kijkwijzer NMV	Gekoppeld aan categorie (Kijkwijzer stichting)	Lkr. 1	Lkr. 2	Lkr. 3	Lkr. 4	Lkr. 5	Lkr. 6	Lkr. 7	Lkr. 8	Lkr. 9	Lkr. 10
4.2, 4.5	4.1	+	+	+		+	+	+	+	+	+
5.2	4.2	+	+	+		-	+	+	-	+	+
4.4, 4.6, 4.7, 4.8, 7.3, 8.4	4.3	+	+	+		+	+	+	-	-	+
4.3	4.4	+	+	+		+	+	+	-	+	-
8.1, 8.2, 8.5	4.5	+	+	-		+	+	+	+	+	+
1.4, 2.4, 6.3, 8.3	4.6	+	-	-		+	+	+	+	+	+
6.1, 7.4	4.7	+	+	+		+	+	+	+	+	-
7.1	4.8	+	+	+		+	+	+	+	-	+
7.2	4.9	+	-	-		+	-	-	-	+	-
2.1, 2.2, 2.3, 4.6	5	-	+	-		-	+	+	-	-	+

Bijlage 11 Koppeling onderzoeksmethoden deelvraag 1 'Kijkwijzer schoolstichting', 'Kijkwijzer NMV' en 'VAS-lijst'

Koppeling kijkwijzers

De kijkwijzer 'Directe instructie' van de schoolstichting kende de volgende indicatoren:

De leraar...

- 4.1 activeert voorkennis
- 4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les
- 4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof
- 4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen
- 4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen
- 4.6 hanteert activerende werkvormen
- 4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof
- 4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen
- 4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn

De leraar besteedt aandacht aan strategieën

De leraar...

- 5.1 fungeert als model voor leerlingen (modelleert)
- 5.2 onderwijst expliciet de strategie(ën) die van toepassing is(/zijn)
- 5.3 stimuleert leerlingen hun denkstappen/aanpak te verwoorden
- 5.4 zet werkvormen in waarbij interactie tussen leerlingen bijdraagt aan reflectie op de strategie(ën)
- 5.5 leert leerlingen te reflecteren op (verschillende) oplossingsstrategieën
- 5.6 laat leerlingen de strategie(ën) zelfstandig toepassen

Kijkwijzer 'Didactiek' (Stichting)	Kijkwijzer 'Didactiek' (NMV)
De leraar...	
4.1 activeert voorkennis	4.2 De uitleg bevat een terugblik op eerdere instructie of uitleg 4.5 De uitleg actualiseert voorkennis
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	5.2 De bedoeling van de (individuele) instructie is duidelijk
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	4.4 De uitleg verloopt in kleine stapjes 4.6 De leraren vatten de uitleg regelmatig samen 4.7 Het aanbod in stappen 4.8 De leraren zorgen bij uitleg voor een heldere opbouw 7.3 De leraren controleren tijdens de instructie of de kinderen de uitleg begrijpen 8.4 De leraren stellen open vragen en denkvragen die kinderen uitdagen
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	4.3 De uitleg plaatst de leerstof in een betekenisvolle context

4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	8.1 De leraren geven (bij groepslesjes) veel verschillende kinderen een beurt 8.2 Leraren grijpen snel en adequaat in als kinderen niet mee doen 8.5 De leraren wachten na het stellen van een vraag voldoende lang om kinderen te laten nadenken
4.6 hanteert activerende werkvormen	1.4 De leraren zorgen ervoor dat de kinderen actief zijn als dat nodig is 2.4 De leraren zorgen voor interactieve instructie- en werkvormen 6.3 Er is sprake van samenwerkend leren 8.3 De leraren activeren zoveel mogelijk kinderen
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	6.1 De leraren zorgen voor variatie in de verwerkingsopdrachten 7.4 De leraren zijn tijdens de verwerking actief gericht op het geven van ondersteuning
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	7.1 De leraren controleren na een uitleg en tijdens de verwerking of kinderen weten wat ze moeten doen
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	7.2 De leraren geven kinderen na gemaakte opdrachten inhoudelijke feedback
5 besteedt aandacht aan strategieën	2.1 De leraren besteden expliciet aandacht aan denkstrategieën 2.2 De leraren zorgen ervoor dat er meerdere manieren van aanpak aan de orde komen 2.3 In de interactie met de kinderen komen oplossingsstrategieën aan de orde 4.6 De leraren besteden expliciet aandacht aan leerstrategieën

De drie onderzoeksmethoden t.b.v. het beantwoorden van deelvraag 1 werden gekoppeld aan de onderdelen en kenmerken van de directe instructie.

	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV
4.1 activeert voorkennis	4.1	2	4.2, 4.5
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	4.2	1, 5	5.2
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	4.3	3	4.4, 4.6, 4.7, 4.8, 7.3, 8.4
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	4.4		4.3
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	4.5		8.1, 8.2, 8.5
4.6 hanteert activerende werkvormen	4.6	6	1.4, 2.4, 6.3, 8.3
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	4.7	9	6.1, 7.4
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	4.8	7	7.1
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	4.9	10	7.2
5 besteedt aandacht aan strategieën	5	4, 8	2.1, 2.2, 2.3, 4.6

Bijlage 12 Antwoorden bij vraag 11 van de VAS-lijst

1. Niet direct probleem, maar ik vind niet alles passend voor jonge kind. Dan pas ik aan.
 2. I.v.m. Montessori werken vind ik het lastig om nog terug te komen op het doel aangezien de kinderen alweer met ander werk bezig zijn.
 3. Variatie in coöperatieve werkvormen. Doel goed verwoorden, zodat kleuters het begrijpen. Terugkoppelen van het doel naar doel kinderen zit nog niet in mijn repertoire.
 4. Geen aanvullingen ingevuld
 5. Soms lastig om binnen alle lesjes het dim toe te passen (Montessori), doordat kinderen storen en bijgestuurd moeten worden. Ik probeer dat op afstand te doen, maar dat lukt niet altijd
 6. Combinatiegroep ¾. vaardigheid DIM in combinatie met Montessori
 7. Bij vraag 7: Schiet er nog wel eens bij in. (Inhoudelijke feedback geven)
- Bij vraag 11: Moet nog vaak spieken. (ik heb voldoende kennis)
- Ik ervaar geen problemen. De stappen moeten alleen ingeslepen worden. Onbewust doe je al veel, nu nog bewust worden. Maar aardig op weg.
8. Ik vergat in het begin nog wel eens het doel op te schrijven, dit gaat steeds beter. Verder ervaar ik weinig problemen. Het is gewoon een kwestie van doen, veel doen.
 9. Teveel zelf aan het woord (in totaal een te lang verhaal)
 10. Ik ben zoekende naar de manier van opschrijven van het doel.
- Door de grootte van de groep zitten de kinderen dicht bij elkaar bij de start (aan de instructietafel)
- Gebruik van materiaal schiet er soms bij in.

Bijlage 13 Deelvraag 1 resultaten per leerkracht (N=9)

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 1	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	+	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	+	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	+	n.v.t	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	-	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	-	-	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	+	+	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	+	+	+	+
5 besteedt aandacht aan strategieën	+	+	-	+
Opmerking bij VAS-lijst: Niet direct probleem, maar ik vind niet alles passend voor jonge kind. Dan pas ik aan.				

Bij leerkracht 1 valt op dat de onderdelen 4.6 en 4.7, zowel door de onderzoeker bij de eerste observatie en door de leerkracht zelf als onvoldoende zijn gewaardeerd. Bij de laatste observatie (NMV) waren kenmerken van deze onderdelen wel zichtbaar. Onderdeel 5 was bij de laatste observatie niet waargenomen, echter bij de eerste wel. Dus dit onderdeel wordt als beheerst beschouwd.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 2	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	+	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	-	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	+	n.v.t	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	+	-	-
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	+	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	+	-	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	+	+	-	+

5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-	+	+
Opmerkingen bij VAS-lijst: N.v.t.				

Leerkracht 2 scoort zichzelf negatiever dan de observaties laten zien. Onderdeel 4.6 (hanteert activerende werkvormen) is in beiden klassenconsultaties niet gezien.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 3	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	-	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	-	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	-	n.v.t.	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	-	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	-	-	-
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	-	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	+	+	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	-	-	-
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-	-	-
Opmerkingen bij VAS-lijst: - Meer suggesties voor variatie in instructie- en werkvormen, waarbij kinderen interactief met elkaar leren. (coöperatieve werkvormen) - Doel goed verwoordt bij kleuters. (terugkoppelen van het doel naar kleuters)				

Leerkracht 3 scoort op drie onderdelen beneden de maat: 4.6 (hanteert activerende werkvormen), 4.9 (gaat na of de lesdoelen bereikt zijn) en 5 (besteedt aandacht aan strategieën). De laatste twee onderdelen worden door de leerkracht zelf ook laag gescoord.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 4	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	-		
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-		
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	-		
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	-	n.v.t.		
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.		

4.6 hanteert activerende werkvormen	-	-		
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	-		
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	+	+		
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	+	-		
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-		
Opmerkingen bij VAS-lijst: N.v.t.				

Leerkracht 4 is gedurende het onderzoek uitgevallen. De gegevens worden niet meegenomen in het onderzoek.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 5	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	-	+	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	+	-	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	-	+	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	+	+	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	-	+	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	-	+	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	-	+	+
5 besteedt aandacht aan strategieën	+	-	-	+
Opmerkingen bij VAS-lijst: Soms lastig om binnen alle lesjes de directe instructie toe te passen (montessori), doordat kinderen storen en bijgestuurd moeten worden. Ik probeer dat op afstand te doen, maar dat lukt niet altijd.				

Leerkracht 5 laat bij iedere observatie andere onderdelen en aspecten wel of niet zien: een zeer wisselend beeld. Volgens de wijze van analyseren concluderen we dat de onderdelen beheerst zijn (omdat ze in één van beide observaties gezien zijn). De vraag is of deze leerkracht deze onderdelen wel volledig eigen gemaakt heeft en ze dus beheerst.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 6	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	-	+	+

4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	-	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	-	n.v.t.	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	-	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	-	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	+	-	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	+	-	-
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-	+	+
Opmerkingen bij VAS-lijst: Combinatiegroep ¾, DIM in combinatie met Montessori				

Leerkracht 6 scoort op de VAS-lijst het laagst van alle respondenten. De kijkwijzers laten een positiever beeld zien. Op de tweede kijkwijzer laat deze leerkracht één onderdeel niet voldoende zien: 4.9 Gaat na of de lesdoelen bereikt zijn.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 7	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	+	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	-	+	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	+	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	-	n.v.t.	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	+	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	+	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	-	-	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	+	-	-
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	+	+	+
Opmerkingen bij VAS-lijst: Ik ervaar geen problemen. De stappen moeten alleen ingeslepen worden. Onbewust doe je al veel, nu nog bewust worden. Maar aardig op weg.				

Leerkracht 7 laat een grote verbetering in lesgedrag zien tijdens de tweede klassenconsultatie. Vijf van de zes onderdelen laat ze dan wel zien. Tijdens het volgende reflectiegesprek zal dit besproken worden, zodat de schoolcoach kan achterhalen wat de redenen hiervan zijn.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 8	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	+	-	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	-	-	-	-
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	-	-	-	-
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	+	n.v.t.	-	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	+	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	-	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	-	+	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	+	-	-
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-	-	-
Opmerkingen bij VAS-lijst: Ik vergat in het begin nog wel eens het doel op te schrijven, dit gaat steeds beter. Verder ervaar ik weinig problemen, het is gewoon een kwestie van doen, veel doen.				

Leerkracht 8 geeft zelf aan dat ze weinig problemen ervaart t.o.v. het uitvoeren van het directe instructiemodel (VAS-lijst, vraag 11). Echter, als we kijken naar de resultaten van de drie onderzoeksmethoden zien we dat deze leerkracht 4 van de 6 onderdelen tijdens beide klassenconsultaties niet heeft laten zien. De schoolcoach zal dit benoemen in het volgende reflectiegesprekken, zodat de reden hiervan aan het licht kan komen. Vervolgens kunnen daarop passende vervolgacties worden gepland.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 9	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	-	-	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	+	-	-	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	+	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	+	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	-	+	+	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	-	+	-	-

4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	+	+	+
5 besteedt aandacht aan strategieën	-	-	-	-
Opmerkingen bij VAS-lijst: N.v.t.				

Tijdens de eerste kijkwijzer laat leerkracht 9 zien dat zij vier onderdelen beheerst. Na de tweede klassenconsultatie heeft ze in totaal acht onderdelen laten zien. De onderdelen 4.8 'Geef adequate terugkoppeling aan leerlingen' en 5 'Besteedt aandacht aan strategieën' heeft ze tijdens beide klassenconsultaties niet laten zien.

Overzicht resultaten deelvraag 1 van leerkracht 10	Kijkwijzer 'Didactiek' stichting	Vragen VAS-lijst	Kijkwijzer 'Didactiek' NMV	Totaal
4.1 activeert voorkennis	-	-	+	+
4.2 benoemt de lesdoelen bij aanvang van de les	+	-	+	+
4.3 geeft duidelijke uitleg van de leerstof	-	+	+	+
4.4 sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen	-	n.v.t.	-	-
4.5 versterkt de betrokkenheid van de leerlingen	-	n.v.t.	+	+
4.6 hanteert activerende werkvormen	-	-	+	+
4.7 oefent samen met de groep de aangeboden leerstof	+	+	-	+
4.8 geeft adequate (tussentijdse) terugkoppeling (feedback) aan leerlingen	-	+	+	+
4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn	-	+	-	-
5 besteedt aandacht aan strategieën	+	-	+	+
Opmerkingen bij VAS-lijst: Ik ben zoekende naar de manier van opschrijven van het doel. Door de grootte van de groep zitten de kinderen dicht bij elkaar bij de start (aan de instructietafel). Gebruik van materiaal schiet er soms bij in.				

Tijdens de eerste observatie laat leerkracht 10 drie van tien onderdelen zien. Bij de tweede laat ze er zeven zien. Na twee observaties kan geconcludeerd worden dat ze twee onderdelen niet heeft laten zien (4.4. & 4.9).

Opname 1

1.1 Doel wordt benoemd

Er worden, omdat deze leerkracht de directe instructie nu goed beheerst, andere coachingsgebieden besproken; *'Nee, het enige wat ik verder nog wil is mijn montessorikennis uitbreiden en me daar zekerder over voelen.'*

1.2 Beoordelingscriterium wordt benoemd.

Hiervan worden geen beoordelingscriteria benoemd, omdat deze niet voldoende bekend zijn bij de schoolcoach.

2.1 Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.

De leerkracht benoemt dat ze tevreden is wat betreft haar klassenmanagement: *'Het gaat ook goed met kinderen. De groep draait, de kinderen voelen zich fijn. Ze komen graag naar school, er wordt goed gewerkt.'* De schoolcoach geeft aan: *'Ik vind jou daarin ook gegroeid.'* *'Ik zie dat die routines en rondes binnen het montessori al heel herkenbaar zijn. En ze zijn echt al ingeslepen bij de kinderen. Een aantal vergist zich nog wel eens als jij bijvoorbeeld zit te observeren en die dan toch bij jou komen, maar die zijn heel makkelijk bij te sturen.'*

2.2 Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.

De schoolcoach zegt: *'Je ziet dat ze de rondes herkennen en wat ze kunnen verwachten van jou en wat ze daarbinnen zelf moeten doen. En je geeft ze daarop feedback, wat ik daarstraks al zei.'*

3.1 De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.

Coach: *'Hoe zorg je dat je dat doel behaald?'*

3.2 De schoolcoach draagt oplossingen en suggesties aan die (kunnen) leiden tot verbetering. n.v.t.

Overige opmerkingen:

Lkr1 geeft aan dat ze graag eens bij iemand anders zou willen kijken hoe die dat doet. We besluiten dat ik haar groep een keer overneem, zodat zij bij een collega kan gaan kijken.

Opname 2

1.1 Doel wordt benoemd

4.9 gaat na of de lesdoelen bereikt zijn. Dit was in beiden observaties niet gezien

1.2 Beoordelingscriterium wordt benoemd.

De schoolcoach laat de leerkracht het overzicht van de resultaten van deelvraag 1 zien. De criteria van de kijkwijzer zijn besproken tijdens een studiedag en hebben de leerkrachten via de mail ontvangen.

2.1 Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.

Coach: *'Wat je liet zien met die wisbordjes.'*

Coach: *'Wat ik trouwens ook heel sterk vond was het gebruik van de strategie: Je herhaalt steeds Hiermee zorg je dat leerlingen dit gaan inslijpen. (onderbouwing)'*

2.2 Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.

'Daarmee zou je al kunnen checken of ze het doel van de les behaald hebben. En als je ziet dat ze dit drie keer kunnen. Dan hebben ze het lesdoel behaald.'

3.1 De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.

De leerkracht gaat betreffende haar vragen over de combinatiegroep kijken bij een collega. De schoolcoach faciliteert dit.

3.2 De schoolcoach draagt oplossingen en suggesties aan die (kunnen) leiden tot verbetering.

Schoolcoach: *'Een volgende stap zou hierin gemaakt kunnen worden door met ze te kijken naar het lesdoel en heb je dat nu geleerd? Nou laat maar zien.'*

Overige opmerkingen:

De schoolcoach bespreekt bij aanvang van het gesprek haar resultaten van deelvraag 1 zien. Ze maakt direct dezelfde conclusie als die in 4.1.6.: Het enige onderdeel waar de leerkracht zichzelf wel hoger dan het gemiddelde van het team scoort, heeft de schoolcoach tijdens de twee observaties niet gezien. Zij zegt: *'Wel grappig dat dat de enige is waar ik een plus heb gedaan, omdat ik dat normaal eigenlijk altijd doe.'* Schoolcoach: *'Ik heb het op dat moment niet gezien. Dat wil niet zeggen dat je dat normaal nooit doet.'* Leerkracht: *'Waarschijnlijk doe ik het dan toch niet vaak genoeg, als ik het al twee keer niet voorkomt.'* Ze maakt een aantekening. Over de negatief ingevulde VAS-lijst zegt de leerkracht: *'Ik ben daar voorzichtig in, want ik weet eigenlijk niet of ik alle stapjes van de directe instructie eigenlijk wel altijd doe. En als jij komt kijken dan ben ik me daar heel bewust van.'*

Opname 3

1.1 Doel wordt benoemd

Directe instructie

1.2 Beoordelingscriterium wordt benoemd.

De criteria van de kijkwijzer zijn besproken tijdens een studiedag en hebben de leerkrachten via de mail ontvangen. En worden nogmaals tijdens het gesprek besproken.

2.1 Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.

Coach: *'Wat ik heel mooi vond was dat je de materialen erbij pakte.'*

2.2 Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.

Coach: *'Hiermee laat je zien dat je koppeling kan maken naar het montessorimateriaal. En daar was jij instructie aan het geven. Daar was je aan het modelen: je liet zien: Zo werkt het en zo hoort het.'* Coach is even stil. Leerkracht reageert: *'Ja, dat vergeet ik inderdaad wel eens. Ik laat heel veel uit kinderen komen en stel misschien teveel vragen.'*

3.1 De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.

Schoolcoach: *'Hoe zou je in de toekomst aan de punten die we besproken hebben, willen gaan werken?'*

3.2 De schoolcoach draagt oplossingen en suggesties aan die (kunnen) leiden tot verbetering.

Coach: *'Je kunt wisbordjes gebruiken om te kijken of iedereen het lesdoel heeft behaald.'*

Leerkracht vult zelf aan: *'Ja, en als ze het dan behaald hebben kunnen ze ook eerder zelf aan de slag.'* Schoolcoach: *'En dan kom je vervolgens ook toe aan de kinderen die een verlengde instructie nodig hebben.'*

Overige opmerkingen:

Feedforward:

Leerkracht: *'Ik ga bewuster naar een les te gaan kijken, naar het doel van de les en ook iets meer durven te strepen en voor mezelf me bewust moet zijn dat een instructieles niet altijd begint met het werkboek. Ik denk dat dat het vooral is. Dat ik bedenkt: hoe kan ik ze*

interactiever of meer betrokken krijgen, zodat de kinderen die nu niet gemotiveerd zijn voor de instructie weten: het is kort, als ik het snap kan ik weer gaan. Ik denk dat dat het vooral is.'

Schoolcoach vraagt: *'Waarom merk jij dat je doel is behaald?'* Leerkracht: *'Als ik zelf zie dat ze niet meer met lange gezichten naar de groepstafel komen, dan denk ik dat ik daaraan merk dat ik dat bereikt heb.'*

Opname 4

1.1 Doel wordt benoemd

Leerkracht: *'Ik wilde alle stappen van de directe instructie volgen en daar montessorimateriaal aan toevoegen.'*

1.2 Beoordelingscriterium wordt benoemd.

De criteria van de kijkwijzer zijn besproken tijdens een studiedag en hebben de leerkrachten via de mail ontvangen.

2.1 Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.

Coach: *'Je benoemt de strategie heel goed. Je gaat ook heel goed die strategie zelf voordoen en je zegt dan ook: Nee, vingers weg. Ik ga het eerst zelf voordoen (onderbouwing). En daarbij maak je het ook betekenisvol.'* Leerkracht: *'Ja, dat doe ik altijd wel.'* Coach: *'Maar dat gaat je wel heel makkelijk af. Dat doe jij als vanzelf al. Dat voorbeeld van het schoolreisje had je niet van tevoren bedacht. (onderbouwing)'* Leerkracht: *'Ja, dat klopt.'*

Coach: *'Ook een hele mooie koppeling naar het montessorimateriaal.'*

2.2 Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.

Zie 2.1 hierboven

3.1 De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.

Er zijn tips en ideeën gegeven om ook de feedback en interactieve werkvormen in te passen in de toekomst.

3.2 De schoolcoach draagt oplossingen en suggesties aan die (kunnen) leiden tot verbetering.

Coach: *'Je kunt ze ook indirecte procesgerichte complimenten geven door bijv. te vragen: Hoe komt het nu dat je deze som goed hebt?'* Leerkracht: *'Ja, dat doe juist meestal als het mis gaat. Dan zeg je vaak: Hoe kan dat nou?'*

Opname 5

1.1 Doel wordt benoemd

Coach: *'We gaan vandaag inzoomen op de directe instructie. We kijken op een ander moment naar het ander stukje. Goed?'*

1.2 Beoordelingscriterium wordt benoemd.

De criteria van de kijkwijzer zijn besproken tijdens een studiedag en hebben de leerkrachten via de mail ontvangen. Enkele criteria worden ook in het gesprek besproken, zoals:

Coach wijst naar een criterium en leest deze voor: *'De leraren zorgen voor interactieve instructie en werkvormen.'*

2.1 Schoolcoach benoemt waarneembaar gedrag uit observatie.

Coach: *'Wat jij ook mooi doet is laten zien waar het materiaal ligt. Je loopt met de kinderen naar de kast, daarmee maak je ook duidelijk hoe het werkt. Het is niet zo dat jij het materiaal hebt gepakt en dat de kinderen de volgende keer niet weten waar ze het zelf kunnen pakken.'*

2.2 Schoolcoach geeft onderbouwing bij waarneembaar gedrag uit observatie.

Coach: *'Jij doet dit niet expliciet. Jij zegt niet: Nou, jullie moeten samenwerken, terwijl we dit gaan doen. Maar jij schept de voorwaarden dat kinderen dit uit zichzelf gaan doen.'*

3.1 De wijze waarop het doel kan worden behaald wordt benoemd.

Deze leerkracht gaf op de VAS-lijst aan het lastig te vinden om om te gaan met de kinderen die 'storen' als zij een lesje geeft. Dit brengt de coach in dit gesprek ter sprake. De leerkracht zegt direct: *'Dat gaat al een stuk beter.'* Coach vraagt: *'Waar merk je dat aan?'*

De leerkracht noemt een aantal voorbeelden wat ze daarvoor doet. De coach vat het vragend samen: *'Ben je dan routines aan het inslijpen?'*

3.2 De schoolcoach draagt oplossingen en suggesties aan die (kunnen) leiden tot verbetering.

Omdat de coach ziet dat er door deze leerkracht vooral ingegrepen wordt als het misgaat, vraagt ze: *'Zijn er ook dingen die je voorafgaand aan het lesje kunt doen, zodat het probleem niet ontstaat?'* De leerkracht benoemt: *'Je moet je voorbereide omgeving heel goed hebben dan hoef je ook niks meer te pakken ofzo.'*

Overige opmerkingen:

Bijlage 15 Data logboek

Op te vragen via guusje_daanen@hotmail.com