



“Een goed begin is het halve werk.”

Hoe effectief onderwijs zichtbaar is in het startmoment van de leerkracht.

naam:	Christa Boers
studentnummer:	2193597
opleiding:	Fontys Hogescholen, Master SEN
begeleider:	Wilma Klabbers
datum:	06-2013
woorden:	10856



Informatie bij de afbeelding op het voorblad:

Het vuistsignaal staat centraal in de huidige schoolafsprake betreffende het startmoment van de les van de leerkracht.

De afbeelding is verkregen via Royalty Vrije Stockfoto's (z.j.), geraadpleegd op 6 oktober 2012 via:
http://nl.123rf.com/photo_5487504_fist.html

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1 Aanleiding	6
1.1 Probleemstelling.....	6
1.2 Aanleiding.....	6
1.3 Noodzaak.....	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	8
2.1 Effectief onderwijs.....	8
2.2 Het startmoment.....	8
2.3 Effectief leerkrachtgedrag	9
2.4 Basiscommunicatie.....	10
2.5 Video interactie begeleiding.....	11
2.6 In de praktijk.....	12
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	13
3.1 Vorm van onderzoek	13
3.2 Deelnemers	13
3.3 Ethiek.....	14
3.4 Onderzoeksmethodes	14
3.4.1 De eerste cyclus.....	14
3.4.2 De tweede cyclus.....	15
3.5 Kwaliteit	15
3.6 Data en analyse	16
Hoofdstuk 4 Data en analyse.....	17
4.1 Data eerste cyclus	17
4.1.1 Interviews leerkrachten en focusgroepen	17
4.1.2 Video-opnamen	20
4.1.3 Vervolg	22
4.2 Data tweede cyclus.....	22
4.2.1 Video-opnamen	22
4.2.2 Interview focusgroepen.....	26
4.2.3 Vervolg	27
Hoofdstuk 5 Conclusie.....	28
5.1 Antwoord op de deelvragen	28
5.2 Antwoord op de hoofdvraag	30

5.3 Bijdrage van het onderzoek.....	32
Hoofdstuk 6 Evaluatie	33
6.1 Persoonlijke ontwikkeling.....	33
6.1.1 Persoonlijk doel	33
6.1.2 Reflectief onderzoekende houding.....	33
6.1.3 Praktijk.....	33
6.2 Methodologie	34
6.3 Aanbevelingen.....	35
6.4 Feedback	35
Literatuurlijst.....	37
Bijlagen.....	I
Bijlage 1: Twee technieken uit ‘Teach like a champion’	II
Bijlage 2: Kennisgeving ouders	IV
Bijlage 3: Interview leerkrachten – vragen	V
Bijlage 4: Interview focusgroepen – vragen	VI
Bijlage 5: Kijkwijzer	VII
Bijlage 6: Reflectiegesprek	VIII
Bijlage 7: Interview focusgroepen – tweede cyclus.....	IX
Bijlage 8: Interview leerkrachten – uitgeschreven	X
Bijlage 9: Interview focusgroepen – uitgeschreven	XVI
Bijlage 10: Kijkwijzers – eerste cyclus	XIX
Bijlage 11: Reflectiegesprekken – eerste en tweede cyclus.....	XXV
Bijlage 12: Kijkwijzers – tweede cyclus	XXVIII
Bijlage 13: Presentatie.....	XXXIV
Bijlage 14: Feedback.....	XXXV

Samenvatting

Een goed begin is het halve werk, dat geldt ook voor het startmoment van de les van de leerkracht. In dit onderzoek wordt beschreven waar een startmoment aan moet voldoen om deze effectief te laten verlopen. De onderzoeksvraag luidt dan ook:

“Wat zijn de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht?”

In de bestaande literatuur is veel te vinden over effectief onderwijs. Een onderdeel daarvan is het startmoment, het begin van de les, het moment dat de leerkracht de aandacht vangt van de kinderen. Dit moment vraagt iets van de leerkracht, van zijn gedrag en zijn communicatie.

Door middel van de verschillende onderzoeksmethoden (bestaande uit interviews en video-opnamen) is het antwoord op een vijftal deelvragen verkregen, die samen antwoord geven op de onderzoeksvraag.

Allereerst hebben interviews plaatsgevonden met leerkrachten en focusgroepen (bestaande uit vier leerlingen per groep). Deze interviews gaven de factoren van een startmoment weer. Om deze factoren te valideren vonden vervolgens video-opnamen plaats van het startmoment van de betrokken leerkrachten. Aan de hand van kijkwijzers en reflectiegesprekken hebben de leerkrachten explicieter weer kunnen geven welke factoren daadwerkelijk zichtbaar zijn in het startmoment. In de tweede cyclus van dit actieonderzoek zijn opnieuw video-opnamen gemaakt. Deze video-opnamen toonden aan dat er verschil waarneembaar was bij aanpassingen van een aantal factoren.

Uiteindelijk is gebleken dat bijna alle factoren van effectief leerkrachtgedrag volgens Marzano (2012) van belang zijn om het startmoment effectief te laten verlopen. Namelijk duidelijke doelen stellen, krachtig leiding geven, belangstelling voor behoeften leerlingen, communicatie, assertieve lichaamstaal, oogcontact, rechtop staan, storende leerlingen aankijken, gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap, juiste toon bij emotie, volhouden tot juist gedrag vertoond wordt, leerdoelen verschaffen, doelbewust stilstaan bij leerlingen en oogcontact maken met alle leerlingen. Tevens zijn een groot aantal factoren van de communicatie van de leerkracht van belang, namelijk grote effectieve signalen, positie, lichaamshouding, ledematen, handen, mimiek, lippen, ogen/oogcontact, alertheid/signalen, benoemen en ontvangstbevestiging. Deze factoren zijn gebaseerd op de theorieën van Van den Heijkant en Van der Wegen (2000), Den Otter (2005) en De Vos (2006). De factoren staan met elkaar in verbinding en samen zorgen zij voor een effectief startmoment. Tot slot is duidelijk geworden dat de focus van de leerkracht op het startmoment van de les en de leerlingen moet liggen. Om het startmoment van de les effectief te laten verlopen, zal de leerkracht deze altijd in een hoog tempo uit moeten voeren.

Hoofdstuk 1 Aanleiding

Een goed begin is het halve werk en dat geldt ook voor dit onderzoek. In dit eerste hoofdstuk wordt een duidelijk beeld geschept van de aanleiding naar dit onderzoek.

1.1 Probleemstelling

Een beeldvorming: *‘Je moet een presentatie houden voor een grote groep mensen. Je hebt alles goed voorbereid, alles staat klaar en je weet wat je moet zeggen. Je bent goed voorbereid, maar dan vraag je jezelf plotseling af: “Hoe zorg ik dat iedereen zijn aandacht op mij richt en iedereen stil wordt als ik wil beginnen met praten?” ‘*

Een situatie die leerkrachten dagelijks in de praktijk uitvoeren. Aan het begin van de dag, voor elke les, na elke activiteit, er zijn vele momenten op een dag waarbij de aandacht van de leerlingen gevraagd moet worden.

In mijn praktijksituatie wordt gewerkt aan de hand van de Daltonprincipes en wordt gebruik gemaakt van coöperatief leren. Er wordt een grote mate van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen verwacht. De rol als begeleider zal zichtbaar moeten zijn in het leerkrachtgedrag, tevens moet er geschakeld worden naar de rol van leider. Kagan (2003) beschrijft hiervoor het stilteteken. De leraar steekt zijn hand op, de leerlingen waarschuwen elkaar, worden stil en steken ook hun hand op. In mijn praktijk is dit signaal aangepast naar een vuist en het is een afspraak die elke klas kent. Ondanks het gebruik van dit signaal in elke klas zijn verschillen zichtbaar. Bij de ene leerkracht zitten de leerlingen in drie tellen stil en klaar, bij de andere leerkracht wordt eerst nog even een potlood opgeruimd, een schrift dichtgeklapt en nog even iets gepakt aan de andere kant van de klas.

1.2 Aanleiding

Als kartrekker van de werkgroep coöperatief leren werd het probleem zichtbaar. Doordat ik met collega's in discussie raakte over onze afspraak, het stilteteken, realiseerde ik mij dat wat voor de één vanzelfsprekend is, voor de ander als onduidelijk kan worden ervaren. Voor mij was het vanzelfsprekend dat de afspraken omtrent het vuistsignaal duidelijk moeten zijn voor de leerkracht en de leerlingen, dat deze consequent gebruikt moet worden en dat de leerlingen weten wat van hen verwacht wordt. Een voorzichtige conclusie hieruit is dat een effectief startmoment uit meer bestaat dan één enkel gebaar.

Voor mij ontstond de uitdaging om op onderzoek uit te gaan waar een effectief startmoment aan moet voldoen. Welke factoren spelen een beslissende rol? Over specifiek het startmoment van de leerkracht is weinig bekend. Er wordt echter wel veel onderzoek gedaan naar effectief onderwijs. Hierin wordt vaak weergegeven dat de rol van de leerkracht van belang is en waar effectief leerkrachtgedrag aan moet voldoen. Tevens wordt veel geschreven over de communicatie tussen leerkracht en leerlingen en dat we hier veel over kunnen vertellen met behulp van video interactie begeleiding. In het volgende hoofdstuk zal daarom dieper in worden gegaan op deze thema's: effectief onderwijs, het startmoment, effectief leerkrachtgedrag, basiscommunicatie en video interactie begeleiding.

Dan blijft echter de vraag over welke factoren een leerkracht in de praktijk in zijn startmoment moet laten zien om tot een effectief startmoment te komen. Dat zal in dit onderzoek onderzocht worden.

Door met collega's en kinderen aan de hand van oplossingsgerichte gesprekstechnieken in gesprek te gaan, richt ik mij op één van mijn persoonlijke doelen: *op een coachende manier kunnen communiceren om een bijdrage te leveren aan een beter klimaat op mijn school.*

Door het maken van video-opnamen kan ik mij richten op het doel: *het handelen van kinderen en collega's kunnen analyseren aan de hand van video-opnamen en deze handelingen kunnen koppelen aan theoretische achtergrond en/of werkwijzen.*

1.3 Noodzaak

Eén van de speerpunten op mijn school is effectief onderwijs. Zoals in dit onderzoek zal blijken kan effectief onderwijs al zichtbaar zijn in het startmoment van de les. Door bewust te worden van effectief leerkrachtgedrag en communicatie en de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht kunnen leerkrachten excelleren in een effectieve start, waardoor wij effectiever onderwijs kunnen realiseren.

Effectief onderwijs leidt tot meer leertijd (zie hoofdstuk 2). Als deze extra tijd nuttig wordt ingezet leidt dit tot beter onderwijs voor leerlingen (Marzano, 2012). Beter onderwijs leidt ertoe dat er voor iedereen een mogelijkheid bestaat een baan passend bij zijn of haar niveau uit te voeren. Dit onderzoek zal een kleine bijdrage leveren aan een stap richting effectiever onderwijs.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In het voorgaande hoofdstuk is een beeld geschetst van de kern van dit onderzoek. In dit theoretisch kader wordt duidelijk welke begrippen van belang zijn binnen dit onderzoek: effectief onderwijs, het startmoment, effectief leerkrachtgedrag, basiscommunicatie en video interactie begeleiding.

2.1 Effectief onderwijs

De leerkracht is de meest belangrijke factor in het leren en effectiviteit in het handelen van de leerkracht speelt hier een grote rol in (Hattie, 2007). De invloed die school heeft op de ontwikkeling van leerlingen wordt voor 67% bepaald door de leerkracht (Marzano, 2008). Dankzij een effectieve start van de dag en/of les zal extra leertijd overblijven. Vanuit zijn onderzoek omschrijft Marzano (2003) vier soorten strategieën (omgaan met ordeverstoring gedrag, relatie leraar-leerlingen, mentale instelling leraar en regels & routines) die, vanuit de factor pedagogisch handelen en klassenmanagement, een positieve invloed hebben op het gedrag van kinderen. In het kader van dit onderzoek is de strategie 'regels & routines' het meest van belang. De omschrijving luidt: "Duidelijk maken van regels en andere verwachtingen van leerlingen. Het hoogste effect treedt op bij regels die in overleg zijn opgesteld." (Marzano, 2012, p.6). Het effect van deze strategie is 28% vermindering van storend gedrag. 'Regels en routines' kan volgens Marzano als volgt worden uitgelegd: "Regels zijn meer algemene verwachtingen of normen, terwijl routines verwachtingen voor specifieke gedragingen zijn." (Marzano, 2012, p.13). Het is van belang dat leerlingen zien wat de achterliggende redenen zijn van regels en routines. Zodra leerlingen deze kennen zullen zij deze eerder naleven (Marzano, 2012). Marzano schrijft tevens dat het belangrijk is regels ten aanzien van het begin van de schooldag en de les op te stellen. Dit zal dan zorgen voor een effectieve start.

Lemov (2012) heeft 49 technieken voor de leerkracht omschreven om leerlingen te laten excelleren. Daarnaast gaat hij ervan uit dat ook de leerkracht kan excelleren als deze naast het werken aan zijn leerpunten, ook de pluspunten maximaal uitgebouwd worden. De technieken die Lemov omschrijft zijn allemaal gericht op effectiviteit in handelen van leerlingen en leerkracht en kunnen tijdsbesparend werken. Zoals ook Marzano (2012) al beschreef levert dit extra leertijd op die nuttig ingezet kan worden. Er zijn twee technieken door Lemov (2012) beschreven die gerelateerd zijn aan het startmoment van de les, techniek 30 'strakke overgangen' en techniek 33 'klaar? af!'. De omschrijving van deze technieken tonen het resultaat van de effectiviteit binnen het onderwijs. Beide zijn in een samenvatting weergegeven in bijlage 1.

Zowel Lemov als Marzano bevestigen het beeld dat Hattie (2007) schetst: effectiviteit speelt een grote rol in het leerkrachtgedrag en dit heeft een grote invloed op het leren van leerlingen. Allen streven naar doeltreffendheid van de leerkracht, oftewel effectief onderwijs. Deze is op diverse wijzen te bereiken en één daarvan zit in het startmoment van de les.

2.2 Het startmoment

Slooter (2010) omschrijft vijf rollen van de leerkracht. Een leerkracht is volgens haar; gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en afsluiter. Het startmoment behoort tot de rol van presentator, waarin de leerkracht de aandacht van de groep vangt, vasthoudt en leiderschapsgedrag laat zien. De aandacht vangen kan met behulp van effectieve signalen zegt den Otter (2005). Hiermee wordt de aandacht van de groep op de leerkracht gericht zodat deze kan starten met zijn activiteit.

"Een effectief signaal hoeft niet altijd een groot signaal te zijn. Een expliciet 'signaal' als startpunt aan de groep afgeven, heeft als doel, om de aandacht van de groep op zich te laten richten. Als de leerlingen reageren op dit signaal en zich hier op richten, kan de leraar het initiatief nemen om het gesprek te openen. Voorbeelden van effectieve signalen zijn: in je handen klappen, nadrukkelijke intonatie, een openingswoord, met je vingers knippen. Door zulke signalen richt de klas zich op je." (Den Otter, 2005, p.2)

De wijze waarop de leerkracht het meest effectief kan starten met zijn les wordt in dit onderzoek onderzocht. Daarbij wordt rekening gehouden met de kenmerken van effectief leerkrachtgedrag en de basiscommunicatie dat beschreven wordt in paragraaf 2.3 en 2.4.

2.3 Effectief leerkrachtgedrag

Volgens Marzano (2012) is het fundament om onder andere de eerder beschreven strategie van regels en routines te laten werken, de relatie tussen leerkracht en leerlingen. Als de leerkracht een goede relatie heeft met de leerlingen, zullen zij eerder de regels en routines navolgen. Hij omschrijft dat gematigde dominantie en hoge mate coöperatie twee elementen zijn waarmee de leerkracht invloed heeft op de relatie met zijn leerlingen. Onder dominantie wordt verstaan dat de leerkracht duidelijke doelen stelt en krachtig leiding geeft. De leerkracht laat coöperatie zien door belangstelling te hebben voor de behoeften en meningen van de leerlingen. Bij het stellen van duidelijke doelen is communicatie van belang (Marzano, 2012).

Samenvattend geeft Marzano (2012) het volgende leerkrachtgedrag aan als zijnde effectief:

- duidelijke doelen stellen ;
- krachtig leiding geven;
- belangstelling hebben voor behoeften en meningen van de leerlingen;
- communicatie;
- assertieve lichaamstaal;
- oogcontact maken en vasthouden;
- rechtop staan;
- storende leerlingen aankijken;
- gezichtsuitdrukking aanpassen aan de boodschappen;
- juiste toon bij de emotie;
- volhouden tot juist gedrag vertoond wordt;
- verschaffen van leerdoelen die behaald moeten worden;
- doelbewust stilstaan bij kinderen;
- oogcontact maken met alle leerlingen;
- toeschrijven van ideeën aan leerlingen die het hebben aangedragen.

Van Gennip en Vrieze (2008) beschrijven dat vakkennis, interventie en persoon de drie belangrijkste componenten zijn die de ideale leerkracht bepalen. Deze componenten zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Interventie heeft te maken met de pedagogische en didactische kenmerken van de leerkracht, waaronder het startmoment. Binnen dit component omschrijven van Gennip en Vrieze de ideale leerkracht met de volgende kwaliteiten:

- scheppen van een goede werksfeer;
- structuur hebben in de lessen;
- de juiste vragen stellen;
- bruikbare feedback geven.

Het scheppen van een goede werksfeer en de structuur in de lessen worden als allerbelangrijkst aangemerkt door leraren die betrokken waren bij hun onderzoek. De vier kenmerken die hierboven zijn genoemd sluiten aan bij wat Creemers en Scheerens (1994) omschrijven als effectief gebleken leerkrachtgedrag:

- beheer van de klas/ het klassenmanagement;
- ordelijke en rustige sfeer;
- hoge verwachtingen;
- duidelijke doelen stellen:
 - beperkt aantal doelstellingen
 - nadruk op de basisvaardigheden
 - nadruk op cognitief leren en overdracht;
- structureren van de inhoud:
 - ordenen van doelstellingen en inhoud
 - advance organizers (visualisatie van het geheel);
- duidelijkheid van de presentatie;

- vragen stellen (activerend en controlerend);
- onmiddellijke uitoefening na de instructie van nieuwe inhoud;
- evaluatie / testen en feedback;
- corrigerende instructie.

Waar bij de laatste opsommingen nog enkele discussies kunnen ontstaan (bijvoorbeeld wat is een rustige sfeer?), stelt Marzano (2012) enkele handelingsgericht kenmerken, als rechttop staan of storende leerlingen aankijken. Deze zijn expliciet en voor een ieder te begrijpen. Alle genoemde kenmerken zijn te gebruiken om een lijst met effectieve leerkrachtkenmerken te vormen. Vooral de beschrijving van Marzano zal helpen om de omschrijvingen expliciet te maken. Deze lijst kan gebruikt worden bij het verzamelen van data in dit onderzoek, waarbij onderscheid gemaakt moet worden tussen verbale en non-verbale communicatie. In de volgende paragraaf wordt dit verder uitgelegd.

2.4 Basiscommunicatie

Communicatievaardigheden zijn basisvaardigheden voor een goed pedagogisch klimaat (den Otter, 2005), aangezien het van belang is voor de relatie met leerlingen en dus voor effectief onderwijs. Communicatie kan opgedeeld worden in verbale en non-verbale communicatie. De Vos (2006) legt dit als volgt uit:

“In de verbale communicatie wordt met name de inhoudelijke betekenis van een boodschap uitgedrukt. Wat er op dat moment gebeurt in de relatie, gedurende de inhoudelijke uitwisseling, wordt bepaald door de non-verbale communicatie. In de lichaamstaal (de non-verbale communicatie) wordt vooral de betekenis van de relatie en de gevoelsbetekenis uitgedrukt.”
(p.121).

De Vos (2006) omschrijft dat volgens onderzoek geschat wordt dat minstens 70% van onze communicatie bestaat uit lichaamstaal. Non-verbale communicatie bestaat uit gebaren, mimiek, poses, houdingen, lichaamsbewegingen, afstand en ruimte. Als de verbale boodschap overeenstemt met de signalen van de lichaamstaal wordt dit congruentie genoemd. Dat de verbale en non-verbale communicatie congruent zijn is van belang in de relatie met de leerlingen, wat weer van belang is voor effectief onderwijs (Marzano, 2012) zoals beschreven in paragraaf 2.2. Van der Heijkant en van Wegen (2000) zeggen: “De effectiviteit van leerkrachtgedrag staat of valt met de manier waarop de leerkracht contact heeft met de kinderen.” Dit contact is te analyseren op de 5 belangrijkste begrippen binnen interactie (Dekker en Biemans, 1994):

- initiatief volgen;
- ontvangst bevestiging;
- instemmend benoemen;
- beurt verdeling;
- leiding geven.

Binnen het startmoment wordt vooral gekeken naar het initiatief volgen. Den Otter (2005) beschrijft dat goed contact tussen de leerkracht en zijn leerlingen zichtbaar is als de leerlingen zich op het initiatief van de leerkracht richten en hem met aandacht volgen. Een effectieve leerkracht zal dan in staat zijn om op een vriendelijke en positieve wijze leiding te geven aan een groep. Den Otter geeft tevens aan dat een startsignaal niet altijd een groot signaal hoeft te zijn, zolang het maar als doel heeft om de aandacht van de groep op de leerkracht te richten. Den Otter noemt voorbeelden als: in je handen klappen, nadrukkelijke intonatie, een openingswoord, met je vingers knippen. Als leiding wordt gegeven aan een groep is het als leerkracht belangrijk om contact te maken met alle leerlingen, zoals Marzano (2012) eerder ook al beschreef. Het contact maken met een leerling kan door verbinding te maken met de leerlingen middels oogcontact of door een toegewende houding.

Dit kan door de klas rond te kijken en met een vriendelijke lichaamshouding en mimiek contact te maken met de leerlingen, zoals te zien in figuur 1. Dit contact zorgt voor gerichtheid en betrokkenheid op elkaar.

Figuur 1 Uit schema basiscommunicatie (Dekker & Biemans, 1994)

Kenmerken van geslaagde interacties en leidinggeven		
Clusters	Patronen	Elementen
Initiatief en ontvangst	Attent zijn	Toewenden Aankijken Vriendelijke intonatie Vriendelijke gezichtsexpressie Attent zijn Vriendelijke houdingen

Den Otter deelt effectieve leerkrachtcommunicatie op in een aantal kenmerken die van groot belang zijn.

- effectieve signalen;
- contactname;
- sensitieve responsiviteit;
- oogcontact;
- positie;
- tempo;
- alertheidssignalen;
- eenduidige communicatie;
- benoemen;
- ontvangstbevestiging op groepsniveau;
- beurtverdeling;
- leiding geven.

Er zijn overeenkomsten te vinden tussen het effectieve leerkrachtgedrag, zoals beschreven in paragraaf 2.2 en het gedrag van de leerkracht in de basiscommunicatie zoals beschreven in deze paragraaf. In bijlage 2 is een kijkwijzer toegevoegd van Van der Heijkant en van Wegen (2000) waarin een groot deel van de eerder genoemde kenmerken zijn benoemd. Deze is een leidraad voor een nieuwe kijkwijzer gericht op het startmoment, zoals deze wordt opgesteld voor dit onderzoek (zie paragraaf 3.3).

2.5 Video interactie begeleiding

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van video interactie begeleiding om de kritische succesfactoren van een effectief startmoment in de praktijk te herkennen. Door middel van video interactie begeleiding worden mogelijkheden van de leerkracht en leerlingen onderzocht (Van der Heijkant en van Wegen, 2000). Van der Heijkant en van Wegen zeggen ook dat “de effectiviteit van leerkrachtgedrag staat of valt met de manier waarop de leerkracht contact heeft met de kinderen.” (p.2).

Zoals eerder is beschreven bestaat interactie uit initiatief volgen, ontvangst bevestiging, instemmend benoemen, beurt verdeling en leiding geven (Dekker en Biemans, 1994). Daarnaast kan volgens Otter (2005) interactie opgedeeld worden in ondersteunende en niet ondersteunende interactie patronen. Ondersteunende interactie stimuleert de relatie tussen leider en ontvanger, oftewel leerkracht en leerlingen. Tevens zal dit bijdragen aan een competent gevoel, de lichaamstaal weerspiegelt deze competentie. Terwijl niet ondersteunende interactie patronen de basisbehoeften (relatie, autonomie en competentie) zullen verstoren.

Ondersteunende interactie:

- het volgen en ontvangen van initiatieven en signalen van leerlingen en hierop reageren;
- het stimuleren van onderlinge interactie, uitwisseling en wederkerigheid;
- het samen delen: het bevorderen en stimuleren van onderling contact, betrokkenheid op elkaar;
- het volgen en ontvangen van zowel de inhoud als de gevoelsbeleving van leerlingen;
- het bieden van hulp als leerlingen niet verder kunnen;
- vriendelijk leiding geven vanuit contact: het gewenste gedrag benoemen;
- begeleiden om leerlingen in hun eigen ontwikkeling te stimuleren en uit te dagen;
- het bieden van structuur en sturing geven aan het leerproces.

Niet ondersteunende interactie:

- Leerkracht leidt de groep niet meer vanuit volgen, maar om grip te houden;
- Relatie verstoord of vermeden;
- Negatieve verwachtingen:
 - signalen niet volgen of negeren;
 - alleen grote (negatieve) signalen volgen;
 - wel volgen, maar niet reageren;
 - wel volgen, maar pas achteraf corrigeren;
 - er is geen positieve reactie meer;
 - symmetrische (identieke, spiegelende) reactie.

Ondersteunende en niet ondersteunende interactie patronen zullen invloed hebben op de succesfactoren van een effectief startmoment. Naast het effectieve leerkrachtgedrag en de leerkrachtcommunicatie zal hier dus ook rekening mee gehouden moeten worden binnen dit onderzoek. Met behulp van video-opnamen zullen deze eerder herkend worden.

2.6 In de praktijk

In dit hoofdstuk is gebleken dat leertijd gewonnen kan worden met behulp van effectief leerkrachtgedrag (2.1). Marzano (2008) omschrijft kenmerken van effectief leerkrachtgedrag (2.3) en Den Otter geeft aan dat de leerkracht met behulp van een effectief signaal de aandacht van de groep kan vangen (2.2). Den Otter (2005) en De Vos (2006) geven het belang van leerkrachtcommunicatie aan, die voor 70% bestaat uit non-verbale communicatie. Deze communicatie komt duidelijk naar voren in een startmoment van de leerkracht, dat aan de hand van video-interactie begeleiding geanalyseerd kan worden. Door de theorie uit dit hoofdstuk te verwerken in een kijkwijzer kan het startmoment geanalyseerd worden op effectiviteit. Met behulp van deze kijkwijzer en de gesprekken met de leerkrachten kunnen de kritische succesfactoren van het startmoment bepaald worden. In het volgende hoofdstuk zal uitgelegd worden op welke wijze dit onderzoek is uitgevoerd.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In de voorgaande hoofdstukken is een helder beeld geschept over het uitgangspunt van dit onderzoek en de theoretische achtergrond. In dit hoofdstuk wordt duidelijk op welke wijze dit onderzoek is uitgevoerd.

3.1 Vorm van onderzoek

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek, het zal een bijdrage leveren aan verbetering en innovatie van de beroepspraktijk. Als strategie is gekozen voor het actieonderzoek. Actieonderzoek bestaat uit een herhalende cyclus die volgens Schuman (in de Lange et al, 2011) bestaat uit een probleemformulering, dataverzameling, data-analyse, databeoordeling, actieplan, verbeteracties en herdefiniëring van het probleem. Deze cyclus herhaalt zich vervolgens. Door met leerkrachten en leerlingen in gesprek te gaan over het startmoment van de leerkracht wordt in kaart gebracht hoe het startmoment eruit ziet. Met behulp van video-opnamen kan een plan van aanpak gemaakt worden, daarna kan opnieuw gefilmd worden om opnieuw te bekijken of verbeteringen nodig zijn om het startmoment te laten excelleren. Door op deze wijze de cyclus te doorlopen met drie collega's kan in kaart gebracht worden welke factoren daadwerkelijk kritische succesfactoren zijn voor een effectief startmoment.

In dit onderzoek zullen het gedrag en handelen van de leerkracht vanuit de eerste ervaringen onderzocht worden door middel van interviews. Vandaar dat dit onderzoek vanuit het interpretatieve paradigma verricht wordt. "Het doel van het interpretatieve paradigma is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen" (de Lange et al, 2011, p.44). Volgens de Lange et al. (2011) is het interpretatieve paradigma gericht op het menselijk handelen en begint bij ervaringen van de deelnemers. Later zullen de eerste ervaringen aan theorie en praktijk gekoppeld worden.

Tevens zal het onderzoek in relatie staan tot het kritisch emancipatorisch paradigma wat volgens Cohen (in de Lange et al., 2011) gericht is op kennis van emancipatie en vrijheid. Middels een kritische rol van leerkrachten, leerlingen en onderzoeker worden alle meningen gelijkwaardig in de onderzoeksmethoden en analyse meegenomen. Hierdoor wordt zowel het kritische als het emancipatorische uit dit paradigma belicht.

Het onderzoek is zowel vanuit de inductieve als deductieve redenering belicht. Doordat gekeken wordt naar welke theoretische onderdelen terug te zien zijn in de praktijk is dit onderzoek vanuit de deductieve redenering beschreven. Er wordt een gesloten koppeling gemaakt tussen theorie en praktijk aan de hand van de eerste interviews en video-opnamen. In de tweede ronde zal meer vanuit de praktijk dan vanuit de theorie worden beschouwd, waardoor de inductieve redenering meer zichtbaar is (de Lange et al., 2011).

3.2 Deelnemers

Dit onderzoek is gericht op één groep 6 met één leerkracht en op één groep 5 met twee leerkrachten. De groep 6 bestaat uit 34 kinderen en een leerkracht met twee jaar werkervaring. De groep 5 bestaat uit 20 leerlingen, één leerkracht met 20 jaar werkervaring (voornamelijk in kleuteronderwijs) en één leerkracht met 7 jaar werkervaring. Er is gekozen voor twee diverse groepen en drie diverse leerkrachten om in beeld te krijgen of de kritische succesfactoren afhankelijk zijn van het aantal leerlingen en de leerkracht voor een groep.

De leerkrachten zijn degenen die het startmoment omschrijven en tonen in video-opnamen. Onderzoeker en leerkrachten analyseren deze samen en eventuele verbeteringen vinden plaats in de klas. Door middel van oplossingsgerichte coaching wordt in kaart gebracht wat de kritische succesfactoren zijn van een effectief startmoment.

Met behulp van een focusgroep wordt getracht een duidelijk beeld te krijgen van hoe de leerlingen een startmoment ervaren. Deze impliciete kennis kan verbonden worden aan de werkwijze van de leerkracht en eventueel leiden tot betere resultaten in dit onderzoek (de Lange et al., 2011). In beide klassen is een focusgroep van leerlingen samengesteld. Deze focusgroep is

willekeurig samengesteld (aan de hand van de vier laagste leerlingnummers van de leerlingadministratie) en bestaat uit een groep van vier leerlingen per klas. Zij zullen helpen om het startmoment door de ogen van kinderen te belichten met als resultaat de belangrijkste kenmerken van een effectief startmoment volgens leerlingen.

3.3 Ethiek

Volgens Pring (in de Lange et al., 2011) zijn de wijze van handelen en integriteit de belangrijkste aspecten van ethiek. Aan de hand van wat de Lange et al. (2011) hierover schrijven kan gesteld worden dat...

- ...het onderzoek zuiver en transparant is. De onderzoeker weet te allen tijde hoe het onderzoek verloopt. De betrokken leerkrachten zijn gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Zij hebben toestemming gegeven voor interviews, video-opnamen, gesprekken en zijn op de hoogte dat hun rol wordt omschreven in het onderzoek. Gesprekken en video-opnamen zijn uitgevoerd op afgesproken momenten. De video-opnamen zijn goed voorbereid, zodat deze niet als storend ervaren worden. De leerlingen zijn gevraagd om deel te nemen aan een focusgroep. De ouders van deze kinderen zijn op de hoogte gesteld van deze gesprekken en hebben kennis genomen van het feit dat antwoorden gebruikt worden in de resultaten. Ouders zijn op de hoogte van de video-opnamen in de klas (bijlage 2).

Bewijsmateriaal is tot stand gekomen in samenwerking met leerkrachten en leerlingen. Gegevens zijn besproken met hen en andere collega's. Alle betrokkenen mogen te allen tijde de gegevens inzien waar zij betrokken bij zijn.

- ...het onderzoek consistent is met de onderzoeksdoelen. Dataverzameling en -analyse wordt cyclisch uitgevoerd en continu teruggekoppeld aan de onderzoeksvraag en de deelvragen.

De integriteit van het onderzoek is terug te vinden in de handelingen van de onderzoeker. De onderzoeker zorgt voor enkele kenmerken als betrouwbaarheid, vriendelijkheid, respect en geduld, openstaan voor kritische opvattingen en opmerkingen, belang hechten aan een transparante communicatie en een systematische gerichtheid, presenteren van bewijsmateriaal en de drang de waarheid te achterhalen.

3.4 Onderzoeksmethodes

3.4.1 De eerste cyclus

De eerste cyclus begint met een interview, afgenomen bij de drie leerkrachten die omschreven zijn bij deelnemers. Deze interviews geven antwoord op de eerste deelvraag:

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven de leerkrachten in hun startmoment?

De vragen (bijlage 3) zijn gericht op de rol van de leerkracht, met betrekking tot effectief leerkrachtgedrag en de basiscommunicatie zoals beschreven in het theoretisch kader. Door middel van een semigestructureerd interview zullen leerkrachten een beeld verschaffen over de uitvoering, de reactie, de ervaring en de effectiviteit van het startmoment. De antwoorden van de leerkrachten zullen open gecodeerd worden (de Lange et al., 2010) en worden weergegeven in tabelvorm. Op die manier zijn de antwoorden overzichtelijk en eenvoudig te vergelijken op overeenkomsten en verschillen. Deze uitkomsten worden geanalyseerd op basis van de theorie. Er is gekozen voor het interview als onderzoeksmethode, omdat gedetailleerde informatie nodig is omtrent het startmoment. Kenmerken van het startmoment moeten duidelijk beschreven worden. Met behulp van doorvragen kunnen deze en tevens de ervaringen beter aan het licht komen dan in bijvoorbeeld een vragenlijst (de Lange et al., 2011).

Na het interview met de leerkrachten worden soortgelijke vragen gesteld aan de focusgroepen (zie deelnemers) om antwoord te kunnen geven op de volgende deelvraag:

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven leerlingen in het startmoment van de leerkracht?

Net als de vragen aan de leerkrachten, zijn ook de vragen aan de leerlingen ontstaan vanuit het theoretisch kader (bijlage 4). Ook deze antwoorden worden open gecodeerd en weergegeven in tabelvorm, zodat deze overzichtelijk en eenvoudig te vergelijken zijn. De uitkomsten worden aan zowel de theorie als de uitkomsten van de leerkrachten verbonden. Ook de methode focusgroep is verkozen, aangezien in een gesprek de mogelijkheid bestaat tot doorvragen en reacties van leerlingen vergeleken kunnen worden. Tevens zullen leerlingen op elkaar reageren waardoor meer diepte in de antwoorden kunnen ontstaan (de Lange et al., 2011).

Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen worden na de interviews video-opnamen van het startmoment van de leerkracht gemaakt. De video-opnamen vinden in beide klassen plaats, er wordt een opname gemaakt van het startmoment van alle drie de leerkrachten. Deze opnamen worden aan de hand van een kijkwijzer (bijlage 5) en een reflectiegesprek (bijlage 6) geanalyseerd. De kijkwijzer wordt zowel door de leerkracht als de onderzoeker, individueel ingevuld. De kijkwijzer is tot stand gekomen door de resultaten van de interviews te combineren met de theorie van Marzano (2012) over effectief leerkrachtgedrag (dit gedrag werd door hem het meest handelingsgericht omschreven) en met de theorieën over (basis)communicatie door Van den Heijkant en Van der Wegen (2000), Den Otter (2005) en De Vos (2006). Door middel van het bespreken van de kijkwijzer, in het reflectiegesprek heeft de leerkracht een duidelijk beeld van zijn eigen communicatie en gedrag. Aan de hand hiervan kunnen zij hun communicatie en leerkrachtgedrag inschalen. Waarbij 100 punten een volledige uitvoering is en 0 geen uitvoering van de genoemde factor. Aan de hand van deze onderzoeksmethode kan antwoord worden gegeven op de vraag:

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerkrachten omschrijven als effectief na het zien van een video-opname van een eigen startmoment?

Een voordeel van video-opnamen als onderzoeksmethode bij deze deelvraag is het zichtbaar maken van factoren binnen het startmoment. Een nadeel kan echter zijn dat niet altijd de gehele situatie in beeld is en geobserveerd wordt. Sameroff (in Stevens, 2003) zegt hierover dat individu en omgeving elkaar voortdurend beïnvloeden en veranderen. Hieruit zou opgemaakt kunnen worden dat een video-opname op een ander moment, andere resultaten oplevert. Tevens schuilt een gevaar bij het inschalen van de communicatie en leerkrachtgedrag factoren, het kan een redelijk subjectief beeld opleveren. Met behulp van een tweede cyclus met nieuwe opnamen kan dit ondervangen worden.

3.4.2 De tweede cyclus

Deze cyclus zal opnieuw bestaan uit video-opnamen. Deze opnamen zullen op dezelfde wijze worden uitgevoerd als in de eerste cyclus. In het reflectiegesprek zal duidelijk worden of veranderingen hebben plaatsgevonden en wat hiervan het effect is op het startmoment. De schalen van de eerste opname zullen vergeleken worden met de tweede. Aan de hand hiervan kan antwoord worden gegeven op de deelvraag:

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerkrachten omschrijven als effectief en kritisch na het zien van een tweede video-opname van een eigen startmoment?

Tot slot zal opnieuw een interview met de focusgroepen plaatsvinden. De factoren uit het reflectiegesprek zullen in dit interview bij de leerlingen naar voren worden gebracht (bijlage 7). De antwoorden van de focusgroepen zullen open gecodeerd (de Lange et al., 2010) worden weergegeven in een tabel, om zo een beeld te vormen van het startmoment van de leerkracht. Daarbij zal antwoord gegeven kunnen worden op de laatste deelvraag:

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven leerlingen als effectief en kritisch, nadat de leerkrachten hier enkele weken actief mee bezig zijn geweest?

3.5 Kwaliteit

Volgens Van der Donk en Van Lanen (2010) betekent validiteit dat onderzocht wordt wat ook daadwerkelijk onderzocht moet worden. De invloeden op de uitkomsten zullen herkend en beschreven moeten worden, wat in de onderwijspraktijk bijna onmogelijk is. Als onderzoeker is het onmogelijk bewust te zijn van alle invloeden. Vandaar dat er in dit onderzoek gebruik is gemaakt van democratische validiteit, wat inhoudt dat de validiteit wordt verhoogd door de meningen en

inzichten van leerkrachten en leerlingen mee te nemen. Tevens zorgt dit voor een dialogische validiteit aangezien de data verzameling en analyse besproken worden met deze betrokkenen en anderen, als critical friends (van der Donk en van Lanen, 2010).

Naast de validiteit geven van de Donk en van Lanen (2010) ook aan dat de data zo eenduidig en objectief mogelijk verzameld dienen te worden. Zo zullen alle kenmerken die omschreven worden, door iedereen hetzelfde opgevat moeten worden. Kallenberg et al. (2010) schrijven hierover dat herhaling dezelfde resultaten op moeten leveren. Dit onderzoek zal echter nooit precies dezelfde resultaten opleveren aangezien het gedrag van mensen centraal staat. Het gedrag van de mens is veranderlijk volgens Sameroff (in Stevens, 2003), hij zegt dat individu en omgeving elkaar continu beïnvloeden en veranderen. Betrouwbaarheid in dit onderzoek is wel te herkennen aan de transparantie, alle gemaakte stappen kunnen kritisch nagelopen en verantwoord worden. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek (Kallenberg et al., 2010).

Om de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen is triangulatie van toepassing. Volgens Kallenberg et al. (2010) wordt triangulatie bereikt door gebruik te maken van verschillende onderzoekers die onderzoekgegevens verzamelen, verschillende groepen respondenten te benaderen of verschillende onderzoekstechnieken naast elkaar toe te passen. Van der Donk en van Lanen (2010) vullen aan dat er een rijker beeld van de onderwijspraktijk ontstaat als gebruik gemaakt wordt van data uit diverse bronnen, deze data op diverse wijzen en door diverse personen verzameld is. In dit onderzoek is sprake van brontriangulatie, doordat gebruik is gemaakt van diverse respondenten, te weten drie leerkrachten en twee focusgroepen. Tevens is sprake van brontriangulatie doordat gebruik is gemaakt van ondersteuning uit diverse literatuurbronnen. Door gebruik te maken van diverse onderzoeksmethoden (interviews, focusgroep, video-opnamen) vindt ook methodische triangulatie plaats.

3.6 Data en analyse

In tabel 1 wordt getoond welke data is verzameld en op welke wijze deze is geanalyseerd. Deze dataverzameling en analyses worden in het volgende hoofdstuk gepresenteerd.

Tabel 1 Data en analyse

Actie	Betrokkenen	Data	Data analyse
Interview leerkracht	onderzoeker leerkrachten	tabel met vragen en antwoorden	Vergelijken van antwoorden. Overeenkomsten en verschillen
Gesprek focusgroep	onderzoeker focusgroepen	tabel met vragen en antwoorden	Vergelijken van antwoorden. Overeenkomsten en verschillen tussen leerkrachten en focusgroepen.
Video-opname	onderzoeker leerkrachten	video-opname kijkwijzer reflectiegesprek: grafiek inschaling	Vergelijken van antwoorden. Vergelijken inschaling van leerkrachten. Vergelijken antwoorden van leerkrachten op belangrijkste factor.
Video-opname	onderzoeker leerkrachten	video-opname kijkwijzer reflectiegesprek: grafiek inschaling	Vergelijken van antwoorden. Vergelijken inschaling van leerkrachten. Vergelijken antwoorden van leerkrachten op belangrijkste factor Verskil met eerste opname.
Interview focusgroep	onderzoeker focusgroepen	tabel met vragen en antwoorden	Vergelijken resultaten met resultaten uit de

Hoofdstuk 4 Data en analyse

In dit hoofdstuk worden per cyclus de data gepresenteerd en geanalyseerd. In het voorgaande hoofdstuk staat beschreven wat de onderzoeksmethodes zijn en op welke wijze de data is verkregen. Door in het volgende hoofdstuk de analyses te verbinden met het theoretisch kader kan antwoord worden gegeven op de deelvragen en kan uiteindelijk bepaald worden wat de kritische succesfactoren van een effectief startmoment zijn.

4.1 Data eerste cyclus

4.1.1 Interviews leerkrachten en focusgroepen

Zowel de leerkrachten als de focusgroepen zijn geïnterviewd over het startmoment van de les. De interviews met de leerkrachten zijn opgenomen en uitgeschreven (bijlage 8). De antwoorden zijn open gecodeerd (de Lange et al., 2010) terug te vinden in figuur 2. Aan de focusgroepen zijn soortgelijke vragen gesteld en ook deze gesprekken zijn opgenomen en uitgeschreven (bijlage 9). Deze antwoorden zijn open gecodeerd terug te vinden in figuur 3.

Figuur 2 Resultaten eerste interview met de leerkrachten

vraag	antwoorden	aantal x
1. Op welke manier vang je de aandacht van de kinderen?	- vuist omhoog - aftellen - alarm signaal van een timer	3 2 1
2. Wat is er te zien aan jou?	- vinger op de mond - voor de klas staan - stil staan - positief belonen - niet praten - kinderen aankijken - hoofdbewegingen - rechtop staan - vuist omhoog	2 2 1 1 1 1 1 1 1
3. Is er iets zichtbaar in je mimiek?	- uitdrukking, strenge blik	1
4. Waar sta je in de klas en ben je zichtbaar voor iedereen?	- voor de klas - af en toe op een andere plek	3 1
5. Ben je ook te horen?	- nee, stilte - positief belonen - aftellen - aanmoedigen - aanwijzingen geven	2 1 1 1 1
6. Gebruik je ook andere signalen?	- vragen om aandacht - een wekkertje om tijd op te nemen	2 1
7. Wat verwacht jij van de kinderen op het moment dat jij hun aandacht vraagt?	- stilte - aankijken - luisteren/aandacht - geen materiaal/ rommelen o.i.d. - hand omhoog - buurman aantikken - leerhouding	3 2 2 2 1 1 1
8. Hoeveel tijd hebben de kinderen hiervoor?	- 30 seconden - binnen aftellen - 5 seconden	2 1 1
9. Heb je nog andere afspraken met de kinderen?	- alles loslaten/ niets in hun handen - stil zijn - (aan)kijken - binnen 30 seconden	2 2 2 1
10. Wat zie je nog meer aan de kinderen?	- rechtop zitten - richting leerkracht - armen op/boven tafel - interesse tonen/ aankijken	1 1 1 1
11. Wat is de reactie van kinderen op jouw startmoment?	- goed - irritatie als anderen niet snel genoeg zijn - het duurt lang - verschil bij diverse leerkrachten	2 1 1 1
12. Hoe train jij op het stille moment met de kinderen?	- reflectie - herhalen - complimenteren	1 1 1
13. Ervaar je jouw startmoment als effectief?	- soms - ja	2 1
14. Wat maakt het startmoment effectief, wat zit erin?	- vuist signaal (visueel) - positief benoemen - aftellen - stilte met stilte vragen - rechtop staan - structuur - weten wat er verwacht wordt - houding - mimiek	2 1 1 1 1 1 1 1 1
15. Ervaren jouw kinderen het startmoment als effectief?	- wisselend - ja	2 1
16. Welke tip zou jij aan collega's geven over jouw startsignaal?	- Gebruik de combinatie van vuist omhoog en aftellen. - Doe je hand omhoog, voor de klas, zichtbaar zijn en zelf niet praten. - Zoveel mogelijk gebruik maken van je houding en het is juist de kunst om niet hard te praten. Let op je stemgebruik en probeer meer met je lichaamstaal te doen.	

Figuur 3 Resultaten eerste interview met de focusgroepen

vraag	focusgroep 1	focusgroep 2
1. Op welke manier vangt de juf de aandacht van jullie, de kinderen?	- vuist omhoog - vragen om aandacht	- vuist omhoog - vragen om aandacht - aftellen - bevries
2. Waar staat de juf in de klas op dat moment?	- voor de klas (staand) - zittend - bij een tafeltje	- voor de klas (staand)
3. Is de juf zichtbaar voor iedereen?	- zichtbaar	- zichtbaar
4. Wat zien jullie aan de juf?	- vuist - houding (leunend)	- vuist - niets - gezichtsuitdrukking (bozig/streng) - rechtop staan
5. Wat zien jullie aan het gezicht van de juf?	- bozige uitdrukking - oogcontact	- zie vraag 4
6. Is de juf ook te horen?	- aandacht vragen	- ze zegt: 'stil zijn' - aanmoedigen - complimenten - aftellen
7. Wat verwacht de juf van jullie op dat moment?	- stil zijn - juf aankijken - alles laten liggen - vuist omhoog - handen op tafel/ schoot - luisterhouding - aangeven aan ander kind	- stil zijn - juf aankijken - alles neerleggen - vuist omhoog - armen over elkaar - rechtop - binnen 30 seconden
8. Hoe reageren jullie op dit signaal?	- nog even iets opschrijven	- sommigen doen het wel en sommigen niet - door praten - nog even iets afmaken
9. Hoe snel reageert de groep?	- 15 seconden - 10 tot 20 seconden - 1 seconde - 1 minuut	- wisselend, niet snel
10. Hoeveel tijd krijgen jullie om klaar te gaan zitten?	-	- 30 seconden
11. Is het echt stil als de juf begint met praten?	- ja	
12. Gebruikt de juf wel eens een andere manier?	- ze zegt: 'even stil'	- bevries
13. Vinden jullie de manier(en) van de juf fijn? Wat wel, wat niet, waardoor?	- vuist moet je zien - vuist ben ik gewend - praten is fijner - praten haalt je uit de concentratie	- vuist is fijn - zelf een vuist, dan wordt je arm lam - praten is fijn - bevries is grappig - vuist is niet fijn, want het gaat niet snel - bevries o.i.d. schrik je van, maar gaat wel snel
14. Wat mag er niet ontbreken en moet de juf echt doen om het zo snel mogelijk stil te krijgen?	- stilte zeggen - duidelijk - kinderen aankijken - voor in de klas staan	- bevries en vuist - leuk en grappig - vernieuwend - duidelijke afspraak - geluid (niet te hard), want als je werkt dan zie je het niet - juf mag uitproberen

Analyse

De enige overeenkomsten die door alle leerkrachten genoemd worden zijn: het gebruik van het vuistsignaal, voor de klas staan en stilte verwachten van de leerlingen. Deze drie factoren worden ook door de leerlingen genoemd. De overige factoren zijn wisselend en worden door één of twee leerkrachten aangegeven.

Bij de leerlingen vallen echter nog meer overeenkomsten op: vragen om aandacht, zichtbaar zijn, een bozige/streng uitdrukking, juf aankijken, alles laten liggen/neerleggen en vuist omhoog. Tevens geven leerlingen aan dat niet iedereen het als prettig ervaart wanneer de leerkracht alleen

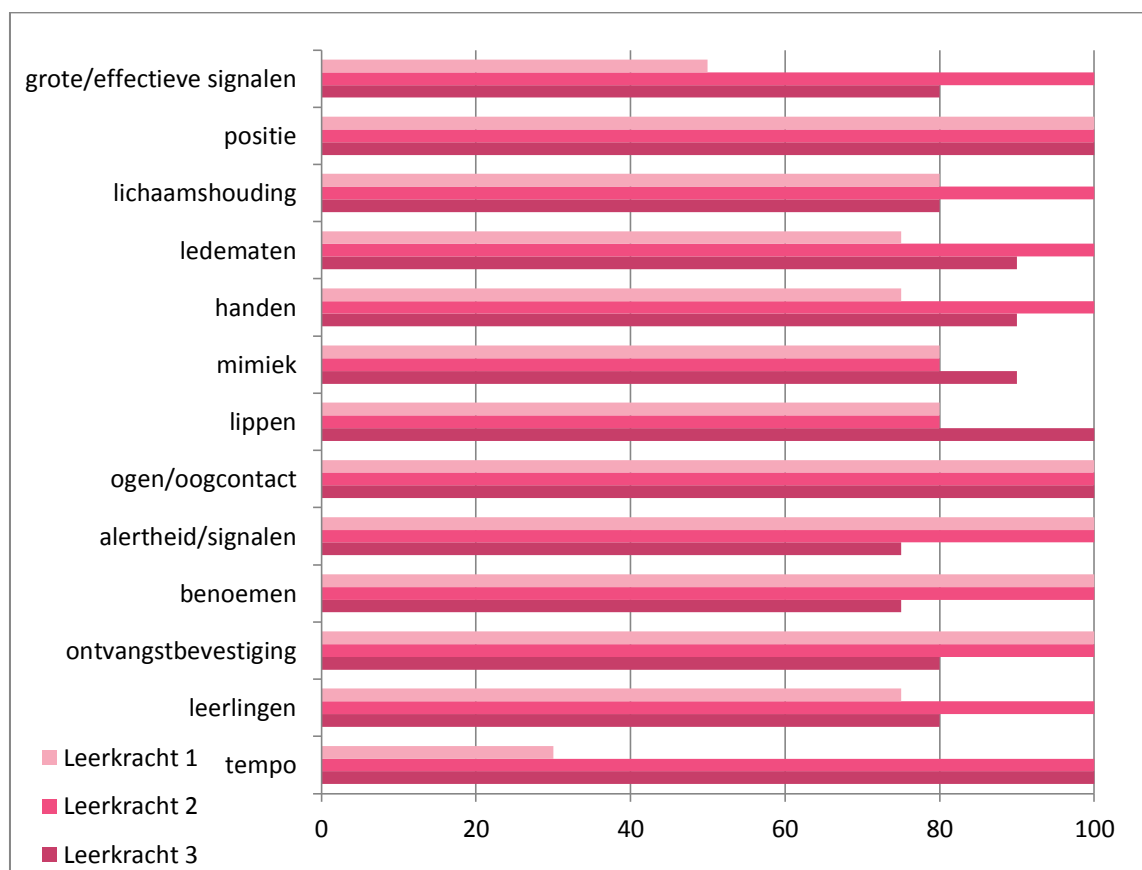
een vuist gebruikt. Aan de andere kant vinden zij het ook niet prettig wanneer de leerkracht een te hard geluid maakt op dat moment aangezien je daardoor kunt schrikken.

De bozige/strengere uitdrukking waar de leerlingen over spreken is bij één leerkracht ter sprake gekomen. Vragen om aandacht, juf aankijken en materialen loslaten is zelfs door twee leerkrachten genoemd. Dat de leerlingen ook een vuist op moeten steken wordt door geen enkele leerkracht genoemd.

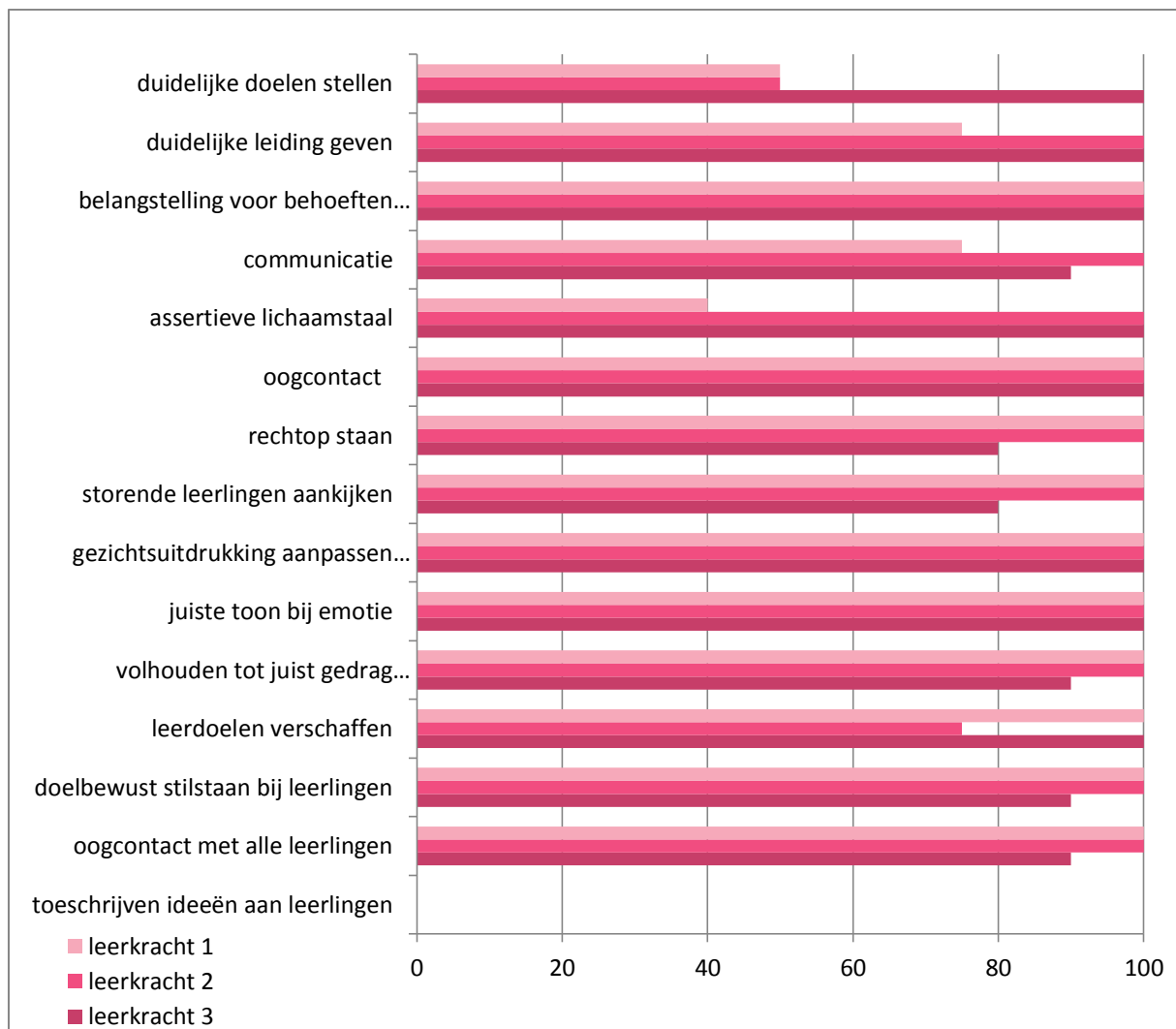
4.1.2 Video-opnamen

De video-opnamen van de leerkrachten zijn verstuurd naar de leerkrachten. De kijkwijzer is ingevuld door de leerkrachten en onderzoeker (bijlage 10). Aan de hand van de ingevulde kijkwijzers zijn reflectiegesprekken gevoerd, die zijn opgenomen en op papier verwerkt (bijlage 11). In de reflectiegesprekken hebben de leerkrachten hun communicatie en leerkrachtgedrag ingeschaald, deze zijn zichtbaar gemaakt in figuur 4 en 5. De leerkrachten hebben de diverse factoren zelf ingeschaald, waarbij 0 aangeeft dat de factor niet zichtbaar is en 100 volledig zichtbaar.

Figuur 4 Grafiek inschalen effectieve communicatie na eerste opname



Figuur 5 Grafiek inschalen effectief leerkrachtgedrag na eerste opname



Analyse

Leerkracht 1 vindt alle onderdelen belangrijk. Zij vindt dat duidelijkheid geschept moet worden door: stilstaan, vuist in de lucht en niet te lang wachten. Zij vindt dat wanneer je te lang wacht er juist meer rumoer ontstaat. De communicatie is volgens haar de basis voor een effectief startmoment van de les. Bij de volgende opname zal ze daarom letten op haar houding, de beweging van haar handen en ze zal eerder starten. Hierbij zal ze ook haar vuist als signaal gebruiken.

Ook leerkracht 2 vindt alle onderdelen van belang. Het vuistsignaal vindt zij het meest belangrijk, met daarnaast het maken van oogcontact, zowel met alle leerlingen als het specifiek aankijken van storende leerlingen. Tevens vindt zij de lichaamshouding en positie voor in de klas van belang. Ze wil de volgende keer letten op haar mimiek (meer ontspanning) en wil voor leerlingen als doel stellen om materialen los te laten.

Leerkracht 3 ervaart de lippen als minst belangrijk. Ze erkent echter dat alle onderdelen van belang zijn, maar dat je niet van alle onderdelen bewust bent tijdens het startmoment. Zij vindt dat je duidelijke doelen moet stellen voor de leerlingen. Tevens vindt ze het van belang dat je belangstelling toont voor de leerlingen. Je moet actief betrokken zijn bij het startmoment en daarin zijn je communicatie en vooral lichaamshouding van belang. Als doel heeft deze leerkracht om de volgende keer meer ontspanning te tonen, met een zachtere mimiek. Tevens wil ze dat alle leerlingen klaar zitten als zij start, hiervoor gaat ze meer contact maken met de hele groep.

4.1.3 Vervolg

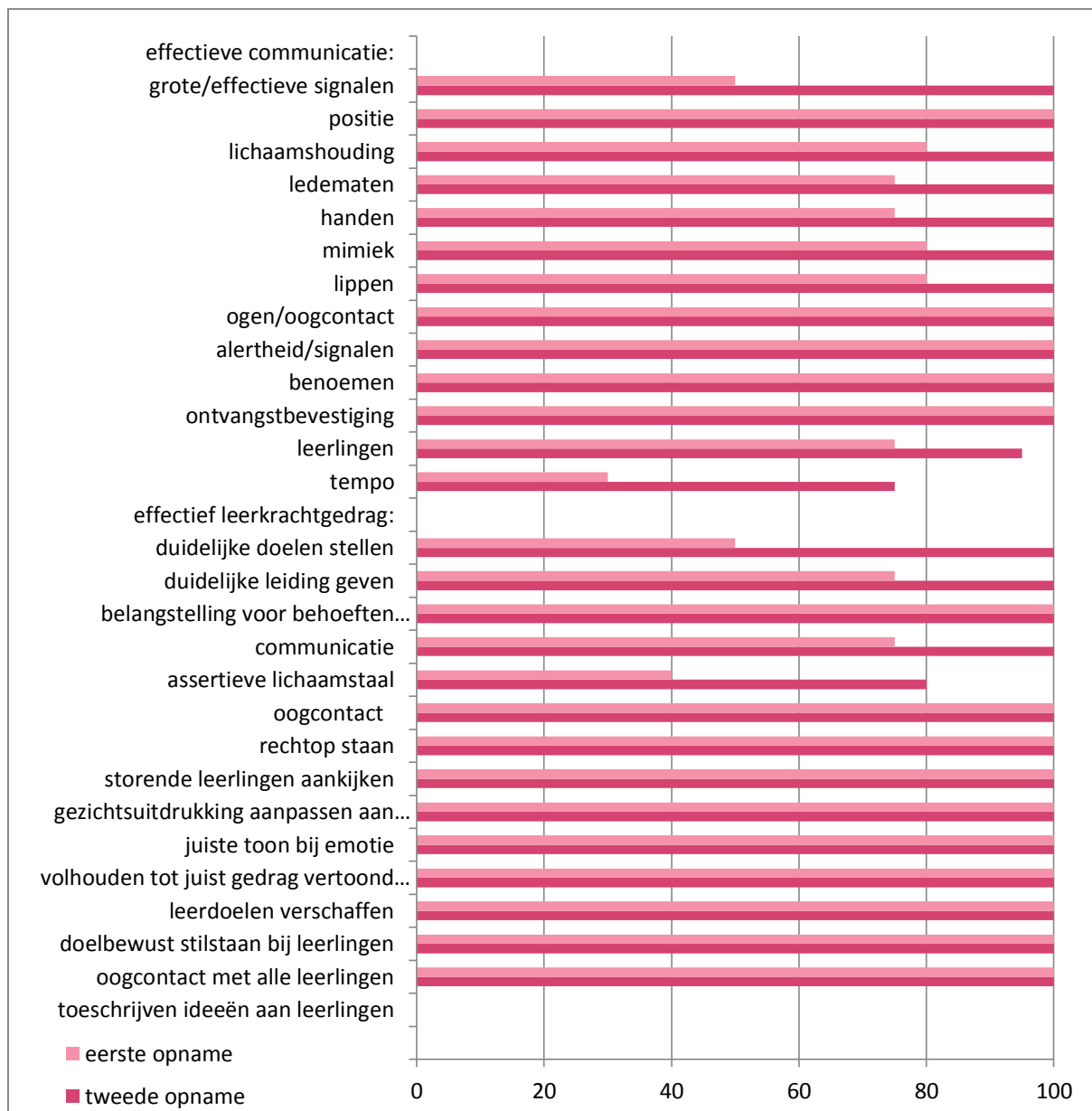
In de reflectiegesprekken is gebleken dat de leerkrachten alle onderdelen, behalve het toeschrijven van ideeën aan leerlingen van belang vinden in het startmoment. Er worden diverse factoren aangegeven die het meest van belang zijn. De leerkrachten hebben zichzelf een doel gesteld binnen de factoren, zodat in de volgende opname het belang van bepaalde factoren voor hen zichtbaar wordt. In de volgende cyclus zal daarom opnieuw een video-opname worden gemaakt en geanalyseerd. Leerkrachten zullen opnieuw de onderdelen gaan schalen en kunnen daardoor reflecteren op hun startmoment. Vinden de leerkrachten dat door kleine aanpassingen het startmoment effectiever verliep en dankzij welke aanpassingen is dit?

4.2 Data tweede cyclus

4.2.1 Video-opnamen

De video-opnamen van de leerkrachten zijn opnieuw verstuurd naar de leerkrachten. In deze cyclus is dezelfde kijkwijzer gebruikt, met aanvulling of verschil is waargenomen. De kijkwijzer is ingevuld door de leerkrachten en onderzoeker (bijlage 12). Aan de hand van de ingevulde kijkwijzers zijn opnieuw reflectiegesprekken gevoerd, die zijn opgenomen en op papier verwerkt (bijlage 11). In de reflectiegesprekken hebben de leerkrachten hun communicatie en leerkrachtgedrag ingeschaald, deze zijn zichtbaar gemaakt in figuur 6, 7 en 8. De leerkrachten hebben de diverse factoren zelf ingeschaald, waarbij 0 aangeeft dat de factor niet zichtbaar is en 100 volledig zichtbaar.

Figuur 6 Leerkraft 1

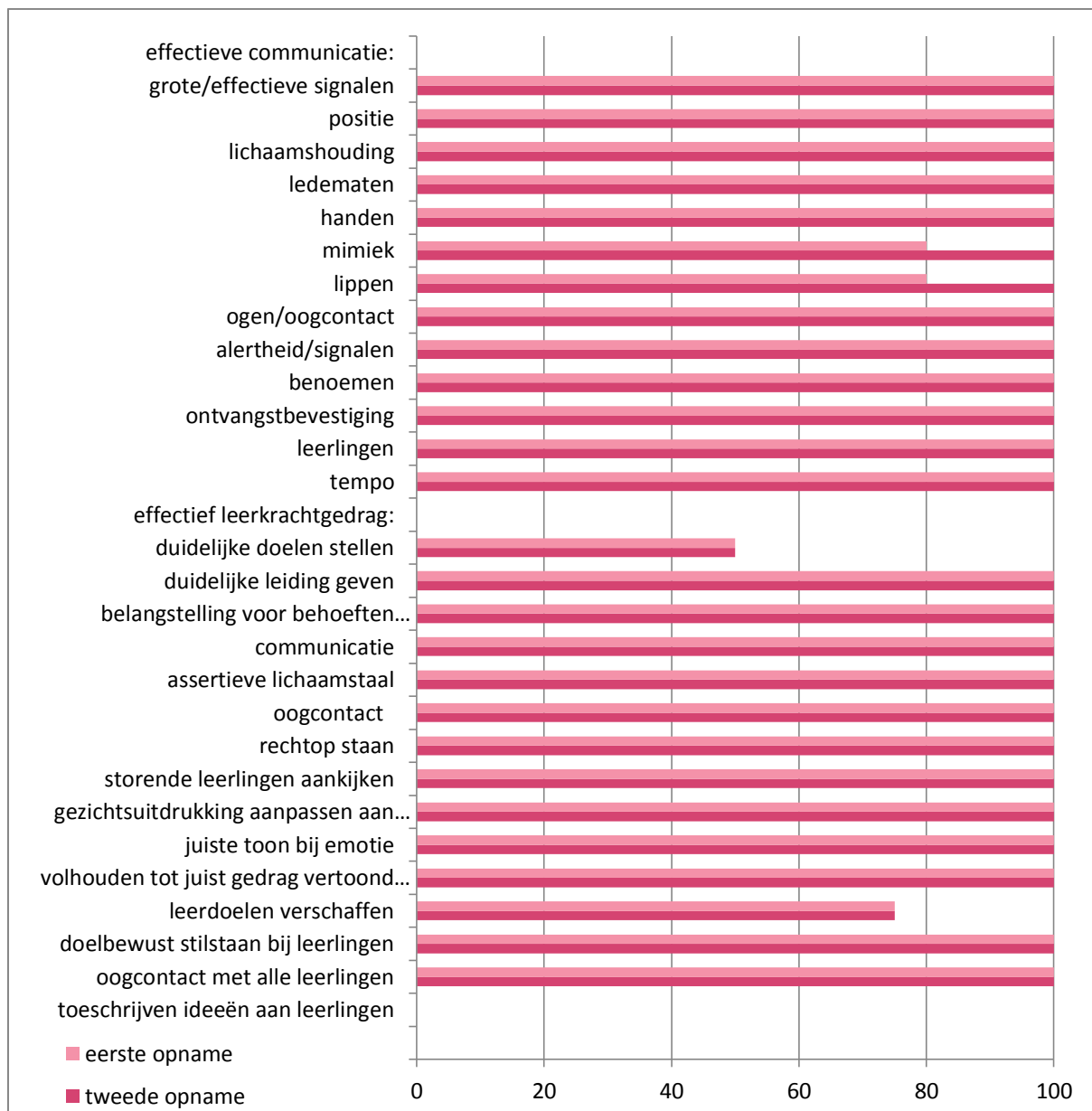


Analyse

Leerkraft 1 zou in de tweede opname gebruik maken van haar vuist als signaal. Tevens zou ze haar houding aanpassen, haar handen bewegen en zal ze het tempo verhogen door eerder te starten. In figuur 5 is te zien dat ze dit ook daadwerkelijk heeft gedaan. De kinderen reageren sneller en rustiger. Het signaal geven, duidelijkheid scheppen voor de kinderen en vuist in de lucht, met het aftellen van 3, 2, 1 heeft effect. De leerkracht is bewuster van haar lichaamshouding, ledematen en mimiek. De leerkracht geeft meer leiding met behulp van haar houding. De leerlingen reageren vlot, waardoor de leerkracht snel kan starten.

De leerkracht vindt communicatie heel belangrijk. Het grote/effectieve signaal, het vuistsignaal, heeft duidelijk effect. De leerkracht geeft tot slot aan dat ze niet te lang moet wachten, want het tempo zorgt voor effectiviteit.

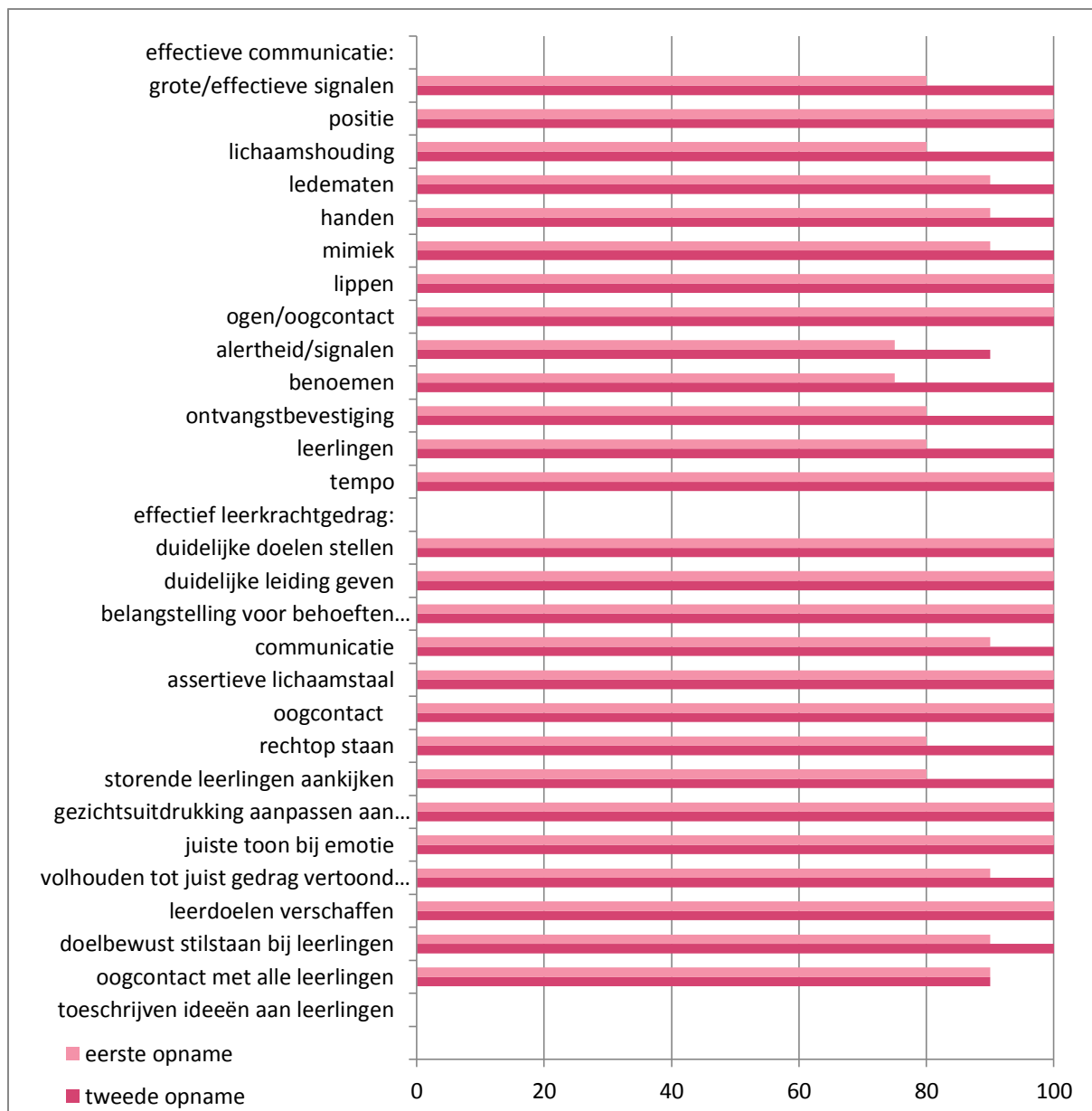
Figuur 7 Leerkracht 2



Analyse

Leerkracht 2 had aangegeven meer te letten op haar mimiek (meer ontspanning), tevens wilde ze voor de leerlingen als doel stellen om materialen los te laten. De leerkracht heeft haar mimiek aangepast. Ze heeft het doel niet bij de leerlingen neergelegd, maar bij zichzelf door na het vuistsignaal de leerlingen te vragen de materialen neer te leggen. Deze leerkracht vindt dat je tijdens het vuistsignaal niet mag praten, voor en na die tijd kan dit wel. Vooral wanneer leerlingen geconcentreerd aan het werk zijn is het logisch dat er ook een hoorbaar signaal aanwezig moet zijn. Ze vindt dat het startmoment effectief is wanneer het vlot verloopt, zeker binnen 30 seconden. Met lichaamshouding kan de leerkracht een duidelijke boodschap afgeven. De leerkracht is nog steeds van mening dat het signaal het belangrijkste is en daarna het oogcontact met de leerlingen, de focus van de leerkracht ligt bij de groep.

Figuur 8 Leerkracht 3



Analyse

Leerkracht 3 had aangegeven meer ontspanning te willen tonen in haar mimiek. Daarnaast wilde ze gaan starten wanneer alle leerlingen klaarzitten. Dit wilde ze bereiken door met alle leerlingen contact te maken. De leerkracht is met meerdere onderdelen bezig geweest, zoals te zien in figuur 7. De leerkracht vindt het signaal en de positie voor in de klas het meest van belang. Met de lichaamshouding kan duidelijk leiding gegeven worden. Met behulp van de ontvangstbevestiging kunnen leerlingen gemotiveerd worden. Ook deze leerkracht ervaart dat het startmoment effectief is wanneer het vlot verloopt. Het startmoment moet daarom voor iedereen duidelijk zijn, leerlingen moeten weten wat van hen verwacht wordt. De leerkracht moet tijdens het startmoment de focus volledig op het starten en de leerlingen hebben. Dankzij het signaal, de positie, de lichaamshouding en het stellen van duidelijke doelen moet dit moment vlot kunnen verlopen.

4.2.2 Interview focusgroepen

Na de gesprekken met de leerkrachten hebben opnieuw interviews met de focusgroepen plaatsgevonden. Met de leerlingen zijn dezelfde items doorlopen als met de leerkrachten tijdens de reflectiegesprekken. De resultaten zijn weergegeven in figuur 9 en 10.

Figuur 9 Effectieve communicatie volgens focusgroepen

<i>onderdeel</i>	<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
grote/ effectieve signalen	- vuist - gewoon stil, even aandacht - aftellen	- vuist - bevries - aftellen
positie	- voor de klas	- voor de klas
lichaamshouding	- kaarsrecht - vuist - stijve plank - zit	- rechtop, kaarsrecht - streng - borst vooruit
ledematen	- niet super - vuist omhoog - ontspannen	- balans tussen spanning en ontspanning
handen	- vuist	- vuist, beetje spanning
mimiek	- serieus - beetje blij - streng, nog steeds/beetje veranderd - sip - mondhoeken omlaag	- streng, - eigenlijk geen mimiek, strak, pokerface
lippen	- mondhoeken omlaag	-
ogen/oogcontact	- een bril - ze kijkt meestal in de klas	- ze maakt oogcontact - kijkt door de klas - kijkt kinderen aan
alertheid/ signalen	- als ze klaarzitten steekt ze een duim op - geeft vaak complimenten - zegt wat ze verwacht	- kijkt naar kinderen - zegt iets tegen kinderen - geeft complimenten aan kinderen die klaar zitten - benoemt nog vaker kinderen die niet snel mee doen
benoemen	- geeft complimentjes aan kinderen die snel klaar zitten - zegt wat ze verwacht	- geeft complimentjes - zegt dat ze het niet leuk vindt van kinderen die doorpraten
ontvangstbevestiging	-	-
leerlingen	- meestal gaat het wel snel - soms tikken andere kinderen elkaar nog even aan	- meestal duurt het heel lang en wordt er gewoon doorgepraat - sommige kinderen tikken elkaar aan
tempo	- best snel - als je het ziet heel snel - als je het niet ziet, niet snel	- meestal duurt het heel lang. - op het filmpje gaat het heel snel, omdat er iemand bij is.

Figuur 10 Effectief leerkrachtgedrag volgens focusgroepen

<i>onderdeel</i>	<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
duidelijke doelen stellen	-	- ja we weten dat we stil moeten zijn en klaar moeten zitten
duidelijke leiding geven	- ja	- ja
belangstelling voor behoeften leerlingen	- best wel	- nee dat doet ze niet echt
communicatie	-	-
assertieve lichaamstaal	-	- ja ze doet wel eens een duim of kijkt naar kinderen
oogcontact	-	- ja ze kijkt kinderen aan en kijkt de klas in
rechttop staan	-	- ja de juf staat rechttop
storende leerlingen aankijken	- ja	- ja
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap	-	-
juiste toon bij emotie	-	-
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt	- ja - soms praten ze ook als iemand nog niet klaar zit, maar dan merkt dat andere kindje dat juf begint	- ja meestal wel - soms begint ze ook gewoon en dan is het eigen schuld van die kinderen dat ze het niet horen
leerdoelen verschaffen	-	- nee, eerst wel met tijd, maar nu niet echt meer
doelbewust stilstaan bij leerlingen	-	- ja ze kijkt kinderen aan die doorpraten en zegt er iets van
oogcontact met alle leerlingen	-	- Ja ze kijkt de klas in en kijkt kinderen aan
toeschrijven ideeën aan leerlingen	-	-

Tot slot geven de leerlingen het volgende aan wat de leerkracht moet doen tijdens het startmoment:

- De leerkracht moet een vuist opsteken volgens de schoolafsprake, maar ze moet er ook bij praten. Ze kan praten tegen de kinderen die wel een vuist in de lucht hebben en zeggen dat die andere kinderen aan moeten tikken die nog niet klaar zitten.
- De leerkracht moet voor de klas staan. Ze moet rechttop staan zodat ze laat zien dat ze duidelijk de leiding heeft en ze moet de kinderen aankijken. Ze moet niet alleen maar positief zijn, maar ook streng. Als het goed gaat moet ze complimenten geven, maar als het niet goed gaat moet ze er ook echt wat van zeggen.

4.2.3 Vervolg

De data die in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd worden in de conclusie verbonden aan de bestaande theorie zoals omschreven in het theoretisch kader. Deze conclusie, die in het volgende hoofdstuk wordt beschreven, zal antwoord geven op de onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 5 Conclusie

Om antwoord te krijgen op de hoofdvraag van dit onderzoek zal nu eerst antwoord worden gegeven op de deelvragen. Tot slot zullen deze antwoorden een conclusie geven van de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht.

5.1 Antwoord op de deelvragen

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven de leerkrachten in hun startmoment?

De leerkrachten hebben in het interview diverse factoren van communicatie en leerkrachtgedrag benoemd. Er zijn echter maar drie factoren die door alle drie de leerkrachten ondersteund werden, vandaar dat alleen deze factoren in deze conclusie worden meegenomen.

In het kader van communicatie kan gezegd worden dat de leerkrachten gebruik maken van (effectieve/grote) signalen, doordat zij allen het stilteteken gebruiken. Ook de andere genoemde signalen vallen hieronder. De leerkrachten geven allen aan hierbij vóór de klas te staan en zo zichtbaar te zijn voor iedereen. Hierdoor is de non-verbale communicatie van de leerkracht voor alle leerlingen te zien. De leerkrachten verwachten van de leerlingen dat ze stil zijn. Deze verwachting zou je als doel kunnen zien, wat Marzano (2012) omschrijft als duidelijke doelen stellen.

Aan de hand van deze interviews zou gesteld kunnen worden dat de kritische succesfactoren van het startmoment volgens de leerkrachten zijn:

- grote effectieve signalen: het vuistsignaal
- positie: voor de klas staan
- duidelijke doelen stellen: stilte verwachten

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven leerlingen in het startmoment van de leerkracht?

Bij de leerlingen worden dezelfde factoren genoemd als bij de leerkrachten. Daarnaast geven de leerlingen aan dat het vuistsignaal niet voldoende is, naast het visuele signaal zou er ook een auditief signaal moeten zijn. Ook geven de leerlingen aan dat de leerkracht een bozige/strengere uitdrukking heeft. Deze uitdrukking valt onder het aanpassen van de gezichtsuitdrukking aan de boodschap zoals Marzano (2012) omschrijft. De leerlingen spreken meer verwachtingen uit naast het verwachten van stilte. Zo moeten zij ook de leerkracht aankijken, alle materialen neerleggen en zelf een vuist opsteken. Het opsteken van de vuist wordt echter door geen enkele leerkracht opgemerkt.

Aan de hand van deze interviews zou gesteld kunnen worden dat de kritische succesfactoren van het startmoment volgens de leerlingen zijn:

- grote effectieve signalen: het vuistsignaal, auditief signaal
- positie: voor de klas staan
- duidelijke doelen stellen: stilte verwachten, leerkracht aankijken, alle materialen neerleggen, vuist opsteken
- gezichtsuitdrukking van de leerkracht aanpassen aan boodschap: bozige/strengere uitdrukking

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerkrachten omschrijven als effectief na het zien van een video-opname van een eigen startmoment?

De video-opnamen zijn geanalyseerd aan de hand van de factoren van effectief leerkrachtgedrag volgens Marzano (2012) en de factoren van (basis)communicatie volgens Van den Heijkant en Van der Wegen (2000), Den Otter (2005) en De Vos (2006). De leerkrachten vinden al deze factoren van belang bij een effectief startmoment, behalve het toeschrijven van ideeën aan leerlingen. De leerkrachten geven hierbij enkele factoren aan die het meest van belang zijn:

- lichaamshouding: stilstaan
- grote effectieve signalen: vuist signaal
- tempo: niet te lang wachten

- oogcontact
- storende leerlingen aankijken
- lichaamshouding: rechtop, toegewend
- positie
- duidelijke doelen stellen
- belangstelling voor behoeften leerlingen
- communicatie

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerkrachten omschrijven als effectief en kritisch na het zien van een tweede video-opname van een eigen startmoment?

Na de tweede opname ervaren de leerkrachten nog steeds dat alle eerder genoemde factoren van belang zijn. Leerkracht 1 heeft ervaren dat dankzij het gebruik van het vuistsignaal in combinatie met aftellen, duidelijke doelen stellen en het tempo van het startmoment te verhogen de kinderen sneller en rustiger reageren. Tevens is deze leerkracht meer bewust van haar lichaamshouding, waarmee ze duidelijk leiding geeft aan de leerlingen.

Leerkracht 2 heeft ervaren dat ze een duidelijke boodschap afgeeft met haar lichaamshouding. Zij vindt het signaal en het oogcontact het meest van belang. De focus van de leerkracht moet op de groep liggen!

Ook leerkracht 3 spreekt over deze focus. Daarnaast vindt zij ook het signaal, de positie en lichaamshouding van de leerkracht van groot belang. Zij geeft aan dat met lichaamshouding duidelijk leiding gegeven wordt en met behulp van de ontvangstbevestiging de leerlingen extra gestimuleerd zijn om de gestelde doelen uit te voeren. Ook deze leerkracht geeft het belang van het tempo aan om de effectiviteit van het startmoment te waarborgen.

Aan de hand van deze tweede opnamen kan gesteld worden dat de kritische succesfactoren van het startmoment volgens de leerkrachten zijn:

- grote effectieve signalen: visueel en auditief
- tempo
- lichaamshouding
- duidelijk leiding geven
- duidelijke doelen stellen
- ontvangstbevestiging
- focus op het startmoment en de leerlingen

Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerlingen beschrijven als effectief en kritisch, nadat de leerkrachten hier enkele weken actief mee bezig zijn geweest?

De leerlingen geven tot slot aan dat de leerkracht zowel een visueel als auditief signaal moet gebruiken. Zij vinden ook dat de leerkracht voor de klas moet staan en dat ze hierin duidelijk leiding moet geven. Oogcontact maken vinden ook van groot belang. Daarnaast moet de leerkracht positieve feedback geven op zowel kinderen die snel klaar zitten als kinderen die meer tempo moeten maken.

- grote effectieve signalen: visueel en auditief
- lichaamshouding
- duidelijk leiding geven
- oogcontact
- volhouden tot juist gedrag wordt vertoond/benoemen/ ontvangstbevestiging

5.2 Antwoord op de hoofdvraag

Wat zijn de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht?

In de deelvragen is duidelijk geworden dat bijna alle factoren van effectief leerkrachtgedrag (volgens Marzano, 2012) van belang zijn, net als de communicatie vaardigheden van de leerkracht zoals deze zijn samengesteld in de kijkwijzer (aan de hand van: Van den Heijkant en Van der Wegen, 2000, Den Otter, 2005 en De Vos, 2006).

Tevens blijken enkele factoren samen te vallen. Zo spreken leerkrachten en leerlingen over duidelijk leiding geven, wat voor hen zichtbaar is aan de lichaamshouding van de leerkracht. De leerkracht moet rechtop staan, toegewend zijn en de focus op de leerlingen hebben. De focus ligt op de leerlingen wanneer de leerkracht hen aankijkt, oogcontact maakt met de gehele groep, maar zeker ook storende leerlingen aankijkt. Leerlingen geven duidelijk aan dat de mimiek van leerkracht streng is, wat past bij de boodschap van de leerkracht. Leerlingen vinden echter dat de leerkracht positief kan benoemen en reageren op leerlingen, wat past bij benoemen, ontvangstbevestiging en volhouden tot juist gedrag wordt vertoond. Om een duidelijk beeld te scheppen van de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht is onderstaande tabel tot stand gekomen. In deze tabel zijn de verbanden tussen het leerkrachtgedrag en de communicatie zichtbaar gemaakt, daarnaast wordt weergegeven wat daadwerkelijk te zien of te horen is aan de leerkracht.

Tabel 2 Kritische succesfactoren van een effectief startmoment

<i>leerkrachtgedrag</i>	<i>communicatie</i>	<i>te zien/horen</i>
duidelijke doelen stellen	leerlingen	afspraken zijn vooraf gemaakt: • stilte • materialen loslaten • leerkracht aankijken
	tempo	leerlingen reageren vlot op het signaal van de leerkracht
krachtig leiding geven	grote effectieve signalen	visueel: bijvoorbeeld vuist auditief: bijvoorbeeld aftellen
	positie	vóór de klas
	lichaamshouding	rechttop toegewend
	ledematen	balans tussen spanning en ontspanning
	handen	balans tussen spanning en ontspanning
	mimiek	balans tussen spanning en ontspanning
	lippen	balans tussen spanning en ontspanning
	ogen/oogcontact	focus ligt op de leerlingen
	alertheid/signalen	reactie op leerlingen positieve feedback geven tijdens vuist gebeurt dit met gebaren
	benoemen	gewenst gedrag benoemen positieve feedback geven
	ontvangstbevestiging	starten bij vertonen van het gewenste gedrag
	tempo	tempo <u>bepalen</u> , moment van starten
belangstelling voor behoeften leerlingen	leerlingen	weten wat de behoeften van leerlingen zijn en op basis daarvan afspraken maken <u>zie duidelijke doelen stellen</u>
communicatie	<u>zie krachtig leiding geven</u>	
assertieve lichaamstaal	<u>zie krachtig leiding geven</u>	
oogcontact	ogen/oogcontact <u>zie ook krachtig leiding geven</u>	focus ligt op de leerlingen • oogcontact met alle leerlingen • storende leerlingen aankijken • doelbewust stilstaan bij leerlingen
	handen	gebaren maken positieve feedback geven
	mimiek	gezichtsuitdrukking aanpassen positieve feedback geven
	alertheid/signalen	reactie op leerlingen positieve feedback geven tijdens vuist gebeurt dit met gebaren
rechttop staan	positie	vóór de klas
	lichaamshouding <u>zie ook krachtig leiding geven</u>	rechttop toegewend
storende leerlingen aankijken	<u>zie oogcontact</u>	
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap	mimiek	balans tussen spanning en ontspanning positieve feedback geven
juiste toon bij emotie	<u>zie communicatie</u>	
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt	<u>zie duidelijke doelen stellen en krachtig leiding geven</u>	
leerdoelen verschaffen	benoemen	gewenst gedrag benoemen <u>zie ook duidelijke doelen stellen</u>
doelbewust stilstaan bij leerlingen	<u>zie oogcontact</u>	
oogcontact met alle leerlingen	<u>zie oogcontact</u>	

5.3 Bijdrage van het onderzoek

Het antwoord op de hoofdvraag levert een bijdrage aan effectief onderwijs in de praktijk. Het overzicht van de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht geeft voor alle leerkrachten een duidelijk beeld. De huidige schoolafpraak, het gebruik van het vuistsignaal leidt tot onduidelijkheid en ongelijkheid. Met behulp van dit overzicht zouden alle leerkrachten een effectief startmoment uit kunnen voeren. Om dit in de praktijk te verwezenlijken zal de schoolafpraak anders geformuleerd moeten worden. Een voorstel hiervoor is:

- Als de leerkracht de aandacht van de kinderen wil vangen (hierna te noemen het startmoment), maakt de leerkracht gebruik van het vuistsignaal als stilteteken.
- Het vuistgebaar is een visueel teken, sommige kinderen hebben behoefte aan een auditief signaal hiervoor kan de leerkracht gebruik maken van aftellen voor het opsteken van de vuist.
- De leerkracht maakt aan het begin van het schooljaar duidelijke afspraken met de leerlingen en spreekt hierbij de verwachtingen uit. Denk hierbij aan: "Zodra ik mijn vuist opsteek zijn jullie stil, kijken jullie naar mij en laten jullie alle materialen liggen."
- De leerkracht staat bij het vuistsignaal vóór de klas en geeft hierbij krachtig leiding met behulp van lichaamshouding.
- Bij het startmoment heeft de leerkracht zijn focus op de kinderen.
- Het startmoment behoort effectief te zijn en in hoog tempo uitgevoerd te worden.
- De leerkracht is zich bewust van de kritische succesfactoren van het startmoment en anticipeert op zijn eigen gedrag en communicatie (zie tabel kritische succesfactoren).

Als de leerkrachten het startmoment op deze manier uitvoeren, zal deze een bijdrage leveren aan het effectieve onderwijs. Uiteindelijk zal dit dan meer leertijd opleveren voor de leerlingen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Persoonlijke ontwikkeling

6.1.1 Persoonlijk doel

Aan het begin van dit onderzoek zijn twee persoonlijke doelen gesteld:

- *op een coachende manier kunnen communiceren om een bijdrage te leveren aan een beter klimaat op mijn school;*
- *het handelen van kinderen en collega's kunnen analyseren aan de hand van video-opnamen en deze handelingen kunnen koppelen aan theoretische achtergrond en/of werkwijzen.*

Met behulp van dit onderzoek heeft ontwikkeling plaatsgevonden binnen beide doelen. Aan de hand van de theorie is een eigen kijkwijzer samengesteld voor het bekijken van effectief leerkrachtgedrag en effectieve communicatie binnen het startmoment van de leerkracht. De video-opnamen zijn aan de hand van deze kijkwijzer geanalyseerd en besproken met de leerkrachten. Tijdens deze gesprekken ben ik bewust bezig geweest met het communiceren en coachen van de betrokken leerkrachten. Dit kan gekoppeld worden aan authentiek leren, waarbij het gaat om leren van de echte praktijk (Korthagen en Lagerwerf, 2011).

6.1.2 Reflectief onderzoekende houding

Met behulp van dit onderzoek heeft ontwikkeling plaatsgevonden in de onderzoekende houding. Dit onderzoek laat een duidelijk resultaat van triple-loopleven zien (Isaacs in de Lange et al., 2010). Waar het bij single-loop leren gaat om het onder de knie krijgen van een techniek, bij double-loop leren om het reflecteren op de vraag of je wel de goede dingen doet, gaat het bij triple-loop leren om de vraag te onderzoeken wat goed is. Door de kritische succesfactoren te onderzoeken (oftewel wat zijn de goede/ effectieve factoren in het startmoment) is onderzocht wat de goede factoren zijn van het startmoment. Het probleem (zoals omschreven in hoofdstuk 1.1) kan op die manier aangepakt worden vanuit de kern. Alle leerkrachten kunnen dan excelleren in een effectief startmoment.

Naast de onderzoekende houding zijn in dit onderzoek de theorie en praktijk samengekomen. Het theoretisch kader en het onderzoek in de praktijk zijn met elkaar verweven. De persoonlijke rol hierin is het omzetten van de theorie naar onderzoeksmethoden. De analyses van de data zijn daarna weer gekoppeld met het theoretisch kader. In het verloop van dit onderzoek is de triade (theorie – praktijk – persoon) een rode draad van de persoonlijke ontwikkeling (wat ook later in dit hoofdstuk te lezen). Op deze wijze heeft ontwikkeling plaatsgevonden binnen basisdimensie B: diepgang in kennistoepassing en –ontwikkeling (Claassen et al., 2009). Hierover zeggen Claassen et al. dat de leerkracht kritisch kennis kan toepassen en de cyclus van professioneel werken kan hanteren. Hierbij is de leerkracht gericht op ontwikkelingsmogelijkheden, kan samenwerkend leren en onderzoekend handelen.

6.1.3 Praktijk

Na de totstandkoming van de conclusie is deze gepresenteerd in de praktijk ([bijlage 13](#)). In de presentatie is het voorstel voor een nieuwe afspraak voorgelegd binnen het team. De aanwezige teamleden waren direct enthousiast. Vooral door de inzet van de leerlingen binnen dit onderzoek voelen de leerkrachten er iets voor om gehoor te geven aan de wens van een auditief signaal naast het visuele signaal (de vuist). In het voorstel was verwerkt om het aftellen hiervoor te gebruiken. De leerkrachten gaven echter aan dat dit niet bij iedere leerkracht past. Dit deel van de afspraak is dan ook gewijzigd in: "Het vuistgebaar is een visueel teken, sommige kinderen hebben behoefte aan een auditief signaal dat de leerkracht dan ook gebruikt voor het opsteken van de vuist. Hierbij kun je denken aan aftellen, in de handen klappen of een liedje zingen (deze laatste geldt voor de kleutergroepen)."

Na de presentatie hebben enkele leerkrachten laten weten dat zij de nieuwe afspraak direct hebben toegepast. Zij hebben ervaren dat het startmoment van de les nu effectief verloopt en er vlot

gestart kan worden met de les. Bij oplossingsgericht werken wordt gezegd: 'als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders' (Cauffman en van Dijk, 2009, p. 33). Uit deze praktijk blijkt dat dit onderzoek een bijdrage levert aan de school. De eerste stap richting effectiever onderwijs in de praktijk is gezet!

6.2 Methodologie

De deelvragen zijn in de loop van het onderzoek ontstaan en aangepast. Na het schrijven van het theoretisch kader werden de belangrijkste factoren van het startmoment van de leerkracht vanuit de theorie belicht. Hierdoor werd het eenvoudiger om de deelvragen goed onder woorden te brengen.

De eerste deelvraag (Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven de leerkrachten in hun startmoment?) is onderzocht door middel van een interview met de betrokken leerkrachten. Aan de hand van het theoretisch kader waren een aantal vragen voorbereid, ik wilde het verloop van het interview graag open houden aangezien ik de leerkrachten de gelegenheid wilde geven om hun volledige beeld te schetsen. Het uiteindelijke resultaat heeft mij een duidelijk beeld opgeleverd en heeft een antwoord kunnen geven op de deelvraag. In eerste instantie had ik graag van meer leerkrachten een beeld willen vormen. Om het onderzoek echter niet te groot te maken heb ik gebruik gemaakt van drie leerkrachten als deelnemers, dit zorgde voor een duidelijke en overzichtelijke data-verzameling.

Ook de tweede deelvraag (Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven leerlingen in het startmoment van de leerkracht?) is beantwoord middels interviews. Deze interviews vonden plaats met twee focusgroepen, bestaande uit vier leerlingen uit beide groepen. Het verwerken van deze interviews was eerst erg lastig. Ik heb diverse wijzen uitgetoetst en uiteindelijk voor een overzichtelijk tabel gekozen waarin de overeenkomsten en verschillen in één oogopslag te zien zijn. De antwoorden van de leerlingen hebben antwoord gegeven op de deelvraag. De keuze voor het semigestructureerde interview was goed, aangezien ik nu de gelegenheid had tot doorvragen en verduidelijken. Ik heb nu informatie kunnen verkrijgen die ik waarschijnlijk niet met een vragenlijst had verkregen.

De derde deelvraag (Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerkrachten omschrijven als effectief na het zien van een video-opname van een eigen startmoment?) is beantwoord na het maken van video-opnamen. Aan de hand van het theoretisch kader heb ik zelf een kijkwijzer samengesteld. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de meest handelingsgerichte factoren van het effectieve leerkrachtgedrag en bestaande communicatie kijkwijzers. In het begin leken dit erg veel factoren, ik durfde echter geen keuze te maken aangezien het onderzoek open moest blijven. Tijdens het reflectiegesprek bleek al snel dat één punt geschrapt kon worden, deze had niets met het startmoment te maken. De overige factoren hadden een grote overlap met elkaar, maar waren wel allen van belang. In de tweede cyclus heb ik dan ook gebruik gemaakt van dezelfde kijkwijzer. Achteraf gezien had ik wellicht de kijkwijzer nog door een derde in moeten laten vullen om ook hierin triangulatie te waarborgen. In de reflectiegesprekken bleek echter al snel dat de leerkrachten en ik, als onderzoeker veelal hetzelfde hadden gezien. De leerkrachten moesten daarna hun communicatie en gedrag inschalen, wat een vrij subjectieve methode is. Het maakte het wel overzichtelijk om de diverse leerkrachten met elkaar te vergelijken en de factoren die van belang waren te herkennen.

In de tweede cyclus hebben de leerkrachten opnieuw moeten schalen, waardoor de subjectiviteit verminderd werd aangezien het nu om het zichtbare verschil tussen de eerste en tweede opname ging. Aangezien dit verschil ook door anderen te zien is, wordt de schaling herleidbaar. Na deze tweede opname kon antwoord worden gegeven op de volgende deelvraag (Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren kunnen leerkrachten omschrijven als effectief en kritisch na het zien van een tweede video-opname van een eigen startmoment?). De noodzaak van de verschillende factoren komt wellicht echt tot stand als bepaalde factoren weggelaten zouden worden in een startmoment. Op die manier zou het effect ervan zichtbaar zijn in de video-opname. In dit tijdsbestek is het echter niet mogelijk om dat uit te voeren in dit onderzoek.

Om tot slot de laatste deelvraag (Welke communicatie en leerkrachtgedrag factoren beschrijven leerlingen als effectief en kritisch, nadat de leerkrachten hier enkele weken actief mee bezig zijn geweest?) te beantwoorden heeft er nog een laatste interview met de focusgroepen plaatsgevonden. Deze interviews zijn ook aan de hand van dezelfde factoren uitgevoerd. Ik heb hier opnieuw gekozen voor een interview aangezien in de eerste cyclus was gebleken dat er de mogelijkheid bestond om vragen te verduidelijken en de mogelijkheid tot doorvragen. Om een nog duidelijker beeld te geven had ik wellicht beter alle punten langs kunnen gaan aan de hand van beeld en de leerlingen de factoren ook in kunnen laten schalen. Die schaling had ik kunnen vergelijken met die van de leerkrachten.

6.3 Aanbevelingen

In voorgaande paragraaf blijkt dat een aantal methoden anders uitgevoerd hadden kunnen worden. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek zou dan ook zijn om video-opnamen van een leerkracht te maken waarbij de leerkracht bewust een factor niet uitvoert in zijn startmoment. Wat is het effect van het niet uitvoeren? Zo kunnen alle factoren langs worden gegaan om het belang van elke factor in te schalen. Welke factoren zijn dan daadwerkelijk noodzakelijk en bepalen of het startmoment effectief verloopt?

Mocht in het vervolgonderzoek ook gebruik worden gemaakt van de mening van de leerlingen, dan zou daarbij meer gebruik kunnen worden gemaakt van beeldmateriaal. De leerlingen hebben hier dan ondersteuning aan, zodat de onderzoeker de vragen niet hoeft te verduidelijken. Wellicht kunnen dan ook meer leerlingen betrokken worden. De leerlingen zouden dan individueel de verschillende factoren kunnen schalen, deze schaling zou dan vergeleken kunnen worden. Het gemiddelde zou dan de gemiddelde mening van de leerlingen zijn. Om dit uit te voeren is echter wel meer tijd nodig.

6.4 Feedback

In de loop van het onderzoek is gebruik gemaakt van de feedback van critical friends, vanuit de studie, de praktijk en de persoonlijke omgeving ([bijlage 14](#)). De onderzoeksvraag was snel duidelijk en goedgekeurd. Ook de critical friends hadden een duidelijk beeld van dit onderzoek. Echter het daadwerkelijk starten na het schrijven van het onderzoeksvoorstel was niet eenvoudig, want hoe nu verder?

Vanuit de studiegroep werd aangegeven, dat voor de Kerst hoofdstuk 2 en 3 ingeleverd moesten worden bij de studiebegeleider. Dit gaf houvast en een leidraad, omdat ik houd van structuur en met dit gegeven een gerichte planning kon maken. Een planning is voor mij een houvast om te werken aan mijn doel en daar word zelden van afgeweken, want als ik ergens voor ga, dan ga ik er volledig voor (zie toets 6 symposium). In de beginstadiën is veel theorie voorbijgekomen, die ook is gebruikt voor het betoog in toets 3. Deze theorie op papier krijgen voor het onderzoek was echter niet eenvoudig, want wat moest precies onderzocht worden en welke theorie is dan wel en niet van belang? Om die reden is eerst hoofdstuk 3 geschreven, waarin staat op welke wijze dit onderzoek aangepakt zou worden. Met de verkregen feedback hierop, werd daarna duidelijk welke theorie daar precies bij paste. Dit sluit aan bij de leerstijl 'bezinner' (Kolb in Thesis.nl, z.j.). Volgens Kolb kunnen 'bezimmers' prima omgaan met abstracte of theoretische leerstof, zolang daar praktisch iets mee gedaan kan worden.

Volgens de critical friends gaf hoofdstuk 3 een duidelijke omschrijving hoe het onderzoek zal gaan verlopen. Ze konden echter nog geen beeld vormen over de wijze waarop de data geanalyseerd zou worden. Tevens werd de betrouwbaarheid en validiteit te weinig beschreven. Eén critical friend heeft een tip gegeven wat betreft literatuur, waardoor dit op de juiste manier omschreven kon worden. Hoofdstuk 2 zat inhoudelijk al vrij goed in elkaar. Dankzij de critical friends is een afsluitende alinea geschreven en zijn meer koppelingen tussen de verschillende kopjes en theorieën ontstaan.

De eerste hoofdstukken stonden op papier en waren voorzien van feedback, er kon gestart worden in de praktijk. De eerste cyclus werd voorbereid en doorlopen. Met de betrokken

leerkrachten zijn op tijd afspraken gemaakt voor de interviews, video-opnamen en reflectiegesprekken. Zij waren bereid om alles volgens planning uit te voeren en hebben tijd gestoken in de kijkwijzers en reflectiegesprekken. Met behulp van hun positieve feedback (ze vonden de werkwijze erg prettig) was het voorbereiden van de tweede cyclus eenvoudig. Ook hierin waren de betrokken leerkrachten flexibel in de uitvoering van de video-opnamen, kijkwijzers en reflectiegesprekken. Na de data-verzameling moest deze verwerkt worden, met behulp van feedback van studiegenoten is dit overzichtelijk geworden. Zo waren diverse tabellen en overzichten gemaakt waarin de data werd gepresenteerd. De critical friends hebben aangegeven op welke wijze zij het best de data konden overzien. Zo vonden zij het bijvoorbeeld prettig om de antwoorden van de twee focusgroepen te kunnen vergelijken in één tabel. De blik van derden helpt de onderzoeker om kritisch naar de daadwerkelijke data te kijken. Hierdoor ontstaat een dialogische reflectie, waarbij onder andere afgevraagd wordt: 'waarom doe ik het op deze manier?' (Klabbers en Boosten, 2012). Voor mij was het van belang dat de data voor een ieder in één oogopslag leesbaar is.

Dankzij de overzichtelijke data en analyses en de juiste theorie in het theoretisch kader was het eenvoudig om de conclusie te verwoorden. In eerste instantie werd het een herhalende opsomming van de tabellen. Dankzij de tip om verhalend te vertellen wat de overeenkomsten en verschillen zijn in de data werd het eenvoudiger om het verband te leggen met de theorie (hier komt opnieuw de 'bezinner' terug). Wat door de critical friends werd bevestigd, zij gaven aan dat de geschreven conclusies objectief waren.

Het schrijven van de reflectie bleek uiteindelijk de moeilijkste klus. Allereerst miste de verkregen feedback en tot welke handelingen dit heeft geleid. Tevens mochten de verschillende dimensies van reflecteren meer zichtbaar gemaakt worden. Later werd aangegeven, dat het hoofdstuk duidelijk is geschreven, maar de persoonlijke toon ontbrak. Hierbij werd onder andere regelmatig de vraag: "welke hobbels heb je moeten nemen en wat heeft jou daarin geholpen" gesteld. Korthagen (2012) geeft echter aan dat het effectiever is om te richten op succeservaringen en de kernkwaliteiten, wat een belangrijk kenmerk is van kernreflectie. Dit past mijn persoonlijke instelling, gericht op mogelijkheden en verder kijken. Van kinds af aan ben ik gericht op leren en heb daar altijd een groot doorzettingsvermogen in gehad om alles eruit te halen wat er in zit. Wellicht kan ik hierdoor zeggen dat mijn kernkwaliteit zit in het doorzetten door middel van het analyseren van mogelijkheden. Deze kernkwaliteit is gericht op mijn zelfbeeld, één van de vijf componenten voor de professionaliteit ofwel het zelfverstaan (Kelchtermans, 2012). De andere componenten zijn zelfwaardergevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Kijkend naar het zelfwaardergevoel kan ik aangeven tevreden te zijn over mijn kernkwaliteit en de wijze waarop ik mijn onderzoek heb uitgevoerd. Mijn taakopvatting als leerkracht is meer dan lesgeven en dit onderzoek is daar deel van, ik wil een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de school. De beroepsmotivatie is deels gericht op mijn taakopvatting, namelijk het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van de school, omdat ik een bijdrage wil leveren aan de ontwikkeling van alle leerlingen. "Een goede opleiding is immers van belang voor het individuele maatschappelijke succes en het is daarom belangrijk dat de talenten van iedere leerling optimaal worden ontplooid" (Onderwijsraad, 2013, p.30). Over het toekomstperspectief kan gezegd worden dat dit onderzoek voor mij één van de eerste stappen was richting de rol van 'change agent' binnen mijn praktijk.

Tot slot zorgt de feedback van de critical friends voor een toonbaar eindresultaat. Zij hebben immers geholpen met de laatste spellingfoutjes opsporen, enkele taaltechnische tips gegeven en ervoor gezorgd dat de samenvatting compleet is (inclusief de daadwerkelijke effectieve succesfactoren van het startmoment). Ook deze reflectie heeft meer diepgang verkregen dankzij de feedback op de diverse dimensies van reflecteren. Naast de verkregen feedback op de voorbereiding en verwerking van dit onderzoek hebben ook de aanmoedigingen, de ondersteunende schouder, het luisterend oor en vooral de gegeven tijd van al mijn critical friends een grote steun bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek!

Literatuurlijst

- Cauffman, L. & Dijk van, D.J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Claassen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van. (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Creemers, B.P.M. & Scheerens, J. (1994). *Developments in the educational effectiveness research programme*. International Journal of Educational Research, 21 (2). pp. 125-140 verkregen op 26-05-2012 via: <http://purl.utwente.nl/publications/26843>
- De Vos, M. (2006). *Lichaamstaal, spiegel van de competentiebeleving*. Hst. 6. P. 121- 128. In: Heijkant, C. van de, Quack, G., Swet, J. van, Vloet, K., Vos, M. de & wegen, R. van der (2006). *School video interactiebegeleiding, van meer kanten bekeken*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dekker, T. & Biemans, H. (1994). *Videohometraining in gezinnen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Den Otter, M. (2005). *Leiding geven*. (p. 87-99). In: Visser, Y. (2005). *Leraar worden, een competentiegericht aanpak*. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Den Otter, M. (2011). *SVIB: 'In contact'. Perspectief op SVIB in heden en toekomst*. In: Jansen, H. (2011). *Verbondenheid in beeld. 10 jaar school video interactie begeleiding. Retro Perspectief*, volume 3, p. 94 – 113. Amersfoort: Agiel.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Auckland: University of Auckland.
- Kagan, S. (2003). *Structureel coöperatief leren: hét internationale standaardwerk*. Middelburg: RPCZ Educatieve Uitgeverij.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit*. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs. Den Haag: Boom Lemma.
- Korthagen, F. (2012). *Over opleiden en reflecteren: ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven*. Velon, 22 (1), p. 4-11.

- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Lemov, D. (2012). *Teach Like a Champion*. Meppel: Ten Brink, Rotterdam: CED-groep.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works In Schools, Translating Research into Action*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school*. Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt in de klas?* Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2012). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Beknopte uitgave*. Middelburg: Bazalt.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Slooter, M. (2010). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.
- Stevens, L. (2003). *Naar een ander begrip van prestatie in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Thesis.nl (z.j.). *Leerstijlen van Kolb*. Geraadpleegd op 17 oktober 2011 via <http://www.thesis.nl/kolb/>
- Van Gennip, H. & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar?* Nijmegen: ITS.
- Van den Heijkant, C. & Van der Wegen, R. (2000). *Kijken naar jezelf*. Video Interactie Begeleiding op school (SVIB). Sittard: Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg.
- Van den Heijkant, C. & Van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld*. Heeswijk-Dinther: Esstede.

Bijlagen

Bijlage 1: Twee technieken uit 'Teach like a champion'

In deze bijlage wordt een samenvatting weergegeven van 2 technieken uit het boek 'Teach like a champion'. Deze technieken zijn gerelateerd aan het startmoment van een les.

Bron: Lemov, D. (2012). *Teach Like a Champion*. Meppel: Ten Brink, Rotterdam: CED-groep

Techniek 30 'Strakke overgangen'

Een goed georganiseerde les bevat een routineuze, soepele overgang die de leerlingen zonder uitgebreide aanwijzingen van de leerkracht kunnen uitvoeren. Met overgang bedoelen we het overschakelen van de ene activiteit op de andere. Het effect ervan op het leerproces is erg groot en wordt vaak onderschat. Als je van elke tien overgangen op een dag één minuut zou kunnen afknabbelen en dat tweehonderd schooldagen, zou je 35 uur extra leertijd hebben. Door onhandige overgangen maak je net het verschil uit tussen het goed afronden van een geslaagde les en in tijdnood komen. Rommelige overgangen nodigen ook uit tot verstoring en opstootjes die vaak nog doorwerken. Alleen consequente, effectieve procedures garanderen soepele en snelle overgangen, vandaar dat je dit dagelijks moet herhalen op dezelfde wijze, zodat het een ingesleten gewoonte wordt voor de leerlingen. In een effectieve schoolomgeving hoeft een overgang nog geen halve minuut te kosten.

Een eerste stap zou een routekaart kunnen zijn: één goede weg naar de uitgang, naar de leeshoek, naar het bord, etc. In eerste instantie lijkt het aanleren tijdverspilling, maar het is een investering die je later veel uren per jaar zullen besparen.

Een soepele overgang kun je het best aanleren in stapjes. Deze stapjes kun je nummer. Als ik 1 zeg ga je staan en schuif je je stoel aan. Als ik 2 zeg ga je met je gezicht naar de deur staan. Als ik 3 zeg volg je de voorste leerling naar de deur. Als ze dit eenmaal kennen hoeft je alleen nog maar de nummers te zeggen. Hierin kun je het tempo versnellen of vertragen om alles zo soepel mogelijk te laten verlopen, tot het niet eens meer nodig is om de nummers te noemen en allen maar 'zodra ik het zeg, lopen jullie rustig naar de deur.' Dit proces kost een aantal weken.

Een andere wijze is puntsgewijs werken. Laat leerlingen naar een punt lopen en dan stoppen, je kunt ze dan nog terechtwijzen wanneer nodig.

Het doel van puntsgewijs en stappenplannen is snelheid en orde. Snelheid is belangrijk. Oefen daarom met een stopwatch om zowel leerlingen uit te dagen en een doel te geven als om jezelf aan te wennen op tempo te letten. Zorg dat er niet gepraat wordt tijdens overgangen. Je vermijdt dan dat ze worden afgeleid en zorgt ervoor dat alle aandacht gericht is op een snelle, soepele overgang. Een andere wijze is om de overgang zingend uit te voeren. Tot slot moet je er voortdurend bovenop zitten en leerlingen aanleren dat ze zich aan regels moeten houden. Ook spullen verplaatsen kun je vanaf dag één op de juiste wijze aanleren met een stopwatch.

Techniek 33 Klaar? Af!

Iedere leerling moet de les beginnen met zijn boeken en blaadjes voor zich en een potlood of pen in de hand. Dat moet van elke klas worden verwacht, elke dag opnieuw.

1. Wees duidelijk over wat ze nodig hebben voor de les.

Maak een overzichtelijk en beperkt lijstje (minder dan vijf punten) en gebruik altijd hetzelfde lijstje. (kan eventueel ook met een afbeelding)

2. Stel een tijdslimiet in.

Zorg ervoor dat iedereen weet wanneer alles klaar moet liggen. Hiermee vermijdt je discussies over 'ik was al bezig'.

3. Gebruik een standaardstraf.

Zorg dat je een kleine en toepasselijke straf hebt die je snel kunt opleggen, zoals het recht verspelen op een bepaald privilege of een klusje moeten doen dat bij de voorbereidende werkzaamheden hoort. Leerlingen die niet op tijd klaar zijn kunnen bijvoorbeeld puntenaftrek krijgen bij en

puntensysteem, tussen de middag alle potloden moten slijpen die in het potlodenmandje liggen of de volgende dag tien minuten eerder op school komen zodat ze kunnen zorgen dat ze dan wel alles op tijd klaar hebben liggen.

4. Geef leerlingen die er tijdig achterkomen dat ze iets nodig hebben (pen, papier) vervangend materiaal, zonder dat je daar verder consequenties aan verbindt.

5. Huiswerk hoort erbij. Huiswerk is het belangrijkste zelfstandige werk dat de leerlingen op een dag doen zonder dat de leerkracht erbij is. Betrek het inleveren bij het beginritueel van de dag en controleer het meteen. Er moet een aparte straf staan op niet inleveren, meestal nablijven of blijven tijdens bijvoorbeeld pauze om het werk alsnog te doen.

Bijlage 2: Kennisgeving ouders

(Logo school)

Beste ouders/verzorgers,

In het kader van mijn opleiding (master SEN) ben ik op dit moment bezig met een praktijkgericht onderzoek. Op de Zonnewende gebruiken wij een stilte signaal, de vuist, om de aandacht van de leerlingen te vragen. Om erachter te komen wat dit signaal effectief maakt en wat er nog meer nodig is dan alleen dit (visuele) signaal voer ik interviews uit met leerkrachten en leerlingen. Daarnaast zullen er enkele video-opnamen gemaakt gaan worden, natuurlijk gericht op het stilte-signaal. Deze vinden onder andere plaats in de groep van uw zoon/dochter en zijn enkel voor intern gebruik.

In het kader van de ethiek zal het verslag niet te herleiden zijn naar onze school, leerkrachten en/of leerlingen.

Deze brief dient om u te informeren, mocht u nog vragen o.i.d. hebben dan verneem ik dit natuurlijk graag.

Met vriendelijke groet,

Christa Hartgers
groepsleerkracht groep 5C

(e-mail adres)

Bijlage 3: Interview leerkrachten – vragen

Doel

Het doel van dit interview is beeldvorming van het startmoment. Hoe ziet het startmoment eruit, hoe reageren kinderen en ervaren de leerkracht en de leerlingen het als effectief.

Een semigestructureerd interview

Ik begin het interview met een korte inleiding. Ik vertel de geïnterviewde wat ik ga onderzoeken en dat ik een beeld wil vormen van het startmoment van de leerkracht. Ik heb een aantal vragen voorbereid en overige vragen zullen afhankelijk zijn van de antwoorden.

Vragen die gesteld kunnen worden

- Als je de aandacht van de kinderen wilt, omdat je wilt starten met de les o.i.d. op welke manier doe je dat?
 - o Vragen voor verduidelijking:
 - Waar sta je in de klas?
 - Ben je daarbij zichtbaar voor iedereen?
 - Wat is er te zien aan je lichaamstaal?
 - Wat is er te horen?
- Gebruik je meerdere signalen om aan te geven dat je de aandacht wilt/heb je wel eens andere signalen gebruikt?
- Wat verwacht je van de kinderen als reactie op jouw startsignaal?
 - o Vragen voor verduidelijking:
 - hoeveel tijd hebben kinderen om klaar te gaan zitten
 - is dit bekend bij de kinderen
 - zijn er bepaalde afspraken gemaakt
- Hoe reageren kinderen op jouw signaal/signalen?
- Ervaar je jouw startmoment als effectief?
 - o eventueel eerst een uitleg geven van de definitie effectief
- Wat maakt jouw startmoment volgens jou effectief?
- Ervaren jouw kinderen dat ook zo?
- Als je collega's tips zou mogen geven voor het startsignaal, wat zou dat dan zijn?

Bijlage 4: Interview focusgroepen – vragen

Doel

Beeld krijgen van hoe de leerlingen het startmoment ervaren, hoe ziet dit startmoment eruit, hoe reageren de leerlingen, vinden zij het fijn en wat herkennen ze bij de leerkracht.

Een semigestructureerd interview

Ik begin het interview met een korte inleiding. Ik vertel de focusgroep dat ik een onderzoek doe naar het stilteteken, hoe kunnen wij als leerkrachten een groep leerlingen zo snel mogelijk stil krijgen om te kunnen starten met de les. Ik heb een aantal vragen voor ze waar we met elkaar over gaan praten. We spreken af dat je elkaar kunt aanvullen, maar je moet de ander eerst uit laten praten. Er is altijd maar één iemand die aan het woord is.

Vragen die gesteld kunnen worden

- Als de juf/meester aandacht wil van jullie bij de start van een les hoe laat ze dat merken?
- Waar staat de juf/meester in de klas op zo'n moment?
- Is de juf/meester zichtbaar voor jullie?
- Wat zien jullie aan de juf/meester?
- Is er ook iets te zien aan het gezicht van de juf/meester?
- Is de juf/meester ook te horen?
- Wat verwacht de juf/meester van jullie bij zo'n teken?
- Hoe reageren jullie op dit signaal?
- Hoe snel reageert de groep?
- Hoeveel tijd hebben jullie om klaar te gaan zitten?
- Is het echt stil als de juf/meester begint met praten?
- Gebruikt de juf/meester wel eens een andere manier?
- Vinden jullie de manier(en) van de juf/meester fijn?
 - o Welke manier is fijn?
 - o Wat maakt het fijn?
 - o Welke manier is niet fijn?
 - o Wat maakt het niet fijn?
- Wat mag er niet ontbreken en moet de juf echt doen om het zo snel mogelijk stil te krijgen?

Bijlage 5: Kijkwijzer

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	
handen	- slap of stevig	
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling	
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	

Bijlage 6: Reflectiegesprek

<i>stap</i>	<i>onderdeel</i>
stap 1	door leerkracht ingevulde kijkwijzer doornemen, met ondersteuning van het beeldmateriaal
stap 2	door leerkracht ingevulde kijkwijzer vergelijken met door onderzoeker ingevulde kijkwijzer, met ondersteuning van het beeldmateriaal
stap 3	effectieve communicatie inschalen aan de hand van de kijkwijzer
stap 4	effectief leerkrachtgedrag inschalen aan de hand van data interview en kijkwijzer

Inschalen effectieve communicatie

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
grote/ effectieve signalen		
positie		
lichaamshouding		
ledematen		
handen		
mimiek		
lippen		
ogen/oogcontact		
alertheid/ signalen		
benoemen		
ontvangstbevestiging		
leerlingen		
tempo		

Inschalen effectief leerkrachtgedrag

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
duidelijke doelen stellen		
duidelijke leiding geven		
belangstelling voor behoeften leerlingen		
communicatie		
assertieve lichaamstaal		
oogcontact		
rechttop staan		
storende leerlingen aankijken		
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap		
juiste toon bij emotie		
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt		
leerdoelen verschaffen		
doelbewust stilstaan bij leerlingen		
oogcontact met alle leerlingen		
toeschrijven ideeën aan leerlingen		

Bijlage 7: Interview focusgroepen – tweede cyclus

effectieve communicatie

<i>onderdeel</i>	<i>vragen</i>	<i>opmerkingen</i>
grote/ effectieve signalen	Wat doet de juf?	
positie	Waar staat de juf?	
lichaamshouding	Wat is er te zien aan...	
ledematen	Wat is er te zien aan...	
handen	Wat is er te zien aan...	
mimiek	Wat is er te zien aan...	
lippen	Wat is er te zien aan...	
ogen/oogcontact	Wat is er te zien aan...	
alertheid/ signalen	Wat doet de juf met kinderen die al klaar zitten of juist nog niet?	
benoemen	Wat zegt de juf?	
ontvangstbevestiging	Wat zegt de juf na het startmoment?	
leerlingen	Hoe reageren leerlingen?	
tempo	Hoe snel gaat het?	

effectief leerkrachtgedrag

<i>onderdeel</i>	<i>vragen</i>	<i>opmerkingen</i>
duidelijke doelen stellen	heeft de juf een doel voor jullie? en weten jullie wat je moet doen?	
duidelijke leiding geven	geeft ze leiding?	
belangstelling voor behoeften leerlingen	weet ze wat jullie willen en doet ze dat ook?	
communicatie	zie hierboven	
assertieve lichaamstaal	reageert ze op jullie met haar lichaam?	
oogcontact	maakt ze oogcontact?	
rechttop staan	staat ze rechttop?	
storende leerlingen aankijken	kijkt de juf naar storende leerlingen?	
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap	hoe kijkt ze erbij en past dat bij wat ze vraagt?	
juiste toon bij emotie	welke emotie laat ze zien?	
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt	begint ze pas met praten als jullie stil zijn?	
leerdoelen verschaffen	heeft de juf een doel voor jullie voor de volgende keer?	
doelbewust stilstaan bij leerlingen	maakt de juf contact met leerlingen?	
oogcontact met alle leerlingen	kijkt ze even de klas rond, kijkt ze kinderen aan?	
toeschrijven ideeën aan leerlingen		

- Hebben jullie verandering waargenomen in het stiltemoment?
- Jullie hebben de vorige keer aangegeven zowel geluid als een visueel signaal te willen, doet de juf dit nu? Wat vinden jullie hiervan?

Bijlage 8: Interview leerkrachten – uitgeschreven

	<i>leerkracht 1</i>	<i>leerkracht 2</i>	<i>leerkracht 3</i>
Op welke manier vang je de aandacht van de kinderen?	Meestal geef ik dat even aan. Dan roep ik de aandacht door bijvoorbeeld: “Jongens mag ik heel even.” Dan steek ik mijn vuist in de lucht en tel ik terug van 3, 2, 1 en dat doe ik eigenlijk altijd op dezelfde manier. <i>Dus je geeft een geluidseffect, een teken van stilte en je geeft daar duidelijk een tijdslimiet bij aan.</i>	Ik doe mijn hand omhoog. Als ik haast heb dan wil ik ook nog wel eens aftellen. Over het algemeen hand en die werkt.	Het is een grote groep van 34 kinderen, waar veel dynamiek in zit. Veel kinderen die behoefte hebben aan even een momentje bewegen tussendoor. Dan zet ik vaak de timer op twee minuten, dat noemen we dan kletstijd in de klas. Ze weten wel dat ze op een rustige, normale toon moeten praten, maar dan zeg ik vaak tijdens het uitdelen van die schriften “nu hebben jullie twee minuten kletstijd en na die minuutjes zit je meteen weer klaar.” En dan gaat er een alarm af en dan weten ze dat we gaan beginnen. Ik moet vaak wel mijn vuist erbij toevoegen en echt voor de klas met mijn houding laten zien dat ik wil starten.
Wat is er te zien aan jou?	Op dat moment sta ik echt stil. Ik onderneem niets, ik observeer op zo’n moment de klas en geef positieve beloningen aan kinderen die hier en daar hun vuist opsteken.	Er is te zien aan mij dat ik stilte wil. Ik praat zelf ook niet, ik kijk ze aan, ze zien dat ik de kinderen aan kijk. Ik maak nog wel eens een beweging met mijn hoofd van links naar rechts, van tik je buurman eens aan. Ik doe ook nog wel eens mijn vinger voor mijn mond. Ik sta rechtop, vooraan en kijk de klas in.	De afspraak die we hebben dus voor de klas staan met een vuist omhoog en het stilteteken, dus een vinger op mijn mond. Dat is eigenlijk al wel voldoende.
Is er iets zichtbaar in je mimiek?		Ben ik me niet bewust van.	Ja, dat vind ik wel lastig te benoemen, maar ik hoor wel vaak van anderen dat ik met mijn uitdrukkingen zeg maar wel al aangeef wat ik van ze verwacht. Filmen zou daar voor mij een middel bij zijn om mezelf er wat bewuster van te maken. Ik kan wel, ik denk dat het meest vergelijkbaar is met een strenge blik. Met je ogen kun je al heel veel zeggen, de kinderen voelen dat al aan.

Waar sta je in de klas en ben je zichtbaar voor iedereen?	Meestal sta ik voor in de klas, dus voor de eerste groep, bij mijn bureau of de instructie tafel. Maar het kan ook eens gebeuren dat ik aan het nakijken ben en van daaruit het stilteteken vraag. Ik denk dat als ik achterin de klas sta ik op dezelfde manier is als voorin de klas.	Ik sta eigenlijk vooraan en ben zichtbaar voor iedereen.	<i>Je geeft dus inderdaad aan: als ik de stilte vraag dan ga ik voor de klas staan, dus je bent zichtbaar voor iedereen? Ja</i>
Ben je ook te horen?	Als ik een aantal kinderen zie die mijn teken gezien hebben, ga ik positief belonen. Hartstikke goed dat je het gezien hebt, geef het maar door. Dan zie je dat een aantal kinderen daar vrij snel op in gaan.' Als ik niets zeg en ik kijk alleen maar, dan merk ik dat er toch een aantal kinderen zijn die nog best wel wat napraten.	Bij het handsignaal ben ik echt stil. Als ik ga aftellen wel, dan zeg ik we gaan dit en dit doen en daarna... Als ik dit doe dan doe ik het over de kinderen heen, het aftellen wordt dan steeds zachter en op het laatst is het stil. Dit teken doe ik ook nooit twee keer achter elkaar, omdat het onrust geeft. Alleen als ik wanhopig tegen de klok aan zit.	Nee, want de vuist is hier een middel dat in alle klassen gebruikt wordt en dan weten de kinderen ook dat als de vuist zichtbaar is we klaar moeten zitten. Maar alleen een vuist is niet altijd voldoende bij de groep, omdat sommige zien dat wel, maar die reageren er niet op. En sommigen zien het niet eens. Dus vaak geef ik al een beetje aan op een speelse manier van: "Kom op jongens hoe snel kunnen we dit?" Zo maken we er een beetje een wedstrijdje van, hoe snel kunnen we stil zijn. Ik geef altijd wel aan, nu is het moment en dan doe ik die vuist omhoog. Tijdens het signaal probeer ik zo stil mogelijk te zijn, omdat het een teken is dat je stil moet zijn. Als de kinderen een vuist hebben verwacht je van ze dat ze stil zijn dus dan doe ik het zelf ook niet. Ik betrap mezelf er wel op dat ik met mijn vuist sta en dan zeg: "He, zie je me staan?" Daar moet je jezelf goed bewust van blijven. Maar ik probeer zo min mogelijk te zeggen.

Gebruik je ook andere signalen?	Nee die gebruik ik niet, ik zeg wel eens mag ik even de aandacht...of... Ik vind het stilteteken zelf prettiger prettig omdat kinderen daar beter op reageren en het natuurlijk van andere klassen gewend zijn.		Soms zeg ik het gewoon, als ik aangeef dat ze stil moeten zijn en het gebeurt niet, zodra ik dan een wekkertje pak dan is het voor de kinderen al duidelijk, omdat er dan gekeken wordt hoe lang duurt het voordat we stil zijn. Soms blijf je oneindig zitten met je vuist. Zodra ik het wekkertje in mijn handen heb is het meteen stil. Dat is voor de kinderen een teken. Ik denk dat ze dit van voorgaande jaren al kennen, want elke leerkracht doet dat toch wel eens van het duurde zo lang, zo lang heb ik op jullie zitten wachten. De eerste keer dat ik dat toepaste was het dus ook van o daar is het wekkertje, dus dat kenden ze al.
Wat verwacht jij van de kinderen op het moment dat jij hun aandacht vraagt?	Dat de groep zo snel mogelijk stil is, naar mij kijkt en luistert. De kinderen weten wat ik verwacht. De vuist opsteken is natuurlijk overal als het stilteteken, dus wat dat betreft hebben ze het heel goed door. Zoverre dat ze naar jou kijken, als je communiceert is het prettig als kinderen naar je kijken. Stil zijn uiteraard. Stil zijn en naar je kijken en verder nergens anders mee bezig zijn. Materiaal ligt stil op tafel.	Dat zij ook hun hand omhoog doen en dat ze stil zijn. Dus niet hand omhoog en nog even iets aan je buurman vragen. Als je je hand omhoog doet ben je stil. Wat wel mag is even je buurman aantikken.	Ik verwacht dat ze in een leerhouding gaan zitten, rechtop zitten, niet friemelen, niet rommelen (in een laatje), Ik begin pas als er geen een leerling meer in het laatje zit te rommelen of praat met een ander. Ik verwacht dat ze mij aankijken en dat ik hun aandacht heb.
Hoeveel tijd hebben de kinderen hiervoor?	Wat is zo snel mogelijk, in een klas waar gewerkt wordt is rumoer, dus ik kan ook niet zeggen binnen een halve minuut wil ik het meteen stil hebben, maar wel zo snel mogelijk. <i>Het aftellen van 3 naar 0 is ook de tijdslimiet?</i> Eigenlijk wel, maar het gebeurt niet altijd. Soms gaat het heel goed.	Ik denk dat ik met 5 seconden er wel klaar mee ben. Dat weten de kinderen ook en 9 van de 10 keer lukt dat ook.	Ik heb wel eens bij mijn klassenbezoek gehoord dat het binnen 30 sec mogelijk moet zijn, dat houd ik als richtlijn en dat weten de kinderen.

Heb je nog andere afspraken met de kinderen?		Ze weten als ik stilte wil dat je alles loslaat, stil bent en kijken.	Dat wat ik van ze verwacht dat weten ze, dus dat ze niet mogen rommelen, dat ze klaarzitten, dat ze niet praten, dat ze niets in hun handen hebben, mij aankijken en ze weten dat het binnen 30 seconden moet gebeuren. We zitten nu op 36 seconden.
Wat zie je nog meer aan de kinderen?		Ze zitten rechtop, richting mij. Niet achterstevoren.	Armen op tafel, in ieder geval boven tafel, zichtbaar. En je ziet het ook aan die koppies van ze of ze geïnteresseerd zijn en naar je luisteren of dat ze je wel aankijken maar met hun gedachten.. dus daar let ik ook wel op. Je ziet wel aan de gezichten of je de aandacht hebt.
Wat is de reactie van kinderen op jouw startmoment?		Goed, het merendeel is ook geïrriteerd als er een aantal zijn die niet luisteren. Ze willen dat die ook luistert en brengen diegene ook op de hoogte.	Goed, maar ik merk wel dat ik er hard aan moet trekken. Ik ben bezig met ze erin aan het trainen. Ik heb vanaf de basis moeten beginnen heb ik het idee, na de zomervakantie is dat sowieso wel met een nieuwe leerkracht, dat kinderen weer opnieuw moeten leren en aanwennen. Nog steeds is het dat ik vaak veel te lang wacht en dat benoem ik wel: "Wat ging hier nou mis?" Er is ook een studente in de klas die lessen geeft en er is ook wel eens een invalster en ik merk aan de kinderen dat ze mij echt zien als de leerkracht en anderen gaan uitproberen. Stel de student geeft de les en ik loop het lokaal binnen dan is het opeens van "O, vuist!" Dat heb ik wel benoemd naar ze, wie er ook voor de groep staat, zodra die met een vuist staat dan heb je dat gewoon te doen.

Hoe train jij op het stille moment met de kinderen?			Heel veel met ze bespreken erover, "Hoe ging dat nu?" En door de kinderen erover te laten denken, wat willen we nou eigenlijk en ook het belang ervan vertellen. En elke dag maar weer oefenen, soms ook als spelletje, hoe snel kunnen we dit, tussendoor eventjes. Het komt elke dag zo vaak voor he dat je een wisseling van een les hebt en een moment hebt dat je wat wilt vertellen. Zo oefen je dat eigenlijk de hele dag door. Ik bespreek het niet elke keer, maar benoem wel eventjes als het dan heel goed is gegaan, wat vind ik het fantastisch dat jullie zo snel klaar zitten. Dat is heel kort en ga ik verder niet op in.
Ervaar je jouw startmoment als effectief?	<i>(zie ook volgende vraag "Het zorgt voor een vlotte overgang zodat we snel verder kunnen)</i> Meestal wel, maar het is ook van dag tot dag verschillend. Bijvoorbeeld het weer, laatst met al die sneeuwbuien e.d. dan merk ik wel degelijk dat het niet met een half minuutje stil is. Dan is er meer onrust. En tijdens het vrije werken, of samenwerken, of als de groep verspreid dan is er meer werkruimte wat ook logisch is..	Ja absoluut. Met de hand dan, veel rustiger zijn ze dan ook, ik ben dan zelf ook veel rustiger. Ik praat er dan bewust niet bij en dan zie je dat ze dat wel overnemen,.	Ik weet dat het zo nu en dan effectiever kan, omdat het dan toch te lang duurt en ik gewoon niet start voor het stil is. Dat duurt soms heel lang, maar ik heb niet de behoefte om erover heen te schreeuwen dat het stiller moet waardoor ik echt wacht tot kinderen het uit zichzelf doen. Dan duurt het soms te lang en dan is het eigenlijk niet effectief qua tijd. Ik denk wel dat ik er op de goede manier mee omga omdat ik het wel heel belangrijk vindt. Ik zie het belang ervan in. Je rooster zit ontzettend vol, je kan op een dag heel veel tijd verliezen aan zo'n wisseling van les. Als dat lekker loopt dan loopt je dag stukken fijner.

Wat maakt het startmoment effectief, wat zit erin?	<i>Gewenning (zoals eerder omschreven)</i> Tijdens het werken en je bent aandacht aan het vragen, kinderen soms aan het samenwerken zijn of ergens mee bezig zijn en dan in één keer een teken zien die boven de hele groep uitgaat. Met je stem bereik je niet altijd de hele klas mee. Dus met het stilteteken werkt het effectiever. Alleen met mijn stem blijft het veel langer rumoerig. Als jij ergens staat met die vuist en er wordt meteen gereageerd en jij benoemt van “he, goed gedaan” dan is het vrij snel stil. Bij veel werkruis is mijn stem harder dan normaal en het terugtellen. Want als ik alleen maar stil sta met alleen mijn vuist in de lucht dan zal er in deze groep niet zo snel iets gebeuren. Dus het aftellen geeft denk ik de doorslag.	Het meest effectief is dat het jezelf geen energie en kracht kost. Het is een visueel teken. Zoals het aftellen kost mij veel meer energie. De hand omhoog gaat in alle rust en gaat sneller. Dat je stilte wilt en het ook met stilte vraagt. Rechttop staan werkt natuurlijk ook meer dan wanneer je in een hoekje staat of op je bureaustoel zit. Met het minste rumoer en het snelst.	Structuur zit er in, elke dag weten ze wat er van ze verwacht wordt. Het is niet de ene dag zo en de andere zo. Ik denk dat die structuur heel belangrijk is. Dat ik mijn verwachtingen uitspreek en dat deze altijd hetzelfde zijn. En een vaste routine. Dat je er staat. Ze zien aan je houding wat je wilt. Aan je houding en mimiek kun je het meeste laten zien wat je van ze vraagt.
Ervaren jouw kinderen het startmoment als effectief?	Er zijn er wel een aantal en die houden hem omhoog van moet dit nou? Maar over het algemeen ervaren ze het wel positief. Ik heb geen idee hoe de beleving van de kinderen zal zijn. Sommigen zullen kijken van kom op dat kan snel, die reageren ook vrij snel op jou. Kinderen die niet zo snel die vuist in de lucht steken doen daar vaak wat langer over, de vaak wat eigengereide en meer begaafde kinderen, daar komt ze met wat tussendoor. Ze ervaren het als een inbreuk of iets dergelijks.	Ja dat denk ik wel. Het zou mij verbazen als het niet zo is.	Sommige kinderen wel en sommige niet en dat komt dat doordat die kinderen echt graag willen leren en die storen zich aan de kinderen die er wat langer over doen en die zien dan ook dat ik er niet altijd wat van zeg maar wacht op het moment tot ze zelf inzien van he, dus sommige kinderen zullen denken waarom zeg je nou niets, je wilt toch starten? Dus dat verschilt per kind. Ik denk wel dat ze de structuur voelen, ze weten bij juf gaat het zo. Het is wel duidelijk voor ze. Maar ze zullen niet denken wat gaat dit lekker vlot.
Welke tip zou jij aan collega's geven over jouw startsignaal?	Bij mij is het de vuist in de lucht en dat ik erbij aftel. Zichtbaar op een grote plek, het moet op meerdere plekken kunnen. Het stilteteken ansich met het terugtellen zou een tip zijn voor andere mensen.	Hetzelfde: hand omhoog, voor de klas, zichtbaar zijn, zelf niet praten, ja dat! Het stiltesignaal werkt door zijn eenvoud heel goed en is hij heel krachtig.	Je doet al snel teveel met je stem, door erover heen te bulderen dat je het stil wilt hebben. Ik denk dat je moet proberen om zoveel mogelijk met je houding moet laten zien om de aandacht te vragen en het juist de kunst is om niet hard te praten, met een normale toon. Let op je stemgebruik en probeer meer met je lichaamstaal te doen.

Bijlage 9: Interview focusgroepen – uitgeschreven

1. Op welke manier vangt de juf de aandacht van jullie, de kinderen?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Ze doet de vuist omhoog. Sommige kinderen waarschuwen je ook. Ze zegt het gewoon: "jongens luister even."	Meestal zegt ze 1,2,3 en vuist. Als we aan het kletsen zijn voor de bel is gegaan doet ze gewoon vuist. Wie zit er als eerste klaar? Ook als we naar buiten gaan. En dan zegt ze dan gaan we maar wat later naar buiten. Dat helpt meestal wel. Dan is het niet echt een vuist, maar dan zegt ze en bevries. Dat vinden we allemaal leuk en moeten we allemaal stil zijn en stil staan. Soms zet ze alarm op het bord. Dan maken sommigen een alarm geluid. Dan wil ze dat het stiller wordt, zonder iets te zeggen. Meestal als ze vuist doet moet ze heel lang wachten tot het stil is.
2. Waar staat de juf in de klas op dat moment?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Voor de klas Ze zit op de stoel of zit voor de klas. Of ze staat bij een tafeltje.	Dan gaat ze hier staan en zegt ze stil. Voor het bord. Juf zegt altijd dat we elkaar moeten waarschuwen. Je zegt tegen de ander juf wacht met een vuist. Je kunt ook even aantikken en zegt sst. Je kunt ook fluisteren hoeft niet heel hard.
3. Is de juf zichtbaar voor iedereen?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Voor de klas kan iedereen haar zien. Ja ze draait haar naar ons om, zodat we haar kunnen zien.	Ja.
4. Wat zien jullie aan de juf?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
<i>leerkracht 1:</i> Een vuist. Haar houding. Ze leunt bijna altijd. Ze staat heel vaak zo met haar hand op de tafel. <i>leerkracht 2:</i> doet alleen haar vuist in de lucht.	Meestal wordt ze, ze zegt dat we binnen 30 seconden wil dat iedereen stil is, als dat niet lukt wordt ze ongeduldig. Ik vind dat ze heel snel boos wordt. Ik zie niets. Dan zie je vaak dat als het langer duurt dat ze bozer begint te kijken, omdat we het hooguit binnen 30 sec moeten kunnen. Ze begint een beetje boos te kijken. Soms praat Z. gewoon door en als iedereen dan klaar zit. Dan zegt juf dat ze stil moet zijn. Dat ze niet heel snel boos wordt, maar het gewoon niet leuk vind. een beetje een rood gezicht enzo. Eerst kijkt ze nog blij en vrolijk, maar als het dan lang begint te duren kijkt ze strenger steeds. Meestal kijkt ze ook dat ze baalt en dan schaamt ze zich. Ja de vuist en als het lang duurt dan gaat ie zo, dan wordt ie lam. Ze staat rechtop, ze staat niet zo, ze is geen oud vrouwtje. Ze staat voor de klas bij het bord, ze staat met haar vuist in de lucht en staat rechtop zodat jullie haar goed kunnen zien, naarmate het langer duurt gaat ze bozer kijken en gaat haar arm zakken.

5. Wat zien jullie aan het gezicht van de juf?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
<i>leerkracht 1:</i> Ik zie het aan haar gezicht, een beetje bozig. Dat ze graag stilte en aandacht wilt. Dat kan ik niet zo goed bepalen. De ogen gaan een beetje zo naar beneden. <i>Ogen in de klas?</i> Ja. Nou.. Ja vind ik wel. <i>leerkracht 2:</i> Ze kijkt recht in de klas. Ze kijkt een beetje zo. Ze kijkt soms kinderen aan. Het meeste naar de kinderen waarvan ze dus ofzo in de klas heeft gehad, zoals ik.	zie vraag 4
6. Is de juf ook te horen?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
<i>leerkracht 1:</i> Soms wel. Stil eventjes. Weet ik niet. Mag ik even de aandacht? <i>leerkracht 2:</i> Soms zegt ze stil, ja heel soms, niet altijd. Eventjes opruimen en dan daarna tijdens het opruimen moeten we klaar gaan zitten.	Een paar kinderen zitten meteen klaar maar een paar meisjes en jongens kletsen gewoon door, die vinden het niet boeiend. Ze zegt dan wel eens stil zijn, want ik sta al heel lang met mijn vuist omhoog. Die geeft ze dan een complimentje, goed zo neemt een voorbeeld aan... Als het heel lang duurt dan zegt ze vaak "nou jongens jullie moeten wel binnen 30 tellen klaar kunnen zitten." Soms telt ze ook af, binnen 5 seconden zitten jullie klaar voor spelling. Meestal zijn we dan te laat, eigenlijk altijd, nou... Stil zijn...stil zijn...
7. Wat verwacht de juf van jullie op dat moment?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Dat we stil zijn. Dat we wel snel stil zijn. Dat als je iemand ziet die niet stil is even aangeven, ja gewoon even zeggen dat je stil moet zijn. Luisterhouding, juf aankijken, niet verder kletsen. Als je je vuist omhoog hebt moet je zelf stil zijn. Anders zegt de juf er wel wat van. Je moet alles laten liggen. Handen op de tafel of in je schoot.	Dat iedereen, dat zij niets hoeft te zeggen, maar dat iedereen zijn vuist omhoog doen. Dat iedereen alles zo snel mogelijk neerlegt, zijn pen los laat en niet meer aan het kletsen is. Je moet gewoon stil zijn. Dat het binnen 30 seconden kan. Zeg maar recht, en alles loslaten en je armen over elkaar. Dat je ze richt op de juf. Dat je de juf aankijkt, dat ze het idee heeft dat je naar haar luistert.
8. Hoe reageren jullie op dit signaal?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Soms schrijf je nog even snel wat op. Sommigen...	Het gebeurt niet altijd. Sommige kinderen doen het wel. Een paar kinderen doen het en een paar doen het bijna nooit. Sommige kinderen die beter niet naast elkaar kunnen zitten die blijven kletsen. Daar verwacht je het ook van. Kinderen gaan dan nog even snel door waar ze mee bezig waren. Nog even een som maken of een afspraak om te spelen.
9. Hoe snel reageert de groep?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Ja en nee. 15 seconden ongeveer ik. 10 tot en met 20 seconden. Zij doet het altijd na 1 seconde al. Meestal een minuut ofzo. Sommige kletsmanoortjes daar duurt het wel even mee.	Wisselend, niet snel, zie hierboven.
10. Hoeveel tijd krijgen jullie om klaar te gaan zitten?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
	30 seconden.

11. Is het echt stil als de juf begint met praten?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Ja, dan gaat ze meestal wat uitleggen of zeggen. Ja dan is het echt stil.	
12. Gebruikt de juf wel eens een andere manier?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Andere juf, invaljuf wel, die doen wel eens zo. Soms zeggen ze gewoon even stil. Het wordt bij allebei snel stil.	Bevriezen werkt volgens mij niet.
13. Vinden jullie de manier(en) van de juf fijn? Wat wel, wat niet, waardoor?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Met de vuist moet je eerst kijken, als ze het zegt niet. Maar als ze het alleen zegt dan horen we het niet door die kletsmanoortjes. Vuist ben ik meer gewend, dat vind ik ook fijner. Gewoon als ze praat. Vind ik ook. Nou euhm, als je net zo goed zit te concentreren en de juf zegt stil even dan ben je gelijk uit je concentratie en je maakt net een moeilijke som ben je het kwijt. Bij de vuist kun je nog even verder. Het is rustiger. Met de vuist, als je heel druk bezig bent kijk je niet naar de juf en zie je het niet. Ik kijk af en toe gewoon even op om te zien of er een vuist is. Ja als ze roept ben je stil ben je uit je concentratie, dan kijk ik verschrikt op.	De vuist vind ik wel fijn, maar na een tijdje wordt die niet zo fijn, je arm wordt een beetje lam. Als het sneller zou gaan is het wel fijn. Ik vind het soms wel fijn als juf zegt kom op jongens stil zijn, we gaan...dat vind ik wel fijn. Maar vuist vind ik ook niet erg. Ik vind bevriezen wel grappig. Iedereen vindt het grappig. Als juf dat roept dat gaat iedereen meteen stil staan. Iedereen vindt dat leuk. Iedereen gaat dan lachen. Juffrouw heeft wel meteen de aandacht. Bij vlork en pizza werkte dat niet, maar bevriezen wel. Als ze maar reageren, heel snel. Vuist niet zo fijn, want in onze klas gebeurt dat nooit dat ze snel klaar zitten. De meeste kinderen schrikken, maar weten ook dat ze klaar moeten zitten. Bij de vuist zegt ze niets en dan duurt het langer voor we klaar zitten. De kinderen die wel klaar zitten kunnen dan alvast luisteren, de anderen hebben dan pech. Dan heeft de juf er niets over te zeggen maar ligt het aan jezelf.
14. Wat mag er niet ontbreken en moet de juf echt doen om het zo snel mogelijk stil te krijgen?	
<i>focusgroep 1</i>	<i>focusgroep 2</i>
Stil zeggen. <i>Duidelijk zijn?</i> Ja het moet wel duidelijk zijn en niet als zo'n driftkikker waar in een paar seconden het geduld op is. <i>Afspraken?</i> Nee. Ja wel een beetje... Heel veel kinderen houden zich er niet aan. Anders wordt het een chaos. Stille. Als je nieuw bent is het wel fijn dat je stilte zegt, want dan ken je de regel van de vuist niet. Of misschien kent ze er wel een andere regel bij. Als ze ergens anders staat dan kun je elkaar even aantikken zodat je haar toch kunt zien. Dan zou ze op de gang moeten staan ofzo. De juf moet wel naar de kinderen kijken. Meestal is de juf voor in de klas. Soms staat ze wel achterin de klas, maar is het wel fijner als ze naar voren loopt. Achterin haar vuist dan kunnen we het niet altijd zien, want we kijken allemaal naar het bord.	Bevries en vuist. Bevries is wel het handigst want iedereen vindt dat leuk. Ik vind dat het wel grappig en leuk moet zijn. Want de vuist doen we al heel lang vanaf groep 3 ofzo, groep 1 en dat wordt een beetje saai. Iets nieuws. We doen het dan echt heel vaak. Er moet een duidelijke afspraak zijn, het moet leuk en grappig zijn en een beetje vernieuwend zijn. Je kunt met de juf afspreken, dat het iets leuks moet zijn, waar iedereen naar kijkt. Zodat iedereen weet van de juf wil iets zeggen dus we moeten stil zijn. Geluid is eigenlijk wel fijner, want als je aan het werken bent en de juf doet een vuist omhoog en je hoort niets dan kun je gewoon doorwerken want je hoort niet dat de juf dat wilt. De juf moet het niet te hard zeggen want dan kun je uitschieten. De juf kan wel wat uitproberen en als dan iets werkt dan kun je dat vaker doen.

Bijlage 10: Kijkwijzers – eerste cyclus

Leerkracht 1 – door leerkracht

<i>onderdeel</i>	<i>observatiepunten</i>	<i>observatie</i>
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	Ik gebruik mijn stem als eerste
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	Ik sta voor in de klas
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	Ik loop naar mijn bureau, ontspannen. Maar zie dat ik lang wacht en mijn notitieblok nog moet pakken
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	Ontspannen en mijn armen eerst langs mijn lijf.
handen	- slap of stevig	Stevig en ook wrijvend om te beginnen.
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoecken - uitstraling	Ik kijk soms streng.
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	ontspannen
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	Heb contact met de klas. Ik hou wel in de gaten wat er gebeurt. open
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	Ik reageer op de reactie van de klas en bemoedig een nieuwe leerling.
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	Ja.
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	individueel
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	Reageren op de leerling die ik noem. Je ziet kinderen zelfs draaien
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	Kinderen moeten lang wachten op mij.

Leerkracht 1 – door onderzoeker

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	De leerkracht zegt: “nou daar gaat ie!” signaal is hoorbaar en niet zichtbaar
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	De leerkracht staat voor de klas en is zichtbaar voor iedereen.
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	De leerkracht staat rechtop. De houding is toegewend richting de leerlingen.
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	De armen zitten op het lijf. Er is meer spanning dan ontspanning waarneembaar.
handen	- slap of stevig	niet te zien
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling	Moeilijk te zien, het lijkt erop dat de leerkracht vrij strak kijkt, de wenkbrauwen zijn iets gefronst (00.09). De kaken zijn rechtop, de mondhoeken strak.
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	Gespannen voor zover te zien, de stand is vrij strak.
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	De leerkracht kijkt naar leerlingen en de focus ligt naar buiten. De ogen zijn actief.
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	benoemt gewenst gedrag - actie
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	Benoemt wat ze wil zien, net als (00.18). Daar gaat ie = 00.08...echter er wordt gestart bij 1.15
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	Leerkracht is zowel op individuele leerlingen als op de groep gericht.
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	Enkele leerlingen kijken naar leerkracht. Kinderen hebben geen lege handen. Er wordt gebladerd en gefluisterd, het is dus niet stil. Voor zover te zien zitten de leerlingen over het algemeen rechtop, 1 zit op zijn benen en 1 hangt schuin.
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	Wisselend, tempo van de leerkracht zelf ligt laag, zie ook benoemen...

Leerkracht 2 – door leerkracht

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	Vuist, rondkijken
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	Midden voor de klas op hoge stoel ja
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	Zithouding, rechtop Ontspannen Ik denk toegewend, afwijzend zou het zijn als ik met mijn armen over elkaar zou zitten denk ik.
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	Ontspannen
handen	- slap of stevig	Ontspannen slap, rechterhand een vuist
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling	Lastig te zien op de video. Ik denk rustig, ontspannen, observerend??
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	Ontspannen Niet goed gezien of gemerkt, ik denk buiten
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	Buiten Open Open, ik kijk actief rond of iedereen mij ziet Ik hoop helder...;-)
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	Ze worden stil maar maken nog wat rumoer met schuiven van spullen
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	Ik benoem niks mbt tot het stiltesignaal Ik heb ze begroet, zij begroeten terug en ik zeg dank je wel
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	Goedemorgen allemaal Goedemorgen terug van leerlingen
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	Normale zithouding Stil Ja Na deze opdracht gegeven te hebben, wel
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	Binnen aantal seconden zijn ze stil qua mondgeluid. Na een opdracht om ook spullen los te laten is het helemaal stil en hebben ze in geheel een luisterhouding.

Leerkracht 2 – door onderzoeker

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	vuist
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	leerkracht zit (hoog) voor de klas en is zichtbaar voor iedereen
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	leerkracht oogt ontspannen zit een beetje gebogen is toegewend aan de leerlingen
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	ontspanning open houding één arm vuistsignaal, ander kopje = vrij
handen	- slap of stevig	één vuist en één slap
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling	ontspannen – hangend? weinig tekens op het gezicht, mondhoeken zijn een beetje strak, uitstraling verwacht iets, maar ook ontspannen
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	ontspannen redelijk strakke stand
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	focus naar buiten open gelaatsuitdrukking ogen zijn actief en kijken rond
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	kijkt naar leerlingen
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	groep reactie met ogen
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	paar met vuist paar kijken naar leerkracht aantal kijken naar eigen tafel/werk niet allen hebben lege handen
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	18 seconden, echter niet iedereen zit in een luisterhouding

Leerkracht 3 – door leerkracht

<i>onderdeel</i>	<i>observatiepunten</i>	<i>observatie</i>
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	De vuist is zichtbaar. Er wordt eerst afgeteld van 3 naar 1. De kinderen worden daarmee “wakker geschud”. De vinger op de mond.
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	Vooraan de klas, zichtbaar voor iedereen.
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	Moeilijk om van jezelf te zeggen. Houding is rechtop. Ik voelde mij ontspannen, maar weet niet of dat voor anderen ook zo over komt. Zelf denk ik dat ik een open houding uitstraal.
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	Bij de communicatie wordt veel gebruik gemaakt van bewegingen. Open houding. Handen ook regelmatig “in elkaar”, daar ben ik mij tijdens het lesgeven niet bewust van.
handen	- slap of stevig	stevig
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling	Ik probeer veel mimiek te gebruiken. Het is lastig om van jezelf te zeggen of dit over komt. Ik denk dat ik een positieve uitstraling naar de kinderen heb. Bij mijn verwachtingen (bijvoorbeeld het stil zitten), zien de kinderen aan mijn gezicht dat ik iets van ze verwacht.
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	Moeilijk te zien, maar aan het praten te horen is het ontspannen.
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	Gericht op de klas en zoveel mogelijk rondkijkend. Het is te ver weg opgenomen om goed de stand van de ogen te zien.
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	Ik benoem wat ik van ze verwacht. Bij de tweede bel moeten ze klaar zitten. Dit hoort uit de kinderen zelf te komen. Er wordt in dit stukje verder niet gecorrigeerd. Dat was in mijn ogen op het moment ook niet nodig.
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	Positief gedrag wordt benoemd (helpen van klasgenootjes om stil te zijn) Communicatie tussen leerkracht en leerling is prettig.
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	Op de groep. Er wordt gevraagd of het begrepen is en of er nog vragen zijn. De vragen van de leerlingen worden serieus genomen.
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	Ik zie dat niet alle leerlingen een betrokken houding hebben. Dat zie ik tijdens het lesgeven ook wel maar met video zie je het wel op een andere manier. Bij binnenkomst is er veel lawaai maar de kinderen corrigeren elkaar en over het algemeen wordt er niet door de leerkracht heen gepraat. Niet alle kinderen hebben een actieve leerhouding.
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	Goed en geven reacties zodra de leerkracht daar de mogelijkheid voor geeft.

Leerkracht 3 – door onderzoeker

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar	aftellen en vuist
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen	voor in de klas, zichtbaar voor iedereen
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend?	ze buigt naar voren bij de aankondiging/aftellen en staat rechtop bij de vuist balans tussen spanning en ontspanning haar houding is toegewend aan de kinderen
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief	open houding, maar tevens gesloten aangezien ze stilte verwacht arm in de lucht (signaal) en de ander langs het lijf, daarvoor en –na vrij
handen	- slap of stevig	vuist, de ander is niet zichtbaar
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling	haar kaken zijn rechtop/strak ze laten weinig mimiek zien, haar ogen bewegen wel haar uitstraling vraagt iets van de leerlingen
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand	gespannen, redelijk naar binnen gericht, vrij strakke stand
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend	focus naar buiten, naar leerlingen open blik richting kinderen, uitnodigend om klaar te gaan zitten, maar niet vragend om reactie dus in die zin gesloten ze zijn open en actief helder
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen	ze kijkt leerlingen aan
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie	ze zegt niets op het stilte moment zelf daarna wel, complimenten ze doet zelf wat ze vraagt van kinderen
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen	ze kijkt rond en zegt wat met haar blik, individueel, daarna op de hele groep
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen	leerlingen nemen het signaal over, sommigen praten door, tikken met pen leerlingen die klaar zitten kijken bijna allemaal naar leerkracht en laten alles los
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht	niet allen even snel (tijd 0.09 – 0.26 = 17 sec)

Bijlage 11: Reflectiegesprekken – eerste en tweede cyclus

Leerkracht 1

Inschalen effectieve communicatie

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
grote/ effectieve signalen	50	100	vuist signaal ontbreekt
positie	100	100	
lichaamshouding	80	100	
ledematen	75	100	
handen	75	100	meer beweging
mimiek	80	100	
lippen	80	100	
ogen/oogcontact	100	100	
alertheid/ signalen	100	100	
benoemen	100	100	
ontvangstbevestiging	100	100	
leerlingen	75	95	
tempo	30	75	niet te lang, doel = allemaal

Inschalen effectief leerkrachtgedrag

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
duidelijke doelen stellen	50	100	ze weten het, maar doen het niet
duidelijke leiding geven	75	100	houding/stem
belangstelling voor behoeften leerlingen	100	100	school afspraak = duidelijk/saai
communicatie	75	100	+
assertieve lichaamstaal	40	80	
oogcontact	100	100	
rechttop staan	100	100	
storende leerlingen aankijken	100	100	
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap	100	100	
juiste toon bij emotie	100	100	
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt	100	100	
leerdoelen verschaffen	100	100	
doelbewust stilstaan bij leerlingen	100	100	
oogcontact met alle leerlingen	100	100	
toeschrijven ideeën aan leerlingen	-	-	

- De volgende opname ga ik letten op mijn houding, dat ik meer met mijn handen beweeg, uiteraard op meteen beginnen. Dus de effectiviteit sowieso, dat heeft met het tempo te maken. Dus ook met vuist. Het tempo sowieso dat het sneller gaat, niet te lang wachten op de houding van de kinderen en eerder beginnen. Alles zou op 100 moeten staan. Ik vind ze allemaal belangrijk, om een les goed te laten verlopen en je doelen te behalen. Duidelijkheid scheppen: stilstaan, vuist in de lucht en niet zo lang meer hoeven te wachten. Daar gaat en staat alles mee, want als je te lang wacht wordt het rumoerig. Communicatie is het meest belangrijk. De rest gaat automatisch, communicatie is de start.
- De kinderen reageren sneller en rustiger. Het signaal geven, duidelijkheid scheppen voor de kinderen en vuist in de lucht en met het aftellen van 3, 2, 1 dan zijn ze er. Je bent je nu bewuster van je lichaamshouding, ledematen en mimiek.
Communicatie blijf ik heel belangrijk vinden, daar gaat en staat alles mee.
Het grote effectieve signaal, dat het effect heeft als je het de ene keer wel doet en de andere keer niet. Dat je niet te lang moet wachten, je kunt sneller beginnen. Effectiviteit zorgt voor meer tempo.

Leerkracht 2

Inschalen effectieve communicatie

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
grote/ effectieve signalen	100	100	
positie	100	100	
lichaamshouding	100	100	
ledematen	100	100	
handen	100	100	
mimiek	80	100	minder strak, meer blij
lippen	80	100	
ogen/oogcontact	100	100	
alertheid/ signalen	100	100	
benoemen	100	100	
ontvangstbevestiging	100	100	
leerlingen	100	100	
tempo	100	100	

Inschalen effectief leerkrachtgedrag

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
duidelijke doelen stellen	50	50	vuist tempo is oké, nu nog lege handen
duidelijke leiding geven	100	100	
belangstelling voor behoeften leerlingen	100	100	
communicatie	100	100	
assertieve lichaamstaal	100	100	
oogcontact	100	100	
rechttop staan	100	100	
storende leerlingen aankijken	100	100	
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap	100	100	
juiste toon bij emotie	100	100	
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt	100	100	
leerdoelen verschaffen	75	75	
doelbewust stilstaan bij leerlingen	100	100	
oogcontact met alle leerlingen	100	100	
toeschrijven ideeën aan leerlingen	-	-	

1. Al deze punten behoren tot het startmoment. Oogcontact vind ik heel belangrijk. Mijn signaal natuurlijk, die staat op nummer 1. Daarbij vind ik dat ik oogcontact moet maken. Ik vind het belangrijk dat je contact hebt, je kunt niet naar buiten gaan kijken. Ook storende leerlingen aankijken vind ik belangrijk. Je lichaamshouding en je positie voor de klas. Het signaal en de ogen zijn het allerbelangrijkst.
2. Om te benoemen dat de kinderen alles los moeten laten. Tijdens de vuist praat ik niet, zodra ik verbale stilte heb benoem ik het, dus vuist omlaag en dan iets zeggen.
Signaal het belangrijkste en daarna het oogcontact. Alles is nodig, niet allemaal van even groot belang, maar wel nodig. Leerlingen reageren wel overal op.
Steek je hand omhoog, praat ook zelf niet tijdens het stilteteken en wacht tot het stil is. IN mijn geval zou ik zeggen benoem nog wel even wat je van ze verwacht. Lichaamshouding is van reuze belang. Het nodigt niet uit als je gebogen in een hoekje gaat staan, dan komt de boodschap niet aan. De kracht van het signaal is dat het alleen een non-verbaal signaal is, daar moet je zelf ook aan houden. Ik zou het niet acceptabel vinden als ik 2 minuten met vuist blijf hangen, dus binnen een halve minuut moet het zeker mogelijk zijn. Als ze in hun boeken zin gedoken, dan is een vuist alleen niet effectief. Voor of na het vuistsignaal iets zeggen dat kan, tijdens de vuist moet je stil zijn.

Leerkracht 3

Inschalen effectieve communicatie

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
grote/ effectieve signalen	80	100	vooraf laten zien/lopen?
positie	100	100	
lichaamshouding	80	100	spanning?
ledematen	90	100	gesloten, vrijer bewegen
handen	90	100	gesloten, vrijer bewegen
mimiek	90	100	ontspannen
lippen	100	100	
ogen/oogcontact	100	100	
alertheid/ signalen	75	90	benoemen positief: knipoog/duim
benoemen	75	100	verwachtingen/ reflectie
ontvangstbevestiging	80	100	meer kinderen
leerlingen	80	100	meer kinderen
tempo	100	100	

Inschalen effectief leerkrachtgedrag

<i>onderdeel</i>	<i>punten</i>	<i>punten</i>	<i>opmerkingen</i>
duidelijke doelen stellen	100	100	
duidelijke leiding geven	100	100	
belangstelling voor behoeften leerlingen	100	100	aftellen is fijn/ divers/ uitdaging
communicatie	90	100	praten
assertieve lichaamstaal	100	100	
oogcontact	100	100	
rechttop staan	80	100	
storende leerlingen aankijken	80	100	blikken zijn te fel nu niet (wel)
gezichtsuitdrukking aanpassen aan boodschap	100	100	sfeer, prettig, vriendelijk, duidelijk
juiste toon bij emotie	100	100	
volhouden tot juist gedrag vertoond wordt	90	100	niet iedereen vuist bij start
leerdoelen verschaffen	100	100	
doelbewust stilstaan bij leerlingen	90	100	meer kinderen
oogcontact met alle leerlingen	90	90	alle
toeschrijven ideeën aan leerlingen	-	-	

1. Lippen vind ik niet belangrijk, dat kan misschien belangrijk zijn. Eigenlijk vind ik ze allemaal belangrijk, maar je bent je er niet altijd bewust van.
Duidelijke doelen stellen, je moet duidelijk en voorspelbaar zijn voor de kinderen. Naar de behoeften van de leerlingen kijken vind ik wel belangrijk, je moet je kinderen wel kennen. Lichaamshouding ook, maar daar valt heel veel onder. Dus eigenlijk je hele communicatie. Je moet actief betrokken zijn bij je groep tijdens het startmoment.
2. Het is wat bij mij hoort, wat leerlingen van mij weten en wat leerlingen dus kunnen verwachten. Leerlingen weten dat wanneer ik ze aankijk, ze klaar moeten zitten.
Signalen die je afgeeft, je positie zijn wel heel belangrijk. Met je lichaamshouding zeg je heel veel. Je moet duidelijk leiding geven met je houding. Je moet waardering uiten naar leerlingen, dat de kinderen weten dat ze het ergens voor doen, ontvangstbevestiging.
Het startmoment moet effectief zijn, het moet een vlotte manier zijn om verder te kunnen gaan. Het moet voor iedereen duidelijk zijn, het moet structuur hebben, leerlingen moeten weten wat ze te wachten staat, duidelijkheid. Dat je voor jezelf de rust hebt om te starten. De focus moet echt op het startmoment en de leerlingen liggen. In het startmoment zelf zijn het signaal, je positie, je lichaamshouding, het duidelijke doelen stellen en jouw eigen reactie het belangrijkste.

Bijlage 12: Kijkwijzers – tweede cyclus

Leerkracht 1 – door leerkracht

<i>onderdeel</i>	<i>observatiepunten</i>	<i>observatie</i>
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar - verschil eerste opname?	Ik gebruik mijn vuist en tel af. De meerderheid zit klaar
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen - verschil eerste opname?	Ik sta voor in de klas Ja De groep reageert sneller.
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend? - Verschil eerste opname?	Ik sta rechtop Ik ben ontspannen Ik wend me tot de groep Ja/ meer alert
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief - verschil eerste opname?	Ontspannen Een open houding Ja. Meer ontspannen
handen	- slap of stevig - verschil eerste opname?	Stevig Nu meer ontspannen
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoecken - uitstraling - verschil eerste opname?	Rechtop . Betrokken(maar mijn gezicht heeft vaker een strengere blik, dan dat ik bedoel. Nu alerter
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand - verschil eerste opname?	Ontspannen geen
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend - verschil eerste opname?	Heb contact met de klas. Ik hou wel in de gaten wat er gebeurt. Open en actief Helder Meer alert en helderder.
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen - verschil eerste opname?	Ik reageer sneller Ja. Reageer sneller, dan de eerste keer.
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie - verschil eerste opname?	Ik benoem dat de hele klas al klaar zit, naar de 2 leerlingen die bezig zijn iets op te ruimen. Ja. Ja. Meer duidelijk.
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen - verschil eerste opname?	Ik reageer zowel op de groep dan wel op leerlingen individueel Niet zo
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen - verschil eerste opname?	De meeste leerlingen luisteren meteen Was minder dan de vorige keer. Meer dan de vorige keer Duidelijk verschil
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht - verschil eerste opname?	Dit keer veel sneller Ja, duidelijk beter dan de vorige keer.

Leerkracht 1 – door onderzoeker

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar - verschil eerste opname?	vuist en aftellen het moment is veel duidelijker voor leerlingen
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen - verschil eerste opname?	voor de klas hetzelfde als de eerste opname
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend? - verschil eerste opname?	leerkracht staat rechtop. Er is balans tussen spanning en ontspanning. De leerkracht is toegewend naar de leerlingen. De leerkracht is duidelijker aanwezig, staat meer rechtop.
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief - verschil eerste opname?	Er is een balans tussen open en gesloten. Ze laat spanning zien, maar dit vraagt iets van de kinderen.
handen	- slap of stevig - verschil eerste opname?	Stevig
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling - verschil eerste opname?	De mimiek is strak en duidelijk. Mondhoeken staan omlaag. Uitstraling is vrij strak, het vraagt iets van de leerlingen. Er zit meer uitdaging in de uitstraling dan de vorige opname.
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand - verschil eerste opname?	De lippen zijn ontspannen en staan omlaag.
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend - verschil eerste opname?	De leerkracht is naar buiten gefocust. Ze kijkt naar de leerlingen en haar ogen zijn actief.
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen - verschil eerste opname?	De leerkracht reageert op 2 leerlingen die nog niet klaar zijn. Daarna op de rest van de groep.
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie - verschil eerste opname?	De leerkracht benoemt eerst wat ze verwacht, daarna complimenteert ze de rest van de groep. Ze telt af, waarmee ze verwachting uitspreekt.
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen - verschil eerste opname?	De leerkracht reageert eerst op 2 leerlingen, daarna op de rest van de groep.
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen - verschil eerste opname?	De meeste leerlingen zitten rechtop, ze kijken naar de leerkracht en hebben lege handen. Een enkeling legt nog de juiste bladzijde open van het boek. Op twee leerlingen na is iedereen stil.
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht - verschil eerste opname?	De reactie is veel sneller dan de vorige keer, het verloopt veel rustiger.

Leerkracht 2 – door leerkracht

<i>onderdeel</i>	<i>observatiepunten</i>	<i>observatie</i>
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar - verschil eerste opname?	Vuist, geen verschil met de eerste keer
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen - verschil eerste opname?	Ik zit voor de klas in het midden op een hoge stoel/kruk. Geen verschil
	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend? - verschil eerste opname?	Ik zit rechtop, ontspannen, toegewend, rondkijkend, geen verschil
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief - verschil eerste opname?	Ontspannen met gebalde vuist als stilteteken, open houding, armen losjes, informele houding, actieve zithouding, geen verschil
handen	- slap of stevig - verschil eerste opname?	Stilte gebaar maak ik met gebalde vuist. Andere hand ontspannen op schoot
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoecken - uitstraling - verschil eerste opname?	Redelijke serieuze afwachterende blik. Niet heel erg gespannen maar ook niet vol in de ontspanning. Iets formeler. Als ze de aandacht hebben, iets meer ontspanning. Weinig verschil, iets meer ontspanning nadat het stil is. Het was nu ook ingezoomd dus ik kon het beter zien.
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand - verschil eerste opname?	Er tussen in. Niet heel gespannen maar ook niet helemaal in de ontspanning. Geen verschil
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend - verschil eerste opname?	Focus naar buiten. Ik kijk rond en ik kijk de kinderen aan. Open blik. Helder. Geen verschil.
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen - verschil eerste opname?	Ik zeg tegen Stijn dat hij het goede voorbeeld geeft door lekker te lezen maar dat hij nu het boekje aan de kant mag doen. Verder wacht ik even op stilte dus verder geen verschil
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie - verschil eerste opname?	Ik benoem positief dat Stijn het goede voorbeeld gaf maar dat hij nu zijn boekje aan de kant moet doen. Dus eigenlijk was het gedrag niet gewenst, hij las nog in zijn boek, maar door een positieve opmerking was hij er gelijk bij. Als iedereen aandacht heeft roep ik goedemorgen allemaal.
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen - verschil eerste opname?	Tegen de groep: "goedemorgen allemaal, fijn dat jullie er zijn". Geen verschil.
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen - verschil eerste opname?	Ik zag er maar een paar in beeld. Qua geluid was het snel stil. Qua rommelen met spullen nog niet helemaal. Als ik het benoem is alle aandacht op mij gericht. Geen verschil
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht - verschil eerste opname?	Acceptabele snelheid. Ik weet niet exact hoe snel maar voor mij acceptabel. Geen verschil

Leerkracht 2 – door onderzoeker

<i>onderdeel</i>	<i>observatiepunten</i>	<i>observatie</i>
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar - verschil eerste opname?	vuist geen
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen - verschil eerste opname?	leerkracht zit voor de klas (hoge stoel) en is zichtbaar voor iedereen geen
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend? - verschil eerste opname?	leerkracht zit en drinkt thee redelijk rechtop ze is toegewend naar de leerlingen ze is ontspannen geen
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief - verschil eerste opname?	ledematen lijken ontspannen met één hand een vuist en met de ander heeft ze een kopje thee vast tevens maakt ze daarna nog een gebaar, spullen los kopje thee blijft ze vasthouden + gebaar
handen	- slap of stevig - verschil eerste opname?	één vuist en één kopje vast kopje thee blijft ze vasthouden
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling - verschil eerste opname?	haar blik lijkt iets 'vrolijker', maar is nog wel strak mondhoeken gaan even iets omhoog mondhoeken tonen meer ontspanning
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand - verschil eerste opname?	ontspannen, mondhoeken gaan iets omhoog meer ontspanning
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend - verschil eerste opname?	kijkt door de klas, kijkt leerling aan open gelaatsuitdrukking geen
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen - verschil eerste opname?	kijkt naar leerlingen, reageert in positieve zin op leerling die nog niet het gewenste gedrag vertoont
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie - verschil eerste opname?	benoemt gewenst gedrag van de hele groep en maakt hier een gebaar bij benoemt tevens het gedrag van een leerling op positieve wijze
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen - verschil eerste opname?	beide, leerling die nog niet klaar zit, vraagt alle leerlingen alles los te laten en alle aandacht, oké ze laat leerlingen echt klaar zitten voor ze start
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen - verschil eerste opname?	voor zover te zien zijn de leerlingen gericht op de leerkracht, een enkeling rommelt nog, niemand praat door opmerking van leerkracht heeft iedereen lege handen - leerkracht reageert op leerlingen waardoor iedereen de volledige aandacht heeft
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht - verschil eerste opname?	20 seconden, 2 seconden langer op het moment dat wel iedereen klaar zit!

Leerkracht 3 – door leerkracht

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar - verschil eerste opname?	- Vuist - Aftellen van 3 naar 0
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen - verschil eerste opname?	- Vooraan de klas - Zichtbaar voor alle kinderen
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend? - verschil eerste opname?	- Ontspannen - Meer rechtop dan eerste opname - Toegewende houding
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief - verschil eerste opname?	- Vergelijkbaar met eerste opname. - Ontspannen - Open houding
handen	- slap of stevig - verschil eerste opname?	- Stevige vuist
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoecken - uitstraling - verschil eerste opname?	- Moeilijk te zeggen, ik denk dat ik een open uitstraling heb maar tegelijk ook duidelijk met mijn mimiek laat zien dat ik iets van de kinderen verwacht (klaar zitten)
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand - verschil eerste opname?	- Ook dit vind ik lastig om te beoordelen. Ik vind dat ik ontspannen ben maar tegelijkertijd een serieuze uitstraling laat zien. Lippen gesloten.
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend - verschil eerste opname?	- Heldere blik - Verwachtigsvol naar de kinderen - rondkijkend
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen - verschil eerste opname?	- ik kijk beter om mij heen en signaleer meer wat er om mij heen gebeurt dan de eerste opname.
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie - verschil eerste opname?	- Ik benoem dat praten met een vuist niet kan. - Ik geef complimenten over de snelheid van het klaar zitten.
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen - verschil eerste opname?	- Op de groep.
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen - verschil eerste opname?	- Dit gedeelte is niet goed te zien bij de opname. - Een paar leerlingen zijn zichtbaar en zij zijn goed betrokken.
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht - verschil eerste opname?	- Veel sneller dan eerste opname.

Leerkracht 3 – door onderzoeker

onderdeel	observatiepunten	observatie
grote/ effectieve signalen	- welk signaal is zichtbaar en/of hoorbaar - verschil eerste opname?	aankondiging: eens kijken hoe snel deze werkt vuistsignaal aankondiging ipv aftellen
positie	- waar staat de leerkracht - zichtbaar voor iedereen - verschil eerste opname?	voor de klas en zichtbaar voor iedereen zelfde
lichaamshouding	- rechtop - spanning of ontspanning - toegewende houding of vermijdend/afwijzend? - verschil eerste opname?	rechtop balans toegewend
ledematen	- spanning of ontspanning - open of gesloten houding - armen op het lijf of vrij en expressief - verschil eerste opname?	balans, voornamelijk gesloten houding
handen	- slap of stevig - verschil eerste opname?	stevig ivm vuist
mimiek	- stand van de kaken: hangend of rechtop - tekens op het gezicht - mondhoeken - uitstraling - verschil eerste opname?	omhoog verwachting minder streng/ bozig
lippen	- ontspannen of gespannen - binnen of buiten gericht - stand - verschil eerste opname?	ontspannen buiten gericht stand is iets omhoog
ogen/oogcontact	- focus naar binnen of buiten - gelaatsuitdrukking open of gesloten - open en actief of staren - beweging en stand van de pupillen - helder of vermoeiend - verschil eerste opname?	ogen richting leerlingen focus ligt naar buiten gelaatsuitdrukking is open haar ogen zijn actief
alertheid/ signalen	- reactie op gedrag van leerlingen - verschil eerste opname?	kijkt leerlingen aan maakt aanwijzing zonder geluid
benoemen	- instemmend benoemen - gewenst gedrag benoemen - instemmende communicatie - verschil eerste opname?	
ontvangst-bevestiging	- individueel of groep - reactie op leerlingen - verschil eerste opname?	op zowel individuele leerlingen (middels oogcontact en signalen) als op de groep door te bevestigen en te starten
leerlingen	- houding - geluid - kijken naar leerkracht - lege handen - verschil eerste opname?	voor zover te zien zitten ze rechtop, met een vuist, maken ze geen geluid als de leerkracht begint te praten, ze kijken richting de leerkracht en hebben lege handen. Grotere deelname binnen de groep
tempo	- reactie leerlingen op leerkracht - verschil eerste opname?	snel, zoals hierboven beschreven wordt snel uitgevoerd! nog sneller

Bijlage 13: Presentatie

De Prezi presentatie is [hier](#) te bekijken.

Een goed begin is het halve werk

Hoe effectief onderwijs zichtbaar is in het startmoment van de leerkracht



Bijlage 14: Feedback

In deze bijlage een selectief overzicht van verkregen feedback in de loop van dit onderzoek.

Onderzoeksvoorstel

Als eerste reactie: een goed onderwerp, helder verwoord.

De vraagstelling is volgens mij nu op verschillende manieren leesbaar en nog beter te verwoorden

Wat zijn de kritische succesfactoren van een effectief startmoment van de leerkracht bij aanvang van de les? In de begripsbepaling omschrijf je kritische succesfactoren:

Kritische succesfactoren

Factoren en activiteiten die bijdragen aan het succes.

Volgens mij is dit echter de definitie van succesfactoren.

Kritische succesfactoren zijn echter die factoren die aanwezig MOETEN zijn voor succes. Anders gezegd die paar succesfactoren waar het slagen of falen van afhangt.

Voor de rest ziet het er helder uit. Ook jouw onderzoeksopzet is logisch en richtinggevend genoeg lijkt mij.

Dit ziet er erg goed uit! Mooi plan Chris!

Ik weet alleen niet zeker of dat stukje over double loop en triple loop helemaal klopt. Gaat dat niet juist over op wie het (in dit geval onderzoek) allemaal betrekking heeft? Double is in samenwerking met omgeving en triple loop op nog hoger niveau?

Misschien heb ik het fout hoor, maar dat dacht ik..

Verder mooi plan.

Heel mooi en to the point beschreven!!! Ik kan me voorstellen dat het onderzoek door dit te maken veel meer beeld en rust heeft gegeven voor jezelf.

Leuke titel

Lijkt mij een mooi onderzoek te worden, ik ben benieuwd naar de uitslag. Mooie koppeling met theorie. Wat weet je goed wat je wil!! Wat weet je al duidelijk wat je wilt, mooi gedaan hoor!!! Zie verder de ballonnetjes. Het gaf mij weer zicht om mijn onderzoeksvoorstel passend te maken, bedankt daarvoor.

Hoofdstuk 1

Zou ik weglaten. Misschien is je lezer geen leerkracht, dan staat het vreemd. (wij als leerkrachten) Mooi!! Zou ik weg laten.. Een effectief startmoment bestaat uit méér dan één enkel gebaar. Het woord effectief is wel gevaarlijk. Wat is effectief? Hoe zie je dat? Hoe meet je dat?

Hoofdstuk 2

Zijn er nog belangrijke verschillen tussen de 3 bronnen die je nu naast elkaar legt? Waar overlappen ze? Misschien dat je er iets meer een vergelijking van kunt maken en aan kan geven welke onderdelen jij het meest van belang vind.

Geef kort aan waarom dit begrip van belang is voor je onderzoek.

Dit zijn meer dan 40 woorden, ik heb hier onder de weergave veranderd volgens APA (als het goed is klopt het).

Ik mis hier de link die je in de titel legt met het startmoment, het is er wel maar je maakt het niet expliciet.

VIB is meer iets voor in hoofdstuk 3, alhoewel het onderdeel over interactie wel belangrijk lijkt.. lastig. Ik twijfel of je dit paragraaf hier moet laten staan..

Je noemt regels en routine, maar als je zegt dat er vier zijn, wil de lezer ze ook alle vier zien (kan even tussen haakjes hierbij).

Je noemt nu pas de relatie met de start van de dag. Zou ik eerder doen, nu blijft de lezer denken: en waarom van belang in dit onderzoek?

En dan lijkt het nu alsof dat een inkopper is voor de volgende paragraaf, maar die gaat niet over

startmoment.

Dat van die communicatie moet je duidelijker uitleggen, onderbouwen. (ga je hieronder doen, dus daarna verwijzen)

Afronding: maak nog een korte paragraaf waarin je kort aangeeft wat voor jouw onderzoek van belang is. Een soort samenvatting, met een koppeling naar jouw praktijk.

Wel mis ik specifieke literatuur over het startmoment van een klas, of is dat er niet?

Verder heb ik weinig op te merken, je koppelt en vergelijkt theorie en maakt daar zo nodig je eigen model van. Dat zou je in die afronding kunnen weergeven.

Hoofdstuk 3

Christa, het is een duidelijk hoofdstuk. Je blijft erg zakelijk waardoor het goed te begrijpen is. Mijn mening is dat je bij bepaalde onderdelen wel wat meer mag toelichten. Dit gaat over de vorm van het onderzoek, maar ook en ethiek en kwaliteit zou ik meer toelichten.

Hoe zijn de deelnemers gekozen? Willekeurig of zit hier een gedachte achter? Je kunt hier ook nog uitleggen waarom je voor een focusgroep van leerlingen hebt gekozen. Volgens mij heb je alles heel mooi beschreven. Ik heb een paar aanscherpende vragen bijgevoegd maar weinig echt grote op of aanmerkingen. Duidelijk en helder!

Je hebt het een aantal keer over dat iets 'kan'. Hierdoor is niet duidelijk of je dat ook echt gaat doen. Deze zin leest niet makkelijk. Ik zou na 'opnamen' en punt zetten en een nieuwe zin beginnen. Het stukje 'tonen in video-opnamen' is voor mij onduidelijk wat je ermee bedoelt. Klopt het dat je de kopje 'data analyse' nog uit moet werken? De kopjes 3.4 en 3.5 staan omgedraaid.

Ik denk dat je goed op weg bent. Wat ik mis is een duidelijk beeld van wat je met je data gaat doen en hoe je dat gaat omzetten in afspraken over de startmomenten. Dit zou goed kunnen in het kopje 'data analyse'.

Ik weet niet of het nodig of belangrijk is, maar in hoofdstuk 3 gebruik je weinig theorie of verwijzingen. Dat viel me op.

Je hebt het een aantal keer over video opname en een aantal keer over film opname. Ik zou één van de twee kiezen.

Je schrijft lekker helder, weinig ik, we, en mij. Doorlopende zinnen.

Ik heb een beeld van wat je wilt gaan doen, ik mis wel de onderbouwing, zowel vanuit theorie (ik heb ook op zijn tijd bron gevraagd).

En je geeft niet aan hoe je ervoor zorgt dat het betrouwbaar en valide is, je onderzoek. Daar hoort triangulatie bij, want dat is het middel. Maar dat moet je wel uitleggen (lieft ook weer bron(ene) gebruiken).

Doelstelling: Dit kan ook in hfst 1 en anders graag opnemen in volgende paragraaf. Daarmee voorkom je dat je paragrafen van een alinea maakt en het kan ook daarmee de vorm van je onderzoek verantwoorden (doel, vorm en paradigma hebben met elkaar te maken).

Mooi stukje, ook duidelijk! (op de bronnen na)

Hieronder herhaal je dit min of meer, maar beter en duidelijker verwoord. Je kunt hier wel stellen dat zowel leerkrachten (drie mensen) en leerlingen (groep 5 en 6 in totaal xx leerlingen) jouw respondenten zijn, maar ook dat vertel je hieronder al.

Beschrijf wat je in het interview wilt vragen (leerlingen en leerkrachten) . En waarom dat (ik ga er vanuit dat je vanuit de literatuur dingen hebt gedaan).

Maar ook: waarom kies je voor een interview en niet voor bv een vragenlijst, of de placemat of ...)

Idem: waarom video, waar kijk je naar samen met de leerkracht enz heb je een observatiemodel?

Waarom gebaseerd en hoe ziet dat eruit (inhoud daarvan)

Voor betrouwbaarheid, validiteit en de rol van triangulatie daarin een aparte paragraaf maken.

Hoort niet bij ethiek.

Hoofdstuk 4

- hoeveel mensen hebben de vragenlijst ingevuld?
- de focusgroepen bestaan uit kinderen? Je beschrijft dit uiteraard eerder in het onderzoek maar ik zou het hier ook nog even noemen. En hoeveel.
- is het een idee de antwoorden van de twee groepen in één schema weer te geven zodat er meteen een vergelijking gemaakt kan worden?
- ik begrijp dat er nog een cyclus volgt? Wat levert deze cyclus je precies op waarop je inhaakt, wat je aanpast/bijstelt? Want dat is het idee van een cyclisch onderzoek toch? (kan er naast zitten hoor, heb een heel andere methode namelijk, nu komt het over alsof je gewoon nog een onderzoeksinstrument gaat inzetten maar daar heb je geen cyclus voor nodig..)

Ik vind je H4 erg overzichtelijk. Je maakt gebruik van duidelijke schema's en objectieve conclusies. Je verbindt er nog geen acties aan, maar blijft heel objectief. Goed!

Je legt ook al een relatie met de theorie, goed! verder zag ik dat je er al wel overheen zit met je aantal woorden...

Je kan het opnemen in de bijlage, maar ik veronderstel dat je daar ook de uitgeschreven gesprekken al hebt staan. Beslis tegen die tijd dat je weet hoeveel woorden je hebt.

noem het geen conclusie, maar samenvatting

Dit is in de tabel niet te lezen, dus je moet ook de uitgewerkte interviews gebruiken (als bijlage). Dus geef ook bij de tabel aan dat je een selectie hebt gemaakt van de punten, maar dat er meer gezegd is. dat werk je hier uit.

als de tweede cyclus wordt bepaald door de eerste, dan hier eerst conclusie en dan pas naar de tweede cyclus

is dat hetzelfde als basiscommunicatie (ofwel: blijf consequent)

ik zou dit bewaren voor hfst 5. Nu aangeven hoe verder met je onderzoek...

dit klinkt niet als een nieuwe cyclus, tenzij je de kijkwijzer hebt gemaakt aan de hand van de eerste cyclus. Dit is eerder een aspect van triangulatie, gegevens verzamelen met een ander instrument, waarna je gegevens vergelijkt. (klopt wat de leerkracht zegt, met wat ze doen en met wat de leerlingen zeggen.

Dit is wel een nieuwe cyclus, als je de punten uit de eerste cyclus hebt besproken met de leerkrachten en aan de hand daarvan kijkt wat er nu gebeurt.

totaal

Ik heb je verslag bekeken. Ik vind het duidelijk, professioneel en goed omschreven. Ik vind het als leerkracht heel herkenbaar. Goed ook dat je de kinderen zo actief hebt betrokken bij je onderzoek.

Bij opsommingen zou ik ; gebruiken.

Het woordje "er" zorgt voor spreektaal, dus die moet je verwijderen bij een aantal zinnen.

Zit er op deze foto copyright of komt het van internet? Anders zou je nog een bronvermelding moeten doen. Of zelf zo'n foto maken.

Moet je niet vermelden welke succesfactoren dit dan zijn? Als je wilt weten wat de inhoud is zonder het hele artikel te lezen kan dit handig zijn.

Is dit juist een goed voorbeeld of een voorbeeld hoe het niet moet?

Beetje lange zin met 3 keer 'zoals'

Alle gegevens? Of allen hun eigen gegevens?

Op wat taaldingetjes na, ziet het er goed uit. Behalve je reflectie: die blijft oppervlakkig, zegt weinig over jouw leerproces. Tip: kijk nog eens naar dimensies van reflectie. En koppel bij je reflectie ook de theorie eraan. Verder geef je aan feedback te hebben gehad, maar welke en wat je ermee gedaan hebt, kan ik niet teruglezen. Wilma

3.4 Kwaliteit kan misschien beter nadat je hebt aangegeven welke instrumenten je inzet, de lezer heeft daar dan al kennis van genomen.

Dit zou ik niet zo doen, al die punten. Geef echt een conclusie, waarbij je de essentie eruit haalt (dus onderste rijtje of zo. Voor de rest kun je terugverwijzen naar 4.x

Bijdrage van het onderzoek aan wat (vermeld dat in de eerste zin) dit mag meer concreet gemaakt worden. Denk bv aan de vijf dimensies van reflectie. Je legt via de leerdoelen hierboven al een link met competenties, maar dat mag duidelijker. En bij voorkeur koppelen aan theorie, ook hier de triade zichtbaar maken. Je maakt niet echt duidelijk welke feedback je hebt gehad en wat je aan de hand daarvan aangepast hebt.

Ik dacht bij dit onderzoeksonderwerp eerst: is het niet veel te klein??? Maar..., je legt een heel mooie link naar effectief leerkrachtgedrag. Het vuistsignaal is binnen effectief leerkrachtgedrag een klein, maar erg belangrijk onderdeel. In dit hoofdstuk leg je heel concreet uit wat je ziet in de praktijk en leg je uit waarom je juist dit wilt onderzoeken; prima. In dit hoofdstuk vergelijk je verschillende theorieën met elkaar en laat je zien dat ze er hetzelfde over denken; goed. Zullen veranderen in zal? Duidelijk leesbaar hoofdstuk. Je koppelt elke keer weer terug naar het startmoment. Het wordt elke keer goed duidelijk waarom datgeen wat op papier te maken heeft met het startmoment. Heel leuk dat je ook een focusgroep hebt. Ook goed dat je verschillende 'soorten' leerkrachten hebt genomen en dit hebt beschreven. Sterk dat je dit aanstipt Duidelijk en overzichtelijk. Mooie overzichtelijke tabel Wat leuk dat de kinderen dit aangeven, ik vind ook dat de kinderen stil moeten zijn, maar ik niet per se....Bedoel je niet complimenten? Waarom tips als het goed gaat? Deze vraag heb ik een paar keer voorbij zien komen in het verslag. De formulering leest niet heel lekker. Misschien: welke communicatievaardigheden en welk leerkrachtgedrag beschrijven de leerlingen in..... mooi om te zien dat zowel de leerkrachten als de leerlingen dezelfde grote kenmerken noemen als meest effectief. De factoren die je noemt in het antwoord op je onderzoeksvraag kloppen mooi met wat er in de theorie staat. Wanneer de leerkracht de vuist omhoog heeft mag hij/ zij dan nog wel praten? goed dat dit aangepast is, soms moet je ook variëren zodat dingen niet automatisme worden en daardoor niet meer werken.... Goed dat je dit even aanstipt. Zo kon ik bijv. heel duidelijk zien dat leerkracht 2 wat kritischer was... Ik heb je verslag helemaal gelezen en ik vind het knap gemaakt. Ik vind dat je op een objectieve manier tot al je conclusies bent gekomen. Nu nog de allerlaatste hand eraan leggen en dan eindelijk inleveren!!!!!!!

Hoofdstuk 6 (na totaal)

Duidelijk geschreven, echter ik mis de persoonlijk toon. Je geeft wel iets aan over jezelf en leerstijl, maar het blijft allemaal afstandelijk. Welke hobbels jij hebt moeten nemen en hoe het gelukt is die hobbels te nemen, wat jou daarin geholpen heeft, lees ik niet echt terug. En er worden verbanden gelegd met de theorie, maar relatief weinig. want? (wat je in de volgende zin beschrijft geeft eerder het tegengestelde aan, dus je geeft geen beeld van de belemmeringen). zijn deadlines dan belangrijk voor jou? En daarmee wordt bedoeld vanuit persoonlijk oogpunt, wat maakt dat ik dit belangrijk vind, welke waarden liggen daarachter