



“Ik kies zelf”

Fontys OSO, Master Special Educational Needs

Praktijkgericht onderzoek naar eigenaarschap en zelfregulatie stimuleren bij beginnende pubers.

Door: *Nikita Kaffa*
Studentnummer: 2558475
Datum: 02-05-2016
Begeleider: *Wilbert Vonck*

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1 aanleiding en onderzoeksvraag.....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Probleemstelling.....	8
1.3 Conceptueel model	9
1.4 Onderzoekskader	9
1.5 onderzoeksvraag en deelvragen	11
1.6 Kernbegrippen.....	12
1.7 Relevantie van het onderzoek.....	13
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....	14
2.1 inleiding	14
2.2 Kennisconstructie met betrekking tot: Stimuleren.....	14
2.2.1 Hersenontwikkeling.....	14
2.2.2 Meebeslissen	15
2.2.3 Verantwoordelijkheid dragen voor eigen keuzes.....	15
2.2.4 Betekenis voor mijn ontwerp.....	16
2.3 Kennisconstructie met betrekking tot: Zelfregulatie	17
2.3.1 Metacognitie.....	17
2.3.2 Betekenis voor mijn ontwerp	18
2.4 Kennisconstructie met betrekking tot: Het directe instructiemodel	18
2.4.1 Differentiëren op basis van behoefte, niet op score.	19
2.4.2 Betekenis voor mijn ontwerp	20
2.5 Leerkrachtgedrag in combinatie met motivatie	20
2.5.1 Van leider naar coach	21
2.5.2 Betekenis voor mijn ontwerp	21
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	23
3.1 inleiding	23
3.2 Kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma	23
3.3 Ontwerponderzoek of actieonderzoek?	23
3.4 Respondentengroep.....	24
3.5 Ethische aspecten.....	24

3.5.1 Ethiek voorafgaand aan het onderzoek.....	25
3.5.2 Ethiek tijdens het onderzoek	25
3.5.3 Ethiek na het onderzoek	26
3.6 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.....	26
3.6.1 Triangulatie	27
3.7 Onderzoeksmethoden en instrumenten	27
3.7.1 Interview start.....	28
3.7.2 Enquete.....	28
3.7.3 Stappenplan	29
3.7.4 Kindgesprekken	29
3.7.5 Evaluatie gesprekken.....	29
3.7.6 Interview eind.....	30
3.7.7 Logboek	31
Hoofdstuk 4 Data analyse.....	32
4.1 Inleiding	32
4.2 Kunnen en willen beginnende pubers eigenaarschap dragen.....	33
4.2.1 Afstemming tussen de leerkrachten.....	33
4.2.2 Afstemming leerkrachten vergelijken met de mening van de leerlingen....	34
4.2.3 Verschuiving competentiegevoel m.b.t het nemen van autonomie	38
4.3 Belang van de peergroup	40
4.3.1 Belang van de peergroup volgens de leerkrachten	40
4.3.2 Belang van de peergroup volgens de leerlingen	41
4.4 De autonomie en eigenaarschap veranderen.....	43
4.4.1 Eigenaarschap en autonomie nemen bij het kiezen van een eigen aanpak	43
4.5 Is de interventie van blijvende aard	45
4.6 Afwijkende gegevens	47
4.6.1 Afwijkende antwoorden in figuur 7 en 8	47
4.6.2 Afwijkende gegevens in figuur 25 en 26.....	47
4.7 Samenvattende analyse	48
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie	49
5.1 Inleiding	49
5.2 Beantwoorden van de onderzoeksvraag.....	49

5.2.1 Conclusie en discussie: Kunnen en willen beginnende pubers eigenaarschap dragen.	49
5.2.2 Conclusie en discussie: Belang van de peergroup.....	50
5.2.3 Conclusie en discussie: Autonomie en eigenaarschap verandert	51
5.3 Aanbevelingen voor de praktijk en de reikwijdte.....	51
5.3.1 Groep 6 >	51
5.3.2 Voortgezet onderwijs.....	52
5.4 Evaluatie.....	52
5.4.1. Terugblik naar de aanleiding	52
5.4.2. Triple loop learning.....	53
 Bibliografie.....	 544
 Bijlage.....	 57
Bijlage 1. Codeboom.....	58
Bijlage 2. Concreet onderzoeksplan.....	59
Bijlage 3. Brieven aan ouders.....	60
Bijlage 4. Start interview.....	62
Bijlage 5. Start interview uitgewerkt <i>opnames zijn opvraagbaar</i>	64
Bijlage 6. Start enquête pubers en autonomie.....	68
Bijlage 7. Start enquête, voorbeelden ingevuld.....	71
Bijlage 8. Handleiding leerkracht.....	73
Bijlage 9. Stappenplan leerlingen.....	79
Bijlage 10. Stappenplan leerlingen, voorbeelden ingevuld.....	80
Bijlage 11. Eind enquête, voorbeelden ingevuld.....	82
Bijlage 12. Aanvullende eind enquête blauw.....	84
Bijlage 13. Eind enquête blauw, voorbeelden ingevuld.....	85
Bijlage 14. Eindinterview.....	87
Bijlage 15. Eind interview uitgewerkt.....	88
Bijlage 16. Logboek voorbeeld ingevuld.....	89
Bijlage 17. Codeboom herzien.....	90
Bijlage 18. Reflectie formulieren presentatie werkveld.....	91
Bijlage 19. Verwerkingsopdracht GGDR1 Externaliserend gedrag.....	97
Bibliografie.....	100
Feedback Critical Friends en werkveld.....	101

Samenvatting

Dit is het verslag van mijn onderzoek omtrent zelfregulatie en eigenaarschap stimuleren bij beginnende pubers. Voorafgaand aan dit onderzoek is het probleem geconstateerd dat leerlingen weinig kansen krijgen om vaardigheden als zelfregulatie en eigenaarschap te ontwikkelen, terwijl deze zaken wel meegenomen worden in het vormen van hun basisschooladvies.

In het literatuuronderzoek is ingezoomd op de uitgangspunten van verschillende theorieën. Omtrent de autonomie van de leerling is de theorie van onder andere Deci & Ryan(1985) als uitgangspunt genomen. Om tot zelfontplooiing te komen is het van belang dat er aan drie basisbehoeftes wordt voldaan. Autonomie is één van deze behoeftes. Voor de hersenontwikkeling met betrekking tot de prefrontale cortex is de theorie van onder andere Munneke (2011, 2015) van invloed geweest. De theorie van Crone (2012) is gebruikt als het gaat om de sociale hersenontwikkeling.

Beginnende pubers hebben de behoefte om mee te beslissen in hun eigen leven. Hierbij groeit de status van de peergroup. Het is belangrijk dat wij als opvoeders als model en coach optreden. Zo krijgen de pubers de kans om ervaring op te doen in het zelf leren maken van keuzes.

Het inzetten van het directe instructiemodel is onder de loep genomen. Hoe wij hier als school mee omgingen, bood geen ruimte om leerlingen ervaring te bieden in zelfregulatie en eigenaarschap.

Het stimuleren tot het nemen van eigenaarschap en zelfregulatie, heb ik vorm gegeven door middel van een stappenplan voor de leerling en een bijpassende gedragshandleiding voor de leerkracht. Het stappenplan werd ingezet om de leerlingen zichzelf te laten reguleren en op een gestructureerde manier keuzes te leren maken. De handleiding voor de leerkracht was van belang omdat de rol van de leerkracht, die nu voornamelijk manager was, in deze setting moest gaan veranderen. De leerkracht blijft eindverantwoordelijk maar legt tevens verantwoordelijkheid bij de leerling neer. Er zijn kindgesprekken gevoerd en enquêtes ingevuld, waarmee de leerlingen hun behoeftes aangeven. Veel leerlingen geven aan dat zij zich zelfverzekerd genoeg voelen om met behulp van het stappenplan een keuze te maken. Dankzij de nieuwe inzichten die het onderzoek

heeft gebracht zijn de leerkrachten positief gestemd over het implementeren van dit stappenplan na afloop van het onderzoek.

Hoofdstuk 1 aanleiding en onderzoeksvraag

1.1 Aanleiding

Een rekenles in groep 8: de leerkracht geeft instructie en vertelt wanneer de leerlingen in een bepaalde aanpak mogen gaan beginnen. De leerlingen doen mee met de instructie en nemen geen initiatief om aan te geven dat zij bepaalde vaardigheden al beheersen, of extra instructie nodig hebben.

Na vier jaar werkervaring in de bovenbouw van het basisonderwijs, is het mij opgevallen dat het merendeel van de leerlingen zich afhankelijk en afwachtend opstelt ten opzichte van de leerkracht en de leerstof. Dit is opmerkelijk, want na bestudering van leerlingen in het kleuteronderwijs, blijken leerlingen in deze schoolfase zich helemaal niet zo afwachtend of afhankelijk op te stellen.

Tevens is dit terug te vinden in de observatielijsten van het ontwikkelingsvolgmodel (Louwe, 2012).

Zelfstandigheid, autonomie																							
4				5				6				7											
Kiest zelf een eenvoudige activiteit en voert deze zelfstandig uit; neemt initiatief om zichzelf korte en eenvoudige doelen te stellen.				Voert een eenvoudige aangeboden activiteit zelfstandig uit en vraagt daarbij alleen hulp als het nodig is.				Voert zelfgekozen en in deeltaken aangeboden complexe activiteiten zelfstandig uit; kiest bewust en komt tot eenvoudig planningsgedrag.				Voert een aangeboden complexe activiteit zelfstandig uit; neemt initiatief om deze zo nodig zelf te splitsen in deeltaken; komt tot eenvoudig probleemoplossend gedrag.				Kiest bewust en vanuit zichzelf een taak en is aanspreekbaar op de keuze en uitvoering; Geeft aan waarom deze taak gekozen is. Past het gedrag naar omstandigheden aan.				Voelt zich zelf verantwoordelijk voor de uitvoering en het resultaat van de activiteit; weert keuzes op concreet niveau niet.			

Wanneer ik naar mijn huidige onderwijs kijk, hebben de leerlingen hier weinig keus in. Bij het rekenonderwijs is dit het meest duidelijk. Leerlingen worden op toets- en cito-gegevens ingedeeld in een aanpak. Te weten de verkorte aanpak, de basisaanpak en de verlengde aanpak. Deze indeling wordt gemaakt door de leerkracht, waarbij momenteel geen beroep wordt gedaan op het zelfinzicht van de leerling. Mijn inziens is dit een gemiste kans. Temeer omdat zelfregulatie en verantwoordelijkheidsgevoel een belangrijk onderdeel vormen van het basisschooladvies voor het voortgezet onderwijs.

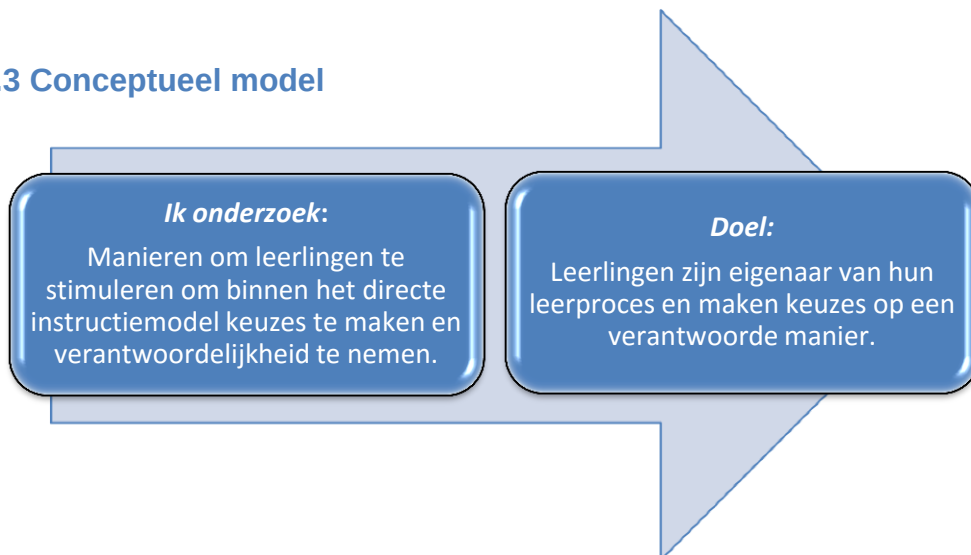
Vanuit de Master SEN als professional wil ik leerlingen beoordelen op vaardigheden die tijdens het onderwijs zijn aangereikt en gestimuleerd. Met dit ontwerponderzoek wil ik leerlingen in de bovenbouw van het basisschoolonderwijs graag de kans geven hun zelfregulatie en verantwoordelijkheidsgevoel verder te ontwikkelen. Aangezien dit meetelt in het basisschooladvies en van belang is voor de volgende stap in hun leven.

1.2 Probleemstelling

Het probleem is dat leerlingen op jonge leeftijd in de kleutergroepen een zelfstandige houding wordt aangeleerd. Echter wordt deze houding zodra ze in de hogere groepen komen weer afgeleerd. Vanuit mijn oogpunt is de oorzaak hiervan het leerkrachtgedrag ten opzichte van het inzetten van het directe instructiemodel. Het directe instructiemodel reikt drie verschillende aanpakken aan: verkorte aanpak, basisaanpak en de verlengde aanpak. Wie in welke aanpak instructie krijgt en hoe de stof verwerkt dient te worden, wordt bepaald door de leerkracht.

In de bovenbouw willen wij zelfregulatie en verantwoordelijkheid ten opzichte van de leerstof zien, zonder dat wij ze daadwerkelijk eigenaar maken om zelf keuzes te maken. De druk van het maken van de nieuwe stap richting het voortgezet onderwijs is in de bovenbouw groter, dan in de lagere groepen.

1.3 Conceptueel model



Figuur 2. Conceptueel model

1.4 Onderzoekskader

Achtergrond:

Het onderzoek vindt plaats in de groepen 7 en 8. Deze leerlingen begeven zich in de leeftijd van 11 t/m 13 jaar, ook wel de (pre)puberteit genoemd (Uitham, 2011). Het gedrag van deze doelgroep kan verklaard worden vanuit de hersenontwikkeling die invloed uitoefent op het gedrag, dit gedrag levert een reactie op uit de omgeving, dit levert wederom gedrag op en triggert nieuwe hersenontwikkeling (Crone, 2012a). De volledige ontwikkeling van de hersenen verloopt van voor de geboorte tot ongeveer het 25^e levensjaar. De puberteit is een cruciale fase in deze hersenontwikkeling. Van de executieve functie zelfregulatie, wordt steeds meer verwacht (Gravestijn et al., 2015). De leerlingen krijgen in groep 7 hun voorlopig advies en in groep 8 hun definitieve advies. Naast hun toetsgegevens is de houding van de leerlingen van belang voor de doorslag van hun basisschooladvies. In het onderwijskundig rapport van de leerlingen wordt tevens de mate van zelfregulatie en verantwoordelijkheidsbesef beschreven. Zij hebben deze vaardigheden nodig in hun verdere studie en leven om verantwoord keuzes te kunnen maken en zich autonoom te voelen, dit is één van de basisbehoeftes volgens Stevens (Stevens, 2012). Het is belangrijk dat je instaat bent mee te beslissen en de verantwoordelijkheid die je daarin moet nemen ook kunt nemen (Crone, 2012b). Als leerling is het van belang je bewust te zijn van dit ontwikkelingsdoel. Metacognitie is de kennis die leerlingen hebben over hun eigen denkprocessen, zo kunnen ze hun eigen weg gaan en voelen

dat zij grip hebben op hun leven (Truong, 2014). Afstemming van mijn leerkrachtgedrag ten opzichte van het ontwikkelingsdoel is van belang om dit mogelijk te maken (Schuit, de Vrieze, & Slegers, 2011). Als leerkracht wil ik ze de ruimte geven om hun ontwikkeling op te pakken en daarvoor verantwoordelijkheid te nemen. Dit wil ik stimuleren door een stappenplan aan te reiken waarmee ze zelf keuzes kunnen maken gedurende de instructie en verwerking van het vak rekenen. Dit is motiverend leerkrachtgedrag (Hofstede, 2010). Hiermee wil ik eigenaarschap bij leerlingen stimuleren.

Afbakening:

Aan dit onderzoek participeren vierentwintig leerlingen uit groep 8, vijftientig leerlingen uit groep 7, de leerkracht van groep 7 en ikzelf mee. De leerlingen krijgen drie weken lang bij het vak rekenen de verantwoordelijkheid om een keuze maken op de gebieden instructie en verwerking. Ik heb gekozen voor het vak rekenen, aangezien mijn leerkrachtgedrag bij het directe instructiemodel in combinatie met de aanpak van de methode en de zelfregulatie van de leerlingen hier het meest duidelijk naar voren komt. Er zullen verschillende cyclussen worden doorlopen, twee weken gelden als één cyclus. De cyclus bestaat uit één week uitvoeren en in de daarop volgende week wordt het plan geëvalueerd en zo nodig aangepast.

Verwachte opbrengst:

Uit mijn ontwerponderzoek volgen aanbevelingen voor het inzetten van het directe instructiemodel in de bovenbouw van de Driemaster, om eigenaarschap en zelfregulatie te stimuleren.

1.5 onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de probleemstelling en het onderzoekskader is de volgende onderzoeksvraag centraal komen te staan:

“ Hoe ontwerp ik binnen zes weken, een interventie gericht op keuzevrijheid binnen de context van het vak rekenen, met als doel zelfregulatie en eigenaarschap te stimuleren bij beginnende pubers?”

Naar aanleiding van mijn onderzoeksvraag zijn drie deelvragen opgesteld:

1.) Theoretische deelvraag:

Hoe kan ik beginnende pubers stimuleren tot het maken van keuzes binnen het rekenonderwijs?

2.) Empirische deelvraag:

Hoe geef ik dit vorm binnen het directe instructiemodel?

3.) Analytische deelvraag:

Welke aanbevelingen volgen hieruit voor het inzetten van het directe instructiemodel in de bovenbouw van basisschool de Driemaster?

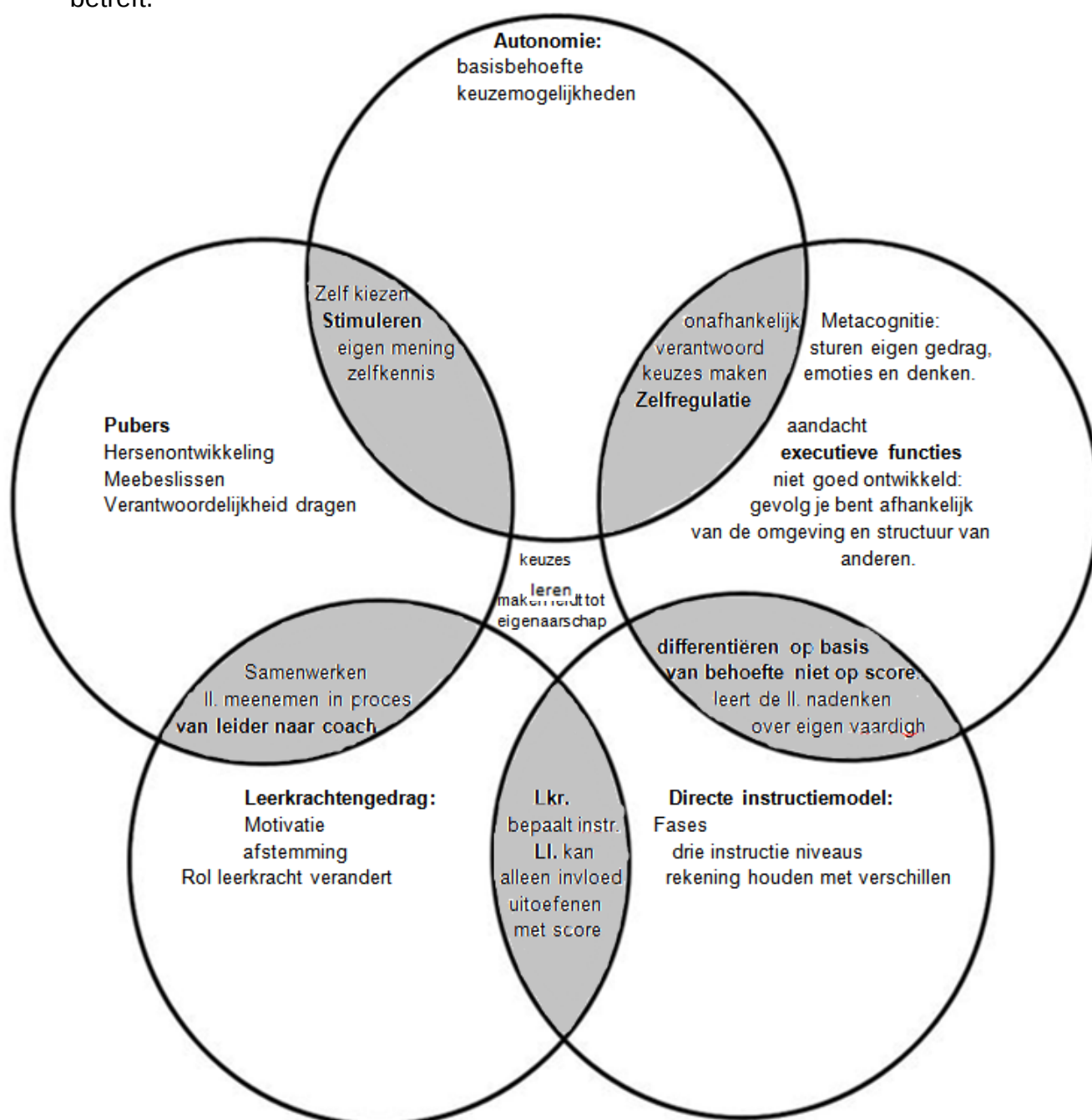
1.6 Kernbegrippen

De kernbegrippen voor het beantwoorden van deze vragen:

Deelvraag 1:	Deelvraag 2:	Deelvraag 3:
Pubers	Zelfregulatie	Leerkrachtgedrag
Autonomie	Directe instructiemodel	
Leerkrachtgedrag	Leerkrachtgedrag	

Figuur 3. Kernbegrippen gekoppeld aan deelvragen

Het kernbegrip rekenen is niet opgenomen, aangezien dit enkel de oefensituatie betreft.



Figuur 4. Venn Diagram

1.7 Relevantie van het onderzoek

Mijzelf: Het onderzoek is relevant voor mijzelf, omdat ik hiermee de volgende competenties kan aantonen:

Ik ben competent op pedagogisch, didactisch en interpersoonlijk gebied, aangezien ik met mijn ontwerp leerlingen wil stimuleren tot eigenaarschap en het op een verantwoorde manier maken van keuzes. Dit ontwerp zal aansluiting vinden bij het directe instructiemodel. Door dit te ontwerpen houd ik rekening met de diversiteit en behoefte van de leerling.

Ik ben competent op het gebied van reflectie en ontwikkeling, aangezien het ontwerp in cyclussen verloopt die worden geëvalueerd, zo nodig volgen er aanpassingen aan het ontwerp. Tevens evalueer ik aan het eind van het gehele proces mijn rol.

De leerling: Oefent met keuzes maken om zelfregulatie en eigenaarschap te ontwikkelen.

De school: Het levert een plan op voor het stimuleren van eigenaarschap en zelfregulatie binnen het directe instructiemodel voor de bovenbouw. Hierdoor werken wij aan het speerpunt gepersonaliseerd leren van de Lucas stichting.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 inleiding

In dit hoofdstuk wordt de theoretische deelvraag onderzocht. Hiervoor wordt de overlap tussen de kernbegrippen van mijn Venn-diagram behandeld en belicht met theorie, om zo aan te tonen welke kennisconstructie dit heeft opgeleverd.

2.2 Kennisconstructie met betrekking tot: Stimuleren

In deze paragraaf wordt de kennisconstructie behandeld tussen de kernwoorden pubers en autonomie. Modeling, peergroup en leerkrachtgedrag vervullen hierbij een belangrijke rol en sluiten aan bij de overlappende delen: van leider naar coach en stimuleren. De hersenontwikkeling wordt bekeken en hoe ik deze mogelijkserwijs zou kunnen stimuleren in mijn ontwerp. Onderbouwd wordt dat meebeslissen motiverend werkt en de stimulans tot zelfregulatie kan verhogen. Tevens wordt de verantwoordelijkheid voor eigen keuzes onder de loep genomen, aangezien dit aansluit bij de basisbehoefte autonomie.

2.2.1 Hersenontwikkeling

De hersenen gaan zich in de puberteit optimaliseren. Er vinden processen plaats om de nuttige verbindingen te behouden en de communicatie tussen de hersengebieden te optimaliseren (Gravesteyn, Smit-Rigter, van den Akker, & Munneke, 2015). De prefrontale cortex is het hersengebied dat verantwoordelijk is voor functies als plannen, organiseren, sociaal gedrag en impulsbeheersing (Munneke, 2011). Deze functies spelen een rol als het gaat om zelfregulatie. Gedurende mijn onderzoek wil ik een beroep doen op de prefrontale cortex, om de zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren. *‘..., this capacity to quickly shift goal priorities may enable adolescents to effectively engage cognitive systems in situations which they are highly motivated to do so and in ways that facilitate learning, problem-solving and the use of divergent creative abilities’* (Crone & Dahl, 2012, p. 645). Aangezien de prefrontale cortex flexibel is in deze periode, is mijn leerkrachtgedrag van belang. Dit hersengebied kan gestimuleerd worden door zelf het goede voorbeeld te geven. Hiermee kan een beroep worden gedaan op hun spiegelneuronen, deze neuronnen worden actief als je een ander een handeling ziet uitvoeren. De spiegelneuronen zijn in de puberteit extra gevoelig ze zorgen ervoor dat de puber meedoet en denkt met de ander (Pol, 2011).

Om een beroep te doen op deze spiegelneuronen kan de leerkrachtvaardigheid modeling ingezet worden. Bij modeling fungeert de leerkracht als rolmodel. De leerkracht doet hardop dingen voor en geeft inzicht in de voor- en nadelen van bepaalde keuzes (Schuit, de Vrieze, & Slegers, 2011).

2.2.2 Meebeslissen

Naast de hersenontwikkeling krijgt de puber te maken met puberteitshormonen, deze zijn nodig voor een gezonde ontwikkeling. Ze zetten de emotionele en sociale hersensystemen op scherp. Dit zorgt voor een grotere motivatie om te kunnen functioneren in sociale groepen. De status van de opvoeders neemt af. Terwijl die van de peergroup juist toeneemt (Crone, 2012a). De motivatie om dingen met anderen te doen en te delen neemt toe, om de leerling verder te stimuleren is het van belang dat ik dit gegeven meeneem. De motivatie kan vergroot worden door hen in mijn ontwerp de optie te verschaffen om leerstof samen met een medeleerling tot zich te nemen en/of overleg te plegen over gemaakte keuzes. Tevens wordt beloningsgericht gedrag sterker, ze krijgen graag waardering voor wat ze doen (Heffels, 2013). In mijn ontwerp staat de peergroup centraal. Tevens wil ik het onderdeel zelfreflectie en feedback verwerken in het ontwerp. Zo kan ik hen waardering geven, wanneer ze goed onderbouwde keuzes hebben gemaakt. Deze ervaringen worden opgeslagen in de hersenen en oefenen invloed uit op de keuzes die zij de volgende keer zullen maken.

2.2.3 Verantwoordelijkheid dragen voor eigen keuzes

In de puberteit is het de taak van de opvoeders om de puber verantwoordelijkheid te leren dragen en zichzelf overbodig te maken. Een deel van deze taak ligt bij de leerkracht. De beginnende pubers moeten gaan opgroeien tot zelfstandige adolescenten (Clerkx, de Groot, & Prins, 2011). Volgens de Zelfdeterminatie-theorie van Deci en Ryan heeft iedereen de natuurlijke drang om zich te ontplooien. Om zelfontplooiing tot stand te laten komen, hebben mensen volgens deze theorie drie aangeboren basisbehoeften die bevredigd moeten worden. De behoefte aan relatie, mensen willen zich verbonden voelen en erbij horen. De behoefte aan competentie, het gevoel hebben dat wij de wereld om ons heen begrijpen en we bekwaam zijn. De laatste psychologische behoefte is autonomie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). *'The need for autonomy involves a need to feel*

that one's actions are undertaken with a sense of volition rather than a sense of being coerced or pressured' (Sokol, Grouzet, & Muller, 2013, p. 142). Leerlingen de ruimte geven om keuzes te maken werkt stimulerend. Door ze verantwoordelijkheid te geven, neem ik de leerlingen serieuzer. Aangezien ik ze laat zien dat ik ze vertrouw om zelf keuzes te maken (Ex & Meijer, 2011). Echter is naast de rijping van de hersenen ook ervaring nodig om de consequenties van bepaalde beslissingen te kunnen overzien. Deze ervaring missen zij nog. Hierdoor zijn ze mede niet goed in staat om situaties goed te kunnen beoordelen (Jolles, 2010). Dit maakt de rol als leerkracht complex. De leerling moet binnen het ontwerp de vrijheid krijgen om ervaringen op te doen, maar heeft vanuit mij ook gerichte feedback nodig om dit te evalueren. Ik moet een kader bieden, waarbinnen de leerling de vrijheid kan ervaren met de consequenties van de beslissingen die hij genomen heeft. Op die manier leer ik de leerling over zichzelf nadenken en over de consequenties van het handelen om zo de zelfregulatie te verbeteren.

2.2.4 Betekenis voor mijn ontwerp

Modeling:

In mijn ontwerp wordt ruimte ingebouwd voor modeling (bijlage 8 punt 2/2.1). In de eerste cyclus wordt het stappenplan (bijlage 9) iedere dag gemodeld op drie momenten:

- Keuze maken van aanpak en verwerking.
- Tussentijdse evaluatie, is de leerling nog op de goede weg?
- Eindevaluatie, heb ik een goede keuze gemaakt?

Peergroup:

Doordat de positie van de peergroup toeneemt, is het belangrijk om in mijn ontwerp een moment in te bouwen, waarin ze kunnen overleggen.

Dit zal een plaats krijgen na het maken van een keuze en in de evaluatie. Ze kunnen hierin aan elkaar uitleggen hoe ze tot bepaalde keuzes zijn gekomen.

Leerkrachtgedrag:

Naast de gerichte feedback van de peergroup, worden er tevens feedbackmomenten met de leerkracht ingepland. Iedere leerling komt in de eerste cyclus tweemaal op gesprek bij de leerkracht. De leerling legt tijdens deze momenten uit hoe het tot zijn

keuzes is gekomen en ontvangt gerichte feedback van de leerkracht. Deze moet gericht zijn op de zelfregulatie en eigenaarschap van de leerling. Punten voor deze gerichte feedback zijn opgenomen in de handleiding (bijlage 8 punt 4/4.1).

2.3 Kennisconstructie met betrekking tot: Zelfregulatie

In deze paragraaf wordt er inzicht gegeven in de metacognitieve vaardigheid: zelfregulatie en hoe dit in verband staat met executieve aandacht. Dit sluit aan bij het begrip zelfregulatie in het Venn-diagram. Aan bod komt met name de kennisconstructie om jezelf bij te kunnen sturen in het stappenplan, gedurende het proces.

2.3.1 Metacognitie

Zelfregulatie is één van de metacognitieve vaardigheden. Metacognitie is de kennis die leerlingen hebben over hun eigen denkprocessen en die van anderen.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie onderdelen: plannen, evalueren en reguleren. Leerlingen met een goed ontwikkelde metacognitie zijn bewuster bezig met leren. Ze weten wat ze leren, waarvoor ze het leren en hoe ze dit kunnen plannen en bijsturen (Truong, 2014). Om de leerling tot een keuze te laten komen is het belangrijk dat ik ze inzicht geef in wat ze leren, waarvoor en hoe ze dit kunnen plannen en bijsturen. Er moeten stappen in het ontwerp komen die de leerling hier informatie over verschaft. Stappen kunnen zijn terugkijken op de vorige keer dat het leerdoel aan bod kwam, hoe heeft de leerling toen gepresteerd? Maar ook een moment om de huidige leerstof te bekijken, heeft de leerling al een plan hoe het dit zou kunnen aanpakken?

Zelfregulatie houdt in dat je eigen denken, gedrag en emoties kan sturen. De kern van zelfregulatie is executieve aandacht. Executieve aandacht zorgt ervoor dat impulsen gecontroleerd worden en maakt gebruik van herinneringen. Dit zorgt ervoor dat er beheerst, planmatig en sociaal aanvaardbaar gedrag optreedt. Het wordt beïnvloed door ervaringen, opvoeding en educatie (Aarssen, et al., 2010) (Keeman, 2012). Het zorgt ervoor dat de persoon zich innerlijk kan besturen en kan aanpassen aan de omgeving.

2.3.2 Betekenis voor mijn ontwerp

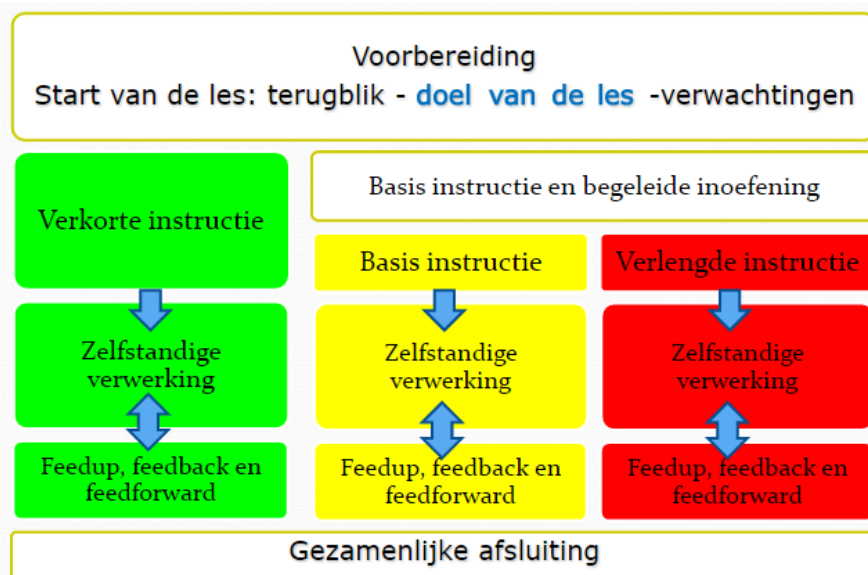
Voor de leerlingen wordt een duidelijk stappenplan ontworpen, zodat ze planmatig te werk leren gaan in het maken van keuzes. Er worden tevens stappen gezet, die de leerling helpen om zichzelf bij te sturen. Dit gebeurt door korte evaluatiemomenten in het stappenplan in te bouwen. Ze maken tijdens het werken een pas op de plaats en evalueren hoe het tot nu toe gaat. Gaan ze door of stellen ze hun aanpak bij? Zo leren zij eigenaar worden over hun eigen leerproces en hoe zij dit moeten sturen.

2.4 Kennisconstructie met betrekking tot: Het directe instructiemodel

In deze paragraaf wordt uitgelegd hoe het directe instructiemodel is opgebouwd en hoe wij als school het model inzetten. Met als doel een andere aanpak te genereren. Zowel het lesmodel als ik zelf gaan ervanuit dat leerlingen verschillend leren. De kennisconstructie vindt plaats op de overlappende gebieden: differentiëren en van leider naar coach.

2.4.1 Differentiëren op basis van behoefte, niet op score.

Het directe instructiemodel is een model voor de manier van het lesgeven. In het lesmodel komen verschillende fases aan bod. De leerkracht begint met een terugblik op de voorgaande les. Vervolgens komt de oriëntatiefase, het is belangrijk dat de leerkracht de nieuwe lesstof gaat koppelen aan reeds bestaande lesstof. De hersenen proberen nieuwe kennis te koppelen aan kennis waarover een persoon al beschikt. Het verbetert het begrijpen en er worden nieuwe verbindingen gemaakt en gekoppeld aan bestaande kennis (Vernooy, 2010). Het lesdoel wordt besproken, dan volgt de instructiefase op drie niveaus en een verwerkings- en afrondingsfase. Het model werkt van: de leerkracht doet voor, via we doen het samen, naar de leerling doet zelf (Schmeier, 2015).



Figuur 5. Directe instructiemodel (Timmermans, 2015)

Leerlingen pikken de lesstof op een verschillende snelheid en manier op. Nu is het nog zo dat ik bepaal in welke aanpak een leerling meedoet.

Er zijn drie aanpakken:

- Leerlingen die na een vlote instructie al zelfstandig kunnen verwerken,
- Leerlingen die na een basisinstructie zelfstandig kunnen verwerken,
- en leerlingen die een verlengde instructie nodig hebben, voordat ze kunnen gaan verwerken.

De leerling kan hier enkel invloed op uitoefenen door hoger of lager te scoren op zijn toetsen. Vanuit de kennisconstructie beschreven in paragraaf 2.2.3 is het van belang dat niet alleen ik zicht heb op in welke aanpak een leerling meedraait, maar dat de

leerling hier zelf inspraak in krijgt. Wanneer je in de verlengde instructie geplaatst bent, betekent dit dat je bij alle lessen van rekenen een verlengde instructie zal ontvangen. Maar een leerling met een onvoldoende score, beheerst niet alle onderdelen van het rekenen onvoldoende. Hiervoor moet de leerling inzicht krijgen in zijn eigen rekenvaardigheden. Dit wordt gezien als het drijfvermogen van een leerling. Wanneer je naar een opgave kijkt, is dit het topje van de ijsberg. Een leerling heeft veel meer onderliggende vaardigheden nodig om het topje van de ijsberg te kunnen oplossen (van Groenestijn, Borghouts, & Janssen, 2013-2014).

2.4.2 Betekenis voor mijn ontwerp

In mijn ontwerp koppelen de leerlingen de leerstof aan andere leerstof. Door ze zelf te laten bepalen in welke aanpak ze mee willen draaien, kunnen zij zichzelf leren inschatten. Hoe willen ze de instructie en verwerking ontvangen van het betreffende leerdoel. Zij gaan in mijn ontwerp hier zelf de verantwoordelijkheid voor dragen. Halverwege de leertijd is het van belang om even stil te staan bij de gemaakte keuze. Er wordt een stap gecreëerd waarbij de leerling pas op de plaats maakt, zodat het kan zien of het zijn leerdoel gaat behalen. Vanaf dit moment wordt ook de keuze gecreëerd om van aanpak te kunnen switchen.

2.5 Leerkrachtgedrag in combinatie met motivatie

In onderstaande paragraaf wordt de theorie over leerkrachtgedrag aan de zelfregulatie van de leerling gekoppeld. De kansen die een leerling krijgt om dit te ontwikkelen worden door de leerkracht gecreëerd. Aangegeven wordt hoe mijn huidige leerkrachtgedrag eruit ziet en hoe ik deze zou willen veranderen om mijn doel zelfregulatie en eigenaarschap bij beginnende pubers te realiseren.

2.5.1 Van leider naar coach

Om zelfregulatie en verantwoordelijkheid te stimuleren moet ik kijken naar het leerkrachtgedrag. Met het gedrag van de leerkracht, kunnen er kansen geschapen worden, zodat leerlingen dit kunnen ontwikkelen. Ik wil de leerlingen hiervoor motiveren. Of ze die kans grijpen, ligt bij de leerling zelf. Er zijn twee soorten motivatie, extrinsieke en intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie zorgt ervoor dat je activiteiten onderneemt, omdat je deze vanuit jezelf interessant vindt. Extrinsieke motivatie houdt in dat je activiteiten onderneemt om externe redenen. Wanneer leerlingen de ruimte krijgen om hun mening te geven, keuzes te maken en verantwoordelijkheid te dragen, worden ze uitgedaagd. Ze worden aangesproken op hun kwaliteiten en raken gemotiveerd (Bos & Stevens, 2010).

Deci en Ryan hebben tevens onderzoek gedaan naar motivatie. Extrinsieke motivatie is niet negatief, de drijfveer komt alleen niet vanuit de persoon zelf. In het onderwijs is dit niet vreemd, de meeste leerdoelen worden aangereikt (Schuit, de Vrieze, & Slegers, 2011). Bij het traditioneel lesgeven heeft de leerling veel ruimte om passief te zijn. Het hoeft geen keuzes te maken of verantwoordelijkheid te nemen, aangezien alles door de leerkracht wordt bepaald. Wanneer je een leerling in beweging wil krijgen, zal de rol van de leerkracht anders moeten worden ingevuld (Dekker, 2014). Mijn huidige leerkrachtgedrag is dat ik de leerlingen in een aanpak heb ingedeeld op basis van hun score. Ik wil mijn leerkrachtgedrag veranderen van leider naar coach. Een deel van de verantwoordelijkheid die eerst bij de leerkracht lag, wordt verschoven naar de leerling. Hoe meer eigen ruimte de leerling krijgt om verantwoordelijkheid te nemen, hoe actiever de leerling zal moeten worden. Ik train de leerlingen om zich onafhankelijker te gedragen en de consequenties te dragen voor hun eigen keuzes. Door tussentijdse evaluaties en eindevaluaties in het stappenplan te voegen, krijgen zij inzicht in hun keuze en de successen en consequenties van die keuze. Is het hen gelukt om het lesdoel en hun persoonlijk doel te behalen?

2.5.2 Betekenis voor mijn ontwerp

In de handleiding voor de leerkracht moeten duidelijke richtlijnen komen voor leerkrachtgedrag dat past bij het stimuleren van zelfregulatie en eigenaarschap bij leerlingen. De leerkracht moet een coachende rol gaan vervullen in plaats van een sturende rol. Het is van belang dat de feedbackmomenten niet als afkeurend worden

ervaren, maar erop gericht zijn om de leerling verantwoordelijk te maken. Tevens moet er voor de leerkracht in staan, wanneer hij getracht wordt het leerproces van de leerling te controleren. Dit houdt in dat er feedbackmomenten komen met de individuele leerling en de stappenplannen worden ingenomen, zodat hij de leerprocessen beter in het vizier heeft.

Als verbinding tussen vragen, theorie, praktijk, analyse en conclusie is een codeboom gecreëerd (bijlage 1).

Hoofdstuk 3 Theoretisch kader

3.1 inleiding

In dit hoofdstuk wordt de verantwoording voor het: onderzoeksparadigma, onderzoeksstrategie, technieken, methodes en instrumenten, ethische overwegingen en betrouwbaarheid behandeld. In dit onderzoek is internationalisering vormgegeven door gebruik te maken van internationale bronnen. Tevens is er een concreet onderzoeksplan opgesteld (bijlage 2).

3.2 Kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma

Het motief om aan dit onderzoek te beginnen is om verandering te brengen in een bestaande situatie. Er wordt een instrument ontwikkeld, waarmee leerlingen stapsgewijs tot een verantwoorde keuze kunnen komen. Zo doen zij ervaring op, om verantwoordelijkheid en zelfregulatie te ontwikkelen en in de toekomst uiteindelijk zonder instrument te kunnen overzien. De bestaande situatie willen veranderen is één van de grondmotieven van het kritisch-emancipatorisch onderzoeksparadigma. De onderzoeker wil een stem geven aan de doelgroep beginnende pubers, zodat zij eigenaarschap kunnen gaan ontwikkelen. Het kritisch-emancipatorisch paradigma sluit zich hierbij aan, het wil een stem geven aan een doelgroep. Het gaat ervanuit dat kennis subjectief is en de dominante groep vooral bepaald wat voor kennis doorgaat. De doelgroep van dit onderzoek zit vast in de keuzes van de leerkracht en hoe het directe instructiemodel wordt ingezet. De leerkracht is in dit geval dominant. Het doel van het onderzoek is deze machtsverhouding te doorbreken, hierdoor valt het praktijkgerichte onderzoek binnen het kritisch-emancipatorische paradigma (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

3.3 Ontwerponderzoek of actieonderzoek?

De onderzoeker wil een handleiding voor leerkrachtgedrag en een stappenplan voor beginnende pubers ontwerpen, aansluitend bij het directe instructiemodel. Dit wordt ontworpen om zelfregulatie en eigenaarschap te stimuleren. Een ontwerponderzoek levert nadat er onderzoek heeft plaatsgevonden, een bruikbaar product op om het probleem op te lossen. Aangezien het product in de praktijk wordt getest en na evaluatiefases wordt verbeterd, levert dit ontwerponderzoek een evidence based product op.

Het praktijkprobleem doet zich voor in de groepen 7 en 8. Zowel een

ontwerponderzoek als een actieonderzoek bekijkt het praktijkprobleem in de specifieke context.

Het onderzoek duurt zes weken en de onderzoeker zal voor het optimaliseren van het product drie keer een cyclus doorlopen. Er is bij een ontwerponderzoek en een actieonderzoek tevens sprake van een cyclus. Het ontworpen product kan tijdens de evaluatiefase worden aangepast, waarna de gehele cyclus opnieuw begint.

Volgens de theorie is het doel van een ontwerponderzoek een nieuw of verbeterd ontwerp maken. Hieruit kan worden geconcludeerd dat het onderzoek valt onder een ontwerponderzoek met de cyclussen kenmerken van een actieonderzoek (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

3.4 Respondentengroep

De respondentengroep bestaat uit vijftientig leerlingen uit groep 7 en vierentwintig leerlingen uit groep 8, de leerkracht van groep 7 en ikzelf. Door groep 7 en de leerkracht van groep 7 in mijn onderzoek te betrekken, wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. De rol van de leerkracht van groep 7 is met name groot bij het gebruik van de handleiding voor de leerkracht. De leerlingen uit groep 7 en 8 worden in drie cyclussen gestimuleerd in hun zelfregulatie en eigenaarschap. De leerkrachten worden in drie cyclussen gestimuleerd om hun rol te verschuiven van leider naar coach.

3.5 Ethische aspecten

Het is van belang om tijdens een praktijkgericht onderzoek de ethiek gedurende verschillende fases van het onderzoek in de gaten te houden. De onderzoeker is zelfstandig en zal de rol vervullen van onderzoeksleider. In deze paragraaf wordt de ethiek aan de hand van de vijf gedragsregels van Andriessen(2010) behandeld. Er is voor deze gedragscode gekozen, aangezien deze passende interventies biedt bij de verschillende fases van het onderzoek. Dit biedt houvast en vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

3.5.1 Ethiek voorafgaand aan het onderzoek

De onderzoeker dient de volgende aspecten in acht te nemen voorafgaand aan het onderzoek, om de ethiek te waarborgen:

- De onderzoeker sluit zich aan bij een relevant en uitvoerbaar thema. Aangezien het praktijkprobleem zich in twee klassen voordoet en zich aansluit bij een speerpunt van de onderwijsstichting, sluit de onderzoeker zich hierbij aan.
- De leerkracht van groep 7 wordt vooraf geïnformeerd over het onderzoek en de rol die hij hierin zal spelen. Bij het startinterview stelt de onderzoeker zich respectvol en integer op ten opzichten van de opvattingen van de leerkracht uit groep 7 omtrent dit onderwerp.
- De leerkracht van groep 7 en directie worden geïnformeerd over de methodekeuzes die zijn gemaakt, waarbij de onderzoeker er voor zorgt dat deze keuzes navolgbaar zijn.
- De ouders van de leerlingen uit groep 7 en 8 ontvangen een brief met hierin uitleg over het ontwerponderzoek. Zij kunnen voor vragen bij de onderzoeker terecht (bijlage 3).
- De onderzoeker richt zich op gedocumenteerde kennis die nationaal en internationaal over dit thema bekend zijn. Hierbij wordt rekening gehouden met de relevantie van de bronnen. De bronnen zijn niet ouder dan vijf jaar. De gebruikte bronnen worden tevens verantwoord in het onderzoek.

3.5.2 Ethiek tijdens het onderzoek

Dankzij de volgende aspecten wordt de ethiek gedurende het onderzoek gewaarborgd:

- Er wordt zo efficiënt en effectief mogelijk data verzameld. Hierbij wordt rekening gehouden met de privacy van de respondenten, zij worden geanonimiseerd.
- De rapportage van de data zijn nauwkeurig en navolgbaar weergegeven in schema's en er wordt een logboek bijgehouden.
- De verzamelde data worden onpartijdig door de onderzoeker beoordeeld. Doordat de data in twee klassen verzameld wordt, is de invloed van de onderzoeker op de verzamelde data minder aanwezig. Hierdoor wordt het onderzoek meer betrouwbaar.

3.5.3 Ethiek na het onderzoek

De volgende aspecten worden in acht genomen om de ethiek na het onderzoek te waarborgen:

- De onderzoeker richt zich op de bruikbaarheid van het ontwerp binnen het onderwijs. Welke aanbevelingen kan de onderzoeker doen, naar aanleiding van het onderzoek voor de school en wat zijn de beperkingen.
- De resultaten worden zorgvuldig gecommuniceerd met de directie van de school. Om de geloofwaardigheid en de overdraagbaarheid aan te tonen, wordt de gehele school betrokken door middel van een presentatie over de eindrapportage.

3.6 Validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten en te waarborgen, zijn een aantal punten belangrijk:

- Er wordt een logboek en onderzoeksplan bijgehouden. Dit maakt de stappen van de onderzoeker navolgbaar en transparant.
- Als onderzoeker weten of er gemeten wordt, wat je wil meten. Dit wordt onder andere aangetoond door aan het begin en aan het eind een enquête in te laten vullen door de onderzoeksgroep.
- Er worden drie cyclussen doorlopen. Hierdoor ontstaat herhaling, wat zorgt voor betrouwbaarheid. Aangezien er steeds gewerkt wordt aan verbetering van het ontwerp, kan er niet geheel gesproken worden van herhaling. Echter gebeurt dit wel steeds op dezelfde manier.
- Het onderzoek wordt in twee groepen afgenomen, dit vergroot de betrouwbaarheid van dit onderzoek.
- Er vinden tussentijds evaluatie momenten plaats tussen de leerkrachten na iedere cyclus. Hierbij worden tussentijdse metingen en voorlopige conclusies besproken, dit wordt vastgelegd en door de leerkracht van groep 7 ondertekend (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

3.6.1 Triangulatie

Om op een professionele manier data te verzamelen, wordt er gebruik gemaakt van triangulatie. Dit houdt in dat er verschillende methoden en instrumenten worden ingezet om data te verzamelen (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals, 2011).

Triangulatie methode en instrumenten:

Onderstaande tabel toont aan welke methoden en instrumenten er worden gebruikt om de (deel)vragen te beantwoorden.

Methoden Instrumenten	Voor onderzoek	deelvraag 1	deelvraag 2	deelvraag 3	hoofdvraag
Interview start	X		X		X
Interview eind				X	X
Enquête		X	X		
Stappenplan		X	X		
Kindgesprek		X	X	X	X
Evaluatie gesprekken		X	X	X	X
Logboek		X	X	X	X

Figuur 6. Instrumenten triangulatie

Bronnentriangulatie:

Naast instrumententriangulatie bevat dit onderzoek tevens bronnentriangulatie. Er wordt vanuit drie bronnen aan dit onderzoek gewerkt: de onderzoeker, de leerkracht uit groep 7 en de leerlingen uit de groepen 7 en 8.

3.7 Onderzoeksmethoden en instrumenten

In dit onderzoek worden verschillende methoden en instrumenten gehanteerd. In deze paragraaf staat de betekenis van de gekozen onderzoeksmethoden en hun valkuilen voor het onderzoek uitgeschreven. Hiermee wordt de transparantie, betrouwbaarheid en het ethisch handelen ondersteund.

3.7.1 Interview start

Sluit aan bij vooronderzoek en deelvraag 2 (bijlage 4&5).

- *Doel van het interview:* Met het interview wordt gekeken of de leerkrachten op één lijn zitten omtrent het onderwerp en de mogelijke oplossing.
- *Vorm:* Een topiclijst interview met gerichte vragen. Deze sluit aan bij de paden: rood, groen en oranje van de term zelfregulatie uit de codeboom (bijlage 1). Voor deze vorm is gekozen, aangezien het een oriënterend interview wordt.
- *Hoe vaak:* Het vindt eenmalig plaats, voorafgaand aan de eerste cyclus van het onderzoek.
- *Wie:* De collega-leerkracht van groep 7.
- *Valkuil:* De leerkrachten zitten niet op één lijn omtrent het onderwerp en er ontstaat een discussie. Dit kan voorkomen worden door als onderzoeker goed te luisteren en zijn perspectief voorop te stellen, het gaat nu niet om de mening van de onderzoeker. Op zoek gaan naar raakvlakken.

3.7.2 Enquête

Sluit aan bij deelvraag 1 en 2 (bijlage 6,7,11&12).

- *Doel van de enquête:* Er wordt in kaart gebracht hoe de leerlingen de mate zelfregulatie en het maken van verantwoorde keuzes nu ervaren en hoe ze dit na afloop van het onderzoek ervaren.
- *Vorm:* Er worden achttien vragen gesteld, zestien hiervan zijn gesloten schaalvragen en twee vragen zijn open. De vragen zijn gebaseerd op zowel het roze, paarse als groene pad bij het hoofdonderwerp: *pubers* uit de codeboom.
- *Hoe vaak:* Dit interview vindt tweemaal plaats, voorafgaand aan het onderzoek en na afloop van het onderzoek.
- *Wie:* De leerlingen uit groep 7 en 8.
- *Valkuil:* Leerlingen geven sociaal wenselijke antwoorden. Dit kan ondervangen worden door hen duidelijk uit te leggen, dat de vragenlijsten anoniem zijn en bedoeld zijn om inzicht te geven in wat er moet veranderen. Wanneer leerlingen het belang inzien van eerlijk omgaan met de vragenlijst, vergroot je de kans op een helder resultaat.

3.7.3 Stappenplan

Sluit aan bij deelvraag 1 en 2 (bijlage 9&10)

- *Doel van het stappenplan:* Leerlingen hun ervaringen van de ontworpen interventie laten documenteren.
- *Vorm:* Gesloten vragen en een enkele openvraag. De vragen zijn gebaseerd op zowel het roze, paarse als groene pad bij het hoofdonderwerp: *pubers* uit de codeboom.
- *Hoe vaak:* Leerlingen beantwoorden vragen voor, gedurende en na iedere rekenles. Er wordt eenmaal op een dag gerekend, vijf keer in de week.
- *Wie:* De leerlingen uit groep 7 en 8.
- *Valkuil:* Leerlingen geven sociaal wenselijke antwoorden. Dit kan ondervangen worden door hen uit te leggen, dat het stappenplan niet beoordeeld wordt. Het is bedoeld om hen houvast te geven, zodat ze op een verantwoorde manier keuzes leren maken.

3.7.4 Kindgesprekken

Sluit aan bij deelvraag 1, 2, 3 en de hoofdvraag.

- *Doel van een kindgesprek:* De leerkracht kan dieper ingaan op de antwoorden van een leerling vanuit zijn stappenplan.
- *Vorm:* Feedback gesprekken gebaseerd op de hoofdonderwerpen: *leerkrachtgedrag* en *pubers* uit de codeboom. De specifieke punten die besproken worden, zijn terug te vinden in de handleiding voor het gewenste leerkrachtgedrag (bijlage 8 punt 4.1).
- *Hoe vaak:* Iedere leerling wordt tweemaal in de week kort uitgenodigd voor een feedback gesprek met de leerkracht.
- *Wie:* Leerlingen en leerkrachten uit groep 7 en 8.
- *Valkuil:* Tijdnood, wanneer dit te veel gevraagd is, kan het in een volgende cyclus worden aangepast.

3.7.5 Evaluatie gesprekken

Sluit aan bij deelvraag 1,2,3 en de hoofdvraag.

- *Doel van een evaluatiegesprek:* We evalueren hoe de cyclus is verlopen, positieve en negatieve punten worden besproken. Het ontwerp wordt aangepast.

- *Vorm*: Gesprek wordt gevoerd aan de hand van een aantal specifieke punten die terug te vinden zijn in de handleiding voor de leerkracht (bijlage 8 punt 7).
- *Hoe vaak*: Na iedere cyclus vindt dit plaats.
- *Wie*: Leerkrachten van groep 7 en 8.
- *Valkuil*: De leerkrachten lopen tegen andere problemen aan. Er zal worden gezocht naar raakvlakken, deze worden aangepast in de volgende cyclus.

3.7.6 Interview eind

Sluit aan bij deelvraag 3 en de hoofdvraag (bijlage 14&15).

- *Doel van het eind interview*: De leerkrachten bespreken hoe het onderzoek is verlopen, welke conclusies kunnen ze uit de cyclussen trekken en welke aanbevelingen ze kunnen doen.
- *Vorm*: Open vragen, zodat we de diepte in kunnen gaan.
- *Hoe vaak*: Dit vindt eenmalig plaats.
- *Wie*: Leerkracht van groep 7 en 8.
- *Valkuil*: We hebben andere aanbevelingen. Integer omgaan met het standpunt van mijn collega en opzoek gaan naar raakvlakken.

3.7.7 Logboek

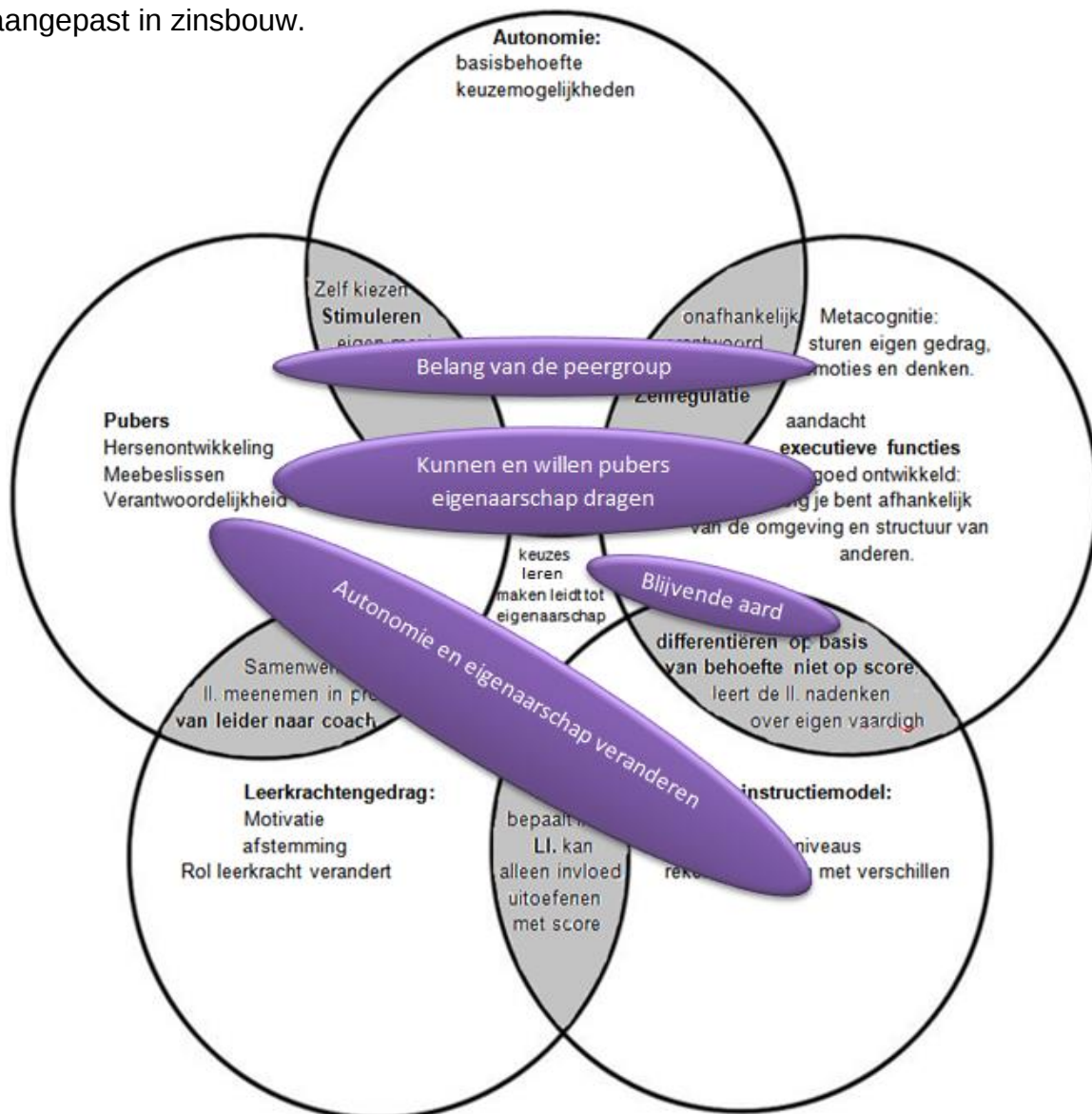
Sluit aan bij de hoofdvraag en alle deelvragen (bijlage 16).

- *Doel van het eind logboek:* Door een logboek bij te houden, zorgt de onderzoeker ervoor dat de stappen die worden gezet navolgbaar zijn. Tevens worden hier zaken in opgeschreven die opvallend zijn gedurende het onderzoek.
- *Vorm:* Het is een logboek in tabelvorm.
- *Hoe vaak:* Dit vindt drie weken lang iedere dag om 16:00 plaats, gedurende de cyclussen. In de evaluatie weken vindt het plaats op dagen dat er geëvalueerd is of wanneer er aan het ontwerp is gewerkt.
- *Wie:* Leerkrachten groep 7 en 8.
- *Valkuil:* Het logboek wordt niet secuur genoeg bijgehouden, waardoor de stappen niet navolgbaar zijn en dit maakt het onderzoek minder transparant. Om dit te voorkomen wordt er een standaard moment ingepland om aan het logboek te werken. Zo krijgt het logboek prioriteit en wordt het geen vrijblijvend instrument.

Hoofdstuk 4 Data analyse

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de data die door de onderzoeksinstrumenten zijn verkregen gedurende het onderzoek, in samenhang besproken. In de kopjes zijn de trends weergegeven zoals die in de data-analyse naar voren zijn gekomen. Deze trends zijn tevens inpasbaar in mijn Venn-diagram. De afwijkende gegevens zijn geanalyseerd in paragraaf 4.6. Zoals in hoofdstuk 3 benoemt, is er tijdens het onderzoek gewerkt met de volgende instrumenten: interview start, enquête, stappenplan, logboek, kindgesprekken, evaluatie gesprekken en een eind interview. Er is een selectie toegevoegd in de bijlage. De uitkomsten van de instrumenten zijn opvraagbaar. Aangezien de eind enquête de lading niet genoeg kon dekken is er een tweede eind enquête opgesteld. De citaten van de leerlingen zijn in tact gehouden en niet aangepast in zinsbouw.



Figuur 7. Venn-diagram met trends

4.2 Kunnen en willen beginnende pubers eigenaarschap dragen

Het doel van deze paragraaf is het proces van verandering in eigenaarschap te laten zien. De afstemming tussen beide leerkrachten wordt behandeld en naast de mening van de leerlingen geplaatst. Deze vergelijking wordt vanuit verschillende instrumenten belicht.

4.2.1 Afstemming tussen de leerkrachten

Om zelfregulatie en eigenaarschap bij het vak rekenen te stimuleren, is er vooraf afgestemd met de leerkracht van groep 7 of wij op dezelfde lijn zitten. Dit is van belang voor de betrouwbaarheid, aangezien het onderzoek in beide groepen op exact dezelfde manier moest gaan plaatsvinden. In onderstaande figuur is te zien hoe de mening van mijn collega overeenkomt, met wat er in paragraaf 1.1 en de theorie die in paragraaf 2.4 behandeld is.

Interviewer	- Vindt u dat de manier waarop wij het directe instructiemodel inzetten ruimte biedt voor autonomie?
Leerkracht 7	Nee eigenlijk niet, want het staat helemaal ingekaderd hoe je te werk moet gaan. Je moet ten eerste starten met de kinderen indelen in de groepen en daarmee is het klaar. En daar moeten ze ook de weektaak in maken en ze hebben geen keuze.
Interviewer	- Wat zou u ervan vinden als leerlingen zelf de differentiatie zouden bepalen, i.p.v. dat u dat bepaald als leerkracht?
Leerkracht 7	Ik zie daar heel veel voordelen in, ik denk dat je dan gericht bezig bent met leren.
Interviewer	- Denkt u dat beginnende pubers dit al kunnen dragen?
Leerkracht 7	Ja, zeker

Figuur 8. Afstemming topic interview start: leerkracht groep 7

De analyse hiervan is dat het gebruik van het directe instructiemodel op dit moment, ons geen mogelijkheid biedt tot het stimuleren van zelfregulatie en eigenaarschap bij de leerlingen. Tevens stemmen wij overeen in het feit dat we denken dat beginnende pubers deze verantwoordelijkheid wel zouden moeten kunnen dragen en je dan gericht bezig bent met leren.

4.2.2 Afstemming leerkrachten vergelijken met de mening van de leerlingen

Vervolgens werd er gemeten of de leerlingen in de groepen 7 en 8 tevens onze mening zouden delen. Dit is gemeten door middel van het afnemen van een enquête (bijlage 6&7).

LLnr.	1	2	4	5
1	7	1	Nee	
2	7	2	Ja	
3	7	1	Nee	
4	7	1	Nee	
5	7	1	Ja	
6	7	3	Nee	
7	7	2	Ja	
8	7	3	Ja	
9	7	2	Ja	
10	7	1	Ja	
11	7	2	Ja	
12	7	3	Nee	
13	7	1	Nee	
14	7	2	Ja	
15	7	3	Nee	
16	7	1	Nee	
17	7	3	Ja	
18	7	1	Nee	
19	7	3	Nee	
20	7	3	Ja	
21	7	1	Ja	
22	7	1	Ja	
23	7	2	Nee	
24	7	2	Nee	
25	7	2	Ja	

Figuur 9. Start enquête leerlingen gr. 7 vraag: 1,2,4,5 n=25

LLnr.	1	2	4	5
1	8	2	Ja	
2	8	3	Ja	
3	8	3	Ja	
4	8	2	Ja	
5	8	3	Ja	
6	8	2	Nee	
7	8	2	Nee	
8	8	3	Ja	
9	8	3	Ja	
10	8	3	Ja	
11	8	2	Ja	
12	8	2	Ja	
13	8	2	Ja	
14	8	2	Nee	
15	8	2	Ja	
16	8	2	Ja	
17	8	2	Nee	
18	8	3	Nee	
19	8	2	Ja	
20	8	1	Nee	
21	8	1	Ja	
22	8	3	Ja	
23	8	1	Nee	
24	8	2	Ja	

Figuur 10. Start enquête leerlingen gr. 8 vraag: 1,2,4,5 n=24

Helemaal niet
Niet
Soms
Heel vaak

Figuur 9. Kleurcodering

Zoals terug te zien in figuur 9 en 10, geeft merendeel van de onderzoeksgroep bij vraag 4 aan dat zij: *helemaal niet* tot *soms* hun eigen ster mogen kiezen. De mening van de leerkrachten en leerlingen komt op twee leerlingen na overeen. Deze twee leerlingen geven aan hun eigen ster vaak te mogen kiezen (paragraaf 4.6).

Leerlingen die *nee* hebben geantwoord op vraag 5: Kan jij je eigen ster kiezen?
 Geven als overeenstemmende reden:

5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / <u>Nee</u>
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	Omdat de juf of de meester dat altijd zeggen

5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / <u>Nee</u>
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	De meester / juf heeft niks hoe goed je bent

Figuur 11. Twee voorbeelden meningen leerlingen groep 7, die geen autonomie willen hebben.

5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / <u>Nee</u>
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	dat doet de juf altijd dat weet ze beter

5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / <u>Nee</u>
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	Nee want de leerkracht weet welk nummer jij bent. ik

Figuur 12. Twee voorbeelden van meningen leerlingen groep 8, die geen autonomie willen hebben.

Deze leerlingen vertrouwen hierbij meer op de kennis van de leerkracht, dan op hun eigen inzicht. De leerkrachten waren voorafgaand aan het onderzoek van mening dat beginnende pubers wel instaat zijn om autonomie te dragen. Deze leerlingen deelden deze mening voorafgaand aan het onderzoek niet. Zij zaten grotendeels in de één en twee steraanpak.

De overige negenentwintig leerlingen waren wel van mening, dat zij instaat zijn om autonomie te dragen. Zij zaten hiervoor voornamelijk in de twee en de drie steraanpak. Zij kwamen met overeenstemmende antwoorden als:

5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	<u>Ja</u> / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	Omdat dan weet ik wat verstandiger is voor mij

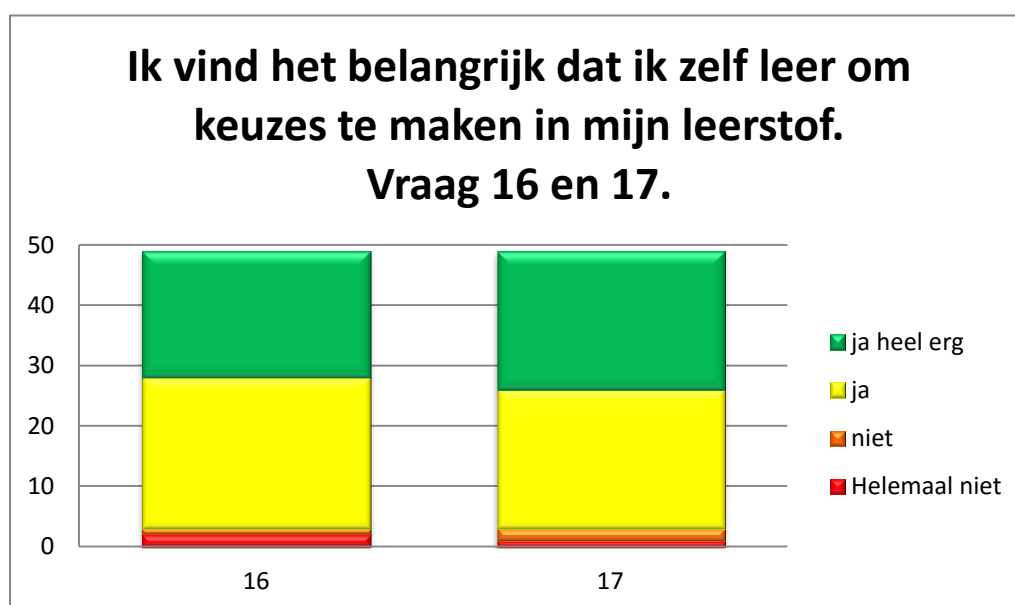
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	<u>Ja</u> / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	Ik weet als ik iets niet snap

Figuur 13. Twee voorbeelden van meningen leerlingen groep 7, die wel autonomie willen hebben.

5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	(Ja) / Nee
6.	Waarom denk jij dit <u>wel</u> /niet?	Omdat ik beter weet dan de leerkracht wat ik kan.
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	(Ja) / Nee
6.	Waarom denk jij dit <u>wel</u> /niet?	want ik weet wat ik aankan of wat ik niet aankan.

Figuur 14. Twee voorbeelden van meningen leerlingen groep 8, die wel autonomie willen hebben.

Echter zagen de meeste leerlingen uit de groepen 7 en 8 wel het belang in van het keuzes leren maken. Dit bleek uit de antwoorden op de vragen 16 en 17.



Figuur 15. Analyse vraag 16 en 17: het belang inzien van zelf keuzes leren maken. $n=49$

Deze analyse toont aan dat het merendeel van de leerlingen geel of groen geantwoord heeft en het belang inziet om zelf keuzes te leren maken. Dit maakt dat ondanks dat sommige leerlingen zich wellicht wat onzeker voelen, ze wel de noodzaak er van inzien. Veel overeenstemmende redenen voor het belang hiervan zijn weergegeven in figuur 16.

17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / <u>ja</u> / ja heel erg
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	als je iets fout doet kan ik er van leren en als ik een verkeerde keuzes maak ook
17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	Op de middelbare school moet je ook een keuze maken pakket maken waar je mee door wil.
17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	uiteraard moet je zelf keuzes maken zo kan je door groeien ik bedoel later moet je zelf keuzes maken!

Figuur 16. Drie voorbeelden van overeenstemmende redenen, belang van zelf leren keuzes maken.

Dit belang kwam tevens in het startinterview naar voren bij de leerkracht van groep 7:

Interviewer	- Kunt u mij vertellen wat u verstaat onder de term zelfregulatie?
Leerkracht 7	Ja, zelfregulatie dat is volgens mij dat kinderen zelf mogen en kunnen bepalen, over hoe ze te werk gaan. Dat ze daar zelf over nadenken en daar een plan bij maken.
Interviewer	- Hoe belangrijk vindt u dat pubers dit ontwikkelen?
Leerkracht 7	Nou ja goed je wilt toch zelfredzaam zijn, dus dat is belangrijk. Hoe belangrijk? Ja erg belangrijk.

Figuur 17. Startinterview belang van zelfregulatie bij beginnende pubers.

Deze mening stemt overeen met mijn persoonlijke mening, weergegeven in paragraaf 1.1 en 1.2.

De meningen van leerkrachten en leerlingen over het belang van zelf keuzes leren maken, komen overeen.

4.2.3 Verschuiving competentiegevoel m.b.t het nemen van autonomie

Niet iedere leerling voelde zich even competent om dit ook daadwerkelijk te gaan doen. In figuur 18 is te zien dat op de vraag of zij hun eigen ster konden kiezen, 2/5 deel voorafgaand aan het onderzoek antwoord met: *nee*. Echter na drie cyclussen bleek dit veranderd en antwoord nog geen 1/10 deel: *nee*.



Figuur 18. Analyse: kan jij je eigen ster kiezen? Voor en na het onderzoek.
n=49

Er is een verschuiving te zien met de afname voor en na het onderzoek. Deze verschuiving ziet er op leerlingniveau als volgt uit:

LLnr	5	5
1	Nee	Ja
2	Ja	Ja
3	Nee	Ja
4	Nee	Ja
5	Ja	Ja
6	Nee	Ja
7	Ja	Ja
8	Ja	Ja
9	Ja	Ja
10	Ja	Ja
11	Ja	Ja
12	Nee	Ja
13	Nee	Ja
14	Ja	Ja
15	Nee	Ja
16	Nee	Ja
17	Ja	Ja
18	Nee	Ja
19	Nee	Ja
20	Nee	Ja
21	Ja	Ja
22	Ja	Nee
23	Nee	Nee
24	Nee	Ja
25	Ja	Ja

Figuur 19. Mening groep 7
Kan jij je eigen ster kiezen?
n=25

1	Ja	Ja
2	Ja	Ja
3	Ja	Ja
4	Ja	Ja
5	Ja	Ja
6	Nee	Ja
7	Nee	Ja
8	Ja	Ja
9	Ja	Ja
10	Ja	Ja
11	Ja	Ja
12	Ja	Ja
13	Ja	Ja
14	Nee	Ja
15	Ja	Ja
16	Ja	Ja
17	Nee	Ja
18	Nee	Ja
19	Ja	Ja
20	Nee	Nee
21	Ja	Ja
22	Ja	Ja
23	Nee	Nee
24	Ja	Ja

Figuur 20. Mening groep 8
Kan jij je eigen ster kiezen?
n=24

Verschuiving nee → ja

Zeventien leerlingen gaven voorafgaand aan het onderzoek aan, dat zij hun eigen ster niet konden kiezen. Na afloop van het onderzoek geven zij aan dit wel te kunnen:

Leerling groep 7: *“Eerst wilde ik niet kiezen, want de meester doet het altijd. Maar toen we met het stappenplan hadden geoefend durfde ik het wel. Het stappenplan zegt precies wat ik moet doen en toen kon ik kiezen.”* (29-03-2016)

Leerling groep 7: *“Ik vond het wel spannend, maar toch durfde ik een hogere ster te kiezen. Met het stappenplan kon ik ook weer kiezen om terug te gaan als ik het te moeilijk vind.”* (29-03-2016)

Leerling groep 8: *“Ik vind het fijn dat ik nog even kan overleggen met een klasgenoot. Dan weet ik zeker of ik een goede keus heb gemaakt. Soms vind ik het nog wel moeilijk, maar ik heb wel vaak goed gekozen!”* (30-03-2016)

Verschuiving ja → nee

Er was één leerling die aangaf dat ze het eerst wel kon en na afloop van het onderzoek niet.

Leerling groep 7: *“Ik dacht wel dat ik het kon en vaak gaat het ook wel goed. Maar ik vind het moeilijk. Steeds denk ik, kies ik nu wel goed? Dus ik denk niet dat ik het heel erg goed kan.”* (29-03-2016)

Deze leerling heeft nog begeleiding nodig, om zich competent genoeg te gaan voelen bij haar keuzes.

Van nee → nee

Drie leerlingen gaven voorafgaand aan het onderzoek aan dat zij hun eigen ster niet kunnen kiezen en geven dit na afloop van het onderzoek in kindgesprekken nog steeds aan.

Leerling groep 7: *“Ik vind het gewoon moeilijk. Ik wil graag van de meester horen wat het beste is.”* (31-03-2016)

Leerling groep 8: *“Soms weet ik niet of ik wel het goede heb gekozen, want dan vind ik het toch nog moeilijk. Dus ik denk dat ik het nog niet kan.”* (31-03-2016)

Leerling groep 8: *“Ik ga soms twijfelen als ik moet overleggen, dus dan weet ik niet of ik wel een goede keuze heb gemaakt. Ik moet nog oefenen.”* (31-03-2016)

Uit de analyse van de kindgesprekken blijkt, dat na afloop van het onderzoek het merendeel van de leerlingen zich competent genoeg voelt om zijn eigen ster te kiezen. De leerlingen die zich hier nog niet competent genoeg over voelen, hebben nog begeleiding nodig hebben bij het maken van hun keuze. Zij vertrouwen nog niet voldoende op hun zelfinzicht.

4.3 Belang van de peergroup

In deze paragraaf worden de data geanalyseerd die het belang van de peergroup aantonen. Deze data worden vanuit de leerlingen en de leerkrachten bekeken. Tevens worden deze data vanuit verschillende instrumenten belicht en geanalyseerd.

4.3.1 Belang van de peergroup volgens de leerkrachten

Vanuit de theorie is in het stappenplan ruimte gecreëerd om de peergroup een waardevolle invulling te geven. De leerlingen moeten gedurende het invullen van het stappenplan, hun keuze verwoorden aan klasgenoten. Hoe zo'n gesprek kan verlopen is meerdere malen door de leerkrachten gemodeld. De leerlingen leerden dit snel aan. Dit wordt door de leerkrachten als waardevol ervaren en was een opvallend punt in het logboek.

Datum	Mij is opgevallen dat:
8-3	Vandaag vielen mij de keuze-gesprekken op. Leerlingen stellen kritische vragen en nemen er de tijd voor. Een aantal leerlingen switcht door de vragen van de medeleerling. Ik vroeg dit na en een leerling gaf aan dat het er niet aan gedacht had en nu toch dankzij zijn medeleerling de uitdaging wel aan wilde gaan. Gaaf!

Figuur 21. Logboek Nikita Kaffa

Tevens kwam dit in evaluatiecyclussen naar voren.

Evaluatiegesprek na cyclus 1:

Leerlingen kunnen hun keuze mondeling netjes verwoorden. Ze komen met goede argumenten en zijn kritisch naar elkaar. (11-03-2016)

In het eindinterview werd dit tevens door de leerkracht van groep 7 aangegeven:

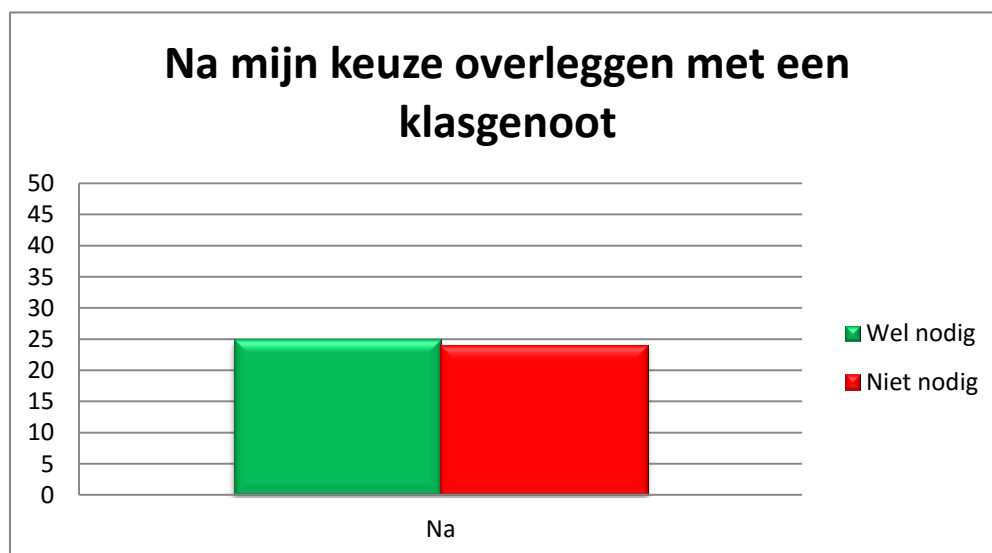
Interviewer	Hoe waardevol vond u de peergroup gedurende de cyclussen?
Leerkracht 7	Waardevol, het is belangrijk dat leerlingen zich leren uiten. Ze leren hun keuzes te verantwoorden en werken op deze manier aan hun zelfreflectie. Ze vertellen meer dan wanneer ze het enkel voor zichzelf gaan opschrijven.

Figuur 22. Eindinterview: waarde peergroup

Deze data tonen aan dat de leerkrachten het inzetten van de peergroup gedurende de interventie als waardevol beschouwen, aangezien deze kwalitatief gezien betere informatie oplevert dan wanneer leerlingen dit schriftelijk voor zichzelf doen. Ze moeten in een gesprek hun keuze goed verwoorden en worden hierover bevraagd.

4.3.2 Belang van de peergroup volgens de leerlingen

Vanuit de leerlingen zelf wordt de peergroup niet bij iedereen als waardevol gezien.



Figuur 23. Overleggen met een klasgenoot nadat ik een keuze heb gemaakt. n=49

Bijna de helft vindt het niet nodig om na het maken van een keuze, deze te overleggen met een klasgenoot.

Na afloop van de les evalueren met een klasgenoot wordt door het merendeel als niet nodig ervaren.



Figuur 24. Overleggen met een klasgenoot na de les. n=49

Tevens komt dit naar voren in de kindgesprekken:

Leerling groep 7: *“Nee het is niet nodig, want de les is al klaar. Ik kan het niet ineens anders doen.”* (01-04-2016)

Leerling groep 8: *“Ik vind het niet nodig, ik weet het zelf al. Dat hoef ik niet nog eens te bespreken.”* (01-04-2016)

Deze data tonen aan dat de leerkrachten en leerlingen het niet eens zijn over de waarde van het inzetten van de peergroup.

4.4 De autonomie en eigenaarschap veranderen

Doel van deze paragraaf is de verandering aan te tonen die gedurende het proces heeft plaatsgevonden op de onderdelen autonomie en eigenaarschap. Deze verandering wordt vanuit verschillende data geanalyseerd.

4.4.1 Eigenaarschap en autonomie nemen bij het kiezen van een eigen aanpak

Gedurende het onderzoek veranderde de autonomie en het gevoel van eigenaarschap bij de leerlingen. Deze datagegevens zijn naast elkaar neergezet in figuur 25.



Figuur 25. Analyse zelfverzekerd/onzeker voor het onderzoek en na het onderzoek. n=49

Tevens kwam dit naar voren in kindgesprekken.

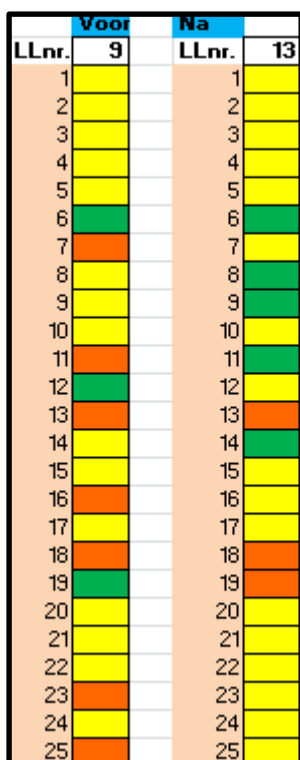
Leerling groep 7: *"Het is wel vreemd dat ik het nu zelf mag kiezen, maar ik kan mezelf nu uitdagen, dat is fijner."* (01-04-2016)

Leerling groep 7: *"Beter want ik zit nu niet meer vast."* (01-04-2016)

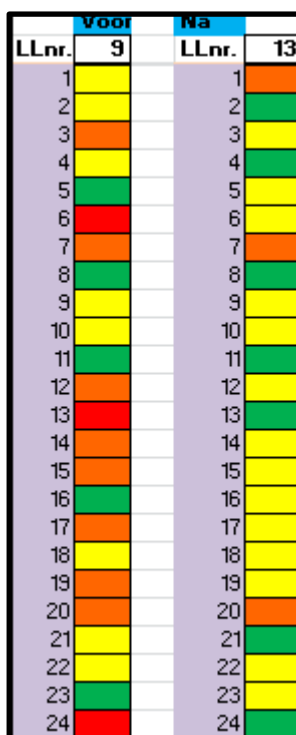
Leerling groep 8: *"Het is nu beter dan hoe we het eerst deden. Ik kan nu kiezen wat ik wil."* (01-04-2016)

Leerling groep 8: *"Ik vind het fijn dat ik als ik het niet snap, ik halverwege een andere keuze mag maken."* (01-04-2016)

In zowel de enquête voorafgaand aan het onderzoek als achteraf, werd de vraag gesteld of de leerling zich nu de baas voelden over hun eigen rekenen. De analyse is terug te zien in figuur 26 en 27.



Figuur 26. Vergelijking antwoorden leerlingen groep 7, voor en na het onderzoek. n=25



Figuur 27. Vergelijking antwoorden leerlingen groep 8, voor en na het onderzoek. n=24

	Helemaal niet
	Niet
	Ja
	Ja heel erg

De data tonen aan dat de leerlingen zich met gebruik van het stappenplan meer eigenaar zijn gaan voelen over hun eigen rekenen. De afwijkende antwoorden worden besproken in paragraaf 4.6.

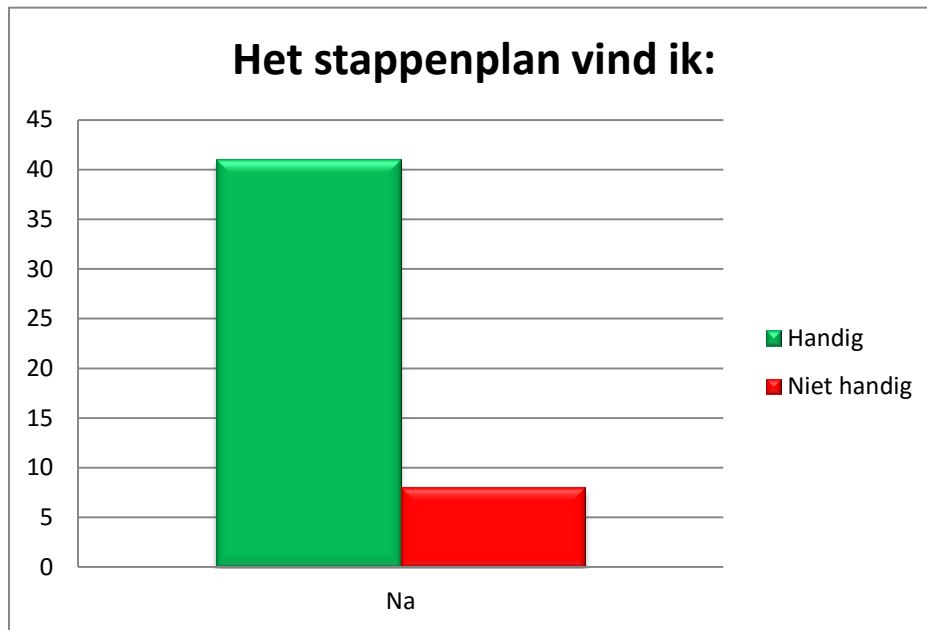
Uit evaluatiegesprekken tussen de leerkrachten kwam het volgende naar voren:

Evaluatiegesprek cyclus 2: (25-03-2016)

- * Ze vinden het fijn om geen "ster" meer te zijn.
- * Er is nu keuze en verantwoordelijkheid.
- * Ze hebben de kans om heen en weer te switchen tussen de stof.
- * Ze durven hierdoor meer uitdagingen aan te gaan, doordat ze weten dat als het niet lukt, ze halverwege terug kunnen switchen.

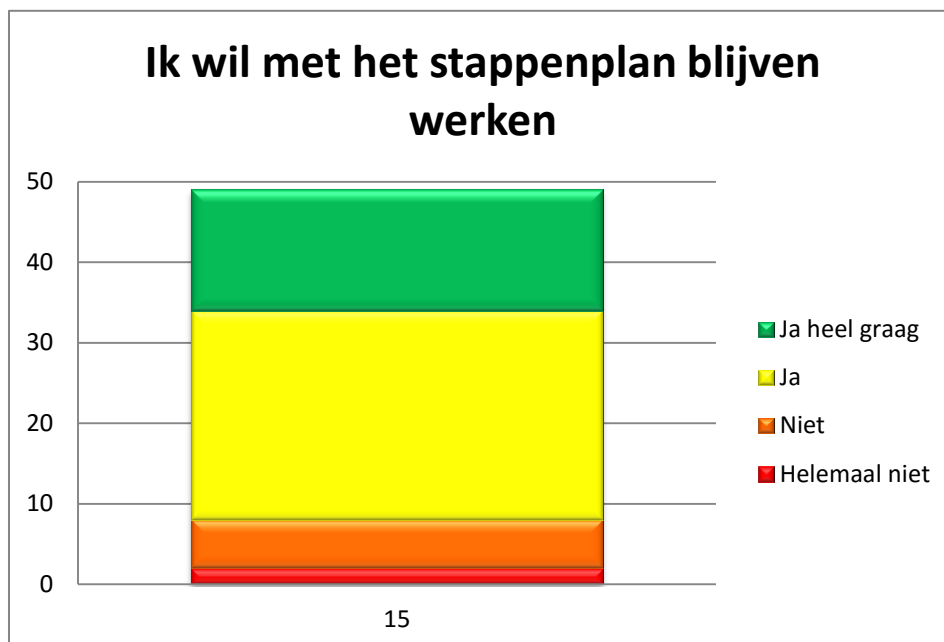
4.5 Is de interventie van blijvende aard

Om na te gaan of de leerlingen met het stappenplan zouden willen blijven werken, werden hier vragen over gesteld in de eind enquête:



Figuur 28. Vraag 5 uit de eind enquête. $n=49$

Met deze analyse wordt aangetoond dat een overgroot deel van de leerlingen het stappenplan een handig middel vinden om mee te blijven werken. Dit deel komt overeen met figuur 29. Hierin is te zien dat hetzelfde aantal leerlingen door zouden willen gaan met het stappenplan.



Figuur 29. Vraag 15 uit de eind enquête. $n=49$

Tevens werd deze vraag in het eindinterview aan de leerkracht van groep 7 voorgelegd:

Interviewer	Zou u met het stappenplan willen blijven werken?
Leerkracht 7	Ja, leerlingen komen nu meer toe aan het bevredigen van hun behoefte autonomie.
Interviewer	Vind u dat de interventie heeft bijgedragen aan het stimuleren van zelfregulatie en eigenaarschap bij beginnende pubers?
Interviewer	Ja, ze hebben zelf eigenaarschap over het maken van hun eigen keuze. Hierbij hebben zij zichzelf moeten reguleren. Hierbij kregen ze gestructureerde hulp van het stappenplan, waardoor merendeel van de leerlingen zichzelf ook daadwerkelijk kon reguleren. Ze dragen verantwoordelijkheid voor deze keuzes en ik fungeer als coach.

Figuur 30. Eindinterview leerkracht groep 7, verder werken met het stappenplan.

Deze data tonen aan dat zowel het merendeel van de leerlingen en de leerkracht uit groep 7 vindt dat deze interventie bijdraagt aan de zelfregulatie en eigenaarschap van beginnende pubers.

4.6 Afwijkende gegevens

In deze paragraaf worden de afwijkende gegevens geanalyseerd om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen.

4.6.1 Afwijkende antwoorden in figuur 7 en 8

In figuur 7 en 8 is terug te zien dat twee leerlingen aangeven dat zij voorafgaand aan het onderzoek: *ja* hebben geantwoord op de vraag: Mag jij je eigen ster wel eens kiezen? In kindgesprekken geven ze aan dat ze de vraag niet goed hebben begrepen. Ze zaten beide in de drie-steraanpak en deze leerlingen mogen er soms voor kiezen om zelfstandig aan de slag te gaan, in plaats van het volgen van de instructie. Dit geeft echter geen antwoord op de vraag. Met deze analyse wordt duidelijk gemaakt, dat de data van deze leerlingen niets afdoen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

4.6.2 Afwijkende gegevens in figuur 25 en 26.

In figuur 25 en 26 zijn vijf leerlingen te zien die aangeven dat zij zich na het onderzoek minder de baas voelen dan voorheen.

In figuur 26 zijn dit de leerling nummers: 12 en 19 uit groep 7.

In figuur 27 zijn dit de leerling nummers: 1,16 en 23 uit groep 8.

Leerlingen 12, 19, 16 en 23 geven aan zich onzeker te voelen bij het maken van eigen keuzes met betrekking tot de leerstof. Deze leerlingen voelen zich nog niet competent genoeg om eigen keuzes te maken. Zij hebben hierbij begeleiding nodig van de leerkracht, zodat ze deze vaardigheid verder kunnen ontwikkelen. Hiermee wordt aangetoond dat deze data niets afdoen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek, maar iets aangeeft over het competentiegevoel van de leerling zelf. Leerling 1 geeft aan dat het stappenplan te lang is en hij zich hierdoor niet de baas voelt. Hij heeft het idee vast te zitten aan het stappenplan. Deze data doet niets af aan de betrouwbaarheid van het onderzoek.

4.7 Samenvattende analyse

De leerkrachten en leerlingen stemden in mening overeen, dat het gebruik van het directe instructiemodel voorafgaand aan het onderzoek, geen mogelijkheid bood tot het stimuleren van zelfregulatie en eigenaarschap. Zij stemden voor een groot deel overeen dat beginnende pubers dit wel zouden moeten kunnen dragen. Echter wilden twee op de vijf leerlingen deze autonomie niet dragen. Toch zagen zij wel het belang in van het leren van deze vaardigheid. Hierdoor had het onderzoek voldoende draagvlak om te starten.

Uit de analyse van de kindgesprekken bleek, dat na afloop van het onderzoek het merendeel van de leerlingen zich competent genoeg voelt om deze eigenaarschap te dragen. De leerlingen die zich hier nog niet competent genoeg bij voelen, ongeveer een tiende deel, hebben nog begeleiding nodig hebben bij het maken van hun keuze. Het belang van de peergroup werd door de leerkrachten en leerlingen anders ervaren. De leerkrachten vinden dat het inzetten van de peergroup de kwaliteit van het reflecteren verhoogd. Het overgrote deel van de leerlingen vindt het inzetten van deze peergroup gesprekken niet nodig.

Data tonen aan dat zowel het merendeel van de leerlingen als de leerkrachten vinden dat het leren van keuzes maken relevant is voor het ontwikkelen van zelfregulatie en eigenaarschap van beginnende pubers. Zoals ook veronderstelt werd in het Venn-diagram in paragraaf 1.6.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de conclusies en aanbevelingen voor de praktijk beschreven en antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de gepresenteerde data en trends in hoofdstuk 4, inzicht van nieuwe theorieën en de herziende codeboom. Tevens komt de evaluatie aan bod.

5.2 Beantwoorden van de onderzoeksvraag

Het doel van deze paragraaf is het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze wordt beantwoord in onderstaande conclusies en discussies.

“Hoe ontwerp ik binnen zes weken, een interventie gericht op keuzevrijheid binnen instructie en verwerking bij het vak rekenen, met als doel zelfregulatie en eigenaarschap te stimuleren bij beginnende pubers?”

5.2.1 Conclusie en discussie: Kunnen en willen beginnende pubers eigenaarschap dragen.

Terugkijkend was dit een enorme stap voor de leerlingen, als altijd alles voor je bepaald wordt. Twee op de vijf leerlingen gaven aan dit eigenaarschap niet te willen dragen. Door te laten zien dat je vertrouwen in de leerlingen hebt en in hun verantwoordelijkheid, lukte het merendeel van de leerlingen toch om deze eigenaarschap te dragen (Praamsma, 2012). Ze groeiden tevens in hun eigen zelfvertrouwen. Vanuit de theorie gezien hebben mensen de natuurlijke behoefte om zichzelf te ontplooien en eigenaarschap te hebben over hun leven (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009) (Sokol, Grouzet, & Muller, 2013). Omdat wij als leerkracht verantwoordelijk blijven voor de leeropbrengsten, is het van belang dat je de begeleiding afstemt op het zelfregulerend vermogen van de leerling. Hoe intensief en gestructureerd deze begeleiding moet zijn verschilt per leerling (Schuit, de Vrieze, & Slegers, 2011). Het is deels onze taak om leerlingen zo zelfstandig mogelijk te maken, zodat ze verantwoordelijkheid leren dragen voor hun eigen keuzes en daden (Clerkx, de Groot, & Prins, 2011). Echter weten veel pubers nog niet waar hun grenzen liggen. Daarin is onze rol belangrijk. We moeten ze als leerkracht de ervaring bieden en ze hun eigen successen en fouten laten

maken. Echter zijn wij altijd vangnet en grijpen in als het daadwerkelijk mis dreigt te gaan (Jolles, 2010).

Na afloop van het onderzoek is er in de data een duidelijke verschuiving te zien in zowel zelfregulatie als eigenaarschap bij de beginnende pubers. Tevens wil het merendeel van de leerlingen doorgaan met deze werkwijze en hun eigenaarschap behouden, blijkt uit de data-analyse in hoofdstuk 4. Geconcludeerd kan worden dat ze zich na afloop van het onderzoek zelfverzekerd genoeg voelen om hun eigen keuze te maken in de aanpak. De waarde van mijn conclusie is met oog op de toekomst en het dragen van eigenaarschap en autonomie waardevol.

5.2.2 Conclusie en discussie: Belang van de peergroup

In de praktijk zagen de leerkrachten het belang van de peergroup terug in goed verwoorde zelfreflecties tussen klasgenoten. Er werden kritische vragen gesteld en de leerlingen konden hun antwoorden goed verwoorden. De zelfreflecties op papier bleven hierop achter en boden kwalitatief gezien weinig informatie. Gezien de theorie neemt de rol van de opvoeders af en de rol van de peergroup steeds meer toe. Ze willen graag functioneren in sociale groepen en zoeken hier tevens hun waardering (Crone, 2012a) . Echter zagen de leerlingen de momenten met de peergroup voor een overgroot deel niet als waardevol. Mijn nieuwe theorie is dat leerlingen er in hun ontwikkeling waarschijnlijk nog niet aan toe zijn om deze waarde in te schatten.

Er bestaan vier niveaus van ego-ontwikkeling.:

- Zelfbeschermend niveau
- Conformistisch niveau
- Zelfbewust niveau
- Verantwoordelijke niveau

Het conformistische niveau kenmerkt zich in de vaardigheid om eigen welzijn te identificeren met dat van een groep. De groepsrelaties zijn gebaseerd op gelijkheid, gericht op het gemeenschappelijk belang en samenwerking. Bij de groep 11-13jarige is dit bij 10%-44% ontwikkeld (Nelck-da Silva Rosa, 2004). De leerlingen in het onderzoek zijn hier voor een groot deel nog niet aan toe. De conclusie die hieruit getrokken kan worden, is de leerlingen hier geen mening over te laten hebben. Deze vaardigheid moeten ze oefenen met hun leeftijdsgenoten al zien zij hier het nut nog niet van in. Wanneer ik dit koppel aan de codeboom (bijlage 1) zie ik dat ik de rode lijn te belangrijk heb gemaakt. Weghalen is geen optie, hiermee wordt het doel uit het

oog verloren. De rode lijn dient als achtergrondinformatie voor de leerkracht en niet als interventie. Mede hierdoor is er een herziende versie van de codeboom ontstaan (bijlage 17).

5.2.3 Conclusie en discussie: Autonomie en eigenaarschap verandert

Door het aanbieden van het stappenplan en het volgen van de lerarenhandleiding verschoof de autonomie en het eigenaarschap richting de leerling. Leerlingen voelden zich competent en de baas over hun eigen rekenen. Zij hadden de regie in handen en de leerkrachten ervoeren genoeg controle om dit proces te begeleiden. Doordat de rol van de leerkrachten veranderde, kwam de leerling in beweging (Dekker, 2014). De leerkrachten zagen dat de leerlingen instaat waren tot het dragen van verantwoordelijkheid voor het maken van een eigen keuze, hierdoor verliep de rolverschuiving van manager naar coach soepel (Aarssen, et al., 2010) (Keeman, 2012). Hierdoor konden ze ruimte geven aan de leerlingen om ervaring op te doen en te leren, zonder dat zij de verantwoordelijkheid verloren. Dit sluit aan bij de theorie, aangezien er naast de rijping van de hersenen ervaring nodig is om de consequenties van beslissingen te kunnen overzien (Jolles, 2010). Deze ervaring hebben wij geboden door drie cyclussen lang de leerling eigenaar te maken binnen een helder kader. In de data is terug te zien dat ze in deze verantwoordelijkheid groeien. Ze weten door ervaring steeds beter waar ze hun keuzes op kunnen baseren.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijk en de reikwijdte

Het onderzoek is op een positieve manier afgerond in beide groepen. Zij zijn positief gestemd om dit te implementeren in het onderwijs. Het stappenplan en de handleiding zijn momenteel enkel gericht op het vak rekenen. Om zelfregulatie en eigenaarschap bij de leerlingen verder uit te breiden, zal het stappenplan geneutraliseerd moeten worden. De reikwijdte van mijn onderzoek is echter naar mijn inziens niet veel breder dan deze twee groepen.

5.3.1 Groep 6 >

Wanneer ik naar de lagere groepen kijk, zal de mate van zelfreflectie veel leerlingen in de weg staan. Veel leerlingen zullen functioneren op het zelfbeschermende niveau tussen de 13%-48% van de 8-10jarige. Dit functioneringsniveau kenmerkt zich met

het verwijten van fouten aan anderen of omstandigheden. Zij zullen waarschijnlijk nog niet reflectief genoeg zijn om dit ontwerp te dragen. Echter zou er wel gestart kunnen worden met het kiezen van de rekenweektaak, om de leerlingen te trainen in het maken van eigen keuzes.

5.3.2 Voortgezet onderwijs

Wanneer ik kijk naar het voortgezet onderwijs, wordt hier veelvuldig beroep gedaan op de eigen verantwoordelijkheid. Het stappenplan draagt bij aan het ontwikkelen van autonomie en eigenaarschap, waardoor deze waardevol is met het oog op het voortgezet onderwijs. Echter vraag ik me af of het stappenplan op het voortgezet onderwijs haalbaar is, aangezien het nog niet vanzelfsprekend is om te differentiëren in het voortgezet onderwijs. Lang werd gedacht dat dit niet nodig was, aangezien leerlingen na de basisschool al naar verschillende stromingen uitvloeien. Echter is er binnen deze stromingen wel een verschil aan leerlingen (Berben & Van Teeseling, 2014). Hierdoor zal het voortgezet onderwijs mijn inziens nog niet toe zijn aan mijn ontwerp.

5.4 Evaluatie

Het doel van deze paragraaf is het gehele proces te evalueren. Er wordt teruggeblikt op de aanleiding en mijn rol in het proces via triple loop learning.

5.4.1. Terugblik naar de aanleiding

De aanleiding voor mijn onderzoek was de afhankelijke en afwachtende houding van leerlingen in de bovenbouw tegenover de leerstof en de leerkracht. Aangenomen werd dat dit lag aan de inzet van het directe instructiemodel. Leerlingen hadden geen mogelijkheid om vaardigheden als zelfregulatie en eigenaarschap te ontwikkelen in ons toenmalige onderwijs. Echter zijn deze vaardigheden wel van belang, ze worden tevens meegenomen in het basisschooladvies. Ik heb een stappenplan en handleiding ontworpen die aansluit bij het directe instructiemodel om zelfregulatie en eigenaarschap bij de beginnende puber te stimuleren. Te concluderen valt dat binnen deze setting mijn ontwerp inderdaad heeft bijgedragen aan het stimuleren van deze vaardigheden.

5.4.2. Triple loop learning

“Triple loop-learning involves learning how we learn.” (Holmgren, 2014)

Gedurende dit onderzoek ben ik gegroeid in mijn onderzoekende houding. Ik ben van theorie leren begrijpen en samenvatten gegroeid naar het zelf construeren van kennis. Ik weet dat ik hiermee de juiste keuzes heb gemaakt, aangezien ik de trends van mijn data over mijn Venn-diagram kon plaatsen. Hierdoor is een rode lijn in mijn zienswijze te ontdekken. Hetzelfde geldt voor mijn codeboom, welke ook is gedekt en herzien. Mijn ontwerp is in drie cyclussen evidence based getest, in twee afzonderlijke groepen. Hierdoor ontstond er betrouwbaarheid en navolgbaarheid. In beide groepen is eenzelfde verandering te zien wat mijn data stevig maakt en waardoor deze aantoonbare waarde heeft. De trends ontdekken in mijn data vond ik lastig. Hierbij heb ik hulp gehad van mijn critical friends. Zij hebben kritisch gekeken naar de data die ik gebruikt heb, om mijn trends aan te tonen. Tevens zijn zij kritisch geweest op het presenteren van de data, waarna ik grafieken specifiek heb gemaakt.

Mijn taalniveau is een struikelblok geweest. Ik ben niet gewend om op een bepaald taalniveau te schrijven. Een critical friend heeft mij geholpen met het taalniveau en hierin heb ik een groei doorgemaakt. Tevens is zij kritisch geweest op de rode draad van mijn verhaal, zodat ook een leek mijn onderzoek kan volgen. Mijn taalniveau neem ik als punt mee in mijn verdere ontwikkeling. Mijn critical friends zijn gedurende mijn onderzoek kritisch geweest op mijn betrouwbaarheid, zodat ik niets over het hoofd heb kunnen zien wat mijn onderzoek in twijfel kon trekken. Wat ik meeneem in het uitvoeren van mijn taak als change agent, is het gebruik van een Venn-diagram en codeboom. Het zijn twee instrumenten die op systematische wijze veel inzicht verschaffen in verschillen, raakvlakken, ordening en verbanden. Dit alles heeft mijn praktijkgerichte onderzoek en mijn masterniveau naar een hoger level getild.

Voorafgaand aan deze studie heb ik in mijn POP als doel gesteld: leerlingen meer autonomie geven. Mijn onderzoek is een kroon op mijn studie en maakt de cirkel rond. Het is mij gelukt om leerlingen te stimuleren in eigenaarschap en zelfregulatie, deze vaardigheden zijn voor mij van grote waarden. Ik wil ondersteuner zijn voor kind, ouders en team om ervoor te zorgen dat iedere leerling zijn eigen pad naar “Rome” kan volgen.

Bibliografie

- Aarssen, J., van der Bolt, L., Leseman, P., Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., & Mesman, J. (2010). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. *Sardes speciale editie*, 9-19.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010, augustus 30). *gedragscode praktijkgericht onderzoek*. Retrieved februari 7, 2016, from hva: <https://www.hva.nl/binaries/.../gedragscode-praktijkgericht-onderzoek.pdf>
- Berben, M., & Van Teeseling, M. (2014). *Differentieren is te leren*. Amersfoort: CPS.
- Clerkx, M., de Groot, R., & Prins, F. (2011). Opvoeden van pubers een complexe kunst. In *Grensoverschrijdend gedrag pubers* (pp. 197-208). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Soest: Bert Bakker.
- Crone, E. (2012a). *Het sociale brein van de puber*. Soest: Bert Bakker.
- Crone, E. (2012b). Puberteit in termen van sociale veranderingen. In E. Crone, *Het sociale brein van de puber*. Soest: Bert Bakker.
- Crone, E., & Dahl, R. E. (2012, september). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Volume 13, 2012*, 636-650.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkonderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dekker, F. (2014, juni 6). *Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren*. Retrieved januari 7, 2016, from skowf: <http://skowf.nl/westfriesland/images/004-onderwijs/opleiders/llo-onderzoek/Praktijkonderzoek%20juni%202014%20Fleur%20Dekker%20Van%20zelfstandig%20werken%20naar%20zelfverantwoordelijk%20leren.pdf>
- Ex, E., & Meijer, W. (2011). *Pubers op de thee bij keizer Wilhelm II*. Retrieved december 6, 2015, from dspace.library.uu.: <file:///C:/Users/familie/Downloads/Pubers%20op%20de%20thee%20bij%20keizer%20Wilhelm%20II.pdf>
- Gravesteyn et al. (2015, augustus). Wat gebeurt er in de hersenen. *Puberhersenen in ontwikkeling*. Zutphen: Tesink.

- Gravesteijn, E., Smit-Rigter, L., van den Akker, M., & Munneke, W. (2015, augustus). Wat gebeurt er in de hersenen. *Puberhersenen in ontwikkeling*. Zutphen: Tesink.
- Heffels, A. (2013). *praten met je puber*. Houten-Antwerpen: Unieboek.
- Hintum, M. v. (2012, september 16). Pubergedrag toch niet veroorzaakt door 'onrijp brein', maar waardoor dan wel? *Volkskrant*.
- Hofstede, M. (2010, mei). *Kind als regisseur van zijn eigen leerproces*. Retrieved januari 7, 2016, from HBO kennisbank: <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:27333/DS1/>
- Jolles, J. (2010, februari 11). *Jolles opvoeding*. Retrieved januari 3, 2016, from hersenenleren: <http://www.hersenenleren.nl/pdf/100212JollesOpvoeding.pdf>
- Keeman, P. (2012, januari 27). Executieve functies: hoe ontwikkel je zelfregulatie bij kinderen? *Talent*. Retrieved december 6, 2015, from priscillakeeman: <http://www.priscillakeeman.nl/portfolio/147/>
- Louwe, J. J. (2012). *Het OntwikkelingsVolgModel Verantwoording en achtergrondinformatie*. Amersfoort.
- Munneke, W. (2011, maart). Wat gebeurt er in de hersenen. *Puberhersenen in ontwikkeling*. Zutphen: Drukkerij Tesink.
- Nelck-da Silva Rosa, F. F. (2004). *non-scholae-sed-vitae-legimus(ccf2e34e-a1d2-42e5-91c6-2623e2da5639).html*. Retrieved april 16, 2016, from rug: [http://www.rug.nl/research/portal/publications/non-scholae-sed-vitae-legimus\(ccf2e34e-a1d2-42e5-91c6-2623e2da5639\).html](http://www.rug.nl/research/portal/publications/non-scholae-sed-vitae-legimus(ccf2e34e-a1d2-42e5-91c6-2623e2da5639).html)
- Pol, R. v. (2011, februari 11). *wat je over pubergedrag moet weten*. Retrieved januari 24, 2016, from dokterdokter: <http://www.dokterdokter.nl/gezond-leven/puber/wat-je-over-pubergedrag-moet-weten/>
- Prinsen, H., & Terpstra, K. (2009). Ontwikkeling van de hersenen in vogelvlucht. In *Pubers van nu* (p. 22). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Rebel, M. (2007). *wat is het directe instructiemodel*. Retrieved from cindyenneinmoengo: <https://cindyenneinmoengo.files.wordpress.com/.../1wat-is-het-directe-...%20In%C2%A0cache%20Vergelijkbaar>
- Schmeier, M. (2015). *instructie*. Retrieved from directe instructie: <http://www.directeinstructie.nl/>
- Schuit, H., de Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Ruud de Moor centrum open universiteit, Heerlen.

- Sokol, B. W., Grouzet, F. M., & Muller, U. (2013). Autonomy defined. In *Selfregulation and autonomy* (p. 142). Cambridge: Cambridge university press.
- Sonnevelt, A. (2014, december 4). *keuzestress jongeren*. Retrieved december 6, 2015, from albertsonnevelt: <http://albertsonnevelt.nl/keuzestress-jongeren/>
- Stevens, L. (2012, november 25). *over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie*. Retrieved januari 24, 2016, from het kind: <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>
- Timmermans, R. *Directe instructiemodel*.
- Truong, P.-T. (2014, mei 16). Metacognitie. *Training Zelfregulatie voor Leerlingen in Groep 8 van*. Utrecht.
- Uitham, R. (2011, april 26). *prepuberteit*. Retrieved november 28, 2015, from jmouders: <https://www.jmouders.nl/opvoeden/puberteit/pubergedrag/prepuberteit>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie. *gedrag en organisatie*, 320-322.
- van Groenestijn, Borghouts, & Janssen. (2013-2014). *protocol ERWD*. Retrieved februari 4, 2016, from Walfridus: [http://www.walfridus.nl/upload/72-Protocol_ERWD_\(Fidarda_&_Kompas,_2014\).pdf](http://www.walfridus.nl/upload/72-Protocol_ERWD_(Fidarda_&_Kompas,_2014).pdf).
- Verbruggen, M. (2014, Januari 28). *De 3 ontwikkelingszones van de leerling*. Retrieved januari 16, 2016, from leraar 24: <https://www.leraar24.nl/video/5566/de-3-ontwikkelingszones-van-de-leerling#tab=0>
- Verdoorn, M. (n.d.). *differentiatie zelfregulatie*. Retrieved from wij leren: <http://wijleren.nl/differentiatie-zelfregulatie.php>
- Visser, T. (n.d.). *cnvo*. Retrieved from Omgaan met de jeugd van tegenwoordig: https://www.cnvo.nl/fileadmin/user_upload/PDF/Campagnes/Workshop_10_-_Omgaan_met_de_jeugd_van_tegenwoordig_12-20_jaar.pdf

Bijlage

Bijlage.....	57
Bijlage 1. Codeboom.....	58
Bijlage 2. Concreet onderzoeksplan.....	59
Bijlage 3. Brieven aan ouders.....	60
Bijlage 4. Start interview.....	62
Bijlage 5. Start interview uitgewerkt <i>opnames zijn opvraagbaar</i>	64
Bijlage 6. Start enquête pubers en autonomie.....	68
Bijlage 7. Start enquête, voorbeelden ingevuld.....	71
Bijlage 8. Handleiding leerkracht.....	73
Bijlage 9. Stappenplan leerlingen.....	79
Bijlage 10. Stappenplan leerlingen, voorbeelden ingevuld.....	80
Bijlage 11. Eind enquête, voorbeelden ingevuld.....	82
Bijlage 12. Aanvullende eind enquête blauw.....	84
Bijlage 13. Eind enquête blauw, voorbeelden ingevuld.....	85
Bijlage 14. Eindinterview.....	87
Bijlage 15. Eind interview uitgewerkt.....	88
Bijlage 16. Logboek voorbeeld ingevuld.....	89
Bijlage 17. Codeboom herzien.....	90
Bijlage 18. Reflectie formuleren presentatie werkveld.....	91
Bijlage 19. Verwerkingsopdracht GGDR1 Externaliserend gedrag.....	97
Bibliografie.....	100
Feedback Critical Friends en werkveld.....	101

Bijlage 1. Codeboom



Bijlage 2. Concreet onderzoeksplan

Week	Actie	Wie	Wanneer
0	Start interview leerkracht groep 7 afnemen.	Nikita	Eenmalig
0	Enquête leerlingen afnemen.	Nikita en leerkracht groep 7	Eenmalig
0	Brieven voor de ouders meegeven aan de leerlingen.	Nikita en leerkracht groep 7	Eenmalig
1	Introduceren ontwerp 1 uitleg geven in groep 7 over het ontwerp.	Nikita	Maandag
1	Uitvoeren van ontwerp 1, twee gespreksmomenten met iedere leerling inplannen.	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag-vrijdag
1	Kort opschrijven opvallende zaken in een logboek.	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag-vrijdag
1	Evalueren ontwerp 1, opvallende zaken bespreken, reflecteren en mogelijke aanpassingen bespreken.	Nikita en leerkracht groep 7	Vrijdag
2	Doorvoeren mogelijke aanpassingen van ontwerp 1.	Nikita	Maandag-donderdag
2	Bespreken ontwerp 2 met leerkracht uit groep 7.	Nikita en leerkracht groep 7	Vrijdag
3	Uitvoeren van ontwerp 2	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag-vrijdag
3	Kort opschrijven opvallende zaken in een logboek.	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag-vrijdag
3	Evalueren ontwerp 2, opvallende zaken bespreken, reflecteren en mogelijke aanpassingen bespreken.	Nikita en leerkracht groep 7	Vrijdag
4	Doorvoeren mogelijke aanpassingen van ontwerp 3.	Nikita	Maandag-donderdag
4	Bespreken ontwerp 3 met leerkracht uit groep 7.	Nikita en leerkracht groep 7	Vrijdag
5	Uitvoeren van ontwerp 3.	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag-vrijdag
5	Kort opschrijven opvallende zaken in een logboek.	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag-vrijdag
5	Evalueren ontwerp 3, opvallende zaken bespreken, reflecteren.	Nikita en leerkracht groep 7	Vrijdag
6	Gehele proces evalueren en reflecteren, welke aanpassingen en uitkomsten kunnen we doorvoeren in de bovenbouw.	Nikita en leerkracht groep 7	Maandag
6	Eindinterview met leerkracht uit groep 7.	Nikita en leerkracht groep 7	Dinsdag
6	Enquête leerlingen groep 7 en 8 afnemen	Nikita en leerkracht groep 7	Woensdag
6	Alle resultaten en evaluaties meenemen naar Wilbert en bespreken hoe verder te verwerken.	Nikita	Donderdag

Bijlage 3. Brieven aan ouders

Beste ouders en verzorgers van groep 7,

19-02-2016

Dit jaar studeer ik, juf Nikita uit groep 8 af als gedragsspecialist, aan de hogeschool Fontys in Rotterdam.

Voor mijn studie ben ik bezig met een onderzoek, met betrekking tot de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van beginnende pubers. Naar mijn mening kunnen beginnende pubers meer verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. Hiermee stomen we ze klaar voor de middelbare school en het verdere leven.

Graag wil ik kinderen op een verantwoorde manier keuzes leren maken.

Na de vakantie start ik een cyclus van drie weken, die verspreid zitten over een periode van zes weken, om dit te onderzoeken bij uw kind in de groep.

Om het onderzoek niet te groot te maken is er specifiek gekozen voor het rekenonderwijs. Uw kind zal deze periode meegenomen worden in het maken van keuzes op een verantwoorde manier.

Deze onderzoeksgegevens worden geanonimiseerd en alleen gebruikt voor mijn doeleinde en zullen vervolgens worden vernietigd.

In het onderzoeksverslag zullen geen kindkenmerken of anderszins herleidbare informatie worden gebruikt.

Gedurende mijn onderzoeksperiode ben ik voor vragen tijdens werkdagen bereikbaar op: nkaffa@driemaster.lucasonderwijs.nl. Ook kunt u voor vragen even langskomen buiten de schooluren om.

Ik hoop u hiermee voldoende op de hoogte te hebben gesteld.

Met vriendelijke groet,

Nikita Kaffa

Leerkracht groep 8, gedragsspecialist

Basisschool de Driemaster

Spinozalaan 175

2273 XG Voorburg

070 3869124



Beste ouders en verzorgers van groep 8,

19-02-2016

Dit jaar studeer ik, juf Nikita af als gedragsspecialist, aan de hogeschool Fontys in Rotterdam.

Voor mijn studie ben ik bezig met een onderzoek, met betrekking tot de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van beginnende pubers. Naar mijn mening kunnen beginnende pubers meer verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. Hiermee stomen we ze klaar voor de middelbare school en het verdere leven.

Graag wil ik kinderen op een verantwoorde manier keuzes leren maken.

Na de vakantie start ik een cyclus van drie weken, die verspreid zitten over een periode van zes weken, om dit te onderzoeken bij uw kind in de groep.

Om het onderzoek niet te groot te maken is er specifiek gekozen voor het rekenonderwijs. Uw kind zal deze periode meegenomen worden in het maken van keuzes op een verantwoorde manier.

Deze onderzoeksgegevens worden geanonimiseerd en alleen gebruikt voor mijn doeleinde en zullen vervolgens worden vernietigd.

In het onderzoeksverslag zullen geen kindkenmerken of anderszins herleidbare informatie worden gebruikt.

Gedurende mijn onderzoeksperiode ben ik voor vragen tijdens werkdagen bereikbaar op: nkaffa@driemaster.lucasonderwijs.nl . Ook kunt u voor vragen even langskomen buiten de schooluren om.

Ik hoop u hiermee voldoende op de hoogte te hebben gesteld.

Met vriendelijke groet,

Nikita Kaffa

Leerkracht groep 8, gedragsspecialist

Basisschool de Driemaster

Spinozalaan 175

2273 XG Voorburg

070 3869124



Bijlage 4. Start interview

Topic lijst interview:

Bij de leerkracht van groep 7 wordt voorafgaand aan de cyclussen een ongestructureerd interview afgenomen. Er wordt een topiclijst ontworpen met onderwerpen die in ieder geval aanbod moeten komen (Dingemanse, 2015). Deze topiclijst sluit aan bij de paden: rood, groen en oranje van de codeboom, zie bijlage 3. Voor deze vorm is gekozen, aangezien het een oriënterend interview wordt. Hierin moet de visie van de leerkracht die gaat participeren in het onderzoek in beeld moet komen.

De topiclijst met eventueel wat voorbeeld vragen:

Topics	Voorbeeld vragen
Zelfregulatie	- Kunt u mij vertellen wat u verstaat onder de term zelfregulatie? - Hoe ziet u dit terug bij pubers? - Hoe belangrijk vindt u het dat pubers dit ontwikkelen?
Autonomie	- Wat verstaat u onder de term autonomie? - Heeft u ruimte om dit vorm te geven in uw huidige rekenonderwijs? - Kunt u een voorbeeld geven hoe u dit vormgeeft? - Wanneer biedt u autonomie in uw rekenonderwijs? - Hoe vaak biedt u autonomie in uw rekenonderwijs? - Waarom biedt u autonomie in uw rekenonderwijs? - Kunt u uitleggen welke rol een leerkracht kan hebben in de autonomie bij een leerling?
Meebeslissen	- Zet u de peergroup in gedurende uw rekenonderwijs? - Denkt u dat de peergroup ondersteunend zou kunnen zijn om leerlingen te stimuleren tot het verantwoord maken van keuzes? - Denkt u dat de leerkracht of de peergroup meer invloed heeft op een leerling als het aankomt op het verantwoord

	maken van keuzes? - Wat betekent dit volgens u voor de rol van de leerkracht?
Verantwoordelijkheid dragen voor eigen keuzes.	- Denkt u dat beginnende pubers in staat zijn om zelf verantwoordelijkheid te dragen voor een keuze op differentiatie in het rekenonderwijs? - Welke vaardigheid kan hierbij stimulerend werken? - Welke vaardigheid kan hierbij belemmerend werken? - Hoe zou u als leerkracht deze vaardigheid kunnen ondersteunen?
Directe instructiemodel	- Vindt u dat de manier waarop wij het directe instructiemodel inzetten ruimte biedt voor autonomie? - Waarom vindt u dat wel/niet? - Wat zou u ervan vinden als leerlingen zelf de differentiatie zouden bepalen, i.p.v. dat u dat bepaald als leerkracht? - Denkt u dat beginnende pubers dit al kunnen dragen? - Hoe denkt u dat dit vorm gegeven moet worden?
Leerkrachtgedrag	- Wat vraagt dit van het gedrag van de leerkracht?

Bijlage 5. Uitwerking start interview

Opnames zijn opvraagbaar.

Interviewer	- Kunt u mij vertellen wat u verstaat onder de term zelfregulatie?
Leerkracht 7	Ja, zelfregulatie dat is volgens mij dat kinderen zelf mogen en kunnen bepalen, over hoe ze te werk gaan. Dat ze daar zelf over nadenken en daar een plan bij maken.
Interviewer	- Hoe ziet u dit terug bij pubers?
Leerkracht 7	Er zit wel verschil in, er zijn wel kinderen die planmatig te werk gaan. Er zijn ook kinderen die gaan heel impulsief gewoon starten en die zien wel hoe ze vastlopen.
Interviewer	- Hoe belangrijk vindt u dat pubers dit ontwikkelen?
Leerkracht 7	Nou ja goed je wilt toch zelfredzaam zijn, dus dat is belangrijk. Hoe belangrijk? Ja erg belangrijk.
Interviewer	- Wat verstaat u onder de term autonomie?
Leerkracht 7	Autonomie is volgens mij dat kinderen verschillende keuzes hebben over wat ze willen doen, hoe ze willen leren, hoe ze willen werken?
Interviewer	- Heeft u ruimte om dit vorm te geven in uw huidige rekenonderwijs?
Leerkracht 7	Amper, het lukt wel. Maar het is telkens op dezelfde manier.
Interviewer	- Kunt u een voorbeeld geven hoe u dit vormgeeft?
Leerkracht 7	Ze mogen bij mij per les kiezen of ze meedoen aan de verlengde instructie of dat ze zelfstandig de verwerking maken. En soms is ook nog de keuze om in tweetallen het werk te maken. En soms aan het einde van het blok, mogen ze ook van mij nog kiezen welke opdrachten ze willen herhalen.
Interviewer	- Wanneer biedt u autonomie in uw rekenonderwijs?
Leerkracht 7	Dat is vaak de verwerking.
Interviewer	- Hoe vaak biedt u autonomie in uw rekenonderwijs?
Leerkracht 7	Deze manier denk ik 3 a 4 keer per week. Maar het is wel elke keer hetzelfde, dus ik zoek wel naar meer.

Interviewer	- Waarom biedt u autonomie in uw rekenonderwijs?
Leerkracht 7	Ik denk dat het belangrijk is, dat kinderen nadenken over wat ze nodig hebben. En dat dit niet aan ze verteld wordt wat ze nodig hebben.
Interviewer	- Kunt u uitleggen welke rol een leerkracht kan hebben in de autonomie bij een leerling?
Leerkracht 7	Ja, jeetje. Welke rol een leerkracht kan hebben?
Interviewer	- Welke rol heeft u, om de autonomie bij een leerling te creëren?
Leerkracht 7	Ik denk dat dit start met de verschillende opties aandragen, zodat ze logische keuzes maken. En dat je dit verder wil uitbouwen naar dat ze zelf ook slimme keuzes kunnen ontwikkelen.
Interviewer	- Zet u de peergroup in gedurende uw rekenonderwijs?
Leerkracht 7	Ja, ik heb daar wel werkvormen voor. Om inderdaad kinderen ook een belangrijke rol te laten spelen daarin. Bijvoorbeeld de helpdesk, waarbij kinderen dus aan een bepaald groepje vragen kunnen gaan stellen en die helpen ook met nakijken. Of als ze in groepjes de verwerking maken bijvoorbeeld.
Interviewer	- Denkt u dat de peergroup ondersteunend zou kunnen zijn om leerlingen te stimuleren tot het verantwoord maken van keuzes?
Leerkracht 7	Dat weet ik niet, ik denk bij een aantal kinderen wel. Ik denk ook dat veel kinderen dat echt moeten leren, om daar verantwoordelijk mee om te gaan.
Interviewer	- Denkt u dat de leerkracht of de peergroup meer invloed heeft op een leerling als het aankomt op het verantwoord maken van keuzes?
Leerkracht 7	Is ook weer leerling afhankelijk denk ik. Ik denk dat de ene de mening van de leerkracht heel belangrijk vindt en de ander vindt de mening van vriendje of klasgenootje heel belangrijk.
Interviewer	- Wat betekent dit volgens u voor de rol van de leerkracht?
Leerkracht 7	Dat je goed door moet hebben, wie er wel goed mee om kan gaan en wie je nog moet begeleiden.

Interviewer	- Denkt u dat beginnende pubers in staat zijn om zelf verantwoordelijkheid te dragen voor een keuze op differentiatie in het rekenonderwijs?
Leerkracht 7	Ja.
Interviewer	- En op welke manier dragen ze deze verantwoordelijkheid?
Leerkracht 7	Ze moeten ten eerste nadenken over of ze het onderdeel beheersen of niet. En aan de hand daarvan maken ze een keuze of zij extra hulp nodig hebben of dat ze het zelf kunnen of dat ze verrijking nodig hebben.
Interviewer	- Welke vaardigheid kan hierbij stimulerend werken?
Leerkracht 7	Zelfinzicht
Interviewer	- Welke vaardigheid kan hierbij belemmerend werken?
Leerkracht 7	Geen goede zelfregulatie hebben.
Interviewer	- Hoe zou u als leerkracht deze vaardigheid kunnen ondersteunen?
Leerkracht 7	Ja, door toch goed het werk te controleren, goed na te bespreken en te reflecteren. En kinderen erop aanspreken als ze naar jouw idee verkeerd gekozen hebben.
Interviewer	- Vindt u dat de manier waarop wij het directe instructiemodel inzetten ruimte biedt voor autonomie?
Leerkracht 7	Nee eigenlijk niet, want het staat helemaal ingekaderd hoe je te werk moet gaan. Je moet ten eerste starten met de kinderen indelen in de groepen en daarmee is het klaar. En daar moeten ze ook de weektaak in maken en ze hebben geen keuze.
Interviewer	- Wat zou u ervan vinden als leerlingen zelf de differentiatie zouden bepalen, i.p.v. dat u dat bepaald als leerkracht?
Leerkracht 7	Ik zie daar heel veel voordelen in, ik denk dat je dan gericht bezig bent met leren.
Interviewer	- Denkt u dat beginnende pubers dit al kunnen dragen?
Leerkracht	Ja, zeker

7	
Interviewer	- Hoe denkt u dat dit vorm gegeven moet worden?
Leerkracht	Ja, ik denk dat het belangrijk is dat je het goede voorbeeld geeft. En dat je het belang ook en het doel ervan ook aanduidt bij de kinderen. Dat het geen zin heeft om arrogant te worden en te denken: oh, kijk ik ben goed want ik doe de drie-ster. Want het gaat erom dat je het doel van de les leert. En dat moet duidelijk zijn dus daar moet je op gaan zitten denk ik.
Interviewer	- Wat vraagt dit van het gedrag van de leerkracht?
Leerkracht	Constant alert blijven op de beweegredenen van de leerlingen, waarom hebben ze die keuze gemaakt. Laat ze dat maar uitleggen.
7	

Bijlage 6. Enquête pubers en autonomie

Om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te vergroten en de stem van de leerling in beeld te krijgen, wordt er een enquête afgenomen. Deze enquête wordt voorafgaand aan de cyclussen en na afloop afgenomen. De vragen van de enquête zijn gebaseerd op het hoofdonderwerp: *pubers* uit de codeboom. Zowel het roze, paarse als groene pad zijn erin verwerkt.

De meeste vragen in de enquête zijn schaalvragen en hebben vier antwoord mogelijkheden. Hier is bewust voor gekozen, zodat een leerling een keuze moet maken in een positieve of negatieve positie op de schaal. Zij kunnen geen neutrale positie innemen. .

Nr.	Vraag	Antwoord
1.	Ik zit in groep?	7 / 8
2.	Met rekenen ben ik een ...	* / ** / *** / dit staat niet vast
3.	Hoe blij ben jij met deze steraanpak?	Helemaal niet blij / niet blij / blij / heel blij
4.	Mag jij je eigen ster wel eens kiezen?	Helemaal nooit / heel soms / vaak / altijd
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	_____ _____
7.	Zou jij voordat de les begint zelf je ster willen kiezen?	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
8.	Ik denk dat ik zelf beter weet welke ster ik aan kan dan de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / ja veel beter
9.	Ik voel me nu leider van mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
10.	Als ik zelf mijn ster mag kiezen voel ik me...	Onzeker / Zelfverzekerd
11.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met een vriendje/vriendinnetje..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
12.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
13.	Als we bezig zijn met de les, wil ik graag een momentje om te checken of ik bij mijn ster wil blijven, of toch wil overstappen naar een andere ster..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
14.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met een vriendje/vriendinnetje of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
15.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met de leerkracht of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
16.	Als ik een verkeerde keuze heb gemaakt, ben ik daar zelf verantwoordelijk voor, zo kan je het leren	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg

17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	

Bijlage 7. Start enquêtes, voorbeelden ingevuld

nr. 9

Vooraf

Nr.	Vraag	Antwoord
1.	Ik zit in groep?	7 / 8
2.	Met rekenen ben ik een ...	* / ** / *** / dit staat niet vast
3.	Hoe blij ben jij met deze steraanpak?	Helemaal niet blij / niet blij / blij / heel blij
4.	Mag jij je eigen ster wel eens kiezen?	Helemaal nooit / heel soms / vaak / altijd
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	<u>Ik weet als ik iets niet mag</u>
7.	Zou jij voordat de les begint zelf je ster willen kiezen?	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
8.	Ik denk dat ik zelf beter weet welke ster ik aan kan dan de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / ja veel beter
9.	Ik voel me nu leider van mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
10.	Als ik zelf mijn ster mag kiezen voel ik me...	Onzeker / Zelfverzekerd
11.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met een vriendje/vriendinnetje..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
12.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
13.	Als we bezig zijn met de les, wil ik graag een momentje om te checken of ik bij mijn ster wil blijven, of toch wil overstappen naar een andere ster..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
14.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met een vriendje/vriendinnetje of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
15.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met de leerkracht of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
16.	Als ik een verkeerde keuze heb gemaakt, ben ik daar zelf verantwoordelijk voor, zo kan je het leren	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	<u>Ik anders iets te maken belijk of moeilijk vind.</u>

vooraf

Nr.	Vraag	Antwoord
1.	Ik zit in groep?	7 / 8
2.	Met rekenen ben ik een ...	* / ** / *** / dit staat niet vast
3.	Hoe blij ben jij met deze steraanpak?	Helemaal niet blij / niet blij / blij / heel blij
4.	Mag jij je eigen ster wel eens kiezen?	Helemaal nooit / heel soms / vaak / altijd
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	<i>Ik weet niet, weet er bij mij niet</i>
7.	Zou jij voordat de les begint zelf je ster willen kiezen?	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
8.	Ik denk dat ik zelf beter weet welke ster ik aan kan dan de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / ja veel beter
9.	Ik voel me <u>nu</u> leider van mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
10.	Als ik zelf mijn ster mag kiezen voel ik me...	Onzeker / Zelfverzekerd
11.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met een vriendje/vriendinnetje..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
12.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
13.	Als we bezig zijn met de les, wil ik graag een momentje om te checken of ik bij mijn ster wil blijven, of toch wil overstappen naar een andere ster..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
14.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met een vriendje/vriendinnetje of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
15.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met de leerkracht of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
16.	Als ik een verkeerde keuze heb gemaakt, ben ik daar zelf verantwoordelijk voor, zo kan je het leren	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg

17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
-----	---	---

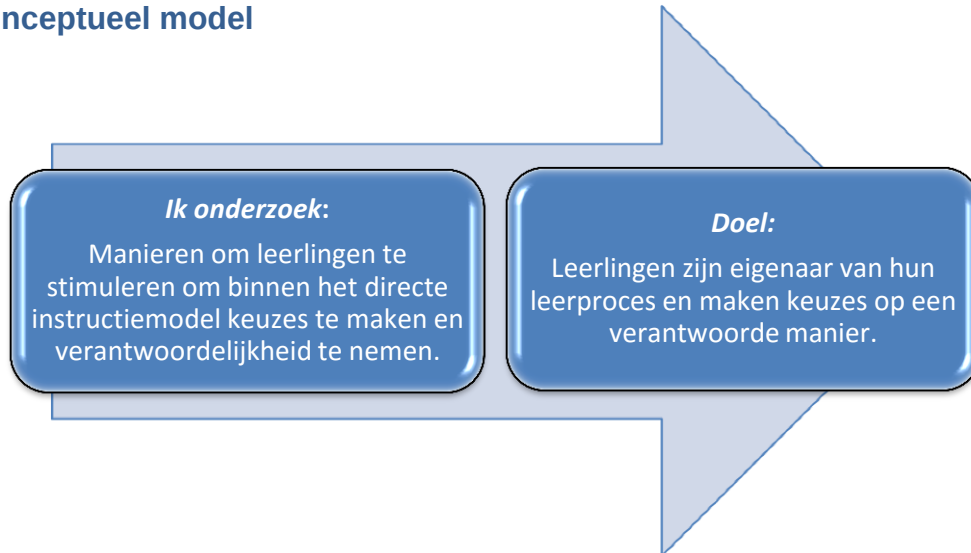
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	
-----	---------------------------------	--

*Ja me nu enorm onzeker
Dus*

Bijlage 8. *Handleiding leerkracht cyclus 3:*

Met mijn ontwerponderzoek wil ik graag het volgende onderzoeken:

1. Conceptueel model



Om dit te kunnen creëren heb ik literatuuronderzoek gedaan en hieronder ziet u de keuzes die hieruit voortgekomen zijn, onderbouwd met literatuur. Er wordt tevens verwezen naar het stappenplan van de leerling, zie bijlage 1 van dit document.

2. Modeling

De prefrontale cortex is het hersengebied dat verantwoordelijk is voor functies als plannen, organiseren, sociaal gedrag en impulsbeheersing (Munneke, 2011). Deze functies spelen een rol als het gaat om zelfregulatie. Gedurende mijn onderzoek wil ik een beroep doen op de prefrontale cortex, om de zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren. De prefrontale cortex is in de puberteit nog in ontwikkeling en daarom flexibel. Hierdoor kan het handelen van de puber wat impulsief lijken. Omdat de prefrontale cortex flexibel is in deze periode, is mijn leerkrachtgedrag van belang. Ik kan dit hersengebied stimuleren door zelf het goede voorbeeld te geven. Ik doe hiermee een beroep op hun spiegelneuronen, deze neuronen worden actief als je een ander een handeling ziet uitvoeren. De spiegelneuronen zijn in de puberteit extra gevoelig ze zorgen ervoor dat de puber meedoet en denkt met de ander (Pol, 2011). Om een beroep te doen op deze spiegelneuronen kan de leerkrachtvaardigheid modeling ingezet worden. Bij modeling fungeert de leerkracht als rolmodel. De leerkracht doet hardop dingen voor en geeft inzicht in de voor- en nadelen van bepaalde keuzes. In mijn ontwerp wordt ruimte ingebouwd voor modeling.

2.1 Wat doet u in de praktijk

In de eerste cyclus wordt het stappenplan iedere dag gemodeld op de volgende drie momenten, zie hierbij het stappenplan van de leerling in bijlage 1.

- Keuze maken van aanpak en verwerking (groene stappen in het leerling stappenplan)
- Tussentijdse evaluatie, is de leerling nog op de goede weg? (paarse stappen in het leerling stappenplan)
- Eindevaluatie, hoe is het gegaan, heb ik een goede keuze gemaakt? (oranje stappen in het leerling stappenplan)

U doet de stappen hardop voor, zodat de leerlingen mee kunnen gaan in uw denkwijze en hoe u komt tot het maken van keuzes. Laat verschillende bewandelingen van het stappenplan zien.

3. Peergroup

Niet alleen de hersenen zijn volop in ontwikkeling in de puberteit, ook heeft de puber te maken met puberteitshormonen, deze zijn nodig voor een gezonde ontwikkeling. Ze zetten de emotionele en sociale hersensystemen op scherp. Dit zorgt voor een grotere motivatie om te kunnen functioneren in sociale groepen. De status van de ouders en opvoeders neemt in deze periode af. Terwijl die van de leeftijdsgenoten ofwel de peergroup juist toeneemt (Crone, 2012). De motivatie om dingen met anderen te doen en te delen neemt toe, om de leerling verder te stimuleren is het van belang dat ik dit gegeven meeneem. Tevens wordt beloningsgericht gedrag sterker, ze krijgen graag waardering voor wat ze doen (Heffels, 2013). Er zijn meerdere mogelijkheden en in mijn ontwerp staat de peergroup met name centraal. Tevens wil ik het onderdeel reflectie een belangrijke plaats laten innemen in het ontwerp. Zo kan ik hen waardering geven, wanneer ze goed onderbouwde keuzes hebben gemaakt. Deze ervaringen worden opgeslagen in de hersenen en oefenen invloed uit op de keuzes die zij de volgende keer zullen maken.

3.1 Wat ziet u in de praktijk

Doordat de positie van de peergroup toeneemt, is het belangrijk om in mijn ontwerp een moment in te bouwen, waarin ze overleg kunnen plegen en waardering naar elkaar kunnen uitspreken. Dit zal plaats vinden in de groene stappen, nadat zij een keuze hebben gemaakt in de aanpak. Ze leggen aan elkaar hun keuze uit. Tevens komt de peergroup in de eerste cyclus aanbod, in de afsluitende fase, terug te vinden in de oranje stappen van het leerling stappenplan. Hebben ze uiteindelijk een goede keuze gemaakt en waarom.

4. Feedback moment leerkracht

Leerlingen de ruimte geven om keuzes te maken werkt stimulerend. Door ze verantwoordelijkheid te geven, neem ik de leerlingen serieuzer (Ex & Meijer , 2011). In mijn ontwerp krijgen leerlingen het vertrouwen om zelf verantwoordelijkheid te gaan dragen. Echter is naast de rijping van de hersenen ook ervaring nodig om de consequenties van bepaalde beslissingen te kunnen overzien. Deze ervaring missen zij nog. Hierdoor zijn ze mede niet goed in staat om situaties goed te kunnen beoordelen (Jolles, 2010). Dit maakt de rol van mij als leerkracht complex. De leerling moet binnen het ontwerp de vrijheid krijgen om ervaringen op te doen, maar heeft vanuit mij ook gerichte feedback nodig om dit te evalueren.

4.1 Wat doet u in de praktijk

Naast de gerichte feedback van de peergroup, worden er tevens feedbackmomenten met de leerkracht ingepland. Leerlingen worden willekeurig op gesprek gevraagd bij de leerkracht. Bij de leerlingen waarbij het kiezen nog niet heel verantwoord verloopt, staat deze afspraak iedere week nog vast. Plan deze momenten direct de eerste maandag van de derde cyclus in. Het zijn korte feedback momenten, bedoeld om de leerling zijn keuze te laten verwoorden. De feedbackmomenten kunnen tevens plaatsvinden gedurende het rekenen. U bespreekt dan het stappenplan van de vorige dag.

De leerling legt tijdens deze momenten uit, hoe het tot zijn keuzes is gekomen. Het is vooral van belang dat de leerkracht veel vragen stelt om achter de beweegredenen van de leerling te komen. Het gaat hier om stimulerende feedback, het is geen afrekening. De feedback moet gericht zijn op de zelfregulatie en eigenaarschap van de leerling.

Bekijk een stappenplan van de leerling en bespreek deze door:

- *Hoe ben je tot deze keuze gekomen?*
- *Laat de leerling kritisch kijken naar het voorgaande werk.*
- *Als de leerling halverwege de les is overgestapt: Waarom ben je overgestapt? Ging het toen beter (lagere ster overgestapt) ? Of vond je meer uitdaging (hogere ster overgestapt) ?*
- *Na het nakijken:*
 - *Was het werk foutloos? (had je misschien een hogere ster aangekund achteraf gezien?)*
 - *Had je een paar fouten? (Heb je goed op niveau gewerkt?)*
 - *Had je veel fouten? (Heb je misschien op een te hoog niveau gewerkt?)*
- *Wanneer deze stof opnieuw wordt behandeld, wat kan je dan met deze informatie die je nu hebt?*
- *Kan de leerling wanneer hij een verkeerde keus heeft gemaakt, deze*

verantwoordelijkheid dragen en doet hij hier iets mee bij het maken van een volgende keuze?

4.2 Inname stappenplannen

Om meer inzicht in de keuze verantwoording van de leerlingen te krijgen, kunt u de stappenplannen van de leerlingen meerdere malen per week innemen. U heeft zo een beter beeld van de gemaakte keuzes, van de leerlingen. In de derde cyclus worden tenminste **driemaal** de stappenplannen van de leerlingen ingenomen.

5. Voorbeeld les modeling

Stap 1: Voorafgaand aan de les geeft u de leerlingen inzicht in wat er komen gaat, ze bekijken globaal de sommen en het doel staat inzichtelijk aangegeven op het bord, met een voorbeeldsom.

Stap 2: Model hardop stap 2, is het een nieuw onderwerp.

Kan je het koppelen aan eerder opgedane kennis? Zo ja welke kennis moet ik paraat hebben. En hoe goed heb ik deze kennis paraat?

Wanneer het geen nieuw onderwerp is, moet u ervoor zorgen dat de leerlingen terug kijken in hun schrift en reflecteren op hoe goed ze deze stof toen gemaakt hebben.

Verwoord hardop tot welke beslissing je dan zou kunnen komen.

De leerlingen overleggen hun besluit met een klasgenoot. Model hoe je naar je klasgenoot kan luisteren en welke kritische vragen je zou kunnen stellen over hun beslissing. Model dat dit je beslissing kan bevestigen of veranderen. (Mooi moment om gelijk een leerlingbespreking te doen. Deze kan direct worden afgeevinkt.)

Stap 3: De leerlingen maken een beslissing en verbinden hier een persoonlijk doel aan. Het is van belang dat hierin naar voren komt, wanneer de leerling tevreden is met het gemaakte werk.

Stap 4: U begint met de instructie. Belangrijk is om hierbij te melden dat de leerlingen die meedoen met de instructie het groene kaartje op hun tafel neerleggen. Op deze manier is het voor de leerkracht duidelijk zichtbaar wie er meedoet en wie er afhaakt. Wanneer een leerling wil switchen, kan het dit d.m.v. het groene kaartje neer te leggen of weg te halen duidelijk maken. Tevens is het van belang dat de leerlingen die voor de verkorte instructie hebben gekozen, starten met som 2. Zodat zij in tijd gelijk lopen met de instructie groep en de mogelijkheid tot aanhaken blijft bestaan. Anders komt deze optie te vroeg of te laat. Som 1 maken ze pas wanneer het werk af is. Dit geldt tevens voor het geven van instructie, u start direct met som 2.

Stap 5: Halverwege uw instructie laat u de leerlingen reflecteren op de gemaakte keuze.

- Ik vind het lastig en doe er wel erg lang over.
- Ik moet wel goed nadenken, maar ik krijg het voor elkaar.
- Het gaat goed en ik snap wat ik moet doen.
- Het is wel erg makkelijk, ik kan een stapje moeilijker.

De leerlingen komen tot een conclusie en switchen wellicht van aanpak. De leerlingen die gekozen hebben voor een verlengde instructie en het te makkelijk vinden haken zich los, maar leerlingen die moeite hebben met de stof haken wellicht nu aan. Dit maken zij voor de leerkracht inzichtelijk door het groene kaartje op tafel te plaatsen of weg te halen.

Model hoe je tot deze conclusie kan komen.

De leerlingen die hebben gekozen voor een verkorte instructie hoeven echter niet op dit reflectie moment te wachten voordat ze mogen aanhaken. Wanneer zij vastlopen mogen zij direct aanhaken. Ze hoeven niet te wachten, aangezien dit zonde is van de tijd.

De leerlingen die hebben gekozen voor een basisinstructie of verlengde instructie mogen echter niet zomaar afhaken. Zij wachten op het officiële moment om dit te doen. Zo wordt het minder chaotisch en de instructie tijd is niet dermate lang, dat dit niet haalbaar is.

Stap 6: Wanneer de leerlingen klaar zijn en het werk hebben nagekeken, kunnen zij tot de conclusie komen dat zij een goede of geen goede keuze hebben gemaakt m.b.t. hun aanpak. Hierop kunnen zij reflecteren door terug te kijken op het doel van de les en hun persoonlijke doel. Model wanneer iets goed gekozen is (weinig fouten, op tijd klaar) of niet goed gekozen is (helemaal geen fouten, was het te makkelijk? Erg veel fouten, was het te moeilijk?)

Het modelen van deze stap moet zeer uitgebreid plaats vinden. Leerlingen kunnen mondeling goed vertellen waarom iets wel of geen goede keuze is. Maar de verslag legging hiervan is nog niet op niveau. Wat schrijf je op uit zo'n gesprek en wat is niet relevant.

Stap 7: Wat geeft deze keuze je voor informatie voor de volgende keer?

6. Logboek

In een logboek (bijlage 2) schrijft u dagelijks kort iets op wat u is opgevallen. Dit kunnen zaken zijn als:

- Het model is meer/minder nodig, of enkel voor bepaalde leerlingen.
- Veel leerlingen maken een verkeerde keuze.
- Veel leerlingen komen niet tot het maken van een keuze.
- Ik heb te weinig overzicht / controle.
- De feedbackmomenten kosten te veel tijd.
- Misschien informatie over bepaalde leerlingen etc.

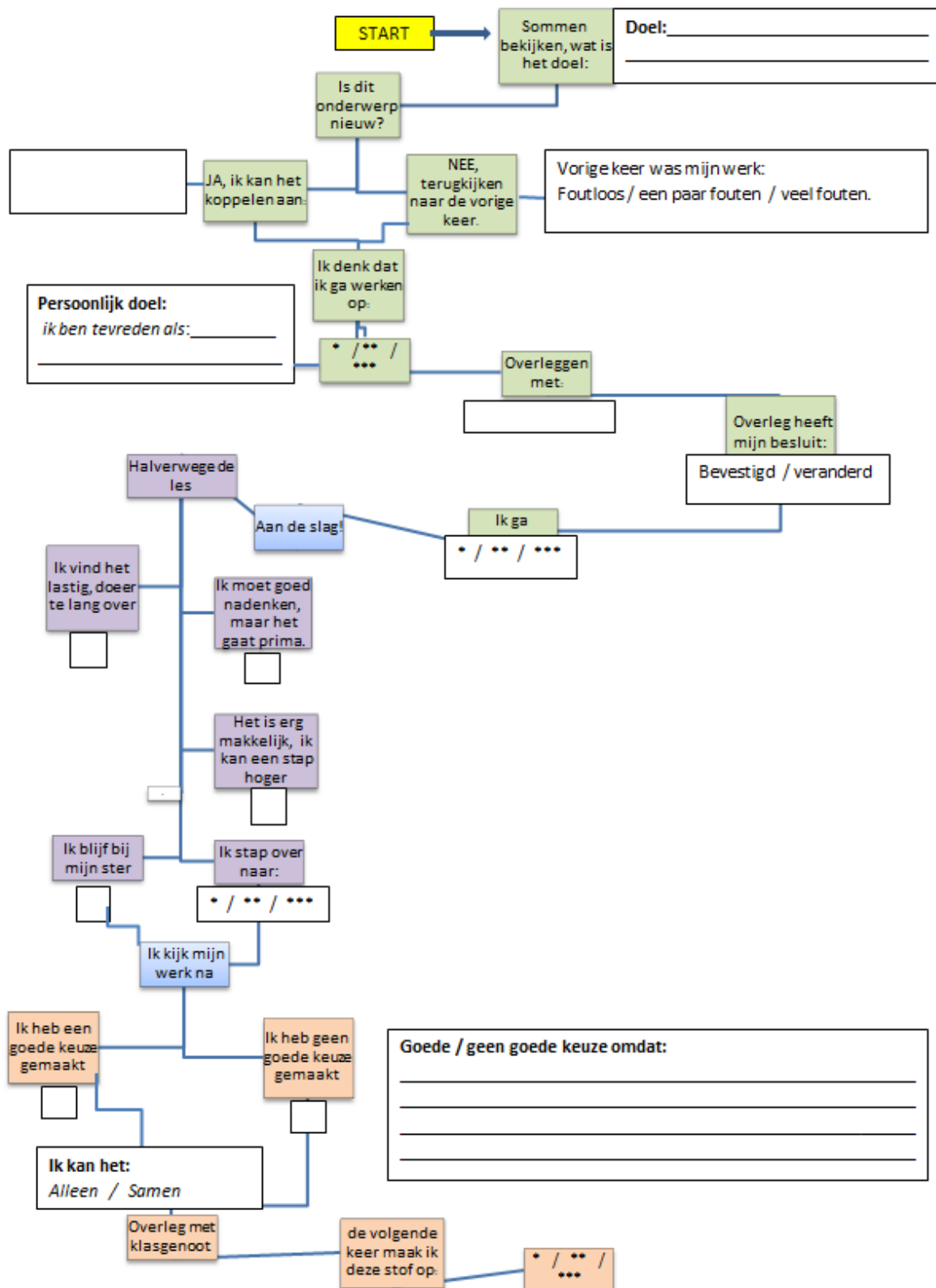
Deze punten worden meegenomen in de evaluatie, zodat het ontwerp kan worden verbeterd.

7. Evaluatie cyclus

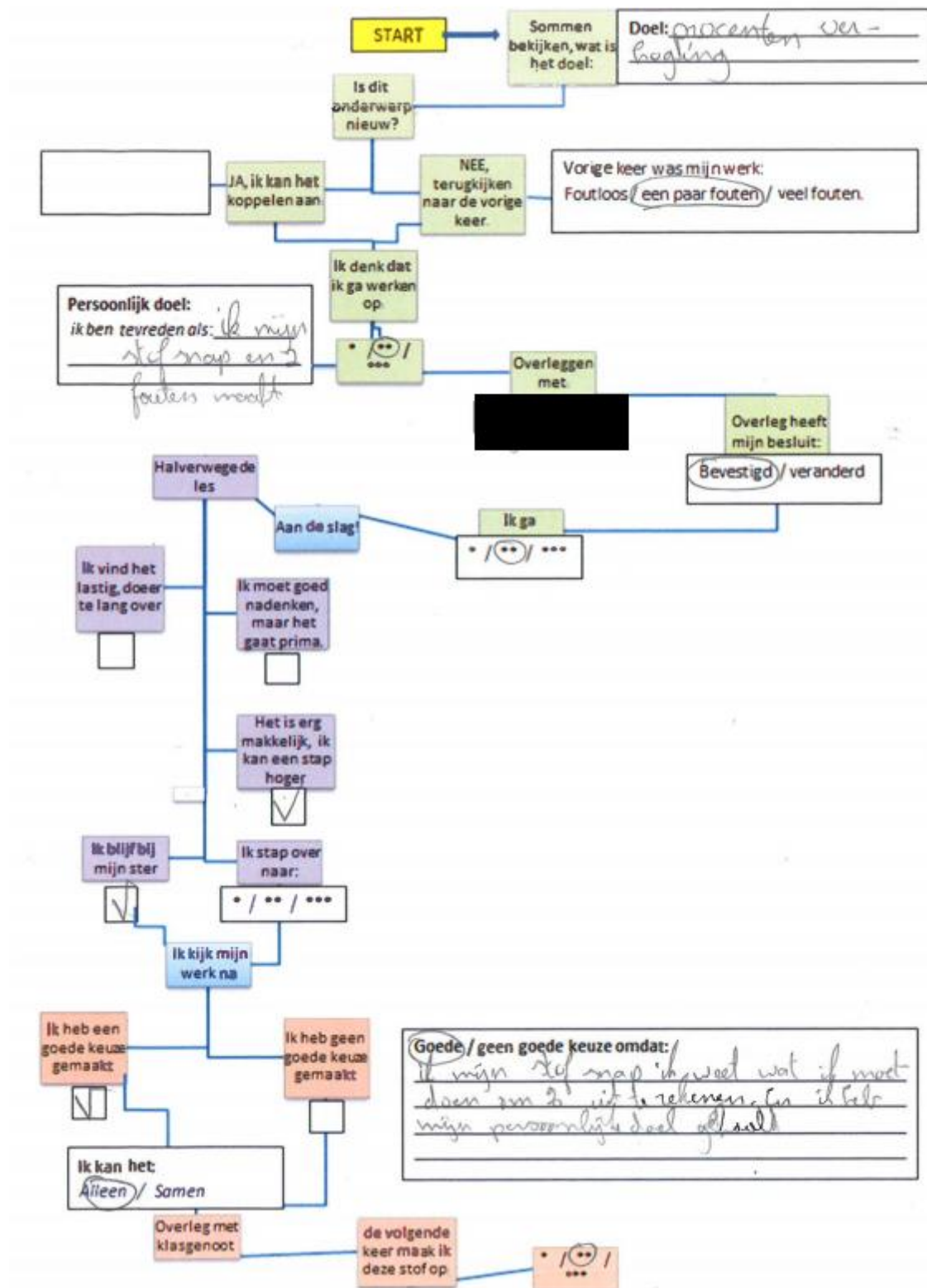
Na iedere cyclus evalueren we het ontwerp. Dit zal o.a. gebeuren aan de hand van de volgende punten:

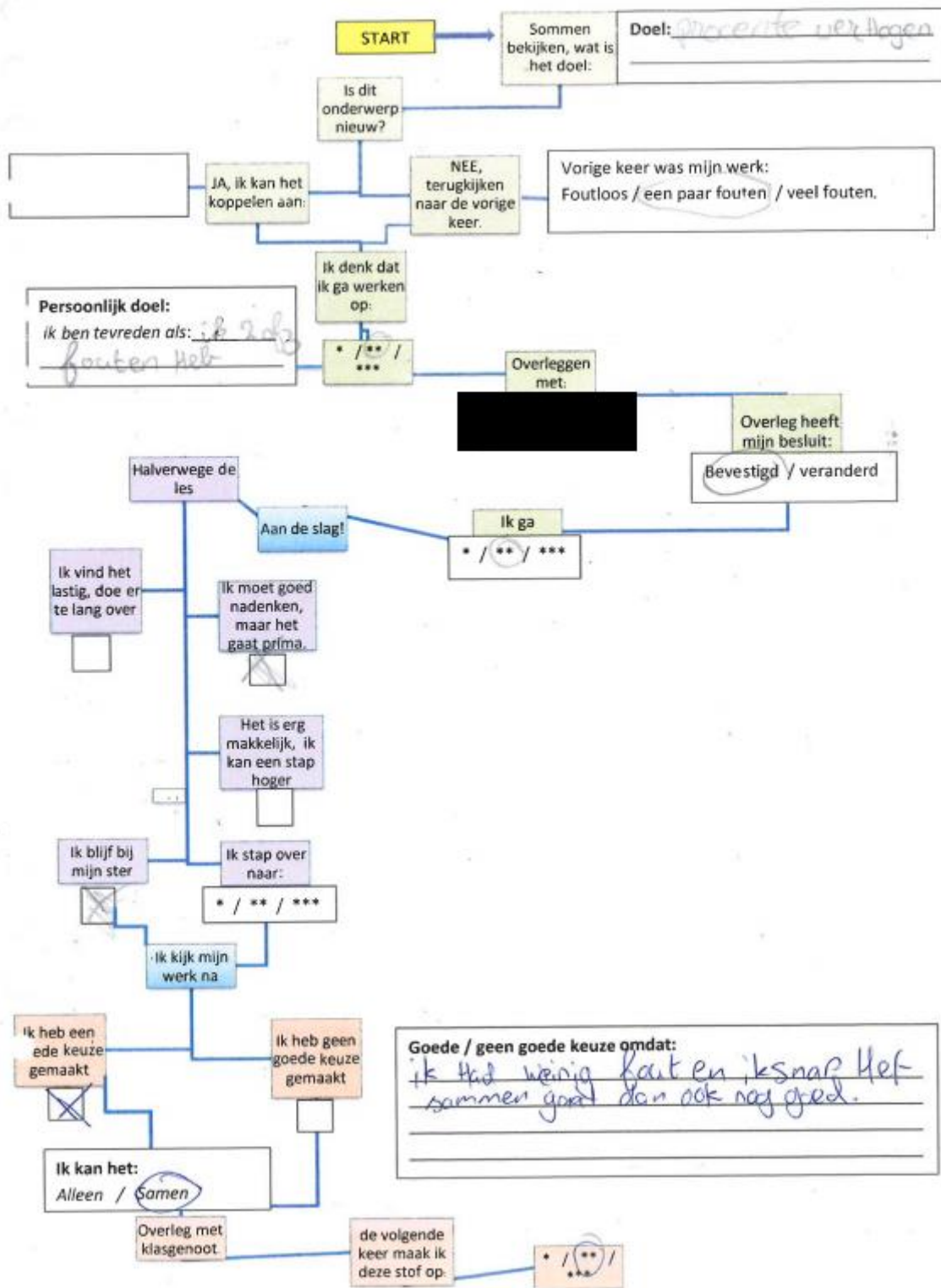
- **Tijdsduur**
- **Overzicht**
- **Motivatie**
- **Keuze verantwoording**
- **Groei zelfvertrouwen**
- **Opvallende zaken**
- **Betrokkenheid**

Bijlage 9. Stappenplan leerlingen



Bijlage 10. Stappenplan leerlingen, voorbeelden ingevuld





Bijlage 11. Eind enquête, ingevulde voorbeelden

Nr.	Vraag	Antwoord
1.	Ik zit in groep?	7 / 8
2.	Met rekenen ben ik een ...	* / ** / *** / dit staat niet vast
3.	Hoe blij ben jij met deze steraanpak?	Helemaal niet blij / niet blij / blij / heel blij
4.	Mag jij je eigen ster wel eens kiezen?	Helemaal nooit / heel soms / vaak / altijd
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	omdat ik het redend weet zelf kiez en na de les ben ik (vrij) altijd blij met mijn keuze.
7.	Zou jij voordat de les begint zelf je ster willen kiezen?	Helemaal niet / niet / ja / heel graag doen we al
8.	Ik denk dat ik zelf beter weet welke ster ik aan kan dan de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / ja veel beter
9.	Ik voel me nu leider van mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
10.	Als ik zelf mijn ster mag kiezen voel ik me...	Onzeker / Zelfverzekerd
11.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met een vriendje/vriendinnetje..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag Moet
12.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
13.	Als we bezig zijn met de les, wil ik graag een momentje om te checken of ik bij mijn ster wil blijven, of toch wil overstappen naar een andere ster..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
14.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met een vriendje/vriendinnetje of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
15.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met de leerkracht of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
16.	Als ik een verkeerde keuze heb gemaakt. ben ik daar zelf verantwoordelijk voor, zo kan je het leren	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	na de middelen die helpt, mijn ing/mantel daar niet altijd bij en later als ik van school af ben moet ik zelf keuzes maken.

Ma.

Nr.	Vraag	Antwoord
1.	Ik zit in groep?	7 / 8
2.	Met rekenen ben ik een ...	* / ** / *** / dit staat niet vast
3.	Hoe blij ben jij met deze steraanpak?	Helemaal niet blij / niet blij / blij / heel blij
4.	Mag jij je eigen ster wel eens kiezen?	Helemaal nooit / heel soms / vaak / altijd
5.	Kan jij je eigen ster kiezen?	Ja / Nee
6.	Waarom denk jij dit wel/niet?	omdat ik ook bij eigen ster zelf kan en goed kan rekenen
7.	Zou jij voordat de les begint zelf je ster willen kiezen?	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
8.	Ik denk dat ik zelf beter weet welke ster ik aan kan dan de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / ja veel beter
9.	Ik voel me <u>nu</u> leider van mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
10.	Als ik zelf mijn ster mag kiezen voel ik me...	Onzeker / Zelfverzekerd
11.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met een vriendje/vriendinnetje..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
12.	Als ik mijn eigen ster mag kiezen voor de les, overleg ik mijn keuze graag met de leerkracht..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
13.	Als we bezig zijn met de les, wil ik graag een momentje om te checken of ik bij mijn ster wil blijven, of toch wil overstappen naar een andere ster..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
14.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met een vriendje/vriendinnetje of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
15.	Als de les afgelopen is, overleg ik graag met de leerkracht of ik een goede keus heb gemaakt..	Helemaal niet / niet / ja / heel graag
16.	Als ik een verkeerde keuze heb gemaakt, ben ik daar zelf verantwoordelijk voor, zo kan je het leren	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg

17.	Ik vind het belangrijk dat ik zelf leer om keuzes te maken in mijn leerstof..	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
18.	Ik vind dit belangrijk, omdat..	is later ook wel keuzes moet maken zelf kan leren is dat al.

Bijlage 12. Eind enquête blauw

Aangezien enquête paars de lading niet genoeg dekte voor het onderzoek, is er een tweede enquête opgesteld.

1	Ik zit in groep?	7 / 8
2	Met rekenen kies ik nu zelf mijn ster hiermee ben ik:	Helemaal niet blij / niet blij / blij / heel blij
3	Als ik mijn eigen ster kies voel ik me:	Onzeker / Zelfverzekerd
4	Ik ben nu de baas over mijn eigen ster:	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
5	Het stappenplan om te kiezen vind ik:	Niet handig / Heel handig
6	Een persoonlijk doel maken vind ik/ kan ik:	Heel moeilijk / moeilijk / prima / goed
7	Na mijn keuze vind ik het overleggen met een klasgenoot:	Niet nodig / wel nodig
8	Na overleg veranderd mijn besluit:	Nooit / soms / vaak / heel vaak
9	Halverwege de les switch ik van aanpak:	Nooit / soms / vaak / heel vaak
10	Ik heb deze 3 weken veel gemaakt.	Goede keuzes / geen goede keuzes
11	Bepalen of ik een goede keuze heb gemaakt vind ik:	Heel lastig / lastig / ik kan het / makkelijk
12	Na de les overleggen of ik een goede keuze heb gemaakt met een klasgenoot vind ik:	Niet nodig / wel nodig
13	Door het stappenplan voel ik mij de baas over mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
14	Door het stappenplan voel ik mij verantwoordelijk voor mijn eigen werk	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
15	Ik wil met het stappenplan blijven werken	Helemaal niet / niet / ja / ja heel erg
16	Als tip wil ik nog meegeven:	

Bijlage 13. Eind enquête blauw, ingevulde voorbeelden

Vragenlijst leerlingen

1	Ik zit in groep?	7 / 8
2	Met rekenen kies ik nu zelf mijn ster hiermee ben ik:	Helemaal niet blij / niet blij / blij / <u>heel blij</u>
3	Als ik mijn eigen ster kies voel ik me:	Onzeker / <u>Zelfverzekerd</u>
4	Ik ben nu de baas over mijn eigen ster:	Helemaal niet / niet / <u>ja</u> / ja heel erg
5	Het stappenplan om te kiezen vind ik:	Niet handig / <u>Heel handig</u>
6	Een persoonlijk doel maken vind ik/ kan ik:	Heel moeilijk / moeilijk / prima / <u>goed</u>
7	Na mijn keuze vind ik het overleggen met een klasgenoot:	<u>Niet nodig</u> / wel nodig
8	Na overleg verandert mijn besluit:	Nooit / <u>soms</u> / vaak / heel vaak
9	Halverwege de les switch ik van aanpak:	<u>Nooit</u> / soms / vaak / heel vaak
10	Ik heb deze 3 weken veel gemaakt.	<u>Goede keuzes</u> / geen goede keuzes
11	Bepalen of ik een goede keuze heb gemaakt vind ik:	Heel lastig / lastig / ik kan het / <u>makkelijk</u>
12	Na de les overleggen of ik een goede keuze heb gemaakt met een klasgenoot vind ik:	<u>Niet nodig</u> / wel nodig
13	Door het stappenplan voel ik mij de baas over mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
14	Door het stappenplan voel ik mij verantwoordelijk voor mijn eigen werk	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
15	Ik wil met het stappenplan blijven werken	Helemaal niet / niet / <u>ja</u> / ja heel erg
16	Als tip wil ik nog meegeven:	<u>Bij het persoonlijk doel</u> <u>val je al snel in de</u> <u>herhaling.</u>

2

Vragenlijst leerlingen

1	Ik zit in groep?	7 / 8
2	Met rekenen kies ik nu zelf mijn ster hiermee ben ik:	Helemaal niet blij / niet blij / blij / <u>heel blij</u>
3	Als ik mijn eigen ster kies voel ik me:	Onzeker / <u>Zelfverzekerd</u>
4	Ik ben nu de baas over mijn eigen ster:	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
5	Het stappenplan om te kiezen vind ik:	Niet handig / <u>Heel handig</u>
6	Een persoonlijk doel maken vind ik/ kan ik:	Heel moeilijk / moeilijk / <u>prima</u> / goed
7	Na mijn keuze vind ik het overleggen met een klasgenoot:	<u>Niet nodig</u> / wel nodig
8	Na overleg verandert mijn besluit:	<u>Nooit</u> / soms / vaak / heel vaak
9	Halverwege de les switch ik van aanpak:	<u>Nooit</u> / soms / vaak / heel vaak
10	Ik heb deze 3 weken veel gemaakt.	<u>Goede keuzes</u> / geen goede keuzes
11	Bepalen of ik een goede keuze heb gemaakt vind ik:	Heel lastig / lastig / <u>ik kan het</u> / makkelijk
12	Na de les overleggen of ik een goede keuze heb gemaakt met een klasgenoot vind ik:	<u>Niet nodig</u> / wel nodig
13	Door het stappenplan voel ik mij de baas over mijn eigen rekenen	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
14	Door het stappenplan voel ik mij verantwoordelijk voor mijn eigen werk	Helemaal niet / niet / <u>ja</u> / ja heel erg
15	Ik wil met het stappenplan blijven werken	Helemaal niet / niet / ja / <u>ja heel erg</u>
16	Als tip wil ik nog meegeven:	<u>als als laatste van het stappenplan of het genoeg uitdaging wts.</u>

Bijlage 14. Eind interview

Vragen

1	Vind u dat we genoeg hebben afgestemd voorafgaand en tijdens het onderzoek, om het zo gelijk mogelijk te laten verlopen in beide groepen?
2	Hoe waardevol vond u de peergroup gedurende de cyclussen?
3	Wat is de grootste verandering geweest?
4	Wat heeft u het meest verbaasd?
5	Wat is de meerwaarde van het stappenplan?
6	Zou u ermee willen blijven werken?
7	Vind u dat de interventie zelfregulatie en eigenaarschap gestimuleerd heeft bij beginnende pubers?

Bijlage 15. Eind interview uitgewerkt

Opnames zijn opvraagbaar.

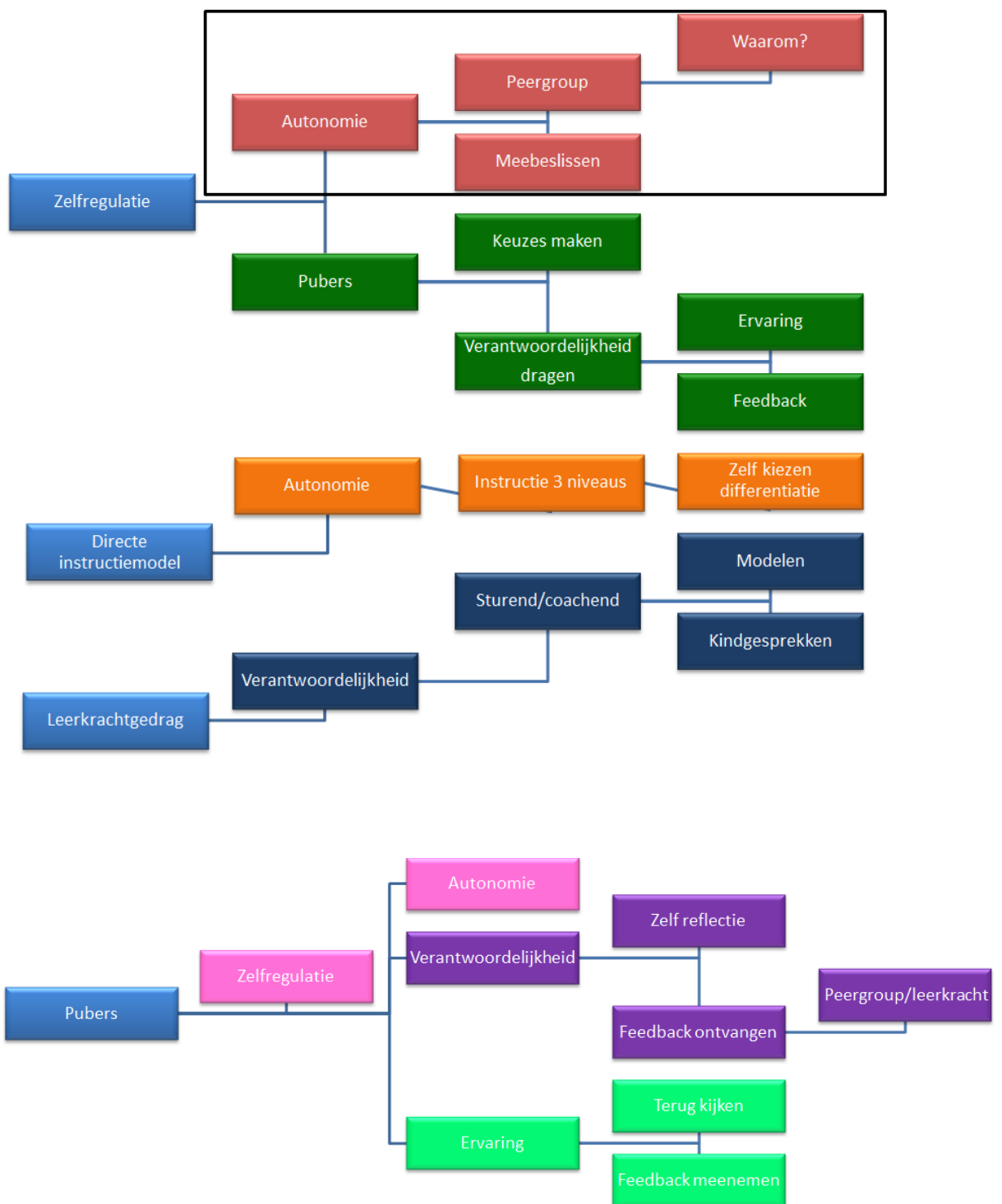
Vragen Antwoorden

1	Vind u dat we genoeg hebben afgestemd voorafgaand en tijdens het onderzoek, om het zo gelijk mogelijk te laten verlopen in beide groepen? Ja zeker, ook tussendoor kon ik altijd bij je terecht. We hebben veel contact gehad ook tussen de geplande momenten door. Hierdoor wist ik precies wat me te doen stond.
2	Hoe waardevol vond u de peergroep gedurende de cyclussen? Waardevol, de leerlingen oefenen om hun eigen keuzes te verantwoorden en helpen de ander kritisch op zichzelf te reflecteren.
3	Wat is de grootste verandering geweest? Dat de lessen meer gestructureerd verlopen dan hiervoor.
4	Wat heeft u het meest verbaasd? Het heeft me verbaasd dat leerlingen zichzelf zo goed kunnen verwoorden en kunnen uiten. Ik had dit niveau veel lager ingeschat.
5	Wat is de meerwaarde van het stappenplan? Het is heel gestructureerd en geeft veel houvast voor de leerlingen. Hierdoor heb ik mijn handen vrij om het stappenplan te modelen voor leerlingen die hier nog niet competent genoeg in zijn.
6	Zou u ermee willen blijven werken? Ja, leerlingen worden nu meer bevredigd in hun behoefte autonomie.
7	Vind u dat de interventie zelfregulatie en eigenaarschap gestimuleerd heeft bij beginnende pubers? Ja ze hebben zelf eigenaarschap over hun keuze en dragen hier verantwoordelijkheid voor. Ik fungeer met name als coach.

Bijlage 16. Logboek voorbeeld ingevuld exemplaar

	Logboek Nikita Kaffa
Datum	Mij is opgevallen dat:
7-3	Vandaag heb ik gemodeld aan de leerkracht van groep 7 hoe het stappenplan gebruikt dient te worden tijdens de rekenles. Dit ging erg goed. Het was duidelijk gaf hij aan. De leerlingen gaven goede antwoorden in de model-momenten. In groep 8 verliep de les tevens goed.
8-3	Vandaag vielen mij de keuze-gesprekken mij. Leerlingen stellen kritische vragen en nemen er de tijd voor. Een aantal leerlingen switcht door de vragen van de medeleerling. Ik vroeg dit na en een leerling gaf aan dat het er niet aan gedacht had en nu toch dankzij een medeleerling de uitdaging wel aan wilde gaan. Gaaf!
9-3	Vandaag was er overmoedigheid te bespeuren bij een aantal leerlingen. Veel starten op de ***. Veel leerlingen durfden het samenwerkend aan, maar ook dit werkte niet. Enkel met hulp van de onderwijsassistent kwamen ze tot antwoorden. Een aantal zagen in, dat het erg lang duurt. Zij zijn geswitcht naar een lagere ster.
10-3	Misschien door gisteren, denken er veel nu kritischer na over de ***. Dit was terug te horen in de keuze-gesprekken. Ze stellen veel vragen aan elkaar.
11-3	Veel leerlingen beginnen in het ritme van het stappenplan te raken. Ze pakken het er automatisch bij en beginnen de stappen te snappen. In <u>kindgesprekken</u> valt de rust enorm op. "Ik ben geen ster meer, dat is fijn." Hoor ik zo vaak terug!
14-3	Vandaag aan het ontwerp gewerkt, er moest een blokje uit bij de tussen evaluatie van de leerlingen deze leek wel erg op de andere antwoorden. "het gaat goed ik snap de stof". Tevens wordt er een persoonlijk doel toegevoegd. Wanneer is een leerling tevreden.
16-3	We zien veel motivatie bij leerlingen en rust. De ster is eraf.
18-3	Het punt kan de leerling het alleen of samen moet belicht worden. Het samen kunnen is niet erg, maar wel noodzakelijk om te weten. Beheerst de leerling het zelf of zit het in de zone van de naastenontwikkeling.

Bijlage 17. Codeboom herzien



Bijlage 18. Reflectie formulieren presentatie

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Nikita Kapka									
	Datum presentatie	20-04									
	Naam beoordelaar	Daan Dagerman									
	Titel presentatie	Ik kies zelf!									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Leuk en werkbaar plan! Wel nog ruimte voor uitbreiding. Leerlingen geven aan dat het werkt.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	De kinderen zien geen belang in elkaars mening.									
	Algemene feedback	Duidelijke en heldere presentatie. Verhelderend.									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Nikita Kalko									
	Datum presentatie	20-04-2016									
	Naam beoordelaar	Annamarie Krommeef									
	Titel presentatie	De Kuis Zelf									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Het verschil in de meningen van de ll vooraf en achteraf									
	In de presentatie werd ik verrast door:										
	Algemene feedback	Het is fijn dat de ll alle onderwerpen kunnen oefenen die ze nodig hebben. maakt niet uit welke ster.									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Nukita Kaffa									
	Datum presentatie	20 april 2016									
	Naam beoordelaar	Megan Margaal									
	Titel presentatie	Ik kies zelf!									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	De manier van het onderzoeken.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Door het gehele onderzoek, hoe het uitgedacht is en de uitkomst ervan.									
	Algemene feedback	Duidelijk onderzoek en goede presentatie!									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Nikita Kaffa									
	Datum presentatie	20-4-2016									
	Naam beoordelaar	Marin Roelweld									
	Titel presentatie	De Chies zeef									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algemeen oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Nikita vertelt boeiend. Ik vond het mooi om te horen.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Sommige grafieken. Ook de motivatiegraad van kinderen.									
	Algemene feedback	Interessant onderzoek en heel zinvol ook voor (onze) praktijk. Ik geloof erin.									

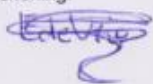
Handtekening:

Marin Roelweld
Lkr. 2016

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Nikita Kappa									
	Datum presentatie	20-4-2016									
	Naam beoordelaar	Elly de Vries									
	Titel presentatie	Ik kies zelf									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	In groep 7 en 8 de kinderen zelf verantwoordelijk maken.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Een andere aanpak, een andere kijk (dan directe instructie-model)									
	Algemene feedback	Heel erg duidelijk en helder gebracht.									

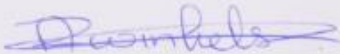
Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Nikita Kappa									
	Datum presentatie	20-5-16									
	Naam beoordelaar	Natasja Zwinkels									
	Titel presentatie	Ik kies zelf									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	duidelijke presentatie met praktijk voorbeelden.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Dat dit onderzoek was op deze manier de kinderen kan beïnvloeden in hun eigen keuzen.									
	Algemene feedback	Duidelijke presentatie en interessant onderwerp.									

Handtekening:



Bijlage 19. Verwerkingsopdracht GGDR1 Externaliserend gedrag

In mijn groep draait stagiaire J. mee, ze studeert dit jaar af als onderwijsassistente. In mijn klas heb ik leerling V. zitten die externaliserend probleemgedrag kan vertonen. Wanneer zij moet werken met V. vindt zij het lastig om met zijn gedrag om te gaan. *“ We spreken van een gedragsprobleem als een kind regelmatig net dát doet, wat hij niet zou moeten doen. Of wanneer hij nou juist datgene niet doet wat hij wél zou moeten doen.”* (Noordzij, 2014). Opstandig en agressief gedrag komt bij iedereen voor. Bij V. is een patroon te zien. De aanleiding is echter geen excuus voor het gedrag. Het negatieve, opstandige, ongehoorzame en vijandige gedrag tegenover klasgenoten en een autoriteit, vertoont hij vaak als zijn positie in de klas in het geding komt. Over het algemeen voegt V. zich wel naar de autoriteiten en regels waardoor er niet gesproken wordt van een gedragsstoornis. Lijdensdruk van het probleemgedrag van V. wordt ervaren door stagiaire J. (NJI, 2015)

We kregen door dat leerling V. stagiaire J. niet als een autoriteit ervaart. Dit bleek o.a. uit de volgende situatie:

In de klas zijn telefoons verboden. Ik wil deze ook niet in je broekzak zien zitten. Ze liggen in de klassenkuis, of in je tas op de gang. V. had zijn telefoon in zijn zak zitten en J. merkte dit op. Toen zij V. hierop aansprak, maakte hij een stilzwijgend gebaar met zijn vinger tegen zijn lippen. J. wist niet goed hoe ze hier op moest reageren en liet de situatie gaan, vervolgens legde ze het bij mij neer.

J. werkt met V. in de verlengde instructie. Zij geeft in gesprekken aan dat hij dan niet luistert, of zijn eigen ding gaat doen. Dit terwijl hij zelf kiest om met stagiaire J. mee te gaan voor een verlengde instructie. Ik vind het vervelend dat J. dit zo ervaart. Tevens bouwt dit spanning bij mij op, wanneer ik V. met haar meegaat. Ik wil dat het voor beide partijen goed verloopt. Het is noodzaak dat zij met zijn gedrag leert omgaan. J. geeft aan vaak te hopen dat het gedrag niet zal gaan plaatsvinden in de verlengde instructietijd. In een gesprek met J. wilde ik haar duidelijk maken, dat hierop hopen niet helpt. Weten wat ze moet doen, zou haar meer rust geven (Noordzij, 2014). Het kind kunnen we niet veranderen, maar gedrag wordt, vanuit de behavioristische manier gezien, in stand gehouden door de omgeving. Het is een waarneembare reactie op een stimulus (Oele, 2005).

Dit betekent dat ik het gedrag van J. wilde veranderen, zodat V. een andere stimulus zou ervaren, waardoor dit ander gedrag zou gaan oproepen bij V.

In een gesprek met J. heb ik haar op een schaal laten aangeven hoe zij het werken met V, nu ervaart. Zij kwam uit op een 3 en geeft aan spanning te ervaren. Tevens heb ik haar laten verwoorden wat haar droom-situatie zou zijn met V. en wat voor cijfer het zou opleveren wanneer het probleem er niet meer zou zijn. Ik wilde de focus van het probleem afhaken en haar oplossingsgericht laten nadenken. Dit sluit aan bij de oplossingsgerichte theorie van grondleggers als Steve de Shazer en Insoo Kimberg (Visser, 2012). J. zou willen dat V. naar haar luistert en doet wat ze van hem verwacht in de verlengde instructie, zonder dat het voelt als een machtsstrijd. Zij zou zich een 7 kunnen voelen. Ik heb J. uitgelegd dat door haar gedrag naar V. toe te veranderen, hij ook met ander gedrag op haar zal reageren.

We begonnen met het gedrag van J. onder de loep te nemen. Wanneer heeft zij het idee dat het een machtsstrijd wordt? Ze gaf aan: " Als hij niet luistert, weet ik niet wat ik het beste kan doen, dan bedenk ik iets, maar dan weet ik ook niet of ik dat wel kan doen en heb ik het idee dat hij langzaam de regie overneemt." Dit is een belangrijk punt, aangezien leerlingen met gedragsproblemen baat hebben bij duidelijkheid (Marissen, 2015). Wees consequent en duidelijk, zo weet hij waar hij aan toe is. Dat biedt veiligheid. Uit J. haar verhaal is op te merken dat zij onzeker is over wat ze moet doen. We moeten ervoor zorgen dat J. vooraf al weet hoe ze moet handelen als het probleemgedrag zich voordoet en dit niet op het moment zelf hoeft te bedenken. Dit biedt J. zekerheid, want ze weet hoe ze moet gaan handelen (Noordzij, 2014).

We hebben de volgende aanpak besproken:

V. kiest er zelf voor om met J. mee te gaan. Hierdoor kan J. een beroep doen op de verantwoordelijkheid van V. (Ex & Meijer, op de thee bij keizer Willen ||, 2011), wanneer hij hiervoor kiest spreekt J. drie duidelijke verwachtingen naar V. uit. Drie houdt het overzichtelijk voor beide partijen (Marissen, 2015). Wat J. verwacht kan per les verschillen, maar in ieder geval moet V. luisteren naar de opdrachten van J. en niet zijn eigen weg gaan bewandelen. Tevens spreekt ze de consequentie uit wanneer V. zich niet aan de afspraak houdt. Deze consequentie zetten we samen vast. Ik vind het belangrijk dat J. haar eigen verwachtingen en consequenties creëert

aangezien zij ze in de praktijk ook consequent en met overtuiging moet gaan uitstralen. Hiermee werk ik aan haar basisbehoefte competentie en geef ik haar een stem (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, zelfdeterminatie theorie, 2009). J. geeft aan dat ze hem dan niet meer in de verlengde instructie wil hebben, hij moet terug naar de klas en het werk zonder verlengde instructie maken. Door dit vooraf met V. te bespreken wanneer hij voor de verlengde instructie kiest, wordt er een duidelijk kader geschetst hoe er gewerkt gaat worden (Noordzij, 2014). V. krijgt hiermee autonomie aangeboden om voor een verlengde instructie te kiezen, zo komen we tegemoet aan zijn basisbehoefte autonomie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, zelfdeterminatie theorie, 2009). Alleen gebeurt dit wel binnen het kader die J. aanbiedt. De autonomie van V. is wel of niet willen werken binnen dit kader. Doordat V. kan kiezen voor de verlengde instructie, kan J. ook verwachtingen naar hem toe uitspreken.

J. is met deze interventie aan de slag gegaan. De eerste dag werd V. terug naar de klas gestuurd. J. gaf aan dat zijn gedrag vrijwel direct begon en de consequentie heeft nageleefd. V. heeft nu ervaren dat J. doet wat ze zegt. De daarop volgende dag koos V. niet voor een verlengde instructie. Later in de week echter wel, ze heeft hem éénmaal moeten waarschuwen maar V. gedroeg zich daarna conform aan het kader van J. Dit was een succeservaring voor haar. Ze voelt zich in het proces nu zekerder staan: "Ik maak me geen zorgen meer over wat er komt, vooraf bespreek ik duidelijk wat ik wil zien en zo niet dan kan hij gaan. Mocht het gedrag zich voordoen dan weet ik hoe ik moet gaan handelen. Er is geen strijd meer, want ik ga deze niet meer aan."

Ik zie een zichtbare groei bij J. en het doet mij goed om deze met haar te kunnen realiseren. Het maakt mij tevens bewust van mijn eigen gedrag. Blijkbaar ben ik niet duidelijk geweest naar J. toe hoe ik met deze leerlingen omga, aangezien het voor mij "normaal" is. Ik vind het interessant om te zien, dat gedrag direct verandert wanneer leerlingen met een ander persoon te maken krijgen. Het is een reactie op elkaar en dit brengt bepaald gedrag tot stand. Om dit patroon te doorbreken zal er een andere stimulus moeten komen. Hier ben ik mij wederom bewust van geworden. Tevens vond ik het fijn om ditmaal een ondersteuner te kunnen zijn voor een groeiende stagiaire.

Bibliografie

- Ex, E., & Meijer, W. (2011). *op de thee bij keizer Willen* ||. Opgehaald van <file:///C:/Users/familie/Downloads/Pubers%20op%20de%20thee%20bij%20keizer%20Wilhelm%20II.pdf>
- Marissen, G. (2015, oktober 9). *omgaan met gedragsproblemen in de school*. Opgeroepen op april 23, 2016, van geertmarissen: <http://www.geertmarissen.nl/post/130809294540/omgaan-met-gedragsproblemen-in-de-school>
- NJI. (2015). *A202 opstandig gedrag en of antisociaal gedrag*. Opgehaald van NJI: <http://www.nji.nl/nl/Databank/Classificatie-Jeugdproblemen/A202-Opstandig-gedrag-enof-antisociaal-gedrag>
- Noordzij, M. (2014, Februari 22). *externaliserende gedragsproblemen coach*. Opgeroepen op april 23, 2016, van blikophulp: <http://blikophulp.nl/externaliserende-gedragsproblemen-coach/>
- Oele, C. (2005). het cognitief-gedragstherapeutisch kader. In F. Verheij, C. Oele, G. van der Most, & E. Aendekerk, *integratieve kinder- en jeugd psychotherapie* (pp. 52-66). Assen: Koninklijke van Gorcum BV.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). zelfdeterminatie theorie. *gedrag en organisatie*, 320-322.
- Visser, C. (2012, juli 11). *de schaalvraag*. Opgeroepen op april 23, 2016, van progressiegericht werken: <http://progressiegerichtwerken.nl/de-schaalvraag/>

Feedback werkveld en critical friends:

Feedback critical friend: Martijn Damen,

Grappig om te lezen hoe wij als mentoren van een klas klaarblijkelijk een goede relatie hebben met onze leerlingen. Echter als er een ander persoon in beeld komt moet er eerst weer een relatie worden opgebouwd. Koppeling theorie/praktijk prima. Eigen ik komt een klein stukje aan het einde aan bod, mag naar mijn mening nog iets meer zijn. Interessante casus, prettig om te lezen.

Gr. Martijn

Verwerking Feedback Martijn Damen:

De feedback van Martijn heeft mij geholpen om het onderdeel “persoon” wat meer uit te lichten in de lopende tekst van mijn verwerkingsopdracht. Verder had hij wat losse zinsbouw opmerkingen geplaatst. Wat ervoor gezorgd heeft dat het verhaal nog beter liep.

Feedback critical friend Renee Engelsman:

Hoi Nikita,

Wat leuk om te lezen dat je dit keer een interventie heb gepleegd met je stagiaire.

Leerzaam!

Je zinnen zijn lang. Probeer ze kort en bondig te houden zodat je de leesbaarheid van je opdracht vergroot. De rode draad van je verhaal is duidelijk.

Wellicht kan je in het kort beschrijven wat het met jou doet tijdens je verhaal. Nu staat het alleen onderaan en daardoor heb je niet overal de triade te pakken.

Succes met inleveren!

Groetjes Renée

Verwerking feedback Renee Engelsman:

Renee haar feedback sloot aan bij dat van Martijn. Hierdoor heb ik nogmaals kritisch gekeken naar de triade en deze in de lopende tekst verwerkt. Verder heeft Renee nog wat losse opmerkingen geplaatst, zoals een wisseling in de opbouw van het verhaal.

Feedback werkveld Daan Dagerman:

Hallo Nikita,

Wat goed dat jullie samen hebben gewerkt aan J. haar handelingsverlegenheid. Het is ook spannend om leerlingen te begeleiden die ietwat ander gedrag kunnen gaan vertonen. Dat J. dit samen met jou heeft aangepakt vind ik zeer noemenswaardig. Je hebt haar goed in haar waarden gelaten en gehandeld vanuit haar stem. Dit heeft denk ik een groot verschil gemaakt. Jullie hebben mooie stappen gemaakt, ga zo door!

Groetjes, Daan Dagerman

Verwerking feedback werkveld:

De feedback van mijn collega ervaar ik als vleiend. Het is fijn om te horen dat iemand je werkwijze waardeert. In de lopende tekst had hij nog losse zinsbouw opmerkingen geplaatst, deze zijn aangepast. Verder ontvang ik zijn feedback als een compliment.