

# Praktijkgericht onderzoek

**De kracht van teamleren:** van externe sturing door de leerkracht,  
naar interne sturing (zelfsturing) bij de SBO-leerling.

|                           |                                       |
|---------------------------|---------------------------------------|
| <b>Naam:</b>              | Lisa Brands                           |
| <b>Studentnummer:</b>     | 3287866                               |
| <b>Functie:</b>           | Leerkracht speciaal basisonderwijs    |
| <b>Studiebegeleiders:</b> | Monique Horvers<br>Marcel van de Wiel |

## Inhoudsopgave

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Voorwoord.....                                                                           | 4  |
| Samenvatting.....                                                                        | 5  |
| Hoofdstuk 1.....                                                                         | 6  |
| 1.1. Inleiding.....                                                                      | 6  |
| 1.1.1. Context van de school.....                                                        | 6  |
| 1.1.2. Context van de bovenbouw .....                                                    | 6  |
| 1.2. Probleemanalyse en probleemstelling.....                                            | 7  |
| 1.3. De gewenste situatie.....                                                           | 9  |
| Hoofdstuk 2: theoretisch kader.....                                                      | 10 |
| 2.1. De kracht van feedback.....                                                         | 10 |
| 2.2. Professionaliseren in feedback .....                                                | 11 |
| 2.3. Teamleren.....                                                                      | 12 |
| 2.4. Benodigde ingrediënten voor schoolsucces afgestemd op de specifieke doelgroep ..... | 13 |
| 2.5. Leerstrategieën als hulpmiddel om zelfsturing te realiseren .....                   | 14 |
| 2.6. Conceptueel model.....                                                              | 16 |
| 2.7. Onderzoeksvraag.....                                                                | 17 |
| Hoofdstuk 3: opzet van het onderzoek.....                                                | 18 |
| 3.1. Procedure .....                                                                     | 18 |
| 3.1.1. Opzet van het onderzoek.....                                                      | 18 |
| 3.1.2. Opzet van het professionaliseringstraject .....                                   | 19 |
| 3.2. Respondenten.....                                                                   | 22 |
| 3.2.1. Het bovenbouwteam.....                                                            | 22 |
| 3.2.2. De bovenbouwleerlingen.....                                                       | 22 |
| 3.3. Instrumenten .....                                                                  | 23 |
| 3.3.1 Observatieformulier (bijlage 3).....                                               | 23 |
| 3.3.2 Vragenlijst leerkrachten (bijlage 4) .....                                         | 24 |
| 3.3.3 Vragenlijst leerlingen (bijlage 5) .....                                           | 24 |
| 3.4. Kwaliteit van het onderzoek .....                                                   | 25 |
| Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten .....                                            | 27 |
| 4.1. Deelvraag 1: feedbackfrequentie.....                                                | 28 |
| 4.1.1. Nul- en eindmeting: perspectief van de bovenbouwleerkrachten.....                 | 28 |
| 4.1.2. Nul- en eindmeting: perspectief van de observanten.....                           | 30 |
| 4.2. Deelvraag 2: feedbackmanier.....                                                    | 32 |
| 4.2.1. Nul- en eindmeting: perspectief van de bovenbouwleerkrachten.....                 | 32 |

|                                                                                                                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3. Deelvraag 3: correlatie professionaliseren en zelfsturing van de leerling.....                                                                                                                                     | 36 |
| 4.3.1. Nul- en eindmeting: perspectief van de leerlingen.....                                                                                                                                                           | 37 |
| Hoofdstuk 5: conclusie en discussie .....                                                                                                                                                                               | 38 |
| 5.1. Beantwoording deelvragen .....                                                                                                                                                                                     | 39 |
| 5.1.1. Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor een toename van<br>feedbackfrequentie op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de<br>taakwaardering?.....                                     | 39 |
| 5.1.2. Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor meer begeleidende<br>feedbackvragen in plaats van sturende feedbackvragen op het gebied van de metacognitieve<br>leerstrategieën en de taakwaardering?..... | 40 |
| 5.1.3. Bestaat er een positieve correlatie tussen het professionaliseren van het bovenbouwteam<br>en de mate van interne sturing (zelfsturing) van de leerling?.....                                                    | 41 |
| 5.2. Beantwoording hoofdvraag.....                                                                                                                                                                                      | 41 |
| 5.3. Discussie .....                                                                                                                                                                                                    | 42 |
| 5.4. Aanbevelingen.....                                                                                                                                                                                                 | 43 |
| Nawoord.....                                                                                                                                                                                                            | 44 |
| Bibliografie.....                                                                                                                                                                                                       | 45 |

## Voorwoord

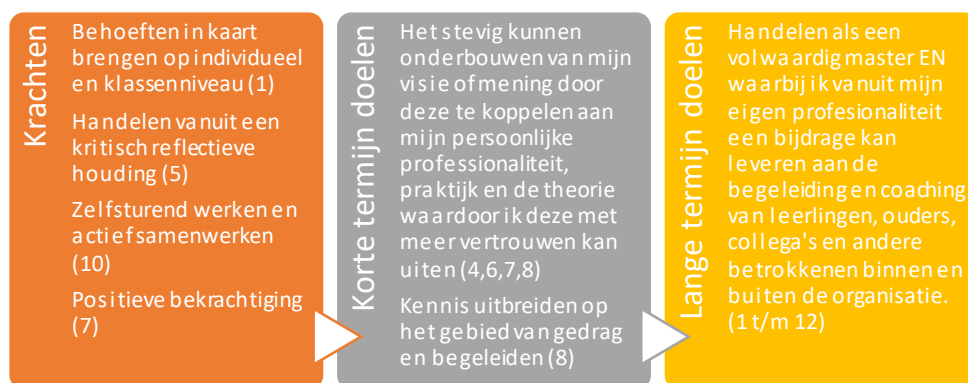
---

Sinds 2015 ben ik werkzaam binnen het speciaal basisonderwijs. Mijn primaire taak ligt bij het lesgeven aan de schoolverlatersgroep. Gezien mijn ambitie om in de toekomst een coachende of begeleidende rol binnen het onderwijs te vervullen, ben ik in 2017 gestart met de master EN. Figuur 1 is een weergave van de route welke ik heb bewandeld om mezelf te ontwikkelen naar het gewenste masterniveau. Gedurende de opleiding ben ik erachter gekomen een bijdrage te willen leveren aan het ontwikkelen en uitvoeren van kwaliteitsverbeteringen binnen de onderwijsorganisatie. In dit praktijkgerichte onderzoek is het me gelukt om vanuit ‘teacher leadership’ het bovenbouwteam mee te nemen in deze ontwikkelwens. In dit proces heb ik mijn leidinggevende competenties verder kunnen ontwikkelen. Dit zou niet gelukt zijn zonder de deelname van mijn bovenbouwcollega’s, hiervoor wil ik ze bedanken.

In het bijzonder bedank ik mijn werkplekbegeleider Nicole. De vele gesprekken en uitwisseling van onze kennis hebben een bijdrage geleverd aan mijn bewustwordingsproces rondom mijn leidinggevende rol. Jij hebt me geïnspireerd en gemotiveerd om hier nog veel meer van te gaan doen. Tot slot wil ik mijn critical friends en studiebegeleider Monique bedanken voor hun positief kritische feedback gedurende de opleiding.

Veel leesplezier,

Lisa Brands



*Figuur 1* Mijn route naar master EN als professional. Gebaseerd op het beroepsbeeld van Fontys OSO (2015). De cijfers verwijzen naar de twaalf criteria die het beroepsbeeld stelt.

## Samenvatting

---

Lieskamp (2017) stelt dat het voor toekomstbestendig onderwijs belangrijk is om leerlingen de mogelijkheid te geven meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces. Zelfsturing is een van de vier factoren die bepaald óf en hoe een leerling die verantwoordelijkheid kan nemen. Uit de probleemsituatie blijkt dat er door de sturende rol van de SBO-leerkracht weinig ruimte is voor zelfsturing bij de leerling. Van Den Bergh in (Vos, 2018) zegt dat leerkrachten geneigd zijn heel sturend te zijn tegen leerlingen die lager presteren. Zij noemt dit onnodig en concludeert dat ook die leerlingen kunnen leren zichzelf beter aan te sturen, met de leerkracht in de rol van coach.

Hattie en Kopmels (2013) stellen dat het aanleren van leerstrategieën en het geven van feedback hierop een hoog effect heeft op het leerproces van de leerlingen. In dit praktijkgerichte actieonderzoek voert het bovenbouwteam een kwaliteitsverbetering uit ten aanzien van de feedbackvoorziening afgestemd op de zelfsturing van de SBO-leerling. In dit onderzoek wordt er antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag:

*‘Wat is het effect van het professionaliseren in het geven van feedback gericht op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering, op het vergroten van de interne sturing (zelfsturing) van de SBO-leerling?’*

Dit onderzoek wijst uit dat teamleren effect heeft op de feedbackfrequentie, de feedbackmanier en de doelgerichtheid van de feedback. Het bovenbouwteam heeft een ontwikkeling doorgemaakt van een sturende feedbackvoorziening naar een meer begeleidend feedbackvoorziening, waardoor er ruimte ontstaat voor zelfsturing bij de leerlingen.

### **Trefwoorden:**

Teamleren, Lesson Study cyclus, feedbackvoorziening, zelfsturing, leerstrategieën

## Hoofdstuk 1

---

### 1.1. Inleiding

Dit onderzoek wordt uitgevoerd binnen de bovenbouw van een school voor speciaal basisonderwijs. Ik werk als leerkracht in een schoolverlatersgroep. In dit onderzoek geef ik leiding aan het bovenbouwteam met als doel gezamenlijk de verbeterwens te realiseren. Fullan (2014) benoemt dat het belangrijk is dat een leider er voor open staat om te participeren in het gezamenlijk leren ter verbetering van het onderwijssysteem. Naast mijn rol als onderzoeker en procesleider, neem ik als leerkracht deel aan de procedure.

#### 1.1.1. Context van de school

Er wordt onderwijs geboden aan leerlingen met leer- en/of gedragsproblematieken. Sinds de invoering van de wet Passend Onderwijs (2014) is er een verandering in de doelgroep zichtbaar. Uit de doelgroep analyse (De Groot, 2018) blijkt dat er een stijgende lijn is in het aantal leerlingen wat naast een lichtverstandelijk beperkt tot beneden gemiddeld IQ, ook een gedragsprobleem heeft. Deze verandering in problematiek staat op nummer 1 in de landelijke top 3: 'grootste veranderingen door passend onderwijs in het SO en SBO' (De Boer & Van Der Worp, 2016). Een andere opvallende trend binnen de school is dat de reguliere basisscholen later dan voorheen doorverwijzen naar het SBO. Dit zorgt voor een verlate instroom, veelal in groep vijf en zes. Dit heeft mijns inziens in meerdere gevallen geleid tot sociaal-emotionele schade en verstoringen in het zelfbeeld en zelfvertrouwen van de leerlingen. Dit zorgt voor een blokkade in het leren. Vanuit dit perspectief wordt in 2019 het schoolondersteuningsprofiel herzien. Er wordt tevens een vernieuwde missie en visie samengesteld met het gehele team. De organisatie streeft ernaar om in 2020 een gespecialiseerd kindcentrum te zijn voor leerlingen met meervoudige complexe hulpvragen. Door het aanwezige multidisciplinaire team ligt deze ontwikkeling binnen handbereik.

#### 1.1.2. Context van de bovenbouw

Het bovenbouwteam bestaat uit zes leerkrachten en een intern begeleider. Er zijn vier groepen met in totaal 65 leerlingen. Deze zijn onderverdeeld in twee groepen zeven en twee groepen acht. Tussen de parallelgroepen is er onderscheid in het te volgen leerarrangement: leersnelheid 0.50 of leersnelheid 0.75. Leerlingen in het arrangement 0.50 volgen 50% van het lesaanbod in een schooljaar. Zij hebben als uitstroomperspectief Praktijkonderwijs of VMBO Basis. In het arrangement 0.75 volgen de leerlingen 75% van het lesaanbod in een schooljaar. Deze leerlingen stromen uit naar verschillende vormen van het VMBO.

## 1.2. Probleemanalyse en probleemstelling

De samenleving ontwikkelt zich naar een digitale samenleving. Er komen nieuwe technologische ontwikkelingen en vormen van samenwerking. De opkomst van nieuwe, nu nog niet bestaande banen, is volop in gang. “Voor het onderwijs betekent dit dat je leerlingen kennis en vaardigheden zal moeten leren waarmee ze optimaal kunnen functioneren in deze digitale maatschappij” (Kirschner, 2017, p. 9). Bovenstaande ontwikkelingen vragen om een verandering in het handelen van de leerkracht en een andere ontwikkeling van de leerkrachtvaardigheden.

In 2018 heeft het schoolteam tijdens een tweedaagse studiebijeenkomst, deelgenomen aan een traject om de missie en visie van de school te vernieuwen. Uit gesprekken met collega's blijkt dat zij vinden dat leerlingen weinig inzicht hebben in het leerproces en een lage mate van oplossingsvaardigheden beheersen. Dit ervaart het team als een belemmering in de zelfstandigheidsontwikkeling van de leerlingen. In het schoolplan 2015-2019 heeft het vergroten van de zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen een hoge prioriteit (Van Leeuwen, 2015). Hier is echter, door te veel speerpunten, te weinig aandacht voor geweest.

“Een belangrijke stap naar toekomstbestendig onderwijs is leerlingen de mogelijkheid te geven meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces” (Lieskamp, 2017, p. 26).

Binnen de school vragen teamleden zich af in welke mate de leerlingen in staat zijn deze vaardigheden te ontwikkelen. In de bovenbouw is geconstateerd dat de complexe doelgroep leerlingen vastloopt bij het omzetten van auditieve en visuele instructietaal naar het concreet handelen. De leerkracht is in de huidige situatie een sturende factor in dit proces. Van Den Bergh in (Vos, 2018) zegt dat leraren geneigd zijn heel sturend te zijn tegen leerlingen die lager presteren en van wie zij lagere verwachtingen hebben. Dit wordt herkend door het bovenbouwteam, uit oog voor het welbevinden van de leerling wordt het maken van fouten beperkt door het geven van veel sturing. Dit is volgens Van Den Bergh onnodig, ook die leerlingen kunnen leren zichzelf beter aan te sturen, met de leerkracht in de rol van coach.

In de bovenbouw zijn de leeropbrengsten conform de verwachting van het ontwikkelingsperspectief van de leerlingen (De Groot, 2018). Dit heeft geleid tot een blik naar binnen. Welke vaardigheden hebben we als bovenbouwteam wat tot een succes leidt en welke vaardigheden zouden we willen uitbreiden om leerlingen meer eigenaar te laten zijn van het leerproces? Een manier om het eigenaarschap in het leerproces te vergroten is het geven van feedback. Hattie en Timperley (2007) stellen dat het geven van feedback een krachtige leerinterventie is in de afstemming op de leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen. Spijkerman (2014) vult hierop aan dat de informatie die de

leerling ontvangt, inzicht geeft in de vorderingen die zijn gemaakt ten aanzien van de gestelde doelen. Daarnaast is de wetenschap er de laatste jaren meer van overtuigd geraakt dat een effectieve leerhouding minstens zo belangrijk is voor schoolsucces als cognitie (Smidts, 2018).

Om een beeld te krijgen van de huidige situatie op het gebied van het geven van feedback, is in de periode van mei-juni 2018 het feedbackgedrag van de leerkracht in kaart gebracht. Dit hebben we gedaan middels een collectieve leercyclus. Tijdens dit traject heb ik de rol als procesbegeleider op me genomen:

De focus ligt op de ontwikkeling van het bovenbouwteam waarbij deze zelf eigenaar is van en sturing geeft aan de gestelde doelen. Er is vanuit gedeelde opvattingen een richtinggevend idee samengesteld waarin we ons willen ontwikkelen. Dit is gerealiseerd door het gezamenlijk (re)construeren van kennis en het uitvoeren wederzijdse observaties (Brands, 2018, p. 6).

Om de feedbackinteractie van de bovenbouwleerkrachten in kaart te brengen, is er een kijkwijzer (bijlage 1) ontwikkeld welke is gebaseerd op het 'categorieënsysteem voor het in kaart brengen van feedbackgedrag' (Van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2013). Deze kijkwijzer is ingezet tijdens de collectieve leercyclus. De opbrengst hiervan staat in de volgende alinea beschreven.

Het bovenbouwteam vindt het belangrijk de leerlingen feedback te geven op de vijf verschillende factoren zodat ze inzicht krijgen in het leerproces. Uit de terugkoppeling van de wederzijdse observaties blijkt dat het geven van feedback op de persoon, de taak en het proces voldoende is ontwikkeld. De feedbackfocus samenwerking komt onvoldoende terug in de lespraktijk. We plaatsen dit aandachtspunt op de lange termijn, omdat we de prioriteit geven aan individuele leerprocessen. De feedbackfocus zelfsturing blijkt onderontwikkeld te zijn. "Feedback op zelfregulatie niveau bevordert de zelfstandigheid en metacognitieve vaardigheden van de leerling" (Spijkerman, 2014, p. 2). Om zelfsturing te kunnen realiseren moeten de leerlingen verschillende leerstrategieën beheersen (De Boer, Donker-Bergstra, & Kostons, 2013). De leerkrachten voelen zich onbewust onbekwaam en hebben te weinig kennis over het stellen van de juiste feedbackvragen die zijn gericht op zelfsturing. Tevens is de wens om de sturing van de leerkracht af te bouwen zodat er ruimte ontstaat voor zelfsturing bij de leerling.

### 1.3. De gewenste situatie



Figuur 2a conceptueel model gewenste situatie (Brands, 2019)

In de gewenste situatie heeft het bovenbouwteam zicht op de voorwaarden die ze moeten scheppen om de leerlingen tot zelfsturing te kunnen laten komen. Middels teamleren komt er kennis van de verschillende leerstrategieën en worden deze aan de leerlingen aangeboden en ingeoefend. Er zijn bij het bovenbouwteam leerkrachtvaardigheden ontwikkeld om de juiste feedbackvragen te stellen, zodat leerlingen zelf aan het denken worden gezet over het eigen leerproces. Er is aandacht voor diversiteit in de groep en de leerkrachten kunnen de mate van sturing afstemmen op de behoeftes van de leerling. De leerkracht is in staat om van de rol van kennisoverdrager over te stappen naar de rol van coach. Naast de professionalisering in de feedback op zelfsturing, wordt het geven van de feedback op de andere vier factoren voortgezet en gewaarborgd.

De opbrengst voor de leerlingen is dat zij de mogelijkheid krijgen om leerstrategieën eigen te maken en zichzelf hierdoor beter kunnen aansturen. Door feedbackvragen van de leerkracht, leren zij na te denken over het eigen handelen zodat ze dit indien nodig kunnen bijsturen of aanpassen. Zij leren vertrouwen op het eigen handelen, zonder te veel sturing van de leerkracht. Zo leren zij minder afhankelijk te zijn van de leerkracht. Met het oog op het voortgezet onderwijs, waarbij 90% van de leerlingen overstapt naar een reguliere school, hebben zij veel baat bij deze inzichten.

In mijn rol als onderzoeker en begeleider breng ik het teamleren tot een hoger niveau zodat er een vorm van collectief leren ontstaat. Deze begeleiding staat centraal in dit onderzoek zodat ik kan afstuderen binnen de richting begeleiden en de differentiatie interne begeleiding kan behalen. Het bovenbouwteam is het pilotteam voor deze aanpak. Na het afronden van dit onderzoek is er de wens om dit traject ook uit te voeren in de onder- en middenbouw zodat er een doorgaande lijn komt binnen de school.

## Hoofdstuk 2: theoretisch kader

---

Uit de probleemanalyse blijkt dat het in de nabije toekomst steeds belangrijker wordt dat leerlingen inzicht krijgen in het eigen leerproces en hier (mede)-eigenaar van worden. Klein Hulse & Van Den Bergh in Lieskamp (2017) noemen vier factoren die bepalen of én hoe een leerling de verantwoordelijkheid kan nemen voor het eigen leerproces. De mate van zelfsturing is er een van. De overige factoren zijn de motivatie, het zelfconcept en de eigen overtuigingen. In dit onderzoek staat het vergroten van de factor zelfsturing centraal.

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen toegelicht vanuit recente theoretische inzichten, wat de basis vormt voor de onderzoeksvraag. Er wordt bestudeerd hoe het begrip ‘zelfsturing’ zich verhoudt tot het creëren van eigenaarschap en welke rol feedback hierin kan spelen. De theorieën zijn afgestemd op de specifieke doelgroep.

### 2.1. De kracht van feedback

John Hattie heeft onderzocht hoe leerkrachten meer impact kunnen hebben op het leren van de leerlingen. Het resultaat hiervan is een lijst van zaken die effect hebben op leerprestaties.

Peraandachtsgebied staat de effectgrootte benoemd. “Goede feedback geven aan leerlingen, kwaliteit van de relatie leraar-leerling en aanleren van leerstrategieën blijken een hoog effect te hebben” (Hattie & Kopmels, 2013, p. 4).

Van Den Bergh en Ros (2015) hebben promotieonderzoek gedaan naar de feedbackinteractie van leerkrachten. Zij maken onderscheid tussen vijf verschillende feedbackfocussen en benoemen tevens drie belangrijke kenmerken van een feedbackinteractie.

| Feedbackfocus                            |
|------------------------------------------|
| Taakgerichte feedback                    |
| Procesgerichte feedback                  |
| Feedback gericht op zelfsturing          |
| Feedback gericht op samenwerken          |
| Persoonlijke of niet specifieke feedback |

Tabel 1 Feedbackfocussen (Van Den Bergh & Ros, 2015)

| Kenmerken feedbackinteractie                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| De doelgerichtheid van de feedback                                                          |
| De aard van de feedback:<br>Bevestigend, kritisch, constructief, neutraal                   |
| De manier waarop de feedback wordt gegeven:<br>Begeleidend, sturend, aanmoedigend, neutraal |

Tabel 2 Kenmerken feedbackinteractie (Van Den Bergh & Ros, 2015)

Het onderzoek toont aan dat er weinig feedback plaatsvindt dat expliciet is gerelateerd aan een leerdoel, dat de feedback vaker sturend dan faciliterend is en dat er nauwelijks feedback wordt gegeven op de zelfsturing van leerlingen.

Deze bevindingen zijn herkenbaar in de huidige onderwijspraktijk. Uit het vooronderzoek blijkt dat de feedbackfactor 'zelfsturing' onderontwikkeld is. Tijdens de collectieve leercyclus en de tweedaagse studiebijeenkomst is naar voren gekomen dat het team zich zorgen maakt over de mate waarin leerkrachten sturing geven aan de leerlingen. Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar de manier waarop de feedback wordt gegeven.

Op basis hiervan is de verbeterwens met de volgende doelstelling naar voren gekomen:

'Door het professionaliseren in **feedback** gericht op **zelfsturing** wil het bovenbouwteam een verschuiving realiseren van **externe sturing** door de leerkracht naar **interne sturing (zelfsturing)** bij de leerling'.

Lieskamp (2017) beschrijft dat zelfsturing ontstaat als een leerling weet wat zijn beginsituatie is en weet hoe hij naar de gewenste situatie kan komen. Hattie (2013) in (Lieskamp, 2017) onderscheidt drie fases om de voortgang van een proces in beeld te krijgen.

**Feed-up:** wat wil ik bereiken en wanneer is dat voldoende?

**Feedback:** wat heb ik tot nu toe gedaan en bereikt?

**Feed-forward:** wat zijn de volgende stappen die ik moet maken om mijn doel te bereiken?

Volgens Hattie en Timperley (2007) bestaat de ideale leeromgeving uit een leerkracht die samen met zijn leerling zoekt naar mogelijkheden om deze drie vragen te beantwoorden.

Hattie (2014) stelt dat het een belangrijke voorwaarde is dat leerkrachten kritisch naar hun rol kijken. Zij moeten de juiste mentale instelling hebben en een denkkader bezitten waarin zij zichzelf steeds afvragen wat hun invloed is op het leren van de leerlingen. In de probleemsituatie staat beschreven dat we voor deze voorwaarde al een basis hebben neergelegd door tijdens het collectief leren met het team te kijken naar welke vaardigheden we beheersen waardoor we succesvol zijn en welke vaardigheden we nog nodig hebben om de leerlingen meer eigenaar van het leerproces te laten zijn. Deze voorwaarde is de rode draad in dit onderzoek.

## 2.2. Professionaliseren in feedback

In de verbeterwens wordt er gesproken over het professionaliseren in feedback. Spijkerman (2014) heeft onderzocht of gerichte feedbacktraining- en begeleiding aan leerkrachten leidt tot professionalisering ten aanzien van het geven van feedback welke aansluit op de leer- en ontwikkelbehoeften van leerlingen. Dit blijkt effectief, na de training wordt er meer en doelgerichte feedback gegeven, afgestemd op de verschillende feedbackniveaus. Leerkrachten geven na de training aan bewuster en vaardiger feedback te geven en dit af te stemmen op de leerdoelen. Zij constateren een verbeterde leer- en werkhouding bij de leerlingen. Tevens zorgt de hogere feedbackfrequentie voor een verfijnd klassenmanagement. De feedback op taak- en procesniveau is

verhoogd. Echter, de feedback op zelfregulatie niveau blijft achter. Spijkerman concludeert dat er nader onderzoek nodig is op het gebied van professionaliseren in het geven van feedback op zelfsturing. Dit komt overeen met de verbeterwens van het bovenbouwteam.

Het uitgangspunt van de ontwikkelde training is 'learning-on-the-job' waarin de onderzoeker de leerkrachten individueel begeleidt door middel van observaties en videobegeleiding. Fullan (2014) stelt dat wanneer een organisatie zich richt op de ontwikkeling van een individu, een minder groot effect heeft dan wanneer de organisatie de mogelijkheid creëert om samen te leren. Uit zijn onderzoek blijkt dat leraren die gedurende een langere periode in groepsverband constructief samenwerken, het leerproces van de leerlingen positief beïnvloeden. "Het proces zal mislukken als (school)leiders zich uitsluitend richten op de samenwerking van leraren, zonder expliciet een relatie te leggen met het leren van de leerlingen" (Fullan, 2014, p. 47). Op basis van deze bevindingen wordt er in dit onderzoek teamleren ingezet om te ontdekken of de professionalisering in feedback gericht op zelfsturing een effect heeft op het leerproces van de leerlingen.

### 2.3. Teamleren

Teamleren is een gestructureerd, cyclisch proces waarin leerkrachten collectief werken aan oplossingen voor praktische vraagstukken en daarmee professionele kennis ontwikkelen (Logtenberg & Odenthal, 2016). In het vooronderzoek is er een gecombineerde aanpak ingezet gebaseerd op de interpersoonlijke capaciteit (Verbiest, 2012) en de elementen 'richtinggevende ideeën', 'theorie, methoden en instrumenten' van Senge (2007) in (Lieskamp, Theorie van een lerende organisatie, 2012). Door deze combinatie is het gelukt om samen te leren en vanuit gedeelde opvattingen de verbeterwens te concretiseren.

(Argyris, 1993) stelt dat mensen niet leren als ze alleen nadenken over een probleem of over een oplossing ervan. Ze leren pas wanneer de oplossing wordt toegepast in de praktijk en het effect daarvan wordt bekeken. Hij noemt de manier waarop mensen terugkijken bepalend voor de kwaliteit van het leerproces. Er zijn verschillende cyclische processen die aansluiten bij dit principe.

Murata (2011) in (Logtenberg & Odenthal, 2016) heeft een methode ontwikkeld om te werken aan de professionalisering van leraren: Lesson Study. Het doel van dit onderzoek is niet om Lesson Study te integreren als schoolaanpak, maar het dient als middel om cyclisch te werken aan de verbeterwens. Voor dit onderzoek zijn de stappen van de Lesson Study Cyclus afgestemd op de praktijksituatie.

1. Het leerteam selecteert een onderwerp wat overeenkomt met een speerpunt van de school.
2. Theoretische verdieping: er worden bronnen onderzocht die van belang zijn bij het onderwerp.

3. Gezamenlijk voorbereiden van de feedbackinteractie
4. Uitvoering met mogelijkheid tot 'live' observatie of een opname
5. Nabespreking aan de hand van de observaties
6. Borging en kennisdeling

Stap 1 is reeds uitgevoerd in het vooronderzoek, waarvan de resultaten te lezen zijn in §1.2.

Stap 2 is deels uitgevoerd tijdens het vooronderzoek. Het bovenbouwteam heeft bijeenkomsten georganiseerd waarbij er is verdiept in het thema feedback. Op basis hiervan zijn er keuzes gemaakt. Het theoretisch kader van dit onderzoek is het vervolg van stap 2. Stap 3 t/m 5 zullen in dit actieonderzoek centraal staan. In hoofdstuk 3 wordt de inhoud van deze stappen verder toegelicht. Stap 6: borging en kennisdeling zal worden meegenomen in de aanbevelingen.

Terugkijkend naar de verbeterwens is het kernbegrip professionaliseren in het geven van feedback gericht op zelfsturing, toegelicht. In §2.1. is een verdiepingsslag gemaakt in de kracht van feedback om vervolgens in §2.2. in te zoomen op het professionaliseren hierin. Er is gekeken naar eerder onderzoek en op basis daarvan is besloten om een vorm van teamleren in te zetten om het professionaliseren te realiseren. Deze keuze staat in §2.3. nader uitgewerkt.

Het uiteindelijke doel is om een verschuiving te realiseren van externe sturing door de leerkracht naar interne sturing (zelfsturing) bij de leerling. In §2.4. wordt er een verdiepingsslag gemaakt in wat zelfsturing betekent voor- en vraagt van de specifieke doelgroep.

**2.4. Benodigde ingrediënten voor schoolsucces afgestemd op de specifieke doelgroep**  
Aarssen et al. (2010) stellen dat een goed ontwikkelde zelfregulatie en executieve functies bijdragen aan schoolsucces. Vroeg beginnen is hierbij belangrijk, het ontbreken van 'een lerende houding' wordt door professionals al snel bestempeld als problematisch en lastig. Deze problematiek is herkenbaar in de huidige praktijksituatie van de school. De factor 'vroeg beginnen' wordt in stap 6 'borging en kennisdeling' meegenomen. In die fase wordt er gekeken hoe de bovenbouwaanpak gericht op feedback geïntegreerd kan worden in de schoolaanpak. Zoals in de probleemsituatie is beschreven, zijn er binnen de school collega's die zich afvragen of onze doelgroep in staat is om tot zelfsturing te komen.

"Hersenonderzoek en recente ontwikkelingen in de psychologie laten zien dat zaken zoals geconcentreerd werken en uitstellen van behoefte, te maken hebben met een reeks onderliggende competenties, die zelfs belangrijker lijken voor het voorspellen van schoolsucces dan het IQ" (Van Der Bolt & Aarssen, 2010, p. 9). Ook Smidts (2018) benoemt dat het de laatste jaren steeds duidelijker wordt dat naast het intelligentieniveau, een effectieve leerhouding minstens zo belangrijk is voor schoolsucces.

De leerhouding van een kind is onlosmakelijk verbonden met het welbevinden, de motivatie en de relatie met anderen om hem heen. Smidts (2018) stelt dat een effectieve leerhouding een basisvoorwaarde is om te kunnen presteren op je eigen niveau. Een niet doelgerichte leerhouding beperkt de mogelijkheden van een leerling om op het eigen niveau te functioneren.

Diamond (2007) heeft als Canadese hersenwetenschapper onderzoek gedaan naar de relatie tussen zelfsturing en cognitief en sociaal-emotioneel succes. Allereerst kwam ze achter het belang van de executieve functies als voorwaarde voor dit succes. Later heeft zij haar onderzoek toegespitst op factoren die belangrijk zijn voor een goede ontwikkeling van zelfsturing. Een van de factoren die invloed heeft op zelfsturing, is de sociaal-economische status. Kinderen met een leerlinggewicht of een onderwijsachterstand, hebben vaak een slechtontwikkeld zelfsturend vermogen (Diamond et al. 2007) in (Aarssen, et al., 2010). Bovenstaande factoren komen voor bij een groot gedeelte van de doelgroep van dit onderzoek. Zelfsturing is een fysieke eigenschap die nog niet bij de geboorte aanwezig is. Het komt tot stand door een wisselwerking tussen biologische aanleg en ervaring. Ouders, opvoeders en leerkrachten hebben in dit proces een essentiële rol.

Aarssen en Van Der Bolt (2010) stellen dat de externe sturing geleidelijk aan moet verminderen, zodat de zelfsturing van het kind het kan overnemen. Ook Jolles (2007) wijst op het belang van steun, sturing en inspiratie. Hij pleit voor een geleidelijke overgang van leerkrachtsturing naar zelfsturing. Van De Pol (2012) onderschrijft dit belang en gebruikt voor dit proces de term 'scaffolding'.

Een manier om hulp op maat te bieden is het zogenoemde scaffolding. Het is een veelgebruikte metafoor die letterlijk 'steiger bouwen' betekent in het Engels. De hulp is tijdelijk, aangepast aan het niveau van de leerling. Zodra deze vooruitgang boekt, kan de hulp (of de steiger) langzaam worden afgebouwd (Van De Pol, 2012, p. 28).

In de probleemsituatie wordt duidelijk dat het proces van het doorgeven van de sturing, als lastig wordt bevonden door de leerkrachten van het bovenbouwteam. Van Den Bergh in (Vos, 2018) stelt dat leerlingen met lagere prestaties kunnen leren om zichzelf beter aan te sturen, met behulp van de leerkracht in de rol van coach. Leerstrategieën kunnen hierbij dienen als hulpmiddel om deze zelfsturing te realiseren.

## 2.5. Leerstrategieën als hulpmiddel om zelfsturing te realiseren

Neuropsycholoog Jolles (2007) in (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014) stelt dat tieners en adolescenten nog niet goed kunnen plannen en moeite hebben met zelfsturing. Ondanks deze constatering wordt er in het onderwijs tegenwoordig veel verwacht op het gebied van zelfstandig en zelfgestuurd leren. Meerdere onderwijsonderzoekers zijn ervan overtuigd dat je zelfsturing kan

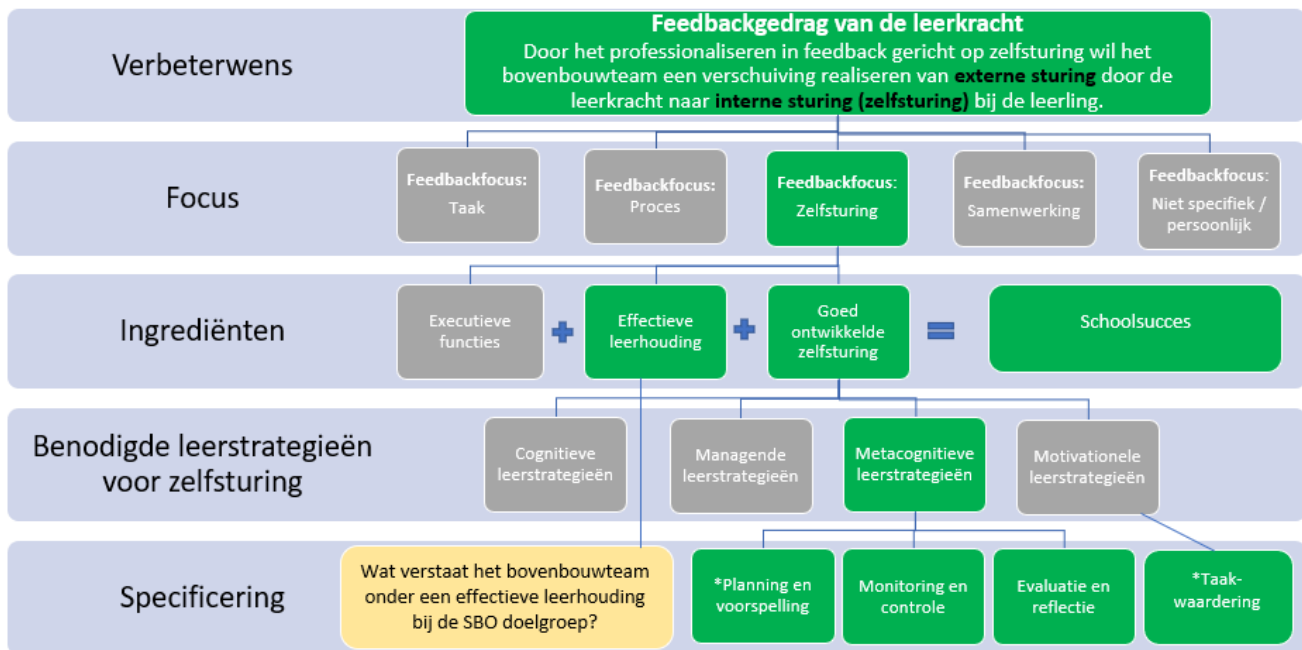
aanleren en ontwikkelen. Om het leren en het bereiken van leerdoelen gemakkelijker te maken, is het belangrijk om leerlingen leerstrategieën aan te leren.

Kostons et al. (2014) hebben onderzoek gedaan naar de manier waarop je de instructie van leerstrategieën vormgeeft. Om zelfsturing te realiseren moet een leerling beschikken over cognitieve-, metacognitieve-, managende- en motivationele leerstrategieën. Uit het onderzoek blijkt dat een gecombineerde aanpak van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën het meest effectief zijn voor het verbeteren van de leeruitkomsten. Uit het vooronderzoek blijkt dat er al voldoende aandacht is voor de cognitieve leerstrategieën, daarom richt dit onderzoek zich op het aanbod en de feedbackvoorziening van de metacognitieve leerstrategieën. Hierbij is het echter wel belangrijk om aandacht te schenken aan de relevantie en het belang van een taak zodat de leerling zicht heeft op de pragmatische uitwerking van het gestelde doel. Om deze reden is de leerstrategie: 'taakwaardering' toegevoegd aan de leerstrategieën die in dit onderzoek centraal staan.

Kortom: het bovenbouwteam gaat door middel van teamleren gezamenlijk aan de slag met het vormgeven van feedbackinteractie gericht op de metacognitieve leerstrategieën in combinatie met de taakwaardering met als doel de leerlingen meer inzicht te geven in het leerproces en de externe sturing van de leerkracht om te zetten tot interne sturing (zelfsturing) bij de leerlingen.

## 2.6. Conceptueel model

Het conceptueel model is ontstaan na het bestuderen van de literatuur. Het bovenbouwteam is in het voortraject meegenomen in de te maken keuzes, wat zorgt voor draagvlak. Het model is een middel om vanuit het onderzoeksdoel getrechterde keuzes te maken zodat er na de literatuurstudie een goed onderbouwde onderzoeksvraag ontstaat. Het bestaat uit verschillende lagen. De groene route geeft de gemaakte keuzes weer. In iedere laag wordt er ingezoomd op een bovenstaande laag.



Figuur 2b conceptueel model (Brands, 2019)

De doelstelling is het uitgangspunt van het conceptueel model en vormt de eerste laag. De tweede laag bestaat uit de vijf feedbackfocussen. Het bovenbouwteam heeft ervoor gekozen om te professionaliseren in het geven van feedback gericht op zelfsturing. In §2.4. is er gekeken naar de factoren die meespelen bij het ontwikkelen van zelfsturing bij de SBO-leerling. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het IQ van de leerling slechts een klein onderdeel is van het schoolsucces. In dit onderzoek wordt er gewerkt aan een effectieve leerhouding en een goed ontwikkelde zelfsturing bij de SBO-leerling. Om dit te realiseren is het belangrijk om leerstrategieën aan te bieden. Er zijn vier soorten leerstrategieën. Dit onderzoek richt zich op het aanbod en de feedbackvoorziening van de metacognitieve leerstrategieën. In de specificering staan de drie subcategorieën: 'planning en voorspelling', 'monitoring en controle' en 'evaluatie en reflectie' centraal. Dit zijn vaardigheden die de leerling voor, tijdens en na de taak kan inzetten. Het is het echter ook belangrijk om aandacht te schenken aan de relevantie en het belang van een taak zodat de leerling zicht heeft op de pragmatische uitwerking van het gestelde doel. Om deze reden is de leerstrategie: 'taakwaardering' toegevoegd. Het conceptueel model is de grondlegger voor de onderzoeksvraag, welke staat beschreven in §2.7.

## 2.7. Onderzoeksvraag

Het conceptueel model geeft een samenvatting van de verbeterwens en de weg hiernaartoe.

Door de theoretische verdieping is er een route ontstaan en zijn er keuzes gemaakt die richting geven aan het onderzoek. In dit onderzoek staat het professionaliseren van het feedbackgedrag van het bovenbouwteam centraal. Hierbij is het volgens verschillende theorieën van belang dat er een koppeling is naar het leren van de leerlingen. Hattie (2014) benadrukt dat het belangrijk is dat leerkrachten zichzelf steeds afvragen wat hun invloed is op het leren van de leerlingen. Fullan (2014) heeft onderzocht dat het constructief samenwerken van leerkrachten, het leerproces van de leerlingen positief beïnvloed. Argyris (1993) voegt hier nog aan toe dat alleen het nadenken over een probleem onvoldoende resultaat geeft. Er wordt pas geleerd als er een oplossing in de praktijk wordt toegepast en het effect hiervan wordt bekeken. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

---

**Wat is het effect van het professionaliseren in het geven van feedback gericht op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering, op het vergroten van de interne sturing (zelfsturing) van de SBO leerling?**

---

Om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen, zijn er deelvragen opgesteld.

1. Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor een toename van feedbackfrequentie op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering?
2. Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor meer begeleidende feedbackvragen in plaats van sturende feedbackvragen op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering?
3. Bestaat er een positieve correlatie tussen het professionaliseren van het bovenbouwteam en de mate van interne sturing (zelfsturing) van de leerling?

## Hoofdstuk 3: opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. Er is gekozen voor een praktijkgericht actieonderzoek wat bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Dit is de best passende onderzoeksstrategie omdat het aansluit bij de verschillende rollen die ik vervul in dit onderzoek: onderzoeker, procesbegeleider en participant. Naast mijn invloeden hebben ook de andere deelnemers van het bovenbouwteam een stem in wat er gebeurt. Dit proces wordt nader toegelicht in §3.1.2.

Na het onderzoeksdeel worden er in het handelingsdeel activiteiten uitgevoerd om tot een verbetering van de feedbackinteractie gericht op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering te komen met als doel de leerlingen meer inzicht te geven in het leerproces en de externe sturing van de leerkracht om te zetten tot interne sturing (zelfsturing) bij de leerlingen.

### 3.1. Procedure

#### 3.1.1. Opzet van het onderzoek

| Deelvraag | Dataverzameling                                                                                                                                | Respondenten              | Tijdsplanning                                                                                                              |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 en 2    | <b>Methode: observeren</b><br>Directe, niet participerende, gestructureerde observatie uitgevoerd door de intern begeleider en de onderzoeker. | Leerkrachten groep 7 en 8 | <b>Ontwerpen</b><br>Januari 2019<br><br><b>Observeren en bevragen</b><br>Nulmeting: feb-maart 2019<br>Eindmeting: mei 2019 |
|           | <b>Methode: bevragen</b><br>Een zeer gestructureerde gesloten vragenlijst met een vierpuntsschaal                                              | Leerkrachten groep 7 en 8 | <b>Analyseren</b><br>Nulmeting: maart 2019<br>Eindmeting: mei 2019                                                         |
| 3         | <b>Methode: bevragen</b><br>Een zeer gestructureerde gesloten vragenlijst met een vierpuntsschaal                                              | Leerlingen groep 7 en 8   |                                                                                                                            |

Tabel 3 opzet van het onderzoek

### 3.1.2. Opzet van het professionaliseringstraject

Zoals al eerder staat beschreven vervul ik in dit onderzoek verschillende rollen. In mijn rol als onderzoeker zorg ik voor een valide en betrouwbaar onderzoek wat vanuit recente theorieën is onderbouwd en gekoppeld aan de praktijksituatie. Hierbij zorg ik voor diverse overlegmomenten met het bovenbouwteam, zodat de gemaakte keuzes een gezamenlijk belang hebben. In mei-juni 2018 is er een start gemaakt met het vooronderzoek (BP2) en is er met behulp van het verbeterbord richting gegeven aan de daadwerkelijke verbeterwens. Bij aanvang van dit traject heb ik in beeld gebracht op welke wijze de initiatieven zijn genomen en welke rol ik daarin heb gespeeld.

De activiteiten op het verbeterbord zijn ontstaan vanuit een gezamenlijk initiatief van de bovenbouw (kenmerk collegiale consultatie). Het ontwikkelen van 'team-bovenbouw' naar collectief leerteam is echter mijn initiatief vanuit mijn rol als leading teacher (kenmerk collegiale coaching). Binnen deze rol vind ik het benutten van gezamenlijke leerkansen erg belangrijk (Brands, 2018, p. 6).

Tijdens de uitvoering van het vooronderzoek is het streven om het bovenbouwteam zelf eigenaar te laten zijn van het leerproces zodat we samen sturing kunnen geven aan de doelen waaraan we willen werken. De volgende kernwaardes zijn hierbij naar boven gekomen: transparantie, openheid, veiligheid en gezamenlijke motivatie. Het gedeelde proces van doelformulering en de openheid die we nastreven, zijn kenmerken van horizontaal leiderschapsgedrag (Boonstra, 2018). Hij noemt het creëren van een toekomstvisie steeds meer een proces van co-creatie waarin mensen meedenken en meedoen om die visie te realiseren. Dit is een vorm van transformationeel leiderschap. De leider is in dit proces een verbinder van mensen met verschillende visies. Deze vorm van leiderschap sluit aan bij het bovengenoemde streven naar het gezamenlijks sturing geven aan de doelen waaraan het bovenbouwteam wil werken. Dit sluit tevens aan bij mijn persoonlijke ontwikkeldoelen als leider. "De verandering wordt niet afgedwongen maar richt zich op het kwalificeren voor de toekomst, zonder daarbij het verleden te diskwalificeren. Het gaat om het behouden van de identiteit en dat wat waardevol is. En tegelijk om het vormgeven van vernieuwing" (Boonstra, 2018, p. 21).

Het uitgangspunt van dit professionaliseringstraject zijn de krachtbronnen die we reeds bezitten: het geven van feedback op de feedbackfocus 'taak' en 'proces'. De uitdaging ligt bij het ombuigen van de feedbackmanier: van sturend naar begeleidend, zodat de leerlingen de ruimte krijgen om hun inteme sturing (zelfsturing) te ontwikkelen. Om dit te realiseren is het belangrijk om tijd en ruimte te faciliteren, dit is een kenmerk van verticaal leiderschapsgedrag, net zoals het aanbrengen van structuur tijdens de bijeenkomsten. Om de persoonlijke ontwikkeling van mijn rol als begeleider te waarborgen, stel ik bij iedere bijeenkomst naast een inhoudelijk doel ook een begeleidingsdoel op.

| Bijeenkomst                               | Datum      | Inhoudelijk doel                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Begeleidingsdoel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Thema-vergadering                         | 19-02-2019 | Het gehele team informeren en enthousiasmeren over het onderzoeksproces van de bovenbouw. Het team wordt meegenomen in de theoretische verdieping door middel van het conceptueel model en wordt door interactieve werkvormen geactiveerd om na te denken over zijn of haar feedbackinteractie in de praktijk. | <u>Van leerkracht naar teacher leadership</u><br>Tijdens de themavergadering presenteer ik met vertrouwen het onderzoeksproces en stap ik hierbij vanuit mijn rol als leerkracht in de rol als leading teacher met als doel teamleden te informeren, enthousiasmeren en activeren.<br><br><u>Resultaat:</u><br>Vier collega's hebben n.a.v. de themavergadering aangegeven meer over het onderwerp te willen weten.                                                                      |
| Vorbereiding professionaliserings-traject | 15-03-2019 | Terugblikken naar het vooronderzoek en de theoretische verdieping om vervolgens een vertaalslag te maken naar de instrumenten die ingezet gaan worden tijdens de nul- en eindmeting.                                                                                                                           | <u>Waarborgen betrouwbaarheid</u><br>Van der Donk & van Lanen (2014) benoemen het belang van het beperken van toevallige versturende omstandigheden bij het verzamelen van data. De instrumenten worden daarom gepresenteerd en besproken zodat iedere deelnemer ze op dezelfde manier interpreteert.<br><br><u>Verticaal leiderschapsgedrag</u><br>Plannen en faciliteren van bijeenkomsten                                                                                             |
| Bijeenkomst 1 Lesson Study cyclus         | 27-03-2019 | Nulmeting bekijken, analyseren, een groeps- en persoonlijk doel stellen.                                                                                                                                                                                                                                       | Binnen mijn transformationele leiderschap zorg ik voor doelgerichtheid. In dit onderzoek staat de ontwikkeling van het bovenbouwteam als groep respondenten centraal. Het is daarom belangrijk een groepsdoel te stellen. Een valkuil van 'alle neuzen dezelfde kant op' is blikvernaauwing. Binnen een groepsproces lopen ook individuele processen. Naast het groepsdoel stelt iedere deelnemer daarom ook een persoonlijk leerdoel op, zodat er ruimte is voor nieuwe ontwikkelingen. |

|                                      |            |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bijeenkomst 2<br>Lesson Study cyclus | 04-04-2019 | <u>Lesson Study cyclus: stap 3</u><br>Vorbereiden<br>feedbackinteracties en plannen<br>van observatiemomenten<br>(live of opnames). | <u>Horizontaal leiderschap</u><br>-Gezamenlijk formuleren en<br>vorbereiden van feedbackinteractie<br>-Elkaar stimuleren om ideeën en<br>ervaringen in te brengen.<br><u>Verticaal leiderschap</u><br>-Alle deelnemers betrekken<br>-Organiseren en faciliteren<br>observaties (opnames)                                                                                                            |
| Bijeenkomst 3<br>Lesson Study cyclus | 17-04-2019 | <u>Lesson Study cyclus: stap 4</u><br>Ervaringen delen, evalueren en<br>bijstellen feedbackinteracties.                             | “De transformationeel leider<br>stimuleert participatie en initiatief<br>van medewerkers en richt zich in<br>zekere zin op de empowerment van<br>leraren” (Hulsbos, Andersen, Kessels,<br>& Wassink, 2012, p. 15). Bij de vorige<br>bijeenkomst zijn de teamleden<br>gestimuleerd ‘good-practices’ te<br>delen. Tijdens deze bijeenkomst<br>staat het versterken van eenieders<br>inbreng centraal. |
| Bijeenkomst 4<br>Lesson Study cyclus | 08-05-2019 | <u>Lesson Study cyclus: stap 5</u><br>Nabespreking aan de hand van<br>de observaties                                                | Mijn doel voor deze bijeenkomst is<br>het sturen op inhoud, houding en<br>verhouding. Hierbij ben ik alert op<br>het doelgericht analyseren van de<br>videobeelden zodat er verdieping<br>komt.                                                                                                                                                                                                     |

Tabel 4 opzet van het professionaliseringstraject

## 3.2. Respondenten

Bartelds et al. (1987) in (Van Der Donk & Van Lanen, 2014) noemt verschillende manieren om de respondenten te selecteren. De reputatiemethode, de aspectenmethode en de steekproeftrekking. In dit onderzoek wordt de aspectenmethode gehanteerd: alle belanghebbenden worden vertegenwoordigd. Zoals in de gewenste situatie staat beschreven is het bovenbouwteam een pilotgroep. Na het onderzoek is de wens van de school om dit traject tevens uit te voeren in de onder- en middenbouw.

### 3.2.1. Het bovenbouwteam

De leerkrachten van het bovenbouwteam nemen deel aan het professionaliseringstraject. In bijlage 2 bevindt zich een beschrijving van de zes respondenten van het bovenbouwteam. Zij hebben de verbeterwens gezamenlijk geformuleerd en het team is meegenomen in de te maken keuzes. Deze staan weergegeven in het conceptueel model van dit onderzoek. Door dit voortraject is er sprake van draagvlak en een gemotiveerd bovenbouwteam. Fullan (2014) onderschrijft dit. Volgens hem worden mensen door twee factoren gemotiveerd: datgene doen wat intrinsiek betekenisvol is en samenwerken met anderen bij het behalen van nieuwe, waardevolle doelen. Het is belangrijk om in mijn rol als leider deze factoren op een positieve manier te stimuleren. Hierdoor zullen er volgens Fullan (2014) in een kort tijdsbestek, fundamentele veranderingen plaatsvinden.

### 3.2.2. De bovenbouwleerlingen

De bovenbouwleerlingen vormen een groep van 65 respondenten. Zij nemen indirect deel aan het onderzoek. De leerkrachten van deze leerlingen gaan aan de slag met een aangepaste Lesson Study Cyclus om te professionaliseren in het geven van feedback gericht op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering. De stem van de leerling wordt meegenomen in de leerlingvragenlijst tijdens de nulmeting en de eindmeting. Hierdoor wordt gemeten of de leerlingen daadwerkelijk meer inzicht krijgen in het eigen leerproces door de feedback die ze ontvangen van de leerkracht. In bijlage 2 staat een beschrijving van de respondentengroep.

### 3.3. Instrumenten

#### 3.3.1 Observatieformulier (bijlage 3)

Voor de beantwoording van deelvraag 1 en 2 is gekozen voor een directe, niet participerende, gestructureerde observatie. Iedere bovenbouwleerkracht wordt vier keer geobserveerd, twee keer tijdens de nulmeting en twee keer tijdens de eindmeting. De observaties worden uitgevoerd door de onderzoeker en de intern begeleider. Tevens is er een leerkrachten- en leerlingenvragenlijst welke zijn afgestemd op de observatiepunten. Deze instrumenten worden toegelicht in §3.3.2. en §3.3.3. Op deze manier wordt er vanuit vier perspectieven (de onderzoeker, de intern begeleider, leerkrachten en de leerlingen) duidelijk wat de beginsituatie is.

In het observatieformulier wordt onderscheid gemaakt tussen vier categorieën. Deze categorieën zijn gebaseerd op de metacognitieve leerstrategieën (planning en organisatie, monitoring en controle, evaluatie en reflectie) en het belang van de taakwaarding die Kostons et al. (2014) noemt. Iedere categorie bevat observatiepunten in de vorm van een stelling. Deze zijn gebaseerd op de vragenlijst 'zelfregulatie in de les' van (SLO, 2015). De observanten kijken naar de feedbackfrequentie en de manier waarop het observatiepunt te zien is in de praktijksituatie:

#### **Feedbackfrequentie**

- 1= Bijna nooit
- 2= Soms
- 3= Vaak
- 4= Bijna altijd

#### **Feedbackmanier**

- S** = De leerkracht doet dit op een sturende manier
- B** = De leerkracht doet dit op een begeleidende manier
- A** = De leerkracht doet dit op een aanmoedigende manier
- N** = Niet waarneembaar

Na het afzonderlijk van elkaar afnemen van de observaties gaan de observanten in gesprek om een gemiddelde te formuleren. Dit onderzoeksinstrument wordt ingezet om te meten welke leerkrachtvaardigheden aandacht behoeven in het professionaliseringstraject. Tevens wordt het gebruikt om de manier van de feedbackinteractie in kaart te brengen. Tijdens de eindmeting wordt het effect van het professionaliseren zichtbaar.

### 3.3.2 Vragenlijst leerkrachten (bijlage 4)

De vragenlijst voor de leerkrachten is een aanvulling op de observatielijst en zorgt ervoor dat deelvraag 1 en 2 beantwoord kunnen worden. Naast het belang van de observaties die door de onderzoeker en intern begeleider worden uitgevoerd, wordt ook de zienswijze van de leerkracht en de leerlingen meegenomen in het onderzoek. Het doel van de vragenlijst is het krijgen van inzicht in het kennis- en vaardighedeniveau van de leerkrachten. Samen met de observaties en de leerlingenvragenlijst vormt dit de nulmeting. Tijdens de eindmeting wordt dit instrument opnieuw ingezet om te controleren of de professionalisering effect heeft gehad.

Er is gekozen voor een zeer gestructureerde vragenlijst. De stellingen uit de vragenlijst zijn afgestemd op het observatieformulier welke staat beschreven in §3.3.1. In tegenstelling tot de observatielijst, staan in de vragenlijst de stellingen niet gecategoriseerd. Het categoriseren van deze leerkrachtvaardigheden is onderdeel van een van de professionaliseringsbijeenkomsten. Op deze manier komt het bovenbouwteam er gezamenlijk achter welke leerstrategieën en bijbehorende leerkrachtvaardigheden er professionalisering behoeven.

De vragenlijst bestaat uit elf gesloten schaalvragen. De leerkrachten schalen zichzelf in middels de vierpuntsschaal. Er is voor deze schaal gekozen zodat de respondenten niet voor het neutrale antwoord kunnen kiezen. De vragenlijst start met een instructie en een toelichting op de vierpuntsschaal zodat de lijst eenduidig wordt ingevuld.

### 3.3.3 Vragenlijst leerlingen (bijlage 5)

Het observatieformulier (§3.3.1.) en de leerkrachtvragenlijst (§3.3.2.) zijn bedoeld om de leerkrachtvaardigheden in kaart te brengen. Er wordt getoetst in welke mate het bovenbouwteam aandacht schenkt aan- en feedback geeft op de inzet van metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering. Zoals in het theoretisch kader wordt benoemd zijn dit de meest effectieve strategieën om de zelfsturing bij leerlingen te bevorderen. Door deze meetinstrumenten wordt de ontwikkelbehoefte van het bovenbouwteam duidelijk. Het doel van de leerlingenvragenlijst is het in kaart brengen het huidige niveau van zelfsturing van de leerlingen. Door het analyseren van de nulmeting kunnen de ontwikkelbehoeftes van de leerlingen worden afgestemd op de professionalisering van de leerkrachten. Het leggen van deze onderlinge relatie is voorwaardelijk voor het slagen van dit onderzoek. Fullan (2014) benoemt dat het proces zal mislukken als leiders zich uitsluitend richten op de samenwerking van leerkrachten, zonder expliciet een relatie te leggen het leren van de leerlingen.

Er is gekozen voor een zeer gestructureerde vragenlijst. De leerlingen schalen zichzelf in middels de vierpuntsschaal. Er is voor deze schaal gekozen zodat de respondenten niet voor het neutrale antwoord kunnen kiezen. De vragenlijst start met een instructie en een toelichting op de vierpuntsschaal zodat de lijst eenduidig wordt ingevuld. De leerlingen vullen de lijst onder begeleiding van de leerkracht in. De leerkracht leest de stellingen voor en geeft hier een toelichting op zodat alle leerlingen de stelling hetzelfde interpreteren. De stellingen komen uit de vragenlijst 'slimmer leren: zelfregulatie in de les' ontwikkeld door (SLO, 2015).

Tijdens de eindmeting wordt dit instrument opnieuw ingezet om te controleren of de professionalisering effect heeft gehad op de mate van zelfsturing van de leerlingen en kan deelvraag 3 worden beantwoord.

### 3.4. Kwaliteit van het onderzoek

De vereniging voor hogescholen heeft vijf gedragsregels opgesteld zodat studenten gedegen om kunnen gaan met ethiek in de opzet en uitvoering van het onderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010). Zij stellen dat onderzoekers aan het hbo het professionele en maatschappelijke belang moeten dienen, respectvol-, zorgvuldig- en integer moeten zijn en hun keuzes en gedrag moeten verantwoorden.

Jacobs (2012) in (De Keijzer, 2014) geeft aan dat er naast deze gedragsregels, meer nodig is om ethiek te waarborgen. Zij geeft aan dat studenten zichzelf vragen moeten stellen ten aanzien van de achterliggende uitgangspunten, de grotere doelen van het onderzoek, de maatschappelijke context, en de relatie daarvan met eigen persoonlijke waarden en opvattingen. In het voorwoord, de probleemsituatie en het nawoord komen deze aspecten terug. Mijn critical friends, collega's en werkplekbegeleider zijn hierin ondersteunend geweest. Door de positief kritische feedbackvoorziening ben ik alert gebleven op het waarborgen van de ethische aspecten in dit onderzoek. In de onderstaande alinea's geef ik een beschrijving van de mate waarin ik mezelf heb getoetst op het bovenstaande.

In dit onderzoek streef ik naar validiteit en betrouwbaarheid. Dit betekent dat ik bij het uitvoeren van dit onderzoek zoveel mogelijk rekening houd met de invloeden die de uitkomst van het onderzoek kunnen bepalen. Hiervoor schakel ik regelmatig externen in zoals de orthopedagoog voor het waarborgen van een betrouwbare weergave van de resultaten. Hierbij staat transparantie voor mij hoog in het vaandel. Ik stel mezelf en mijn onderzoek open voor alle belanghebbenden. Alle vorderingen in het proces worden besproken en gezamenlijk vormgegeven tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten. Dit zorgt voor het valide doorlopen van het onderzoeksproces.

Anderson en Herr (1999) in (Van Der Donk & Van Lanen, 2014) beschrijven vijf vormen van validiteit. In dit onderzoek staan drie van de vijf vormen centraal, te noemen:

**Democratische validiteit:** het onderzoek wordt uitgevoerd in overleg met alle belanghebbenden. Er is sprake van een democratische invulling van de verbeterwens. De invulling hiervan staat beschreven in hoofdstuk 1 t/m 3.

**Katalyserende validiteit:** het onderzoeksproces is gericht op het verbeteren van de onderwijspraktijk. Door de belanghebbenden tijdens het professionaliseringstraject mede-eigenaar te maken van de verzamelde data, krijgen zij het inzicht dat de in te zetten interventies daadwerkelijk bijdragen aan een verbetering van de onderwijspraktijk.

**Dialogische validiteit:** In §3.1.2. staat de opzet van het professionaliseringstraject beschreven. Hieruit blijkt dat er systematisch uitwisseling is met het bovenbouwteam, maar dat ook de overige teamleden worden meegenomen in het onderzoeksproces. Hierdoor zijn er meerdere collega's vanuit intrinsieke motivatie aangesloten bij het professionaliseringstraject.

Van der Donk & van Lanen (2014) benoemen dat het goed is om triangulatie toe te passen om de betrouwbaarheid van je data te controleren en de validiteit van je onderzoek te vergroten. Je krijgt een valide beeld van de onderwijspraktijk als je gebruik maakt van data uit verschillende bronnen (brontriangulatie), de data op verschillende manieren verzameld (methodische triangulatie) en als de data door verschillende personen is verzameld (onderzoekerstriangulatie). In dit onderzoek is een mix van deze drie vormen van triangulatie toegepast om de betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen. De verantwoording hiervan wordt in ieder hoofdstuk al kort toegelicht. In figuur 3 volgt een samenvatting.

| Brontriangulatie                                                                                                                                                                                                                                   | Methodische triangulatie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Onderzoekerstriangulatie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectief 1: de verschillende bronnen in de literatuur</li> <li>• Perspectief 2: het bovenbouwteam</li> <li>• Perspectief 3: de bovenbouwleerlingen</li> <li>• Perspectief 4: de observanten</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er wordt gebruik gemaakt van een gecombineerde methodiek: eerst bevragen en vervolgens observeren.</li> <li>• De leerkrachtvragenlijst is afgestemd op de observatielijst en de leerlingvragenlijst. Hierdoor kunnen de deelvragen door de data vanuit vier perspectieven worden beantwoord.</li> <li>• In het professionaliseringstraject wordt de data gezamenlijk geanalyseerd waardoor er een gedegen plan geformuleerd kan worden vanuit verschillende mentale modellen. Dit zorgt tevens voor horizontaal leiderschap.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observator 1: de onderzoeker</li> <li>• Observator 2: de intern begeleider</li> <li>• Bovenbouwleerkrachten in de uitvoerende rol: vragenlijst invullen</li> <li>• Bovenbouwleerkrachten in de uitvoerende rol: klassikaal afnemen vragenlijst leerlingen.</li> <li>• Bovenbouwleerlingen: vragenlijst invullen</li> <li>• In de voorbereidingsbijeenkomst (3.1.2.) staat het bespreken van de manier van onderzoeken centraal zodat iedereen dit op dezelfde manier doet.</li> </ul> |

Figuur 3 mate van triangulatie (Brands, 2019)

## Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten

---

Voorafgaand aan het professionaliseringstraject wordt er in maart 2019 een nulmeting uitgevoerd. In de voorbereidende bijeenkomst worden alle onderzoeksinstrumenten besproken en toegelicht zodat alle betrokkenen ze op eenzelfde manier interpreteren en kunnen afnemen. Na de nulmeting volgt er een periode van acht weken waarin de professionalisering plaatsvindt.

Tijdens de eerste professionaliseringsbijeenkomst op 27 maart 2019 staat het analyseren van de nulmeting centraal. Uit het theoretisch kader blijkt dat teamleren een cyclisch proces is waarin leerkrachten collectief werken aan oplossingen voor praktische vraagstukken, met als doel: professionele kennis ontwikkelen. Argyris (1993), Hattie (2014) en Fullan (2014) stellen dat de manier waarop mensen terugkijken naar een situatie, bepalend is voor de kwaliteit van het leerproces. Op basis van deze theorieën kies ik er als onderzoeker en procesbegeleider voor om het bovenbouwteam te betrekken bij de analyse (bijlage 6, foto 1-2-3). Dit is tevens het startpunt van de professionalisering: doelen bepalen.

Uit het theoretisch kader blijkt dat de motivationele leerstrategie: ‘taakwaardering’ een van de belangrijkste leerstrategieën is ter bevordering van de zelfregulatie en leerprestaties van de leerlingen (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014). Tijdens de analysebijeenkomst besluit het bovenbouwteam zware weging te geven aan deze strategie. Het geven van een betekenis aan het ‘nut’ en ‘belang’ van een taak is een belangrijke vaardigheid voor toekomstbestendig onderwijs. Op basis van de gezamenlijke analyse wordt het groepsdoel afgestemd op de feedbackvoorziening gericht op de ‘taakwaardering’. Tevens stelt iedere leerkracht een persoonlijk doel afgestemd op zijn ontwikkeling en de ontwikkelbehoeften van de leerlingen, zodat er binnen het bovenbouwteam ruimte is voor een eigen leerproces. Er wordt aan deze doelen gewerkt tijdens de Lesson Study cyclus.

In bijeenkomst 2 ligt de focus op het gezamenlijk ontwerpen van een feedbackinteractie gericht op begeleidende feedbackvragen. Na het gezamenlijke ontwerpmoment gaat iedere leerkracht oefenen in de praktijk. In bijeenkomst 3 is er ruimte voor een tussenevaluatie en bijstelling van de feedbackinteracties. In de periode daarna zijn er live-observaties en opnames. Tijdens bijeenkomst 4 is er een gezamenlijk video-moment waarbij intervisie centraal staat.

De eindmeting vindt plaats in de zevende en achtste week van het traject (mei 2019). In dit hoofdstuk volgt een presentatie van de resultaten voortkomend uit de nul- en de eindmeting. Iedere deelvraag wordt belicht vanuit het perspectief van de leerkrachten en de observanten. In deelvraag 3 wordt de stem van de leerling meegenomen.

#### 4.1. Deelvraag 1: feedbackfrequentie

##### Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor een toename van feedbackfrequentie op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering?

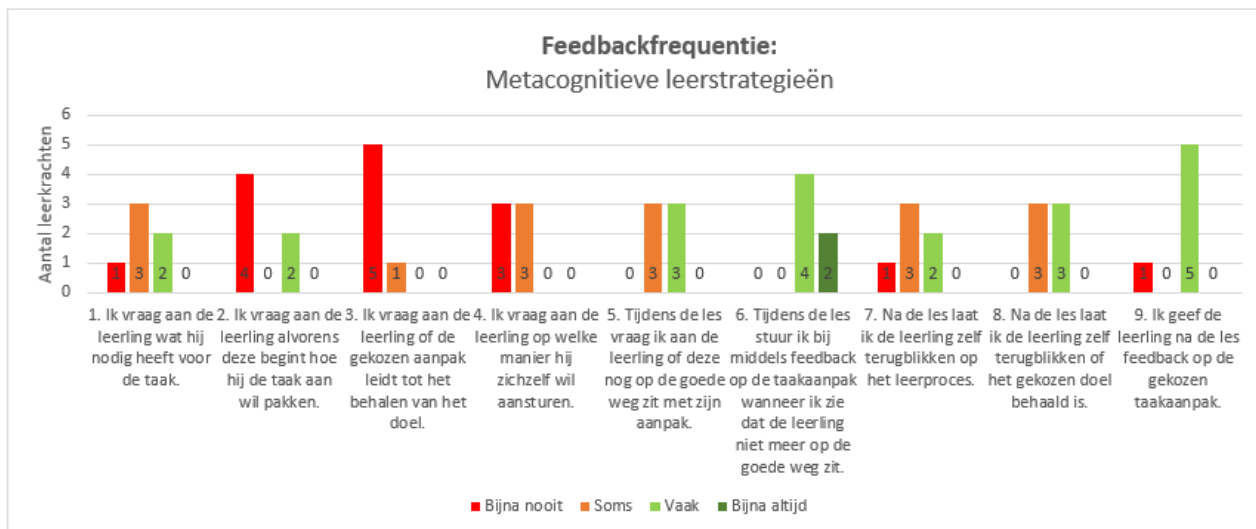
Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 is er een vragenlijst ingevuld door de leerkrachten van het bovenbouwteam. Tevens zijn er observaties uitgevoerd door de onderzoeker en de intern begeleider. Zoals in §3.3. staat beschreven is het observatieformulier (bijlage 3) afgestemd op de leerkrachtvragenlijst (bijlage 4). Hierdoor is het mogelijk om de zelfbeoordeling van de leerkracht te vergelijken met de daadwerkelijke geobserveerde praktijksituatie. In verband met de kleine groep respondenten is er gekozen voor de analysemanier: aantallen berekenen.

Er wordt in de deelvraag onderscheid gemaakt tussen twee leerstrategieën. De metacognitieve leerstrategie bestaat uit drie subcategorieën:

- 'planning en organisatie' (stelling 1 t/m 4)
- 'monitoring en controle' (stelling 5 en 6)
- 'evaluatie en reflectie' (stelling 7 t/m 9).

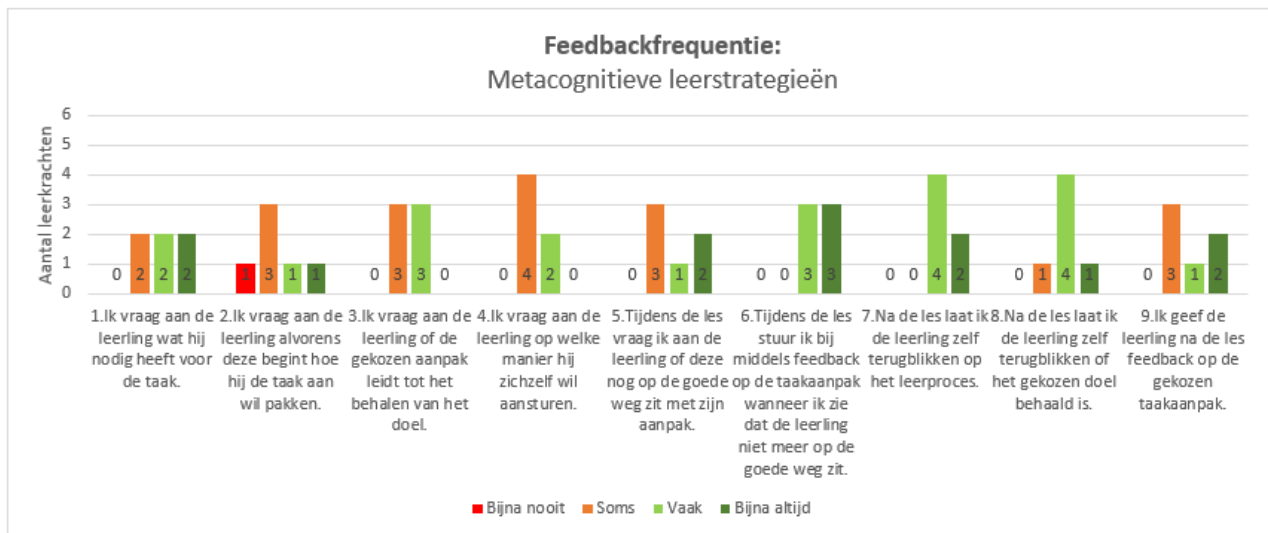
Stelling 11 en 12 zijn gebaseerd op de motivationele leerstrategie: taakwaardering.

##### 4.1.1. Nul- en eindmeting: perspectief van de bovenbouwleerkrachten



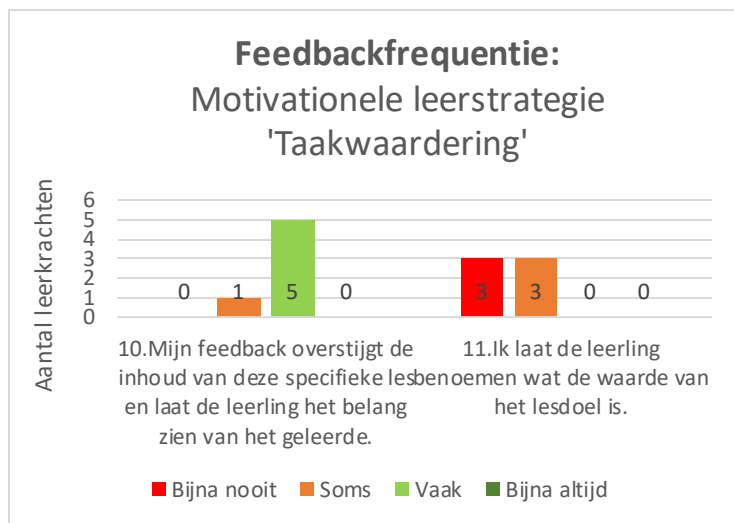
Figuur 1 nulmeting feedbackfrequentie metacognitieve leerstrategieën (leerkrachtvragenlijst)

Figuur 4 weergeeft de nulmeting vanuit het perspectief van de leerkrachten. In stelling 1 t/m 4 staat de metacognitieve leerstrategie 'planning en voorspelling' centraal. Het valt op dat meer dan de helft van de leerkrachten op drie van de vier stellingen aangeeft 'bijna nooit' aandacht te besteden aan deze subcategorie. De strategieën behorend bij 'monitoring en controle' (stelling 5 en 6) en 'evaluatie en reflectie' (stelling 7 t/m 9) worden positiever gescoord. Bijna alle leerkrachten geven aan hun feedbackvoorziening soms of vaak af te stemmen op deze strategieën.

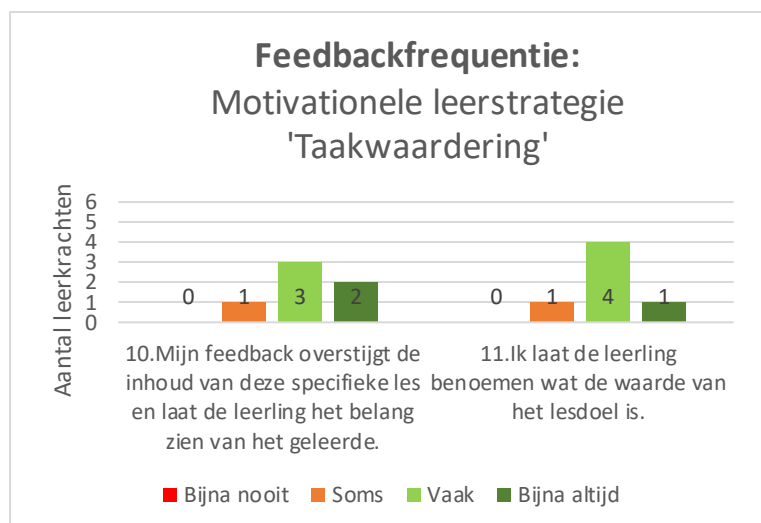


Figuur 5 eindmeting feedbackfrequentie metacognitieve leerstrategieën (leerkrachtvragenlijst)

Na afronding van het professionaliseringstraject heeft er een eindmeting plaatsgevonden. In figuur 5 is een verschuiving zichtbaar bij alle strategieën. De subcategorie ‘evaluatie en reflectie’ (7 t/m 9) valt hierin op: meer dan de helft van het bovenbouwteam geeft aan zijn feedbackvoorziening hier ‘vaak’ of ‘bijna altijd’ op af te stemmen. In de subcategorie ‘planning en voorspelling’ (1 t/m 4) is er een verschuiving zichtbaar van ‘bijna nooit’ naar ‘soms’ of in enkele gevallen ‘vaak’ of ‘bijna altijd’.



Figuur 6 nulmeting feedbackfrequentie taakwaardering (leerkrachtvragenlijst)



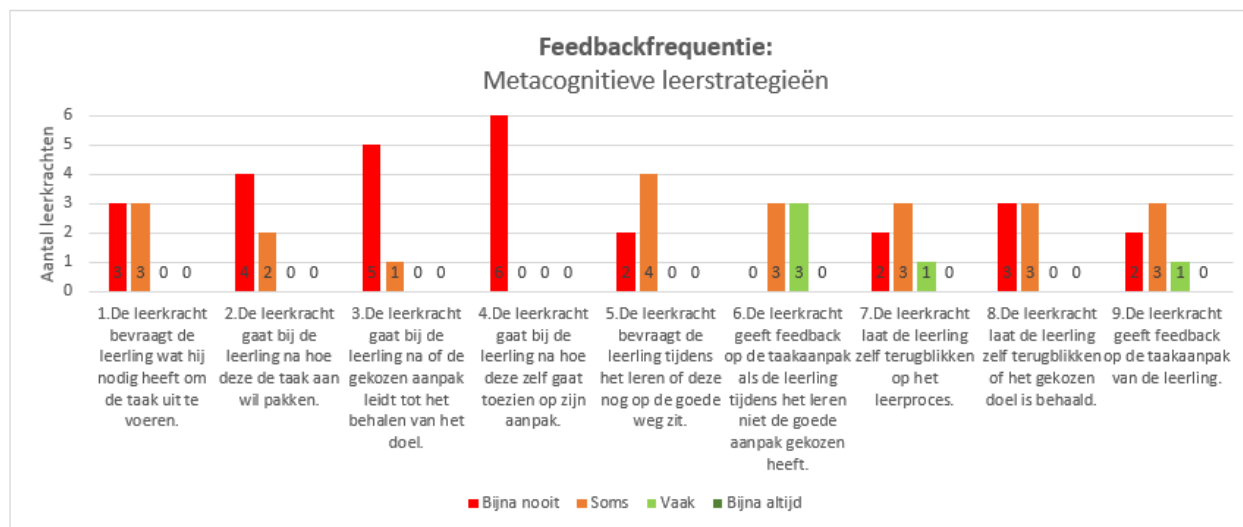
Figuur 7 eindmeting feedbackfrequentie taakwaardering (leerkrachtvragenlijst)

Figuur 6 en 7 zijn weergaves van de nul- en eindmeting van de motivatiele leerstrategie ‘taakwaardering’. In figuur 6 geven vijf van de zes leerkrachten aan vaak vakoverstijgende feedback te geven en het belang van het geleerde te laten zien aan de leerlingen. Het gehele bovenbouwteam geeft aan de leerlingen ‘bijna nooit’ of ‘soms’ te laten benoemen wat het lesdoel is.

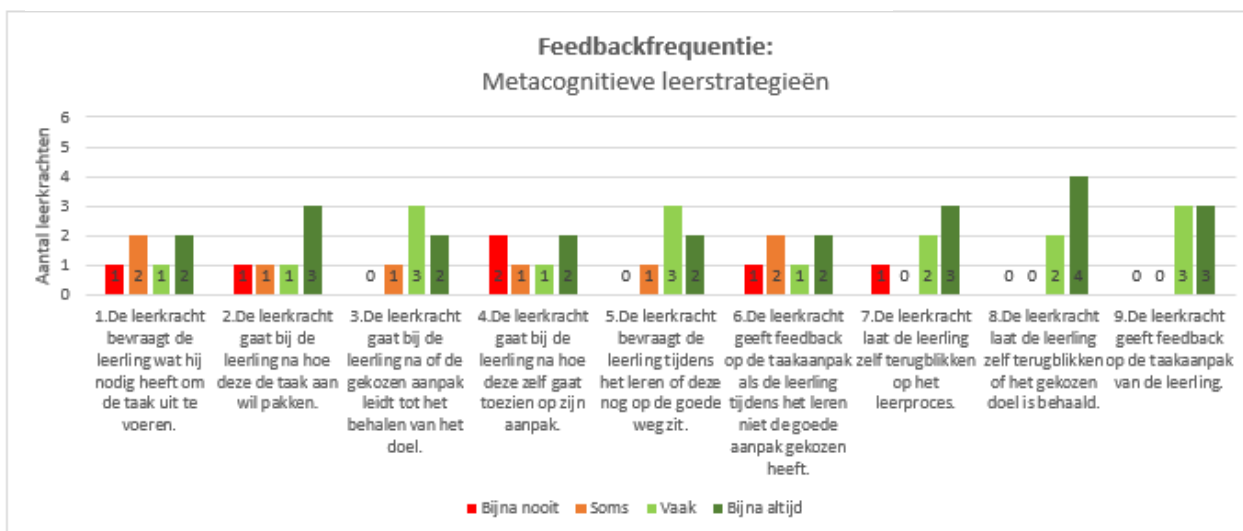
In figuur 7, de eindmeting, geven vijf van de zes leerkrachten aan hun feedbackvoorziening ‘vaak’ of ‘bijna altijd’ af te stemmen op de mate van taakwaardering. Een persoon geeft aan dit ‘soms’ te doen.

#### 4.1.2. Nul- en eindmeting: perspectief van de observanten

De observanten hebben tijdens de nul- en eindmeting observaties uitgevoerd in de praktijksituatie. Tijdens een analysegesprek zijn deze gegevens gemiddeld. In deze paragraaf worden de resultaten vanuit het perspectief van de observanten toegelicht.



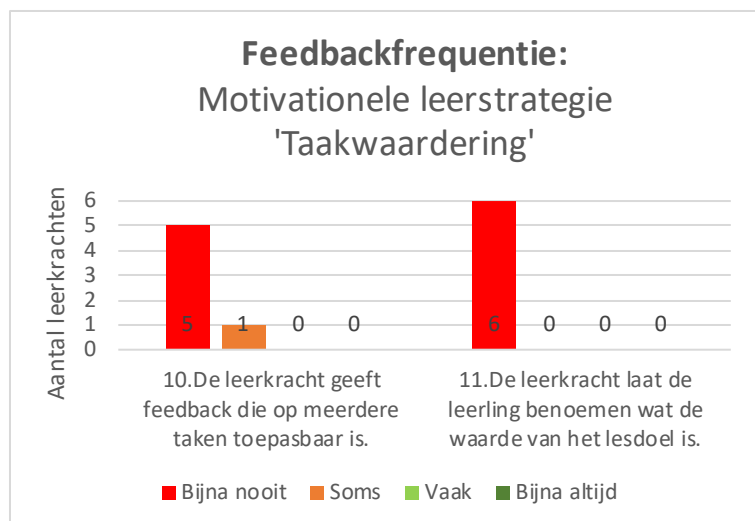
Figuur 8 nulmeting feedbackfrequentie metacognitieve leerstrategieën (observanten)



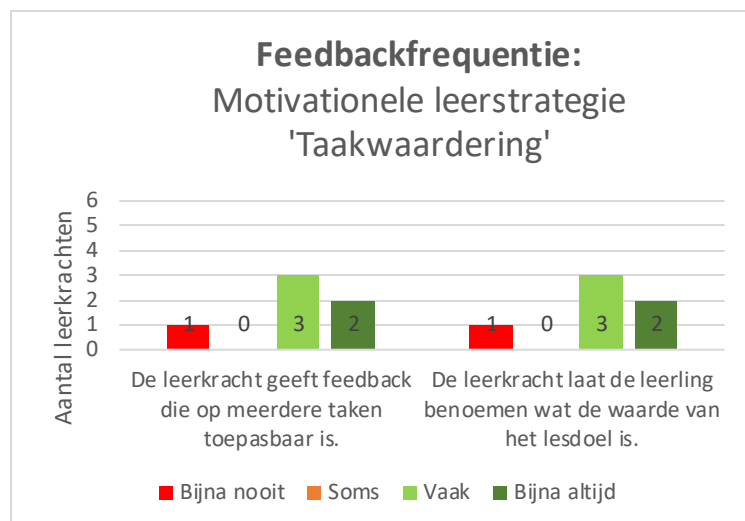
Figuur 9 eindmeting feedbackfrequentie metacognitieve leerstrategieën (observanten)

In figuur 8 bevestigen de observanten de constatering van de leerkrachten: er wordt tijdens de nulmeting ‘bijna nooit’ of ‘soms’ aandacht besteed aan de subcategorie ‘planning en voorspelling’. Zij zien de strategieën behorend bij ‘monitoring en controle’ en ‘evaluatie en reflectie’ in vergelijking met de leerkrachten, in mindere mate terug in de praktijk. Vooral bij stelling 8 en 9 is er een discrepantie zichtbaar. Bij zes van de negen stellingen wordt in de geobserveerde praktijk de feedback ‘bijna nooit’ of ‘soms’ afgestemd op de gestelde criteria.

Na het professionaliseringstraject zijn de observanten opnieuw in alle groepen gaan observeren. Tijdens de eindmeting geeft meer dan de helft van het bovenbouwteam ‘vaak’ of ‘bijna altijd’ feedback afgestemd op zes van de negen stellingen. Er wordt het vaakst feedback gegeven op de subcategorie ‘evaluatie en reflectie’. Tevens valt de toename in de subcategorie ‘planning en voorspelling’ op. Hier blijft echter de meeste spreiding zichtbaar.



Figuur 10 nulmeting feedbackfrequentie taakwaardering (observanten)



Figuur 11 eindmeting feedbackfrequentie taakwaardering (observanten)

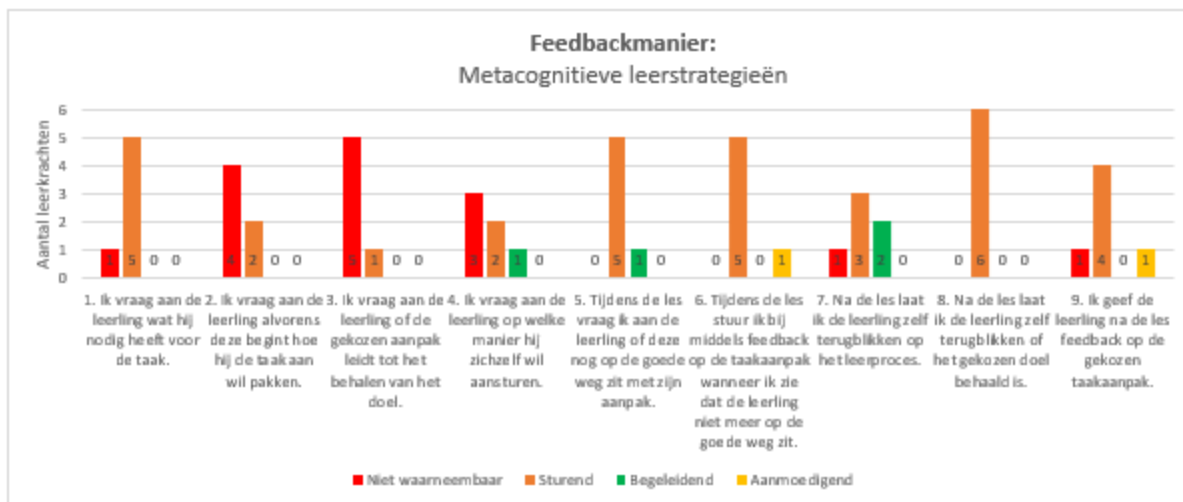
De observanten geven in de nulmeting (figuur 10) aan dat vijf van de zes leerkrachten tijdens de observaties bijna nooit vakoverstijgende feedback geven. Dit is opvallend, want leerkrachten geven aan dit 'vaak' te doen (figuur 6). Zowel de leerkrachten als de observanten geven aan dat er 'bijna nooit' aandacht wordt besteed aan het geven van een waarde van het lesdoel. Zoals al eerder staat beschreven besluit het bovenbouwteam tijdens de analysebijeenkomst het groepsdoel te richten op de feedbackvoorziening gericht op de motivationale leerstrategie: 'taakwaardering'.

Na het uitvoeren van de Lesson Study cyclus tijdens het professionaliseringstraject, is de eindmeting afgenomen. In figuur 11 geven de observanten aan dat vijf van de zes leerkrachten de feedbackvoorziening 'vaak' of 'bijna altijd' afstemt op de taakwaardering. Dit komt overeen met het resultaat vanuit het perspectief van de leerkrachten.

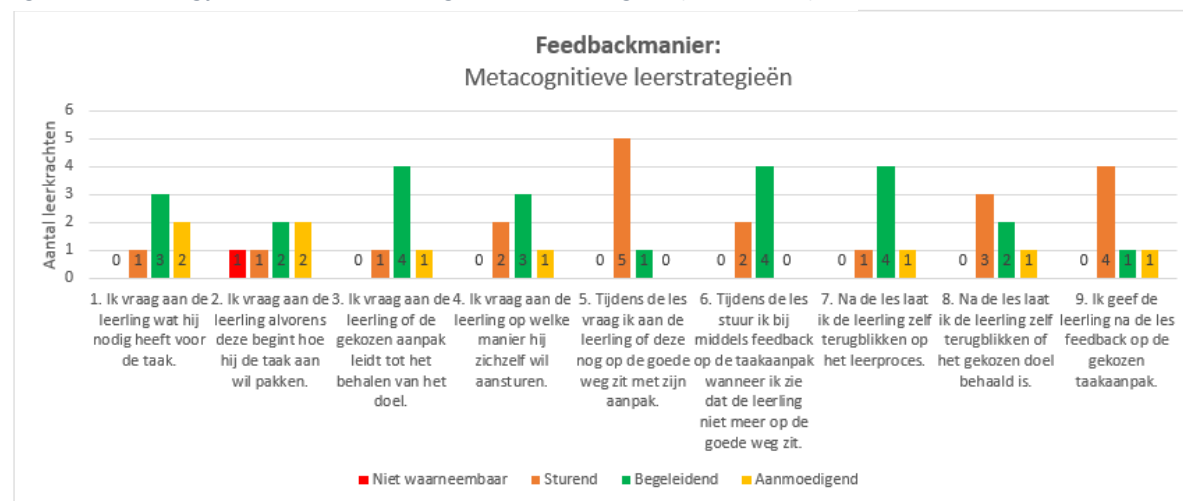
## 4.2. Deelvraag 2: feedbackmanier

**Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor een meer begeleidende feedbackvragen in plaats van sturende feedbackvragen op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering?**

### 4.2.1. Nul- en eindmeting: perspectief van de bovenbouwleerkrachten



Figuur 12 nulmeting feedbackmanier metacognitieve leerstrategieën (leerkrachten)

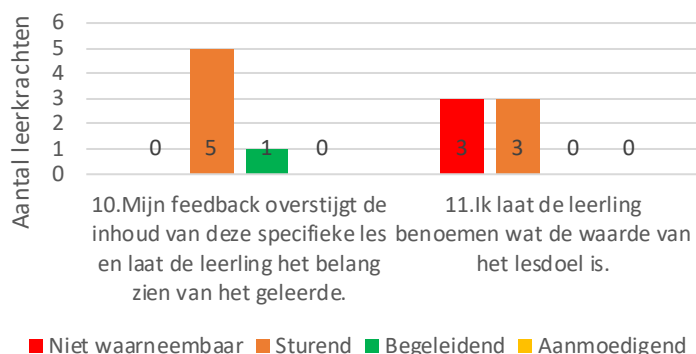


Figuur 13 eindmeting feedbackmanier metacognitieve leerstrategieën (leerkrachten)

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 wordt het onderdeel: 'feedbackmanier' van de vragenlijst en de observaties geanalyseerd. In figuur 12 geeft de meerderheid van het bovenbouwteam aan geen óf sturende feedback te geven op de verschillende subcategorieën. Hierbij valt de categorie 'planning en voorspelling' het meeste op. Er is een enkele leerkracht die op drie van de negen stellingen aangeeft begeleidende feedback te geven.

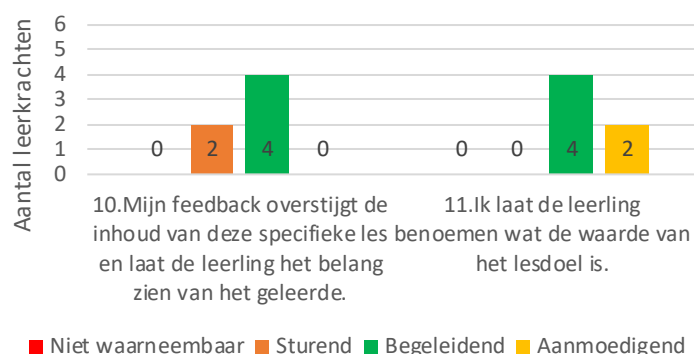
In de eindmeting (figuur 13) geeft de meerderheid van de leerkrachten aan begeleidende of aanmoedigende feedback te geven afgestemd op zes van de negen stellingen. Vier van de zes stellingen behoren tot de subcategorie 'planning en voorspelling'. Het valt op dat minimaal de helft van de leerkrachten sturende feedback geeft op twee van de drie criteria van de subcategorie 'evaluatie en reflectie'. Leerkrachten geven aan nog het meest sturend te zijn bij stelling 5 (monitoring en controle) en stelling 9 (evaluatie en reflectie)

### Feedbackmanier: Motivationele leerstrategie 'Taakwaardering'



Figuur 14 eindmeting feedbackmanier taakwaardering (leerkrachtvragenlijst)

### Feedbackmanier: Motivationele leerstrategie 'Taakwaardering'

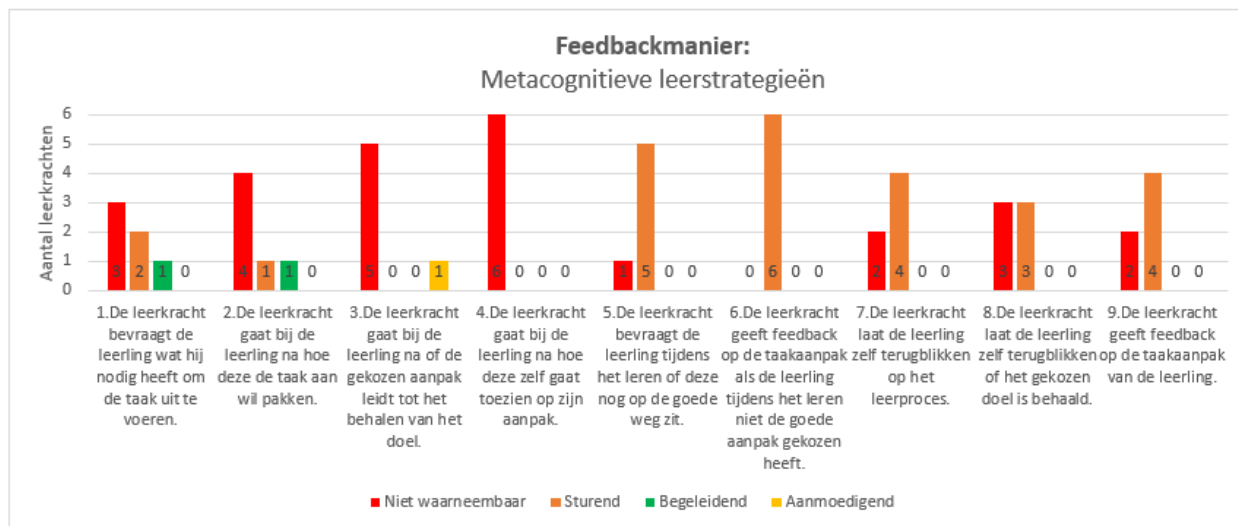


Figuur 15 eindmeting feedbackmanier taakwaardering (leerkrachtvragenlijst)

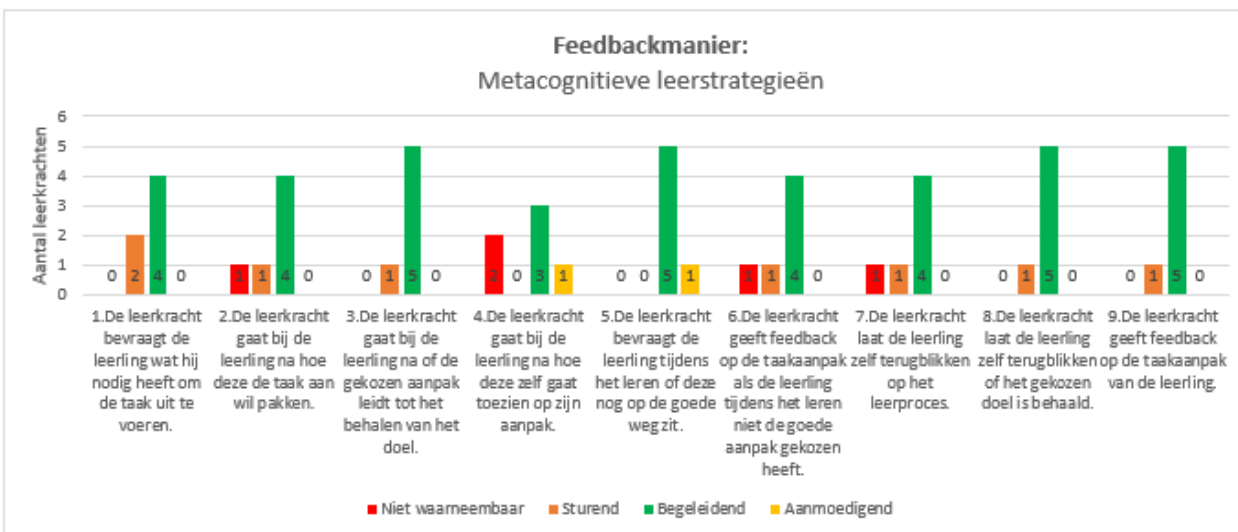
Voorafgaand aan het professionaliseringstraject geven de meeste leerkrachten aan geen of sturende feedback te geven op de criteria van de motivationele leerstrategie: 'taakwaardering'. Zoals eerder benoemd staat deze strategie tijdens het professionaliseringstraject centraal als groepsdoel. Daarnaast heeft iedere leerkracht een persoonlijk doel gesteld.

Tijdens de eindmeting geeft de meerderheid aan begeleidende of aanmoedigende feedback te geven ten aanzien van de taakwaardering. Twee leerkrachten geven aan sturend te zijn in de vakoverstijgende feedbackvoorziening.

#### 4.2.2. Nul- en eindmeting: perspectief van de observanten



Figuur 16 nulmeting feedbackmanier metacognitieve leerstrategieën (observanten)

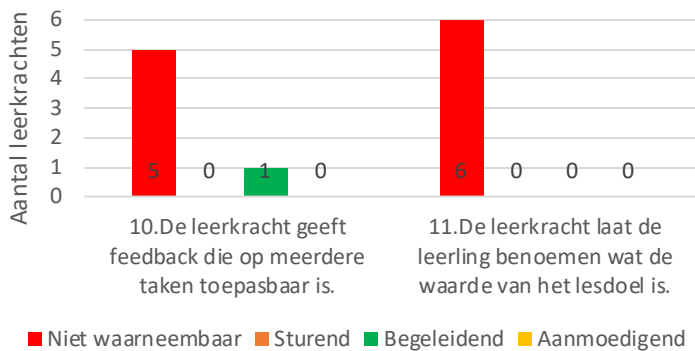


Figuur 17 eindmeting feedbackmanier metacognitieve leerstrategieën (observanten)

De nulmeting vanuit het perspectief van de observanten komt overeen met de nulmeting vanuit het leerkrachtperspectief. Beide partijen constateren dat er op alle subcategorieën geen óf sturende feedback wordt gegeven. De observanten zien een enkele leerkracht begeleidend of aanmoedigende feedback geven binnen de subcategorie: 'planning en voorspelling'.

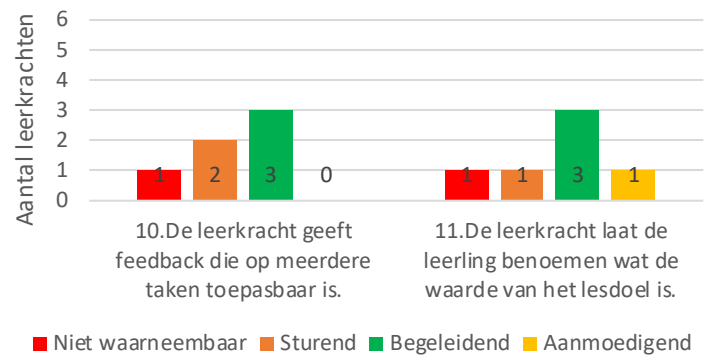
Figuur 17 weergeeft het resultaat van de observaties na het professionaliseringstraject. Het valt op dat de meerderheid van de leerkrachten tijdens de observaties een begeleidend feedbackmanier hanteert bij alle subcategorieën. In vergelijking met de eindmeting van de leerkrachten valt het op dat leerkrachten zichzelf vaker als sturend ervaren dan dat de observanten constateren tijdens de observaties.

### Feedbackmanier: Motivationele leerstrategie 'Taakwaardering'



Figuur 18 nulmeting feedbackmanier taakwaardering (observanten)

### Feedbackmanier: Motivationele leerstrategie 'Taakwaardering'



Figuur 19 eindmeting feedbackmanier taakwaardering (observanten)

Net zoals de leerkrachten geven de observanten in figuur 18 aan geen feedbackvoorziening te observeren gericht op de motivationele leerstrategie 'taakwaardering'. Na de investering tijdens het professionaliseringstraject wordt er tijdens de eindmeting (figuur 19) bij drie leerkrachten een begeleidende feedbackmanier geobserveerd. Een enkele leerkracht voorziet de leerlingen op een sturende manier van feedback. Er is een leerkracht waarbij geen feedback op taakwaardering is geobserveerd.

### 4.3. Deelvraag 3: correlatie professionaliseren en zelfsturing van de leerling

**Bestaat er een positieve correlatie tussen het professionaliseren van het bovenbouwteam en de mate van interne sturing (zelfsturing) van de leerling?**

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 3 hebben alle bovenbouwleerlingen een vragenlijst (bijlage 5) ingevuld tijdens de nul- en eindmeting. De stellingen uit de vragenlijst van de leerlingen zijn als volgt gecategoriseerd:

- Dit doe ik voordat ik begin..('planning en voorspelling') *4 stellingen*
- Dit doe ik tijdens het werken..('monitoring en controle') *6 stellingen*
- Dit doe ik als mijn taak klaar is..('evaluatie en reflectie') *3 stellingen*

De mate van taakwaardering is in *twee stellingen* verwerkt.

Gezien het aantal van 65 respondenten, is er gekozen voor de analysemanier: 'gemiddelde berekenen'. In de leerlingenvragenlijst wordt een vierpuntsschaal gehanteerd. Door aan iedere keuzemogelijkheid 1, 2, 3 of 4 punten te verbinden, kan het groepsgemiddelde worden berekend.

| 1           | 2    | 3    | 4            |
|-------------|------|------|--------------|
| Bijna nooit | Soms | Vaak | Bijna altijd |

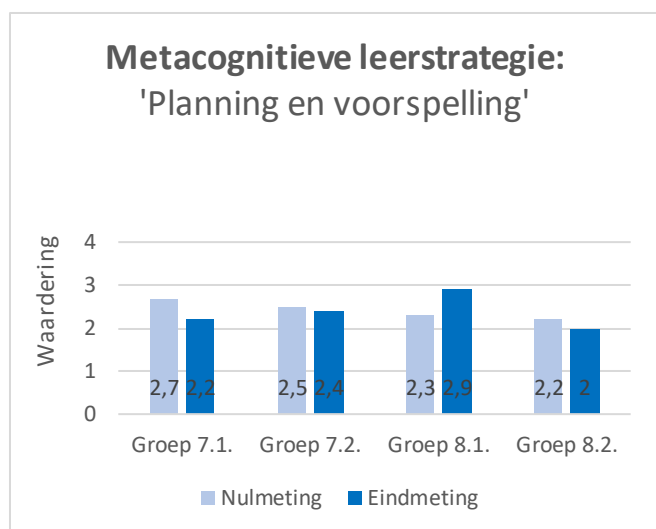
*Tabel 4 waardering leerling vragenlijst*

In de presentatie van de resultaten worden alleen de scores op de vier subcategorieën weergegeven.

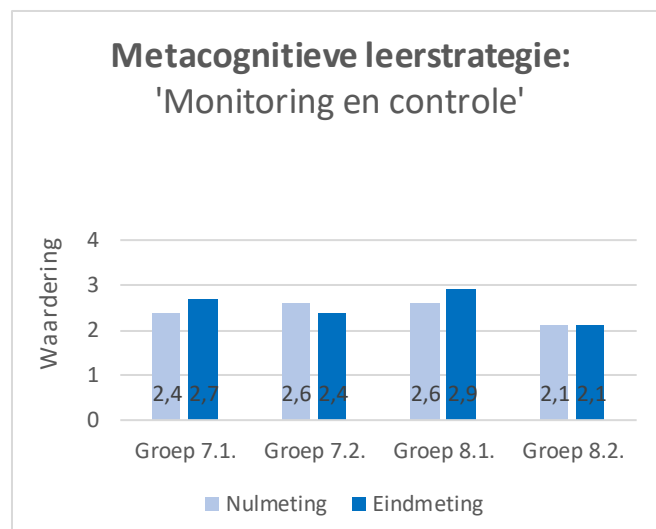
Voor de microanalyse van de leerlingenvragenlijst verwijs ik naar bijlage 7.

Er is gekozen voor een weergave per groep, zodat er naast een analyse op bouwniveau ook een analyse op groepsniveau gemaakt kan worden. Tevens kan op deze manier de leerkracht zijn persoonlijke ontwikkeldoel afstemmen op de ontwikkelbehoeften van de leerlingen.

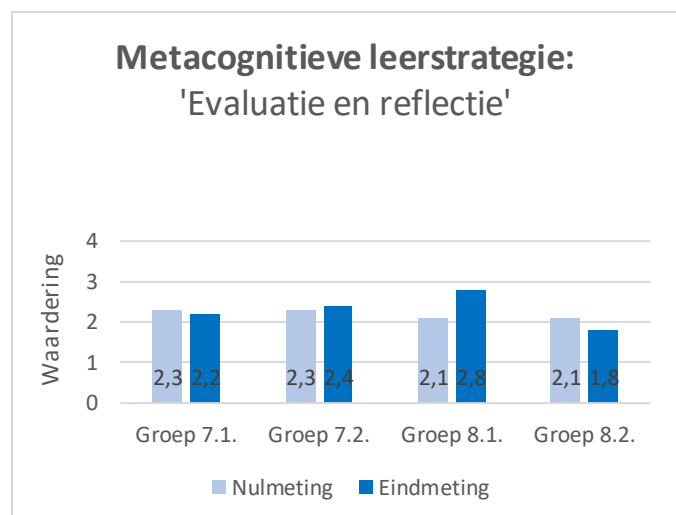
#### 4.3.1. Nul- en eindmeting: perspectief van de leerlingen



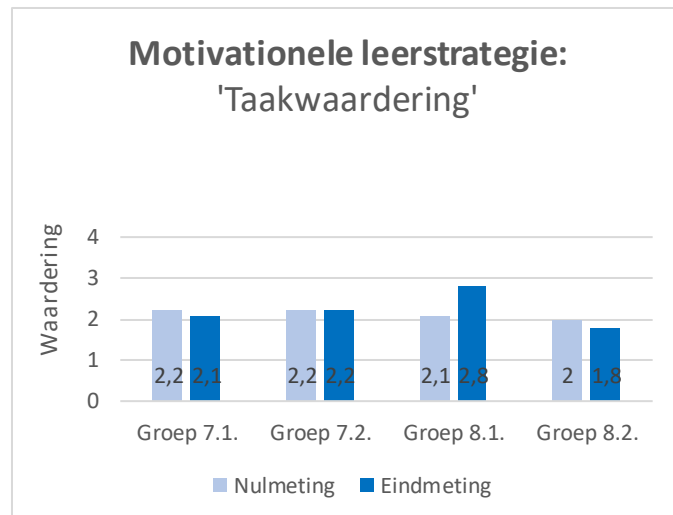
Figuur 20 leerlingvragenlijst subcategorie 'planning en voorspelling' (stelling 2 t/m 5)



Figuur 21 leerlingvragenlijst subcategorie 'planning en voorspelling' (stelling 6 t/m 11)



Figuur 22 leerlingvragenlijst subcategorie 'evaluatie en reflectie' (stelling 13 t/m 15)



Figuur 23 leerlingvragenlijst subcategorie 'taakwaardering' (stelling 1 en 12)

De leerlingen uit groep 7.1. ervaren het meeste zelfsturing binnen de metacognitieve leerstrategie 'monitoring en controle' (figuur 21). Het valt op dat zij in de eindmeting aangeven minder aandacht te besteden aan de strategieën behorend bij de subcategorie 'planning en voorspelling' (figuur 20) dan tijdens de nulmeting. De overige twee subcategorieën zijn nagenoeg gelijk gebleven.

Bij de gemiddelde scores van groep 7.2. zijn minimale verschillen zichtbaar. Er is een kleine groei zichtbaar binnen de subcategorie 'evaluatie en reflectie' (figuur 22).

Het valt op dat de leerlingen uit groep 8.1. aangeven zichzelf binnen alle subcategorieën meer aan te sturen dan tijdens de nulmeting.

De leerlingen uit groep 8.2. scoren tijdens de eindmeting op alle gebieden lager dan tijdens de nulmeting.

## Hoofdstuk 5: conclusie en discussie

---

Voorafgaand aan de uitvoering van dit onderzoek is er door het bovenbouwteam een verbeterwens opgesteld:

‘Door het professionaliseren in **feedback** gericht op **zelfsturing** wil het bovenbouwteam een verschuiving realiseren van **externe sturing** door de leerkracht naar **interne sturing (zelfsturing)** bij de leerling’.

Om dit te realiseren heeft er in de periode van maart 2019 – mei 2019 een professionaliseringstraject plaatsgevonden waarin het bovenbouwteam zich richt op het verbeteren van de feedbackvoorziening gericht op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering.

De invulling hiervan is gebaseerd op een aangepaste Lesson Study cyclus welke staat beschreven in §2.3. Tijdens dit traject heb ik mijn leidinggevende competenties verder ontwikkeld en heb ik sturing gegeven aan het bovenbouwteam. Door in §3.1.2. mijn visie op leiderschap te beschrijven en persoonlijke ontwikkeldoelen te stellen, lukte het me om tijdens de bijeenkomsten onderscheid te maken in de verschillende rollen. Hierbij heeft het stimuleren van de participatie en het initiatief van het bovenbouwteam centraal gestaan. In het nawoord reflecteer ik op mijn professioneel handelen als onderzoeker en procesleider.

Van Den Bergh en Ros (2015) tonen in hun onderzoek aan dat er nauwelijks feedback wordt gegeven op de zelfsturing van leerlingen, dat de feedback vaker sturend dan faciliterend is en dat er weinig feedback plaatsvindt dat expliciet is gerelateerd aan een doel. Dit komt overeen met de nulmeting van dit onderzoek.

Deelvraag 1 geeft antwoord op de vraag of het professionaliseren zorgt voor een toename in de feedbackfrequentie gericht op zelfsturing. In deelvraag 2 wordt gemeten of de professionalisering invloed heeft op de manier waarop de feedback wordt gegeven. Deelvraag 3 geeft antwoord op de vraag of er een positieve correlatie bestaat tussen het professionaliseren van het bovenbouwteam en de mate van interne sturing (zelfsturing) bij de leerling.

## 5.1. Beantwoording deelvragen

### 5.1.1. Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor een toename van feedbackfrequentie op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering?

Kostons et al. (2014) zijn er van overtuigd dat je zelfsturing kan aanleren en ontwikkelen. Zij benoemen het belang van het aanleren van leerstrategieën zodat leerlingen de gestelde doelen kunnen bereiken. Hattie en Kopmels (2013) voegen hieraan toe dat een goede feedbackvoorziening het leereffect vergroot. Het is hierbij belangrijk aandacht te besteden aan feed-up, feedback en feed-forward. In dit onderzoek vallen deze stappen onder de volgende metacognitieve leerstrategieën 'planning en voorspelling', 'monitoring en controle' en 'evaluatie en reflectie'.

Uit de nulmeting blijkt dat het bovenbouwteam de leerlingen 'bijna nooit' of 'soms' laat benoemen wat de waarde van het lesdoel is. Een niet doelgerichte leerhouding beperkt de mogelijkheden van een leerling om op het eigen niveau te functioneren (Smidts, 2018). Als de taakwaardering wordt overgeslagen, kunnen de leerlingen de metacognitieve leerstrategieën nergens aan koppelen omdat zij niet weten waartoe of waarheen. Om deze reden wordt het groepsdoel van het professionaliseringstraject afgestemd op de motivationele leerstrategie 'taakwaardering'.

Het professionaliseringstraject heeft gezorgd voor een toename van de feedbackfrequentie op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering. Er wordt door bijna alle leerkrachten 'vaak' of 'bijna altijd' aandacht besteed aan het belang van het lesdoel. Hierdoor leggen zij de basis voor de feedbackvoorziening gericht op 'planning en voorspelling', 'monitoring en controle' en 'evaluatie en reflectie'. De toename van de feedbackvoorziening afgestemd op 'evaluatie en reflectie' is het grootst. Er ligt nog een ontwikkelkans bij de metacognitieve leerstrategie 'planning en voorspelling'. Dit wordt in de data bevestigd door zowel de leerkrachten als de observanten.

### 5.1.2. Zorgt professionalisering van het bovenbouwteam voor meer begeleidende feedbackvragen in plaats van sturende feedbackvragen op het gebied van de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering?

In de verbeterwens staat dat het bovenbouwteam een verschuiving wil realiseren van externe sturing door de leerkracht naar interne sturing (zelfsturing) bij de leerling. Hierbij is de manier van de feedbackinteractie doorslaggevend. Uit de nulmeting blijkt dat het bovenbouwteam de metacognitieve leerstrategieën niet óf op een sturende manier van feedback voorzien. De observanten constateren hetzelfde. Ook bij de feedbackvoorziening op de taakwaardering komt de sturende manier naar voren.

In het theoretisch kader benoemen Aarssen en Van Der Bolt (2010) dat externe sturing geleidelijk aan moet verminderen, zodat de zelfsturing van het kind het kan overnemen. Jolles (2007) noemt het belang van steun, sturing en inspiratie. Hij pleit voor een geleidelijke overgang van leerkrachtsturing naar zelfsturing. Van De Pol et al. (2010) gebruiken voor dit proces de term 'scaffolding'. Iedere professionaliseringsbijeenkomst heeft dit onderwerp en de recente ervaringen hiermee op de agenda gestaan.

De eindmeting toont aan dat er naar aanleiding van het professionaliseringstraject meer begeleidende feedbackvragen worden gesteld. De observanten geven aan dat vijf van de zes leerkrachten op alle metacognitieve leerstrategieën begeleidende feedbackvragen stellen. Het bovenbouwteam geeft aan vooral een begeleidende of aanmoedigende rol aan te nemen in de subcategorie 'planning en voorspelling' en in de bijsturing van een leerling welke vastloopt in het leerproces. Zij ervaren zichzelf in vergelijking met wat de observanten constateren, nog vaker als een sturende factor tijdens de 'evaluatie en reflectie'. Een mogelijke verklaring hiervoor is de recente kennismaking met de term 'scaffolding'. Tijdens de laatste bijeenkomst heb ik vanuit mijn leidinggevende rol het proces van 'scaffolding' benadrukt: het is hulp op maat, de hulp is tijdelijken aangepast op het niveau van de leerling. Zodra deze vooruitgang boekt, kan de hulp langzaam worden afgebouwd. Door vanuit deze theorie de videobeelden te bekijken, lukte het de leerkrachten om binnen hun handelen de diversiteit in feedbackvragen afgestemd op de verschillende leerling behoeftes, te herkennen.

### 5.1.3. Bestaat er een positieve correlatie tussen het professionaliseren van het bovenbouwteam en de mate van interne sturing (zelfsturing) van de leerling?

Op bouwniveau geven weinig leerlingen aan meer zelfsturing te ervaren naar aanleiding van de professionalisering van de leerkrachten. Bij een analyse op groepsniveau valt het op dat groep 8.1. bij alle subcategorieën aangeeft de leerstrategieën vaker in te zetten dan tijdens de nulmeting. Groep 7.1. geeft aan zichzelf beter aan te sturen tijdens de ‘monitoring en controle’. Bij groep 7.2. zijn er minimale effecten gemeten. De leerlingen van groep 8.2. geven aan zichzelf op alle gebieden minder aan te sturen dan tijdens de nulmeting.

Er zijn onvoldoende argumenten beschikbaar om een betrouwbaar antwoord te kunnen geven op deze deelvraag. Hiervoor zijn verschillende mogelijke verklaringen welke terug zullen komen in de discussie van dit onderzoek.

## 5.2. Beantwoording hoofdvraag

---

**Wat is het effect van het professionaliseren in het geven van feedback gericht op de metacognitieve leerstrategieën en de taakwaardering, op het vergroten van de interne sturing (zelfsturing) van de SBO-leerling?**

---

Van Den Bergh en Ros (2015) noemen drie belangrijke kenmerken van een feedbackinteractie: de doelgerichtheid van de feedback, de aard van de feedback en de manier waarop de feedback wordt gegeven. In dit onderzoek worden naast de feedbackfrequentie, de doelgerichtheid en de feedbackmanier gemeten.

Het onderzoek toont aan dat het professionaliseringstraject effect heeft op de feedbackfrequentie en de feedbackmanier. Zowel de leerkrachten als de observanten geven aan de leerlingen frequenter te voorzien van feedback gericht op zelfsturing. Er is een verandering zichtbaar van een sturende feedbackmanier naar een meer begeleidende feedbackmanier. De leerkracht is gegroeid van de rol van kennisoverdrager naar de rol van coach. Binnen deze rol zijn zij nog zoekende naar het belang van ‘scaffolding’ voor de SBO doelgroep. Daar de observanten dit proces herkennen, zijn de meeste leerkrachten zichzelf hiervan nog onvoldoende bewust bekwaam. Een mogelijke verklaring hiervoor is de voorkennis die de observanten hebben en de relatief korte periode waarin het bovenbouwteam deze strategie heeft kunnen toepassen in de praktijk. Argyris (1993), Hattie (2014) en Fullan (2014) noemen de manier waarop mensen terugkijken bepalend voor de kwaliteit van het leerproces. Dit fundament is door het professionaliseringstraject gelegd. De borging en kennisdeling komen terug in de aanbevelingen.

Concluderend is te stellen dat het bovenbouwteam en de observanten constateren dat er tijdens het professionaliseringstraject de juiste voorwaardes zijn geschept om de mate van zelfsturing van de SBO-leerling te stimuleren.

Er is echter nog geen mogelijkheid om een uitspraak te doen over de mate waarin de bovenbouwleerlingen deze zelfsturing daadwerkelijk toepassen. Met uitzondering van groep 8.1., waar de leerlingen unaniem aangeven vaker leerstrategieën in te zetten om zichzelf aan te sturen.

### 5.3. Discussie

In dit onderzoek zijn deelvraag 1 en 2 vanuit verschillende perspectieven onderzocht zodat er een betrouwbare conclusie kan worden getrokken. Deelvraag 3 gaat echter maar uit van één perspectief: de bovenbouwleerlingen. In de voorbereidende fase zijn alle instrumenten besproken met de betrokkenen. Er zijn afspraken vastgelegd over het afnemen van de leerlingvragenlijst. Dit heeft iedere leerkracht in zijn eigen groep afgenomen. Het verschil in testleiders heeft mogelijk invloed gehad op de uitkomst van deelvraag 3. Bij het opnieuw uitvoeren van dit onderzoek adviseer ik de onderzoeker om voor één testleider te kiezen. In mijn situatie had ik in iedere bovenbouwgroep de leerlingvragenlijst zelf moeten afnemen tijdens de voor- en eindmeting. Op deze manier kan de kwaliteit en betrouwbaarheid van de afname pas echt worden gewaarborgd. Het belang van een zorgvuldige onderzoeker komt terug in de vijf gedragsregels van Andriessen et. al. (2010).

Opvallend is het verschil in resultaten binnen de bovenbouwgroepen. Daar groep 8.1. aangeeft een groei doorgemaakt te hebben binnen alle gemeten categorieën, is deze vooruitgang bij de andere groepen minder zichtbaar. Uit gesprekken met de betrokken collega's blijkt dat er mogelijk groeps- en leerlingfactoren van invloed zijn geweest op de nul- en eindmeting. De leerkracht van groep 7.1. geeft aan het vermoeden te hebben dat de groep tijdens de nulmeting de vragenlijst sociaal-wenselijk heeft ingevuld. De leerkracht van groep 7.2. geeft aan dat er enkele individuele leerlingen boos waren ten tijde van de eindmeting. In groep 8.2. speelt volgens de leerkracht de intrinsieke motivatie van de groep een rol. De laatste mogelijke beïnvloedende factor die ik wil benoemen is dat de eindmeting heeft plaatsgevonden tijdens de toetsweken. Een mogelijke oplossing voor deze onzekere factoren is het toevoegen meerdere perspectieven zoals de leerkracht die de groep beoordeelt op de mate waarin de zelfsturende strategieën zichtbaar zijn.

## 5.4. Aanbevelingen

In de gewenste situatie staat benoemd dat het bovenbouwteam in dit onderzoek fungeert als pilotgroep voor de school. In het schooljaar 2019-2020 staat stap 6 van de Lesson Study cyclus: 'borging en kennisdeling' centraal.

In de probleemanalyse komt naar voren dat verschillende collega's zichzelf afvragen of de SBO doelgroep in staat is om zelfsturende vaardigheden te ontwikkelen. De literatuur toont aan dat zelfsturing een eigenschap is die nog niet bij de geboorte aanwezig is. Aarssen et al. (2010) stellen dat zelfsturing tot stand komt door een wisselwerking tussen biologische aanleg en ervaring. Zij benadrukken de rol van ouders, opvoeders en leerkrachten in dit proces. In het theoretisch kader staat beschreven dat verschillende onderzoekers benoemen dat naast het intelligentieniveau, een effectieve leerhouding minstens zo belangrijk is voor schoolsucces. Tijdens een teambijeenkomst (zie §3.1.2.) zijn deze theoretische inzichten gedeeld. Als onderzoeker adviseer ik in het nieuwe schooljaar verschillende themabijeenkomsten te faciliteren waarin er een vervolg wordt gegeven aan de kennisdeling.

In het vervolgtraject adviseer ik de school om het teamleren middels de aangepaste Lesson Study cyclus als grondlegger te hanteren. Dit onderzoek bevestigt de uitspraak van Fullan (2014) waarin hij stelt dat een organisatie die de mogelijkheid creëert om samen te leren, het leerproces van de leerlingen positiever beïnvloedt dan een organisatie die zich richt op de ontwikkeling van een individuele professional. Daar Spijkerman (2014) na de training 'learning on the job' geen effecten constateerde op de feedback gericht op zelfsturing, bewijst dit onderzoek het effect van het teamleren op de mate van feedbackinteractie gericht op zelfsturing. Mijn advies aan de school is om na de teamscholing de Lesson Study cyclus in te zetten in iedere bouw. Hierbij kan ik ondersteunen als procesbegeleider. Om deze ondersteuning te bekostigen wordt er momenteel georiënteerd op verschillende subsidies.

Het advies aan- en tevens de wens van het bovenbouwteam is om het professionaliseringstraject voort te zetten in het nieuwe schooljaar. Collega's geven aan om naast de video-opnames ook van live observaties gebruik te willen maken. Na de eindmeting zijn er nieuwe ontwikkeldoelen gesteld door het bovenbouwteam. Een van de constatering is dat de werkvorm een grote beïnvloedende factor is en bepalend is voor het succes van de begeleidende feedbackvragen. Mijn voorstel voor nader onderzoek is het meten van het effect van verschillende werkvormen en het zichtbaar maken van de leerstrategieën op de mate waarin leerlingen zelfsturing ervaren.

In het voorwoord van dit onderzoek beschrijf ik mijn interesse voor het leveren van een bijdrage aan kwaliteitsverbeteringen in een onderwijsorganisatie. Toen de schoolorganisatie in 2018 een pilot is gestart met het verbeterbord, ben ik geïnspireerd geraakt door de inhoudelijke verdiepingsslag die het verbeterbord teweegbracht. Vanuit mijn rol als teacher leader en mijn recente ervaringen met de modules 'Interactief leren: feedback als hulpmiddel' en 'Leiderschap in onderwijs' heb ik het bovenbouwteam gestimuleerd om vanuit intrinsieke motivatie deel te nemen aan het verbetertraject.

In de gewenste situatie beschrijf ik mijn streven om het teamleren tot een hoger niveau te brengen zodat er een vorm van collectief leren ontstaat. Covey in (Kuipers & Tiggelaar, 2015) benadrukt het principe 'begin met het einde voor ogen'. Een van de meest effectieve manieren om dit in de praktijk te brengen, is het uitwerken van een persoonlijke missie. "Wie de tijd en de moeite neemt om deze zaken te overdenken en op te schrijven, wordt effectiever in zijn dagelijkse handelen en kan ook beter met veranderingen omgaan, zegt Covey" (Kuipers & Tiggelaar, 2015, p. 28). Hij adviseert om je missie in verschillende rollen en doelen op te delen. Om bewust bezig te zijn met het nader ontwikkelen van mijn leidinggevende competenties, heb ik voorafgaand aan het professionaliseringstraject mijn persoonlijke missie beschreven (§2.3.1.).

Een van de succeservaringen die ik heb opgedaan is het vinden van balans tussen horizontaal en verticaal leiderschapsgedrag. Ik weet nu beter welke verticale leiderschapsgedragingen er voorwaardenscheppend zijn voor het kunnen realiseren van een gezamenlijk leerproces waarin ieder teamlid vanuit intrinsieke motivatie een bijdrage levert. Dit is gelukt doordat iedere leerkracht naast het groepsdoel ook een persoonlijk ontwikkeldoel heeft opgesteld. Een voorbeeld van mijn horizontaal leiderschapsgedrag is de manier waarop ik mijn collega's heb gestimuleerd om vanuit hun persoonlijk leiderschap initiatieven te tonen en ervaringen te delen. Ontvangen feedback vanuit de directie en mijn bovenbouwteam toont aan dat ik dit doe vanuit een laagdrempelige, natuurlijke en toegankelijke houding. Ik zie nog groeimogelijkheden in het sturen op inhoud, houding en verhouding. In dit onderzoek heb ik vooral gestuurd op inhoud en houding. Dit wil ik in de toekomst graag uitbreiden met het sturen op verhouding. Om mezelf hierin te ontwikkelen ga ik me verdiepen in het boek 'de mooiste weg' van Spitteler en Buijs (2013).

Tot slot wil ik graag aangeven dat ik trots ben op de manier waarop ik leiding heb gegeven aan dit professionaliseringstraject. Waar ik mezelf in 2017 nog onzeker toonde over mijn kennis en vaardigheden, kan ik mezelf nu met vertrouwen een leading teacher noemen.

## Bibliografie

---

- Aarssen, J., Van Der Bolt, L., Leseman, P., Davidse, N., De Jong, M., Bus, A., & Mesman, J. (2010, september). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Een oriëntatie vanuit wetenschap en praktijk. *Sardes Speciale Editie* (9).
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het HBO. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger beroepsonderwijs in Nederland*. HBO raad verenigingen van hogescholen.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. . San Francisco: Jossey-Bass.
- Boonstra, J. (2018). *Perspectieven op leiderschap*. Deventer: Vakmedianet Management B.V.
- Brands, L. (2018). Beroepsproduct 2: 'Van team-bovenbouw naar een collectief leerteam'. Eindhoven.
- De Boer, A., & Van Der Worp, L. (2016). *De impact van het passend onderwijs op SO/SBO en het VSO*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A., & Kostons, D. (2013). *Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis*. Groningen: GLON, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.
- De Groot, F. (2018). Doelgroepenanalyse SBO Petraschool 2017-2018. Eindhoven.
- De Groot, F. (2018). *Eindopbrengsten 2017-2018 SBO Petraschool*. Eindhoven.
- De Keijzer, H. (2014, juni). Ethiek in de Master SEN. . *Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijk Gericht Onderzoek in de MSEN*. Fontys OSO.
- Fullan, M. (2014). *De schoolleider. Strategieën die het verschil maken*. Helmond: Uitgeverij Onderwijs Maak je Samen.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgaven.
- Hattie, J., & Kopmels, D. (2013). Meer impact van de leraar op het leren. *Basisschool Management*, 4-7.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(NO 1), 81-112.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek. Heerlen: LOOK - Open Universiteit.
- Kirschner, P. (2017). Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen. Heerlen: Open Universiteit.
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GLON onderwijs/onderzoek. Rijksuniversiteit Groningen.
- Kuipers, J., & Tiggelaar, B. (2015). *De kleine Covey. De zeven eigenschappen samengevat*. Amsterdam : Business contact.

- Lieskamp, M. (2012, mei 14). *Theorie van een lerende organisatie*. Opgeroepen op juni 3, 2018, van <http://www.myriamlieskamp.nl/plg-artikelen/>: <http://www.myriamlieskamp.nl/wp-content/uploads/2017/04/theorie-van-een-lerende-organisatie-Myriam-Lieskamp.pdf>
- Lieskamp, M. (2017, september). Toekomstbehendig onderwijs? Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen. *Direct, vakblad voor schoolleiders.*, 10(5), 24-27.
- Logtenberg, H., & Odenthal, L. (2016). *Lesson Study. De effectieve vorm van teamleren*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- SLO. (2015). *Slimmer leren: Zelfregulatie in de les*. Opgeroepen op januari 2019, van [www.talentstimuleren.nl](http://www.talentstimuleren.nl): <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/leermateriaal/4139-slimmer-leren-zelfregulatie-in-de-les>
- Smidts, D. (2018). *Zelfsturing in de klas. Over aandacht, executieve functies en rust*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Spijkerman, L. (2014, juni-juli-augustus). Professionaliseren in feedback door feedback. *Nieuw Meesterschap*, 4(4), pp. 3-7.
- Van De Pol, J. (2012, September). Psst, niet voorzeggen. *Didactief*, 28-29.
- Van Den Bergh, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *Britisch Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341- 462.
- Van Der Bolt, L., & Aarssen, J. (2010). Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren. *Sardes Speciale Editie*(9), 9-11.
- Van Der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Leeuwen, R. (2015). Schoolplan SBO Petraschool 2015-2019. Eindhoven.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: een inleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vos, T. (2018, september 19). Osse Linda van den Bergh lector van Fontys in Den Bosch: 'Weg met de vooroordelen in het onderwijs'. [www.bd.nl](http://www.bd.nl). Opgehaald van <https://www.bd.nl/stadsgezicht-oss/osse-linda-van-den-bergh-lector-van-fontys-in-den-bosch-weg-met-de-vooroordelen-in-het-onderwijs~a1b4ac99/>

# Praktijkgericht onderzoek

**De kracht van teamleren:** van externe sturing door de leerkracht,  
naar interne sturing (zelfsturing) bij de SBO-leerling.

## Bijlagen

|                           |                                       |
|---------------------------|---------------------------------------|
| <b>Naam:</b>              | Lisa Brands                           |
| <b>Studentnummer:</b>     | 3287866                               |
| <b>Functie:</b>           | Leerkracht speciaal basisonderwijs    |
| <b>Studiebegeleiders:</b> | Monique Horvers<br>Marcel van de Wiel |

## Inhoudsopgave

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Bijlage 1 Kijkwijzer voor het in kaart brengen van feedbackinteractie..... | 3  |
| Bijlage 2 beschrijving respondenten.....                                   | 5  |
| Bijlage 3 Observatieformulier leerkrachtvaardigheden.....                  | 6  |
| Bijlage 4 Vragenlijst leerkrachten.....                                    | 7  |
| Bijlage 5 Vragenlijst leerlingen.....                                      | 8  |
| Bijlage 6 Professionaliseringstraject .....                                | 9  |
| Bijlage 7 Micro-analyse leerlingenvragenlijst .....                        | 11 |

## Bijlage 1 Kijkwijzer voor het in kaart brengen van feedbackinteractie

Plan een observatie bij een collega. Gebruik deze kijkwijzer om de feedbackinteractie in kaart te brengen. Het doel van deze observatie is het eigen maken van het categorieënsysteem voor het in kaart brengen van feedbackgedrag (Van den Bergh, Ros, & Beijgaard, 2013). Je oefent met het herkennen en categoriseren van de feedbackfocus en de feedbackkenmerken. Probeer het geobserveerde gedrag zo concreet mogelijk op te schrijven. Wat valt je op? Wat neem je mee uit deze observatie naar je eigen lespraktijk?

| Focus                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Feedbackfocus taak                                                                                             | Feedbackfocus aanpak-proces                                                                                                                          | Feedbackfocus zelfsturing                                                                                                                                           | Feedbackfocus samenwerking                                                                                     | Niet specifieke / persoonlijke feedback                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| <b>Voorbeeld</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | "De leraar zegt iets over de taak waar de leerlingen mee bezig zijn, het gaat dus over de lesstof inhoudelijk" | "De leraar zegt iets over de manier waarop de leerlingen de taak aanpakken, geeft tips of instructies waar leerlingen mee verder zouden kunnen gaan" | "De leraar gaat samen met de leerlingen na of hun aanpak leidt tot het behalen van de doelen, waarbij de leraar vooral de leerlingen hier zelf over na laat denken" | "De leraar zegt iets over de samenwerkingsvaardigheden die al dan niet goed worden ingezet tijdens het werken" | "De leraar maakt opmerkingen over de leerling als persoon" |
| <b>Doelgerichtheid</b><br>In welke mate zie je de feed-up, feedback, feedforward terug?<br><br><u>*feed-up</u><br>Waar gaan we naar toe?<br>Doel benoemen.<br><u>*feed-back</u><br>Hoe zijn we op weg?<br>Vergelijken gedrag met doel.<br><u>*feed-forward</u><br>Waarheen nu? Handvatten voor verbetering. |                                                                                                                |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                |                                                            |
| <b>Aard van de feedback</b><br><u>*Bevestigend</u>                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                |                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                     |                                                                                                                |                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <p>Gericht op iets wat goed gaat.</p> <p><u>*Kritisch</u></p> <p>Gericht op een kritiekpunt, wat gaat er nog niet (helemaal) goed.</p> <p><u>*Constructief</u></p> <p>Gericht op tips voor verbetering</p> <p><u>*Neutraal</u></p> <p>Geen van bovenstaande beschrijvingen zichtbaar.</p> <p><i>Een combinatie is mogelijk.</i></p>                                                                                                                                                                                              |  |  |  |  |  |
| <p><b>Manier waarop de feedback wordt gegeven</b></p> <p><u>*Begeleidend</u></p> <p>Gericht op aanwijzingen, suggesties of informatie. De leerling doet het meeste werk.</p> <p><u>*Sturend</u></p> <p>Gericht op instructie, herhaling, denkstappen modellen. De leraar doet het meeste werk.</p> <p><u>*Aanmoedigend</u></p> <p>Gericht op complimenten en het vergroten van vertrouwen.</p> <p><u>*Neutraal</u></p> <p>Korte antwoorden zoals: 'je kunt dat inderdaad zo doen'.</p> <p><i>Een combinatie is mogelijk.</i></p> |  |  |  |  |  |

*Tabel 1 kijkwijzer voor het in kaart brengen van feedback (Brands, 2018) gebaseerd op het categorieënsysteem voor het in kaart brengen van feedback gedrag (Van den Bergh, Ros, & Beijgaard, 2013)*

## Bijlage 2 beschrijving respondenten

| Rol               | Leeftijd     | Geslacht | Ervaring                                                                                                                                                                               |
|-------------------|--------------|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leerkracht A      | 40 – 50 jaar | Vrouw    | -Zeventien jaar regulier onderwijs.<br>-Twee jaar werkzaam in het SBO                                                                                                                  |
| Leerkracht B      | 50 – 60 jaar | Vrouw    | -Half jaar vervangen op SO-scholen.<br>-Tien jaar regulier onderwijs, waarvan zeven jaar als intern begeleider.<br>-Drie jaar cluster 4 onderwijs<br>-Achtien jaar werkzaam in het SBO |
| Leerkracht C      | 30 – 40 jaar | Vrouw    | -Acht jaar regulier onderwijs<br>-Zes jaar werkzaam in het SBO                                                                                                                         |
| Leerkracht D      | 20 – 30 jaar | Vrouw    | -Drie jaar vervangerspoule (regulier en SBO).<br>-Drie jaar werkzaam in vaste dienst in het SBO.                                                                                       |
| Leerkracht E      | 20 – 30 jaar | Vrouw    | -Vier jaar werkzaam in het SBO                                                                                                                                                         |
| Leerkracht F      | 40 – 50 jaar | Man      | -Zeventien jaar regulier onderwijs<br>-Drie jaar werkzaam in het SBO                                                                                                                   |
| Intern begeleider | 30 – 40 jaar | Vrouw    | -Een jaar regulier onderwijs<br>-Zes jaar cluster 3 onderwijs<br>-Vier jaar ambulant begeleider SO<br>-Vier jaar werkzaam als intern begeleider in het SBO                             |

Tabel 2 respondentenbeschrijving bovenbouwteam

|                                          | Groep 7 | Groep 8 | Totaal |
|------------------------------------------|---------|---------|--------|
| Jongens                                  | 22      | 19      | 42     |
| Meisjes                                  | 10      | 14      | 24     |
| <b>Aantal leerlingen in de bovenbouw</b> |         |         | 65     |

Tabel 2a respondentenbeschrijving bovenbouwleerlingen

| IQ-indeling                            | Aantal leerlingen |
|----------------------------------------|-------------------|
| 50 – 69 licht verstandelijke beperking | 6                 |
| 70 – 79 laag begaafd, moeilijk lerend  | 24                |
| 80 – 89 beneden gemiddeld              | 20                |
| 90 – 110 gemiddeld                     | 12                |
| Hoger                                  | 2                 |
| Niet bekend                            | 1                 |

Tabel 2b respondentenbeschrijving bovenbouwleerlingen

## Bijlage 3 Observatieformulier leerkrachtvaardigheden

**Datum:**  
**Tijd:**  
**Groep:**  
**Leerkracht:**  
**Observant:**  
**Praktijksituatie:**

### Feedbackfrequentie

1= Bijna nooit  
 2= Soms  
 3= Vaak  
 4= Bijna altijd

### Feedbackmanier

**S** = De leerkracht doet dit op een sturende manier  
**B** = De leerkracht doet dit op een begeleidende manier  
**A** = De leerkracht doet dit op een aanmoedigende manier  
**N** = Niet waarneembaar

| Leerstrategie                   | De leerkracht...                                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | S | B | A | N |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>Planning en voorspelling</b> | ...bevraagt de leerling wat hij nodig heeft om de taak uit te voeren.                                     | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... gaat bij de leerling na hoe deze de taak aan wil pakken.                                              | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... gaat bij de leerling na of de gekozen aanpak leidt tot het behalen van het doel.                      | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... gaat bij de leerling na hoe deze zelf gaat toezien op zijn aanpak.                                    | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| <b>Monitoring en controle</b>   | ... bevraagt de leerling tijdens het leren of deze nog op de goede weg zit.                               | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... geeft feedback op de taakaanpak als de leerling tijdens het leren niet de goede aanpak gekozen heeft. | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| <b>Evaluatie en reflectie</b>   | ... laat de leerling zelf terugblikken op het leerproces.                                                 | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... laat de leerling zelf terugblikken of het gekozen doel is behaald.                                    | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... geeft feedback op de taakaanpak van de leerling.                                                      | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
|                                 | ... geeft feedback die op meerdere taken toepasbaar is.                                                   | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| <b>Taakwaardering</b>           | ... laat de leerling benoemen wat de waarde van het lesdoel is.                                           | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |

## Bijlage 4 Vragenlijst leerkrachten

**Datum:**  
**Groep:**  
**Leerkracht:**

### Instructie:

Dit is een vragenlijst om het feedbackgedrag van de leerkracht in kaart te brengen. De stellingen in de vragenlijst maken deel uit van de benodigde leerkrachtvaardigheden om leerlingen van feedback te voorzien gericht op zelfsturing. Gelieve bij iedere stelling één antwoord in te vullen dat het beste past bij de huidige praktijksituatie. De anonimiteit zal in de analyse worden gewaarborgd.

### Feedbackfrequentie

1= Bijna nooit  
 2= Soms  
 3= Vaak  
 4= Bijna altijd

### Feedbackmanier

S = Ik doe dit op een sturende manier  
 B = Ik doe dit op een begeleidende manier  
 A = Ik doe dit op een aanmoedigende manier  
 N = Ik doe dit bijna nooit

| Stelling                                                                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | S | B | A | N |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Ik vraag aan de leerling wat hij nodig heeft voor de taak.                                                             | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 2. Ik vraag aan de leerling alvorens deze begint hoe hij de taak aan wil pakken.                                          | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 3. Ik vraag aan de leerling of de gekozen aanpak leidt tot het behalen van het doel.                                      | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 4. Ik vraag aan de leerling op welke manier hij zichzelf wil aansturen.                                                   | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 5. Tijdens de les vraag ik aan de leerling of deze nog op de goede weg zit met zijn aanpak.                               | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 6. Tijdens de les stuur ik bij middels feedback op de taakaanpak wanneer ik zie dat de leerling niet op de goede weg zit. | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 7. Na de les laat ik de leerling zelf terugblikken op het leerproces.                                                     | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 8. Na de les laat ik de leerling zelf terugblikken of het gekozen doel behaald is.                                        | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 9. Ik geef de leerling na de les feedback op de gekozen taakaanpak.                                                       | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 10. Mijn feedback overstijgt de inhoud van deze specifieke les en laat de leerling het belang zien van het geleerde.      | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |
| 11. Ik laat de leerling benoemen wat de waarde van het lesdoel is.                                                        | 0 | 0 | 0 | 0 |   |   |   |   |

## Bijlage 5 Vragenlijst leerlingen

**Datum:**

**Groep:**

**Naam:**

**Instructie:**

Dit is een vragenlijst met stellingen. Deze gaan over de manier waarop je het zelfstandig werken aanpakt. Door deze vragenlijst zie je wat je al goed kan en wat je nog kan leren. De leerkracht leest steeds een stelling voor. Zet één kruisje in het hokje wat het beste bij jouw aanpak past. Je kunt kiezen uit: dit doe ik bijna nooit, dit doe ik soms, dit doe ik vaak of dit doe ik bijna altijd. Er is geen goed of fout, vul het zo eerlijk mogelijk in.

| Stelling                                                                                                                                      | Bijna nooit | Soms | Vaak | Bijna altijd |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------|------|--------------|
| <b>Dit doe ik <u>voordat</u> ik begin....</b>                                                                                                 |             |      |      |              |
| Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat mijn doel voor die opdracht is.                                                            |             |      |      |              |
| Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen.                                                                            |             |      |      |              |
| Voor ik een opdracht ga doen, denk ik na over wat ik al over die opdracht weet en wat ik al kan.                                              |             |      |      |              |
| Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen.                                              |             |      |      |              |
| Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat de vorige keer dat ik die opdracht deed minder goed ging.                                  |             |      |      |              |
| <b>Dit doe ik <u>tijdens</u> het werken...</b>                                                                                                |             |      |      |              |
| Terwijl ik met een opdracht bezig ben, benoem ik in mijn hoofd de stappen die ik moet nemen om de opdracht te maken.                          |             |      |      |              |
| Terwijl ik met een opdracht bezig ben, probeer ik uit te vinden waarom het goed of juist minder goed gaat.                                    |             |      |      |              |
| Terwijl ik met een opdracht bezig ben, controleer ik of ik die goed uitvoer.                                                                  |             |      |      |              |
| Terwijl ik met een opdracht bezig ben, denk ik na over wat ik nog moet doen om mijn doel te halen.                                            |             |      |      |              |
| Terwijl ik met een opdracht bezig ben, concentreer ik me helemaal.                                                                            |             |      |      |              |
| Terwijl ik met een opdracht bezig ben en merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik die opdracht anders kan doen.                         |             |      |      |              |
| <b>Dit doe ik als mijn taak <u>klaar</u> is...</b>                                                                                            |             |      |      |              |
| Nadat ik een opdracht gemaakt heb, bepaal ik of ik tevreden ben.                                                                              |             |      |      |              |
| Als het maken van een opdracht niet goed ging, denk ik na over hoe dat kwam                                                                   |             |      |      |              |
| Nadat ik een opdracht gemaakt heb, bekijk ik of ik mijn doel gehaald heb.                                                                     |             |      |      |              |
| Als ik nadat ik een opdracht gemaakt heb niet tevreden ben, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen. (SLO, 2015) |             |      |      |              |

## Bijlage 6 Professionaliseringstraject

De personen op de foto hebben toestemming gegeven voor plaatsing (AVG).

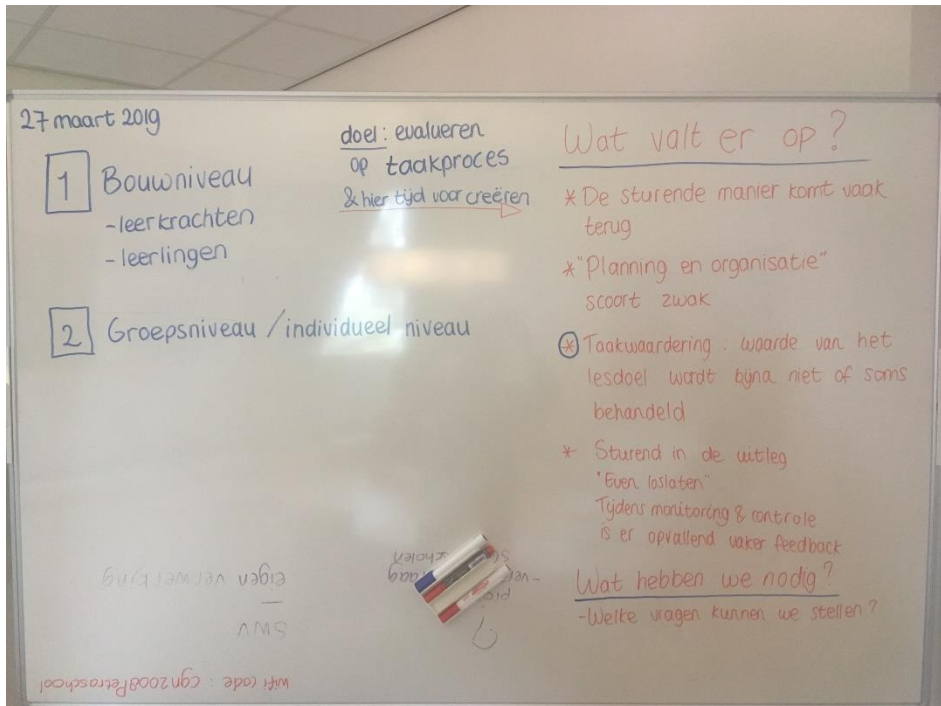


Foto 1: nulmeting analyseren en doelen bepalen met het bovenbouwteam



Foto 2: nulmeting voor iedere leerkracht



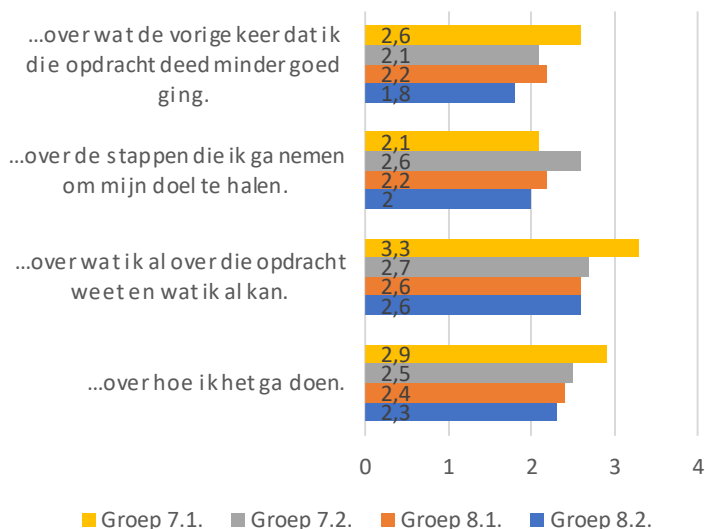
Foto 3: teamleren

## Bijlage 7 Micro-analyse leerlingenvragenlijst

### Metacognitieve leerstrategie:

#### 'Planning en voorspelling'

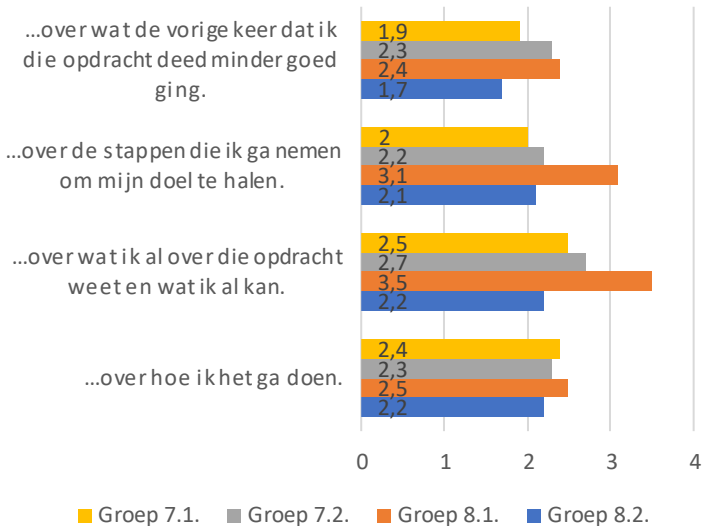
Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na...



### Metacognitieve leerstrategie:

#### 'Planning en voorspelling'

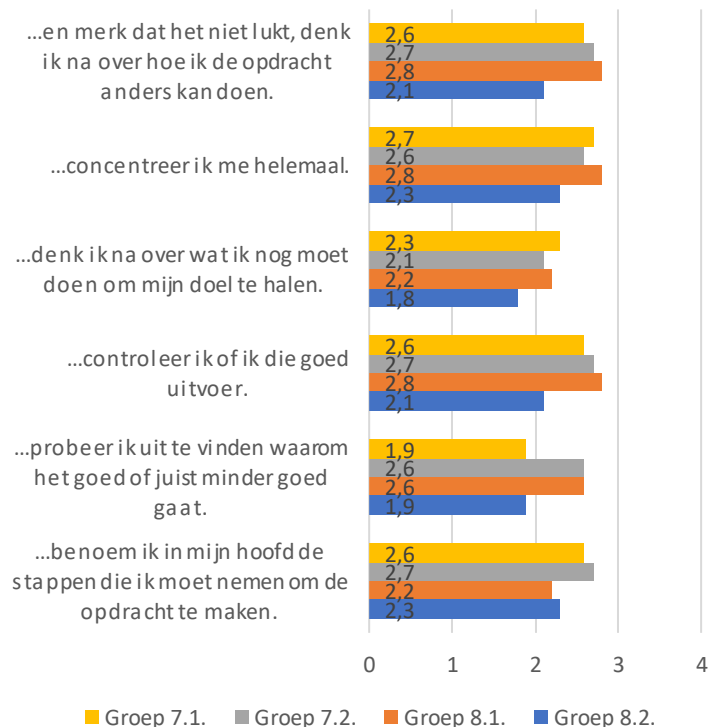
Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na...



### Metacognitieve leerstrategie:

#### 'Monitoring en controle'

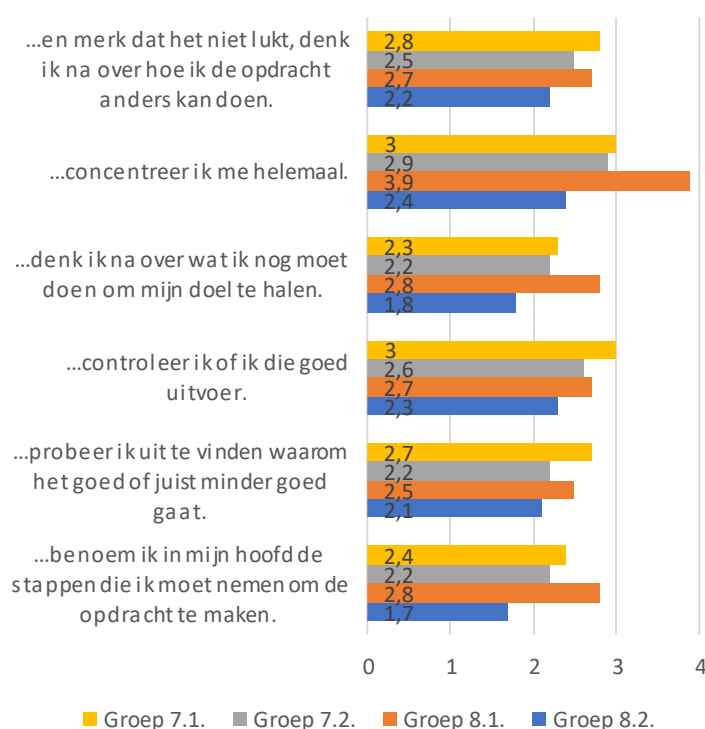
Terwijl ik met een opdracht bezig ben...



### Metacognitieve leerstrategie:

#### 'Monitoring en controle'

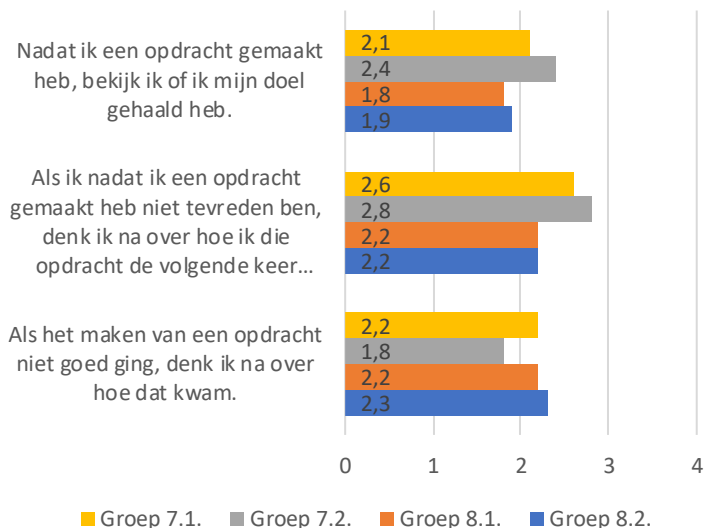
Terwijl ik met een opdracht bezig ben...



## Metacognitieve leerstrategie:

### 'Evaluatie en reflectie'

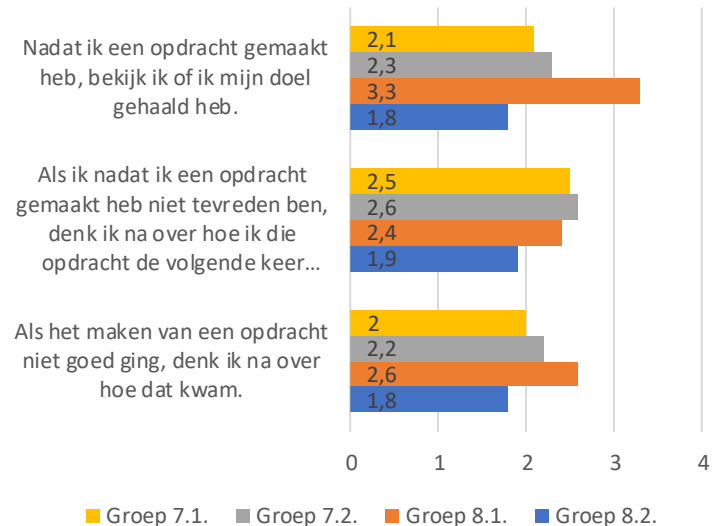
*Dit doe ik als mijn taak klaar is...*



## Metacognitieve leerstrategie:

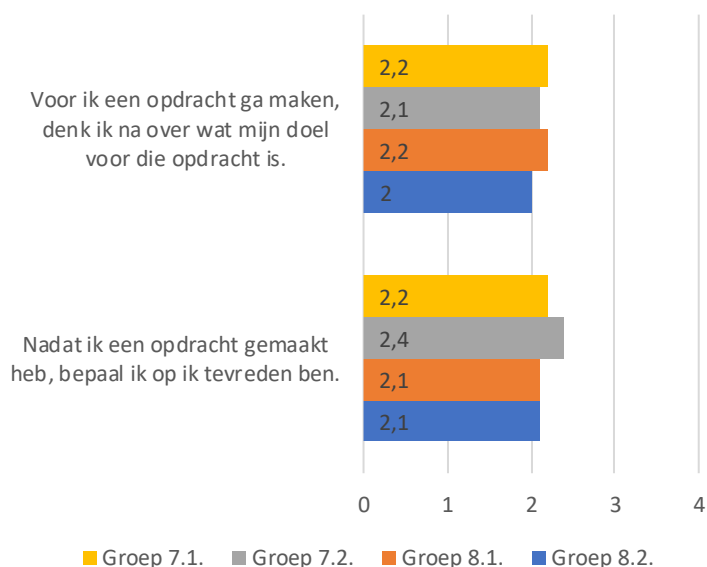
### 'Evaluatie en reflectie'

*Dit doe ik als mijn taak klaar is...*



## Motivatonele leerstrategie:

### 'Taakwaardering'



## Motivatonele leerstrategie:

### 'Taakwaardering'

