



BEN JE ER BIJ?

Leerling betrokkenheid in de sluisklas

Maartje de Roo – 325674
Praktijkgericht onderzoek - Master Special
Educational Needs
Fontys OSO
Juni 2015

Begeleider: Ilonka van der Sommen

Inhoud

Samenvatting	3
1. Probleemstelling en analyse	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Praktijkprobleem.....	4
2. Theoretisch kader	6
2.1 Betrokkenheid als sleutel voor betere leerresultaten	6
2.2 Elementen van betrokkenheid.....	6
2.3 Beïnvloeding van betrokkenheid	8
2.3.1 Psychologische basisbehoeften en de interactie tussen docent en leerling	8
2.3.3 Negatieve signalen als aanwijzing.....	9
2.3.4 Focus op modeling en beheersen van de stof	9
2.3.5 Pedagogisch en didactisch klimaat	10
2.4 Onderzoeksvraag	11
.....	11
3. Onderzoeksstrategie en methoden	12
3.1 Strategie	12
3.2 Paradigma	12
3.3 Participanten	12
3.4 Opbouw van het onderzoek.....	13
3.5 Triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek	15
4. Data presentatie en analyse	16
4.1 Waar moet ik als docent op focussen om een grotere betrokkenheid van de leerlingen te bewerkstelligen?	16
.....	16
4.1.2 Betrokkenheid.....	17
4.1.2 Kijkwijzer bij aanvang van het traject	18
4.1.3 Tijdens het traject	21
4.1.4 Vragenlijst	22
4.2 Welk docentgedrag heeft volgens de leerlingen bijgedragen aan realisatie van hun doelen?	24
4.2.1 Basisbehoeften vragenlijst	24
4.2.2 Leg- op- volgorde vragenlijst.....	26

4.3 Welke ontwikkeling is zichtbaar in de cijfers van de leerlingen die deelnamen aan het traject?...	27
4.3.1 Leerresultaten	27
4.4 Van resultaten naar conclusie	31
5. Conclusies	32
5.1 antwoord op de hoofdvraag	32
5.1.1 Kijkwijzer	32
5.1.2 Percieved autonomy support questionnaire	32
5.1.3 Vragenlijst over psychologische basisbehoeften	32
5.1.4 Leg-op-volgorde vragenlijst	33
5.1.5 cijfers	34
5.2 Betekenis voor de praktijk	35
5.3 Discussie	35
5.4 Aanbevelingen	36
5.4.1 Verder met betrokkenheid	36
5.4.2 De stof beheersen	36
5.4.2 Growth – en fixed mindsets	37
6. Reflectie en evaluatie	38
Omgeving	38
Gedrag	38
Bekwaamheid	38
Overtuigingen	38
Literatuur	40
Bijlage 1. Feedbackformulieren van collega's	43
Bijlage 2. Verwerkingsopdracht GSE05	48
Literatuur	50
Feedback collega Sanne, sluisclascoördinator J. college	51

Samenvatting

In dit PGO (praktijkgericht onderzoek) heb ik onderzocht hoe ik als docent van een sluisklas een bijdrage kan leveren aan betere leerresultaten door in te spelen op de betrokkenheid van leerlingen bij hun eigen leerproces. De sluisklas is een speciaal ingerichte klas voor een aantal leerlingen die structureel te lage cijfers scoorden in de derde klas van het VMBO (voorbereidend middelbaar beroeps onderwijs). Vijf leerlingen hebben gedurende vijf weken deelgenomen aan de pilot sluisklas, een setting waarin zij in een kleine groep zelfstandig aan hun theorievakken hebben gewerkt en hierin werden gecoached. Naar aanleiding van de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000) en andere theorie over betrokkenheid (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009; Lee & Reeve, 2012) zijn onderzoeksinstrumenten ontwikkeld en interventies in de praktijk uitgevoerd. Door middel van vragenlijsten en interviews hebben de leerlingen feedback gegeven op de aanpak van de docent. De redenen die de leerlingen aangaven voor het behalen van hun doelen in de pilot lagen grotendeels op het gebied van autonomieondersteuning. Ook de waardering van de ingezette interventies op het gebied van autonomieondersteuning was hoog ten opzichte van interventies op het gebied van het ontwikkelen van een gevoel van competentie en verbondenheid.

1. Probleemstelling en analyse

1.1 Aanleiding

Afgelopen schooljaar heb ik als leerlingbegeleider en groep leerlingen uit VMBO begeleid op scholengemeenschap Het Zand (gefingeerde naam). Deze leerlingen zijn bezig met het PTA (programma van toetsing en afsluiting) ter voorbereiding op het examen. Ten opzichte van de tweede klas wordt er in klas drie een behoorlijke mate van zelfstandigheid verwacht. Zo moeten de leerlingen grotere hoeveelheden lesstof beheersen op toetsen, zijn zij zelf verantwoordelijk voor de toetsen die zij willen herkansen en zijn er minder toets momenten. Niet alle leerlingen lukt dit nog. In de leerlingbespreking zijn een aantal keer zorgen geuit over sommige leerlingen. Een slechte concentratie, niks doen of inleveren en afgeleid zijn, waren veelgehoorde klachten. De leerlingen maakten een afwezige indruk en vergaten spullen. Soms raakten zij het overzicht over hun werk kwijt of maakten zij volgens collega's vergissingen die er voor zorgden dat cijfers lager uitvielen dan gedacht. De resultaten van deze leerlingen bleven tegenvallen en zij stonden voor meerdere vakken onvoldoende.

In mentorgesprekken geven deze leerlingen aan dat ze er moeite mee te hebben om aan het werk te gaan, taken af te maken, op tijd te beginnen, of er om te denken bepaalde spullen mee te nemen of in te leveren. Ondanks dat zij hun werkhouding in een gesprekken als problematisch benoemen lukt het hen niet om dit zelf aan te pakken.

1.2 Praktijkprobleem

Bij mij ontstond het idee om voor deze leerlingen een coaching traject in te richten. Hierin worden de leerlingen gedurende een aantal weken uit de klas gehaald en werken zij dagelijks bij alle niet-praktijkvakken aan hun lesstof in een speciaal ingericht lokaal om er voor te zorgen dat zij hun cijfers kunnen ophalen. Om me meer te verdiepen bezocht ik een middelbare school met een goed lopend, soortgelijk coaching traject en interviewde ik de coördinator hiervan.

Hieruit bleek dat het coaching traject op het J. college (gefingeerde naam) wordt vormgegeven naar een methode die Dawson en Guere (2012) aanvankelijk hebben ontwikkeld voor leerlingen met ADGD (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*), maar nu ook succesvol wordt toegepast bij leerlingen met zwakke executieve functies. Het coaching model gaat vooral over zelfregulering en zelfmanagement. Uiteindelijk is het de bedoeling dat een leerling (weer) zelf de regie over zijn gedrag en leren pakt. In de coaching krijgen de leerlingen tools aangereikt die ze uiteindelijk zelf leren gebruiken. De coaching is er op gefocust dat de leerling betrokken raakt bij zijn eigen leerproces en merkt dat hij zelf invloed op zijn resultaten kan hebben. Op het J. college wordt de coaching gegeven in een kleine groep en vindt die

buiten de klas plaats in een speciaal hiervoor ingericht lokaal met maximaal 8 leerlingen. De begeleiding van het sluisklastraject bestaat vooral uit het vormgeven van een rustig leerklimaat, het monitoren van de leerlingen en het aanbieden van een wekelijkse training. Naar aanleiding van het interview is op Het Zand een sluisklaspijlot opgezet volgens de volgende richtlijnen:

- leerlingen uit klas X die baat zouden kunnen hebben bij het traject worden in overleg met mentor en ouders voor vijf weken in de sluisklas geplaatst,
- de leerlingen stellen bij aanvang van het traject doelen op,
- in de sluisklas wordt stil en rustig gewerkt,
- voortgang van leerlingen wordt bijgehouden door middel van cijfers die zijn gehaald,
- leerlingen werken een vooraf door docenten opgegeven weektaak af,
- de weektaak wordt aan het einde van iedere week gecontroleerd,
- leerlingen maken aan het begin van de dag een dag-planning en werken gedurende de dag aan deze taken,
- er wordt een wekelijkse workshop aangeboden waarin verschillende leerstrategieën behandeld zullen worden,
- er wordt een wekelijkse sportactiviteit aangeboden,
- de doelen zullen bij afloop van het traject geëvalueerd worden met de betrokken leerlingen en docenten.

Hoewel het interview met de coördinator op het J. college goede input heeft gegeven om een start met de pilot te kunnen maken was er ook nog veel onduidelijk. Bijvoorbeeld wat werkt en wat niet werkt in zo'n traject, of hetgeen in de sluisklas geleerd wordt ook transfereerbaar is naar de klassencontext, en wat het traject nu uiteindelijk bijdraagt. Vanuit de literatuur is richting gegeven aan de zoektocht naar nieuwe kennis die het sluisklastraject op Het Zand naar een hoger plan kan brengen. Zowel in de literatuur die in het vooronderzoek een rol speelde (Christenson et al., 2012), als in het interview kwam het begrip 'betrokkenheid' naar voren als wezenlijk voor goede leerprestaties. In dit praktijkgerichte onderzoek wordt betrokkenheid dan ook gebruikt als ingang om tot verbetering van de praktijk te komen.

In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de theorie over het betrekken van leerlingen bij hun leerproces, om uiteindelijk te komen tot een onderzoeksvraag.

2. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader worden de centrale begrippen verhelderd en wordt de onderliggende werktheorie voor het onderzoek uitgewerkt. Er worden relaties gelegd tussen leerling betrokkenheid, behoeftes van leerlingen en hun leerresultaten, om zo tot een onderzoeksvraag te komen.

2.1 Betrokkenheid als sleutel voor betere leerresultaten

Motivatie wordt vaak genoemd als voorwaarde om tot leren te komen (Ryan & Deci, 2000). In een schoolse context wordt motivatie omschreven als de prikkel waardoor leerlingen leeractiviteiten aangaan en volbrengen (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Meer nog dan intelligentie of sociale achtergrond bepaalt de vorm en mate van de motivatie van de leerling zijn toekomstige resultaten (Blom, Hoek, & Ten Dam, 2007). Motivatie is, in tegenstelling tot intelligentie en sociale achtergrond, te beïnvloeden. Dit maakt motivatie een interessante factor in het verbeteren van leerprestaties. Toch is er in dit praktijkonderzoek voor gekozen om niet motivatie, maar betrokkenheid te gebruiken als ingang tot het verbeteren van leerprestaties. Net als motivatie, is betrokkenheid namelijk een goede voorspeller van academisch succes (Skinner et al., 2009). Bovendien is betrokkenheid goed in te schatten, en kan er door docenten relatief makkelijk op ingespeeld worden. Onderzoek van Lee en Reeve (2012) wijst uit dat docenten zich doorgaans een goed beeld kunnen vormen van de betrokkenheid van hun leerlingen. In tegenstelling tot de motivatie van hun leerlingen, die zich meestal onder de oppervlakte bevindt, is betrokkenheid zichtbaar. Waar motivatie slechts in beeld kan worden gebracht door uitspraken die de leerling over zichzelf doet, kunnen signalen van betrokkenheid door de docent direct waargenomen worden als concreet gedrag.

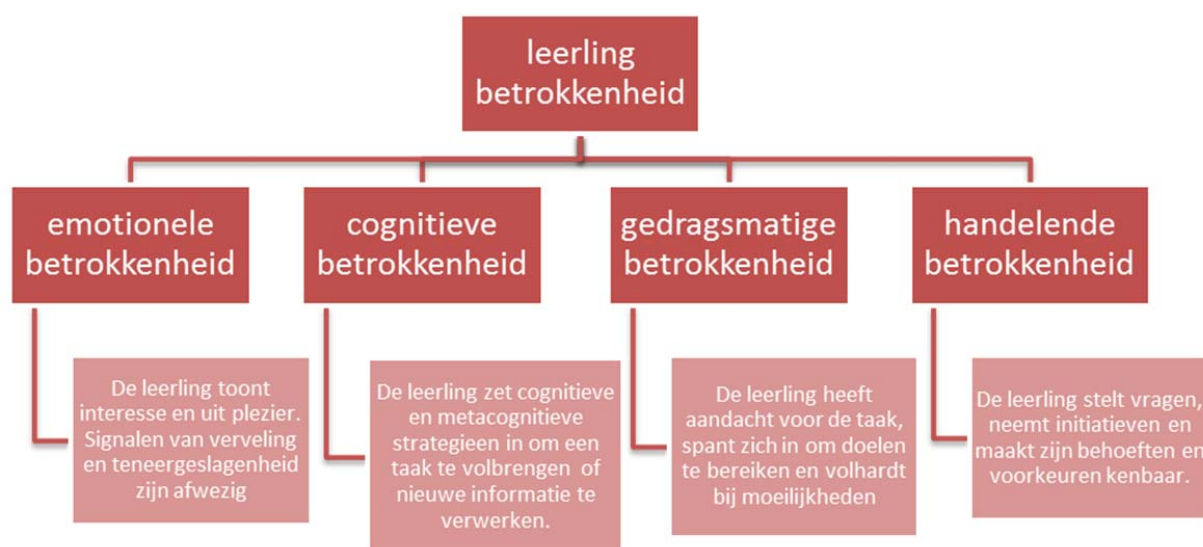
2.2 Elementen van betrokkenheid

Er is geen eenduidige, altijd geldende definitie van het begrip betrokkenheid. Een omschrijving die de lading dekt en toch helder blijft wordt beschreven in *The glossary of education reform* (Abbott, 2014).

‘In de schoolse context verwijst leerling betrokkenheid naar de mate van aandacht, nieuwsgierigheid, optimisme, interesse en passie die de leerling laat zien wanneer iets geleerd of aangeleerd wordt, de uitingen van betrokkenheid verwijzen naar de mate en de aard van hun motivatie.’

In de theorie wordt betrokkenheid bij het eigen leerproces vooral beschreven als een concept dat uit meerdere aspecten en dimensies bestaat (Christenson et al., 2012). De betrokkenheid van een leerling wordt door verschillende factoren versterkt of verzwakt. In de theorie worden doorgaans drie elementen van betrokkenheid genoemd; emotionele betrokkenheid, cognitieve betrokkenheid en

gedragmatige betrokkenheid. (Skinner & Pitzer, 2012). Reeve en Tseng (2011) noemen daar nog een vierde bij, in Engelstalige literatuur *agentic engagement* genoemd. Hier vertaald met handelende betrokkenheid. In dit onderzoek zijn de definities van Lee en Reeve (2012) erg behulpzaam gebleken bij het in kaart brengen van gedrag. Daarom is er gekozen om te werken vanuit de definities die zij geven in hun onderzoek naar betrokkenheid. In figuur 1. Is een door mij ontworpen model te zien van verschillende aspecten van betrokkenheid en welk concreet gedrag hierbij hoort.



Figuur 1. Elementen van leerling betrokkenheid. Gebaseerd op Reeve en Lee (2012)

Emotionele betrokkenheid wordt omschreven als de mate waarin een leerling positieve emoties laat zien tijdens het leeractiviteiten. Hieronder worden bijvoorbeeld het tonen van interesse, en uitingen van plezier verstaan. Een grote emotionele betrokkenheid kenmerkt zich door de afwezigheid van uitingen van verveling, en teneergeslagenheid (Lee & Reeve, 2012).

Gedragmatige betrokkenheid staat voor de mate waarin een leerling aandacht heeft voor de taak. Bijvoorbeeld de inspanning die een leerling laat zien bij het realiseren van een doel, en de intensiteit en volharding waarmee moeilijkheden het hoofd worden geboden. Een goede gedragmatige betrokkenheid doet een beroep op de zelfregulatie van de leerling. Door het gebruik in verschillende contexten bestaat in de literatuur vaak verwarring over de term zelfregulatie (Van Noort, 2004;

Boekearts, Musso, & Cascallar, 2012). In relatie tot leren wordt zelfregulatie in de literatuur omschreven als het vermogen zichzelf te kunnen beïnvloeden. Het vraagt van de leerling dat hij zichzelf kan toespreken, aansturen en monitoren.

Onder cognitieve betrokkenheid wordt de mate van inzet van cognitieve en metacognitieve strategieën verstaan. Deze strategieën worden bijvoorbeeld ingezet bij het verwerken van nieuwe informatie, het reflecteren op een taak of het plannen van stappen die ondernomen moeten worden om een doel te bereiken.

Hoewel handelende betrokkenheid in sommige literatuur over betrokkenheid niet voorkomt, wordt dit element van betrokkenheid door Bandura (2001) als essentieel benoemd. Hij beschrijft de rol en aard van het handelen van mensen als de keuzes die men maakt om zelf de wereld te beïnvloeden. Door Reeve en Tseng (2011) wordt dit op de onderwijscontext toegepast door handelende betrokkenheid te definiëren als de mate waarin de leerling een constructieve bijdrage doet aan de interactie die plaatsvindt. Hieronder vallen de vragen die een leerling stelt en de mate waarin de leerling zijn voorkeuren en behoeften te kennen geeft.

2.3 Beïnvloeding van betrokkenheid

Leerling betrokkenheid kan worden beïnvloed door allerlei zaken. Ook de docent en zijn gedrag hebben invloed op de betrokkenheid van leerlingen. In deze paragraaf wordt behandeld welke aanpassingen de docent kan doen om een grotere leerling betrokkenheid te bewerkstelligen.

2.3.1 Psychologische basisbehoeften en de interactie tussen docent en leerling

Inspelen op behoeften van de lerende en zijn betrokkenheid houden met elkaar verband. Eind vorige eeuw ontwikkelden Ryan en Deci (Ryan & Deci, 2000) de *Self-Determination Theory*, een motivatietheorie die stelt dat door de vervulling van de basisbehoeften van de lerende, diens motivatie in toenemende mate zal verinnerlijken. Dit leidt tot een betere metacognitieve zelfregulatie en dus tot een hogere kwaliteit van leren (Ryan & Deci, 2000). De *Self-Determination Theory* onderscheidt drie psychologische basisbehoeften die universeel van aard zijn. Autonomie, competentie en contextuele verbondenheid.

Autonomie houdt in dat de lerende een zekere zelfbeschikking heeft in ofwel het leerproces, de werkvorm, de organisatie van het leren of de indeling van taken. De behoefte aan competentie wordt vervuld doordat de lerende zich capabel voelt voor het uitvoeren van de taak. De taak past bij diens capaciteiten en is niet te hoog gegrepen. De contextuele verbondenheid die Ryan en Deci (Ryan & Deci, 2000) beschrijven duidt op de sociale interactie in de omgeving van de lerende. In de leeromgeving moet de lerende zich gesteund voelen door de docent en het leerklimaat moet voldoende veiligheid en

bemoediging bieden (Ryan & Deci, 2000). De motivatietheorie van Ryan en Deci sluit aan bij de ideeën van Maslow. Maslow gaat in zijn theorie uit van de behoeften van de mens. Deze behoeften zijn weergegeven in een piramidemodel waarin levensbehoeften op voorwaardelijkheid voor elkaar zijn geordend. Het denken vanuit de behoeften van de lerende is een populaire benadering. Zo gaan bijvoorbeeld het handelingsgericht werken (Pameijer, De Lange, & van Beukering, 2010), het adaptief onderwijs (Stevens, 2004) en het oplossingsgericht werken (Cauffmann & Van Dijk, 2014) uit van de behoeften van de lerende.

De aard van interactie tussen docent en leerling blijkt dus een sterke bijdrage aan de betrokkenheid van leerlingen te kunnen leveren. De docent kan de betrokkenheid van de leerling op verschillende manieren beïnvloeden en bekrachtigen. In de eerste plaats door het aanbieden van de juiste taken, en in de tweede plaats door een goed leerklimaat te scheppen. In het omvangrijke *The handbook of research on student engagement* (Christenson et al., 2012) worden een aantal evidence based suggesties gedaan die in dit verdere hoofdstuk worden uitgewerkt.

2.3.3 Negatieve signalen als aanwijzing

De docent doet er volgens Skinner & Pitzer (2012) goed aan om het bekrachtigen van de betrokkenheid van de leerlingen een speerpunt te maken in zijn onderwijs en alle signalen die leerlingen uitzenden over hun betrokkenheid serieus te nemen. Leerlingen die een ontevreden, vervelde of ongeïnteresseerde indruk maken en op deze houding worden afgestraft, komen in een neerwaartse interactie-spiraal met de docent terecht. Docenten kunnen deze signalen beter opvatten als een diagnose over hoe het met hun leerling gesteld is en hun leerling tegemoet komen in diens behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid. Wellicht heeft de leerling meer warmte, structuur of autonomie ondersteuning nodig. Het beste ziet de docent een gedemotiveerde en niet betrokken leerling als puzzel die opgelost kan worden en als kans weer iets nieuws te leren over het omgaan met moeilijk gedrag. Ook het aanbieden van uitdagende leeractiviteiten met duidelijke feedback en hoge verwachtingen wordt aangeraden. Leertaken moeten relevant zijn voor de leerling en er moet een zekere keuzevrijheid zijn in de aanpak die leerlingen kiezen. Ook al zijn leertaken niet leuk, leerlingen zullen eerder geneigd zijn toch inzet te tonen en in een moeilijke taak te volharden wanneer zij les krijgen van iemand die hun basisbehoeften respecteert (Ryan & Deci, 2000).

2.3.4 Focus op modeling en beheersen van de stof

De docent kan het beste de focus niet te veel op cijfers leggen. Beter kan de nadruk liggen op het onder de knie krijgen van de stof. Door hard werk, doorzettingsvermogen, en de overtuiging dat iedereen die er hard voor werkt de stof ook daarwerkelijk kan beheersen. Ook zijn de leerlingen gebaat bij het benadrukken dat fouten en slechte resultaten ook hun opbrengst hebben, ze geven namelijk cruciale

informatie over hoe te verbeteren. Wanneer de docent de leerling verder wil helpen geeft hij het beste kleine concrete stappen die door de leerling genomen kunnen worden.

Wanneer de docent zijn eigen betrokkenheid en toewijding aan zijn vak laat zien werkt dit aanstekelijk. Door enthousiasme aan de dag te leggen en zelf hard te werken zien de leerlingen een voorbeeld. Ook in het toegeven van fouten en het vertellen over eigen worstelingen en mislukkingen kan de docent een voorbeeldfunctie hebben (Skinner & Pitzer, 2012).

2.3.5 Pedagogisch en didactisch klimaat

Een andere factor die meespeelt in het bekrachtigen van betrokkenheid is de leeromgeving. De leeromgeving moet namelijk een sociaal klimaat hebben waarin de leerling zijn prioriteiten om aansluiting te vinden in de groep en zijn wil om te leren in balans kan houden. In een leeromgeving waarin het bijvoorbeeld onrustig is en waarin de lerende voortdurend afgeleid wordt van zijn taak gaat deze zich zo sterk richten op zijn welbevinden, dat er geen ruimte meer is om tot leren te komen. Het waardepatroon in de klas, zoals dat wordt omschreven door Urdan (2004) is hierin van groot belang. Wanneer een docent er in slaagt een klimaat te scheppen waarin het loont om een goed resultaat te halen en waarin hard werken gewaardeerd wordt, dan zal de lerende eerder geneigd zijn om zijn leren meer te gaan reguleren. Uit onderzoek van White & Frederiksen (1998) blijkt dat er in een leeromgeving waarin bij de leerlingen een hoge mate van zelfregulatie tijdens het leren is vastgesteld vaak sprake is van een programma dat voorziet in keuzemogelijkheden. Ook zijn de taken uitdagend en is er voldoende tijd en ruimte beschikbaar om een moeilijke taak toch te gaan beheersen. Leerlingen in zulke klassen evalueren hun leerproces door middel van zelfreflectie en feedback van klasgenoten.

2.4 Onderzoeksvraag

Uit de literatuur blijkt dat betrokkenheid een goede ingang is om leerprestaties te verbeteren en dat de sluisklas door de rustige setting en de vele interactiemomenten tussen docent en leerlingen een geschikte context is om aan leerlingebetrokkenheid te werken. De hoofd- en deelvragen waarop in dit onderzoek een antwoord gezocht wordt luidt dan ook als volgt:

Hoe kan ik als docent door in te spelen op de betrokkenheid van leerlingen in de sluisklas een bijdrage leveren aan de leerresultaten van leerlingen die ondanks hun intelligentie cijfermatig vastlopen in VMBO 3BL/KL van Scholengemeenschap Het Zand?

Waar moet ik als docent op focussen bij aanvang van het traject om een grotere betrokkenheid van de leerlingen te bewerkstelligen?

Welke ingezette interventies hebben volgens de leerlingen bijgedragen aan grotere betrokkenheid?

Welke ontwikkeling is zichtbaar in de cijfers van de leerlingen die deelnamen aan het traject?

3. Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Strategie

Als onderzoeker heb ik me ten doel gesteld om een aspect van mijn lespraktijk, het sluisklustraject, zo te veranderen dat het meer ten dienste van de leerling komt te staan (De Bruine, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & Van De Ven, 2011). Uiteindelijk moet het onderzoek handvatten opleveren waarmee ik als docent kan inspelen op de betrokkenheid van de leerlingen in de sluisklas. Omdat dit onderzoek is gericht op het verbeteren van mijn eigen lespraktijk, is er gekozen voor een praktijkgericht actieonderzoek. Dit is een vorm van praktijkgericht onderzoek waarbij cyclisch te werk wordt gegaan (Harinck, 2007) en de betrokken leerlingen inbreng hebben in het proces en de richting van het onderzoek (Kemmis, 2009). Soms komt de onderzoeker tijdens een cyclus nieuwe ingangen voor verbetering op het spoor en zal er in de cyclus ook een cyclus ontstaan (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Actieonderzoek kan soms verwarrend zijn omdat niet alle processen in een rechte lijn verlopen. Om overzicht te bieden worden de doorlopen cycli dan ook telkens weergegeven in een model (zie figuur 2 en 5).

3.2 Paradigma

Ik ben mij er van bewust dat er in de dagelijkse lespraktijk veel beslissingen worden gemaakt zonder dat de leerling hierin wordt gekend. Lestijden, schoolregels, leeractiviteiten en werkvormen worden op het zand vastgesteld door docent of hoger management. Vanuit de drijfveer om meer te weten over de beleving van de leerling is dit onderzoek gedaan vanuit het kritisch-emancipatorisch paradigma (De Lange et al., 2010). De leerlingen kregen de ruimte om hun punten voor verbetering in te brengen en dachten mee aan oplossingen. Ook kozen zij zelf een fictieve naam voor in het onderzoeksverslag.

3.3 Participanten

De leerlingen die aan het traject deelnamen zijn rond de leeftijd van vijftien jaar en volgen de beroepsgerichte leerweg (BBL) of de kader-beroepsgerichte leerweg (KBL). Dit betekent dat zij met het programma van toetsing en afsluiting bezig zijn en dat hun behaalde cijfers veelal meetellen voor het schoolexamen. Ze komen in aanmerking voor het traject omdat een aantal cijfers op hun eerste rapport niet voldoende waren, en er naar aanleiding van eerdere gegevens en observaties aangenomen kan worden dat dit niet ligt aan een te lage intelligentie voor de leerweg die ze volgen. De leerlingen die aan

het traject meedoen zijn niet gediagnosticeerd. Uitgangspunt voor selectie is dus niet een bepaalde score op een test, maar problemen die in de praktijk door zowel docenten als de leerlingen worden ondervonden. De leerlingen voldeden wel aan de criteria die het J. college heeft opgesteld voor plaatsing in hun sluisklas, onder andere meerdere onvoldoendes op het rapport en een wens om daar iets aan te doen.

3.4 Opbouw van het onderzoek

Dit onderzoek valt uiteen in twee delen. Een vooronderzoek en een handelingsdeel. In het vooronderzoek is er een interview met een expert gehouden over de inrichting van een sluisklas en is er literatuur onderzocht. Dit om de praktijk ook aan theorie te kunnen koppelen, onderzoeksinstrumenten te ontwikkelen en suggesties op te doen voor verbetering van de praktijk (Bier et al., 2011). Ook heeft het literatuuronderzoek richting gegeven aan de onderzoeksvraag die is gesteld. In de achterliggende hoofdstukken is hier verslag van gedaan.

Het handelingsdeel behelst alle onderzoek in de praktijk om antwoord te vinden op de deelvragen die voortkomen uit de onderzoeksvraag (De Bruine et al., 2011). De data die hierbij is verzameld, de analyse hiervan, de conclusies die getrokken kunnen worden en wat dit voor mijn handelen als docent betekent, zijn te vinden in de komende hoofdstukken van dit verslag.

Naar aanleiding van literatuur over betrokkenheid is het sluisklastraject zodanig ingericht dat de betrokkenheid van de leerlingen gestimuleerd kan worden. Dit door voor een rustige setting te zorgen met veel mogelijkheid tot interactie met de docent (Skinner & Pitzer, 2012). Bij aanvang van het traject is de eerste deelvraag gesteld bij wijze van inventarisatie. Hoe is het gesteld met de betrokkenheid van de leerlingen? Om een antwoord te vinden op de vraag hoe de leerlingen betrokken zijn en waar kansen liggen is gebruik gemaakt van een ingevulde kijkwijzer van de onderzoeker. Deze kijkwijzer (zie figuur 3) is ontwikkeld aan de hand van input uit het onderzoek van Lee & Reeve (2012) die daarin het belang van het inschatten van en inspelen op de betrokkenheid van leerlingen hebben aangetoond. Bij aanvang is alle voor het onderzoek relevante informatie uit het leerlingvolgsysteem door de onderzoeker genoteerd en ondergebracht in de verschillende categorieën van de kijkwijzer. De manier van invullen is een bewuste keuze. Hoewel een gesloten observatie zoals een kijkwijzer idealiter voorzien is van een heldere definiëring van het te observeren gedrag en de frequentie waarmee het voorkomt, is er in dit geval de keuze gemaakt dit achterwege te laten om zoveel mogelijk relevant informatie te kunnen meenemen. Ondanks de dubbele rol van de onderzoeker en de mogelijke consequenties hiervan voor de betrouwbaarheid van deze methode van dataverzameling zijn de kijkwijzers een bron van informatie die kan bijdragen aan de verbetering van de praktijk. Doorslaggevend in deze beslissing is het onderzoek van Reeve en Lee (2012) die concluderen dat docenten meestal goed in staat zijn de betrokkenheid van hun leerlingen in te schatten en te duiden.

Om de betrouwbaarheid te vergroten is triangulatie ingezet door naast het invullen door de onderzoeker ook een vragenlijst af te nemen bij de leerlingen over sommige aspecten van de kijkwijzer.

De vragenlijst is een vertaling van een bestaande en gevalideerde questionnaire afkomstig uit de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000).

Naar aanleiding van de antwoorden op de eerste deelvraag zijn er een aantal interventies gedaan op de bestaande situatie. Om antwoord te vinden op de vraag welke interventies voor de leerlingen het meest te hebben bijgedragen aan een grotere betrokkenheid zijn vooral de leerlingen zelf aan het woord gekomen. Omdat uit literatuur blijkt dat het inspelen op de psychologische basisbehoeften een goede ingang is voor het vergroten van leerling betrokkenheid is er een vragenlijst afgenomen over de psychologische basisbehoeften (Christenson et al., 2012). Deze vragenlijst is ingezet als instrument om de leerlingen de kans te geven hun stem te laten horen. Welk gedrag van de docent doet er voor hen toe bij het behalen van hun doelen? Rekening houdend met de doelgroep is er bewust niet voor interviews of een focusgroep gekozen. Bij het invullen van een vragenlijst hebben leerlingen namelijk alle tijd om goed over hun antwoord na te denken en is de kans kleiner dat zij een antwoord geven dat beïnvloed is door sociale druk. Bovendien kunnen antwoorden uit een vragenlijst met Likertschaal makkelijk met elkaar worden vergeleken en mag er voorzichtig mee gerekend worden (De Lange et al., 2010). De vragenlijst is door mij zelf opgesteld op basis van ingezette interventies. Per ingezette interventie is er een stelling die door leerlingen van 1 tot 5 gewaardeerd kan worden. Hierbij staat 1 voor 'dit heeft helemaal niet bijgedragen aan het behalen van mijn doelen' en 5 voor 'dit heeft in grote mate bijgedragen aan het behalen van mijn doelen'. In alle tussenliggende waarden zit een opbouw waarbij geprobeerd is zo veel mogelijk de zelfde afstand in waardering te bewaren tussen de verschillende waarden. Dit is namelijk voorwaarde voor het mogen rekenen met resultaten uit een Likertschaal (De Lange et al., 2010). Ook zijn de stellingen gelabeld naar de psychologische basisbehoeften om inzicht te krijgen in wat de leerlingen vooral hebben teruggezien van de focus op hun psychologische basisbehoeften.

Om nog specifiek in beeld te brengen welk docentgedrag volgens de leerlingen nu echt heeft bijgedragen aan het behalen van betere cijfers is er een instrument ontwikkeld waarin alle interventies die de docent bewust heeft ingezet als stelling zijn opgenomen. In de literatuur wordt dit een rangordening genoemd (Van Der Donk & Van Lanen, 2010). De leerlingen kregen de opdracht de stellingen op volgorde van belangrijkheid te ordenen. Om te voorkomen dat de leerlingen elkaar zouden beïnvloeden heeft iedere leerling deze opdracht voor zichzelf uitgevoerd. De centrale vraag bij het ordenen was: Geef aan wat het meest geholpen heeft bij het halen van betere cijfers, wat minder en wat het minst.

Om de resultaten van het onderzoek te ondersteunen zijn alle cijfers die het afgelopen cursusjaar door de leerlingen gehaald zijn bijgehouden. Deze cijfers zijn voor ieder vak gemiddeld en er is onderscheid gemaakt tussen cijfers die voor en cijfers die tijdens het traject gehaald zijn. Dit om inzicht te krijgen in eventuele veranderingen die resultaten van het onderzoek zouden kunnen bevestigen.

3.5 Triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en ethiek

Om tot een beter verstaan van de onderzoeksvraag te komen is triangulatie toegepast. Zo werd informatie verkregen vanuit verschillende bronnen, en werden meerdere manieren van dataverzameling ingezet (een kijkwijzer en verschillende vragenlijsten).

De resultaten die door middel van dit onderzoek verzameld zijn, zijn niet algemeen geldig. Omdat het doel van het onderzoek het verbeteren van een specifieke onderwijssetting is, kunnen de resultaten niet zondermeer in andere contexten toegepast worden. Wel kunnen er aanbevelingen gedaan worden voor vervolgonderzoek en verdere vormgeving van het sluisklustraject. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen dient de onderzoeker zichzelf telkens kritisch tegenover het eigen werk op te stellen en zich bewust te zijn van de keuzes die gemaakt zijn in het onderzoek (Reason & Bradburg, 2006). Door regelmatig feedback te vragen op het proces en de verslaglegging is geprobeerd de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten en eventuele blinde vlekken op te sporen. Deze feedback was afkomstig van de onderzoeksbegeleider, *critical friends* en collega's (De Bruine et al., 2011).

Een onderzoek is valide wanneer er daadwerkelijk gemeten wordt wat men zegt te meten (De Bruine et al., 2011). In dit onderzoek is hiermee vooral rekening gehouden bij het opstellen van vragenlijsten. De zelfontwikkelde vragenlijst over de basisbehoeften die is afgenomen is gebaseerd op de verschillende elementen uit de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000). Ook de kijkwijzer die in dit onderzoek is gebruikt om de betrokkenheid van leerlingen in kaart te brengen komt voort uit de literatuur. In hun onderzoek naar het inschatten van de betrokkenheid van leerlingen door hun docenten gebruiken Reeve en Lee (2012) een checklist die ook voor dit onderzoek nuttig bleek.

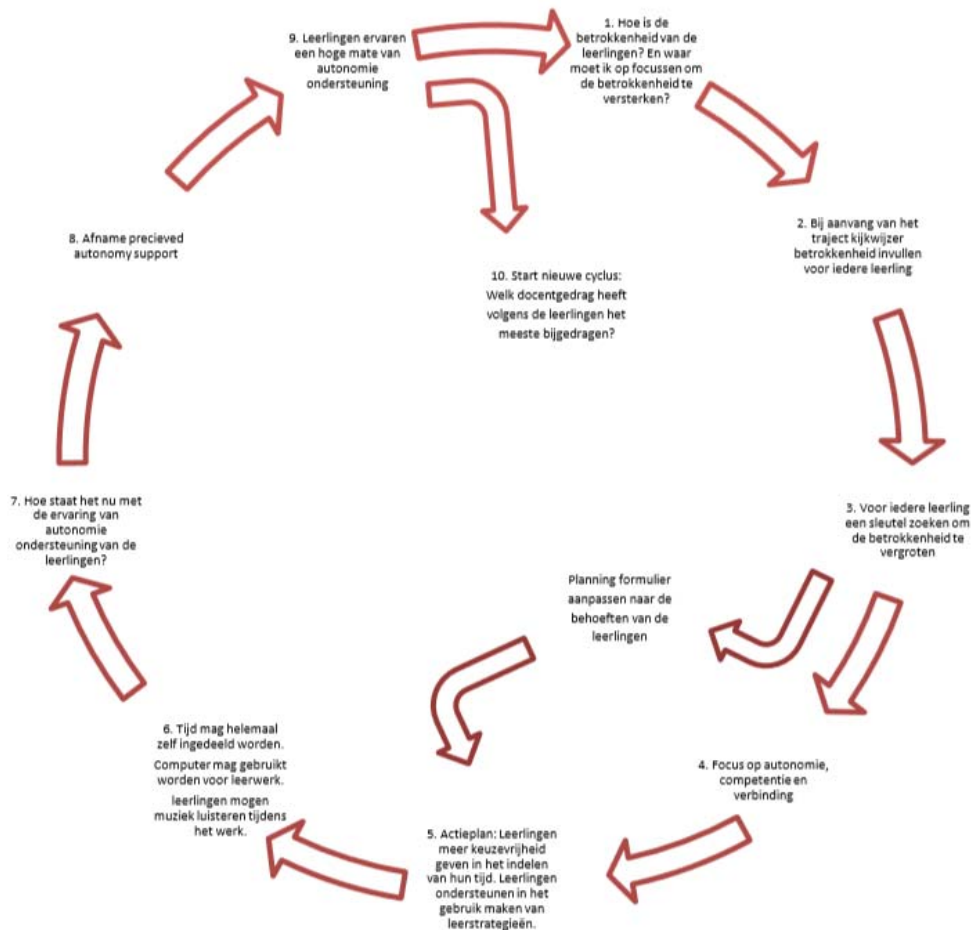
In het doen van praktijkgericht onderzoek spelen altijd ethische aspecten mee zoals privacy en het juist informeren van participanten en andere betrokkenen. Juist omdat er in een onderwijspraktijk altijd sprake is van een zekere machtsverhouding tussen docenten en leerlingen is er geprobeerd zo gevoelig mogelijk om te gaan met belangen van leerlingen. Om de privacy te waarborgen worden er in dit verslag geen namen van personen of instellingen genoemd maar zijn alle namen gefingeerd. Om participanten hierin een stem te geven hebben zij hun eigen gefingeerde naam gekozen. Om ouders van de deelnemende leerlingen te informeren over de sluisklas en het onderzoek is er een informatiemiddag gehouden. Collega's en docenten van de participanten zijn via de mail en teamvergaderingen ingelicht dit om het onderzoek zo transparant mogelijk te maken (De Lange et al., 2010).

4. Data presentatie en analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd naar aanleiding van de deelvragen die opgesteld zijn. Het hoofdstuk behandelt de resultaten in de volgorde zoals ze in het onderzoek zijn verkregen.

4.1 Waar moet ik als docent op focussen om een grotere betrokkenheid van de leerlingen te bewerkstelligen?

Om antwoord te vinden op deze deelvraag zijn de stappen doorlopen zoals te zien in figuur 2.



Figuur 2. Verloop cyclus actieonderzoek

4.1.2 Betrokkenheid

Om een antwoord te vinden op de vraag hoe de leerlingen betrokken zijn en waar de docent op kan inspelen is gebruik gemaakt van ingevulde kijkwijzer van de onderzoeker. Deze kijkwijzer is ontwikkeld aan de hand van input uit het onderzoek van Lee & Reeve (2012) die daarin het belang van het inschatten van en inspelen op de betrokkenheid van leerlingen hebben aangetoond. Bij aanvang, tijdens en bij afloop van het sluisklastraject is al het opvallend gedrag door de onderzoeker genoteerd en ondergebracht in de verschillende categorieën van de kijkwijzer. De manier van invullen is een bewuste keuze van de onderzoeker. Hoewel een gesloten observatie zoals een kijkwijzer idealiter voorzien is van een precieze definiëring van het te observeren gedrag en de frequentie waarmee het voorkomt, is er in dit geval de keuze gemaakt dit achterwege te laten. Ondanks de dubbele rol van de onderzoeker en de mogelijke consequenties hiervan voor de betrouwbaarheid van deze methode van dataverzameling zijn de kijkwijzers een bron van informatie die kan bijdragen aan de verbetering van de praktijk. Doorslaggevend in deze beslissing was het onderzoek van Reeve en Lee (2012) die concluderen dat docenten meestal goed in staat zijn de betrokkenheid van hun leerlingen in te schatten en te duiden, en dat is tenslotte de deelvraag waar een antwoord op gezocht wordt.

Om de betrouwbaarheid te vergroten is triangulatie ingezet door ook een vragenlijst af te nemen bij de leerlingen over sommige aspecten van de kijkwijzer. De vragenlijst is een vertaling van een bestaande en gevalideerde questionnaire afkomstig uit de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000).

4.1.2 Kijkwijzer bij aanvang van het traject

Deze matrix is tot stand gekomen door informatie te verzamelen die docenten over de leerlingen hebben ingevoerd in leerlingvolgsysteem Magister en door achterin de klas te zitten en opvallende zaken te noteren in het logboek. Om privacy redenen is niet het volledige logboek opgenomen in dit verslag.

Element	Jan	Bob	Mikel	Willie	Diego	Acties docent
Psychologische basisbehoeften: mate van competentie, autonomie en emotionele verbondenheid.	Doet het goed met één op één begeleiding. Krijgt in de les vaak negatieve aandacht van de docent.	Moeilijk te peilen voor docenten en medeleerlingen. Docenten weten dat Bob genoeg in huis heeft, doordat Bob dit niet laat zien wordt hij soms als 'lui' bestempeld.	Moeilijk te peilen voor medeleerlingen. Gewaardeerd door docenten. Hoge citoscore, kan zichzelf moeilijk in het Nederlands uitdrukken.	Vrolijke jongen, heeft te weinig tijd voor wiskunde wil daar meer vrijheid in. Weet niet goed hoe hij het moet aanpakken. Goed contact met docenten.	Sommige vakken vind hij makkelijk, zou meer willen kiezen waar hij tijd in steekt. Ligt goed in de groep maar heeft volgens sommige docenten een slechte invloed op anderen.	Leerlingen zelf tijd laten indelen, activiteiten doen om relatie te versterken. Leerlingen laten samenwerken. Workshops aanbieden om competentie te verbeteren.
Denken over eigen kunnen: vertrouwen op en inschatten van eigen kunnen.	Komt overmoedig over terwijl de slechte resultaten er niet om liegen.	Zegt te weten dat hij het kan, maar ziet zichzelf dit niet realiseren.	Weinig vertrouwen in eigen kunnen heeft dyslexie en een taalachterstand.	Denkt niet dat wiskunde ooit goed gaat lukken.	Veel vertrouwen in eigen kunnen. Komt haast overmoedig over.	Vooraf met leerlingen inschatten hoe ze een taak gaan doen, achteraf op reflecteren.
Doel bereik: opzoeken van uitdagingen, focus op het bereiken van een doel en	Wil graag automonteur of profvoetballer worden.	Stelt zichzelf geen doelen.	Stelt zichzelf doelen en plaatst zichzelf voor uitdagingen. Laat bij intakegesprek blijken dat hij	Stelt zichzelf geen hoge doelen: Dit gaat me toch niet lukken.	Wil een praktisch vak leren, stelt zichzelf hoge doelen bij techniek, maar niet bij vakken die hij	Leerlingen moeten hogere cijfers gaan halen, bij aanvang van traject doelen

ontwikkelen van vaardigheden die daarvoor nodig zijn.			graag aan zijn cijfers wil werken.		hiervoor niet nuttig acht.	laten stellen op dit gebied, hen begeleiding in het ontwikkelen van. Vaardigheden die nodig zijn om doel te behalen.
Cognitieve betrokkenheid: taakgerichtheid, concentratie, inspanning en volharding.	Jan heeft al sinds de basisschool problemen heeft met concentratie, motivatie, taakgerichtheid en nauwkeurigheid. Volgens de scores zou hij BL wel moeten kunnen, al maakt de leerkracht een kanttekening dat hij er hard voor zal moeten werken.	Gaat soms helemaal niet aan het werk. Laat zich erg sturen door zijn docenten.	Gaat aan het werk, maar kijkt veel om zich heen en komt dromerig over. Wordt afgeleid door medeleerlingen.	'Fladdert' een beetje, snel afgeleid, maar daarin ook goed te corrigeren. Wil zich wel inspannen maar geeft het snel op.		Aanleren van manieren om de concentratie te bewaren. Succeservaringen laten opdoen met volharding door checken van werk en laten verbeteren.
Cognitieve betrokkenheid: gebruik van leerstrategieën gebruik van zelfmonitoring, het checken en evalueren van werk.	Heeft voor sommige vakken niet echt een schrift. 'Doet volgens sommige docenten maar wat'.	Zegt niet actief gebruik te maken van leerstrategieën. Ziet hier het voordeel niet van in.	Schriften zien er netjes uit, maakt samenvattingen. Kan hoofd en bijzaken uit de tekst halen.	Maakt geen gebruik van duidelijke leerstrategie. Wil gewoon alles keer op keer doorlezen voor een toets. Ziet het voordeel van leerstrategie niet in.	Zegt niet actief gebruik te maken van leerstrategieën.	Workshops aanbieden. Vaste check structuur aanbrengeen. Werk evaluatiesessies met de leerlingen doen. Leerlingen laten leren van fouten door het verbeteren van werk.

Handelende betrokkenheid: suggesties en vragen van de leerling. Tot uitdrukking brengen van interesses, voorkeuren en mate van tevredenheid.	Stelt niet veel vragen over de inhoud van de les. Wel over klassenmanagement. Laat duidelijk voorkeuren merken en laat ontevredenheid zien wanneer een beslissing van een docent hem niet bevalt.	Is erg passief.	Laat verbazing zien als hij iets niet snapt, maar stelt hier geen vragen over.	Stelt vragen over de inhoud van de les.	Vertelt over interesses. Geeft duidelijk aan wat hij wel en niet leuk vindt. Laat ongenoegen over beslissingen van docent duidelijk blijken.	Leerlingen mee laten beslissen over de gang van zaken in het traject.
Emotionele betrokkenheid: Laten zien van interesse, plezier en nieuwsgierigheid of juist boosheid, ontmoediging of verveling.	Laat positieve emotionele betrokkenheid zien bij medeleerlingen, minder bij de les. Laat vaak tekenen van verveldheid zien in de les.	Laat tekenen van ontmoediging en verveldheid zien in de les.	Laat hier weinig van zien.	Gaat met plezier naar school en lacht veel. Maakt met zowel medeleerlingen als docenten plezier.	Stelt zich onafhankelijk en autonoom op. Gaat snel (stiekem) iets anders doen als hij niet meer mee wil doen met de les.	Gedrag spiegelen. Goede afwisseling van inspanning/ontspanning.
Focus MDR	Autonomie geven. Verantwoordelijkheid laten dragen. consequenties van verantwoordelijkheid niet nemen laten voelen. Veel spiegelen.	Relatie opbouwen. Bemoedigen, positieve feedback geven en succes laten vieren.	Succeservaringen op laten doen. Bekrachten in het kunnen kiezen voor manieren om zich te kunnen blijven concentreren ondanks drukke omgeving.	Succeservaring met wiskunde laten opdoen. Bekrachten door het aanleren van leerstrategieën. Samen laten werken met Mikel.	Focus op toekomstplannen. Relatie opbouwen. Keuzevrijheid geven. Gedrag spiegelen. Consequenties van verantwoordelijkheid niet nemen laten dragen.	

Figuur 3. Kijkwijzer bij aanvang van het traject

4.1.3 Tijdens het traject

De leerlingen moesten aanvankelijk aan het begin van de week een week en dag-planning maken aan de hand van hun weektaak (zie §1.2). Dat werkte voor geen van de leerlingen naar tevredenheid. De betrokkenheid bij het maken van hun planning was heel laag en leerlingen vulden het naar eigen zeggen in om mij een plezier te doen en omdat ik het hen had verplicht.

Hoewel deze planning methode hoort bij de coaching van Dawson en Guere (2012), sloot het toch niet helemaal goed aan bij de leerlingen met wie ik werkte. De planning maakte de organisatie van hun taken juist moeilijker in plaats van overzicht te bieden. Om dit onderdeel van mijn aanpak te verbeteren, heb ik gesprekken gevoerd met de leerlingen. De uitgewerkte leerling gesprekken zijn op te vragen bij de onderzoeker. De leerlingen gaven allemaal aan dat ze de planning niet voldoende overzichtelijk vonden en dat ze er nauwelijks gebruik van hadden gemaakt. Ook vonden de meeste leerlingen de weektaak meer dan voldoende leidraad om overzicht over hun werk te houden. Die zat op een handige plek aan de achterkant van hun map en was volgens hen een stuk duidelijker. Naar aanleiding van de gevoerde gesprekjes heb ik de verplichte week en dag-planning laten vallen. Om de leerlingen toch te ondersteunen in het plannen van hun werk ben ik de taken op de weektaak meer gaan splitsen. Voorbeelden van de oude en nieuwe weektaak zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Diego: *‘De weektaak heb ik het meeste gebruikt, dan zag ik meteen wat ik moest doen en dan streepte ik het door als ik het af had’.*

Willie: *‘Ik vind het planning formulier niet handig, de vragen die er op staan zijn onduidelijk en ik wil liever gewoon op mijn weektaak kijken wat ik moet doen en de vrijheid hebben om een andere taak te gaan doen als dat beter uitkomt.’*

Bob: *‘Wat ik wil doen heb ik gewoon op mijn weektaak geschreven, dan hoef ik niet telkens te bladeren en kan ik een streepje zetten als het af is.’*

Jan: *‘Ik vergeet telkens alles op de planning in te vullen, en uiteindelijk loopt toch alles anders. Mijn tip is dat we niet meer te veel hoeven in te vullen’.*

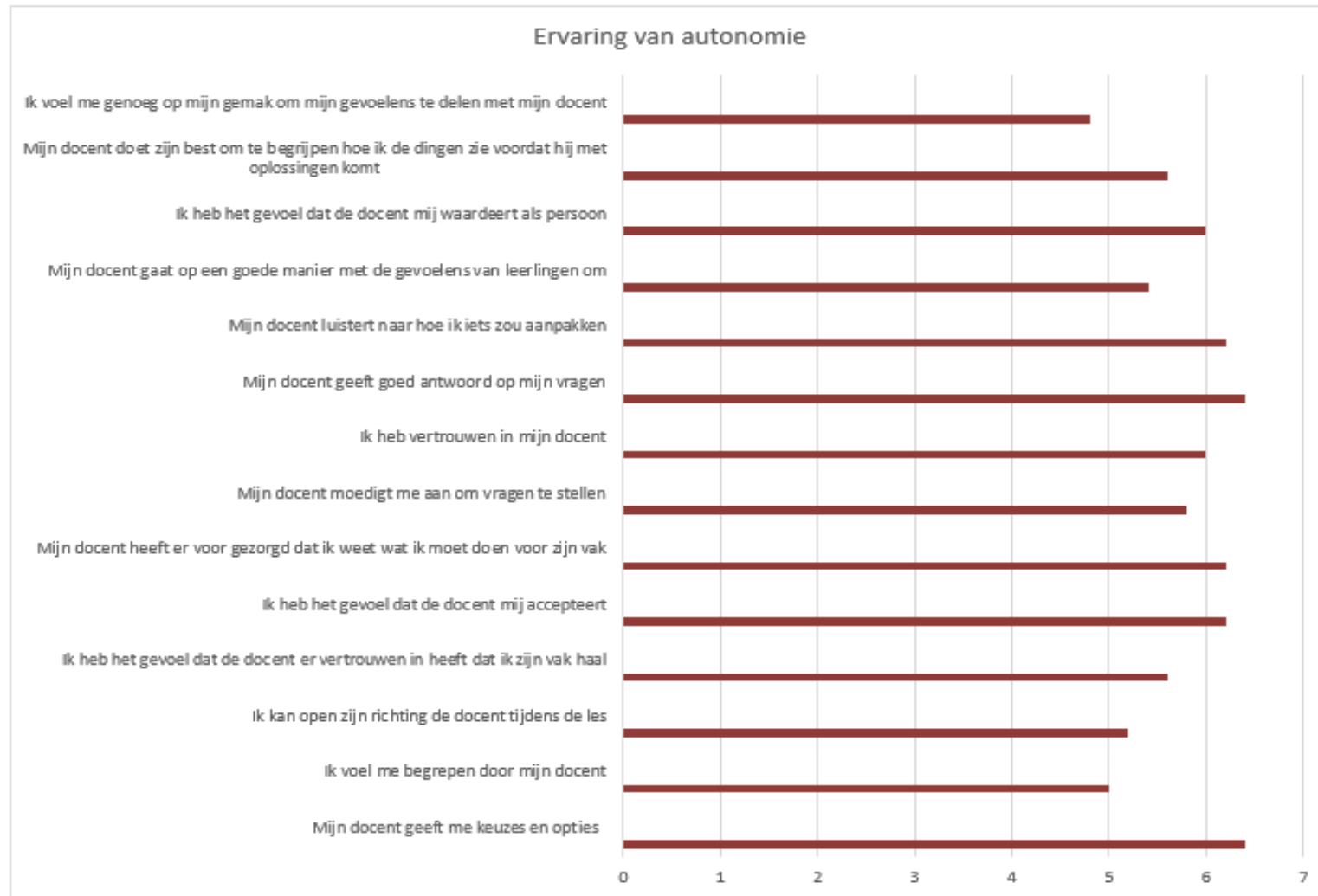
Mikel: *‘Ik wil het graag duidelijk houden, voor mij hoeft die verplichte planning niet. Ik heb het in mijn hoofd, en daar pas ik het ook aan, het is voor mij alleen maar verwarrend om met een planning te werken’.*

4.1.4 Vragenlijst

De leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld over de ervaren autonomie. De lijst bestond uit 15 stellingen die de leerlingen moesten beantwoorden m.b.v. een Likertschaal, waarin 1 stond voor helemaal niet mee eens en 7 voor helemaal mee eens. Op basis van de observaties tijdens het traject zijn er interventies op de bestaande situatie uitgevoerd. De docent heeft de leerling meer keuzes en opties gegeven. Concreet betekende dit dat de leerlingen niet meer perse een weekplanning aan het begin van de week hoefden te maken maar hun tijd helemaal zelf mochten indelen. Ook mochten de leerlingen naar muziek luisteren of op de computer aan hun taken werken wanneer zij dit nodig achtten. Naar aanleiding van het geven van meer keuzevrijheid aan de leerlingen is er een vragenlijst over dit thema afgenomen.

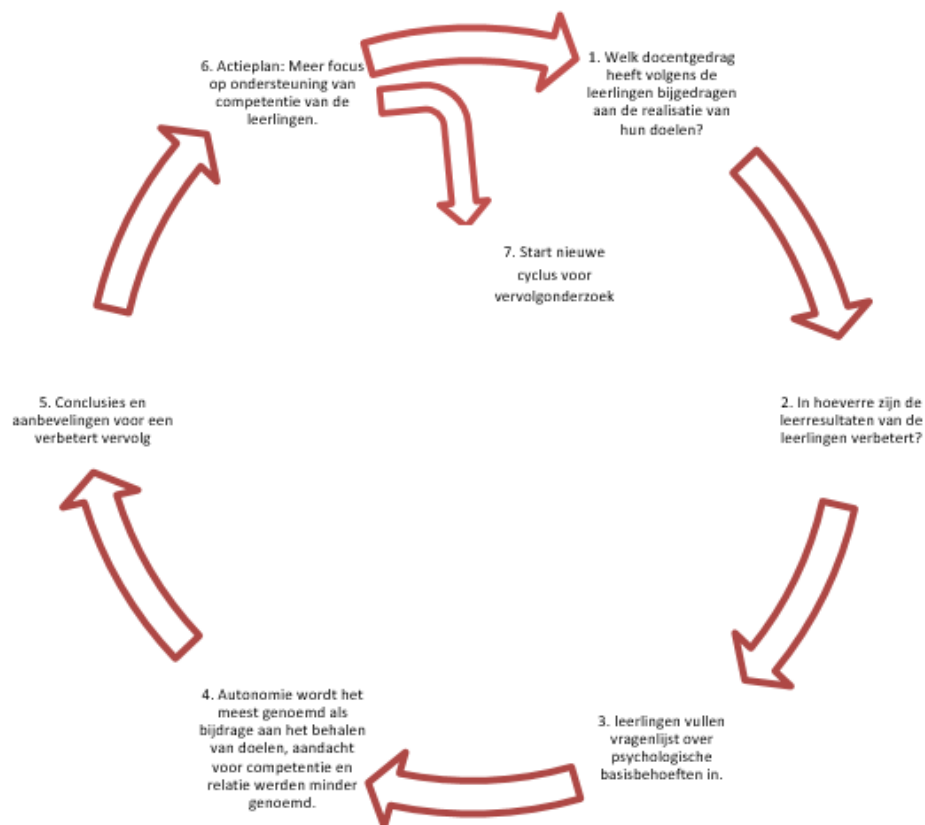
De *percieved autonomy support questionnaire* is een vragenlijst over autonomie ondersteuning die voortkomt uit de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000). De score kan voor een groep worden berekend door het gemiddelde per item te berekenen.

Figuur 4. Resultaten vragenlijst autonomie



4.2 Welk docentgedrag heeft volgens de leerlingen bijgedragen aan realisatie van hun doelen?

Waar de vorige deelvraag vooral vanuit het perspectief van de docent antwoord op de onderzoeksvraag probeert te krijgen, maakt de volgende deelvraag een deel van de ervaringen van leerlingen inzichtelijk. Door een aantal vragenlijsten af te nemen en is er een antwoord op de deelvraag gezocht. In figuur 5 zijn alle doorlopen stappen weergegeven.



Figuur 5. Doorlopen cyclus actieonderzoek

4.2.1 Basisbehoeften vragenlijst

In figuur 6 zijn de resultaten uit de basisbehoeften vragenlijst ondergebracht. De stellingen nummers 1, 3, 12, 15 en 17 horen bij autonomie, nummers 2, 6, 7, en 16 bij relatie, en de nummers 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13 en 14 horen bij competentie. Per ingezette interventie is er een stelling die door leerlingen van 1 tot 5 gewaardeerd kan worden. Hierbij staat 1 voor 'dit heeft helemaal niet bijgedragen aan het behalen van mijn doelen' en 5 voor 'dit heeft in grote mate bijgedragen aan het behalen van mijn doelen'. De gemiddelde waardering voor de stellingen over autonomie is 4,8 uit 5. De gemiddelde waardering voor

de stellingen over relatie is 3,7 uit 5, en de gemiddelde waarde die de leerlingen de stellingen over competentie gaven was 3,6 uit 5.

Stelling	Diego	Jan	Bob	Mikel	Willie	Gemiddeld
1. Ik mocht mijn eigen tijd indelen	5	4	5	5	5	4,8
2. We hebben samen afspraken gemaakt over hoe we in het traject werken	4	5	4	4	5	4,4
3. Ik mocht zelf kiezen hoe ik mijn werk wilde aanpakken	5	5	4	4	5	4,6
4. Ik weet door het traject beter hoe ik moet leren voor een toets	5	5	2	3	4	3,8
5. Ik kon hulp vragen als ik dat nodig had	5	4	5	5	5	4,8
6. Maartje wist wat ik nodig had om tot leren te komen	5	4	3	3	4	3,8
7. Afspraken die we hebben gemaakt zijn nagekomen	4	3	4	3	4	3,6
8. Ik weet door het traject beter wat mijn valkuilen zijn	5	4	1	5	3	3,6
9. Ik heb tips gekregen om te voorkomen dat ik in mijn valkuil trap	5	2	1	2	3	2,6
10. Ik weet door het traject beter wat mijn talenten zijn	5	3	3	5	3	3,8
11. Maartje heeft aangegeven aan welke punten ik nog kan werken om mijn doelen te behalen	5	4	2	5	4	4,0
12. Het was voor mij duidelijk welke taken ik had	5	5	5	5	4	4,8
13. Ik kan door het traject beter inschatten welk cijfer ik ga halen	4	4	2	4	3	3,4
14. Maartje voelde aan wanneer ik iets niet snapte en heeft manieren gezocht om het me uit te leggen	5	4	1	3	4	3,4
15. Het was voor mij duidelijk hoe veel tijd ik voor een taak had	5	4	5	5	4	4,6
16. Maartje weet wat ik wil in de toekomst en helpt me daar te komen	5	3	3	2	1	2,8
17. Ik heb van hulpmiddelen gebruik gemaakt om mijn werk beter te kunnen doen	4	5	5	4	4	4,4

Figuur 6. Resultaten vragenlijst Psychologische basisbehoeften

4.2.2 Leg- op- volgorde vragenlijst

In figuur 7 zijn de resultaten te zien van een rangorde die die de leerlingen hebben ingevuld na afloop van het traject.

Stelling	Diego	Jan	Bob	Mikel	Willie	Totaal
Ik mocht zelf kiezen hoe ik mijn werk wilde aanpakken	10	3	12	11	11	47
Ik weet beter wat mijn valkuilen zijn en heb tips gekregen	2	2	1	12	4	21
Maartje weet wat ik wil in de toekomst en helpt me daar te komen	1	6	2	2	2	13
Maartje heeft aangegeven aan welke punten ik nog kan werken om mijn doelen te behalen	9	5	3	7	6	30
Ik weet door het traject beter hoe ik moet leren voor een toets	6	11	4	6	5	32
Maartje voelde aan wanneer ik iets niet snapte en heeft andere manieren gezocht om het me uit te leggen	11	9	5	8	9	42
We deden af en toe een andere activiteit met elkaar	5	10	6	1	7	29
Ik kan door het traject beter inschatten welk cijfer ik ga halen	4	4	7	3	1	19
Ik mocht mijn eigen tijd indelen	8	7	8	9	12	44
Ik heb van hulpmiddelen gebruikgemaakt om mijn werk beter te kunnen doen	12	12	9	4	8	45
Ik weet door het traject beter wat mijn talenten zijn	3	1	10	5	3	22
Ik kon hulp vragen als ik dat nodig had	7	8	11	10	10	46

Figuur 7. Resultaten rangordening ingezette interventies

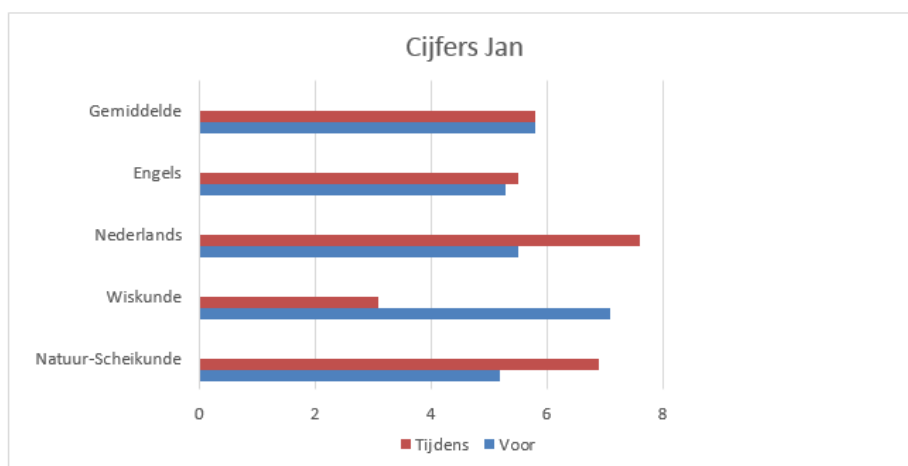
4.3 Welke ontwikkeling is zichtbaar in de cijfers van de leerlingen die deelnamen aan het traject?

4.3.1 Leerresultaten

De leerresultaten zijn gemeten bij aanvang van het traject en tijdens het traject. Voor ieder vak is er een gemiddelde berekend van alle tijdens het traject behaalde cijfers. Ook is er per leerling een gemiddeld cijfer van alle cijfers die gehaald zijn tijdens het traject. Om inzicht te krijgen in hoeverre de resultaten van de leerlingen verbeterd zijn ten opzichte van hun voorgaande cijfers, zijn alle cijfers die tijdens het traject zijn behaald gemiddeld per vak en afgezet tegen het gemiddelde cijfer voor dat vak bij aanvang van het traject. Hierbij moet vermeld worden dat het maar om een klein aantal cijfers gaat. Hierdoor konden er naar aanleiding van de cijfers slechts met de grootste voorzichtigheid conclusies getrokken worden.

Jan

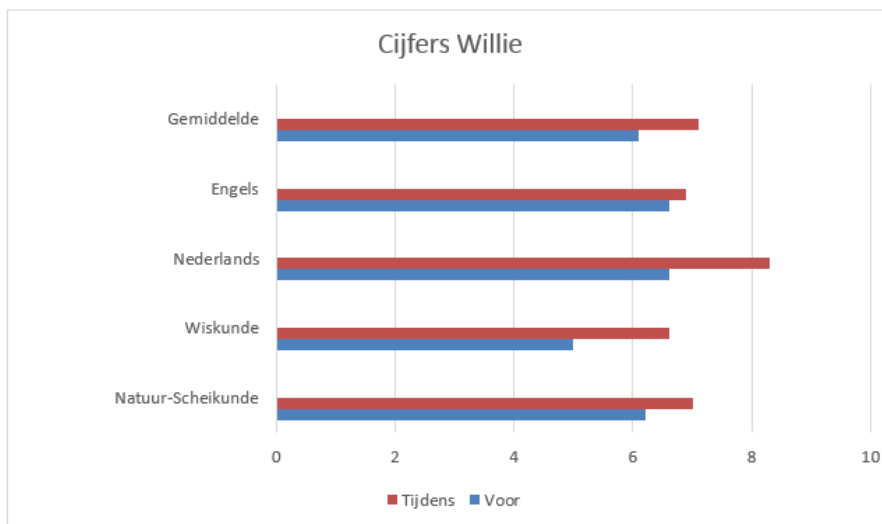
In figuur 8 is te zien dat het gemiddelde dat Jan heeft gehaald tijdens het traject gelijk is gebleven aan het gemiddelde dat hij had voordat hij deelnam aan het traject, een 5,8. voor Natuur-Scheikunde is het gemiddelde cijfer dat tijdens het traject is behaald een 6,9 ten opzichte van de 5,2 voor het traject. Voor Engels is dit een 5,5 ten opzichte van een 5,3 bij aanvang. Bij Nederlands gaat het gemiddelde cijfer dat tijdens het traject is gehaald naar een 7,6, terwijl het gemiddelde bij aanvang een 5,5 was. Het gemiddelde cijfer van wiskunde was voor een repetitie waarvoor Jan een 3,1 haalde, dit terwijl zijn gemiddelde bij aanvang een 7,6 was.



Figuur 8. Resultaten Jan

Willie

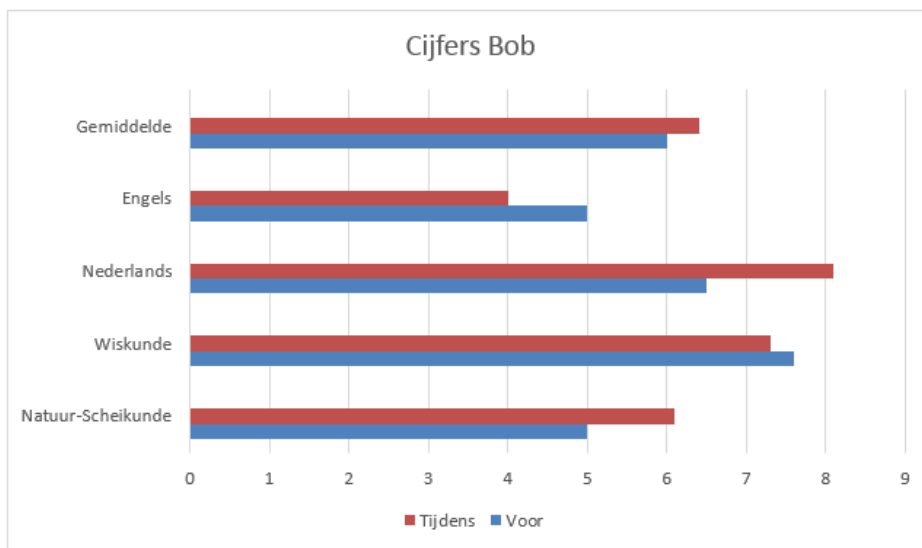
Bij natuur-Scheikunde haalde Willie gemiddeld een 7,0 tijdens het traject. Het gemiddelde voor dit vak was bij aanvang een 6,2. Bij wiskunde is Willie van een 5,0 gemiddeld bij aanvang, naar een 6,6 als gemiddelde cijfer tijdens het traject gegaan. Het gemiddelde cijfer bij het vak Nederlands was bij begin van het traject een 6,6, en Willie haalde tijdens het traject een gemiddelde van 8,3. Willie haalde voor Engels een gemiddelde van 6,6 bij aanvang van het traject. Tijdens het traject is het gemiddelde voor Engels een 6,9. Waar Willie's gemiddelde voor alle vakken bij aanvang een 6,1 was, is het gemiddelde dat Willie tijdens het traject haalde een 7,1, zoals te zien in figuur 9.



Figuur 9. Resultaten Willie

Bob

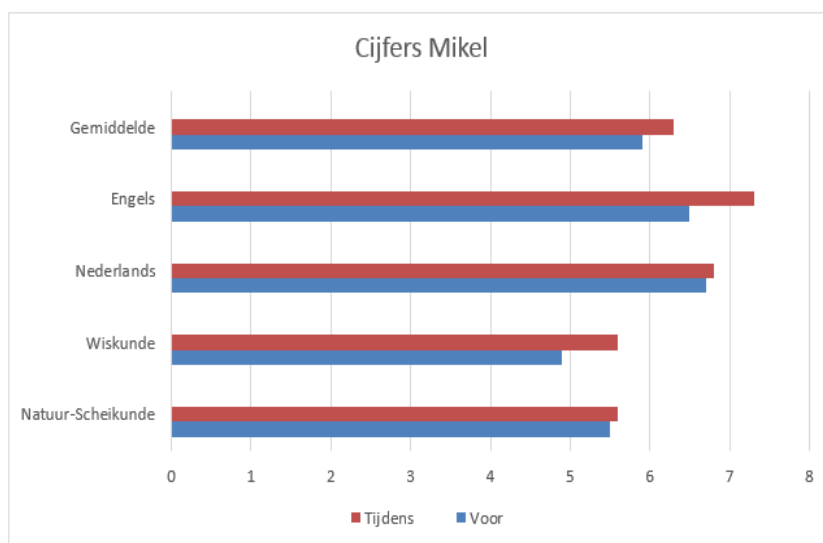
Bob had bij aanvang van het traject een gemiddeld cijfer van 6,0. Het gemiddelde dat hij tijdens het traject haalde was een 6,4. Voor Natuur-Scheikunde stond Bob een 5,0 bij aanvang, het gemiddelde cijfer dat hij tijdens het traject haalde was een 6,1. Het gemiddelde van de cijfers die Bob gehaald had voor het vak wiskunde voordat het traject begon was een 7,6. De cijfers die Bob haalde tijdens het traject kwamen uit op een gemiddelde van 7,3. Voor het vak Nederlands stond Bob bij aanvang een 6,5. De tijdens het traject gehaalde cijfers waren gemiddeld een 8,1. Bij Engels had Bob een gemiddelde van een 5,0. Het gemiddelde cijfer dat Bob tijdens het traject haalde was een 4,0.



Figuur 10. Resultaten Bob

Mikel

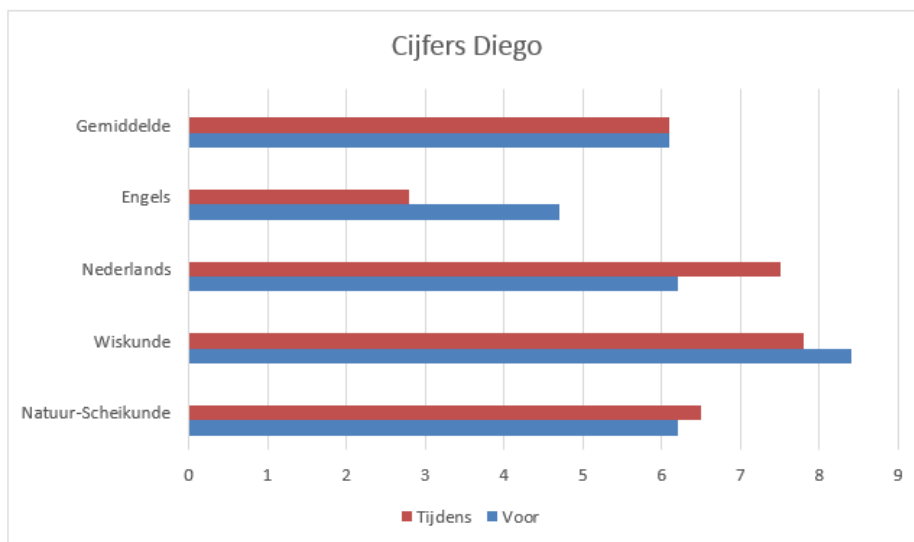
Het gemiddelde van de cijfers dat Mikel haalde tijdens het traject was een 6,3, vergeleken bij de 5,3 die hij gemiddeld stond bij aanvang van het traject. Mikel haalde bij Natuur – Scheikunde een 5,5 als gemiddelde voor het traject, en een 5,6 tijdens het traject. Voor Wiskunde stond Mikel voor het traject gemiddeld een 4,9, de tijdens het traject behaalde cijfers voor Wiskunde waren gemiddeld een 5,6. Als gemiddelde voor Nederlands haalde Mikel voor het traject een gemiddelde van 6,7, het gemiddelde cijfer tijdens het traject is een 6,8. Voor Engels staat Mikel een 6,5 bij aanvang, en tijdens het traject is het gemiddelde voor dit vak en 7,3. Het gemiddelde van de cijfers voor het traject is een 5,9, en tijdens het traject is dat een 6,3.



Figuur 11. Resultaten Mikel

Diego

Bij Natuur-Scheikunde stond Diego bij aanvang van het traject een 6,2. Tijdens het traject haalde Diego voor dit vak gemiddeld een 6,5. Voor het vak Wiskunde stond Diego aan het begin van het traject gemiddeld een 8,4. De cijfers die hij haalde tijdens het traject zijn gemiddeld een 7,8. Diego's cijfer bij Nederlands was bij aanvang een 6,2, en tijdens het traject haalde hij gemiddeld een 7,5. Het gemiddelde cijfer bij aanvang was een 6,1. Ook de cijfers die tijdens het traject zijn behaald leverden een gemiddelde van 6,1 op.



Figuur 12. Resultaten Diego

4.4 Van resultaten naar conclusie

In het volgende hoofdstuk worden er conclusies verbonden aan de hiervoor gepresenteerde resultaten.

5. Conclusies

Hoe kan ik als docent door in te spelen op de betrokkenheid van leerlingen in de sluisklas een bijdrage leveren aan de leerresultaten van leerlingen die ondanks hun intelligentie cijfermatig vastlopen in VMBO 3BL/KL van Scholengemeenschap Het Zand?

5.1.1 Kijkwijzer

De conclusies die naar aanleiding van de kijkwijzer zijn getrokken zijn samengevat als actiepunten voor de docent en te vinden in de donkere kaders van figuur 3 (pag. 20).

5.1.2 Percieved autonomy support questionnaire

De score van de *percieved autonomy support questionnaire* kan worden berekend voor een groep door het gemiddelde per item te berekenen. Hieruit blijkt dat de leerlingen relatief hoge scores geven voor de verkregen *autonomy support*. Er kan dus gesteld worden dat de leerlingen een relatief hoge mate van autonomie ervaren in de sluisklas. Dit is een goed teken voor de betrokkenheid van de leerlingen. Uit de literatuur blijkt namelijk dat een leerling wiens behoefte aan autonomie is vervuld een grotere betrokkenheid zal hebben (Skinner & Pitzer, 2012).

5.1.3 Vragenlijst over psychologische basisbehoeften

Opvallend in uitkomst van de vragenlijst met stellingen is dat de stellingen aangaande autonomie het gemiddeld meest gewaardeerd zijn. In overeenstemming met conclusies die White & Frederiksen, (1998) in hun onderzoek trekken heeft het indelen van de eigen tijd, de aanwezigheid van keuzemogelijkheden en het goed weten wat er gedaan moest worden volgens de leerlingen in grote

mate bijgedragen aan het behalen van de doelen. Ook de aanwezigheid van iemand die aandacht had wanneer er vragen of onduidelijkheden waren werd gewaardeerd.

Willie: 'Vooral de privé docent was handig, dan kon je eigenlijk altijd alles vragen en kreeg je desnoods nog vier of vijf keer uitleg als je het nog steeds niet snapte. En bij vakken die je wel snapte kon je meteen doorwerken zonder lang naar de uitleg te hoeven luisteren'.

De focus op het beheersen van stof, die door Skinner & Pitzer (2012) wordt aangeraden is dus niet onopgemerkt gebleven door de leerlingen.

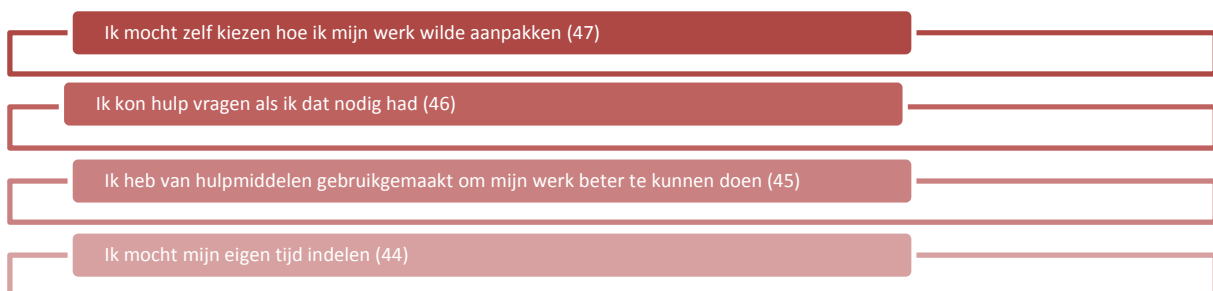
Verder benoemden de leerlingen de vrijheid die ze hadden om te werken met muziek of geluidsdempers als helpend. Deze hulpmiddelen zijn dan ook veel door de leerlingen ingezet tijdens het traject.

Bob: Nu ik weer terug ben in de klas vind ik het jammer dat ik geen oortjes meer in mag. Het hielp me bij het werk, en nu is er veel afleidend gepraat.

Willie: En die muziek heeft me zelf ook wel geholpen. Wat ik luister dan he, want ik luister Jazz.

5.1.4 Leg-op-volgorde vragenlijst

Ook uit de vragenlijst met stellingen die op volgorde van belangrijkheid gelegd moesten worden bleek dat interventies op het gebied van autonomie ondersteuning volgens de leerlingen het meeste hebben bijgedragen aan het behalen van hun doelen. Door alle gegeven waarderingen uit de ranglijst bij elkaar op te tellen kan er een gezamenlijke ranglijst worden gemaakt. Opvallend is dat de uitspraken per leerling heel verschillend gewaardeerd zijn, maar dat er vier uitspraken door alle leerlingen hoog gewaardeerd zijn en qua waardering dicht bij elkaar liggen. In volgorde van hoog naar laag:



5.1.5 cijfers

Al eerder werd genoemd dat er door de leerlingen maar weinig cijfers zijn gehaald tijdens het traject en dat er dus voorzichtig omgegaan moet worden met het trekken van conclusies hieromtrent. Sommige cijfers zijn gestegen, anderen gezakt. Daarom worden al te algemene conclusies vermeden. Er zijn te weinig cijfers om daar iets over te kunnen zeggen.

Jan

Het gemiddelde cijfer dan Jan heeft gehaald tijdens het traject is gelijk gebleven aan zijn gemiddelde voordat hij aan het traject deelnam. Toch zijn de gehaalde cijfers voor de meeste vakken juist vooruit gegaan. Voor het vak Wiskunde is het cijfer van Jan echter sterk gedaald, dit doordat er een 3,1 voor een repetitie is gescoord tijdens het traject.

Willie

De cijfers die Willie tijdens het traject heeft gehaald zijn gemiddeld 1,0 punt hoger dan de cijfers die hij gemiddeld voor het traject haalde. De cijfers van Willie hebben bij alle vakken vooruitgang laten zien.

Bob

De cijfers die Bob heeft gehaald tijdens het traject zijn gemiddeld 0,4 punten hoger dan de cijfers die hij voor het traject heeft gehaald. Bob is bij alle vakken vooruit gegaan, behalve bij Engels.

Mikel

Ook de cijfers die Mikel tijdens het traject heeft gehaald zijn gestegen ten opzichte van de cijfers die hij voor het traject haalde. Zijn gemiddelde neemt met 0,4 punten toe. Mikel heeft bij alle vakken vooruitgang laten zien.

Diego

Het gemiddelde cijfer dat Diego haalde tijdens het traject blijft gelijk aan het gemiddelde cijfer dat hij haalde bij aanvang van het traject. De cijfers laten bij Natuur-Scheikunde en Nederlands vooruitgang zien en bij Engels en Wiskunde juist achteruitgang.

5.2 Betekenis voor de praktijk

Allereerst heeft dit onderzoek mij meer kennis gegeven over een onderwerp waar in mijn praktijk nog weinig over bekend was (Bier et al., 2011). Tijdens mijn stage als student master SEN heb ik veel niet betrokken leerlingen gezien. Collega's benoemden dit in de vragenronde van mijn presentatie dan ook als probleem in de school. Hier kan de praktijk dus wat mee. Tegelijkertijd is de reikwijdte van dit onderzoek beperkt. Ik heb onderzoek gedaan in een kleine setting van 5 leerlingen, en wat daar werkte hoeft niet perse te werken in een groep van 25. Dit kreeg ik ook als feedback terug van collega's. Hoewel dit een terechte opmerking is heeft dit onderzoek wel degelijk betekenis voor de ontwikkeling van de praktijk. Er is kennis ontwikkeld over het opzetten en uitvoeren van een sluisklas en welke aandachtspunten er zijn voor het geval het sluisklastraject een vervolg krijgt. Ook de gesprekken die zijn gevoerd over het thema betrokkenheid en de nieuwe kennis over betrokkenheid die is komen bovendrijven levert een bijdrage aan de ontwikkeling van de praktijk doordat een aantal collega's hier meer mee aan de slag is gegaan.

5.3 Discussie

Om een antwoord op mijn onderzoeksvraag te krijgen heb ik de leerlingen gesproken en hen vragenlijsten laten invullen. Doordat ik leerlingen aan het woord heb gelaten is dit een onderzoek geworden waarin naar voren kwam wat werkt volgens de leerlingen die ik heb begeleid. Een pluspunt hiervan is dat de leerlingen ruimte hebben gekregen voor eigen inbreng. Doordat ik voor vragenlijsten heb gekozen ben ik echter minder de diepte in gegaan als misschien het geval was geweest wanneer ik voor diepte interviews had gekozen. Het voordeel van het individueel laten invullen van de vragenlijsten ten opzicht van bijvoorbeeld het houden van een focusgroep is dat de leerlingen echt hun eigen antwoorden hebben gegeven. Het voordeel van de kijkwijzer die ik heb ingevuld bij aanvang van het traject is dat er punten op genoteerd konden worden naar het inzicht van de betrokkenen (vanuit magister en mijn eigen bevindingen), wel is dit een weinig betrouwbare methode. Om deze methode betrouwbaarder te maken had ik de kijkwijzer wellicht aan alle docenten voor kunnen leggen om hun mening over de invulling te vragen. Bijvoorbeeld door te vragen of ze het beschreven gedrag allemaal herkenden.

Om inzicht te krijgen in verandering van de resultaten van leerlingen zijn cijfers bijgehouden. Leerresultaten worden op school altijd gemeten door middel van een cijfer, en dit is op school ook de manier hoe eventuele vooruitgang vastgelegd kan worden. Het nadeel van deze methode is dat er maar weinig cijfers zijn gehaald, waardoor er geen stevige conclusies getrokken kunnen worden op basis van deze resultaten.

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Verder met betrokkenheid

Vanuit het spoor dat is ontdekt tijdens het doen van dit onderzoek is het aan te raden voor Het Zand om meer onderzoek te doen naar 'betrokkenheid' binnen de school. Het zou de school mogelijk veel kunnen opleveren wanneer er een grotere betrokkenheid van hun leerlingen bewerkstelligd zou kunnen worden. Het meer tegemoet komen aan basisbehoeften van leerlingen zoals die worden beschreven in de *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000) zouden daarbij leidraad kunnen zijn.

5.4.2 De stof beheersen

Het sluisklustraject, de context waarin dit onderzoek plaatsvond, was een pilot. Wanneer het traject herhaald zou worden op Het Zand is de aanbeveling om meer nadruk te leggen op de behoefte aan competentie van de leerlingen en hen concrete studietools te geven waarmee een succeservaring voor deze leerlingen dichterbij komt. Opvallend tijdens het traject was dat leerlingen soms veel tijd staken in de voorbereiding van toetsen maar niet goed wisten hoe ze dit moesten omzetten in een goed cijfer. Het gevolg hiervan was dat de leerlingen na een faalervaring minder betrokken leken bij het vervolg. Binnen dit onderzoek was er geen ruimte om hier intensief mee aan de slag te gaan, maar op dit punt kan er voor de leerlingen van Het Zand winst worden behaald.

Ook is het tijdens het onderzoek opgevallen dat het voor de leerlingen nieuw was dat de fouten die in het maakwerk zaten besproken werden. De link tussen het werk dat leerlingen moesten maken en de toets die zou komen leek bij sommige leerlingen te ontbreken. Vooral bij wiskunde vond ik het opvallend dat de leerlingen geen beschikking hadden over de antwoorden van de gemaakte sommen. Voor één van de leerlingen zorgde dit er voor dat hij 'maar wat deed' omdat hij geen idee had of hij op het goede spoor zat. Dit werkte erg in de hand dat hij het gevoel had slecht in wiskunde te zijn maar weinig mogelijkheden zag om zichzelf te verbeteren.

Willie: *“Het stomme vind ik dat je met wiskunde niet alle tijd kunt nemen. Niet tot ik het snap, ik mag er niet te lang over doen. Je hebt huiswerk, maar je wilt het wel snappen. Maar soms moet je wel gewoon allemaal dingen fout maken, want je kunt niet zeggen: Ik snapte het niet. Maar dan zegt ie ja maar je hebt je huiswerk niet af en ik heb het uitgelegd. Maar als je het eerste niet snapt, ik zou het niet erg vinden om er lang over te doen, maar dan zit ik weer met de volgende paragraaf. Dus je moet bij blijven, maar ik weet eigenlijk niet wat ik aan het doen ben.”*

Naar aanleiding van de gesprekken met Willie en Mikel ben ik in overleg gegaan met collega Wim (gefingerde naam) die wiskunde geeft. Het grootste argument om de leerlingen geen antwoordenboekjes te verstrekken is dat zij de antwoorden daaruit kunnen overschrijven.

Collega Wim: *“Ik heb het in het verleden wel gedaan, ze laten nakijken op BBL en KBL. Dan maakte ik nakijkboekjes en die mochten ze dan zelf pakken, met als nadeel dat sommige al het nakijkboekje gaan pakken terwijl ze het werk nog niet af hebben. Ja, ze maken daar misbruik van.”*

Wim dacht daar overigens gelijk een eventuele oplossing achteraan.

Collega Wim: *“Wat goed zou kunnen werken op het moment dat wij op het leeratelier een onderwijsassistent zouden hebben. Dat ze zeggen: Mag ik nakijken? En dat er dan nakijkboekjes zijn bij de klassen assistent die persoon laat zijn werk zien, streepje er onder, klaar.”*

5.4.2 Growth – en fixed mindsets

In de eindfase van mijn onderzoek kwam ik op het spoor van de theorie over de *Growth – en fixed mindset*. Onderzoek heeft aangetoond dat er een sterk verband is tussen het denken over de eigen intelligentie en talenten en de prestaties en betrokkenheid van leerlingen (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Leerlingen die denken vanuit de *mindset* dat hun intelligentie een vaststaand gegeven is zijn geneigd het maken van fouten en uitdagingen te vermijden en alleen dingen te doen waarin ze goed in zijn. Ook hebben ze een lage volharding, zien ze negatieve feedback als aanval op hun persoon en kunnen ze slecht omgaan met het succes van anderen (Mueller & Dweck, 1998).

Leerlingen die er vanuit gaan dat intelligentie iets is dat ontwikkeld kan worden zijn juist geneigd uitdagingen aan te gaan en te volharden bij problemen. Deze leerlingen zien inspanning als het meest belangrijke onderdeel van het hebben van succes. Het succes van anderen zien zij dan ook als een bron van inspiratie (Mueller & Dweck, 1998).

Deze theorie is goed te koppelen aan de theorie die behandeld is in dit onderzoek. Bij eventueel toekomstig onderzoek zou het dan ook aan te raden zijn deze theorie te betrekken. Bij een vervolg van de pilot zou van de theorie over *mindset* bijvoorbeeld een workshop gemaakt kunnen worden om leerlingen te ondersteunen in hun ervaring van competentie.

6. Reflectie en evaluatie

Vanuit het ui-model van Korthagen en Valasos (2002) heb ik gereflecteerd op dit onderzoek. In deze reflectie doorloop ik de eerste vier schillen van de ui.

Omgeving

Mijn onderzoek begon bij een probleem in de praktijk dat ik graag wilde aanpakken. Bij start van dit onderzoek wist ik al snel dat ik iets met een sluisklas wilde doen in de praktijk. Toch had ik daar nog niet meteen de juiste theorie en een goede onderzoeksvraag bij.

Gedrag

Ik doe graag ideeën op bij anderen en vraag veel rond, dat ben ik ook in eerste instantie gaan doen om meer richting te geven aan een onderzoeksvraag en aan alle plannen die ontstonden. Hoewel dit onderzoeksvraag pas begint met de vraag hoe leerlingen in de sluisklas betrokken kunnen raken bij hun eigen leren, is het onderzoek om tot die vraag te komen al veel eerder begonnen. Het onderzoek naar een goede onderzoeksvraag en bijpassende strategie was al een onderzoek op zich.

Bekwaamheid

Vanuit mijn doener leerstijl (Kolb, 1984) wilde ik het liefst meteen aan de slag, en dat heb ik dan ook gedaan. Vanaf het begin van het onderzoek heb ik alle relevante informatie waarop ik stuitte genoteerd in het logboek. Dit heeft me geholpen bij het zoeken van de juiste literatuur, methode en strategie evenals de feedback en feedforward van mijn onderzoeksbegeleider.

Overtuigingen

Door dit onderzoek wilde ik vooral mezelf als docent in de sluisklas verder ontwikkelen. De methoden die ik heb ontwikkeld om mijn onderzoek uit te voeren lagen heel dicht bij mijzelf. Ik wilde graag een antwoord waar ik als professional mee verder kon. Daarom heb ik niet zozeer naar resultaten gezocht die intern valide zijn, maar heb ik me gericht op verbetering in de praktijk (De Bruine et al., 2011). Achteraf zie ik zelf manier waarop dit onderzoek ook had gekund en beter had gekund. Doordat het een

proces is waarvan de uitkomst tevoren nog niet helder is, is actieonderzoek ook een sprong in het diepe. Doordat het de eerste keer was dat ik op deze manier onderzoek deed heb ik ook veel beginnersfouten gemaakt zoals te snel beginnen zonder dat ik de vraag helemaal helder had. Hierdoor was het lastig de onderzoeksmethode en instrumenten achteraf aan te laten sluiten bij de vraag. De conclusies die ik trek zijn dus heel voorzichtig. Voor mij als docent heeft dit onderzoek vooral nieuwe vragen opgeleverd, maar dat zie ik ook vooral als iets positiefs. Het oproepen van wezenlijke vragen waarmee je verder kunt is een manier van leren die de diepte in gaat (McTighe & Wiggins, 2013). Eén conclusie is voor mij als docent heel belangrijk. Simpel gezegd neem ik als antwoord op mijn onderzoeksvraag de volgende term mee: Autonomie ondersteuning. Uit elk gesprek dat ik in het kader van dit onderzoek met de participanten voerde bleek dat voor hen de sleutel in mijn handelen lag in de ervaring van een zekere mate van keuzevrijheid en mijn vertrouwen in hun eigen vermogen om beslissingen te nemen. Buiten de grenzen van dit onderzoek om heb ik de vijf weken in de sluisklas veel tijd met de jongens doorgebracht en heb ik een hele andere kant van hen gezien, wat de sluisklas voor mij tot de beste onderwijservaring maakte die ik tot nu toe heb gehad.

Literatuur

- Abbott, S. (2014). Hidden curriculum in the glossary of education reform. Geraadpleegd op 1 juni 2015, <http://edglossary.org/hidden-curriculum>
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, (52), 1–26.
- Bier, A., De Jong - Buysse, C., Dieteren - Bongers, H., Daams, H., Gruyters, H., Hoeffgen, M., & Jacobs, G. (2011). *Tien keer beter! (3) Verbeteren van onderwijspraktijk door onderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, (78), 246–263.
- Blom, S. ., Hoek, D. J., & Ten Dam, G. T. M. (2007). Metacognitieve zelfregulatie, motivatie en perceptie van klassenklimaat. Zijn er sociaal-culturele verschillen? *Pedagogische Studien*, (84), 20–36.
- Boekearts, M., Musso, M., & Cascallar, E. (2012). Self-regulated Learning and the understanding of Complex Outcomes. *Educational Psychology International, Volume 2012*, 1–81.
- Cauffmann, L., & Van Dijk, D. J. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.

- Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- De Bruine, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Van De Ven, A. (2011). *Bronnenboek Onderzoekstrategieën*. Leoz.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Kemmis, S. (2009). What is to be done? The place of Action Research. Presented at the Collaborative action Research Network (CARN) Annual Conference, Athens.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F., & Valasos, A. (2002). Niveau's in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON - Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29–39.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(6), 727–747.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors To Student Understanding*. Alexandria: VA: ASCD.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. , pages 33–52; November 1998. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.
- Pameijer, N., De Lange, S., & van Beukering, T. (2010). De uitgangspunten van Handelingsgericht werken. *JSW*, 6–9.
- Reason, P., & Bradburg, H. (2006). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice 2nd edition*. London: London: Sage Publications.

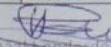
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, (36), 257–267.
- Ryan, M. R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In *Handbook of motivation at school* (pp. 223–245). New York: Routledge.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.
- Stevens, L. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, (96), 251–264.
- Van Der Donk, C., & Van Lanen. (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Noort, R. (2004). Zelfsturing en zelfregulatie. Op zoek naar kenmerkende competenties van de nieuwe professional. *HRD Thema "De Nieuwe Professional"*, (1).
- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modelling, and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, (16), 3–118.

Bijlage 1. Feedbackformulieren van collega's

Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Maartje de Roo
	Datum presentatie	21 mei 2015
	Naam toehoorder	A. Bliste
	Titel presentatie	Betrokkenheid in de sluisklas
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja, duidelijke uitleg
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Niet helemaal omdat de klassen bij ons groot zijn, onderzoek in klein groepje daardoor niet helemaal moet boeiend.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ja. Door naar cijfers te kijken en of dit invloed heeft gehad.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Goed begin wat verder nog uitgebouwd kan worden in de klas
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Betere prestaties, meer voldoening in de klas voor LL. en docent.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Presenteren was wat rommelig doordat ze veel matig zei, dat ze nog ergens op terug zou komen en dit gaf verwarring of werd vergeten.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Goed onderzoek over de leerling waarmee wij werken op school.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Vind ik moeilijk om over te oordelen maar het onderzoek is goed uitgevoerd en is van belang om beter met onze leerlingen om te gaan.

Handtekening: 

De feedbackformulier is een document dat behoort tot de collectie van de opleiding Fontys OSO Master SEN

**Fontys**Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Maartje de Roo
	Datum presentatie	21 mei 2015
	Naam toehoorder	Beam Snijders
	Titel presentatie	Betrokkenheid in de sluisklas
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja
	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ja, gegevens zijn verzameld en verwerkt
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Niet duidelijk genoeg. Hoe wordt dit vormgegeven in een klas van 25 leerlingen. Hoe ziet dan de begeleiding eruit?
Algemene feedback	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	onderzoek doet wel een appet op de noodzaak van kleine groepjes werken. leerlingen eigenaars maken van hun leerproces
	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	goed gedaan, een mooie aanpak tot een positieve ontwikkeling
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	goed
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	vanuit de literatuur goed onderbouwd

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

**Fontys**Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Maartje de Roo
	Datum presentatie	21 mei 2015
	Naam toehoorder	J. Blaken
	Titel presentatie	Betrokkenheid in de sluisklas
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Ja
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Na doorvragen aan de groep uitgelegd wat een sluisklas is.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja, interessant. al is er gewerkt met een kleine groep dus lastig te vertalen naar een grote groep.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja, helder en overzichtelijk
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ja, Maartje weet nu meer over de relatie tussen motivatie en prestatie
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Erg relevant, motivatie is natuurlijk een voorwaarde voor leren, en hoe je daar toe komt dus belangrijk. Minder, omdat er met kleine groepen is gewerkt
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	nee, maar volgens mij helpt het wel.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	goed, heldere stem en rustig in je presentatie. Laat iemand anders de prezi doorklikken.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	interessant onderwerp, voor zover ik kan beoordelen goed en gestructureerd onderzoek.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Nee, onderzoek naar betrokkenheid lijkt mij hier een goed voorbeeld van.

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Maartje de Roo
	Datum presentatie	21 mei 2015
	Naam toehoorder	Vreneli Dobbelman
	Titel presentatie	Betrokkenheid in de sluisklas
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	ja, feedback is duidelijk geformuleerd
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ik mis een duidelijke koppeling tussen naar de praktijk
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja, deze zijn vluchtig benoemd.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja, de werkwijze en te nemen stappen zijn genoemd.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	de verzamelde gegevens zijn in de presentatie niet helemaal uitgelegd, er blijft veel open.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	past duidelijk bij de doelgroep van de school, de uitslag is heel herkenbaar.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	directe toepasbaarheid in de klas.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Duidelijk verstaanbaar, rustig gesproken. Overzichtelijke opbouw
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	duidelijk onderzoek en conclusie, uitwerking had wat uitgebreider gemogen
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	de student heeft aantoonbaar laten zien inzicht te hebben in hoe te sluiten in het leerproces van de leerlingen.

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

**Fontys**Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Maartje de Roo
	Datum presentatie	21 mei 2015
	Naam toehoorder	Rogier Grooten
	Titel presentatie	Betrokkenheid in de sluisklas
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	ja.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	het is duidelijk op en prima uitgelegd.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja met veel voorbeelden.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Maartje geeft veel voorbeelden uit het werkveld en de relaties binnen de groep.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	leerlingen mogen fouten maken.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	nee. welk moeilijk om het te vertalen naar een klas van 24 leerlingen.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	goede presentatie
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	prima maar licht mij moeilijk in te zien en een goede groep.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	De student werkt eerst aan de relatie binnen de groep en daarna aan zijn eigen ontwikkeling.

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Bijlage 2. Verwerkingsopdracht GSE05

Tijdens het volgen van de module sprak de theorie over de ontwikkeling van executieve functies mij bijzonder aan. Met deze theorie wilde ik graag in de praktijk aan de slag! Executieve functies zijn hersenfuncties die mensen in staat stellen controle uit te oefenen over hun omgeving en hun eigen gedrag daarin (Dawson & Guare, 2012). Executieve functies zorgen er voor de aandacht ergens op te richten en vast te houden en dankzij de werking van deze functies kunnen we onze emoties reguleren. Ook geven goed ontwikkelde executieve functies ons het vermogen om na te denken voor we iets doen, in te schatten hoe veel tijd we ergens voor nodig hebben, plannen waar nodig te herzien door onvoorziene omstandigheden, en onszelf en ons gedrag te beoordelen. De functies ontwikkelen zich vooral in de prefrontale cortex, het gedeelte van de hersenen vlak achter het voorhoofd. Nu ontwikkelen de hersenen zich van achter naar voren, dus de prefrontale cortex en alle functies die er worden ontwikkeld zijn als laatste aan de beurt. Bij een normale ontwikkeling is het gebied rond het vijftiende levensjaar volgroeid (DeLuca & Leventer, 2008).

Executieve functies ontwikkelen zich door gebruik. Hoe vaker een vaardigheid geoefend wordt, hoe beter hij beklijft. Door oefening en gebruik ontwikkelen er zich verbindingen tussen zenuwcellen in onze hersenen. Hoe goed deze verbindingen zijn is afhankelijk van hoe vaak we oefenen. Oefenen we niet, dan verdwijnen de verbindingen. In de adolescentie zijn de hersenen nog volop bezig te bepalen welke hersencellen we wel nodig hebben en welke niet, alles dat niet wordt gebruikt wordt afgebroken. Het niet oefenen van belangrijke gewoonten kan er dus voor zorgen dat leerlingen de kans missen om deze vaardigheden op te doen en op te bouwen (Dawson & Guare, 2012).

Ik zag in mijn praktijk (een VMBO school) leerlingen die worstelden met, wat leek, zwak ontwikkelde executieve functies. Deze leerlingen zouden volgens allerlei testen wel in staat moeten zijn om te functioneren op het niveau waar ze waren geplaatst, maar haalden toch telkens lage cijfers. Ook vergaten zij regelmatig spullen of werden zij snel van hun werk afgeleid.

Op mijn vorige werkplek, ook een middelbare school, was er voor leerlingen met zwak ontwikkelde executieve functies een speciaal traject ingericht om weer een stijgende lijn in hun cijfers te brengen en te werken aan de functies waar ze moeite mee hadden. Omdat ik op mijn voormalige werkplek had gezien dat dit werkte voor deze leerlingen wilde ik graag ook zo iets aan kunnen bieden op de school waar ik dit jaar stage loop.

Na overleg met mijn teamleider mocht ik een pilot doen. Daarvoor heb ik onderzoek gedaan in de literatuur en ben ik op mijn voormalige werkplek geweest voor een interview met de collega die 'de sluisklas' coördineert. De sluisklas op het J. college is opgezet volgens de coaching methode van Dawson en Guare(2012), experts op het gebied van executieve functie ontwikkeling.

Het coaching model dat Dawson en Guare (2012) hebben ontwikkeld om kinderen en adolescenten te coachen op executieve functies gaat vooral over zelfregulering en zelfmanagement. Uiteindelijk is het de bedoeling dat een leerling (weer) zelf de regie over zijn gedrag neemt. In de coaching krijgen de leerlingen tools aangereikt die ze uiteindelijk zelf leren gebruiken om voor hen lastige situaties het

hoofd te kunnen bieden (p.21). Dawson en Guere (2012) beschrijven in hun boek drie aspecten die in de coaching van groot belang zijn: Doelen stellen, correspondence training en zelfmonitoring.

Doelbepaling

Doelbepaling speelt een belangrijke rol in het coaching model dat ingezet wordt. En wel omdat uit onderzoek blijkt dat het al dan niet stellen van doelen invloed heeft op de prestaties. Mensen die zich doelen stellen presteren vaak beter dan hen die dat niet doen (Locke & Latham, 2002). Het coaching model besteedt dan ook ruime aandacht aan het bepalen van doelen. De leerlingen in de coaching stellen een lange termijn doel op dat ze vervolgens opdelen in tussendoelen. Iedere dag stellen de leerlingen zich doelen die ze ook opschrijven en waar ze op reflecteren. Opvallend is dat veel leerlingen snel een doel kiezen dat gelinkt is aan een prestatie. Vaak kiezen de leerlingen als doel 'een beter cijfer voor vak x.'. Om hier een stapje verder in te komen ben ik verdiepende vragen gaan stellen. 'Wat is nu een goed doel? Moet het makkelijk zijn om te halen of juist wat moeilijker?' Ook heb ik de leerlingen begeleid in het specifieker maken van hun doelen. Een hoger cijfer, ok, maar wanneer ben je dan tevreden? Is een acht altijd goed of is dat voor jou bij dit vak een makkie? En voor dat andere vak? Misschien overtreft je jezelf daar wel met een zes. Dit om de aandacht ook wat meer op het proces te leggen. Ik wil leerlingen graag leren dat bij het stellen van doelen niet alleen het resultaat telt, maar ook de reis er naar toe en dat ze gaan reflecteren op die reis. Daarom probeerde ik complimenten op resultaten te vermijden en vooral complimenten te geven wanneer ik zag dat een leerling moeite deed om iets te bereiken (Mueller & Dweck, 1998).

Correspondence training

Correspondence training is het laten geven van rapportage over het getoonde gedrag of de voornemens van de coachee (Dawson & Guare, 2012). Het komt er in de praktijk op neer dat de coach de leerlingen laat vertellen wat ze gedaan hebben en wat ze van plan zijn te gaan doen. Uit literatuur blijkt dat als iemand zijn voornemens of beloften uitspreekt de waarschijnlijkheid dat hij het ook echt gaat doen toeneemt (Paniagua, 1992, Lloyd, 2002). In de sluisklas heb ik dat concreet vormgegeven door de leerlingen na iedere pauze en aan het begin van de dag te vragen waar ze de komende periode mee bezig gingen en wat ze af wilden hebben. Ik heb er voor gekozen de periodes kort te houden zodat leerlingen snel een succeservaring zouden hebben wanneer het hen daadwerkelijk zou lukken om de taak af te hebben en ook snel weer een nieuwe kans wanneer ze zouden falen.

Zelfmonitoring

Een ander aspect uit de coaching is zelfmonitoring. Een leerling houdt zichzelf in de gaten en beoordeelt hoe hij het vond gaan. Naast dat deze terugblik waardevol is voor de leerling omdat het hem inzicht geeft in zijn eigen leerproces is het ook goed voor het gevoel van competentie van de leerling om hem zijn eigen werk te laten evalueren (Letschert, 2013). In de sluisklas is zelfevaluatie een vast onderdeel van de weektaak. Aan het einde van iedere taak schrijft de leerling op wat hij zelf van zijn werk vond. Naar aanleiding van feedback van collega Sanne ben ik dit ook mondeling met de leerlingen gaan doen zodat ik dieper in kon gaan op wat de leerling opschreef. Hiermee probeer ik ook een stuk sociaal gewenst invulgedrag te omzeilen.

Literatuur

Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

DeLuca, C. R., & Leventer, R. J. (2008). Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective* (pp. 23–55). New York: Taylor & Francis.

Letschert, B. (2013). Leraren bemoedigen kinderen, kinderen bemoedigen leraren. In *Pedagogische tact*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Lloyd, K. E. (2002). A review of correspondence training: suggestions for a revival. *The Behaviour Analyst*, 25(1), 57–73.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, (57), 705–717.

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. , pages 33–52; November 1998. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52.

Paniagua, F. A. (1992). Verbal-nonverbal correspondence training with ADHD children. *Behaviour Modification*, (16), 226–252.

Feedback collega Sanne, sluisclascoördinator J. college

Leuk hoe je bezig bent met het opzetten van een sluisklas. Het valt me op dat jij de leerlingen veel schriftelijk laat invullen. Persoonlijk merk ik dan meestal dat de leerlingen dat snel nog even doen om mij tevreden te stellen. Om dit onderdeel van je coaching beter bij de leerlingen te laten aansluiten zou je er ook voor kunnen kiezen dit mondeling te gaan doen. Vanuit mijn ervaring is het op papier zetten van een reflectie vaak niet de meest sterke kant van een BL/KL leerling en kan hij veel beter uit de voeten met een gesprekje waarin je meteen kunt aanhaken met nieuwe vragen. Zo kun je de leerlingen ook dieper laten reflecteren en evalueren. Ik ben benieuwd wat dit je oplevert!