

# Van controlerend naar motiverend

Een praktijkgericht onderzoek naar motivatie bij hoogbegaafde leerlingen

Ilse Krielaart

Studentnummer: 2646099

Master SEN Fontys OSO

Lesplaats: 's-Hertogenbosch

Begeleider: Thea Deckers

Juni 2016

## Inhoud

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| SAMENVATTING .....                                               | 3  |
| 1. Inleiding .....                                               | 4  |
| 1.1 Aanleiding .....                                             | 4  |
| 1.2 Probleemstelling .....                                       | 4  |
| 1.3 Vooronderzoek .....                                          | 4  |
| 1.4 Doelstelling .....                                           | 5  |
| 1.5 Explorerende onderzoeksvraag .....                           | 5  |
| 2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag .....                    | 6  |
| 2.1 Hoogbegaafdheid .....                                        | 6  |
| 2.2 Verrijkingswerk .....                                        | 7  |
| 2.3 Motivatie .....                                              | 8  |
| 2.4 Onderzoeksvraag .....                                        | 10 |
| 3. Onderzoeksstrategie en methoden .....                         | 11 |
| 3.1 Onderzoeksstrategie en onderzoeksparadigma .....             | 11 |
| 3.2 Procedure .....                                              | 11 |
| 3.3 Interventie .....                                            | 12 |
| 3.4 Respondenten .....                                           | 12 |
| 3.5 Instrumenten .....                                           | 13 |
| 3.6 Wijze van analyseren .....                                   | 14 |
| 3.7 Kwaliteit van het onderzoek .....                            | 14 |
| 4. Data analyse en resultaten .....                              | 16 |
| 4.1 Analyse observatie leraargedrag .....                        | 16 |
| 4.2 Structuurondersteunend leraargedrag .....                    | 16 |
| 4.3 Autonomieondersteunend leraargedrag .....                    | 17 |
| 4.4 Analyse IMI .....                                            | 18 |
| 4.5 Analyse Interviews .....                                     | 19 |
| 5. Conclusies en discussies .....                                | 21 |
| 5.1 Antwoorden op de deelvragen .....                            | 21 |
| 5.2 Antwoord op de hoofdvraag .....                              | 22 |
| 5.3 Discussie .....                                              | 22 |
| 5.4 Aanbevelingen .....                                          | 23 |
| 5.5 Reflectie op de basisdimensies en gekozen competenties ..... | 24 |
| Bibliografie .....                                               | 25 |

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Bijlage 1. Leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde kinderen ..... | 30 |
| Bijlage 2. Vertaalde vragenlijst IMI.....                                         | 31 |
| Bijlage 3 Interventie concreet .....                                              | 33 |
| Bijlage 4. Observaties .....                                                      | 34 |
| Bijlage 5 Gecodeerde interviews van de tussen- en eindmeting .....                | 38 |
| Bijlage 6 Feedback critical friend.....                                           | 43 |
| Bijlage 7 Feedback van collega's op presentatie.....                              | 45 |
| Bijlage 8 Verwerkingsopdracht BGF5 .....                                          | 51 |
| Bibliografie .....                                                                | 53 |

## **SAMENVATTING**

Dit onderzoek heeft als doel het vergroten van de motivatie bij het verrijkingswerk van rekenen bij vijf hoogbegaafde leerlingen in groep 7b van de onderzoeksschool. Dit doel wordt behaald door aanpassingen te maken in het leraargedrag, hierbij is uitgegaan van de Zelfdeterminatietheorie van Ryan & Deci (1985). De volgende hoofdvraag staat centraal:

Hoe kan ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag inzetten om de motivatie, voor het verrijkingswerk van rekenen, bij vijf hoogbegaafde leerlingen in groep 7b te vergroten?

Dit onderzoek kan getypeerd worden als een praktijkgericht actie onderzoek, waarbij de nadruk wordt gelegd op het verbeteren van de praktijk. Binnen dit onderzoek is gefocust op het gedrag van de leraar en de uitwerking hiervan op de leerlingen. Om de verandering in leraargedrag te kunnen meten is gebruik gemaakt van observaties welke door de leerkracht zelf en door de Intern Begeleider zijn ingevuld. Om de verandering in motivatie te kunnen meten hebben de leerlingen de vertaalde vragenlijst 'Intrinsic Motivation Inventory' ingevuld. Dit is een vragenlijst bestaande uit 22 stellingen, verdeeld in vier subschalen: plezier/interesse (intrinsieke motivatie), ervaren competentie, ervaren autonomie en druk/spanning (een negatieve voorspeller van motivatie). Daarnaast is ook een interview afgenomen bij de leerlingen, om dieper op de ervaringen in te kunnen gaan.

Gedurende zes weken is door de leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag ingezet. Dit houdt in dat de volgende aspecten zichtbaar zijn: het bieden van heldere procedures, optimale uitdagingen, informatie en tussentijdse feedback (Reeve, et al., 2004) en het identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke waarden en interesses bij de leerlingen (Reeve & Yang, 2006). Er zijn vier extra rekentaken aangeboden waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Deze taken voldoen aan de kenmerken van goed verrijkingsmateriaal (Drent & van Gerven, 2011).

De uitkomsten van dit onderzoek laten zien dat de leerkracht aan het einde van de interventieperiode het structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag heeft ingezet. Vanuit de vragenlijsten en interviews blijkt dat de motivatie bij alle leerlingen is gestegen.

## **1. Inleiding**

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding voor dit onderzoek vermeld, vervolgens worden de probleem- en doelstelling en het vooronderzoek beschreven en tot slot wordt de explorerende onderzoeksvraag genoemd.

### *1.1 Aanleiding*

Om mijn kennis te verrijken ben ik in 2014 gestart met de Master SEN, specialisatie hoogbegaafdheid. Op dat moment was ik drie jaar werkzaam als leerkracht in de bovenbouw op een reguliere basisschool en een jaar als begeleider van een plusklas.

In 2013 ben ik mij op verzoek van mijn werkgever gaan verdiepen in hoogbegaafdheid. Aanleiding hiervoor was een hoogbegaafde jongen die onze school heeft verlaten, omdat hem niet geboden kon worden wat hij nodig had. Omdat in een andere klas zeven leerlingen werden gesignaleerd met kenmerken van hoogbegaafdheid was verdere ontwikkeling volgens het team en het Managementteam (in het vervolg afgekort tot MT) noodzakelijk. Mijn affiniteit met intelligente leerlingen werd gezien door het team en de directeur en zo kreeg ik naast de rol van leerkracht, de rol van coördinator (hoog)begaafdheid toegewezen.

Kijkend vanuit het organisatiemodel 'de Piramide van Zorg' (van Gerven, 2014) wordt op de onderzoeksschool op dit moment onderwijs aangeboden op de eerste drie zorgniveaus: de plustaken die in de methoden zitten, een verdiepend aanbod ter vervanging van het gecompacte werk uit de reguliere methoden en een verbredend aanbod buiten de klas in de vorm van een plusklas die door mij wordt begeleid. In de plusklas werken we met de Doelen Vaardigheden Lijst (SLO, 2015) en wordt het programma afgestemd op deze doelen en de interesses van de leerlingen.

Dit Praktijkgericht Onderzoek richt zich op een verbetering binnen het tweede zorgniveau. Op advies van een externe specialist hoogbegaafdheid, heeft de onderzoeksschool in 2013 de verrijkingmethode Levelwerk geïmplementeerd. Levelwerk is een verrijkingmethode met een doorlopende leerlijn van groep 3 t/m 8, die losstaat van de gehanteerde methodes in de klas. Hierin wordt verrijkingwerk geboden voor de gebieden rekenen, taal/lezen en allerlei. Destijds ontbrak echter een visie en waren het team en het MT blij dat er praktisch materiaal aanwezig was om de hoogbegaafde leerlingen te voorzien in hun behoefte naar uitdaging. Na een jaar met deze methode te hebben gewerkt, zet ik vraagtekens bij het aangeboden verrijkingwerk van Levelwerk. De opdrachten zijn allemaal van gesloten aard en de leerlingen hebben geen ruimte om te kiezen.

### *1.2 Probleemstelling*

In de huidige groep 7b zitten vijf hoogbegaafde leerlingen die weinig vragen stellen aan mij, problemen hebben met opstarten, snel tevreden zijn met hun antwoorden en geen verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen planning. De betrokkenheid die tijdens de plusklasbijeenkomsten duidelijk zichtbaar is bij deze leerlingen, wordt niet gesignaleerd tijdens het verrijken binnen de klas. Het geeft mij het gevoel dat de leerlingen het Levelwerk meer voor mij maken dan voor zichzelf.

### *1.3 Vooronderzoek*

Om te onderzoeken hoe de leerlingen de ogenschijnlijke motivatieproblemen beleven, is in januari 2016 door de onderzoeker een groepsinterview afgenomen met hen. Hierin werd door hen bevestigd dat zij niet gemotiveerd zijn voor Levelwerk, vooral voor rekenen en zij geven aan de volgende behoeften te hebben:

- mondelinge instructie van de leerkracht en niet op papier;

- net als de andere leerlingen een keuze kunnen maken (de andere leerlingen mogen werk uit de kieskast kiezen als ze klaar zijn met het reguliere werk);
- niet alleen uit een map werken, maar ook met materiaal of op de computer;
- op andere manieren denken, niet alleen maar sommen maken maar ook het creatieve brein laten werken.

Ook is door de onderzoeker een gesprek gevoerd met alle collega's om te peilen of zij ook motivatieproblemen signaleren bij hun leerlingen die werken met Levelwerk. Zij hebben aangegeven hetzelfde te signaleren en ook bij hen overheerst het gevoel dat de leerlingen het eerder maken voor de leerkracht dan voor zichzelf. Allen zijn bereid dit onderzoek te ondersteunen waar mogelijk en staan open voor de aanbevelingen die uit dit onderzoek komen.

Uit een globaal theoretisch vooronderzoek naar motivatie blijkt dat er weinig onderzoek verricht is naar de rol van de leerkracht bij het motiveren van leerlingen (Thoonen, Slegers & Peetsma, 2011). Uit onderzoek van Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw (2000) blijkt dat samenwerkend leren de intrinsieke motivatie vergroot. Volgens Connell & Wellborn (1991) en Deci & Ryan (1985) zullen leerlingen gemotiveerd zijn wanneer de ouders of de school tegemoet komen aan de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie).

#### *1.4 Doelstelling*

Met dit Praktijkgericht Onderzoek wordt getracht meer betrokkenheid te creëren bij de vijf hoogbegaafde leerlingen uit groep 7b, zodat zij gemotiveerd raken voor het verrijkingswerk in de klas. Omdat de leerlingen aangeven de minste motivatie te voelen voor het verrijkingswerk rekenen, wordt hierop ingestoken. Hierbij wordt het veranderend handelen van mij als leerkracht centraal gesteld.

Allereerst is dit onderzoek relevant voor de leerlingen, omdat zij beter in staat zijn om te gaan met uitdagingen en tegenslagen wanneer zij meer gemotiveerd raken. Ook is de kans groter dat ze betere schoolresultaten halen (Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2015) en gelukkiger zijn (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Om dezelfde redenen is dit onderzoek voor mij als leerkracht van belang. Bovendien hoef ik als leerkracht minder energie te steken in het aansporen van de leerlingen en kan meer aandacht worden besteed aan hun individuele onderwijsbehoeften. Daarnaast is dit onderzoek voor mij, als Master SEN als professional, van toegevoegde waarde omdat ik hierdoor de kans krijg de opgedane kennis en vaardigheden van de afgelopen twee jaar in te zetten en mij een lange periode kan verdiepen in een specifiek onderwerp dat mijn interesse heeft. Ook is het relevant voor de school, omdat ik bij een positieve uitkomst van dit onderzoek mijn collega's kan ondersteunen om de motivatie bij hun leerlingen te vergroten.

#### *1.5 Explorerende onderzoeksvraag*

Na de verkenning van het probleem volgt de volgende explorerende onderzoeksvraag:

*Hoe kan ik als leerkracht de motivatie vergroten bij vijf hoogbegaafde leerlingen uit groep 7b voor het verrijkingswerk van rekenen?*

Met de sleutelwoorden *leerkrachtgedrag*, *motivatie*, *hoogbegaafdheid* en *verrijkingswerk* wordt in het volgende hoofdstuk op zoek gegaan naar passende literatuur om deze explorerende onderzoeksvraag te beantwoorden, om vervolgens een definitieve centrale onderzoeksvraag op te stellen.

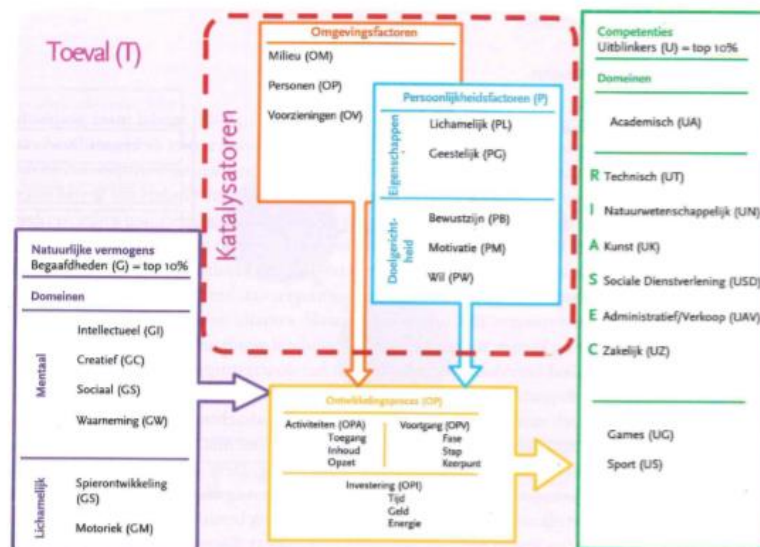
## 2.Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk worden de kernbegrippen die binnen dit onderzoek van belang zijn, uitgewerkt. Allereerst wordt *hoogbegaafdheid* beschreven, vervolgens wordt ingegaan op *verrijkingswerk* en wordt een koppeling gemaakt naar de huidige vorm van verrijken op de onderzoeksschool. Daarna worden verschillende *motivatietheorieën* toegelicht die in relatie staan met hoogbegaafdheid, waarna dieper ingegaan wordt op de Zelfdeterminatietheorie en het *leraargedrag*. Tot slot worden de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen geformuleerd.

### 2.1 Hoogbegaafdheid

#### 2.1.1 Modellen hoogbegaafdheid

Waar het begrip hoogbegaafdheid aanvankelijk vooral beschreven werd en enkel gericht was op het IQ, groeide vanaf de tweede helft van de jaren tachtig het inzicht dat er sprake moest zijn van meer dan dat. Renzulli (1985) heeft het zogenoemde 'Drie ringen concept' ontworpen waarin IQ, een groot doorzettingsvermogen en een hoge mate van creativiteit centraal stonden. Mönks (1995) voegde daar de drie omgevingsfactoren gezin, school en ontwikkelingsgelijken aan toe. Zo is het 'Het Triadisch Interpedentiemodel van Mönks' ontstaan. Dit model heeft gezorgd voor de eerste voorzichtige veranderingen in de begeleiding van begaafde leerlingen, bijvoorbeeld door aanpassingen te maken in het leerstofaanbod (van Gerven, 2009). Heller (2000) heeft dit samengenomen, voegde er de meervoudige intelligentie van Gardner aan toe en zo ontstond het 'Multifactorenmodel van Heller'. Wat mij hierin aanspreekt zijn de meer specifiek gemaakte omgevingsfactoren, zoals ingrijpende gebeurtenissen, het groepsklimaat en de leerhouding in het gezin. In de praktijk is zichtbaar dat deze factoren van grote invloed kunnen zijn op het tot uiting komen van talent. Op de onderzoeksschool wordt uitgegaan van de herziene versie van 'Het Differentiatie Model van Begaafdheid en Talent van Gagné' (2000) (zie figuur 1) dat ook mijn voorkeur heeft, omdat dit model aangeeft dat leren een proces van ontwikkeling is.



Figuur 1 Het Differentiatie Model van Begaafdheid en Talent van Gagné. (Drent & van Gerven, 2012)

Volgens van Gerven & Hoogenberg (2011) laat dit model heel nauwkeurig zien dat aanleg, omgeving en persoonlijkheidskenmerken direct interveniëren op de verschillende aspecten van het ontwikkelproces. Bovendien wordt 'motivatie' hierin niet als aanlegfactor maar als persoonlijkheidsfactor beschouwd, wat aangeeft dat het beïnvloedbaar is. Dit maakt dat de invloed van de leerkracht een rol speelt in de motivatie van de leerlingen, wat van groot belang is binnen dit onderzoek.

### *2.1.2 Kenmerken van (hoog)begaafde leerlingen*

10% van de kinderen is begaafd, zij scoren bij een intelligentieonderzoek gemiddeld 1,3 standaarddeviatie boven gemiddeld, (Gagné, 1985; 2010) dat wil zeggen een score van 120 of hoger. Een kwart van deze groep is hoogbegaafd, deze leerlingen scoren hoger dan 130 punten. Drie van de vijf leerlingen uit de onderzoeksgroep hebben een IQ score >135. Bij de overige twee leerlingen is geen intelligentieonderzoek afgenomen, zij zijn geselecteerd op basis van de uitkomst van het signaleringsinstrument Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid (DHH) (van Gerven & Drent, 2011). Hierin staan de leer- en persoonlijkheidseigenschappen centraal, deze eigenschappen maken het herkennen van (hoog)begaafdheid meer concreet. Voor een overzicht van deze eigenschappen wordt verwezen naar bijlage 1.

## *2.2 Verrijkingswerk*

### *2.2.1 Compacten*

Volgens van Gerven (2008) is er maar één optie om de leerstof aan te passen en dat is door compacting en verrijking. Om het leerstofaanbod af te stemmen op de leereigenschappen van hoogbegaafde leerlingen is compacting noodzakelijk. Drent & van Gerven (2002) beschrijven compacten als 'het overslaan van overbodige herhalings- en oefenstof'. Zij maken onderscheid in twee leerlijnen voor compacten, de eerste is geschikt voor begaafde leerlingen, de tweede voor hoogbegaafde leerlingen. De doelgroep binnen dit onderzoek bestaat uit hoogbegaafde leerlingen (zie 3.4.1) dat betekent dat ze bij het reguliere werk alleen meedoen bij nieuwe elementen in de leerstof en 50-75% van de oefenstof voor hen wordt geschapt (Drent & van Gerven, 2012). De leerlingen krijgen een zogenoemd 'routeboekje' van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO (Janson & Noteboom, 2004; Steenbergen-Penterman e.a., 2009) waarin zij zelf kunnen zien welke stof gemaakt moet worden en welke niet.

### *2.2.2 Verrijken*

De tijd die vrijkomt in het programma door compacting wordt ingevuld met een structureel verrijkingsaanbod. Verrijken kan onderscheiden worden in verdiepen, aansluitend op de basisstof en het reguliere curriculum, en verbreden, uitbreiden van het reguliere curriculum (Van Gerven, 2001). Op de onderzoeksschool wordt gewerkt met de methode Levelwerk, welke verbredende opdrachten aanbiedt. Westberg e.a. (1993) tonen aan dat leerlingen die verrijkingsonderwijs krijgen, betere schoolresultaten behalen en een grotere mate van welbevinden ervaren op school dan even intelligente kinderen die geen verrijkingstaken aangeboden krijgen. Daarnaast zijn er drie redenen waarom een afgewogen verrijkingsaanbod van belang is. Allereerst gaat de leerling zonder verrijkingswerk in een hoog tempo door de leerstof en vervroegde doorstroming is dan onvermijdelijk. Daarnaast doet verrijkingswerk een beroep op de leereigenschappen die benoemd zijn in bijlage 1. Door de combinatie gecompacte leerstof en verrijking ontstaat een aanbod waardoor de leerling gaat reiken naar de zone van de naastgelegen ontwikkeling, hierdoor komt de leerling tot leren. Ten derde wordt het ontwikkelingsperspectief verruimd en zullen ze de basisschool met een bredere basis aan kennis en vaardigheden verlaten (Drent & van Gerven, 2012).

### *2.2.3 Kenmerken van een goede verrijkingstaak*

Door Drent & van Gerven (2012) worden de volgende kenmerken van goede verrijkingstaken genoemd:

- Inhoud en thema bieden nieuwe elementen in de leerstof;
- Materiaal is vakoverstijgend en thematisch van aard;
- Opdrachten vragen een hoog analytisch vermogen;
- Opdrachten vragen een creatief oplossend vermogen;
- Omvang van de leerstappen wordt door de leerling zelf bepaald;
- Materiaal vraagt instructie en begeleiding door de leerkracht.

De huidige wijze van werken met Levelwerk op de onderzoeksschool voldoet niet aan alle genoemde kenmerken. De rekentaken bevatten weliswaar nieuwe elementen, vragen een hoog analytisch vermogen en instructie en begeleiding van de leerkracht. Maar het is niet vakoverstijgend, ze vragen geen creatief oplossend vermogen en de omvang van de leerstappen wordt niet door de leerling zelf bepaald. De vijf leerlingen hebben in het vooronderzoek aangegeven, voornamelijk behoefte te hebben aan opdrachten met een creatief oplossend vermogen en zelfbepaling. Brouwer & Ahlers (2011) benadrukken dat verrijkingsmaterialen geen garantie zijn voor een passend onderwijsaanbod. Volgens hen is het belangrijk dat de stof actief wordt aangeboden, waarbij het initiatief bij de leerkracht ligt. Drent & van Gerven (2012) beaamen dit, zij zeggen dat de 'match' tussen het aanbod en de leerling niet alleen bepaalt wordt door het materiaal, maar dat de context waarin de verrijkingstaak wordt aangeboden in hoge mate bepalend is voor een succesvolle interventie. Met de context bedoelen zij de leerling, de leerkracht en de leeromgeving. Binnen dit onderzoek is de context aangepast door te bepalen wat de leerlingen nodig hebben, de houding van de leerkracht is aangepast en de leeromgeving is gebruikt door taken in te zetten die om samenwerking vragen.

## 2.3 Motivatie

### 2.3.1 Motivatietheorieën

Een overkoepelende motivatietheorie in relatie tot hoogbegaafdheid is volgens Clinkbeard (2012) de *verwachtingswaardetheorie*. *Verwachtingen* zijn de overtuigingen van leerlingen over de vraag of ze kunnen slagen in een taak. *Waarden* zijn de overtuigingen over de reden waarom leerlingen zouden willen deelnemen aan een bepaalde taak (Schunk et al., 2008). Het vooronderzoek (paragraaf 1.3) laat duidelijk zien dat de leerlingen geen reden zien om aan de taak te beginnen, dit is af te leiden uit uitspraken als: 'Er is maar één oplossing mogelijk' en 'We mogen nooit zelf kiezen'. Daarom is door de onderzoeker gekozen voor een verdere verdieping in de twee theorieën die daarbij aansluiten, namelijk de *doelgerichtheidtheorie* en de *intrinsieke motivatietheorie*. De twee belangrijkste oriëntaties binnen de doelgerichtheidtheorie zijn doelen gericht op leren en op presteren. Bij leerdoelen wordt gefocust op het beheersen van een taak en het ontwikkelen van begrip. Bij prestatiedoelen ligt de focus op het vergelijken met anderen, het beter willen zijn dan de klasgenoten. Dit wordt niet gesignaleerd bij de onderzoeksgroep. De intrinsieke motivatietheorie stelt dat leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn interesse hebben in en nieuwsgierig en gefocust zijn op een taak. Leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn volbrengen een taak om externe redenen, bijvoorbeeld voor een goed cijfer of een compliment van de leerkracht. Een bekende motivatietheorie die gerelateerd is aan intrinsieke en extrinsieke motivatietheorie is de Zelfdeterminatietheorie (in het vervolg afgekort tot ZDT) van Deci & Ryan (1985). Gesignaleerd wordt dat de vijf leerlingen geen interesse hebben in de taken en niet nieuwsgierig zijn, daarom wordt gekozen om binnen dit onderzoek te werken vanuit de ZDT.

### 2.3.2 Zelfdeterminatietheorie

Volgens de ZDT kunnen leraren de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen versterken door in te spelen op de drie belangrijkste pedagogische basisbehoeften: de behoefte aan autonomie, competentie en interpersoonlijke verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). Binnen de basisbehoeften neemt autonomie een primaire plaats in. Autonomie houdt in dat je het gevoel hebt dat je je handelingen zelf kiest. Het betekent binnen de ZDT 'zelfbepaling' of 'zelfbeheer'. Interpersoonlijke verbondenheid is een voorwaarde om tot leren te komen. Het gaat om verbondenheid met de leerkracht en medeleerlingen, maar ook met de taak. Competentie betekent dat de leerling het gevoel heeft dat hij de gewenste resultaten kan behalen en vertrouwen heeft in het eigen kunnen (Deci & Ryan, 2000). De behoeften van de leerlingen die uit het vooronderzoek zijn gekomen (zie 1.3), sluiten nauw aan bij de drie basisbehoeften. De leerlingen geven aan keuzes te willen maken in de taken (autonomie), meer instructie van de leerkracht nodig te hebben (interpersoonlijke verbondenheid) en minder moeilijke rekentaken (competentie). Daarnaast is veel onderzoek gedaan

naar deze theorie, waarin de theorie is onderbouwd. Ook biedt deze handvatten voor leraren om de motivatie van leerlingen te verhogen.

### 2.3.3 Motivatiecontinuüm

Ryan & Deci (2000) ontwierpen een motivatiecontinuüm waarin onderscheid wordt gemaakt in amotivatie, vier gradaties van extrinsieke motivatie, om uiteindelijk aan de rechterkant te eindigen met de meest krachtige vorm van motivatie: intrinsieke motivatie. Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens (2007) hebben hier de beleving van de *drie basisbehoeften* aan toegevoegd en daarbij het onderscheid gemaakt in *gecontroleerde en autonome motivatie* wat leidt tot figuur 2. Uit dit continuüm wordt duidelijk dat wanneer de motivatie stijgt, de leerlingen een hogere beleving van de drie basisbehoeften en een meer autonome motivatie ervaren.

| Lage beleving van autonomie, competentie en verbondenheid |                                               | Hoge beleving van autonomie, competentie en verbondenheid |                                                   |                                                        |                       |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------|
| Amotivatie                                                | Extrinsieke motivatie                         |                                                           |                                                   |                                                        | Intrinsieke motivatie |
|                                                           | Externe regulatie                             | Geïntrojecteerde regulatie                                | Geïdentificeerde regulatie                        | Geïntegreerde regulatie                                |                       |
|                                                           | Externe beloningen, straffen en verwachtingen | Interne beloningen, straffen en verwachtingen             | De activiteit is persoonlijk nuttig of belangrijk | Het belang van de activiteit past bij de eigen waarden |                       |
|                                                           | Gecontroleerde motivatie                      |                                                           | Autonome motivatie                                |                                                        |                       |

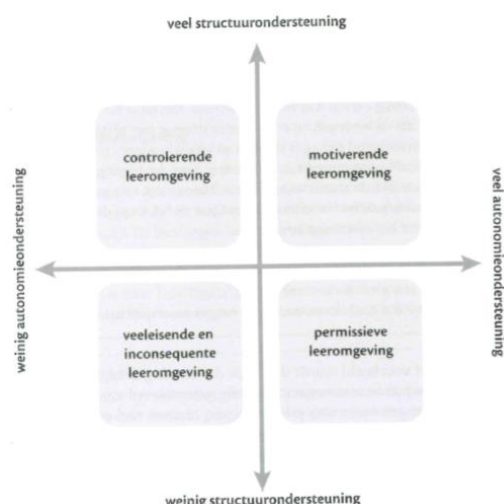
Figuur 2 Schematische weergave motivatiecontinuüm naar Ryan en Deci (2000) gecombineerd met Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens (2007).

### 2.3.4 Gecontroleerde en autonome motivatie

Gecontroleerde motivatie ontstaat door controlerend leraargedrag. De leraren vertellen welke opdrachten de leerlingen moeten maken, zonder daarbij rekening te houden met de interesses en het benoemen van de doelen. Daarbij vermelden ze wanneer het af moet zijn en wat de consequenties zijn als het niet af is (Ros, et al., 2014). Bij autonome motivatie hebben leerlingen het gevoel zelf aan de basis te staan van hun gedrag en nemen ze persoonlijke verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces (Vansteenkiste et al., 2007).

### 2.3.5 Structuurondersteunend en autonomieondersteunend leraargedrag

Reeve, Deci & Ryan (2004) onderscheiden vier verschillende leeromgevingen waarbij sprake is van veel of weinig autonomieondersteuning en/of structuurondersteuning. Zie figuur 3.



Figuur 3. Vier verschillende leeromgevingen met veel of weinig autonomieondersteuning en veel of weinig structuurondersteuning (Ros et al., 2014).

Om tegemoet te komen aan de basisbehoefte competentie kan een leerkracht structuurondersteuning bieden. Een *structuurondersteunende leraar* biedt heldere procedures, optimale uitdagingen, informatie en tussentijdse feedback (Reeve, et al., 2004). Een *autonomieondersteunende leraar* sluit aan bij de basisbehoefte autonomie en zorgt voor de volgende drie componenten: identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke waarden en interesses (Reeve & Yang, 2006). Deze theorie helpt mij met een kritische blik naar de leeromgeving in de klas te kijken. Deze bevindt zich vermoedelijk in het linker kwadrant: 'Een controlerende leeromgeving'. Er is sprake van structuurondersteuning, maar niet van autonomieondersteuning. De leerlingen krijgen geen keuzes in het maken en volgen van de lesstof, de leraar vertelt de leerlingen wat ze moeten doen zonder daarbij rekening te houden met hun interesses. De leraar is echter wel duidelijk in de regels en er heerst rust in de groep. Dit verklaart ook het verschil in betrokkenheid van de leerlingen tussen het werken in de klas en in de plusklas. In de plusklas is sprake van veel structuurondersteuning, zo wordt er gewerkt met doelen en worden activiteiten aangeboden met optimale uitdagingen. Maar daar is ook sprake van veel autonomieondersteuning, de leerlingen mogen keuzes maken en de leerkracht werkt vanuit de interesse van de leerlingen. Er is sprake van een motiverende leeromgeving.

Volgens Termeer (2011) is de leerkracht degene die ervoor zorgt dat er voor de hoogbegaafde leerling mogelijkheden gecreëerd worden om te leren en de omstandigheden te optimaliseren om het leerproces bij leerlingen mogelijk te maken. Zij spreekt over de leerkracht als 'a facilitator of learning'. Bovendien geeft zij aan dat hoogbegaafde leerlingen net zoveel begeleiding nodig hebben als gemiddeld begaafde leerlingen.

Uit onderzoek blijkt dat een combinatie van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen (Jang, Reeve & Deci, 2010; van Loon, 2013; Vijgen, 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009). Dat is de reden dat binnen dit onderzoek is ingestoken op het veranderend leraargedrag om de motivatie van de leerlingen te vergroten, wat heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

#### *2.4 Onderzoeksvraag*

Hoe kan ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag inzetten om de motivatie, voor het verrijkingswerk van rekenen, bij vijf hoogbegaafde leerlingen in groep 7b te vergroten?

#### *Deelvragen*

1. Wat zegt de ZDT over leerkrachtvaardigheden bij het vergroten van de motivatie?
2. In hoeverre laat ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag zien?
3. Welk effect heeft het aannemen van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag op de motivatie van de vijf leerlingen?

### 3. Onderzoeksstrategie en methoden

In dit hoofdstuk worden de strategie en de procedure verwoord, er wordt uitleg gegeven over de interventie waarbij de respondenten en instrumenten worden toegelicht. Ook wordt beschreven hoe rekening is gehouden met de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

#### 3.1 Onderzoeksstrategie en onderzoeksparadigma

Als strategie is gekozen voor een praktijkgericht actieonderzoek. Een belangrijk kenmerk van actieonderzoek is dat er altijd wordt gesproken van twee delen: het onderzoeksdeel en het handelingsdeel (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). In dit onderzoek heeft het onderzoeksdeel bestaan uit het verkennen van relevante motivatietheorieën, het maken van een passend ontwerp en het verzamelen, analyseren en evalueren van gegevens. Het handelingsdeel heeft bestaan uit de interventie om mijn handelen te verbeteren, met als doel de motivatie van de vijf hoogbegaafde leerlingen te vergroten.

Omdat de inbreng van de leerlingen deel heeft uitgemaakt van dit onderzoek, wordt gesproken over het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma. Volgens de Lange, et al., (2011) wordt een praktijkgericht onderzoek binnen dit paradigma, zich welhaast per definitie verbonden met het kritisch bevragen van de bestaande situatie. Tevens wordt door hen genoemd dat de wens om iets aan de bestaande situatie te veranderen over het algemeen een van de grondmotieven is om aan een actie-onderzoek te beginnen. De onderzoeksmethoden die zijn gehanteerd sluiten hierop aan, omdat de respondenten hun mening hebben kunnen articuleren en zo de gelegenheid kregen hun verhaal te doen.

#### 3.2 Procedure

Het onderstaande schema geeft weer hoe de deelvragen beantwoord zijn, op welke wijze data verzameld is, wie daarbij betrokken zijn en een bijbehorend tijdsplan.

| Deelvraag                                                                                                                       | Methode van gegevensverzameling | Respondenten      | Tijdsplan                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1. Wat zegt de ZDT over leerkrachtvaardigheden bij het vergroten van de motivatie?                                              | Theorie                         | -                 | september – december 2015                                            |
| 2. In hoeverre laat ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag zien?                                   | Observatie                      | Intern Begeleider | 0-meting:<br>10 maart 2016<br><br>Tussentijdse meting: 31 maart 2016 |
|                                                                                                                                 | Zelfbeoordelingslijst           | Onderzoeker       | 0-meting:<br>10 maart 2016<br><br>Tussentijdse meting: 31 maart 2016 |
| 3. Welk effect heeft het aannemen van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag op de motivatie van de vijf leerlingen? | IMI vragenlijst                 | Leerlingen        | 0-meting:<br>10 maart 2016<br><br>Eindmeting:<br>19 april 2016       |
|                                                                                                                                 | Semi-gestructureerd interview   | Leerlingen        | Tussentijdse meting: 31 maart 2016<br><br>Eindmeting: 21 april 2016  |

Figuur 4. Weergave van de procedure

Voorafgaande aan de interventie is de 'Intrinsic Motivation Inventory' (in het vervolg afgekort tot IMI) afgenomen bij de leerlingen. Zij hebben voor zichzelf een fictieve naam bedacht om de anonimiteit te waarborgen. Bij het invullen is hen verzocht uit te gaan van de rekentaak waar zij op dat moment mee bezig waren. De onderzoeker is tijdens een één uur durende rekenles geobserveerd door de Intern Begeleider (in het vervolg afgekort tot IB), om te inventariseren welke indicatoren van autonomie- en structuurondersteunend leraargedrag al zichtbaar ingezet worden en welke niet. Diezelfde lijst is ook ingezet als zelfbeoordelingslijst en is ingevuld door de onderzoeker. Vervolgens zijn deze lijsten met elkaar vergeleken, zijn de verschillen besproken en is door de onderzoeker bepaald welke aspecten verandering behoeven om meer structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag in te zetten. Hierna is gedurende zes weken geïntervenieerd, de wijze hiervan wordt uitgelegd in 3.3. Om eventueel tussentijds bijsturen mogelijk te maken is gebruik gemaakt van tussentijdse metingen. De onderzoeker is opnieuw door de IB geobserveerd tijdens een rekenles en ook is de zelfbeoordelingslijst ingevuld, om te inventariseren of de onderzoeker intussen daadwerkelijk autonomie- en structuurondersteunend leraargedrag heeft ingezet. Omdat alle indicatoren bij de tussentijdse meting zichtbaar werden ingezet, is gekozen om hiervoor geen eindmeting te doen. Om te kijken of de leerlingen een hogere motivatie hebben ervaren na de gezette stappen, heeft de onderzoeker na drie weken een semi-gestructureerd interview afgenomen met de vijf leerlingen. Na zes weken, aan het einde van de interventieperiode, is opnieuw de IMI afgenomen bij de leerlingen om te bepalen welk effect de interventie heeft gehad en hierop volgend is opnieuw een interview met hen afgenomen.

### *3.3 Interventie*

Als interventie heb ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag ingezet. Dit houdt in dat de volgende aspecten zichtbaar zijn: het bieden van heldere procedures, optimale uitdagingen, informatie en tussentijdse feedback (Reeve, et al., 2004) en het identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke waarden en interesses bij de leerlingen (Reeve & Yang, 2006). Concreet ziet dit er als volgt uit: Er zijn vier extra rekentaken aangeboden waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Deze taken voldoen aan de kenmerken van goed verrijkingsmateriaal, die in 2.2.3 zijn vermeld. Tijdens een plusklasbijeenkomst is een introductie gehouden van de aangeboden taken, waarbij de verschillende randvoorwaarden zijn besproken (zie bijlage 3) en de taken zijn uitgelegd aan de vijf leerlingen. Tijdens de plusklasbijeenkomsten is iedere week op donderdagochtend een vast moment van een half uur ingepland om de leerlingen te begeleiden. Zowel binnen de klas als op dit vaste moment, zijn vragen beantwoord en is effectieve feedback gegeven met behulp van de volgende vragen:

1. Waar werk ik naartoe? 2. Hoe doe ik het tot nu toe? 3. Hoe nu verder? (van den Bergh & Ros, 2015). Tijdens het vaste moment op donderdagochtend is ook tijd vrijgemaakt om de leerlingen het woord te geven. Hierin is gevraagd naar hun mening, interesses, gedachten, gevoelens en eigen oplossingen. In bijlage 3 is zichtbaar hoe dit concreet is ingezet en is een koppeling gemaakt naar de indicatoren passend bij structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag.

### *3.4 Respondenten*

De onderzoeker is zich bewust van het feit dat er geen sprake is van triangulatie van respondenten. Deze keuze is bewust gemaakt, vanwege een interesse in het leraargedrag en het streven naar een scherpe focus op de leerlingen.

#### *3.4.1 Leerlingen*

De groep bestaat uit vijf leerlingen, waarvan drie jongens en twee meisjes zijn. Drie van de vijf leerlingen hebben een intelligentieonderzoek gedaan en hebben een IQ <135, wat betekent dat zij hoogbegaafd zijn (zie 2.1.2). De overige twee leerlingen zijn niet getest maar zijn geselecteerd op basis van de uitkomst van de DHH, welke uitgaat van leer- en persoonlijkheidseigenschappen (zie

bijlage 1). De vijf leerlingen gaan een dag in de week naar een bovenschoolse plusklas en daarbij een dagdeel in de week naar een binnenschoolse plusklas, welke onder begeleiding staat van de onderzoeker.

#### *3.4.2 Intern begeleider*

De IB is gevraagd de observatie uit te voeren. Deze keuze is gemaakt omdat zij ervaring heeft in observeren waardoor minder bevooroordeeld naar de situatie kan worden gekeken, wat volgens de Lange, et al., (2011) van groot belang is.

### *3.5 Instrumenten*

Voor het verzamelen van data zijn bewust verschillende instrumenten gehanteerd (triangulatie van instrumenten), wat de betrouwbaarheid bevordert (Harinck, 2010).

#### *3.5.1 Observatie*

Om te meten in hoeverre ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteuning bied aan de leerlingen, is gekozen voor het gebruik van een gesloten, systematische, gestructureerde observatie via beoordelingsschalen. Hierbij heeft de onderzoeker van tevoren, op grond van bestaande theorie, een structuur geconstrueerd waar het waargenomen gedrag wordt ingepast (de Lange, et al., 2011). Zo kan worden vastgelegd of ik als leerkracht niet alleen zeg dat ik structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag inzet, maar het ook daadwerkelijk doe. Observatie is volgens de Lange, et al., (2011) aangewezen als men het werkelijke gedrag wil bestuderen. Er is gebruik gemaakt van een gedeelte van een bestaand observatie-instrument, dat is gebaseerd op de Teacher as Social Context Questionnaire. Er is gekozen voor dit instrument omdat het aansluit bij de ZDT, het checkt welke indicatoren vanuit de ZDT zijn ingezet door mij als leerkracht. Er is gebruik gemaakt van elf items, onderverdeeld in structuur en autonomie. Deze items sluiten aan bij de in 2.3.5 genoemde indicatoren van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag (Reeve, et al., 2004; Reeve & Yang, 2006). Het instrument bestaat uit een drie-punts schaal, te weten: niet herkenbaar, deels herkenbaar en wel herkenbaar. Het observatie-instrument is toegevoegd in bijlage 4.

#### *3.5.2 Zelfbeoordelingslijst*

Naast de observatie van de IB is gekozen voor een zelfbeoordelingslijst, deze is identiek aan de observatielijst, zie bijlage 4. Dit instrument is door de onderzoeker zelf ingevuld tijdens de nul- en tussenmeting en is na afloop van het invullen vergeleken met de lijst die is ingevuld door de IB. Verschillen zijn besproken en er is bepaald welke aspecten verandering behoeven ter bevordering van dit onderzoek.

#### *3.5.3 Vragenlijst*

Voor de nul- en eindmeting is gebruik gemaakt van een vertaalde versie van de IMI, die aansluit bij de ZDT. De IMI is een vragenlijst bestaande uit 22 stellingen, verdeeld in vier subschalen. De subschaal interesse en plezier bestaat uit zeven vragen en meet de intrinsieke motivatie. De subschalen ervaren competentie en ervaren keuze (autonomie) bestaan beiden uit vijf vragen en zijn positieve voorspellers van motivatie. De subschaal druk/spanning is een negatieve voorspeller van motivatie en bestaat ook uit vijf vragen. Er is gekozen voor de IMI omdat deze is gebruikt in verschillende onderzoeken met betrekking tot intrinsieke motivatie (Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983; Plant & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Plant, 1990; Ryan, Koestner & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Door de leerlingen wordt bij elke stelling aangegeven in hoeverre deze voor hen van toepassing is, hierbij wordt gewerkt met een zeven-punts Likertschaal, waarbij 1 staat voor helemaal niet waar en 7 voor helemaal waar. De vertaalde vragenlijst is toegevoegd in bijlage 2.

#### 3.5.4 Interview

Om te meten of de eerste stappen van de interventie een positief effect hebben, is als tussentijdse meting gekozen voor een semi-gestructureerd interview met de leerlingen. Deze is afgenomen door de onderzoeker, die tijdens het interview op zoek is gegaan naar een meer diepgaand inzicht in de gevoelens, ervaringen en belevingen van de leerling tijdens de interventie. Dit interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die aan de orde komen (Harinck, 2010). Voordeel hiervan is dat het interview van tevoren opgesteld kon worden en tijdens de uitvoering kon worden doorgevraagd of tussentijds worden bijgesteld. Het interview met de leerlingen is in groepsverband afgenomen, zodat zij elkaar kunnen inspireren door het perspectief van de ander (Baarda, 2009). Voor een uitwerking van de interviews wordt verwezen naar bijlage 5. De gehele transcripties en videobeelden kunnen worden opgevraagd bij de onderzoeker.

#### 3.6 Wijze van analyseren

De kwalitatieve gegevens uit de observaties zijn geanalyseerd met behulp van de deductieve benadering. Dit houdt in dat is gekeken naar de theoretische invalshoek van autonomie- en structuurondersteunend leraargedrag en is getoetst in hoeverre dit is waargenomen in de praktijk (de Lange et al., 2011).

De kwantitatieve gegevens uit de vragenlijst (IMI) zijn gecodeerd naar een viertal subcategorieën en geanalyseerd door middel van frequentieverdelingen (Harinck, 2010).

De kwalitatieve gegevens uit het interview zijn allereerst geanalyseerd volgens de analyse-eenheid fragmenten (Baarda, Goede & Teunissen, 2009). Vervolgens zijn deze gecodeerd via drie stadia: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen (Boeije, 2005).

#### 3.7 Kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteit van een onderzoek wordt uitgedrukt met de begrippen *validiteit* en *betrouwbaarheid* (Harinck, 2010).

##### 3.7.1 Validiteit

Om validiteit te waarborgen dient de onderzoeker zich volgens de Lange et al., (2011) voortdurend af te vragen of de onderzoeksinstrumenten en -handelingen bijdragen tot het beantwoorden van zijn onderzoeksvragen. Binnen dit onderzoek zijn de hoofdvraag en deelvragen en de instrumenten steeds getoetst aan het onderzoeksdoel, steeds is de vraag gesteld: 'Meet ik wat ik meten wil?'. Daarbij is gebruik gemaakt van een critical friend van de opleiding, een collega van de werkvloer en één persoon uit de privéomgeving, die in de verschillende fases van dit onderzoek kritisch hebben gekeken naar de inhoud en mij op de zwakke plekken hebben gewezen.

##### 3.7.2 Betrouwbaarheid

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van een 'meting' (Harinck, 2010). Het observatie-instrument heeft een Cronbach's Alpha van 0.84 en wordt daardoor als betrouwbaar gezien. De vragen van de IMI hebben een Cronbach's Alpha van 0.78 (McAuley, Duncan en Tammen, 1989) wat aangeeft dat de schaal betrouwbaar is. Binnen dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een door de onderzoeker vertaalde versie waarbij ervan uit wordt gegaan dat ook deze betrouwbaar is. De interviews zijn zorgvuldig voorbereid, zo is bij zowel de leerlingen als hun ouders om toestemming gevraagd. Ook de afname en uitwerking zijn zorgvuldig verlopen, wat volgens de Lange et al., (2011) zorgt voor een hoge validiteit. Zo zijn de interviews opgenomen en uitgeschreven zodat deze voorgelegd konden worden aan de respondenten.

### *3.7.3 Ethische aspecten*

Om binnen dit onderzoek rekening te houden met ethische aspecten, zijn binnen iedere fase de vijf gedragsregels van Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij (2010) in acht genomen. Hierna wordt per gedragsregel een passend aspect benoemd dat van toepassing is binnen dit onderzoek.

Het professionele en maatschappelijke belang dienen komt binnen dit onderzoek vooral tot uiting in het ontwerp van de interventie. Hierin zijn creatieve, innovatieve en toepasbare oplossingen ontwikkeld voor de praktijk. Er is rekening gehouden met de verschillende belanghebbenden en deze zijn benoemd in hoofdstuk 1, wat een respectvolle attitude laat zien. Om het theoretisch kader te vormen is zorgvuldig te werk gegaan met bestaande nationale en internationale literatuur. Gedurende dit onderzoek is met een kritische blik naar de onderzoeksschool gekeken en is opgemerkt dat er sprake is van een controlerende leeromgeving, dit laat zien dat er integer gehandeld is. In hoofdstuk vijf wordt een verantwoording afgelegd over de onderbouwing van de conclusie, in relatie tot de vraagstelling en de literatuur, evenals informatie die de conclusie kan tegenspreken. Dit laat zien dat keuzes en gedrag zijn verantwoord binnen dit onderzoek. Tijdens dit onderzoek hebben rust, vertrouwen en privacy tevens een grote rol gespeeld. De onderzoeker heeft toestemming aan leerlingen en hun ouders gevraagd voor het maken van videobeelden. Ook heeft zij gezorgd voor een optimale conditie: alle metingen zijn in dezelfde, rustige omgeving afgenomen en een collega nam de lesgevende taken over, zodat zij voldoende tijd had om naar de leerlingen te luisteren en in te gaan op hun bijdragen. Daarnaast zijn drie critical friends nauw betrokken geweest bij de voortgang van dit onderzoek. Zij hebben voortdurend met een kritische blik gekeken en mij gewezen op onduidelijkheden.

#### 4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data en resultaten van het onderzoek weergegeven, waarbij de volgorde van de deelvragen is aangehouden.

##### 4.1 Analyse observatie leraargedrag

Het observatieformulier dat is ingevuld door de leerkracht en de IB bevat de volgende schalen: niet herkenbaar, deels herkenbaar en wel herkenbaar. Deze opties zijn in figuur 5 respectievelijk aangeduid met de kleuren rood, oranje en groen. Voor de analyse zijn de elf observatiepunten geclusterd en gekoppeld aan de zes indicatoren die passend zijn bij structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag volgens Reeve, et al., (2004) en Reeve & Yang (2006). Voor een uitleg van de indicatoren wordt verwezen naar 2.3.5 en bijlage 2. Voor de letterlijke ingevulde observaties van de IB en de leerkracht, wordt verwezen naar bijlage 4.

| Structuurondersteunend leraargedrag             | Observatiepunten                                                                                       | Nulmeting |            | Tussenmeting |            |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|--------------|------------|
|                                                 |                                                                                                        | IB        | Leerkracht | IB           | Leerkracht |
| Bieden van heldere procedures                   | Leerlingen weten waar hun werk aan moet voldoen.                                                       | deels     | deels      | wel          | wel        |
|                                                 | Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.                                     | deels     | wel        | deels        | wel        |
|                                                 | Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn.       | niet      | niet       | wel          | wel        |
|                                                 | Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd ze hebben.                                                   | deels     | wel        | wel          | wel        |
|                                                 | Voor leerlingen is duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.                                     | niet      | wel        | deels        | deels      |
| Bieden van optimale uitdaging                   | Er worden opdrachten aangeboden/ wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling. | niet      | deels      | wel          | deels      |
| Informatie en tussentijdse feedback             | Leerlingen weten wat ze moeten doen.                                                                   | deels     | deels      | wel          | wel        |
|                                                 | De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben.       | niet      | niet       | wel          | wel        |
| <b>Autonomie ondersteunend leraargedrag</b>     |                                                                                                        |           |            |              |            |
| Identificeren                                   | De leraar neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.                  | niet      | niet       | niet         | niet       |
| Voeden en ondersteunen                          | Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten/ taken.                                          | niet      | niet       | wel          | wel        |
| Opbouwen van persoonlijke waarden en interesses | De leraar geeft een uitleg of rationale over een taak.                                                 | niet      | niet       | deels        | wel        |

Figuur 5. Analyse van de observaties van het leraargedrag door de IB en leerkracht

##### 4.2 Structuurondersteunend leraargedrag

Figuur 5 laat zien dat bij de nulmeting voor de IB vier van de acht punten niet herkenbaar aanwezig zijn en vier deels herkenbaar aanwezig zijn. Volgens de leerkracht zijn twee punten niet herkenbaar aanwezig, drie punten zijn deels herkenbaar aanwezig en drie punten zijn wel herkenbaar aanwezig. Bij de tussenmeting zijn twee punten deels herkenbaar aanwezig voor de IB en zes punten wel herkenbaar aanwezig. Voor de leerkracht geldt hetzelfde.

#### *4.2.1 Bieden van heldere procedures*

Figuur 5 laat zien dat zowel de IB als de leerkracht bij de nulmeting aangeven dat het duidelijk maken van verwachtingen, deels herkenbaar aanwezig is in de klas. De IB geeft hierbij aan dat de leerlingen hier regelmatig op gewezen moeten worden. Bij de tussenmeting geven beiden aan dat het duidelijk maken van de verwachtingen wel herkenbaar aanwezig is. De leerkracht merkt hierbij op dat de leerdoelen bij ieder project vermeldt staan.

De nulmeting toont aan dat het voor zowel de IB als de leerkracht niet herkenbaar aanwezig is dat de leerlingen een stappenplan krijgen. Bij de tussenmeting is dit voor beiden herkenbaar aanwezig, de IB geeft aan dit in de map te zien en de leerkracht licht toe dat de leerlingen zelf de keuze mogen maken om dit stappenplan te hanteren.

Het duidelijk maken van het tijdsbestek is bij de nulmeting volgens de leerkracht wel herkenbaar aanwezig, volgens de IB deels. Zij merkt daarbij op dat de leerlingen alleen een planning voor een bepaalde periode maken. Bij de tussenmeting geven beiden aan dat dit wel herkenbaar is.

Volgens de IB is het bij de nulmeting voor de leerlingen niet duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn, volgens de leerkracht is dit wel herkenbaar aanwezig. Bij de tussenmeting is dit volgens beiden deels aanwezig, de leerkracht geeft hierbij aan dat ze door kunnen naar een volgend project maar dat het onduidelijk is wat ze kunnen doen als hun maatje nog niet klaar is.

#### *4.2.2 Bieden van optimale uitdagingen*

De IB geeft bij de nulmeting aan dat de leerlingen zelf met vragen moeten komen, zij vindt de aansluiting bij het niveau daardoor niet herkenbaar aanwezig. De leerkracht vindt dit deels herkenbaar en geeft als toelichting dat Levelwerk verschillende opdrachten aanbiedt en het daardoor wisselt. Bij de tussenmeting geeft de IB aan dat de opdrachten op het juiste niveau zijn, zij geeft als reden dat de leerlingen druk in gesprek zijn met elkaar en niet afgeleid zijn. De leerkracht geeft aan dat de opdrachten deels op het juiste niveau zijn, volgens haar zijn de opdrachten voor sommige leerlingen iets onder het niveau. Daarbij geeft zij aan dat de leerlingen soms zelf voor de makkelijke weg kiezen.

#### *4.2.3 Informatie en tussentijdse feedback*

Zowel de IB als de leerkracht geven bij de nulmeting aan dat het niet herkenbaar is of de leerkracht tips geeft in plaats van oplossingen. De IB licht hierbij toe dat de leerlingen vaak hulp aan elkaar vragen. De leerkracht geeft aan het lastig te vinden om de leerlingen tips te geven bij gesloten opdrachten. Bij de tussenmeting geven zowel de IB als de leerkracht aan dat dit wel zichtbaar is, de leerkracht geeft als toelichting dat ze via de technieken van oplossingsgerichte gespreksvoering de leerlingen helpt. De IB geeft aan dat ze ziet dat de leerkracht de leerlingen helpt door coachende vragen te stellen en niet door antwoorden te geven.

### *4.3 Autonomieondersteunend leraargedrag*

Bij de nulmeting zijn de drie punten niet herkenbaar voor de IB, voor het observatiepunt 'controle' geldt dit als positief. Voor de leerkracht geldt hetzelfde. Bij de tussenmeting geeft de IB aan dat één punt wel herkenbaar aanwezig is, één punt (controle) niet en één punt is deels herkenbaar aanwezig. De leerkracht geeft aan dat twee punten wel herkenbaar zijn en één punt (controle) niet.

#### *4.3.1 Identificeren*

Bij de nulmeting geeft de IB aan dat ze niet herkent dat de leerkracht de leerlingen de mogelijkheid ontnemt om zelf te ontdekken hoe een taak moet worden opgelost. De leerkracht herkent dit ook niet en geeft aan: *'Soms zou ik de leerlingen misschien iets meer bij de hand mogen nemen, maar mijn voorkeur ligt dan wel bij de coachende kant'*.

Bij de tussenmeting geven beiden aan dit niet te herkennen. Zowel de IB als de leerkracht geven aan dat de begeleidende rol nu meer in het teken van coachen ligt. Volgens de leerkracht is het haast onmogelijk om te tonen hoe een taak moet worden opgelost, omdat de opdrachten een open karakter hebben.

#### 4.3.2 Voeden en ondersteunen

Het bieden van keuzes was bij de nulmeting niet herkenbaar aanwezig volgens de leerkracht en de IB. De leerkracht licht hierbij toe dat de methode Levelwerk 'bepaalt' welke opdrachten in elk blok worden gemaakt en dat de leerlingen alleen kunnen kiezen in welke volgorde ze de opdrachten willen maken. Uit de tussenmeting komt naar voren dat de leerkracht en de IB de keuzemogelijkheden wel herkennen. De IB geeft als toelichting dat ze uit vier projecten kunnen kiezen.

#### 4.3.3 Opbouwen van persoonlijke waarden en interesses

De nulmeting laat zien dat zowel de leerkracht als de IB niet zien dat de leerkracht een zinvolle en specifieke uitleg geeft over het nut van een bepaalde opdracht. Bij de tussenmeting geeft de IB aan dit deels te herkennen en geeft daarbij de volgende opmerking: *'Dat is voor mij niet helemaal duidelijk. Door het vermelden van de doelen en het aan te laten sluiten bij hun interesses, geef je wel relevantie aan'*. De leerkracht geeft aan dat dit wel herkenbaar is.

#### 4.4 Analyse IMI

|                   | Plezier |      | Ervaren competentie |     | Ervaren autonomie |      | Druk/ spanning |     |
|-------------------|---------|------|---------------------|-----|-------------------|------|----------------|-----|
|                   | t0      | t1   | t0                  | t1  | t0                | t1   | t0             | t1  |
| <b>Jaap</b>       | 2,29    | 5,29 | 4,8                 | 5,4 | 2                 | 5,4  | 2,2            | 1,2 |
| <b>Katinka</b>    | 2       | 5,71 | 4,2                 | 5,2 | 2,6               | 5,4  | 3              | 1,6 |
| <b>Bo</b>         | 2,43    | 5,6  | 4,4                 | 5,2 | 2,2               | 5,4  | 3,6            | 1,6 |
| <b>Storm</b>      | 1,86    | 6,29 | 5,4                 | 6,2 | 1                 | 6,2  | 2,6            | 1   |
| <b>Zoc</b>        | 2,71    | 5    | 4,8                 | 5,6 | 4,6               | 5,2  | 1,6            | 2,6 |
| <b>Gemiddelde</b> | 2,26    | 5,57 | 4,72                | 5,6 | 2,48              | 5,44 | 2,6            | 1,6 |

**Figuur 6. Dataverzameling IMI op basis van een zeven-punts Likertschaal**

Figuur 6 geeft de resultaten weer van de afname van de IMI bij de nulmeting (t0) en de eindmeting (t1). De IMI is onderverdeeld in vier schalen, te weten: plezier, ervaren competentie, ervaren autonomie en druk/ spanning, voor een uitleg van deze subschalen wordt verwezen naar 3.5.1.

##### 4.4.1 Plezier

Figuur 6 toont dat alle leerlingen (N=5) bij de eindmeting (t1) een grotere mate van plezier beleven bij het werken aan de rekentaken dan bij de nulmeting (t0). De gemiddelde score is meer dan verdubbeld en bij vier van de vijf leerlingen is de individuele score verdubbeld.

##### 4.4.2 Ervaren competentie

Alle leerlingen ervaren na de interventieperiode een grotere mate van competentie dan daarvoor. De kleinste toename is 0,6 en de grootste 1,0. De gemiddelde score is toegenomen met 0,88.

##### 4.4.3 Ervaren autonomie

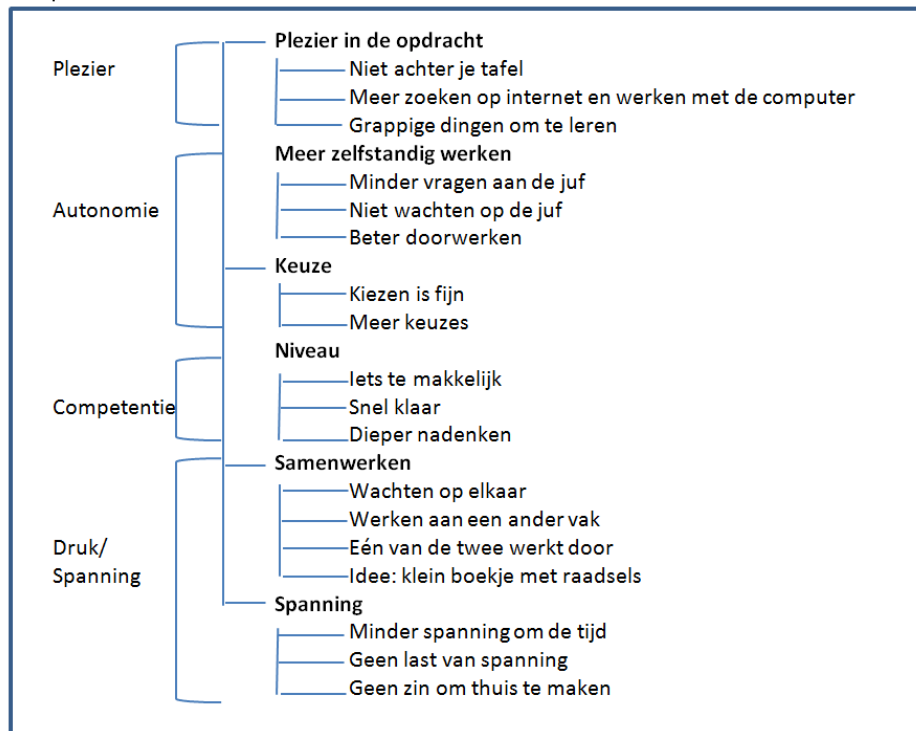
De leerlingen geven allemaal aan een grotere mate van autonomie, keuzevrijheid, te ervaren. Bij vier van de vijf leerlingen is de score verdubbeld en gemiddeld is er een stijging zichtbaar van 2,96.

#### 4.4.4 Druk/ spanning

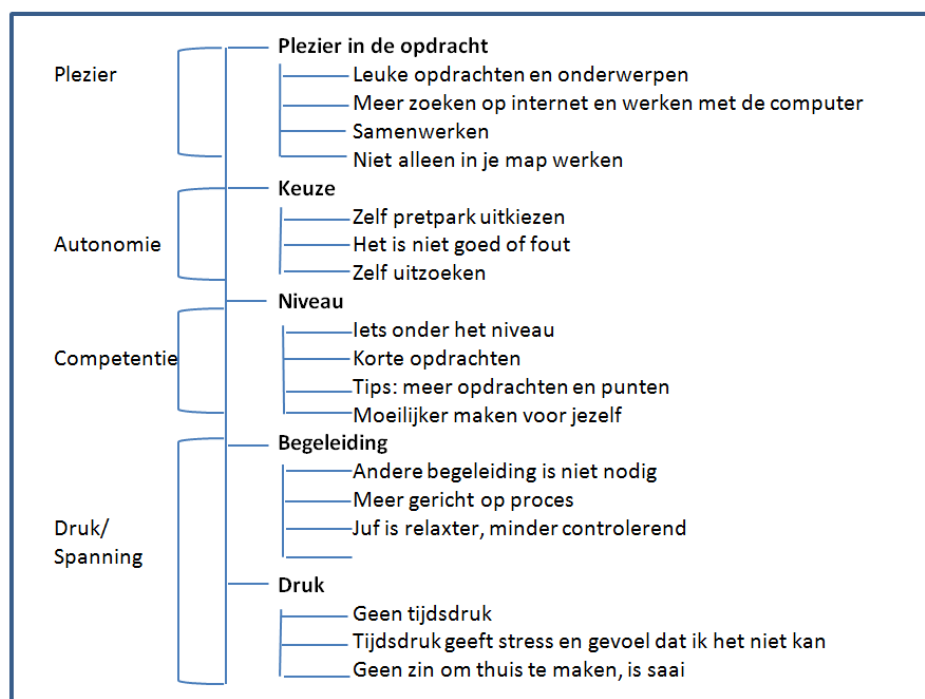
Eén leerling geeft aan meer spanning te ervaren na de interventieperiode. Bij de andere leerlingen is de spanning afgenomen. Ook het gemiddelde laat een daling zien van 1,0.

#### 4.5 Analyse Interviews

In deze paragraaf worden de coderingen met toelichtingen van beide interviews gepresenteerd, geïllustreerd door citaten. De letterlijke interviews en de drie stadia van coderen zijn opgenomen in bijlage 5, in figuur 7 en 8 zijn de begrippen en samenhangen van de geïnterviewden gestructureerd tot een codeboom (Boeije, 2005).



Figuur 7. Codeboom tussentijdse meting interview



Figuur 8 Codeboom eindmeting interview

#### 4.5.1 Plezier

Uit de interviews komt het plezier in de opdrachten naar voren. Er wordt genoemd dat de opdrachten interessanter zijn en dat het leuker is om informatie op internet op te zoeken en het werken achter de computer leuker is dan uit de map.

*‘Katinka en ik werkten aan het pretparken project en daarvoor moesten we ook allemaal dingen uitzoeken op de computer en op internet en dat vond ik ook wel leuk. Bij Levelwerk moet je dat in een map doen, alleen maar sommen maken’ (Storm).*

*‘Ik vind het ook wel leuker, het is ook grappig dat je nu dingen weet die je eerst niet wist. Zoals bij het project van de streepjescode’ (Jaap).*

Ook het samenwerken wordt meerdere malen als positief benoemd.

#### 4.5.2 Ervaren competentie

De leerlingen geven in het interview bij de tussentijdse meting aan het prettig te vinden dat ze minder vragen hebben aan de leerkracht, waardoor ze meer door kunnen werken.

*‘Je loopt minder tegen vragen op, je hoeft minder te wachten op de juf. Ik kan nu beter doorwerken’ (Bo).*

Door vier leerlingen wordt aangegeven dat sommige projecten te makkelijk zijn. Na enkele aanpassingen door de onderzoeker, wordt tijdens de eindmeting opnieuw door dezelfde vier leerlingen aangegeven dat het nog als iets gemakkelijk wordt ervaren: *‘Nou, voor ons was het ook maar 2% onder ons niveau’ (Storm)*. Na doorvragen van de onderzoeker blijkt dat de leerlingen voor een makkelijke weg kiezen en moeilijke sommen op hun rekenmachine uitrekenen en niet uit hun hoofd.

#### 4.5.3 Ervaren autonomie

In de eindmeting geven de leerlingen aan dat ze het mogen maken van keuzes als fijn ervaren. Door de keuzevrijheid werken de leerlingen niet allemaal aan hetzelfde project, Zoc geeft aan zijn tempo en aanpak daardoor minder te vergelijken met die van andere leerlingen.

*‘Normaal kijk ik altijd hoe ver de rest is en dan zie ik dat ik nog niet zo ver ben. Nu is iedereen iets anders aan het doen, dus hoef ik ook niet te vergelijken’ (Zoc).*

Ook wordt genoemd dat het leuk is dat er binnen de projecten een vrijheid is, zo dient er in het project van de pretparken een grafiek en tabel gemaakt te worden om prijzen te vergelijken en mogen de leerlingen hierbij zelf de pretparken kiezen.

#### 4.5.4 Druk/ spanning

Tijdens de tussentijdse meting geven alle leerlingen aan weinig spanning of druk meer te ervaren. De reden is volgens hen dat het tijdspad van de projecten haalbaar zijn en ze er daarom niet thuis aan hoeven te werken. In de eindmeting geven ze aan dat de tijdsdruk ze voorheen stress gaf, dat ze bang waren dat ze werk thuis moesten maken en steeds het gevoel hadden dat ze het nooit op tijd af zouden krijgen. Dat gevoel wordt nu niet meer ervaren.

*‘Als je een tijdsdruk voelt ga je het afraffelen en maak je fouten en dan vind je het ook minder leuk want dan denk je: ik kan het toch niet, waarom doe ik dit?’ (Katinka)*

## 5. Conclusies en discussies

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de deelvragen en de hoofdvraag. Er wordt met een kritische blik naar het onderzoek gekeken, waarbij de discussiepunten zijn benoemd. Tenslotte worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en voor de onderzoeksschool en wordt afgesloten met een korte reflectie op de basisdimensies en gekozen competenties.

### 5.1 Antwoorden op de deelvragen

#### 5.1.1 Conclusie deelvraag 1

Wat zegt de ZDT over leerkrachtvaardigheden bij het vergroten van de motivatie?

Volgens de ZDT kunnen leraren de intrinsieke en extrinsieke motivatie van de leerlingen versterken door in te spelen op de drie belangrijkste pedagogische basisbehoeften: de behoefte aan autonomie, competentie en interpersoonlijke verbondenheid (Ryan & Deci, 2000). Reeve, Deci & Ryan (2004) onderscheiden vier verschillende leeromgevingen waarbij sprake is van veel of weinig autonomieondersteuning en/of structuurondersteuning. Om tegemoet te komen aan de basisbehoefte competentie is het belangrijk dat een leerkracht structuurondersteuning biedt. Een structuurondersteunende leraar biedt heldere procedures, optimale uitdagingen, informatie en tussentijdse feedback (Reeve, et al., 2004). Een autonomieondersteunende leraar sluit aan bij de basisbehoefte autonomie en zorgt voor de volgende drie componenten: identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke waarden en interesses (Reeve & Yang, 2006). Uit onderzoek blijkt dat een combinatie van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen (Jang, Reeve & Deci, 2010; van Loon, 2013; Vijgen, 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009).

#### 5.1.2 Conclusie deelvraag 2

In hoeverre laat ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag zien?

In het theoretisch kader is de hypothese gesteld dat de klassensituatie een 'controleerende leeromgeving' is, waarbij sprake is van veel structuur, maar weinig autonomie. Uit onderzoek blijkt dat een combinatie van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen (Jang, Reeve & Deci, 2010; van Loon, 2013; Vijgen, 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009) en daarom is gekozen hier op in te zetten. Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden is gekeken naar de observaties van het leraargedrag, die zijn uitgevoerd door de IB en de leerkracht. In figuur 5 is zichtbaar dat uit de nulmeting blijkt dat de meeste indicatoren van structuurondersteuning deels herkenbaar zijn en enkele niet herkenbaar zijn tijdens het lesgeven. Voor autonomieondersteuning geldt dat de meeste punten niet herkenbaar zijn. Hiermee kan worden geconcludeerd dat er vóór de interventie sprake was van een controleerende leeromgeving, waarbij zelfs werd geneigd naar een veeleisende omgeving. Nadat de leerkracht bewust structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag heeft ingezet, maakt figuur 5 duidelijk dat uit de tussenmeting blijkt dat alle punten deels of wel herkenbaar aanwezig zijn bevonden door zowel de leerkracht als de IB. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag inzet.

#### 5.1.3 Conclusie deelvraag 3

Welk effect heeft het aannemen van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag op de motivatie van de vijf leerlingen?

Figuur 6 maakt zichtbaar dat het aannemen van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag heeft geleid tot een hogere mate van plezierbeleving bij de leerlingen, tijdens het werken aan het verrijkingswerk van rekenen. Daarbij is de leeromgeving verschoven van een controleerende, misschien zelfs veeleisende, naar een motiverende leeromgeving. Zoals in figuur 7 en 8 zichtbaar is, geven de leerlingen aan dat het samenwerken daar aan bijdraagt, wat aansluit bij het

onderzoek van Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw (2000). Ook worden de nieuwe opdrachten als meer interessant ervaren, vinden ze het werken achter de computer en het opzoeken op internet meer motiverend en sluiten de opdrachten meer aan bij hun interesses. Dit zijn punten die in het vooronderzoek werden genoemd als behoeften van de leerlingen (zie 1.3).

Het aannemen van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag heeft ook effect gehad op de ervaren competentie bij de leerlingen. Dit is het meest complexe gedeelte van dit onderzoek. In het vooronderzoek gaven de leerlingen aan dat het verrijkingswerk te moeilijk is en ze daardoor veel vragen moeten stellen en een lage mate van competentie ervaren. Bij de nulmeting is er een gemiddelde score waarneembaar van 4,72. Tijdens de interventie werd door vier van de vijf leerlingen aangegeven dat het werk iets te makkelijk is, ook na aanpassingen van de onderzoeker. Bij de eindmeting blijkt dat bij alle leerlingen een minieme stijging waarneembaar is, maar geven ze tijdens het interview opnieuw aan dat het iets te makkelijk is. Na doorvragen wordt duidelijk dat de leerlingen zelf weinig moeite doen om de opdrachten moeilijk te maken, door bijvoorbeeld lastige sommen op een rekenmachine uit te rekenen. Deze bijvangst in dit onderzoek nodigt uit tot verder onderzoek.

Het heeft ook geleid tot een veel grotere mate van keuzevrijheid en alle leerlingen geven aan dit heel prettig te vinden, wat ook overeenkomt met één van de persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde leerlingen (zie bijlage 1). Dit leidt bijvoorbeeld tot minder vergelijking met anderen. Door het feit dat de opdrachten een meer open karakter hebben, wat aansluit bij de eisen van goed verrijkingswerk (Drent & van Gerven, 2012), leidt dit volgens de leerlingen ook tot een verminderd gevoel van falen.

Een laatste effect is een afname van druk en spanning, spanning en druk is volgens de ZDT een negatieve voorspeller voor motivatie. De leerlingen gaven aan voor de interventieperiode niet veel spanning te ervaren, maar na de interventieperiode is dit nog minder aanwezig. Ze ervaren vooral minder tijdsdruk waardoor ze meer de tijd kunnen nemen om aan een opdracht te werken.

## *5.2 Antwoord op de hoofdvraag*

Hoe kan ik als leerkracht structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag inzetten om de motivatie, voor het verrijkingswerk van rekenen, bij vijf hoogbegaafde leerlingen in groep 7b te vergroten?

Door het bieden van heldere procedures, optimale uitdagingen, informatie en tussentijdse feedback (Reeve, et al., 2004) heb ik als leerkracht structuurondersteunend leraargedrag ingezet. Om autonomieondersteunend leraargedrag in te zetten heb ik gezorgd voor identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke waarden en interesses (Reeve & Yang, 2006). Vanuit de verzamelde data kan geconcludeerd worden dat hierdoor de motivatie voor het verrijkingswerk van rekenen bij alle vijf de hoogbegaafde leerlingen in groep 7b is gestegen.

## *5.3 Discussie*

Dit onderzoek nodigt uit tot de volgende discussiepunten:

Het structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag is gebaseerd op de theorie van Reeve, et al., (2004) en Reeve & Yang (2006). Omdat bij deze theorie geen bestaande observatielijst is, heeft de onderzoeker gekozen om gebruik te maken van een observatielijst die is gebaseerd op de Teacher as Social Context Questionnaire welke ook aansluit op de ZDT. De onderzoeker heeft echter zelf de observatiepunten van deze lijst moeten koppelen aan de indicatoren van de gebruikte theorieën, wat de betrouwbaarheid van het instrument heeft doen dalen en invloed kan hebben op de uitkomst.

Uit de nulmeting van de observaties is een discrepantie waarneembaar tussen de gegevens van de IB en de leerkracht. Dit verschil is te verklaren vanuit het feit dat de leerkracht een brede kijk heeft op de situatie en de IB slechts een enkele rekenles heeft geobserveerd. De IB geeft bij de nulmeting aan

niet te zien dat de leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met hun werk, bij de tussenmeting is dit voor haar deels herkenbaar. De leerkracht geeft bij de nulmeting echter aan dat wel zichtbaar is wat de leerlingen moeten doen en bij de tussenmeting is dit volgens haar deels zichtbaar. Dit is als volgt te verklaren: De IB heeft tijdens haar eerste observatie niet waar kunnen nemen wat de leerlingen moesten doen als ze klaar zijn met Levelwerk, dit staat nergens beschreven en wordt niet benoemd. De leerkracht weet echter dat de omvang van het werk zo groot is dat de leerlingen het nooit afkrijgen en er geen afspraken zijn wat ze moeten doen als ze klaar zijn. Bij de tussenmeting ziet de IB dit deels wel, omdat ze voldoende projecten hebben om verder te werken. De leerkracht geeft bij de tussenmeting aan het deels te zien, dit is te verklaren vanuit een verschillende kijk op de punten. De leerkracht geeft hiermee aan te bedoelen dat de leerlingen niet weten wat ze moeten doen als hun maatje nog niet klaar is en ze moeten wachten. Van de elf observatiepunten zijn we bij de eindmeting op acht gelijke punten gekomen, dit is te verklaren door het feit dat ik als leerkracht op meerdere punten bewust was van aanwezigheid en de IB niet. Voorgaande punten leiden tot een nieuw discussiepunt: een enkele observatie van de IB geeft mogelijk onvoldoende informatie en maakt dit onderzoek daardoor minder betrouwbaar.

Uit de IMI blijkt dat de ervaren competentie bij alle leerlingen is gestegen, er is een kleine range waarneembaar, wat de betrouwbaarheid vergroot. De uitkomst van de IMI laat zien dat de grootste stijgingen waarneembaar zijn bij het plezier en de ervaren autonomie, dit sluit aan bij de ZDT die zegt dat er een sterk verband is tussen intrinsieke motivatie en autonomie. Dit onderzoek sluit aan bij internationale onderzoeken (Jang, Reeve & Deci, 2010; van Loon, 2013; Vijgen, 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009) die laten zien dat een combinatie van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Zoc laat in de IMI zien dat hij een hogere druk ervaart, maar in het interview geeft hij aan dat deze is gezakt. Hier kunnen drie verklaarbare redenen voor zijn: 1. Hij snapt de IMI niet. 2. Hij praat tijdens het interview met de anderen mee. 3. Er is sprake van een emotionele verandering tussen de afnamemomenten van de IMI en het interview. Geconcludeerd kan worden dat deze afwijking een miniem verschil maakt op de totaalscore, wat de betrouwbaarheid van dit onderzoek minder aantast.

Binnen dit onderzoek is gekozen om in te steken op het leraargedrag en daardoor op een klein aantal respondenten van vijf. Dit maakt het onderzoek onvoldoende betrouwbaar om op een andere school dezelfde uitkomst te geven. De motivatie is gestegen, maar de doorslaggevende factor is onbekend, er zijn meerdere aanpassingen gedaan in het leraargedrag.

#### *5.4 Aanbevelingen*

Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen een observatie-instrument te ontwerpen, dat aansluit bij de theorie van Reeve, et al., (2004) en Reeve & Yang (2006), om zo het leraargedrag te kunnen meten.

Dit onderzoek is gedaan naar de motivatie voor het verrijkingswerk binnen het vakgebied rekenen. Vanwege de positieve uitkomsten worden sterke aanbevelingen gedaan om dit ook toe te passen voor het verrijkingswerk binnen het vakgebied taal. De leerkracht neemt hierbij dezelfde houding aan als bij rekenen. Zoals in 1.3 aangegeven staat, ervaren de collega's ook motivatieproblemen bij de hoogbegaafde leerlingen in hun klas. Daarom wordt aanbevolen ook in de andere klassen het structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag in te zetten. Dat wil zeggen het bieden van heldere procedures, optimale uitdagingen, informatie en tussentijdse feedback (Reeve, et al., 2004) en het identificeren, voeden en ondersteunen en het opbouwen van persoonlijke waarden en interesses (Reeve & Yang, 2006).

De onderzoeker heeft de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd aan de collega's, zie bijlage 7, en krijgt tijd hen te begeleiden bij het proces van het inzetten van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag.

De bijvangst in dit onderzoek is dat de leerlingen in groep 7b de nieuwe taken soms nog als te makkelijk ervaren, daarom wordt aanbevolen hier nader onderzoek naar te doen. Stappen voor inhoudelijk vervolgonderzoek kunnen gedaan worden naar de bepalende factor in het structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag voor de stijgende motivatie, hoewel de onderzoeker van mening is dat juist de combinatie van deze factoren hiervoor zorgen.

### *5.5 Reflectie op de basisdimensies en gekozen competenties*

Binnen dit onderzoek is de praktijk systematisch onderzocht en verbeterd. De resultaten zijn beschreven en gedeeld met collega's (B2.3 Onderzoekend handelen). Om een juiste richting te kiezen voor deze praktijkverbetering is gedurende ruime tijd aandacht gestoken in het zoeken van passende literatuur en onderzoeken. Hierbij zijn bewuste keuzes gemaakt, waarbij ik steeds de kennis en onderwijsbehoeften van mijn hoogbegaafde leerlingen in acht heb genomen (B1. Kritisch toepassen van kennis en B2.1 Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden).

Ik heb laten zien dat ik interpersoonlijk competent ben in het omgaan met leerlingen door hen een stem te geven. Ik ben met hen in gesprek gegaan en heb hen van het begin tot het einde betrokken bij dit onderzoek (A1. Visie op inclusie en waarderen van diversiteit en B2.2 Samenwerkend leren). Het intensief werken met de leerlingen zorgde voor een hoge motivatie bij mijzelf. Ik vind het interessant en leuk om leerlingen een stem te geven, omdat ze altijd weer tot verrassende antwoorden komen die ik zelf niet kan bedenken! (A3. Authentiek functioneren).

Mijn doel was het vergroten van de motivatie bij de leerlingen, hiervoor moest een verandering in de omgeving tot stand komen. Door het inzetten van structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag, en daarmee tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften, is de situatie veranderd van een controlerende naar een motiverende leeromgeving. Hiermee laat ik zien orthopedagogisch competent te zijn in de omgang met leerlingen. Tijdens het onderzoek is de feedback van mijn critical friends belangrijk geweest en was ik genooddaakt om voortdurend naar mijn eigen handelen te kijken. Mijn handelen heb ik verantwoord aan mijn collega's, de ouders en de leerlingen, waarmee ik aantoon dat ik competent ben ik reflectie en ontwikkeling (B2.2 Samenwerkend leren).

Het structuur- en autonomieondersteunend leraargedrag vraagt een goede afstemming tussen instrumenteel, communicatief en normatief handelen. De taken staken didactisch goed in elkaar, ik heb de leerlingen het belang laten zien van de taken en ik heb de interesses van de leerlingen meegenomen en hierop ingespeeld (A2. Normatieve professionaliteit).

## Bibliografie

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO raad vereniging van hogescholen.
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!* Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D., de Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D., Goede, M. d., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bergh, L. v., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bjorklund, D. F. (2009). *Neem de tijd voor de kindertijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Boeije, H. (2005). *Analiseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Brouwer, G., & Ahlers, L. (2011). *Knappe koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Bruning, M., Weijthrother, J. v., Kamphof, G., & Boer, G. d. (2014). *Excelleren mogelijk maken*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Castelijns, J., Segers, M., & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren - toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Clinkenbeard, P. (2012). Motivation and gifted students: implications of theory and research. *Psychology in the Schools*.
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. Sroufe, *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Danner, F., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 1043-1052.
- Dawson, P., & Guare, R. (2010). *Educatieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-34). Rochester.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The selfdetermination theory perspective. *Journal of Personality*, 119-142.

- Drent, S., & Gerven, E. v. (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Drent, S., & Gerven, E. v. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Drent, S., & Gerven, E. v. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Van Gorcum.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 1-24.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Re-examining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 103-112.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In K. Heller, F. Möns, R. Sternberg, & R. Subotnik, *International Handboek of Giftedness and Talent* (pp. 67-80). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In K. A. Heller, F. J. Möns, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent (tweede druk)*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gagné, F. (2010). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Université du Québec à Montréal (Canada).
- Gerven, E. v. (2001). *Zicht op hoogbegaafdheid*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. v. (2008). *Moeilijk moet! Aanpassingen in de leerstof voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Opgehaald van Slim! digitaal: [www.slim-digitaal.nl](http://www.slim-digitaal.nl)
- Gerven, E. v. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2009). *Handboek Hoogbegaafdheid*. Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2011). Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. v. Gerven, *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 6-21). Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. v. (2014). *Knapzak Praktijkgidsen - Uitdagend Onderwijs*. Almere: Sabine Kokee, [www.leuker.nu](http://www.leuker.nu).
- Gerven, E. v. (2014). *Knapzak praktijkgidsen. Uitdagend onderwijs*. Uitgeverij leuker.nu.
- Gerven, E. v., & Drent, S. (2002). *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Gerven, E. v., & Drent, S. (Versie Upgrade juli 2011). *Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid. Handleiding Webbased versie*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Gerven, E. v., & Hoogenberg, I. (2011). *Begaafd begeleiden. Competentiematrix voor de Specialist Begaafdheid SE/ZOO*. Assen: van Gorcum.

- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 588-600.
- Janson, D., & Noteboom, A. (2004). *Compacten en verrijken van de rekenles voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Kieboom, T. (2007). *Als je kind geen Einstein is*. Tiel: Lannoo.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. v., & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. . Opgehaald van Kohnstamm Instituut: <http://www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/pdf/ki900.pdf>
- Linden, J. v., Erkens, G., Schmidt, H., & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In R. Simons, J. v. Linden, & T. Duffy, *New Learning* (pp. 37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Male, J. v. (2011). Methoden en technieken in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 6-13.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 48-58.
- Mönks, F., & Ypenburg, Y. (1995). *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen aan de Rijn: Samsom, 2e druk.
- OSO, F. (2015). *Powerpoint Peergruponderwijs bijeenkomst 3 en 4*. Opgehaald van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/leren/LBGF5/utrecht/Documenten/studiejaar%202014-2015/handouts/Ppt%20utrecht%20zaterdag%20les%201,2%20april%202015%20student.pdf>
- Plant, R., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally-controlling styles. . *Journal of Personality*, 435-449.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 209-218.
- Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D. McInerney, & S. v. Etten, *Big Theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich: Information Age Publishing.

- Renzulli, J. (1985). The three ring conception of giftedness. A development model for creative productivity. In R. Sternberg, & J. Davidson, *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Ros, A., Castelijns, J., Loon, A.-M. v., & Verbeeck, K. (2015). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Ryan, R., Connell, J., & Plant, R. (1990). Emotions in non-directed text learning. . *Learning and Individual Differences*, 1-17.
- Ryan, R. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. . *Journal of Personality and Social Psychology*, 450-461.
- Ryan, R., Koestner, R., & Deci, E. (1991). Varied forms of persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotions*, 185-205.
- Ryan, R., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. . *Journal of Personality and Social Psychology*, 736-750.
- School aan zet. (2014). *Jonge speurders. Op expeditie met Zoekie*.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, M. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson: Upper Saddle River.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 57-68.
- Simons, P., & Zuylen, J. (1995). *De didactiek van het leren leren*. Tilburg: MesoConsult.
- Slimpuls. (2015, juni 5). Opgehaald van Onderwijsadvies op het hoogste niveau: [www.slimpuls.nl](http://www.slimpuls.nl)
- SLO. (2015, mei 8). *Doelen en Vaardigheden Lijst*. Opgehaald van Talent stimuleren: <http://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/hulpmiddel/259-doelen-en-vaardighedenlijst>
- Sluijsmans, D., Weijzen, S., Castelijns, J., & Ven, H. v. (2011). Feedback door de leerkracht als motor voor zelfregulerend leren. In J. Castelijns, M. Segers, & K. Struyven, *Evalueren om te leren - Toetsen en beoordelen op school* (pp. 81-100). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Snyder, K. (2011). Giftedness and metacognition; a short-term longitudinal investigation of metacognitive monitoring in the Classroom. *Gifted Child Quarterly*, 181-193.
- Steenbergen-Penterman, N. e.a. (2009). *Compacting van taal voor (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

- Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In E. v. Gerven, *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 86-100). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Termeer, P. (2009). Verrijkingsonderwijs. In S. v. Gerven, *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 86-100). Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, T., & Oort, F. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 345-360.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37-58.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory into Practice*, 211-217.
- Veenman, M. V. (2013, september 24). *Didactief Online*. Opgehaald van Didactief. Opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk: <http://www.didactiefonline.nl/blog-blonz/11701-metacognitie-bepaalt-leerresultaat>
- Verbeeck, K. (2010). Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.
- Vijgen, T. (2010). 'Navigeren zonder TomTom' De invloed van autonomie en structuur op de intrinsieke motivatie. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Middle Years*. London: David Fulton Publishers.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 548-573.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyms, S. M., & Salvin, T. J. (1993). *Technical report. An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When student believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*.
- Ziegler, A., & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In R. J. Sternberg, F. J. Mönks, K. A. Heller, & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent (tweede druk)*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

## **Bijlage 1. Leer- en persoonlijkheidseigenschappen van hoogbegaafde kinderen**

### *Leereigenschappen*

- \* Is snel van begrip;
- \* Maakt grote denk- en leerstappen;
- \* Beschikt over een goed geheugen;
- \* Is in staat verworven kennis toe te passen;
- \* Is in staat nieuwe kennis te integreren met oude kennis;
- \* Beschikt over een groot analytisch vermogen.

### *Persoonlijkheidseigenschappen*

- \* Is taalvaardig en kan spelen met taal;
- \* Komt met creatieve en originele oplossingen;
- \* Is geestelijk vroegrijp;
- \* Houdt van uitdagingen;
- \* Beschikt over een groot doorzettingsvermogen;
- \* Is perfectionistisch ingesteld;
- \* Is veelal een intuïtieve denker;
- \* Heeft behoefte aan een hoge mate van autonomie;
- \* Beschikt over het vermogen tot (zelf)reflectie;
- \* Is sociaal competent.

(Drent & van Gerven, 2012)

## Bijlage 2. Vertaalde vragenlijst IMI

Omcirkel in hoeverre de stelling van toepassing is op jou, tijdens het werken aan de verrijkingstaak van rekenen.

1=helemaal niet waar

2= niet waar

3= deels niet waar

4= neutraal

5= deels waar

6= waar

7= helemaal waar

### VRAGEN

1. Terwijl ik bezig was met de taak, zat ik er aan te denken hoe ik er van genoot. 1 2 3 4 5 6 7
2. Ik voelde me helemaal niet nerveus over het doen aan de taak. 1 2 3 4 5 6 7
3. Ik voelde dat het mijn keuze was om de taak uit te voeren. 1 2 3 4 5 6 7
4. Ik denk dat ik vrij goed ben in deze taak. 1 2 3 4 5 6 7
5. Ik vond de taak zeer interessant. 1 2 3 4 5 6 7
6. Ik voelde me gespannen terwijl ik de taak aan het doen was. 1 2 3 4 5 6 7
7. Ik denk dat ik in vergelijking met andere studenten, vrij goed ben in deze taak. 1 2 3 4 5 6 7
8. Het doen van de taak was leuk. 1 2 3 4 5 6 7
9. Ik voelde me ontspannen terwijl ik de taak aan het doen was. 1 2 3 4 5 6 7
10. Ik heb erg genoten van het doen van de taak. 1 2 3 4 5 6 7
11. Ik had niet echt een keuze over het doen van de taak. 1 2 3 4 5 6 7
12. Ik ben tevreden met mijn prestatie op deze taak. 1 2 3 4 5 6 7
13. Ik was angstig terwijl ik de taak aan het doen was. 1 2 3 4 5 6 7
14. Ik dacht dat de taak erg saai was. 1 2 3 4 5 6 7
15. Ik voelde me alsof ik aan het doen was wat ik wou doen, terwijl ik met de taak bezig was. 1 2 3 4 5 6 7

1=helemaal niet waar

2= niet waar

3= deels niet waar

4= neutraal

5= deels waar

6= waar

7= helemaal waar

16. Ik voelde me behoorlijk bedreven in deze taak.

1 2 3 4 5 6 7

17. Ik dacht dat de taak erg interessant was.

1 2 3 4 5 6 7

18. Ik voelde me onder druk gezet terwijl ik de taak aan het doen was.

1 2 3 4 5 6 7

19. Ik voelde me alsof ik de taak moest doen.

1 2 3 4 5 6 7

20. Ik zou de taak omschreven als zeer aangenaam.

1 2 3 4 5 6 7

21. Ik deed de taak want ik had geen andere keuze.

1 2 3 4 5 6 7

22. Na een tijdje aan de taak gewerkt te hebben, voelde ik me behoorlijk competent.

1 2 3 4 5 6 7

### Bijlage 3 Interventie concreet

| Indicatoren                                     | In de praktijk                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Structuurondersteunend leraargedrag</i>      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Bieden van heldere procedures                   | Er is een introductie gehouden van de aangeboden taken, waarbij de volgende randvoorwaarden zijn besproken: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tijdsduur voor iedere taak;</li> <li>- de leerlingen mogen elkaar één keer per taaktijd een vraag stellen, op donderdag kunnen vragen aan de leerkracht gesteld worden;</li> <li>- samenwerking; per taak verschillend, staat aangegeven. Max. twee leerlingen bij samenwerktaken;</li> <li>- beoordeling: bij iedere taak is een beoordelingsformulier toegevoegd. Zowel de leerkracht als de leerlingen vullen deze in en deze wordt na afloop besproken.</li> </ul> |
| Bieden van optimale uitdagingen                 | De aangeboden taken bevatten een open karakter waardoor een onderzoekende werkhouding is vereist.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Informatie en tussentijdse feedback             | Informatie: Tijdens de introductie is iedere taak kort uitgelicht. Dit hield in dat de doelen zijn benoemd en er een korte inkijk is gegeven.<br>Tussentijdse feedback: tijdens de plusklas is op donderdagochtend een half uur ingepland om de leerlingen te begeleiden. In deze tijd wordt effectieve feedback gegeven m.b.v. de volgende vragen:<br>1. Waar werk ik naartoe? 2. Hoe doe ik het tot nu toe? 3. Hoe nu verder?<br>(van den Bergh & Ros ,2015).<br>Deze vragen zijn ook binnen de klas gesteld wanneer de leerlingen aan deze taken werkten.                                                                |
| <i>Autonomieondersteunend leraargedrag</i>      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Identificeren                                   | Voldoende luistertijd: tijdens de plusklas op donderdagochtend is een half uur ingepland om de leerlingen het woord te geven. Hierin wordt gevraagd naar hun mening, interesses, gedachten, gevoelens en eigen oplossingen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Voeden en ondersteunen                          | Keuzes aanbieden: er zijn vier extra rekentaken aangeboden waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Deze taken voldoen aan de kenmerken van goed verrijkingsmateriaal, die in 2.2.3 zijn vermeld.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Opbouwen van persoonlijke waarden en interesses | De leerkracht heeft de leerlingen steeds duidelijk gemaakt waarom een taak belangrijk is: Dit is gedaan bij de introductie van de taken en is tevens vermeld op de taak.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

## Bijlage 4. Observaties

### Nulmeting IB

|                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| Naam observator:      | Datum: 7 maart 2016  |
| Leraar:               |                      |
| School:               | Groep: 7             |
| Inhoud/ vakgebied:    |                      |
| Beschrijving les:     |                      |
| Starttijd observatie: | Eindtijd observatie: |

Hieronder staan observatiepunten. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het punt in de klassensituatie herkent van de geobserveerde leraar. Geef eventueel een nadere toelichting.

| Observatiepunt                                                                                            | Definitie                                                                                                                | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Verwachtingen duidelijk maken</b>                                                                      |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 1 Leerlingen weten wat ze moeten doen.                                                                    | De leraar geeft duidelijk aan wat zijn verwachtingen zijn naar leerlingen toe en aan welk leerdoel er wordt gewerkt.     |                 | X                |                |
| 2 Leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen.                                                         | De leraar maakt duidelijke afspraken met leerlingen en geeft aan wat er van het werk wordt verwacht.                     |                 | X                |                |
| Toelichting: Leerlingen moeten hier regelmatig op gewezen worden                                          |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Consequent opvolgen van richtlijnen</b>                                                                |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 3 Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.                                      | De leraar treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken.                                                |                 | X                |                |
| Toelichting: zie bovengenoemde toelichting                                                                |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Aansluiten bij niveau van de leerling</b>                                                              |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 4 Er worden opdrachten aangeboden / wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling. | De leraar biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan. |                 | X                |                |
| Toelichting: leerlingen moeten zelf met vragen komen, anders wordt er geen uitleg gegeven                 |                                                                                                                          |                 |                  |                |

| Observatiepunt                                                                                     | Definitie                                                                                                                                                                                                 | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Hulp en ondersteuning bieden</b>                                                                |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 5 De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben. | De leraar geeft leerlingen die vastlopen, tips zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en zich verder te bekwamen.             | X               |                  |                |
| Toelichting: Sono lopen ze compleet vast of vragen ze hulp aan elkaar                              |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Heidere procedures</b>                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 6 Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn. | De leraar geeft tussenliggende stappen naar het einddoel aan, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en ze weten welke tussenstappen ze kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken. | X               |                  |                |
| 7 Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd ze hebben.                                             | De leraar geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/taak te werken.                                                                                                             |                 | X                |                |
| 8 Voor leerlingen is het duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.                           | De leraar geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.                                                                                                                                  | X               |                  |                |
| Toelichting: leerlingen maken een planning voor een bepaalde periode verder niet                   |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Keuzemogelijkheden</b>                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 9 Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten / taken.                                   | De leraar biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.                                                                                                                       | X               |                  |                |
| Toelichting: opdrachten liggen vast                                                                |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Controle</b>                                                                                    |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 10 De leraar neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.           | De leraar geeft de leerlingen niet de mogelijkheid zelf te ontdekken door bijvoorbeeld direct aan leerlingen te tonen hoe een taak of opdracht moet worden opgelost.                                      | X               |                  |                |
| Toelichting:                                                                                       |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Relevantie</b>                                                                                  |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 11 De leraar geeft een uitleg of rationale over een taak.                                          | De leraar geeft een zinnige en specifieke uitleg over het nut van een bepaalde taak of opdracht.                                                                                                          | X               |                  |                |
| Toelichting:                                                                                       |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |

## Nulmeting leerkracht

|                           |                      |
|---------------------------|----------------------|
| Naam observator:          | Datum: 7 maart 2016  |
| Leraar:                   |                      |
| School:                   | Groep: 7/8           |
| Inhoud/ vakgebied:        |                      |
| Beschrijving les: rekenen |                      |
| Starttijd observatie:     | Eindtijd observatie: |

Hieronder staan observatiepunten. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het punt in de klassensituatie herkent van de geobserveerde leraar. Geef eventueel een nadere toelichting.

| Observatiepunt                                                                                            | Definitie                                                                                                                | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Verwachtingen duidelijk maken</b>                                                                      |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 1 Leerlingen weten wat ze moeten doen.                                                                    | De leraar geeft duidelijk aan wat zijn verwachtingen zijn naar leerlingen toe en aan welk leerdoel er wordt gewerkt.     |                 | X                |                |
| 2 Leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen.                                                         | De leraar maakt duidelijke afspraken met leerlingen en geeft aan wat er van het werk wordt verwacht.                     |                 | X                |                |
| Toelichting                                                                                               |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Consequent opvolgen van richtlijnen</b>                                                                |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 3 Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.                                      | De leraar treedt consequent op bij het overtrekken van gemaakte afspraken.                                               |                 |                  | X              |
| Toelichting                                                                                               |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Aansluiten bij niveau van de leerling</b>                                                              |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 4 Er worden opdrachten aangeboden / wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling. | De leraar biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan. |                 | X                |                |
| Toelichting                                                                                               |                                                                                                                          |                 |                  |                |

| Observatiepunt                                                                                                                     | Definitie                                                                                                                                                                                                 | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Hulp en ondersteuning bieden</b>                                                                                                |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 5 De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben.                                 | De leraar geeft leerlingen die vastlopen, tips zonder hierbij kant-en-klaar oplossingen te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en zich verder te ontwikkelen.          | X               |                  |                |
| Toelichting Lastig om leerlingen te coachen bij open opdr.                                                                         |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Heldere procedures</b>                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 6 Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn.                                 | De leraar geeft tussenliggende stappen naar het einddoel aan, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en ze weten welke tussenstappen ze kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken. | X               |                  |                |
| 7 Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd ze hebben.                                                                             | De leraar geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/taak te werken.                                                                                                             |                 |                  | X              |
| 8 Voor leerlingen is het duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.                                                           | De leraar geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.                                                                                                                                  |                 |                  | X              |
| Toelichting                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Keuzemogelijkheden</b>                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 9 Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten / taken.                                                                   | De leraar biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.                                                                                                                       | X               |                  |                |
| Toelichting ze kunnen alleen de volgorde bepalen, maar de methode 'bepaalt' welke opdr. er elk blok gemaakt worden.                |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Controle</b>                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 10 De leraar neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.                                           | De leraar geeft de leerlingen niet de mogelijkheid zelf te ontdekken door bijvoorbeeld direct aan leerlingen te tonen hoe een taak of opdracht moet worden opgelost.                                      | X               |                  |                |
| Toelichting Soms zou ik de 11e misschien iets meer bij de hand mogen nemen, maar mijn voorkeur ligt dan wel bij de coachende kant. |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Relevantie</b>                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 11 De leraar geeft een uitleg of rationale over een taak.                                                                          | De leraar geeft een zinvolle en specifieke uitleg over het nut van een bepaalde taak of opdracht.                                                                                                         | X               |                  |                |
| Toelichting                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |

## Tussenmeting IB

|                                                                                                    |                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Naam observator:  | Datum: 29-03-2016    |
| Leraar:                                                                                            |                      |
| School:                                                                                            | Groep:               |
| Inhoud/ vakgebied:                                                                                 |                      |
| Beschrijving les:                                                                                  |                      |
| Starttijd observatie:                                                                              | Eindtijd observatie: |

Hieronder staan observatiepunten. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het punt in de klassensituatie herkent van de geobserveerde leraar. Geef eventueel een nadere toelichting.

| Observatiepunt                                                                                                                                                                                                               | Definitie                                                                                                                | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Verwachtingen duidelijk maken</b>                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 1 Leerlingen weten wat ze moeten doen.                                                                                                                                                                                       | De leraar geeft duidelijk aan wat zijn verwachtingen zijn naar leerlingen toe en aan welk leerdoel er wordt gewerkt.     |                 |                  | X              |
| 2 Leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen.                                                                                                                                                                            | De leraar maakt duidelijke afspraken met leerlingen en geeft aan wat er van het werk wordt verwacht.                     |                 |                  | X              |
| <b>Toelichting</b> Heb je in ieder geval op de opdrachten gezet.                                                                                                                                                             |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Consequent opvolgen van richtlijnen</b>                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 3 Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.                                                                                                                                                         | De leraar treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken.                                                |                 | X                |                |
| <b>Toelichting</b> Ivm de combinatieklas heb je hen niet voortdurend in de gaten, maar ze weten dat ze thuis verder moeten werken als ze het af hebben. Als ze te lui/ruchtig werken op de les heb je ze terug naar de klas. |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 4 Er worden opdrachten aangeboden / wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling.                                                                                                                    | De leraar biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan. |                 |                  | X              |

**Toelichting** De leerlingen zijn voortdurend met elkaar in gesprek en bezig met de opdracht, dus volgens mij sluit het wel aan bij het niveau.

| Observatiepunt                                                                                                                                                     | Definitie                                                                                                                                                                                                 | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Hulp en ondersteuning bieden</b>                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 5 De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben.                                                                 | De leraar geeft leerlingen die vastlopen, tips zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en zich verder te bekwamen.             |                 |                  | X              |
| <b>Toelichting</b> Je helpt ze verder door coachende vragen te stellen, maar niet door het antwoord te geven.                                                      |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Heldere procedures</b>                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 6 Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn.                                                                 | De leraar geeft tussenliggende stappen naar het einddoel aan, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en ze weten welke tussenstappen ze kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken. |                 |                  | X              |
| 7 Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd ze hebben.                                                                                                             | De leraar geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/taak te werken.                                                                                                             |                 |                  | X              |
| 8 Voor leerlingen is het duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.                                                                                           | De leraar geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.                                                                                                                                  |                 | X                |                |
| <b>Toelichting</b> 6 stappenplan zie ik in de map. 7 ze plannen de taken zelf in. 8 dat zie ik niet, maar ik neem aan dat ze door kunnen met het volgende project? |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Keuzemogelijkheden</b>                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 9 Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten / taken.                                                                                                   | De leraar biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.                                                                                                                       |                 |                  | X              |
| <b>Toelichting</b> Ze hebben keuze uit 4 leuke projecten die ook aansluiten bij hun interesses.                                                                    |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Controle</b>                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 10 De leraar neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.                                                                           | De leraar geeft de leerlingen niet de mogelijkheid zelf te ontdekken door bijvoorbeeld direct aan leerlingen te tonen hoe een taak of opdracht moet worden opgelost.                                      |                 | X                |                |
| <b>Toelichting</b> Nee, absoluut niet, je coacht ze meer dan dat je antwoorden geeft.                                                                              |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Relevantie</b>                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 11 De leraar geeft een uitleg of rationale over een taak.                                                                                                          | De leraar geeft een zinvolle en specifieke uitleg over het nut van een bepaalde taak of opdracht.                                                                                                         |                 | X                |                |

**Toelichting** Dat is voor mij niet helemaal duidelijk. Door het vermelden van de doelen en het aan te laten sluiten bij hun interesses, geef je wel relevante con.

## Tussenmeting leerkracht

|                       |                      |
|-----------------------|----------------------|
| Naam observator:      | Datum: 29/03/16      |
| Leraar:               |                      |
| School:               | Groep:               |
| Inhoud/ vakgebied:    |                      |
| Beschrijving les:     |                      |
| Starttijd observatie: | Eindtijd observatie: |

Hieronder staan observatiepunten. Geef door middel van een kruisje aan in hoeverre je het punt in de klassensituatie herkent van de geobserveerde leraar. Geef eventueel een nadere toelichting.

| Observatiepunt                                                                                                                       | Definitie                                                                                                                | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Verwachtingen duidelijk maken</b>                                                                                                 |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 1 Leerlingen weten wat ze moeten doen.                                                                                               | De leraar geeft duidelijk aan wat zijn verwachtingen zijn naar leerlingen toe en aan welk leerdoel er wordt gewerkt.     |                 |                  | X              |
| 2 Leerlingen weten waaraan hun werk moet voldoen.                                                                                    | De leraar maakt duidelijke afspraken met leerlingen en geeft aan wat er van het werk wordt verwacht.                     |                 |                  | X              |
| Toelichting: <i>Leerdoelen staan vermeld bij ieder project evaluatie benoemt nogmaals de verwachtingen</i>                           |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Consequent opvolgen van richtlijnen</b>                                                                                           |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 3 Datgene wat is afgesproken met de leerlingen wordt ook uitgevoerd.                                                                 | De leraar treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken.                                                |                 |                  | X              |
| Toelichting:                                                                                                                         |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| <b>Aansluiten bij niveau van de leerling</b>                                                                                         |                                                                                                                          |                 |                  |                |
| 4 Er worden opdrachten aangeboden / wordt uitleg gegeven die aansluit(en) bij het niveau van de leerling.                            | De leraar biedt oefeningen aan die als optimaal uitdagend worden ervaren en aansluiten bij wat de leerling (net) aankan. |                 | X                |                |
| Toelichting: <i>Voor sommige nr mogen de projecten nog iets moeilijker. Ze kiezen echter zelf soms ook voor de makkelijkste weg.</i> |                                                                                                                          |                 |                  |                |

| Observatiepunt                                                                                                    | Definitie                                                                                                                                                                                                 | Niet herkenbaar | Deels herkenbaar | Wel herkenbaar |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------|----------------|
| <b>Hulp en ondersteuning bieden</b>                                                                               |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 5 De leerlingen krijgen hulp via tips (in plaats van oplossingen) als leerlingen een vraag hebben.                | De leraar geeft leerlingen die vastlopen, tips zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden. Dit geeft leerlingen de kans om zelf de oplossing te ontdekken en zich verder te bekwaamen.            |                 |                  | X              |
| Toelichting: <i>Dit wordt gedaan vanuit het oplossingsgericht denken</i>                                          |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Heidere procedures</b>                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 6 Er wordt een stappenplan gegeven waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn.                | De leraar geeft tussenliggende stappen naar het einddoel aan, zodat leerlingen het gevoel hebben dat de taak haalbaar is en ze weten welke tussenstappen ze kunnen doorlopen om het einddoel te bereiken. |                 |                  | X              |
| 7 Voor leerlingen is duidelijk hoeveel tijd ze hebben.                                                            | De leraar geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/taak te werken.                                                                                                             |                 |                  | X              |
| 8 Voor leerlingen is het duidelijk wat ze kunnen doen als ze klaar zijn.                                          | De leraar geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn.                                                                                                                                  |                 | X                |                |
| Toelichting: <i>Leerlingen krijgen een stappenplan waarbij ze zelf de keuze mogen maken die te gebruiken.</i>     |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Keuzemogelijkheden</b>                                                                                         |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 9 Leerlingen kunnen kiezen uit verschillende opdrachten / taken.                                                  | De leraar biedt keuzes aan zodat leerlingen hun eigen interesses kunnen realiseren.                                                                                                                       |                 |                  | X              |
| Toelichting: <i>Leerlingen kunnen kiezen uit 4 projecten en kunnen binnen het project hun eigen keuzes maken.</i> |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Controle</b>                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 10 De leraar neemt de leerlingen bij het maken van opdrachten bij elke stap bij de hand.                          | De leraar geeft de leerlingen niet de mogelijkheid zelf te ontdekken door bijvoorbeeld direct aan leerlingen te tonen hoe een taak of opdracht moet worden opgelost.                                      | X               |                  |                |
| Toelichting: <i>Dit is met de nieuwe taken haast onmogelijk, omdat het open opdr. zijn</i>                        |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| <b>Relevantie</b>                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |
| 11 De leraar geeft een uitleg of rationale over een taak.                                                         | De leraar geeft een zinvolle en specifieke uitleg over het nut van een bepaalde taak of opdracht.                                                                                                         |                 |                  | X              |
| Toelichting:                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                           |                 |                  |                |

## Bijlage 5 Gecodeerde interviews van de tussen- en eindmeting

| Tussenmeting                                                                                        |          |                                                                                                                                                                                                        |                                           |                            |                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|---------------------|
| Interviewer                                                                                         | Fragment | Leerlingen                                                                                                                                                                                             | Open coderen                              | Axiaal coderen             | Selectief coderen   |
| Ervaren jullie meer plezier in het rekenwerk dan voorheen?                                          | 1.1      | Zoc: Het is nu niet zoals altijd alleen maar achter je tafel zitten en sommetjes uitrekenen, maar het is meer doen en dingen opzoeken.                                                                 | - niet achter je tafel<br>- meer opzoeken | - Plezier in de opdrachten | Plezier             |
|                                                                                                     | 1.2      | Jaap: Ik vind het ook wel leuker, het is ook grappig dat je nu dingen weet die je eerst niet wist. Zoals bij het project van de streepjescode.                                                         | - grappige dingen om te leren             | - Plezier in de opdrachten | Plezier             |
|                                                                                                     | 1.3      | Bo: Met Rekentijger snapte ik veel dingen niet en nu snap ik het wel, ik hoef minder te vragen en kan nu gewoon doorwerken.                                                                            | - minder vragen stellen                   | - Meer zelfstandig werken  | Ervaren autonomie   |
|                                                                                                     | 1.4      | Katinka: Ik vind het ook een stuk leuker, net zoals Bo zegt: bij Rekentijger had ik heel snel dat ik bij bijna elke blz. wel een vraag had. Nu hebben we maar twee vragen gehad.                       | - minder vragen                           | - Meer zelfstandig werken  | Ervaren autonomie   |
| Verhoogt dat je plezier?                                                                            | 1.5      | Katinka: Ja, want als je vragen hebt dan moet je weer verder met iets anders maar dan ben ik vaak weer vergeten wat het was.                                                                           | - wachten                                 | - Meer zelfstandig werken  | Ervaren autonomie   |
|                                                                                                     | 1.6      | Bo: Je loopt minder tegen vragen op, je hoeft minder te wachten op de juf. Ik kan nu beter doorwerken                                                                                                  | - beter doorwerken                        | - Meer zelfstandig werken  | Ervaren autonomie   |
| Wat kan er veranderd worden zodat het plezier verhoogt wordt?                                       | 2.1      | Bo: het is nu toch wel makkelijk, het mag wel iets moeilijker. Niet teveel, maar net een klein stapje.                                                                                                 | - iets te makkelijk                       | - Niveau                   | Ervaren competentie |
|                                                                                                     | 2.2      | Katinka: Bo was gister langer bezig met haar werk dan ik en dan moet ik steeds wachten op haar. Ik vind het dan onhandig dat je moet wachten, het is wel leuk om samen te werken maar soms ook lastig. | - wachten<br>- samenwerken                | - Samenwerken              | Plezier             |
| Zijn er meer groepjes die dat ervaren?                                                              | 2.3      | Jaap: Ik denk dat het project de streepjescode ook te makkelijk was, de handelingen die je moet doen passen meer bij groep 5.                                                                          | - streepjescode te makkelijk project      | - Niveau                   | Ervaren competentie |
|                                                                                                     | 2.4      | Storm: we waren ook heel snel klaar met het project.                                                                                                                                                   | - snel klaar                              | - Niveau                   | Ervaren competentie |
| Hebben jullie zelf een idee over het samenwerken?                                                   | 2.5      | Zoc: Zelf doorwerken, als het kan.                                                                                                                                                                     | - zelf doorwerken                         | - Samenwerken              | Samenwerken         |
|                                                                                                     | 2.6      | Jaap: Ander werk gaan doen                                                                                                                                                                             | - ander werk                              | - Samenwerken              | Samenwerken         |
|                                                                                                     | 2.7      | Bo: Maar dat is juist het werk waar ik geen plezier in heb                                                                                                                                             | - geen plezier in ander werk              | - Samenwerken              | Samenwerken         |
|                                                                                                     | 2.8      | Katinka: Ik ga dan soms vast taal levelwerk maken                                                                                                                                                      | - taal maken                              | - Samenwerken              | Samenwerken         |
|                                                                                                     | 2.9      | Zoc: Soms werkt de 1 bij ons vast door en dan vertelt de ander wat die gedaan heeft.                                                                                                                   | - één werkt door                          | - Samenwerken              | Samenwerken         |
| Is het een idee als ik korte opdrachtjes maak?                                                      | 2.10     | Katinka: Ja, dat je bijvoorbeeld een klein boekje hebt met opdrachtjes.                                                                                                                                | - idee: klein boekje                      | - Tips samenwerken         | Samenwerken         |
| Iets van korte raadsels ofzo?                                                                       | 2.11     | Allemaal: Jaaaa! Yes!                                                                                                                                                                                  | - mee eens                                | - Tips samenwerken         | Samenwerken         |
| Het stukje competentie, het gevoel hebben 'ik kan het'. Hoe zit dat nu? Wie kan er wat over zeggen? | 3.1      | Katinka: Ik vind het best makkelijk nu, je doet het en het is klaar.                                                                                                                                   | - makkelijk                               | - Niveau                   | Ervaren competentie |
| Hoe zouden we het gevoel                                                                            | 3.2      | Katinka: Dat we iets moeilijker projecten                                                                                                                                                              | - moeilijkere                             | - Niveau                   | Ervaren             |

|                                                                                                                                  |     |                                                                                                                                                                        |                                              |                             |                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| van competentie kunnen bereiken? Dat je denkt: eerst kon ik het niet en nu kan ik het wel of eerst snapte ik het niet en nu wel. |     | krijgen. Je hoeft nu niet echt heel erg diep na te denken over alles.                                                                                                  | projecten                                    |                             | competentie         |
| Geldt dat voor jullie ook?                                                                                                       | 3.3 | <i>Storm en Jaap knikken.</i>                                                                                                                                          |                                              | - Niveau                    | Ervaren competentie |
| En voor jou Zoc?                                                                                                                 | 3.4 | Zoc: Waar ik nu mee bezig ben is best lastig.<br><i>Hij legt in stappen uit wat hij moet doen.</i>                                                                     | - lastig                                     | - Niveau                    | Ervaren competentie |
| Als we eens kijken naar keuzevrijheid, autonomie, het gevoel dat je zelf kunt kiezen. Hoe zit dat nu?                            | 4.1 | Bo: Ik heb nu het gevoel dat ik een keuze heb.                                                                                                                         | - gevoel een keuze te hebben                 | - Keuze                     | Ervaren autonomie   |
| hoe voelt dat om een keuze te hebben?                                                                                            | 4.2 | Bo: Het voelt fijn om zelf te kiezen wat je mag doen.                                                                                                                  | - kiezen is fijn                             | - Keuze                     | Ervaren autonomie   |
|                                                                                                                                  | 4.3 | Katinka: Het is meer keuze dan eerst, je mag kiezen welke taak en met wie je wilt samenwerken en eerst mocht je alleen kiezen met welke taak je begon.                 | - meer keuzes: taak en maatje                | - Keuze                     | Ervaren autonomie   |
| Is er iets wat je keuzevrijheid nog meer kan vergroten?                                                                          | 4.4 | Katinka: Dat je zelf mag kiezen hoe je iets doet binnen de projecten.                                                                                                  | - meer vergroten door keuze in vorm          | - Keuze                     | Ervaren autonomie   |
| Uit de enquête bij de nulmeting blijkt dat jullie niet veel druk/ spanning ervaren, is dat intussen veranderd?                   | 5.1 | Zoc: Normaal kijk ik altijd hoe ver de rest is en dan zie ik dat ik nog niet zo ver ben. Nu is iedereen iets anders aan het doen, dus hoef ik ook niet te vergelijken. | - vergelijken<br>- iedereen doet iets anders | - Spanning<br>- Vergelijken | Spanning/<br>Druk   |
|                                                                                                                                  | 5.2 | Jaap: Het is nog minder geworden, ik had tijdens het project al door dat we bijna klaar waren dus dan krijg je nog minder spanning of je het wel op tijd af hebt.      | - minder spanning om de tijd                 | - Spanning                  | Spanning/<br>Druk   |
|                                                                                                                                  | 5.3 | Storm: Ik had er al niet zoveel last van, maar nu helemaal niet meer.                                                                                                  | - geen last van                              | - Spanning                  | Spanning/<br>Druk   |
|                                                                                                                                  | 5.4 | Katinka: Ik had hetzelfde als Storm, ik heb echt geen zin om het thuis te maken.                                                                                       | - geen zin om thuis te maken                 | - Spanning                  | Spanning/<br>Druk   |
| Is er iets dat de druk nog meer zou kunnen verminderen? Voelt iemand nog druk of spanning?                                       | 5.5 | <i>Alle leerlingen schudden hun hoofd</i>                                                                                                                              |                                              | - Spanning                  | Spanning/<br>Druk   |

| Eindmeting 21 april 2016                                                                                                                                                                                                                               |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                     |                                             |                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------|
| Interviewer                                                                                                                                                                                                                                            | Fragment | Leerlingen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Open coderen                                                        | Axiaal coderen                              | Selectief coderen   |
| Jullie hebben de vragenlijst opnieuw ingevuld, hieruit blijkt dat jullie allemaal meer plezier ervaren dan voorheen. Wie wil dit eens mondeling toelichten, eventueel met voorbeelden?                                                                 | 1.1      | Zoc: Ik vond het plezierig, want het zijn leuke opdrachten. Levelwerk doe je in je eentje, heel soms met iemand samen, en dat zijn ook andere opdrachten en dit is gewoon veel leuker vind ik. De andere opdrachten zijn meer individueel en dit vind ik leuker.                                                                                 | -Leuke opdrachten<br>-Samenwerken                                   | - Plezier in de opdrachten<br>- Samenwerken | Plezier             |
|                                                                                                                                                                                                                                                        | 1.2      | Storm: Katinka en ik werkten aan het Pretparken project en daarvoor moesten we ook allemaal dingen uitzoeken op de computer en op internet en dat vond ik ook wel leuk. Bij Levelwerk moet je dat in een map doen, alleen maar sommen maken.                                                                                                     | - Opzoeken op internet<br>- Computer<br>- Niet alleen in map werken | - Plezier in de opdrachten                  | Plezier             |
| Bij de tussenmeting noemden sommigen van jullie dat de opdrachten soms net iets te makkelijk waren. Nu hoor ik je zeggen dat het leuk is om op een andere manier te rekenen, vond je deze opdracht wel op het goede niveau of nog steeds te makkelijk? | 2.1      | Storm: Nou, het was denk ik net iets onder ons niveau.                                                                                                                                                                                                                                                                                           | - Onder niveau                                                      | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
| Wat zou ik nog meer kunnen doen om het op jullie niveau aan te laten sluiten?                                                                                                                                                                          | 2.2      | Katinka: Het project waar Storm en ik aan werkten was een project met drie kleine opdrachtjes, misschien kun je er meer opdrachten bij zetten want ik vond het project heel kort.                                                                                                                                                                | - Kort<br>- Meer opdrachten                                         | - Tips niveau                               | Ervaren competentie |
|                                                                                                                                                                                                                                                        | 2.3      | Bo: Ik vond het jongens-meisjes project ook best makkelijk.                                                                                                                                                                                                                                                                                      | - Makkelijk                                                         | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
| Ik: Voor het nieuwe blok ga ik weer nieuwe projecten toevoegen. Ik wil graag van jullie weten hoe ik kan zorgen dat de opdrachten aansluiten bij jullie niveau.                                                                                        | 2.4      | Zoc: Maar voor mij lag het eigenlijk wel op mijn niveau.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | - Op niveau                                                         | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
|                                                                                                                                                                                                                                                        | 2.5      | Jaap: De grafieken maken en de afstanden uitrekenen vond ik ook best moeilijk.                                                                                                                                                                                                                                                                   | - Moeilijk                                                          | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
|                                                                                                                                                                                                                                                        | 2.6      | Storm: Nou, voor ons was het ook maar 2% onder ons niveau.                                                                                                                                                                                                                                                                                       | - Klein beetje makkelijk                                            | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
|                                                                                                                                                                                                                                                        | 2.7      | Katinka: Sommigen vinden het op niveau en sommigen niet, misschien kun je opdrachten maken die iets moeilijker worden en dat je er dan bijzet welke opdrachten moeilijk zijn en welke makkelijker zijn en dan kun je zelf kijken wat jouw niveau is. Misschien kun je er punten aan geven, dus de opdrachten met twee punten is iets moeilijker. | - Tip: opdrachten met punten                                        | - Tips niveau                               | Ervaren competentie |
| Kunnen jullie ook zelf zorgen dat een opdracht meer op je niveau is?                                                                                                                                                                                   | 2.8      | Bo: Je zou bij het jongens-meisjes project voor meerdere klassen kunnen kiezen, bijvoorbeeld de hele bovenbouw, zodat het moeilijk wordt.                                                                                                                                                                                                        | - Meerdere klassen kiezen                                           | - Tips niveau                               | Ervaren competentie |
| Goed idee! Hoe hebben jullie de vervoerskosten uitgerekend?                                                                                                                                                                                            | 2.9      | Katinka: Wij hebben het op een rekenmachine uitgerekend.                                                                                                                                                                                                                                                                                         | - Vervoerskosten uitrekenen<br>- Rekenmachine                       | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
|                                                                                                                                                                                                                                                        | 2.10     | Zoc: En wij uit ons hoofd!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | - Hoofdrekenen                                                      | - Niveau                                    | Ervaren competentie |
| Precies! Je moest voor die opdracht vermenigvuldigen met cijfers achter de komma, dat is op een                                                                                                                                                        | 2.11     | <i>Alle leerlingen knikken</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | - Zelf uitrekenen                                                   | - Niveau                                    | Ervaren competentie |

|                                                                                                                                                                                                                                  |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                             |                                      |                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| rekenmachine niet moeilijk uitrekenen. Wil je dat de opdracht op je niveau aansluit, reken het dan op papier uit of uit je hoofd. Zo zorg je er zelf voor dat de opdracht aansluit op jouw niveau. Snappen jullie wat ik bedoel? |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                             |                                      |                                                             |
| Is er nog iemand die iets wil toelichten over het stukje plezier?                                                                                                                                                                | 3.1  | Zoc: Het is veel fijn er zo, je kunt samenwerken en je kunt ook overleggen met elkaar en je eigen niveau pakken. Je kunt nu kiezen wat je wil maken en bij Levelwerk was het echt zo van: dit moet je afhebben.                                                                                                                                                         | - Samenwerken<br>- Keuze<br>- Eigen niveau  | - Samenwerken<br>- Niveau<br>- Keuze | Ervaren competentie<br><br>Plezier<br><br>Ervaren autonomie |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 3.2  | Katinka: de onderwerpen van de projecten zijn ook heel leuk en spreken aan. Pretparken en achtbanen spreekt iedereen aan en ik hoor van Storm en Jaap dat ze het heel leuk vinden dat ze nu streepjescodes kunnen lezen. Smileys spreekt iedereen wel aan en ook het onderzoek van jongens en meisjes kan iedereen zich wel in vinden. Het zijn echt leuke onderwerpen. | - Leuke onderwerpen                         | - Plezier in de opdrachten           | Plezier                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 3.3  | Storm: Bij Rekentijger was er maar 1 antwoord goed en stond er precies wat je moest doen en bij deze opdrachten kun je je eigen draai eraan geven want je kunt zelf bepalen hoe je het gaat doen, welke grafieken je gebruikt enzo. Je mocht je eigen pretparken kiezen, dus er was niet maar 1 antwoord goed.                                                          | - Zelf parken kiezen                        | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
| Als we kijken naar de keuzevrijheid, autonomie, hebben jullie op de vragenlijst aangegeven meer keuzevrijheid te ervaren dan eerst.                                                                                              | 4.1  | Storm: Wij hebben hetzelfde project gedaan als Katinka en Storm maar zij hebben andere pretparken gekozen als wij. We hebben dan ook andere antwoorden. Dat is fijner vind ik, want dan heb je het niet goed of fout.                                                                                                                                                   | - Eigen keuzes maken<br>- Niet goed of fout | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 4.2  | Jaap: Je hebt toch niet alle keuzevrijheid, want je moet wel opdrachten maken.                                                                                                                                                                                                                                                                                          | - Niet alle keuzevrijheid                   | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
| Hoe zou het er uitzien als jij bij keuzevrijheid een 7 had gescoord?                                                                                                                                                             | 4.3  | Jaap: Dan mag je gewoon kiezen of je het wel of niet doet.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | - 7 voor keuzevrijheid                      | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 4.4  | Storm: Dan zou het niet misschien niet eens worden gedaan. Dan gaat iedereen spelletjes achter de computer doen.                                                                                                                                                                                                                                                        | - Werk niet maken<br>- Spelletjes spelen    | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
| Kan het dan nooit helemaal 7 zijn?                                                                                                                                                                                               | 4.5  | Allemaal: Nee                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | - Helemaal 7                                | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 4.6  | Zoc: Het kan wel als je altijd zelf mag weten wat je mag doen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | - Zelf weten                                | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 4.7  | Storm: Maar dan is het geen school meer.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | - Geen school                               | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 4.8  | Katinka: en dan leer je niks                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | - Niks leren                                | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
| Is er iets waardoor je nog meer keuzevrijheid zou ervaren?                                                                                                                                                                       | 4.9  | Ze geven allemaal aan dat het goed is zo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | - Goed                                      | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                  | 4.10 | Bo: Met jongens-meisjes had je ook stappen maar ik vogel het liefst zelf uit hoe ik het doe.                                                                                                                                                                                                                                                                            | - Zelf uitvogelen                           | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
| Kun jij die stappen ook links laten liggen en het alleen gebruiken als hulpmiddel?                                                                                                                                               | 4.11 | Bo: Ja                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | - Zelf keuze maken                          | - Keuze                              | Ervaren autonomie                                           |
| Druk en spanning, jullie voelden dat al niet zo maar                                                                                                                                                                             | 5.1  | Jaap: Toen wij op de helft zaten van het project voelde ik totaal geen tijdsdruk.                                                                                                                                                                                                                                                                                       | - Geen druk en spanning                     | - Tijdsdruk                          | Druk/<br>spanning                                           |

|                                                                                      |     |                                                                                                                                                                                      |                                                                   |               |                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|
| nu zijn jullie daar nog meer opgezakt.                                               |     |                                                                                                                                                                                      |                                                                   |               |                   |
| Kunnen jullie zeggen dat je meer plezier hebt als je minder druk/spanning voelt?     | 5.2 | Allemaal: JA!                                                                                                                                                                        | - Geen druk en spanning                                           | - Druk        | Druk/<br>spanning |
|                                                                                      | 5.3 | Storm: Als je spanning hebt denk je: ik moet het afhebben en dan raak je in de stress en dan ga je daar over nadenken en vind je het stom omdat je het persé af wilt hebben.         | - Stress<br>- Op tijd af hebben<br>- Stom                         | - Tijdsdruk   | Druk/<br>spanning |
|                                                                                      | 5.4 | Zoc: Als je tijdsdruk hebt dan ga je denken van: dit vind ik echt stom, ik kan het niet en dan moet ik het af hebben. Ik dacht steeds: ik krijg dit nooit af. Nu is dat veel fijner. | - Stom<br>- Kan ik niet<br>- Krijg ik niet af<br>- Nu fijner      | - Tijdsdruk   | Druk/<br>spanning |
|                                                                                      | 5.5 | Jaap: Bij Rekentijger was ik echt vaak bang dat ik het thuis moest maken, en dan wordt het ook saai om eraan te werken.                                                              | - Bang om thuis te maken<br>- Saai                                | - Tijdsdruk   | Druk/<br>spanning |
|                                                                                      | 5.6 | Katinka: Als je een tijdsdruk voelt ga je het afraffelen en maak je fouten en dan vind het ook minder leuk want dan denk je: ik kan het toch niet, waarom doe ik dit?                | - Tijdsdruk<br>- Afraffelen<br>- Minder leuk<br>- Ik kan het niet | - Tijdsdruk   | Druk/<br>spanning |
| Hebben jullie nog gemerkt dat mijn rol is veranderd?                                 | 6.1 | Bo: Eerst keek jij zo van: dit moet je afhebben en anders moet je het in de vakantie maken. Nu ben je wel relaxter.                                                                  | - Relaxter                                                        | - Controle    | Druk/<br>spanning |
| Zouden jullie een andere begeleiding willen?                                         | 6.2 | Allemaal: nee, het is goed zo.                                                                                                                                                       | - Andere begeleiding is niet nodig                                | - Begeleiding | Leraargedrag      |
| Ik heb meer geprobeerd te kijken naar jullie proces in plaats van naar het antwoord. | 6.3 | Jaap: Ja, als je gaat praten over de antwoorden ga ik een beetje twijfelen over of ik het wel goed heb gedaan.                                                                       | - Twijfel                                                         | - Begeleiding | Leraargedrag      |
|                                                                                      | 6.4 | Bo: Met Levelwerk vroeg jij meer of we het wel hadden nagekeken, nu kijk je daar minder naar.                                                                                        | - Controle nakijken                                               | - Controle    | Druk/<br>spanning |

## **Bijlage 6 Feedback critical friend**

### Feedback van A

Ik zie veel lange zinnen. In vrijwel elke zin staan komma's, dit vergroot de leesbaarheid niet. Misschien kun je lange zinnen opknippen en hier en daar kun je komma's weglaten  
Et al. kom ik in diverse varianten tegen: et al. et. al. en et al Dit zou ik even checken  
Hoofdstuk 5: 5.3.2 moet zijn: 3.5.2

### Feedback van N op hoofdstuk 1 t/m 3

Is deze uitgebreide uitleg van de methode nodig?

In je inleiding/aanleiding moet naar voren komen:

Wat je met je onderzoek wilt bereiken

Wie hier profijt van hebben (maatschappij)

De tekst onder het kopje probleemstelling loopt niet lekker. Misschien kun je de volgorde veranderen? Of even een korte inleiding geven voor je begint met opsommen?

1.3 Vooronderzoek: Is er ook al meer over bekend? Is er al door anderen onderzoek naar verricht? Samenwerken collega's (1.3) Goed dat je dit vermeld. Spelen zij verder nog een actieve rol in jouw onderzoek?

1.4 is een mooie verwerking van de triade!!!!

1.5 Prachtig! Dit kopje "pik ik" van je ;-)

2. Goeie hemel wat een theorie haha..... Zo lastig hoe je dit zou kunnen inkorten. Misschien een tip: leg je onderzoeksvraag en deelvragen naast ieder stukje theorie en stel je de vragen:

Is deze theorie echt nodig, of kan dit weggelaten worden terwijl toch mijn onderzoeksvraag tot zijn recht komt?

Wordt de theorie die ik hier beschrijf niet elders ook al belicht?

2.1.1. Zijn er ook modellen die dit tegenspreken of een andere kijk hierop hebben? Zijn er onderzoeken bekend waarin dit al is onderzocht?

Leer- en persoonlijkheidseigenschappen: Zie je dit terug bij de leerlingen die jij in je onderzoek betreft?

2.2.3 Mocht je hier nu te veel woorden hebben kun je dit wellicht laten terugkomen in hfdst 1? Het huidige levelwerk sluit niet aan bij wat de leerlingen nodig hebben kun je ook laten terugkomen in de probleemstelling?

2.3.2 Treed je hier niet in herhaling?

3.5.2 Deze observatie wordt gedaan door de IB?

### Feedback van F

Interessant en prettig geschreven stuk om te lezen. Hieronder nog wat aandachtspunten, ik hoop dat je er wat aan hebt.

1. In je samenvatting eventueel een stuk bespreken over je tekortkoming van je onderzoek daarna pas je conclusie. Voor de rest duidelijke samenvatting.
2. Let op je afkorting die je de eerste keer gebruikt om uit te schrijven.
3. In 2.3.1 haal je quotes van kinderen aan, waar kan ik terug vinden dat ze dat gezegd hebben? Je haalt 1.3 aan maar daar staat niks in.
4. Hoofdstuk 4 is veel tekst kun je dit nog verduidelijken met een afbeelding zodat het in een oogopslag helder wordt.
5. Probeer tevens de tekst in hoofdstuk 4 te comprimeren, zodat het geheel beter leesbaar is.
6. Goed om te lezen in hoofdstuk 4 dat de onderzoeker/leraar een kritische houding heeft naar zowel zichzelf als de leerling.

7. Bijzonder om te lezen dat vanuit observatie IB niet herkenbaar naar herkenbaar gaat en bij de onderzoeker van herkenbaar naar deels herkenbaar bij heldere procedure. Waar kan dit aan liggen?
8. Kleine groep leerlingen (N=5), doet dat nog iets met je onderzoek?
9. Kun je je eigen bevindingen vergelijken met eerder gehouden onderzoeken?
10. Duidelijke aanbeveling die voortvloeit vanuit je eigen onderzoek, ontwikkelen van observatie-instrument.
11. Brede aanbeveling voor zowel onderzoeker, schoolbreed als vakbreed voor individu leerling (is goed).
12. Verandert je conclusie na het schrijven van je discussie?
13. Denk aan je opmaak. Controleren of je overal zelfde regelafstand hanteert etc..
14. Laat spellingscontrole er nog een keer overheen gaan voor de kleine foutjes.

## Bijlage 7 Feedback van collega's op presentatie

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master 15n

|                                               |                                                                         |                                                                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Gegevens                                      | Naam student                                                            | Ike Grandia - Krielaart                                                         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Datum presentatie                                                       | 31-05-2016                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Naam beoordelaar                                                        | [Redacted]                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Titel presentatie                                                       | Van coathieren naar moluieren                                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| (Kruis een cijfer aan per regel).             |                                                                         |                                                                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Theorie                                       | Het theoretisch concept is duidelijk.                                   | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De theorie onderbouwt de presentatie.                                   | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Communicatie                                  | Interactie tijdens presentatie.                                         | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.               | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Inhoud                                        | Vragen konden helder beantwoord worden.                                 | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie in de presentatie is duidelijk.                              | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Koppeling met praktijk                        | De presentatie had een duidelijke structuur.                            | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.                          | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Hulpmiddelen                                  | De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.             | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Techniek ondersteund de informatie.                                     | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Algemeen                                      | Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen). | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Algeheel oordeel presentatie.                                           | 1                                                                               | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Schrijf hieronder een antwoord op de vraag). |                                                                         |                                                                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Dit blijft me bij van de presentatie:                                   | Dat druk, plezier, overen competenties autonomie invloed hebben op de motivatie |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | In de presentatie werd ik verrast door:                                 | —                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Algemene feedback                                                       | Je bent fijn om naar te luisteren en maakt me enthousiast                       |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Handtekening:

*[Handwritten signature]*

## Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie #ditter 25a

|                                               |                                                                         |                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Gegevens                                      | Naam student                                                            | Lise Krielgaert                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Datum presentatie                                                       | 31-09-2016                                                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Naam beoordelaar                                                        | [REDACTED]                                                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Titel presentatie                                                       | van controleren naar motiveren<br>(Kruis een cijfer aan per regel). |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Theorie                                       | Het theoretisch concept is duidelijk.                                   | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De theorie onderbouwt de presentatie.                                   | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Communicatie                                  | Interactie tijdens presentatie.                                         | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.               | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Vragen konden helder beantwoord worden.                                 | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Inhoud                                        | Informatie in de presentatie is duidelijk.                              | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De presentatie had een duidelijke structuur.                            | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Koppeling met praktijk                        | Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.                          | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.             | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Hulpmiddelen                                  | Techniek ondersteund de informatie.                                     | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen). | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Algemeen                                      | Algeheel oordeel presentatie.                                           | 1                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Schrijf hieronder een antwoord op de vraag). |                                                                         |                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Dit blijft me bij van de presentatie:                                   | Leerkraacht kijkt duidelijk naar eigen handelen                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | In de presentatie werd ik verrast door:                                 | Het duidelijke doel en de haalbaarheid van het onderwerp            |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Algemene feedback                                                       | Duidelijke, inspirerende presentatie                                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Handtekening:



## Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

|                                               |                                                                         |                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| <b>Gegevens</b>                               | <b>Naam student</b>                                                     | IJP Krielaart                                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | <b>Datum presentatie</b>                                                | 31 mei 2016                                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | <b>Naam beoordelaar</b>                                                 | [REDACTED]                                                    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | <b>Titel presentatie</b>                                                | Van controle naar motiveren                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| (Kruis een cijfer aan per regel).             |                                                                         |                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| <b>Theorie</b>                                | Het theoretisch concept is duidelijk.                                   | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De theorie onderbouwt de presentatie.                                   | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>Communicatie</b>                           | Interactie tijdens presentatie.                                         | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.               | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Vragen konden helder beantwoord worden.                                 | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>Inhoud</b>                                 | Informatie in de presentatie is duidelijk.                              | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De presentatie had een duidelijke structuur.                            | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>Koppeling met praktijk</b>                 | Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.                          | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.             | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>Hulpmiddelen</b>                           | Techniek ondersteund de informatie.                                     | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen). | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <b>Algemeen</b>                               | Algeheel oordeel presentatie.                                           | 1                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Schrijf hieronder een antwoord op de vraag). |                                                                         |                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Dit blijft me bij van de presentatie:                                   | Leerkrachtgedrag is belangrijk bij de motivatie van kinderen. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | In de presentatie werd ik verrast door:                                 |                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Algemene feedback                                                       |                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Handtekening:

## Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master 3E

|                                               |                                                                         |                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Gegevens                                      | Naam student                                                            | Ilse Krelaart                                                                 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Datum presentatie                                                       | 31-05-201                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Naam beoordelaar                                                        |                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Titel presentatie                                                       | Van controleren naar motiveren                                                |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| (Kruis een cijfer aan per regel).             |                                                                         |                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Theorie                                       | Het theoretisch concept is duidelijk.                                   | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De theorie onderbouwt de presentatie.                                   | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Communicatie                                  | Interactie tijdens presentatie.                                         | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.               | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Inhoud                                        | Vragen konden helder beantwoord worden.                                 | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie in de presentatie is duidelijk.                              | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Koppeling met praktijk                        | De presentatie had een duidelijke structuur.                            | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.                          | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Hulpmiddelen                                  | De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.             | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Techniek ondersteund de informatie.                                     | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Algemeen                                      | Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen). | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Algeheel oordeel presentatie.                                           | 1                                                                             | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Schrijf hieronder een antwoord op de vraag). |                                                                         |                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Dit blijft me bij van de presentatie:                                   | Dat de leerkracht zo'n belangrijke rol heeft in de motivatie van de kinderen. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | In de presentatie werd ik verrast door:                                 |                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Algemene feedback                                                       |                                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master 3 En

|                                               |                                                                         |                                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Gegevens                                      | Naam student                                                            | Ilse Grondia-Kridaart                                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Datum presentatie                                                       | 31-05-2016                                                                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Naam beoordelaar                                                        | [Redacted]                                                                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Titel presentatie                                                       | Van controleren naar motiveren                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| (Kruis een cijfer aan per regel).             |                                                                         |                                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Theorie                                       | Het theoretisch concept is duidelijk.                                   | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De theorie onderbouwt de presentatie.                                   | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Communicatie                                  | Interactie tijdens presentatie.                                         | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.               | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Vragen konden helder beantwoord worden.                                 | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Inhoud                                                                  | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie in de presentatie is duidelijk.                              | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De presentatie had een duidelijke structuur.                            | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Koppeling met praktijk                        | Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.                          | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.             | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Hulpmiddelen                                  | Techniek ondersteund de informatie.                                     | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen). | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Algemeen                                      | Algeheel oordeel presentatie.                                           | 1                                                                                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Schrijf hieronder een antwoord op de vraag). |                                                                         |                                                                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Dit blijft me bij van de presentatie:                                   | Dat de je door eigen leerkrachtgedrag echt motiveert van leerlingen kunt verbeteren |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | In de presentatie werd ik verrast door:                                 | -                                                                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Algemene feedback                                                       | -                                                                                   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master 50x

|                                               |                                                                         |                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Gegevens                                      | Naam student                                                            | Nke Grandia - Kriebart                                               |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Datum presentatie                                                       | 31-05-2016                                                           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Naam beoordelaar                                                        | [Redacted]                                                           |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Titel presentatie                                                       | van contracten naar motieven                                         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| (Kruis een cijfer aan per regel).             |                                                                         |                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Theorie                                       | Het theoretisch concept is duidelijk.                                   | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De theorie onderbouwt de presentatie.                                   | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Communicatie                                  | Interactie tijdens presentatie.                                         | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.               | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Vragen konden helder beantwoord worden.                                 | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Inhoud                                        | Informatie in de presentatie is duidelijk.                              | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De presentatie had een duidelijke structuur.                            | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Koppeling met praktijk                        | Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.                          | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.             | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Hulpmiddelen                                  | Techniek ondersteund de informatie.                                     | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|                                               | Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen). | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Algemeen                                      | Algeheel oordeel presentatie.                                           | 1                                                                    | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| (Schrijf hieronder een antwoord op de vraag). |                                                                         |                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Dit blijft me bij van de presentatie:                                   | Helder toegelicht wat het concept is en wat er verder onderzocht is. |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | In de presentatie werd ik verrast door:                                 | De opbrengst die het onderzoek nu al heeft!                          |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|                                               | Algemene feedback                                                       |                                                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

Handtekening:

*[Handwritten signature]*

## **Bijlage 8 Verwerkingsopdracht BGF5**

### **Peergroep onderwijs**

In deze verwerkingsopdracht, geschreven in het eerste jaar van de opleiding, laat ik zien hoe ik leerlijnen heb ontworpen voor mijn plusklas en wat me dat heeft opgeleverd.

Na het volgen van de module BGF5 in 2015 ben ik begonnen met reflecteren op de huidige situatie in mijn plusklas. Ik draai nu voor het tweede jaar een bovenbouwplusklas, de kinderen zijn enthousiast en ook ik voer met veel enthousiasme deze taak uit. Toch signaleerde ik bij mezelf het gevoel 'dat ik maar iets deed', want ik werkte niet vanuit een duidelijke leerlijn en opbouw. Ik kijk naar waar de leerlingen behoefte aan hebben en probeer aan te sluiten bij hun leer- en persoonlijkheidseigenschappen, maar ik kan niet concreet verantwoorden waar ik in het begin van het jaar naartoe wil werken met deze leerlingen. Na het volgen van deze module is het me duidelijk geworden dat dit een logisch gevolg is van het feit dat ik geen concrete, vooraf vastgestelde doelen en leerlijnen heb opgesteld voor deze plusklas.

Ik ben mij, als denker, daarom allereerst gaan verdiepen in de literatuur. Daar stuitte ik op een beschrijving van Drent & van Gerven (2012), waarin zij stapsgewijs beschrijven hoe je een leerlijn kunt uitzetten voor een plusklas. Deze heb ik in eigen woorden concreet gemaakt:

1. Doel van de plusklas beschrijven en welke leerlingen deelnemen;
2. Lijnen uitzetten waarmee de doelen verwezenlijkt moeten worden (in concreet waarneembaar gedrag);
3. Aan de hand van tussendoelen bekijken welke leeractiviteit de leerlingen moeten doorlopen om de doelen te behalen;
4. Verrijkmateriaal kiezen of zelf ontwerpen.

Allereerst moet het doel duidelijk zijn. Docente A. Weterings sprak tijdens de bijeenkomsten van deze module over een 'kunstmatige scheiding' die gemaakt kan worden tussen plusklassen, te weten een logistieke, academische en een niet-academische plusklas, welke ook gecombineerd kan worden (Fontys OSO, 2015). Op dit moment is mijn plusklas een combinatie van een academische en een niet-academische plusklas, waarbij de nadruk ligt op het niet-academische gedeelte: ik gebruik projecten om met de leerlingen te werken aan vaardigheden die zij in de klas niet in hoeven of kunnen zetten. Daarbij hebben we als doel het vergroten van de motivatie, die bij veel leerlingen versterkt wordt in de plusklas. Ik kan mij vinden in wat volgens Kieboom (2007) de bedoeling is van een plusklas: 'Via moeilijkere opdrachten dezelfde werkstrategieën en vaardigheden onder de knie krijgen zoals andere kinderen dat leren in de gewone klas.' Ik signaleer dat de plusklasleerlingen in de reguliere groep nauwelijks leren samenwerken, omdat zij daar weinig tegenspraak krijgen. Ook krijgen zij standaard een hard applaus en een negen voor hun spreekbeurt en worden zij niet uitgedaagd met moeilijke vragen door hun klasgenoten. Met gelijken (peers) om hen heen, gebeurt dit wel en zijn ze genooddaakt te werken aan deze strategieën. Ook heb ik de afgelopen jaren gezien dat het werken met peers en het gezien worden van hun behoeften, (weer) leidt tot een stijging van de motivatie voor school.

De tweede stap is het uitzetten van leerlijnen waarmee de doelen verwezenlijkt moeten worden, in concreet waarneembaar gedrag. Mijn voorkeur gaat uit naar de Doelen Vaardigheden Lijst (DVL) (SLO, 2015), omdat deze doelen duidelijk, concreet en toepasbaar zijn in de praktijk. Ze zijn

opgedeeld in drie hoofddoelen te weten: leren leren, leren denken en leren leven. Ik heb ieder hoofddoel opgedeeld in drie subdoelen, welke vervolgens zijn opgedeeld in twee tussendoelen. De derde en vierde stap heb ik samengepakt door aan ieder tussendoel drie activiteiten te koppelen, die concreet ingezet kunnen worden om aan dit doel te werken. De laatste stap heb ik zelf toegevoegd door bij ieder tussendoel te beschrijven hoe deze wordt geëvalueerd.

Omdat ik aan deze opdracht geen bijlage mag toevoegen en mij aan een beperkt aantal woorden moet houden, is het lastig om het gehele resultaat te tonen. Ik licht daarom één hoofddoel toe in deze opdracht en toon vervolgens aan wat het met mij en mijn omgeving heeft gedaan.

Het hoofddoel leren leren heb ik gesplitst in de drie subdoelen 'werkhouding', 'werken volgens plan' en 'manieren van leren'. Werkhouding bevat twee tussendoelen: Ik geef aan wat ik wil leren en waaraan ik wil werken en ik zet door wanneer iets niet meteen lukt. Aan het eerste tussendoel wordt concreet gewerkt door de leerlingen zelf doelen te laten opstellen bij projecten als het houden van een spreekbeurt met behulp van Prezi, het doen van onderzoek met Zoekie en bij ieder blok van het verrijkingswerk. Bij het tussendoel 'Doorzetten wanneer iets niet meteen lukt' wordt gebruik gemaakt van de Fixed and growth mindset' van Carol Dweck (2012) waarmee twee verschillende manieren van denken worden behandeld. Ook worden activiteiten ingezet die vragen om doorzettingsvermogen zoals het Google Earth Project, waarbij de leerlingen met behulp van aanwijzingen op zoek gaan naar plaatsen op de wereld.

Werken volgens plan bevat de volgende tussendoelen: Ik formuleer leerdoelen voor mezelf en ik weet welke stappen ik moet zetten en hoe ik deze moet uitvoeren. Leerdoelen formuleren komt overeen met het tussendoel dat hiervoor is genoemd (Ik geef aan wat ik wil leren), maar bij dit doel wordt dieper ingegaan op de wijze van formuleren. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een kindplan, waarin de leerling in stappen aangeeft wie en wat het nodig heeft bij het behalen van het doel. Zoals mijn collega in haar feedback schrijft, zijn de leerlingen op de hoogte van de leerdoelen (deze staan ook vermeld op het rapport) en kiezen ook specifieke leerdoelen uit deze lijst. Om te werken aan het doel 'Ik weet welke stappen in moet zetten en hoe ik deze moet formuleren', wordt gewerkt met verschillende modellen. Een veelgebruikt model in mijn plusklas is het TASC model (Thinking Actively in a Social Context) (Wallace, 2002). In dit model worden verschillende fases en de daarbij behorende stappen weergegeven. Bij het doen van onderzoek wordt gebruik gemaakt van de stappen die aangeboden worden in het project dat we daarvoor gebruiken, een voorbeeld hiervan is 'Jonge speurders op expeditie met Zoekie' (School aan zet, 2014). Op dezelfde manier heb ik de overige twee hoofddoelen beschreven in een schema en hier activiteiten aan gekoppeld.

Intussen zijn deze doelen ook op het rapport vermeld, waarbij wordt aangegeven in hoeverre een leerling het doel beheerst. Zoals ook zichtbaar is in de feedback van mijn collega, is het voor collega's en ouders duidelijk waaraan we werken in de plusklas en waar hun kind zich bevindt. Volgend jaar ga ik de ouders van de nieuwe plusklasleerlingen vanuit deze leerlijnen informeren wat we doen in de plusklas, wat hen ook meer duidelijkheid zal geven.

Nu ik werk vanuit de leerlijnen creëer ik op een andere manier mijn aanbod. Ik ga niet meer 'zomaar' op zoek naar projecten, maar zoek of ontwerp gericht vanuit een doel. Dit leidt tot meer structuur en duidelijkheid, maar ook tot meer inzicht in het eigen kunnen bij de leerlingen. Bovendien zorgt het ervoor dat ik gemakkelijker kan differentiëren. Leerlingen zijn zich bewust van de doelen waaraan ze moeten werken en welke ze beheersen en kunnen dit nu ook benoemen. Dit leidt automatisch tot een grotere mate van differentiatie, omdat de leerling zelf of met behulp van mij een eigen leerdoel opstelt.

## Bibliografie

Drent, S., & Gerven, E. v. (2012). *Passend onderwijs voor begaafde leerlingen*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Kieboom, T. (2007). *Als je kind geen Einstein is*. Tielt: Lannoo.

OSO, F. (2015). *Powerpoint Peergrouponderwijs bijeenkomst 3 en 4*. Opgehaald van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/leren/LBGF5/utrecht/Documenten/studiejaar%202014-2015/handouts/Ppt%20utrecht%20zaterdag%20les%201,2%20april%202015%20student.pdf>

School aan zet. (2014). *Jonge speurders. Op expeditie met Zoekie*.

SLO. (2015, mei 8). *Doelen en Vaardigheden Lijst*. Opgehaald van Talent stimuleren: <http://talentstimuleren.nl/onderwijs/primair-onderwijs/hulpmiddel/259-doelen-en-vaardighedenlijst>

Wallace, B. (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Moddle Years*. London: David Fulton Publishers.

Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When student believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*.

## Feedback van collega N

De interventie is duidelijk terug te zien binnen de school en plusklas. Leerkrachten en leerlingen zijn op de hoogte van de leerlijnen die er nu zijn en handelen hier ook naar. Hierdoor is er ook meer duidelijkheid gekomen over wat er gedaan wordt in de plusklas. Dit is voor ons als leerkracht duidelijker, maar ook naar ouders toe is dit makkelijker te verwoorden. Ik zie dat leerlingen bewust bezig zijn met leerdoelen, die zij in de plusklas opstellen. Ook is de leerlijn weergegeven in het rapport van de leerlingen. Daarnaast wordt er in de plusklas nu ook doelgericht gewerkt. Je ziet hierdoor dat leerlingen groeien. Ten slotte krijgen we ook positieve reacties van ouders op de leerlijn. Ouders zijn van de leerlijn op de hoogte en vinden het prettig dat deze geformuleerd is. Het is nu duidelijk waar de plusklas voor staat en gaat.

De interventie heeft een positieve bijdrage geleverd aan onze school!