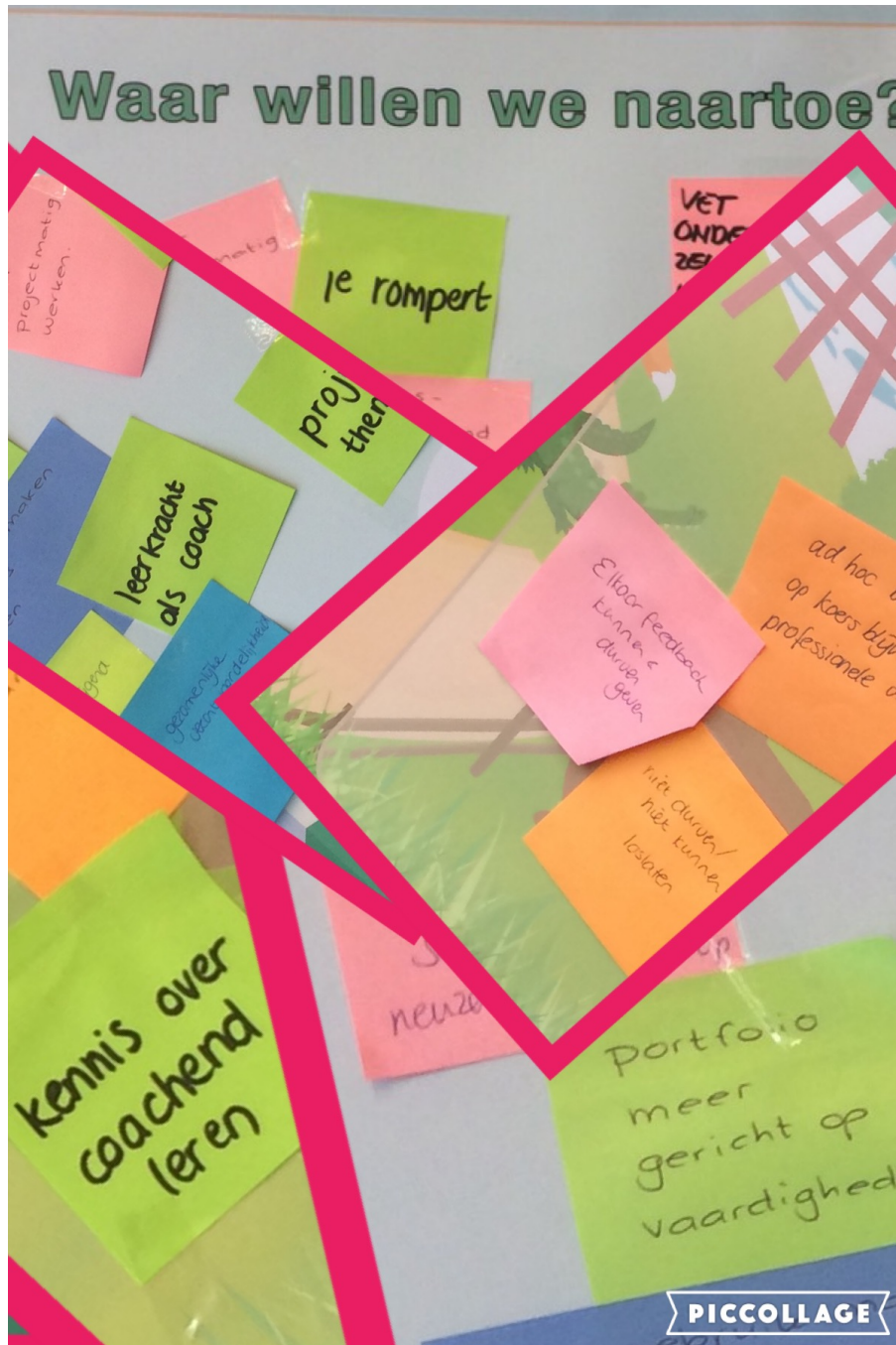


De leerkracht: Van kennisoverdrager naar coach



15 mei 2017

Rochelle Schaepkens

Studentnummer: 2752638

Onderzoeksbegeleider: Marleen van den Engel

Inhoudsopgave

Management samenvatting	2
1. Probleembeschrijving	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	5
2.1 Coaching versus begeleiden	5
2.2 Rollen en leerkrachtvaardigheden van de leerkracht als coach.....	6
Gastheer en pedagoog	6
Presentator en didacticus.....	6
Lesafsluiter	7
2.3 Persoonlijke kwaliteiten	7
2.4 Tegengeluiden	8
3. Onderzoeksvraag	8
4. Opzet onderzoek	9
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	9
4.2 Respondenten.....	9
4.3 Instrumenten	10
4.4 Wijze van data-analyse.....	11
5. Resultaten.....	13
6. Conclusie.....	23
7. Advies.....	24
Referenties	27
Bijlagen	30
Bijlage 1: vragenlijst.....	31
Bijlage 2: topiclijst.....	36
Bijlage 3: transcript focusgroepgesprek 1.....	37
Bijlage 4: transcript focusgroepgesprek 2.....	47

Management samenvatting

Omdat de samenleving verandert van een industriële maatschappij naar een kennismaatschappij, staat het onderwijs op een keerpunt (Marzano & Heflebower, 2012). Naast het leren van kennis en vaardigheden, gaat het ook om het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten van de leerling (Korthagen & Lagerwerf, 2008). De leerkracht neemt in dit proces de rol van coach aan (Marzano, 2007). Een coachende leerkracht volgt het leerproces van leerlingen en zorgt dat de ontwikkeling van het kind centraal staat (van den Bergh & Ros, 2015).

Basisschool X staat op het keerpunt zoals hierboven beschreven. Het team wil een nieuwe onderwijskundige weg inslaan. De visie van de school is vernieuwd; het kind staat centraal, niet langer de lesstof. Om deze visie te kunnen uitdragen, wil het team leerlingen coachen. Coaching vraagt specifieke leerkrachtvaardigheden. Het team geeft aan niet te weten welke specifieke leerkrachtvaardigheden van hen verwacht worden bij het coachen van leerlingen.

Een coachende leerkracht heeft aandacht voor de taak én voor de persoon die de taak uitvoert (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Een goede coachende leerkracht richt zich op het leerproces, het leerresultaat en de persoonlijke kwaliteiten van zowel de leerling als zichzelf (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Dit levert een complexe combinatie van rollen en taken voor de leerkracht op (Wyffels, 2014). Slooter (2009) vat de verschillende taken voor de leerkracht als coach samen in vijf rollen; gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en lesafsluiter.

Daarnaast is het voor leraren in de rol van coach cruciaal om hun persoonlijke kwaliteiten in te zetten, zodat leerlingen zich daaraan kunnen spiegelen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). *“Coachen is het beste uit de leerling halen door het beste van jezelf als leerkracht in te zetten”* (Wyffels, 2006, p.11).

Om op basisschool X te komen tot het coachen van leerlingen is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

“Welke opvattingen en behoeftes leven bij het team van basisschool X ten aanzien van leerlingen coachen op zowel cognitief gebied als op het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten?”

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruikgemaakt van een inventarisatieonderzoek, dat onderdeel is van een kwalitatief surveyonderzoek (Baarda et al., 2013). Allereerst werden opvattingen en behoeftes van het team bevraagd in een vragenlijst. De vragenlijst ging in op de vijf rollen van de coachende leerkracht en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden. De opbrengsten van de vragenlijst gaven input voor een topiclijst die gebruikt werd bij twee focusgroepgesprekken (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). In deze focusgroepgesprekken is dieper ingegaan op de behoeftes van het team t.a.v. het verkrijgen en uitwisselen van kennis over de rollen van de coachende leerkracht en leerkrachtvaardigheden. Daarnaast is in het eerste focusgroepgesprek stil gestaan bij het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten.

Uit de conclusie van dit onderzoek blijkt dat het team vindt dat de leerkracht de kaders voor de te behalen lesdoelen zet en leerlingen daarbinnen ruimte hebben voor eigen keuzes om tot deze doelen te komen. Een ontspannen sfeer wordt belangrijk gevonden, zolang de gestelde doelen op cognitief gebied behaald worden. Het team geeft aan behoefte te hebben aan kennis over effectief feedback geven en hoe persoonlijke kwaliteiten van leerlingen ontwikkeld kunnen worden. Ook is er behoefte aan zicht op leerlijnen en een krachtige samenwerking binnen het team; voorbeelden zien, ervaren, uitwisselen en tot slot evalueren.

Het advies is opgebouwd uit een korte, midden en lange termijnplanning om bovenstaande doelen te bereiken.

Op de korte termijn, begin schooljaar 2017-2018, is het doel samen zicht krijgen op de leerlijnen voor rekenen, taal en spelling.

Het midden termijn doel, eind schooljaar 2017-2018, is gezamenlijk zicht krijgen op waar leerlingen zijn in hun ontwikkeling met behulp van de leerlijnen. Een tweede doel is als team kennis vergaren in het geven van effectieve feedback, zodat het team deze vaardigheid in het volgende schooljaar kan toepassen.

Het lange termijn doel, schooljaar 2018-2019, is als leerkracht de leerlingen op een coachende manier naar een volgende stap op de leerlijn helpen. Hierbij neemt het geven van effectieve feedback een prominente plek in. Daarnaast verdiept het team zich in leerkrachtvaardigheden die horen bij het coachen van leerlingen in hun persoonlijke kwaliteiten.

In schooljaar 2019-2020 kan een start gemaakt worden met leerlingen coachen in hun persoonlijke kwaliteiten.

Het advies voor basisschool X is om op de leerpleinen een leergemeenschap (PLG) te laten ontstaan. Doordat leerkrachten daar in teams van 5 tot 8 personen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs, ligt daar een kans om ervaringen te delen, kritisch te reflecteren en het onderwijsinhoudelijk gesprek aan te gaan.

Het team geeft in dit onderzoek ook aan te willen leren door voorbeelden te zien en uit te proberen. Om het proces van de leerkracht als kennisoverdrager naar de leerkracht als coach een grote kans van slagen te geven, kan gedacht worden aan de innovatietheorie van Rogers (2003). Door het team stap voor stap mee te nemen in de verspreiding van een innovatie (Rogers, 2003) kan in deze behoefte voorzien worden. Dit kan worden bereikt door afspraken te maken over het bij elkaar kijken in de klas. Of door op andere scholen te gaan kijken. Door praktische voorbeelden te zien, kan het team van en met elkaar leren. Rogers (2003) spreekt ook over een 'change agent'. Iemand die lijnen van een vernieuwing uitzet, helicopterview houdt en zorgt dat de innovatie op de agenda blijft staan. Door een teamlid in dit proces aan te stellen als change agent, heeft de gewenste innovatie een grote kans van slagen.

1. Probleembeschrijving

1.1 Aanleiding en context

Omdat de samenleving verandert van een industriële maatschappij naar een kennismaatschappij, staat het onderwijs op een keerpunt in de geschiedenis (Marzano & Heflebower, 2012; Voogt & Roblin, 2010; Marzano, Pickering & Pollock, 2008). Traditioneel onderwijs, waarin leerdoelen centraal staan, passen niet meer (Simons, 2006). Naast het leren van kennis en vaardigheden, gaat het bij leren ook om het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten of talenten van de leerling en de leerkracht (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Dit vraagt om een andere rol van de leerkracht. De leerkracht neemt in dit proces de rol van coach aan (Marzano, 2007; Hattie & Timperley, 2007). Een coachende leerkracht nodigt leerlingen uit tot actief en zelfstandig leren en geeft leerlingen ruimte voor hun persoonlijke ontwikkeling (Wyffels, 2006). Een coachende leerkracht volgt het leerproces van hun leerlingen en zorgt dat de ontwikkeling van het kind centraal staat (Wyffels, 2014; van den Bergh & Ros, 2015).

Basisschool X, waar dit onderzoek plaatsvindt, staat op het keerpunt zoals hierboven beschreven. De school werkt met 14 jaargroepen van gemiddeld 25 leerlingen. Op dit moment bieden de leerkrachten klassikaal en programmagericht onderwijs. Instructies worden gegeven volgens het directe instructiemodel. De leerresultaten worden getoetst door methodetoetsen en Citotoetsen in alle jaargroepen. De leerlingen houden in hun portfolio behaalde toetsresultaten bij. Ook is er in elke klas een databord aanwezig waar leerdoelen worden bijgehouden. De leerlingen krijgen drie keer per jaar een pedagogisch en cijferrapport.

De huidige onderwijssituatie heeft niet genoeg geleid tot competente en autonome leerlingen; leerkrachten zien frustratie bij leerlingen en beoogde leerdoelen worden niet behaald. Het team, bestaande uit leerkrachten, IB-er en managementteam, heeft zichzelf kritische vragen gesteld over de manier van onderwijs aanbieden: 'Programmagericht onderwijs, is dat nog wel van deze tijd?' 'Achteraf toetsen, leren onze leerlingen daarvan?' 'Komen we tegemoet aan de behoeftes van leerlingen?' Het team is het eens dat ze een nieuwe onderwijskundige weg willen inslaan. De visie van de school is kritisch bekeken en vernieuwd; het kind staat centraal, niet langer de lesstof. Om deze visie te kunnen uitdragen, heeft het team besloten middels coaching leerlingen verder te helpen in hun ontwikkeling op cognitief gebied en in hun persoonlijke kwaliteiten door persoonlijke leerdoelen van leerlingen centraal te stellen. Een coach richt zich op zowel het leerproces als op het leerresultaat (Wyffels, 2014). Coaching vraagt specifieke leerkrachtvaardigheden als didactisch competent en communicatief vaardig zijn en kunnen omgaan met probleemgedrag (Wyffels, 2014). De huidige onderwijssituatie bevat enkele elementen van coaching, zoals het gebruik van portfolio en pedagogische rapporten. Het team geeft echter aan niet te weten welke specifieke leerkrachtvaardigheden van hen verwacht worden bij het coachen van leerlingen op cognitief gebied, welke leerkrachtvaardigheden op nog ontwikkeld dienen te worden en hoe zij leerlingen kunnen coachen in het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten.

1.2 Probleemstelling

Het team waar dit onderzoek plaatsvindt staat op het punt een nieuwe onderwijskundige weg in te slaan. Het over het algemene traditionele onderwijs dat tot nu toe binnen de school werd verzorgd past niet bij de vernieuwde visie. Het kind gaat centraal staan en leerkrachten willen leerlingen coachen op cognitief gebied en in hun persoonlijke kwaliteiten. Coaching nodigt leerlingen uit tot actief en zelfstandig leren, leerlingen krijgen ruimte voor het ontwikkelen van hun persoonlijke kwaliteiten en leerkrachten volgen het leerproces van leerlingen (Wyffels, 2006).

Ondanks dat het team ervan overtuigd is leerlingen te willen coachen, geeft het team aan niet te weten welke specifieke leerkrachtvaardigheden van hen verwacht worden bij het coachen van leerlingen en hoe zij deze leerkrachtvaardigheden kunnen inzetten in hun onderwijspraktijk.

Dit onderzoek is gericht op:

- het inventariseren van opvattingen van het team t.a.v. specifieke leerkrachtvaardigheden bij het coachen van leerlingen op cognitief gebied, en
- het inventariseren van behoeftes van het team t.a.v. specifieke leerkrachtvaardigheden en het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten bij het coachen van leerlingen.

Het uiteindelijke doel is om als team te weten welke stappen gezet kunnen worden om te komen tot coachen van leerlingen in hun leerproces en persoonlijke kwaliteiten.

2. Theoretisch kader

Het onderwijs in de 21^e eeuw vraagt om betekenisvolle, flexibele leerdoelen die een uitdaging moeten zijn voor *alle* leerlingen (Simons, 2006). Het vraagt om een andere rol van de leerkracht en andere vaardigheden van de leerling. Waar de leerkracht in de 20^e eeuw kennisoverdrager was en leerlingen alleen leerden in hun schooltijd om vervolgens aan het werk te gaan, is leren nu een proces dat je leven lang duurt (McCain & Jukes, 2001; Wagner, 2008; Marzano & Heflebower, 2012). Traditioneel onderwijs past niet meer (Simons, 2006). Het is noodzakelijk dat niet langer het doel van de les, maar de leerling centraal komt te staan. Leerlingen moeten 'leren leren', zodat ze zich staande kunnen houden in de vernieuwde maatschappij (Tawil & Cougoureux, 2013). De leerkracht speelt een belangrijke rol bij het 'leren leren' van leerlingen; hij neemt de rol van coach aan en begeleidt de leerlingen wanneer dit noodzakelijk is (Marzano, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2014, van den Bergh & Ros, 2015).

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het verschil tussen coachen en begeleiden van leerlingen. Daarnaast worden de verschillende rollen van de leerkracht als coach besproken en welke leerkrachtvaardigheden dit van de leerkracht vraagt. Tot slot wordt duidelijk dat niet alleen het leerproces van leerlingen centraal gesteld dient te worden om te komen tot het coachen van leerlingen. Ook het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten neemt bij coaching een belangrijke plek in.

2.1 Coaching versus begeleiden

De termen 'coachen' en 'begeleiden' worden in de literatuur regelmatig door elkaar gebruikt. Toch doet een coachende leerkracht meer dan alleen het begeleiden van leerlingen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Een leerkracht die zijn leerlingen begeleidt geeft feedback op de leertaak met als

doel de leerling een goed resultaat te laten behalen (Bal, 2013). Een coachende leerkracht heeft aandacht voor de taak én voor de persoon die de taak uitvoert (Korthagen & Lagerwerf, 2008; Bal, 2013). Coachen is een juiste balans tussen het voordoen, aanbieden en aanleren van lesstof door de leerkracht aan de ene kant en het bieden van ruimte voor het leerproces en persoonlijke kwaliteiten van de leerling aan de andere kant (Wyffels, 2014). Een coachende leerkracht helpt, leidt op, stelt eisen en daagt de leerling uit om tot 'leren leren' te komen (Wyffels, 2014; Hattie, 2014). Een coachende leerkracht richt zich op het leerproces, het resultaat en de persoonlijke kwaliteiten van zowel de leerling als zichzelf (Korthagen & Lagerwerf, 2008).

2.2 Rollen en leerkrachtvaardigheden van de leerkracht als coach

Doordat de leerkracht als coach zicht houdt op het leerproces, het resultaat en de persoonlijke kwaliteiten van de leerling, levert dit een complexe combinatie van rollen en taken op (Wyffels, 2014). De leerkracht is uitlegger, motivator, adviseur, begeleider, mentor, opvoeder, rolmodel, beoordelaar, organisator en coördinator tegelijk (Korthagen & Lagerwerf, 2008; van den Bergh & Ros, 2015). Slooter (2009) vat die verschillende taken voor de leerkracht als coach samen in vijf rollen; gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en lesafsluiter.

Gastheer en pedagoog

In de rol van gastheer zorgt de leerkracht dat leerlingen het gevoel hebben welkom te zijn en zich veilig voelen (Slooter, 2009; van den Bergh & Ros, 2015). De specifieke leerkrachtvaardigheid in deze rol is effectief contact maken met leerlingen (Slooter, 2009).

In de rol van pedagoog zorgt de leerkracht dat leerlingen zelf keuzes maken en invloed kunnen uitoefenen op wat ze doen (Slooter, 2009; van den Bergh & Ros, 2015). Specifieke leerkrachtvaardigheden in deze rol zijn een veilig klimaat creëren, omgaan met probleemgedrag en afstemming (Slooter, 2009).

In beide rollen zorgt de leerkracht dat leerlingen worden voorzien in de drie psychologische basisbehoeften; competentie, autonomie en relatie, om intrinsieke motivatie te realiseren (Deci & Chandler, 1986). Het bieden van keuzes is een belangrijk aspect van autonomieondersteuning (Reeve, Deci & Ryan, 2004; Verbeeck, 2010; van den Bergh & Ros, 2015). De leerkracht biedt aan de ene kant leerlingen vrijheid hun eigen werkwijze te kiezen, aan de andere kant helpt de leerkracht leerlingen consequenties te overzien, een belangrijk aspect van 'leren leren' (Korthagen & Lagerwerf, 2008; Marzano, 2007). Ook zorgt de leerkracht dat leerlingen zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen in de groep, zodat in de psychologische basisbehoefte 'relatie' voorzien wordt. Wanneer leerlingen zich op hun gemak voelen, kunnen ze gemotiveerd raken (Ryan & Deci, 2000; Ros, Castelijns, van Loon & Verbeeck, 2014). Als motivator geeft de leerkracht leerlingen het vertrouwen in hun eigen kunnen. Als leerlingen het gevoel hebben het leerdoel te kunnen halen, voelen ze zich competent en gaan ze gemotiveerd de opdracht aan (Ryan & Deci, 2000; van den Bergh & Ros, 2015).

Presentator en didacticus

In zowel de presenterende als didactische rol zorgt de leerkracht voor aanpassingen in de organisatie van zijn lessen (Slooter, 2009; Kerpel, 2014; van den Bergh & Ros, 2015). Het is van belang dat de

leerkracht leerdoelen van leerlingen centraal stelt. Leerdoelen die voor alle leerlingen uitdagend zijn en waar leerlingen bij het opstellen zelf actief betrokken zijn geweest, zorgen voor hoge prestatiescores (Simons, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Reynolds & Teddlie, 2000). Marzano (2007) gaat nog een stapje verder. Volgens hem zou een school niet alleen leerlingen persoonlijke leerdoelen moeten laten opstellen, maar ook specifieke, uitdagende prestatiedoelen voor zichzelf moeten opstellen. Het krachtigste middel tot effectief onderwijs is een combinatie van deze twee (Marzano, 2007).

Naast het centraal stellen van leerdoelen moet er een leeromgeving gecreëerd worden waarin leerlingen kunnen overleggen met elkaar en waarin instructie en feedback gegeven wordt door de leerkracht (van den Boom, Paas & Merriënboer, 2007; Sloomer, 2009; van den Bergh & Ros, 2015). De leerkracht als presentator moet communicatief vaardig zijn om adequate instructie en feedback te kunnen geven. De leerkracht als didacticus moet over vaardigheden beschikken om het leerproces kunnen sturen, motiveren en vragen kunnen stellen om tot feedback geven te komen (Sloomer, 2009). Feedback geven is een van de krachtigste middelen die de leerkracht kan inzetten om 'leren leren' bij leerlingen te bevorderen en leeropbrengsten te vergroten (Hattie, 2014). Door te luisteren, te analyseren en vragen te stellen kan de leerkracht aangeven waar de leerling naar toe werkt en hoe hij een stapje verder kan komen (van den Bergh & Ros, 2015). Als de leerkracht deze vaardigheden inzet tijdens het werken, wanneer de leerling actief is, kan de leerling bewust worden van hoe hij leert. De leerkracht geeft effectieve feedback (Hattie & Timperley, 2007; van den Bergh & Ros, 2015; Janson, 2015). Feedback kan zowel mondeling als schriftelijk gegeven worden. Belangrijk is dat de leerkracht zorgt dat feedback op tijd komt; direct na een leersituatie. Hoe later feedback komt, hoe minder verbetering zichtbaar is (Marzano, Pickering & Pollock, 2008; Bakx, Ros en Teune, 2012). Feedback geven direct na de gehele toets geeft het grootste effect (Marzano et al., 2008).

Lesafsluiter

In de rol van lesafsluiter zorgt de leerkracht voor een evaluatiemoment aan het einde van de les (Sloomer, 2009; van den Bergh & Ros, 2015). Leerlingen leren wat ze een volgende keer anders kunnen doen. Evalueren kan op drie niveaus: op aanpak, inhoud en beleving (Castelijns, Segers & Strijven, 2011). Toetsen zijn ook een middel van afsluiting (van den Bergh & Ros, 2015). Bij summatief toetsen wordt volgens een norm aan het einde van een leerproces gecheckt of gestelde doelen behaald zijn (Bakx, Ros & Teune, 2012). Summatieve toetsen teruggeven aan leerlingen levert geen bijdrage aan leeropbrengsten (Swaffield, 2008). Formatieve toetsen vinden plaats tijdens het leerproces. Met deze vorm van toetsing kan de leerkracht het leerproces van leerlingen tijdig bijsturen (Bakx, Ros & Teune, 2012). Het inzetten van formatieve toetsen past bij de leerkracht als coach, omdat het inzicht geeft in waar leerlingen staan en welke leerkansen er liggen. Het is een feedbackinstrument voor de leerling en leerkracht (Bakx, Ros & Teune, 2012) en voorwaarde om te komen tot 'leren leren' (van den Berg & Ros, 2015). Specifieke leerkrachtvaardigheden in deze rol zijn reflecteren en evalueren (Sloomer, 2009).

2.3 Persoonlijke kwaliteiten

De coachende leerkracht heeft naast het inzetten van de verschillende rollen ook oog voor talentontwikkeling. Er wordt niet langer alleen gekeken naar tekortkomingen, maar ook naar waar

leerlingen goed in zijn. Wanneer leerlingen doen waar ze goed in zijn, zijn ze het meest zichzelf, het meest geïnspireerd en halen ze het beste uit zichzelf (Wyffels, 2014). Door als coachende leerkracht feedback te geven op de leerling als persoon kunnen talenten of kernkwaliteiten als doorzetten, volhardend, geduldig of behulpzaam zijn, ontwikkeld worden bij leerlingen (Korthagen & Lagerwerf, 2008; Slooter, 2009). Kernkwaliteiten zijn een bron van welzijn; je voelt je goed als je kwaliteiten ingezet kunnen worden. Leerlingen voelen zich op een diep niveau gezien door hun leerkracht wanneer deze hun talent weet te benoemen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). Daarnaast is het voor leraren cruciaal in de rol van coach om hun persoonlijke kwaliteiten in te zetten, zodat leerlingen zich daaraan kunnen spiegelen (Korthagen & Lagerwerf, 2008). *“Coachen is het beste uit de leerling halen door het beste van jezelf als leerkracht in te zetten”* (Wyffels, 2006, p.11). Specifieke leerkrachtvaardigheden hierbij zijn; goed kijken naar leerlingen en het benoemen van talenten (Wyffels, 2014).

2.4 Tegengeluiden

Niet iedereen staat achter de coachende rol van de leerkracht. Van der Werf (2006) pleit voor summatieve toetsen in het basisonderwijs. Zij vindt dat leerlingen niet mee moeten bepalen aan de inhoud van lesstof, leervorm en tempo. Leerkrachten zijn opgeleid om kennis over te dragen, zij moeten iets uitleggen dat alle leerlingen aan het einde van de les begrijpen. Dát zijn goede leerkrachten (van der Werf, 2006). Ook El Bezaz (2006) ziet leerkrachten als kennisoverdrager. Zij pleit dat allochtone jongeren baat hebben bij strakke lijnen. Vrijheid om zelf te bepalen wat ze willen leren is niet voor alle jongeren geschikt; zij voorspelt grote lesuitval waardoor de sociaaleconomische positie van deze jongeren niet wordt versterkt (El Bezaz, 2006). Uit onderzoek van de internationale NWO-conferentie (2006) blijkt echter dat het traditionele onderwijs niet genoeg is toegerust om capaciteiten van leerlingen ten volle te ontwikkelen. Om het ‘leren leren’ door en de leeropbrengsten van leerlingen te bevorderen, is feedback geven een van de krachtigste middelen die de leerkracht kan inzetten (Hattie, 2014).

Volgens Janson (2015) zit het grote verschil tussen de leerkracht als kennisoverdrager en de leerkracht als coach in de sfeer die ontstaat door de verbondenheid tussen de leerkracht en de leerling. Met alleen goede instructie kom je er niet. De coachende rol van de leerkracht is doorslaggevend voor de opbrengsten van je onderwijs (Janson, 2015).

3. Onderzoeksvraag

Welke opvattingen en behoeftes leven bij het team van basisschool X ten aanzien van leerlingen coachen op zowel cognitief gebied als op het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten?

Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. *Welke opvattingen leven er in het team t.a.v. de rollen van leerkrachten en leerkrachtvaardigheden bij coachen van leerlingen?*
2. *Welke behoeftes aan ontwikkeling leven er in het team t.a.v. de rollen van leerkrachten en*

3. *Welke persoonlijke kwaliteiten zetten leerkrachten bewust in bij het coachen van leerlingen?*

4. Opzet onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van een inventarisatieonderzoek, dat onderdeel is van een kwalitatief surveyonderzoek (Baarda et al., 2013). Allereerst zijn opvattingen en behoeftes van de leerkrachten ten aanzien van leerkrachtvaardigheden, rollen van leerkrachten en het inzetten van persoonlijke kwaliteiten bevraagd in een vragenlijst. Er is voor een vragenlijst gekozen, om op deze manier het hele team op basisschool X mee te nemen in het inventarisatieonderzoek. De opbrengsten van de vragenlijst hebben input gegeven voor een topiclijst, gebruikt bij twee focusgroepgesprekken (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Middels deze focusgroepgesprekken werd dieper ingegaan op resultaten uit de vragenlijst. Doordat deelnemers aan de focusgroep hun mening deelden en discussies ontstonden, leverde dit rijke informatie op (Boeije, 2014). Het focusgroepgesprek was een sociale gebeurtenis, waardoor de gegevens die hieruit voortkwamen een betere afspiegeling zijn van de sociale realiteit, dan de gegevens die verzameld zijn middels de vragenlijst (Boeije, 2014). Door gebruik te maken van deze methodetriangulatie is een volledig beeld ontstaan over de onderwerpen uit het onderzoek, waardoor de validiteit van het onderzoek vergroot is (Baarda et al., 2013; Boeije, 2014). De instrumenten zijn voorgelegd aan een collega voor feedback, voordat het onderzoek plaatsvond (van der Donk & van Lanen, 2009). Daarnaast heeft de onderzoeker tijdens het onderzoek twee keer een 'critical friend' ingeschakeld (Ponte, 2012). Een keer om een gesprek te voeren over de wijze van data verzamelen en een keer om mee te lezen met de schriftelijke vastlegging. Zij heeft de onderzoeker daarbij voorzien van feedback.

4.2 Respondenten

Door middel van een vragenlijst die is ontstaan uit de concepten van het theoretisch kader en de opgestelde onderzoeksvragen, zijn de 20 leden van het team van basisschool X bevraagd (tabel 1). De vragenlijst inventariseerde de opvattingen en behoeftes aan ontwikkeling, deelvraag 1 en 2, en de persoonlijke kwaliteiten die leerkrachten inzetten, deelvraag 3. De vragenlijst bestond uit verschillende stellingen om opvattingen en behoeftes te kunnen vaststellen (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Om zoveel mogelijk uit te sluiten dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden gaven, is de vragenlijst geanonimiseerd (Baarda et al., 2013). De vragenlijst is ingevuld door 18 teamleden. Twee respondenten hebben de vragenlijst niet ingevuld.

Kenmerken		Aantal respondenten
Geslacht	Man	3
	Vrouw	17
Leeftijd	< 30 jaar	5
	30-40 jaar	6
	41-50 jaar	3
	> 50 jaar	6
Organisatiestructuur	MT	3
	Ondersteuning	2
	Onderbouw	6
	Middenbouw	5
	Bovenbouw	4
Functieniveau	LA-schaal	15
	LB-schaal	4
	LC-schaal	0
	LD-schaal	1

Tabel 1 Gegevens respondenten vragenlijst (n=20)

Om de uitkomsten van de vragenlijst te checken, dieper in te kunnen gaan op de concepten uit het onderzoek en om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, zijn twee focusgroepgesprekken afgenomen. Deze half gestructureerde interviews zijn, middels vooraf opgestelde beginvragen en topics, mondeling afgenomen (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2000). Het voordeel van deze groepsgesprekken is dat reacties van deelnemers andere deelnemers op nieuwe gedachten kon brengen. Ook was er ruimte voor doorvragen, zodat de onderzoeker dieper kon ingaan op antwoorden (Baarda et al., 2013).

De deelnemers in deze focusgroep bestonden uit 5 teamleden uit onder-, midden- en bovenbouw en 1 MT-lid (tabel 2). Door te kiezen voor 6 deelnemers is de groep klein genoeg om iedereen aan het woord te laten en groot genoeg om samen te discussiëren en kennis uit te wisselen (Boeije, 2014). De 6 respondenten zijn representatief voor het team op basisschool X omdat alle lagen uit de organisatiestructuur vertegenwoordigd zijn en er een evenwicht is in functieniveau.

Kenmerken		Aantal respondenten
Geslacht	Man	1
	Vrouw	5
Leeftijd	< 30 jaar	1
	30-40 jaar	3
	41-50 jaar	1
	> 50 jaar	1
Organisatiestructuur	MT	1
	Ondersteuning	1
	Onderbouw	2
	Middenbouw	1
	Bovenbouw	1
Functieniveau	LA-schaal	3
	LB-schaal	3

Tabel 2 Gegevens focusgroep (n=6)

Om antwoord te krijgen op de drie deelvragen is door middel van een vragenlijst een beeld gekregen van de opvattingen en behoeftes van 18 teamleden op basisschool X (bijlage 1). Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag en om verdieping te krijgen op de deelvraag 2 en 3 zijn met 6 respondenten twee focusgroepgesprekken gehouden.

Vragenlijst

Deel 1 van de vragenlijst bestond uit 70 stellingen om opvattingen in overtuigingen en belemmeringen ten opzichte van leerkrachtvaardigheden en de rollen van leerkrachten bij het coachen van leerlingen, deelvraag 1, helder te krijgen. De stellingen zijn gebaseerd op de vijf rollen van de coachende leerkracht

en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden volgens de theorieën van Slooter (2009) en Wyffels (2014). Men kon door middel van aankruisen aangeven welke stelling op hen van toepassing was (bijlage 1).

Deel 2 van de vragenlijst bestond uit 62 stellingen. Deze stellingen zijn geformuleerd om achter de behoeftes van het team te komen op het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden en de rollen van leerkrachten bij het coachen van leerlingen, deelvraag 2. Ook deze zijn opgesteld op basis van de theorieën van Slooter (2009) en Wyffels (2014). Men kon de stellingen beantwoorden door aan te geven in hoeverre de stelling op hen van toepassing was, door een keuze te maken uit; 'ik doe dit nooit', 'ik doe dit soms', 'ik doe dit meestal' en 'ik doe dit altijd'. Volgens de theorie van Slooter (2009) komt men tot het coachen van leerlingen als men op deze stellingen 'ik doe dit meestal' of 'ik doe dit altijd' scoort (Slooter, 2009).

Om het zicht op behoeftes aan ontwikkeling compleet te maken is deel 3 van de vragenlijst ontworpen. Door in dit gedeelte te achterhalen welke kennis op het gebied van leerlijnen, leerstijlen, leerprocessen en het geven van effectieve feedback nog ontbreekt, kan samen met het tweede gedeelte van de vragenlijst, deelvraag 2 beantwoord worden. Dit gedeelte bestond uit 16 stellingen. Men kon de stellingen beantwoorden door aan te geven in hoeverre de stelling op hen van toepassing was, door een keuze te maken uit; 'ik weet hier nog te weinig van', 'ik weet dit al', 'ik kan dit al' en 'ik pas dit al toe'.

Focusgroep

Middels de opbrengsten uit de vragenlijst is een openingsvraag en een topiclijst geformuleerd voor de twee focusgroepgesprekken (bijlage 2). Tijdens deze focusgroepgesprekken is onder andere gevraagd naar wat verstaan wordt onder een ontspannen sfeer, zicht op leerlijnen, het loslaten van oude patronen, en het maken lesplannen (bijlage 3 en 4). Door gebruik te maken van deze methodetriangulatie ontstond een volledig beeld over de onderwerpen uit het onderzoek waardoor de validiteit van het onderzoek vergroot werd (Baarda et al., 2013; Boeije, 2014).

Het eerste gesprek ging in op deelvraag 2 en 3. Er werd onder andere gevraagd naar de behoefte aan zicht op leerlijnen, het maken van lesplannen en de inzet van persoonlijke kwaliteiten. Doordat bij de onderzoeker na dit gesprek nog geen volledig beeld was ontstaan met betrekking tot de behoeftes van het team, deelvraag 2, is de onderzoeker het tweede gesprek gestart met de vraag wat het team nodig heeft om oude gewoontes m.b.t het maken van lesplannen te kunnen loslaten en is vervolgens doorgepraat over de behoefte van het team in het opdoen en uitwisselen van nieuwe kennis onderling.

4.4 Wijze van data-analyse

Omdat het team van basisschool X heeft aangegeven niet te weten hoe ze leerlingen willen coachen op cognitief gebied, heeft de onderzoeker eerst een literatuurstudie uitgevoerd op het coachen van leerlingen. Hieruit kwam naar voren dat een coachende leerkracht vijf rollen vervult en dat hierbij specifieke leerkrachtvaardigheden worden gevraagd. Daarnaast werd het belang van het inzetten van persoonlijke kwaliteiten van coachende leerkrachten helder.

Vervolgens heeft de onderzoeker een vragenlijst opgesteld. De opgeleverde kwantitatieve data is geanalyseerd middels grafieken in Excel-sheets. Elke stelling van deel 1 heeft een code meegekregen

gebaseerd op opvattingen over leerkrachtvaardigheden. De ene code stond voor een overtuiging en de andere code voor een belemmering op het gebied van leerkrachtvaardigheden. Zo kon de onderzoeker analyseren tegen welke overtuigingen en belemmeringen basisschool X opliep. De opbrengsten zijn per rol van de leerkracht verwerkt in twee grafieken. De ene grafiek geeft opvattingen in overtuigingen weer en de andere grafiek opvattingen in belemmeringen. Door deel 1 en 2 van de vragenlijst een kleurcode, gebaseerd op de vijf rollen van de coachende leerkracht mee te geven, kon de onderzoeker analyseren welke behoeftes aan ontwikkeling ten aanzien van het coachen van leerlingen leven op basisschool X. Elke rol had zijn eigen kleur, zodat de onderzoeker overzicht hield welke behoefte aan ontwikkeling bij welke rol van de coachende leerkracht hoorde.

Doordat in deel 3 van de vragenlijst werd aangegeven in hoeverre kennis over leerlijnen, effectieve feedback en leerprocessen wordt toegepast op basisschool X, kon de onderzoeker achterhalen welke kennis nog niet bij iedereen aanwezig is of door iedereen wordt toegepast.

De conclusies uit de vragenlijst zijn voorgelegd aan een 'critical friend' om te checken of zij tot dezelfde conclusies zou komen.

Omdat tijdens het analyseren van de vragenlijst bleek dat het team over een aantal onderdelen uiteenlopende opvattingen had, zijn deze onderwerpen middels een topiclijst meegenomen in de focusgroepgesprekken. De onderzoeker wilde achterhalen waar de verschillen in opvatting precies zaten. Daarbij kon op deze manier uitgesloten worden dat het verschil in opvatting zat in een interpretatieverschil van de vraag of een woord. Tijdens deze focusgroepgesprekken is onder andere gevraagd naar wat verstaan wordt onder een ontspannen sfeer, zicht op leerlijnen, het loslaten van oude patronen en het maken lesplannen (bijlage 3 en 4).

De analyse van de kwalitatieve gegevens uit de focusgroepgesprekken heeft als volgt plaatsgevonden: De onderzoeker heeft het eerste gesprek getranscribeerd. Vervolgens is de onderzoeker open gaan coderen, door relevante woorden of zinnen in de kantlijn te zetten (Baarda et al., 2013). Hieruit ontstond een lijst met codes. Door vervolgens axiaal te coderen zijn de verzamelde gegevens overzichtelijk gemaakt. Daarna heeft de onderzoeker de onderlinge relaties zichtbaar gemaakt middels selectief coderen (Boeije, 2014). Onduidelijkheden heeft de onderzoeker meegenomen in de topiclijst voor het tweede focusgroepgesprek. Om het tweede focusgroepgesprek te analyseren zijn dezelfde stappen gevolgd.

Validiteit en betrouwbaarheid

Door gebruik te maken van methodetriangulatie ontstond er een volledig beeld over de onderwerpen uit het onderzoek waardoor de validiteit van het onderzoek vergroot werd (Baarda et al., 2013; Boeije, 2014). De onderzoeksinstrumenten zijn voorgelegd aan een collega voor feedback, voordat het onderzoek plaatsvond (van der Donk & van Lanen, 2009). Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten werd de dataverzameling vanuit de focusgroepgesprekken voorgelegd aan drie respondenten (Boeije, 2014). De respondenten hebben aangegeven de resultaten uit de focusgroepgesprekken te zien als samenvatting van de gesprekken.

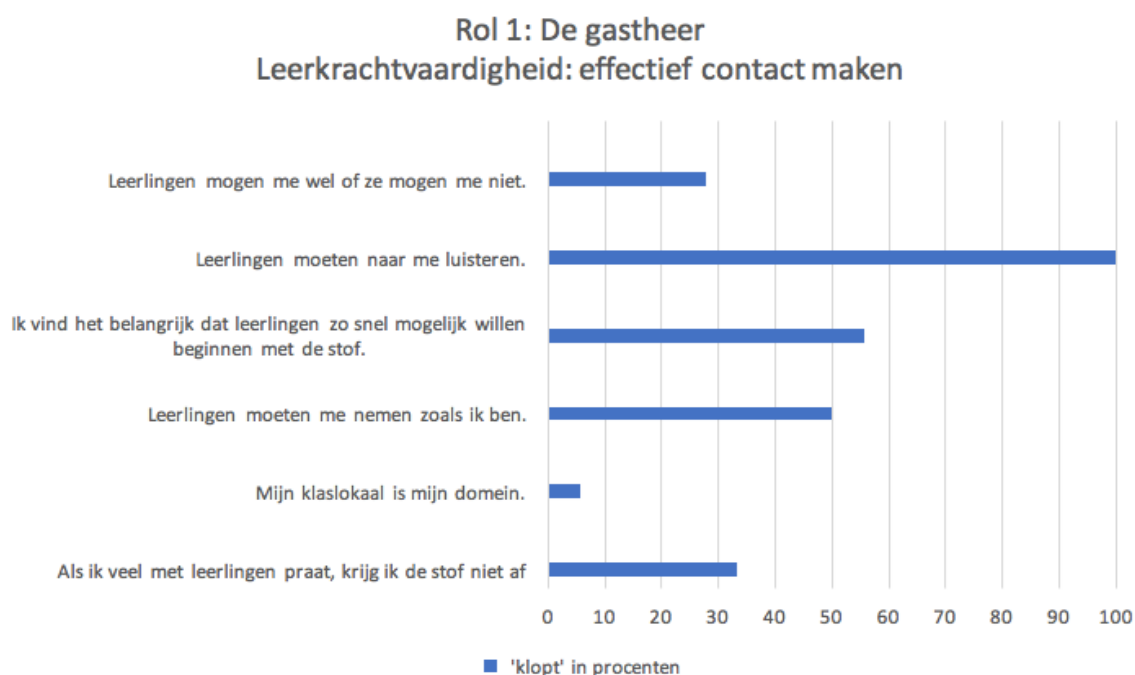
5. Resultaten

Omdat de theorie van dit onderzoek is opgebouwd aan de hand van de vijf rollen van de coachende leerkracht en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden, zoals blijkt uit de theorie van Slooter (2009) en Wyffels (2014), worden de resultaten van dit onderzoek ook op deze wijze beschreven. De vijf rollen van de coachende leerkracht worden apart weergegeven om op deze manier per rol inzicht te geven in opvattingen in overtuigingen en belemmeringen. De resultaten komen uit de analyse van de vragenlijst en de focusgroepgesprekken.

Vragenlijst deel 1:



Grafiek 1: opvattingen in overtuigingen op gebied van de rol 'gastheer' en effectief contact maken



Grafiek 2: opvattingen in belemmeringen op gebied van de rol 'gastheer' en effectief contact maken

In grafiek 1 is zichtbaar wat de resultaten zijn van de overtuigingen van het team m.b.t. de leerkracht als gastheer en effectief contact maken. In grafiek 2 is zichtbaar wat de resultaten zijn van de belemmeringen van het team m.b.t. de leerkracht als gastheer en effectief contact maken. In grafiek 1 is te zien dat bijna alle overtuigingen een 100% score hebben. De overtuiging dat leerlingen in eerste instantie komen om te leren en dat leerlingen wat weten over het persoonlijke leven van de leerkracht scoren lager.

In grafiek 2 valt op dat het team aangeeft dat leerlingen naar hen moeten luisteren en dat 54% van het team aangeeft het belangrijk te vinden dat de leerlingen zo snel mogelijk willen beginnen met de lesstof. In het eerste focusgroepgesprek is gevraagd naar de overtuiging, die blijkt uit de vragenlijst, dat leerlingen in eerste instantie komen om te leren. Bij vier respondenten heeft dit te maken met hoe leerlingen zich voelen. Zij hebben de overtuiging dat een leerling pas tot leren kan komen als hij lekker in zijn vel zit, zich lekker en ontspannen voelt. *“Ik denk dat als je lekker in je vel zit en je voelt je relaxt en ontspannen, dan leer je het beste.”* *“Dan zie je ook pas dat het leren opgang komt. En dat kan niet als hij niet lekker in zijn vel zit.”*

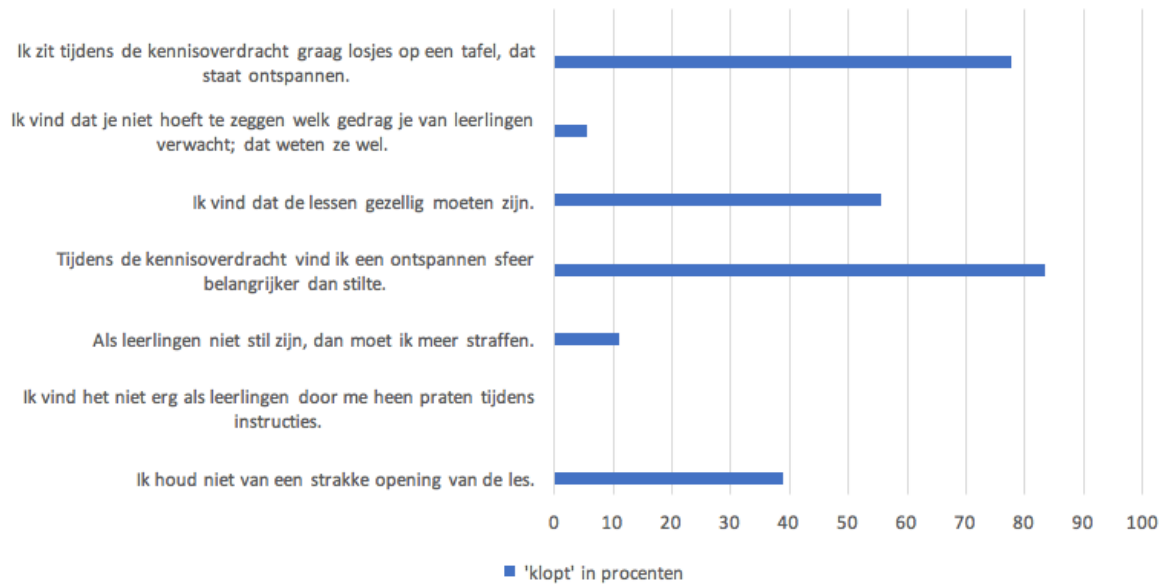
De 100% score op de belemmering ‘leerlingen moeten naar me luisteren’ wordt in het eerste focusgroepgesprek door twee respondenten uitgelegd als kaders die de leerkracht zet. Binnen deze kaders is ruimte voor leerlingen. *“Er zijn nou eenmaal ‘moet’ dingen.”* *“Er zijn kaders, maar daarbinnen...”* *“De weg ernaartoe staat open voor het gesprek”.* Ook geven drie respondenten aan dat binnen de kaders die de leerkracht stelt, ruimte moet zijn voor autonomie van de leerling. *“Aan het begin van de les moeten ze naar me luisteren en daarna kijken ze naar de les, heb ik nog instructie nodig? Daar zit dan de autonomie, dat ze zelf de keuze maken.”*



Grafiek 3: opvattingen in overtuigingen op gebied van de rol 'presentator', motiveren, vragen stellen en communicatief vaardig zijn

Rol 2: De presentator

Leerkrachtvaardigheden: motiveren, vragen stellen en communicatief vaardig zijn



Grafiek 4: opvattingen in belemmeringen op gebied van de rol 'presentator', motiveren, vragen stellen en communicatief vaardig zijn

Vanuit de vragenlijst is in grafiek 3 te zien dat het team op alle overtuigingen m.b.t. de rol van presentator en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden boven 82% scoort. In grafiek 4 is te zien dat op het gebied van de belemmeringen meer dan de helft van het team aangeeft dat lessen gezellig moeten zijn, de kennisoverdrager graag losjes op de tafels zit en een ontspannen sfeer belangrijker vindt dan stilte. Uit het eerste focusgroepgesprek blijkt dat er verschillende opvattingen zijn over het woord 'gezellig' en 'een ontspannen sfeer'. Vier respondenten geven aan dat met een ontspannen sfeer 'je veilig en vertrouwd voelen' bedoeld wordt. *"Het heeft met veiligheid te maken."* Ook het woord 'gezellig' betekent voor de respondenten dat er een gevoel van vertrouwen moet zijn bij de leerlingen, dan pas kan een leerling tot leren komen. *"Ik vind niet dat het leuk en ontspannen moet zijn, in de zin van het moet een gezellige les zijn. Soms is het niet leuk of gezellig hoor. Maar dan moeten ze wel zichzelf veilig genoeg voelen om vragen te stellen."* *"Gezellig is niet met de voeten op tafel."*

Rol 3: De didacticus

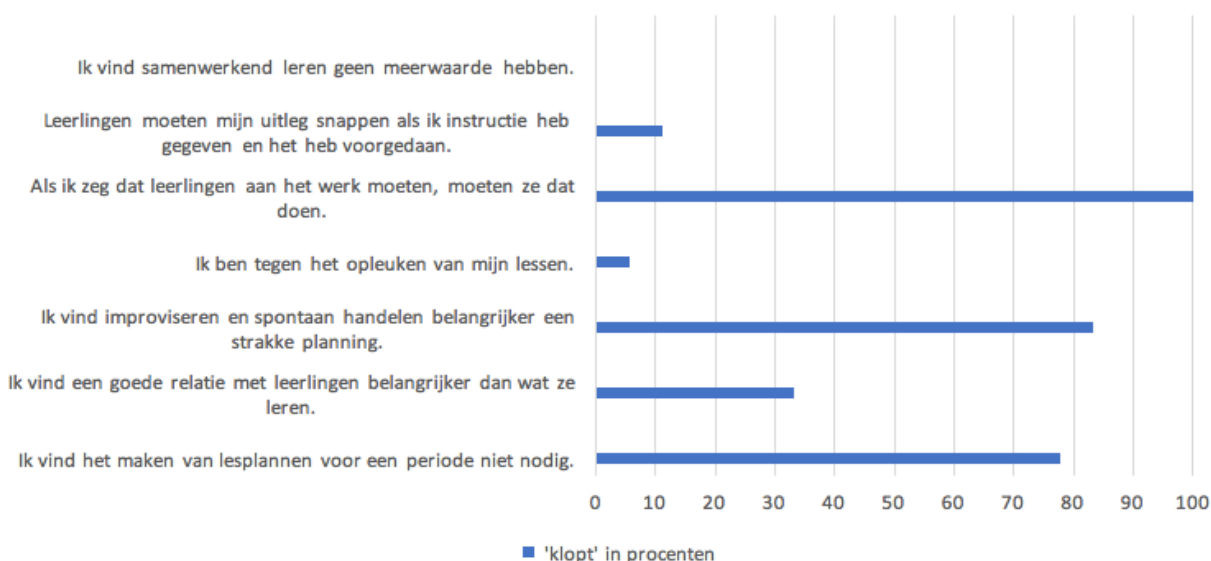
Leerkrachtvaardigheden: adequate instructie geven, sturen van het leerproces, feedback geven



Grafiek 5: opvattingen in overtuigingen op gebied van de rol 'didacticus', adequate instructie geven, sturen van het leerproces en feedback geven

Rol 3: De didacticus

Leerkrachtvaardigheden: adequate instructie geven, sturen van het leerproces, feedback geven



Grafiek 6: opvattingen in belemmeringen op gebied van de rol 'didacticus', adequate instructie geven, sturen van het leerproces en feedback geven

Grafieken 5 en 6 geven de resultaten weer uit de vragenlijst met betrekking tot de rol van didacticus en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden. Op alle overtuigingen wordt meer dan 88% gescoord door het team. Op het gebied van belemmeringen wordt op vier gebieden hoger dan 30% gescoord. Het niet nodig vinden van het maken van lesplannen voor een periode, het improviseren en spontaan handelen belangrijker vinden dan een strakke planning scoren boven de 78%. Het team geeft aan dat wanneer de leerkracht zegt dat leerlingen aan het werk moeten, leerlingen dat moeten

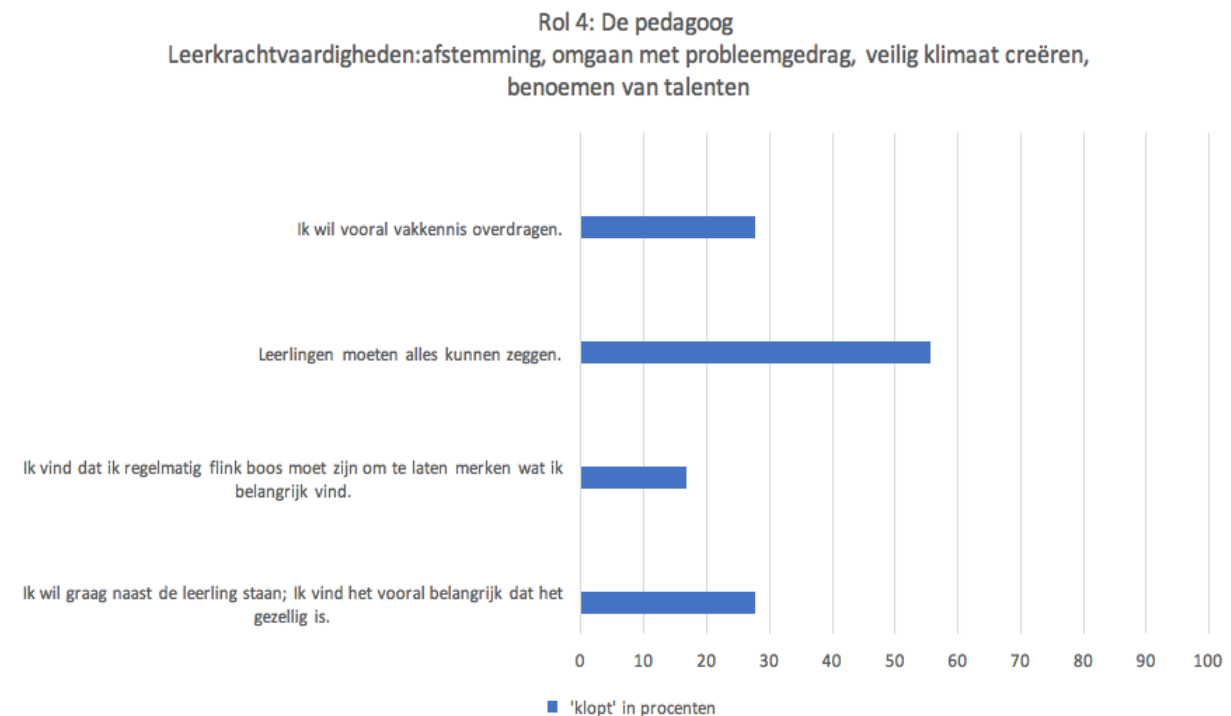
doen. Uit het eerste focusgroepgesprek blijkt dat de respondenten het luisteren naar de leerkracht en het opvolgen van opdrachten gegeven door de leerkracht inderdaad belangrijk vinden. Alle respondenten geven aan dat dit voor hen te maken heeft met respect, normen en waarden. Onder normen en waarden valt voor hen het 'zich houden aan afspraken'. Zonder regels en afspraken ontstaat er onrust in de groepen en komen leerlingen niet tot werken. *"Dan wil je dat ze luisteren, maar dat heeft te maken met normen, waarden en afspraken."* *"Als er geen regels en afspraken zijn, er dan onrust is in de klas. Als kinderen niet naar je luisteren kun je ook niet werken. Daar moet rust voor zijn. Dat heeft zo met elkaar te maken."* Twee respondenten geven aan dat een duidelijke hiërarchie in de groep nodig is om leerlingen in rust en veiligheid te kunnen laten leren. *"Als de hiërarchie er is, als dat duidelijk is, dat de leerkracht in ieder geval het gezag heeft, dan is er ook rust en veiligheid om te kunnen leren."*

In het eerste focusgroepgesprek is ook gesproken over het niet maken van lesplannen voor een periode. De onderzoeker wilde weten hoe de respondenten hun lesdoelen voor een bepaalde periode monitoren. Hieruit blijkt dat de respondenten wel degelijk lesplannen maken voor een periode, maar dat het woord 'periode' en het woord 'lesplan' verschillend worden geïnterpreteerd. *"Er wordt wel een themaplanning gemaakt ja"* *"Misschien hebben ze lesformulieren in hun hoofd ofzo."*

De respondenten geven aan de lesdoelen van een hoofdstuk of blok te weten, door aan het begin van een nieuw blok deze, soms met de leerlingen, te bekijken. *"We kijken vooraf van een blok al naar het nieuwe blok."* Deze lesplanning wordt door hen niet op papier gemaakt, maar zit wel in hun hoofd. Het team weet voor een periode van een blok welke doelen aanbod komen. *"Maar niet letterlijk op papier uitgewerkt, dat als iemand het aan je vraagt, dat je het zo kan laten zien, maar in onze hoofden."*



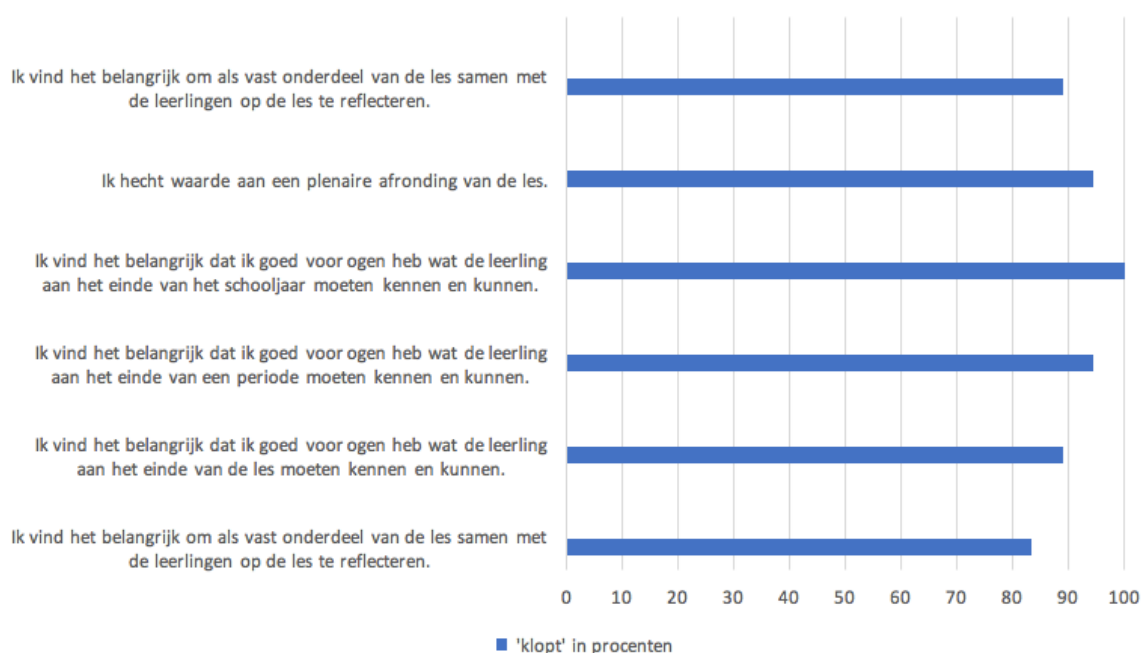
Grafiek 7: opvattingen in overtuigingen op gebied van de rol 'pedagoog', afstemming, omgaan met probleemgedrag, veilig klimaat creëren en benoemen van talenten



Grafiek 8: opvattingen in belemmeringen op gebied van de rol 'pedagoog', afstemming, omgaan met probleemgedrag, veilig klimaat creëren en benoemen van talenten

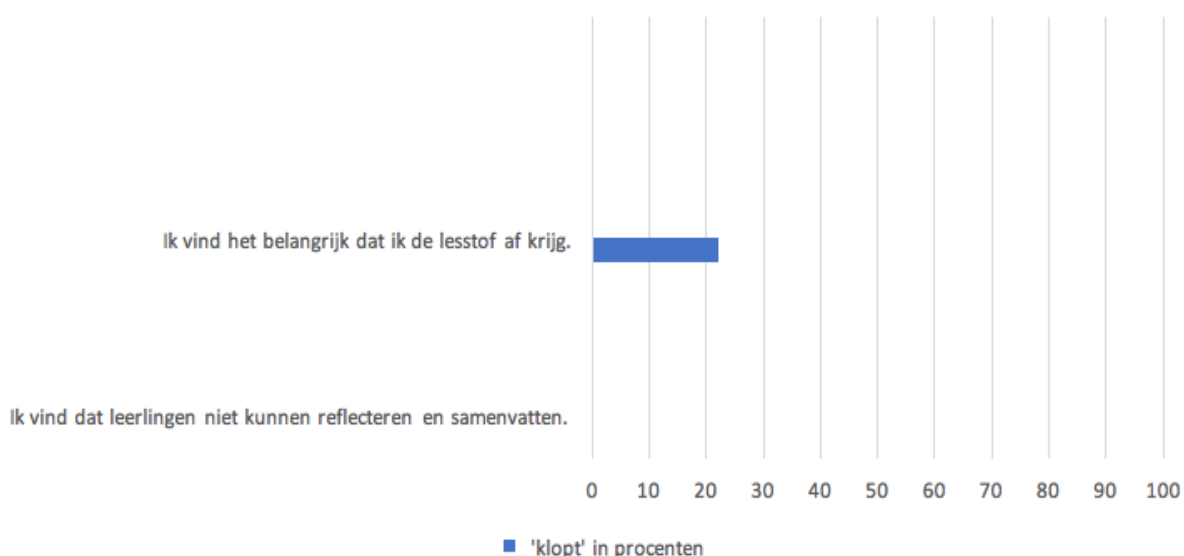
Grafieken 7 en 8 geven de resultaten weer uit de vragenlijst m.b.t. de rol van pedagoog en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden. Op alle overtuigingen wordt door het team meer dan 93% gescoord. Op het gebied van belemmeringen geeft 53% van het team aan dat leerlingen alles moeten kunnen zeggen, scoort 27% van het team op het vooral willen overdragen van vakkennis en 27% van het team wil graag naast de leerling staan en vindt het vooral belangrijk dat het gezellig is. Uit de focusgroep blijkt dat het woord 'gezellig' ook hier vertaald moet worden naar 'veilig voelen'. *"Het heeft met veiligheid te maken."* Naast het overdragen van vakkennis willen de respondenten de leerlingen ook normen, waarden en zelfstandigheid meegeven. Twee respondenten geven aan ook aandacht willen geven aan burgerschap. *"Ook wat maakt je tot een goed burger. Ik denk dat we daar wel een rol hebben."* Er komt ter sprake waar de maatschappelijke grens van het onderwijs ligt. De respondenten vragen zich af tot hoe ver de school moet gaan. *"Hoe ver gaan wij? Waar ligt onze grens? We moeten dat ook wel scherp zien te krijgen."* De respondenten geven aan dat de grens nog niet duidelijk is en dat het team het daar met elkaar over moet hebben. *"Weten we dat al, waar onze grens ligt?" "Daar moeten we het over hebben."*

Rol 5: De lesafsluiter Leerkrachtvaardigheden: reflecteren en evalueren



Grafiek 9: opvattingen in overtuigingen op gebied van de rol 'lesafsluiter', reflecteren en evalueren

Rol 5: De lesafsluiter Leerkrachtvaardigheden: reflecteren en evalueren



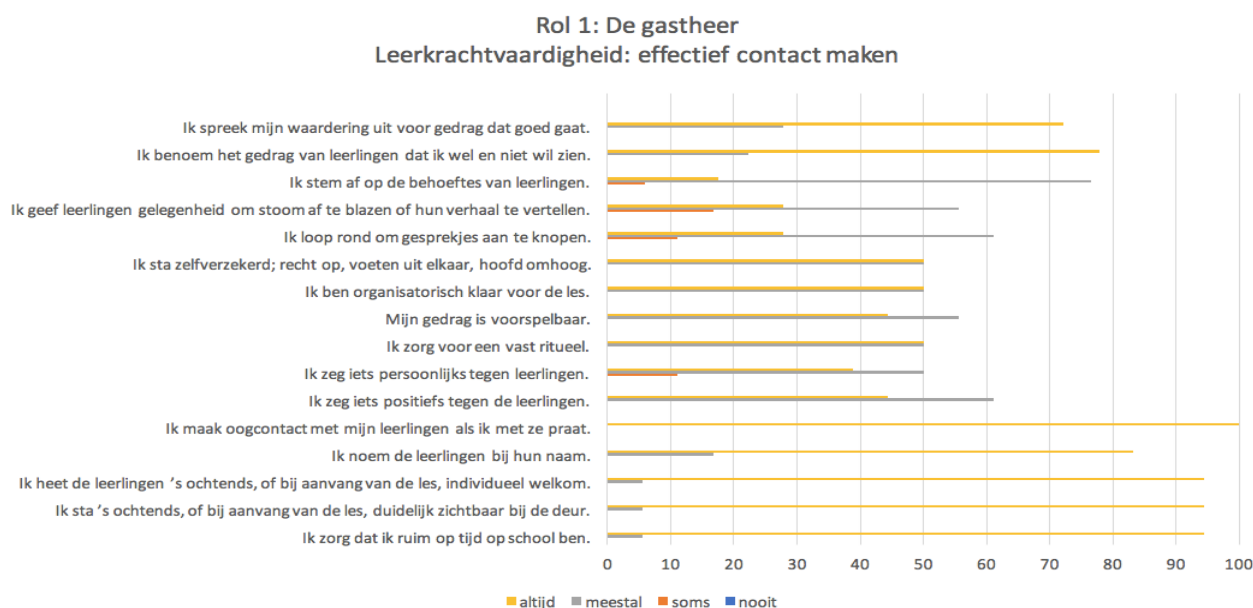
Grafiek 10: opvattingen in belemmeringen op gebied van de rol 'lesafsluiter', reflecteren en evalueren

In grafiek 9 is te zien dat het team op alle overtuigingen m.b.t. de rol van lesafsluiter en de daarbij behorende leerkrachtvaardigheden boven de 82% scoort. In grafiek 10 is te zien dat op het gebied van de belemmeringen 21% van het team aangeeft het belangrijk te vinden dat hij de lesstof afkrijgt. In het tweede focusgroepgesprek is besproken met de respondenten wat er nodig is om dit te kunnen loslaten. De respondenten geven aan dat het belangrijk is om de leerlijnen in je hoofd te hebben en te

weten wat de basisstof is. Wanneer men weet welke stof aangeboden moet worden en welke stof niet, kan er een keuze gemaakt worden. *“Daar is in ieder geval voor nodig dat je de leerlijn in je hoofd hebt.”* Een respondent geeft ook aan dat het met voorbereiding te maken heeft. *“Dit heeft ook gewoon te maken met voorbereiding.”* Twee andere respondenten geven aan dat wanneer lessen voor een leerjaar of een leerplein samen worden voorbereid, men ook samen de keuze kan maken. Daardoor krijgt men samen zicht op leerlijnen en kan men de verantwoordelijkheid delen. *“Die voorbereiding, samen met collega’s bekijken, wat is per se nodig en zo zicht krijgen op leerlijnen.”* *“Samen voorbereiden en vertrouwen krijgen in dingen niet te hoeven aanbieden, dan komt het goed.”* De respondenten zijn het erover eens dat wanneer er meer samengewerkt wordt verschillen tussen leerkrachten kleiner worden. Het aanbod van lessen wordt minder leerkracht afhankelijk. *“Want bij die is altijd alles af en bij die ander maken ze de helft.”* *“Ja, daar moeten we vanaf.”*

Vragenlijst deel 2

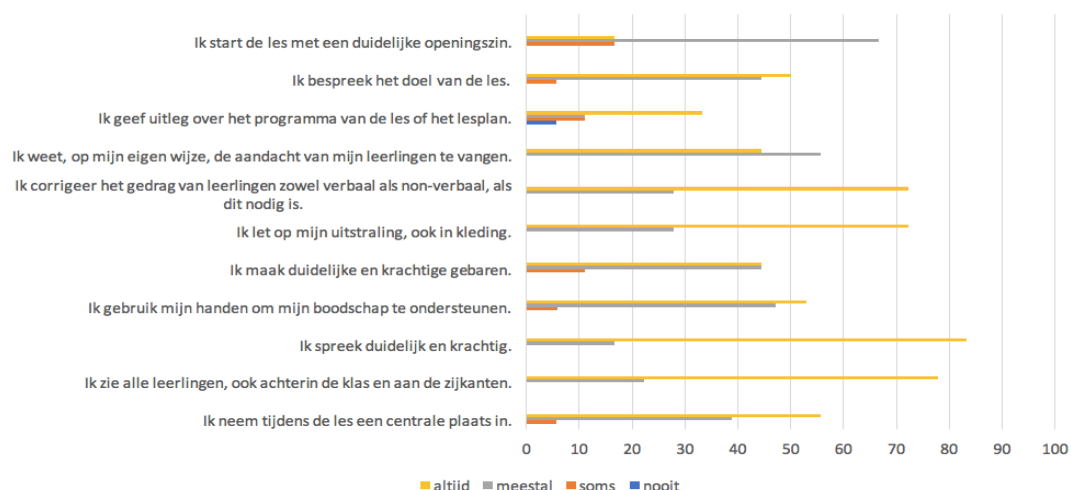
Volgens de theorieën van Slooter (2009) en Wyffels (2014) kunnen de stellingen die in deel 2 van de vragenlijst beantwoord worden met ‘nooit’ en ‘soms’ een belemmering zijn om te komen tot het coachen van leerlingen. De resultaten hieronder geven weer welke ontwikkeling het team nog nodig heeft om te komen tot het coachen van leerlingen.



Grafiek 11: behoeftes van het team m.b.t. de rol 'gastheer' en effectief contact maken

Rol 2: De presentator

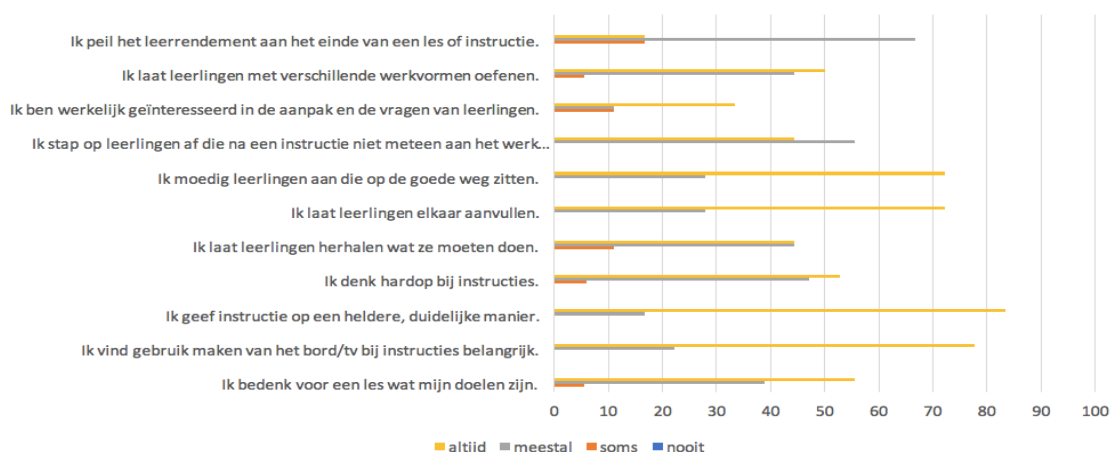
Leerkrachtvaardigheden: motiveren, vragen stellen, communicatief vaardig



Grafiek 12: behoeftes van het team m.b.t. de rol 'presentator' en motiveren, vragen stellen en communicatief vaardig zijn

Rol 3: De didacticus

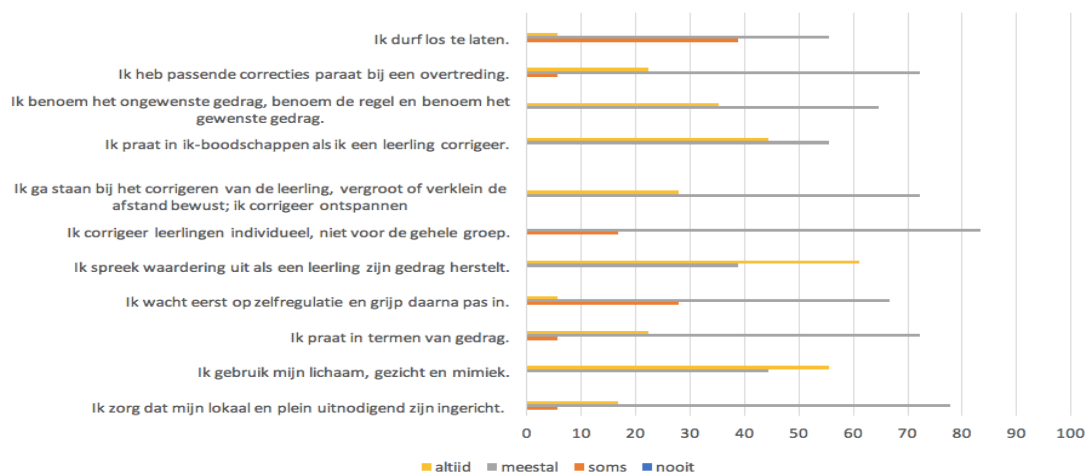
Leerkrachtvaardigheden: adequate instructie geven, sturen van leerproces, feedback geven



Grafiek 13: behoeftes van het team m.b.t. de rol 'didacticus' en adequate instructie geven, sturen van het leerproces en feedback geven

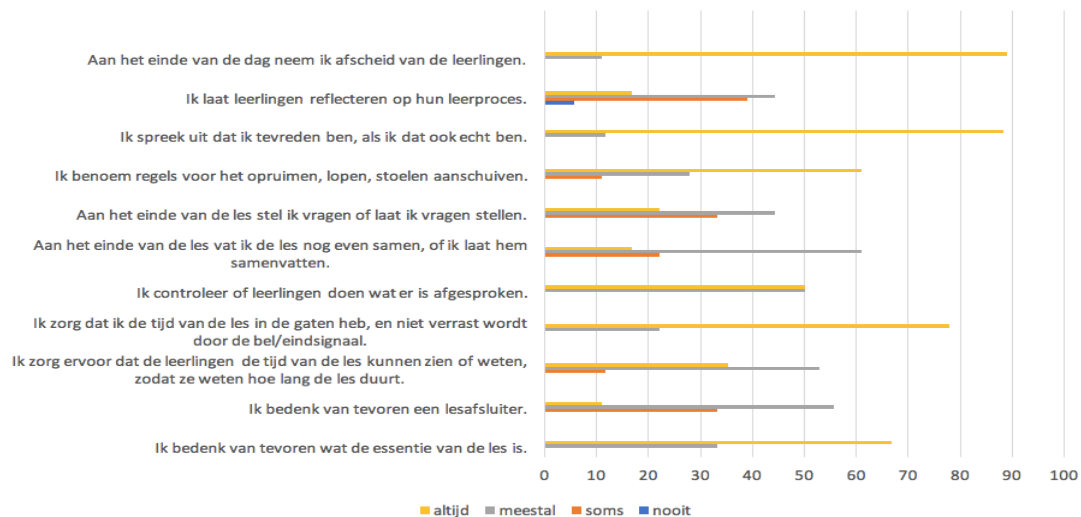
Rol 4: De pedagoog

Leerkrachtvaardigheden: afstemming, omgaan met probleemgedrag, veilig klimaat en benoemen van talenten



Grafiek 14: behoeftes van het team m.b.t. de rol 'pedagoog' en afstemming, omgaan met probleemgedrag, veilig klimaat en benoemen van talenten

Rol 5: De lesafsluiter Leerkrachtvaardigheden:reflecteren en evalueren



Grafiek 15: behoeftes van het team m.b.t. de rol 'lesafsluiter', reflecteren en evalueren

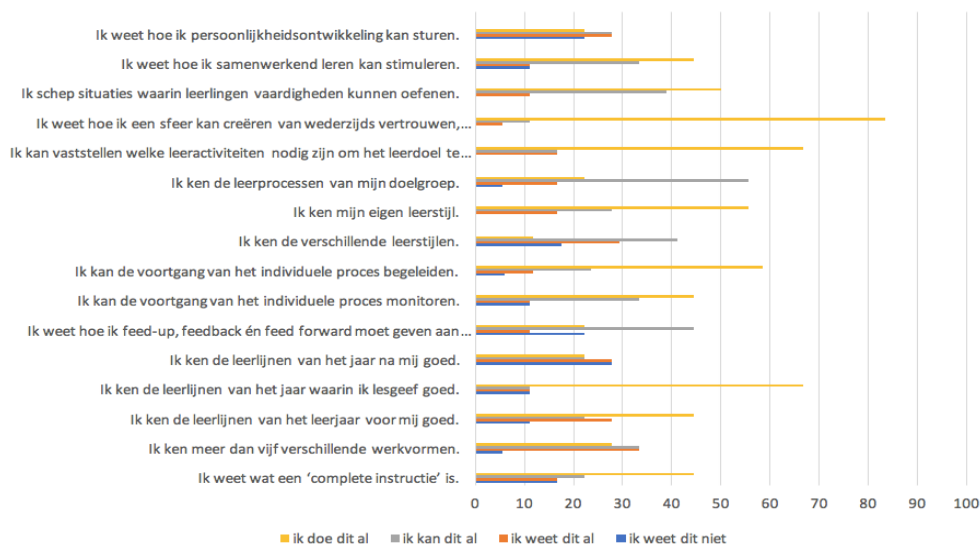
Uit grafiek 14 blijkt dat 61% het team aangeeft altijd of meestal te durven loslaten. Uit grafiek 15 blijkt dat 61% van het team leerlingen laat reflecteren op het werk, 66% van het team aan het einde van de les vragen stelt, 75% van het team de les samenvat en 66% van het team van tevoren een lesafsluiter bedenkt.

In het tweede focusgroepgesprek wordt aangegeven dat de respondenten op het gebied van 'durven loslaten' behoefte hebben aan meer zicht op leerlijnen. Wanneer men beter weet wat leerlingen aan het einde van de basisschool moeten kennen, geven de respondenten aan beter te durven loslaten dat alle leerlingen het eindniveau moeten halen. *"Zicht krijgen op leerlijnen. Loslaten dat alle kinderen aan het einde van de basisschool hetzelfde moeten kennen."* Twee respondenten geven aan dat het team nog niet de juiste mindset heeft om een vertaling te kunnen maken naar de praktijk. *"Nee die mindset die is er nog niet."* *"Nee, die vertaling maken om te zien wat er dus 'maar' van ze verwacht wordt."*

Vragenlijst deel 3:

Deel 3 van de vragenlijst bestond uit een inventarisatie m.b.t. de behoefte aan kennis om tot het coachen van leerlingen te komen.

Behoeftes aan kennis m.b.t. het kunnen coachen van leerlingen



Grafiek 16: behoeftes aan kennis m.b.t. het kunnen coachen van leerlingen

Uit grafiek 16 blijkt onder andere dat 22% van het team niet weet hoe persoonlijkheidsontwikkeling te sturen is. 22% geeft aan niet te weten hoe effectieve feedback gegeven moet worden en 28% geeft aan de leerlijnen van het jaar er na niet te kennen.

In beide focusgroepgesprekken is besproken op welke manier de respondenten kennis tot zich willen nemen. Hieruit blijkt dat men geen behoefte heeft aan de theorie alleen op papier. *“Als je het alleen maar op papier hebt is het zo plastisch.”* Men geeft aan behoefte te hebben aan voorbeelden. Men wil graag praktisch bezig zijn. Eerst voorbeelden zien uit de praktijk, bij andere scholen of collega's. Of middels beeldmateriaal. *“We hebben een team dat vooral praktisch voorgelicht moet worden en niet te veel theoretisch, dus ik denk gewoon laten zien wat werkt en hoe dit kan.”* Men wil graag de mogelijkheid tot uitproberen hebben, zodat het ervaren kan worden. Vervolgens heeft men behoefte aan uitwisseling middels een onderwijsinhoudelijk gesprek, zodat doorgaande lijnen duidelijk worden. *“Ik mis een beetje het onderwijsinhoudelijke gesprek.”* Ook willen de respondenten graag dat de onderwerpen regelmatig terugkomen op agenda's van vergaderingen. Ter ondersteuning kan de kennis op papier worden aangeboden als naslagwerk.

Uit de vragenlijst werd niet duidelijk welke persoonlijke kwaliteiten leerkrachten bewust inzitten bij het coachen van leerlingen. Dit is in eerste focusgroepgesprek gevraagd. Drie respondenten geven aan dat humor in de lessen belangrijk is om een relatie op te bouwen met leerlingen. Twee andere respondenten geven aan dat structuur en een goede relatie voor hen belangrijk is en deze willen bereiken door voorspelbaar en consequent te handelen. Ook wordt aangegeven dat een open houding belangrijk is om vertrouwen te winnen. Alle respondenten geven aan, naast het zijn van een goede didacticus, sfeer en relatie belangrijk te vinden. *“Ik probeer open te zijn voor ze, zodat ze dat vertrouwen of die sfeer, ja ik zit heel erg in die sfeer en die relatie.”* *“En, heel belangrijk, didacticus.”*

6. Conclusie

In dit hoofdstuk worden de resultaten uit de vragenlijst en de focusgroepgesprekken gecombineerd om antwoord te kunnen geven op alle deelvragen, zodat daarna de hoofdvraag beantwoord kan worden.

Deelvraag 1:

Welke opvattingen leven er in het team t.a.v. de rollen van leerkrachten en leerkrachtvaardigheden bij coachen van leerlingen?

De theorie van Sloomer (2009) stelt dat een coachende leerkracht leerlingen ruimte biedt om zelf mee te beslissen over hun leerproces. Uit de resultaten blijkt dat het team deze theorie onderschrijft en aanscherpt; zij vinden dat de leerkracht het gezag heeft en de kaders voor lesdoelen neerzet.

Daarbinnen is voor leerlingen ruimte om eigen keuzes te maken. Daarnaast geeft het team aan dat, zolang de op cognitief gebied gestelde leerdoelen centraal staan, een ontspannen sfeer belangrijk is.

De leerkracht heeft deze doelen voor een periode helder voor ogen. Naast het aanbieden van kennis, de leerkracht als didacticus, geeft het team aan ook aandacht te willen geven aan het 'leren leren'. Het team wil nog sparren over waar de maatschappelijke grens ligt.

Deelvraag 2:

Welke behoeftes aan ontwikkeling leven er in het team t.a.v. de rollen van leerkrachten en leerkrachtvaardigheden bij het coachen van leerlingen?

Uit resultaten blijkt dat het team vooral behoefte heeft aan zicht op leerlijnen. Ook geeft het team aan dat ze behoefte hebben aan meer samenwerken, samen voorbereiden en het onderwijsinhoudelijke gesprek voeren, om zo onderlinge verschillen te verkleinen en samen verantwoordelijkheid te dragen om uiteindelijk de oude manier van werken te kunnen loslaten. Daarnaast geeft het team aan dat er een behoefte ligt aan het ontwikkelen van kennis over effectief feedback geven en kennis over hoe persoonlijke kwaliteiten van leerlingen ontwikkeld kunnen worden.

Deelvraag 3:

Welke persoonlijke kwaliteiten zetten leerkrachten bewust in bij het coachen van leerlingen?

Uit het focusgroepgesprek blijkt dat het team het belangrijk vindt te investeren in een goede relatie met de leerlingen om zo tot veiligheid en vertrouwen te komen. Voor hen een voorwaarde om tot leren te komen. Een open houding en het bieden van structuur worden genoemd om dit te kunnen bereiken, waarbij de inzet van humor niet gemist mag worden.

Hoofdvraag:

Welke opvattingen en behoeftes leven bij het team van basisschool X ten aanzien van leerlingen coachen op zowel cognitief gebied als op het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten?

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat het team vindt dat de leerkracht de kaders voor de te behalen lesdoelen zet en leerlingen daarbinnen ruimte hebben voor eigen keuzes. Een ontspannen sfeer wordt belangrijk gevonden, zolang de gestelde doelen op cognitief gebied behaald worden. Het team geeft aan behoefte te hebben aan het ontwikkelen van kennis over effectief feedback geven en hoe persoonlijke kwaliteiten van leerlingen ontwikkeld kunnen worden. Ook is er behoefte aan zicht op leerlijnen en een krachtige samenwerking binnen het team; voorbeelden zien, ervaren, uitwisselen en tot slot vastleggen en evalueren.

Kritische kanttekening:

Ondanks dat de onderzoeker middels methodetriangulatie en memberchecks gezorgd heeft dat de validiteit van dit onderzoek hoog is, kan de betrouwbaarheid van dit onderzoek enigszins beïnvloed zijn door toeval. De focusgroep bestond uit 6 respondenten die d.m.v. organisatiestructuur en functieniveau een afspiegeling van de organisatie zijn. Doordat de vragenlijst geanonimiseerd was, is de focusgroep niet samengesteld op basis van verschillende opvattingen. De vraag is wanneer de focusgroep een andere samenstelling zou hebben gehad, tot dezelfde conclusie gekomen was.

7. Advies

Uit de conclusies van het onderzoek komt naar voren dat het team van basisschool X aangeeft behoefte te hebben aan zicht op leerlijnen en een krachtige samenwerking binnen het team om tot coachen van leerlingen te komen. Het team wil vaker een onderwijsinhoudelijk gesprek voeren met elkaar om zo onderlinge verschillen te verkleinen en samen verantwoordelijkheid te dragen om uiteindelijk de oude manier van werken te kunnen loslaten. Ook geeft het team aan dat ze naast het

aanbieden van kennis, het leren van vaardigheden willen aanbieden. Het team wil nog sparren over welke dit zouden moeten zijn en waar de maatschappelijke grens ligt.

Daarnaast geeft het team aan behoefte te hebben aan kennis over effectief feedback geven en hoe persoonlijke kwaliteiten van leerlingen ontwikkeld kunnen worden.

Omdat bovenstaande uitkomsten een grote impact zullen hebben op de manier van werken van het team nu én om de omslag in de manier van werken behapbaar en overzichtelijk te houden is het advies opgebouwd uit een korte, midden en lange termijnplanning.

Op de korte termijn, begin tot midden schooljaar 2017-2018, is het doel samen zicht krijgen op de leerlijnen voor rekenen, taal en spelling. Er is gekozen voor deze drie basisvakken omdat deze leerlijnen via de website van SLO op te vragen zijn. Daarnaast is het team bekend met het werken met doelen voor deze vakken, waardoor de inhoud van deze leerlijnen hen bekend zal voorkomen. Door op deze manier aan te sluiten bij wat het team al weet, heeft de innovatie een grotere kans van slagen (Rogers, 2003).

Het midden termijn doel, midden tot eind schooljaar 2017-2018, is gezamenlijk zicht krijgen op waar leerlingen zijn in hun ontwikkeling met behulp van de leerlijnen. Door leerlingen te gaan plaatsen op de leerlijnen krijgt het team handigheid in het werken met de leerlijnen en een beeld van waar de leerlingen zitten. Een ander midden termijn doel is kennis vergaren in het geven van effectieve feedback, zodat het team deze vaardigheid in het volgende schooljaar kan toepassen.

Het lange termijn doel, schooljaar 2018-2019, is als leerkracht de leerlingen op een coachende manier naar een volgende stap op de leerlijn helpen. Hierbij neemt het geven van effectieve feedback een prominente plek in, omdat uit de conclusie van dit onderzoek blijkt dat het team behoefte heeft aan meer kennis en ervaring op dit gebied. Daarnaast verdiept het team zich dit schooljaar in de specifieke leerkrachtvaardigheden die horen bij het coachen van leerlingen in hun persoonlijke kwaliteiten.

Om tot slot te komen bij het doel voor schooljaar 2019-2020. In dat schooljaar kan een start gemaakt worden met leerlingen coachen in hun persoonlijke kwaliteiten. Er is bewust gekozen om deze vaardigheid als laatste te plaatsen, omdat uit de conclusie blijkt dat het team hier nog geen kennis over heeft.

Advies aanpak:

Omdat uit de conclusie blijkt dat het team behoefte heeft aan een krachtige samenwerking om tot het coachen van leerlingen te komen en vaker een onderwijsinhoudelijk gesprek wil voeren met elkaar, kan gedacht worden aan het werken als een professionele leergemeenschap (PLG). Omdat in een PLG de intentie is om middels collectief leren de onderwijspraktijk te verbeteren, en zo het onderwijs aan leerlingen te verbeteren, past dit in de behoeftevoorziening van het team (Verbiest, 2012).

Leerkrachten die middels een PLG werken, stellen elkaar vragen en gaan het onderwijsinhoudelijke gesprek aan (Vescio, Ross & Adams, 2008). Deze manier van collectief leren kan voorkomen dat leerkrachten met 'eilandjeswerk' bezig zijn (Senge, 2006). De kracht van collectief leren zit in het

samen delen, samen kritisch reflecteren en het onderwijsinhoudelijk gesprek aangaan met als doel de onderwijspraktijk te verbeteren (Verbiest, 2012). Onderzoek van Verbiest (2003) wijst uit dat collectief leren het grootste effect heeft wanneer het in leernetwerken plaatsvindt. Leerkrachten zijn dan verantwoordelijk voor een afgebakend stuk onderwijs (Verbiest, 2003).

Het advies voor basisschool X is om zo'n leergemeenschap op de leerpleinen te laten ontstaan.

Doordat leerkrachten daar in teams van 5 tot 8 personen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan twee leerjaren, ligt daar een mooie kans om samen ervaringen te delen, samen kritisch te reflecteren en het onderwijsinhoudelijk gesprek aan te gaan om te komen tot het samen coachen van leerlingen.

Aan de andere kant blijkt uit de conclusie van dit onderzoek dat het team wil leren door te doen, te ervaren, voorbeelden te kunnen zien en uit te proberen. Om het proces van de leerkracht als kennisoverdrager naar de leerkracht als coach een grote kans van slagen te geven, kan gedacht worden aan de innovatietheorie van Rogers (2003). Door het team stap voor stap mee te nemen in het stappenplan van de verspreiding van een innovatie (Rogers, 2003) kan in deze behoefte voorzien worden.

Volgens Rogers (2003) wordt op individueel niveau een beslissing genomen over het omarmen van een innovatief idee. In dit onderzoek het coachen van leerlingen.

Deze beslissing hangt af van vijf beslissingsvragen: Is het een verbetering 'relative advance'? Of, zoals Sinek (2009) het noemt, is het doel duidelijk? Zorg dat binnen het team helder blijft waarom men de omslag van kennisoverdrager naar de leerkracht als coach wil maken.

De tweede vraag die men zichzelf stelt is of er samenhang gezien wordt, ofwel 'compatibility' (Rogers, 2003). Zorg dat je als team je visie en de richting waarop je wilt gaan, bespreekbaar blijft maken:

Zitten we nog op dezelfde lijn? De derde vraag die belangrijk is in de beslissingsfase is de mogelijkheid tot uitproberen; 'trialability' (Rogers, 2003). Geef het proces tijd. Tijd om te ontdekken, te ervaren en te doen.

De laatste drie vragen die een rol spelen in de beslissingsfase zijn de mogelijkheid tot uitproberen; 'trialability', of voorbeelden gezien kunnen worden 'observability' en of de innovatie niet te moeilijk is 'complexity' (Rogers, 2003). De respondenten hebben in het focusgroepgesprek expliciet aangegeven voorbeelden nodig te hebben uit de praktijk. *"We hebben een team dat vooral praktisch voorgelicht moet worden en niet te veel theoretisch, dus ik denk gewoon laten zien wat werkt en hoe dit kan."*

Zorg dat er afspraken gemaakt worden over het bij elkaar kijken in de klas of op andere scholen. Door praktische voorbeelden te zien, kan het team van en met elkaar leren.

Rogers (2003) spreekt in zijn verspreiding van een innovatietheorie over een 'change agent'. Iemand die lijnen van een vernieuwing uitzet, helicopterview houdt en zorgt dat de innovatie op de agenda blijft staan. Door iemand ook in dit proces aan te stellen als change agent, heeft deze innovatie een grote kans van slagen.

Referenties

- Baarda, B., Bakker, E., Fisher, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., & de Goede, M. (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (3^e druk)*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., de Goede, M., & Kalmijn, M. (2000). *Basisboek Enquêteren en gestructureerd interviewen*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussem: Coutinho.
- Bal, I. (2013). *Pedagogiek voor de onderwijsassistent*. Meppel: Edu-Acief.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen (2^e druk)*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Castelijns, J., Segers, M., & Strijven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Bussem: Coutinho
- Deci, E.L. & Chandler, C.L. (1986). The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of learning disabilities*, 19, 587-594.
- El Bezaz, N. (2006, november 22). Voor allochtone jongeren onderwijs zonder fratsen. *NRC Handelsblad*.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Nederlandse vertaling van Visible learning for Teachers. Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Janson, D. (2015). De coachende rol van leraren. Geraadpleegd op 04-06-2016, van <http://wij-leren.nl/coachen-van-leerlingen.php>
- Jolles, J., de Groot, R., van Benthem, J., Dekkers, H., de Glopper, C., Uijlings, H., & Wolff-Albers, A. (2006). *Brain lessons: A contribution to the international debate on brain*,

Learning & Education, based on the results of an international conference organised by the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO). Maastricht:

Neuropsych Publishers.

Kerpel, A. (2014). *Leeromgevingen*. Geraadpleegd op 04-06-2016, van <http://wjlernen.nl/leeromgevingen.php>

Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Nelissen.

Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Rotterdam: Bazalt.

Marzano, R., & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21^e eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld*. Rotterdam: Bazalt.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2008). *Wat werkt in de klas. Research in actie*. Rotterdam: Bazalt.

McCain, T. & Jukes, I. (2001). *Windows on the future: Education in the age of technology*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij: Onderzoek met en door leraren* (4^e gewijzigde druk). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Reeve, J., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In McInerney, D.M. & Van Etten, S., (Eds), *Big Theories revisited* (pp 31-60). Greenwich, CT: information Age Publishing.

Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londen: Falmer Press.

Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5e ed.) NY: Free Press.

Ros, A., Castelijns, J., van Loon, A., & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven: De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussem: Coutinho.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and new Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Senge, P.M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice Of The Learning Organisation*. (Rev.ed.). London: Random House Business Books.
- Simons, P. R. J. (2006). Hoe je een karikatuur van het nieuwe leren om zeep helpt. *Pedagogische Studiën*, 83(1), 81-85.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. UK: Penguin Putnam.
- Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: Wilco Drukkerij.
- Swaffield, S. (2008). *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*. Londen: Routledge Taylor & Francis Group.
- Tawil, S. & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within*. (UNESCO Occasional Papers No. 04). Parijs, Frankrijk: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- van den Bergh, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren*. Bussem: Coutinho.
- van den Boom, G., Paas, F., & Merriënboer, J. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. In *Learning and instruction* (pp 532-548).
- van der Donk, C. & van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- van der Werf, G. (2006, september 2). Ik heb maar één boodschap: stop de daling van het onderwijsniveau. *NRC Handelsblad*.
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels: Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, Giesbers, Krüger, & van Vilsteren, (red.). *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. 1-24. Deventer: Kluwer.

Verbiest, E. (2012). *Professionele Leergemeenschap: een inleiding* (3^e ongewijzigde druk).

Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.

Voogt, J. & Roblin, N.P. (2010). *21th Century Skills. Discussienota*. Enschede : Universiteit Twente.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even your best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic Books.

Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas?* Tielt: Lannoo.

Wyffels, D. (2014). *Hoe coach ik mijn klas?* Tielt: LannooCampus.

Bijlagen

Bijlage 1: vragenlijst

Deel 1:

	Welke uitspraken passen het beste bij jou persoonlijk, als je alle omgevingsfactoren van hoe je nu (misschien wel moet) werkt, uitschakelt? Met deze vragen probeer ik achter jou als persoon te komen. Probeer niet te denken: bij dit vak wel en dit vak niet, houd het algemeen. Wie ben jij als persoon? Zet een kruisje in het hokje dat bij jou past.	
1.	Ik vind het plezierig individueel contact met leerlingen te maken.	
2.	Een goed onderling contact tussen leerling en leraar bevordert leerervaringen.	
3.	Ik vind het belangrijk om een voorbeeld te zijn in sociale omgangsvormen.	
4.	Ik wil dat mijn leerlingen ontspannen kunnen binnenkomen en zo een veilige sfeer ervaren.	
5.	Als ik veel met leerlingen praat, krijg ik de stof niet af.	
6.	Ik vind het belangrijk dat leerlingen wat weten over mijn persoonlijke leven.	
7.	Mijn klaslokaal is mijn domein.	
8.	Leerlingen moeten me nemen zoals ik ben.	
9.	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zo snel mogelijk willen beginnen met de stof.	
10.	Ik wil aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen.	
11.	Ik vind het belangrijk dat ik oogcontact maak met mijn leerlingen.	
12.	Leerlingen moeten naar me luisteren.	
13.	Ik wil rekening houden met de specifieke mogelijkheden van de leerlingen.	
14.	Leerlingen komen in eerste instantie om te leren.	
15.	Ik wil investeren in de kwaliteit van het contact tussen mij en de leerlingen.	
16.	Ik wil bij leerlingen positieve gevoelens oproepen door ze positief te benaderen.	
17.	Ik vind het belangrijk om centraal afgesproken regels te hanteren.	
18.	Leerlingen mogen me wel of ze mogen me niet.	
19.	Ik houd niet van een strakke opening van de les.	
20.	Ik heb de leerlingen echt iets te vertellen als ik lesgeef.	
21.	Ik vind het niet erg als leerlingen door me heen praten tijdens instructies.	
22.	Als leerlingen niet stil zijn, dan moet ik meer straffen.	
23.	Ik vind het belangrijk om zo snel mogelijk duidelijk te maken hoe ik met de leerlingen wil werken.	
24.	Tijdens de kennisoverdracht vind ik een ontspannen sfeer belangrijker dan stilte.	
25.	Mijn lessen zijn interessant voor de leerlingen.	
26.	Ik vind dat er een duidelijke structuur in de lessen moet zijn, binnen deze structuur is er vrijheid.	
27.	Ik vind dat de lessen gezellig moeten zijn.	
28.	Ik wil dat leerlingen begrijpen dat we naar elkaar moeten luisteren.	
29.	Ik vind dat leerlingen zich vrij moeten voelen.	
30.	Ik vind instructie, kennisoverdracht, een belangrijke fase van de les en daar stop ik veel energie in.	
31.	Ik vind dat je niet hoeft te zeggen welk gedrag je van leerlingen verwacht; dat weten ze wel.	
32.	Ik zit tijdens de kennisoverdracht graag losjes op een tafel, dat staat ontspannen.	
33.	Ik vind het belangrijk om tijdens kennisoverdracht non-verbaal krachtig te staan.	

34.	Ik vind het toepassen van verschillende werkvormen belangrijk.	
35.	Ik vind het belangrijk om aan het einde van de les de leerlingen gericht naar het leerrendement te vragen.	
36.	Ik vind het belangrijk om de actualiteit te koppelen aan de leerstof.	
37.	Ik vind het maken van lesplannen voor een periode niet nodig.	
38.	Ik vind een goede relatie met leerlingen belangrijker dan wat ze leren.	
39.	Ik vind het belangrijk om leerlingen op verschillende manieren aan het werk te zetten, onder andere door ze te laten samenwerken en daarbij verantwoordelijkheden te geven.	
40.	Ik vind improviseren en spontaan handelen belangrijker een strakke planning.	
41.	Ik vind het belangrijk nieuwe kennis te verbinden aan opgedane ervaringen van leerlingen.	
42.	Ik ben tegen het opleuken van mijn lessen.	
43.	Als ik zeg dat leerlingen aan het werk moeten, moeten ze dat doen.	
44.	Als leerlingen het na mijn uitleg niet snappen, dan leg ik het nog eens uit, eventueel op een andere manier.	
45.	Leerlingen moeten mijn uitleg snappen als ik instructie heb gegeven en het heb voorgedaan.	
46.	Ik vind samenwerkend leren geen meerwaarde hebben.	
47.	Ik wil leerlingen accepteren zoals ze zijn en hen helpen bij hun identiteitsontwikkeling.	
48.	Ik wil graag naast de leerling staan; Ik vind het vooral belangrijk dat het gezellig is.	
49.	Ik vind het belangrijk mijn werkvorm soms aan te passen om escalerend gedrag te voorkomen.	
50.	Ik vind dat leerkrachten gedragsregels moeten bewaken.	
51.	Ik vind het belangrijk leerlingen te belonen i.p.v. te straffen.	
52.	Ik vind dat ik regelmatig flink boos moet zijn om te laten merken wat ik belangrijk vind.	
53.	Leerlingen moeten alles kunnen zeggen.	
54.	Ik wil vooral vakkennis overdragen.	
55.	Ik vind het belangrijk om ook buiten de klassikale situatie contact te maken met leerlingen.	
56.	Ik vind het belangrijk de leefwereld en de beleefwereld van de leerlingen te kennen, met name hun beleving en verwachting van school, leraar en medeleerling.	
57.	Ik vind het belangrijk mee te gaan in de denkstijlen van leerlingen.	
58.	Ik vind het belangrijk om de persoonlijkheidsontwikkeling te sturen.	
59.	Ik vind het belangrijk om als vast onderdeel van de les samen met de leerlingen op de les te reflecteren.	
60.	Ik vind dat leerlingen niet kunnen reflecteren en samenvatten.	
61.	Ik vind het belangrijk dat ik de lesstof af krijg.	
62.	Ik vind het belangrijk dat ik goed voor ogen heb wat de leerling aan het einde van de les moeten kennen en kunnen.	
63.	Ik vind het belangrijk dat ik goed voor ogen heb wat de leerling aan het einde van een periode moeten kennen en kunnen.	
64.	Ik vind het belangrijk dat ik goed voor ogen heb wat de leerling aan het einde van het schooljaar moeten kennen en kunnen.	
65.	Ik hecht waarde aan een plenaire afronding van de les.	
66.	Ik vind het belangrijk om als vast onderdeel van de les samen met de leerlingen op de les te reflecteren.	
67.	Ik ken het verschil tussen competenties en kernkwaliteiten.	
68.	Ik snap het belang van het inzetten van kernkwaliteiten als leerkracht.	

69.	Ik ben bewust bezig met het inzetten van kernkwaliteiten.	
70.	Ik vind het inzetten van persoonlijke kwaliteiten niets met het vak 'leerkracht' te maken hebben.	

Deel 2:

	Kruis bij de volgende stellingen aan wat voor jou van toepassing is.	Ik doe dit nooit	ik doe dit soms	ik doe dit meestal	ik doe dit altijd
1.	Ik zorg dat ik ruim op tijd op school ben.	☐	☐	☐	☐
2.	Ik zorg dat mijn lokaal en plein uitnodigend zijn ingericht.	☐	☐	☐	☐
3.	Ik sta 's ochtends, of bij aanvang van de les, duidelijk zichtbaar bij de deur.	☐	☐	☐	☐
4.	Ik heet de leerlingen 's ochtends, of bij aanvang van de les, individueel welkom.	☐	☐	☐	☐
5.	Ik neem tijdens de les een centrale plaats in.	☐	☐	☐	☐
6.	Ik noem de leerlingen bij hun naam.	☐	☐	☐	☐
7.	Ik maak oogcontact met mijn leerlingen als ik met ze praat.	☐	☐	☐	☐
8.	Ik zeg iets positiefs tegen de leerlingen.	☐	☐	☐	☐
9.	Ik zeg iets persoonlijks tegen leerlingen.	☐	☐	☐	☐
10.	Ik zorg voor een vast ritueel.	☐	☐	☐	☐
11.	Mijn gedrag is voorspelbaar.	☐	☐	☐	☐
12.	Ik ben organisatorisch klaar voor de les.	☐	☐	☐	☐
13.	Ik zie alle leerlingen, ook achterin de klas en aan de zijkanten.	☐	☐	☐	☐
14.	Ik sta zelfverzekerd; recht op, voeten uit elkaar, hoofd omhoog.	☐	☐	☐	☐
15.	Ik spreek duidelijk en krachtig.	☐	☐	☐	☐
16.	Ik gebruik mijn handen om mijn boodschap te ondersteunen.	☐	☐	☐	☐
17.	Ik maak duidelijke en krachtige gebaren.	☐	☐	☐	☐
18.	Ik let op mijn uitstraling, ook in kleding.	☐	☐	☐	☐
19.	Ik gebruik mijn lichaam, gezicht en mimiek.	☐	☐	☐	☐
20.	Ik loop rond om gesprekjes aan te knopen.	☐	☐	☐	☐
21.	Ik geef leerlingen gelegenheid om stoom af te blazen of hun verhaal te vertellen.	☐	☐	☐	☐
22.	Ik stem af op de behoeftes van leerlingen.	☐	☐	☐	☐
23.	Ik praat in termen van gedrag.	☐	☐	☐	☐
24.	Ik benoem het gedrag van leerlingen dat ik wel en niet wil zien.	☐	☐	☐	☐
25.	Ik spreek mijn waardering uit voor gedrag dat goed gaat.	☐	☐	☐	☐
26.	Ik wacht eerst op zelfregulatie en grijp daarna pas in.	☐	☐	☐	☐
27.	Ik corrigeer het gedrag van leerlingen zowel verbaal als non-verbaal, als dit nodig is.	☐	☐	☐	☐
28.	Ik spreek waardering uit als een leerling zijn gedrag herstelt.	☐	☐	☐	☐
29.	Ik corrigeer leerlingen individueel, niet voor de gehele groep.	☐	☐	☐	☐
30.	Ik ga staan bij het corrigeren van de leerling, vergroot of verklein de afstand bewust; ik corrigeer ontspannen en rustig als dit kan; luid en krachtig wanneer nodig.	☐	☐	☐	☐
31.	Ik praat in ik-boodschappen als ik een leerling corrigeer.	☐	☐	☐	☐

32.	Ik benoem het ongewenste gedrag, benoem de regel en benoem het gewenste gedrag .	☐	☐	☐	☐
33.	Ik heb passende correcties paraat bij een overtreding.	☐	☐	☐	☐
34.	Ik weet, op mijn eigen wijze, de aandacht van mijn leerlingen te vangen.	☐	☐	☐	☐
35.	Ik bedenk voor een les wat mijn doelen zijn.	☐	☐	☐	☐
36.	Ik bedenk van tevoren wat de essentie van de les is.	☐	☐	☐	☐
37.	Ik bedenk van tevoren een lesafsluiter.	☐	☐	☐	☐
38.	Ik geef uitleg over het programma van de les of het lesplan.	☐	☐	☐	☐
39.	Ik bespreek het doel van de les.	☐	☐	☐	☐
40.	Ik vind gebruik maken van het bord/tv bij instructies belangrijk.	☐	☐	☐	☐
41.	Ik start de les met een duidelijke openingszin.	☐	☐	☐	☐
42.	Ik geef instructie op een heldere, duidelijke manier.	☐	☐	☐	☐
43.	Ik denk hardop bij instructies.	☐	☐	☐	☐
44.	Ik laat leerlingen herhalen wat ze moeten doen.	☐	☐	☐	☐
45.	Ik laat leerlingen elkaar aanvullen.	☐	☐	☐	☐
46.	Ik moedig leerlingen aan die op de goede weg zitten.	☐	☐	☐	☐
47.	Ik stap op leerlingen af die na een instructie niet meteen aan het werk gaan en vraag wat de reden is.	☐	☐	☐	☐
48.	Ik ben werkelijk geïnteresseerd in de aanpak en de vragen van leerlingen.	☐	☐	☐	☐
49.	Ik laat leerlingen met verschillende werkvormen oefenen.	☐	☐	☐	☐
50.	Ik durf los te laten.	☐	☐	☐	☐
51.	Ik zorg ervoor dat de leerlingen de tijd van de les kunnen zien of weten, zodat ze weten hoe lang de les duurt.	☐	☐	☐	☐
52.	Ik zorg dat ik de tijd van de les in de gaten heb, en niet verrast wordt door de bel/eindsignaal.	☐	☐	☐	☐
53.	Ik controleer of leerlingen doen wat er is afgesproken.	☐	☐	☐	☐
54.	Aan het einde van de les vat ik de les nog even samen, of ik laat hem samenvatten.	☐	☐	☐	☐
55.	Aan het einde van de les stel ik vragen of laat ik vragen stellen.	☐	☐	☐	☐
56.	Ik benoem regels voor het opruimen, lopen, stoelen aanschuiven.	☐	☐	☐	☐
57.	Ik spreek uit dat ik tevreden ben, als ik dat ook echt ben.	☐	☐	☐	☐
58.	Ik laat leerlingen reflecteren op hun leerproces.	☐	☐	☐	☐
59.	Ik peil het leerrendement aan het einde van een les of instructie.	☐	☐	☐	☐
60.	Aan het einde van de dag neem ik afscheid van de leerlingen.	☐	☐	☐	☐
61.	Ik kan mijn persoonlijke kwaliteiten/kernkwaliteiten noemen.	☐	☐	☐	☐
62.	Ik zet mijn persoonlijke kwaliteiten/kernkwaliteiten bewust in.	☐	☐	☐	☐

Deel 3:

	Kruis bij de volgende stellingen aan wat voor jou van toepassing is. Let op, de keuzemogelijkheden achteraan zijn anders dan bij de eerste stellingen die je gemaakt hebt. NB.: Er is een verschil in iets weten, iets weten en het kunnen, en iets weten, kunnen en het doen → toepassen. Wil je hier aangeven wat voor jou van toepassing is?	Ik weet hier nog weinig van	Ik weet dit al	Ik kan dit al	Ik pas dit al toe
1.	Ik weet wat een 'complete instructie' is.	☐	☐	☐	☐
2.	Ik ken meer dan vijf verschillende werkvormen.	☐	☐	☐	☐
3.	Ik ken de leerlijnen van het leerjaar voor mij goed.	☐	☐	☐	☐
4.	Ik ken de leerlijnen van het jaar waarin ik lesgeef goed.	☐	☐	☐	☐
5.	Ik ken de leerlijnen van het jaar na mij goed.	☐	☐	☐	☐
6.	Ik weet hoe ik feed-up, feedback én feed forward moet geven aan leerlingen.	☐	☐	☐	☐
7.	Ik kan de voortgang van het individuele proces monitoren.	☐	☐	☐	☐
8.	Ik kan de voortgang van het individuele proces begeleiden.	☐	☐	☐	☐
9.	Ik ken de verschillende leerstijlen.	☐	☐	☐	☐
10.	Ik ken mijn eigen leerstijl.	☐	☐	☐	☐
11.	Ik ken de leerprocessen van mijn doelgroep.	☐	☐	☐	☐
12.	Ik kan vaststellen welke leeractiviteiten nodig zijn om het leerdoel te bereiken.	☐	☐	☐	☐
13.	Ik weet hoe ik een sfeer kan creëren van wederzijds vertrouwen, eerlijkheid, openheid en betrokkenheid t.o.v. leerlingen.	☐	☐	☐	☐
14.	Ik schep situaties waarin leerlingen vaardigheden kunnen oefenen.	☐	☐	☐	☐
15.	Ik weet hoe ik samenwerkend leren kan stimuleren.	☐	☐	☐	☐
16.	Ik weet hoe ik persoonlijkheidsontwikkeling kan sturen.	☐	☐	☐	☐

Beginvraag en topiclijst
Focusgroepgesprek 1

1. Het viel op dat een groot deel van team aangeeft de leerlijnen van het jaar voor en het jaar na zich niet te kennen. Wat hebben jullie nodig om deze leerlijnen wel te gaan kennen?
 - Begrip noodzaak hiervan
2. Eerste instantie komen lln om te leren in relatie tot lessen moeten vooral gezellig moeten zijn en een ontspannen sfeer bij instructies
3. Autonomie van leerlingen in relatie tot 'leerlingen moeten naar me luisteren'
4. Geen verschillende werkvormen. Nodig om dit te gaan doen?
5. Persoonlijke kwaliteiten
6. Lesplannen

Beginvraag en topiclijst
Focusgroepgesprek 2

1. ¼ van ons team vindt het belangrijk om de lesstof af te krijgen. Wat denk je dat er nodig is om te kunnen loslaten?
2. Vakkennis. Wat nog meer?
3. Duidelijke structuur in de lessen, daarbinnen vrijheid is. Tegelijkertijd improviseren en spontaan handelen belangrijk
4. Wat heb je nodig op je lokaal of je plein uitnodigend in te richten? (behoefte)
5. Rollen van de leerkracht. Volgorde van belangrijk, actieplan

Het viel op dat een groot deel van team aangeeft de leerlijnen van het jaar voor en het jaar na zich niet te kennen. Wat hebben jullie nodig om deze leerlijnen wel te gaan kennen?

R1: ja, ik heb daar ingevuld dat ik denk die wel te beheersen. Maar dat komt omdat ik ook in groep 5 en 6 heb gestaan. Dus ik weet wat er van de kinderen wordt verwacht in de jaren ervoor en erna.

R2: ja

R1: ik weet niet, ja in groep 8 weet ik het ook wel omdat we nu ook heel veel...

R3: samenwerken

R2: samenwerken

R1: ja samenwerken, dus daarom denk ik dat ik wel goed weet wat de leerlijn inhoudt van groep 5 t/m 8 in ieder geval. Dus ik denk dat ervaring in verschillende groepen het meest effect eigenlijk heeft. Als je het alleen maar op papier hebt is het zo... zo...plastisch ofzo

R2: ja, ja

R4: dan is het niet betekenisvol in ieder geval

R2: maar ik denk sowieso wel dat de mensen die nu op de pleinen zitten al meer, als je in 6 staat weet je al meer van 5

R1: ja dat denk ik ook

R2: dat is denk ik wel al meer

R3: ja dat denk ik ook wel, ik denk wel dat, ik heb ook wel eer inzicht gekregen in, ik had ook wel een beeld van wat ze in groep drie moesten leren, maar sinds dat ik inderdaad zelf groep 3 heb ik daar gewoon een veel beter beeld van. Groep 4 heb ik ook jaren geleden wel een keer gehad

R1: ja

R3: dat is dan zó lang geleden

R2: ja dat verwatert

R3: ja en dat je nu ook inderdaad met 3/4 samenwerkt, dan heb daar over die twee leerjaren inderdaad gewoon goed zicht

R5: ja ik denk dat het voor de mensen die bij groep 3/4 staan ook niet altijd duidelijk is van wat is nou de leerlijn van groep 1/2 bijvoorbeeld. Wat moeten kinderen nou eigenlijk kunnen en wat moeten ze nou oefenen

R1: ja

R5: voordat ze rijp zijn om te kunnen leren lezen en rekenen

R6: jazer, dat denk ik ook

R5: en wat zou je daarvoor nodig hebben? Nou ik denk dat je elkaar, zonder dat je alle leerjaren gehad hoeft te hebben, je ook met elkaar meer kunt uitwisselen van, dat je het in beeld brengt zal ik maar zeggen,

R3: ja, in een filmpje ofzo. Ja dat een soort van beeld hebt van wat leren kinderen nou in leerjaar 1 in jaar leerjaar 2. En dat zouden we bijvoorbeeld ook 1 keer per jaar weer eens samen met elkaar dan weer bekijken.

R5: ja zo kun je het wel weer even met elkaar ophalen ja

R1: ik denk ook dat we de leerlijnen niet alleen maar op papier zouden moeten hebben

R3: maar het gesprek aangaan

R5: ja met elkaar blijven praten

R4: nou ik denk eigenlijk ook wel dat de grootste overgang ook wel zit in de overgang van 1-2-3. Het is erg goed om dan samen eens te kijken van wat zit er na zo'n zomervakantie en wat zit ervoor?

R2: ja

R4: maar ik denk dat die leerjaren ook veel meer moeten gaan samenwerken. Om te kijken welke kinderen zijn straks rijp genoeg om naar groep 3 te gaan. En waar zit het verschil in kijken en beleving.

R5: ja ook dat, want ik zie ook heel sterk dat

R4: ik mis een beetje het onderwijsinhoudelijke gesprek, ik denk dat dat ook kan helpen

R3: ja, want als ik nu naar kleuters kijk, kijk ik ook wel met dat andere stuk een beetje, met dat in je achterhoofd, dan zie je ook dat die kinderen hebt gekend als kleuter en dan zie je hoe ze zich in gr 3 ontwikkelen. Maar dan zie je ook, oké dit kind was zo als kleuter en dat is gewoon goed gekomen, of dat kind was zo als kleuter en dat begint toch wel een probleem te worden.

r1: ja

r3: maar daar moeten we inderdaad met elkaar het gesprek over aangaan.

R4: ja, zo van wat wordt er nou verwacht

R5: ja we moeten gaan uitwisselen, hoe doen die kinderen het nou, want hier maakte ik me toen zorgen over, maar hoe doet ie het nou in groep 3

R6: we moeten ook kijken hoe we bruggen kunnen bouwen. Laatst hadden wij met gr 5/6 overleg en toen zeiden wij ook van ja, wij zijn in groep 5 nog heel erg op die basishouding, die werkhouding aan het letten en aan het aanleren en aan het intraineren

R1: mmm

R6: maar hoort dit pas in groep 5/6? Moeten wij dan net met gr 3/4 om de tafel om te zien waar we dan moeten beginnen? In groep 5? Of al eerder? Want weten ook wij van elkaar wat er wordt verwacht van de zelfstandigheid van kinderen? Het kan toch niet zo zijn dat we daar pas moeten beginnen met het intraineren?

R2: ja

R6: nou ik zeg niet dat het niet gebeurt, maar er zit nog een grote kloof. En ik denk dat daarover een gesprek zou moeten kunnen gaan, zo van jullie een stapje daar erbij, wij misschien in onze verwachtingen een stapje lager.

R3 en R5: ja

R6: er zit nu een grote kloof, en ik denk dat we die kloof nu bij de verschillende pleinen nog heel erg hebben

R4: ja dat denk ik ook

Vraag: wat is het belang om leerlijnen te kennen?

R3: het is heel belangrijk om te weten wat ervoor en wat erna komt.

R1, 2,4: ja

R3: want dan kun je inschatten als gr 3 leerkracht, als jij weet wat hij heeft geleerd als kleuter hoe die, wat hij kent zal ik maar zeggen, dan weet je ook waar je insteek begint

R1: ja

R3: en dan kun je daar je verwachtingen inderdaad op afstemmen, want misschien verwacht je wel een hele andere houding van zo'n kind terwijl zo'n kind nog nooit aan een tafeltje heeft moeten zitten bijvoorbeeld. En dus ook dat je als kleuterleerkracht weet wat wordt er verwacht dadelijk in groep 3,

R5: en zijn ze daar wel rijp voor

R3: ja zijn ze daar wel klaar voor, kunnen ze dat ook echt wel?

R1: nou ik vind het ook echt heel waardevol, niet alleen voor ons als leerkracht, want ik merk ook echt dat vooral wanneer je in groep 5 staat, dat je ook echt weet, en ook letterlijk kunt benoemen; jongens dit is belangrijk want...volgend jaar he, dit komt er allemaal nog aan en andersom ook; dat als je in groep 7 staat dat je kunt terugpakken op 'jongens jullie hebben

dit in groep 6 geleerd, want weet je nog dat...dat was deze les en daar heb je dit en dit en dit geleerd

R2: ja

R1: dus dat je ook voor de kinderen er veel concreter naar terug kunt pakken.

R3: ja ik denk ook dat als jij daar als leerkracht ook zeker van bent dan weet je ook echt wel wat je kunt verwachten. Anders kunnen kinderen soms ook wel zeggen, ja dat weet ik helemaal niet, en dan denk jij van oh zouden ze dat wel gehad hebben dan

R4: maar je zult toch eerst moeten kunnen aansluiten, daar waar ze zitten om ze mee te kunnen nemen

R1: ja

R4: naar een hoger niveau, en ja, dan moeten we wel weten waar zitten ze precies?

R6: en wat is de volgende stap?

R1: als ik naar mezelf kijk dan, is een leerlijn op papier, dat zou voor mij niet de meest, de beste manier zijn om dan die leerlijn

R3: om daarvan op de hoogte te komen

R1: nee, meer het gesprek en beelden

R2: ik wou zeggen het gesprek, ja het gesprek is belangrijk.

R1: ja maar ook beelden, want hoe ziet dat er dan uit, en ja, dat je ook een beeld krijgt hoe het op die andere pleinen gaat.

Vraag: hoor ik jullie zeggen dat het op papier niet zo werkt voor jullie?

R6: nou ik denk en en

Rest: jaja zeker

R6: zeker als we meer de jaarklassen zullen gaan loslaten en als we kinderen op leerlijnen gaan plaatsen dan is het juist wel fijn om iets op papier te hebben, dan heb je heel inzichtelijk waar ze zitten en wat een volgende stap zal zijn.

R1; jazeke

R5: ja of je ziet; oei we gaan te snel want je ziet dan nog wat er voor zit of wat mist dit kind nog?

R2: ja ja

R4: ja, ik vind het ook wel goed om daar ook we iets van op papier te hebben staan.

R2: ja, het geeft denk ik wel een goede leidraad op het moment dat we zo gesprek aan gaan met elkaar.

R3: ja, precies, dan weet je wat er verwacht wordt

R2: ja van die leerlijnen die ook door de dingen vast gesteld zijn, hoe heet het? SLO, dan kun je het daarna visueel maken door filmpjes bij het gesprek ofzo

In de vragenlijst geven jullie aan dat leerlingen in eerste instantie komen om te leren. Maar tegelijkertijd geven jullie aan dat lessen vooral gezellig moeten zijn en er een ontspannen sfeer moet heersen bij instructies. Hoe zien jullie dit voor je?

R3: ik denk dat als je lekker in je vel zit en je voelt je relaxt en ontspannen, dan leer je het beste.

R1: mmm

R1: dus dan heeft het met veiligheid te maken?

R3: ja, het heeft met veiligheid te maken.

R2: oh ik wou zeggen...ik denk niet dat je...

R3; en zelfvertrouwen, als ik kijk naar een kind dat net op school komt, dan komt ie in een nieuwe omgeving, een kleuter die 4 is, die zie je vaak nog een beetje teruggetrokken en pas

na een half jaar zie je zo'n kind op bloeien. Het ene kind heeft daar wat meer tijd voor nodig als de ander

R1: ja

R5: ja, en dan zie je ook pas dat het leren opgang komt. En dat kan niet als hij niet lekker in zijn vel zit

R3: of relaxt of ontspannen, ja die sfeer is wel heel belangrijke voorwaarde om te komen tot leren.

R1: ook als je kijkt naar vragen durven stellen, bijvoorbeeld een kind moet wel vragen durven stellen tijdens een instructie daar moeten ze wel genoeg zelfvertrouwen voor hebben.

R4: dan is de sfeer heel belangrijk

R2: maar ik vind niet dat leuk en ontspannen moet zijn, in de zin van het moet een gezellige les zijn. Soms is het niet leuk of gezellig hoor. Maar dan moeten ze wel zichzelf veilig genoeg voelen om vragen te stellen.

R1: ja dat bedoel ik

Vraag: dus gezellig staat voor jullie voor veilig en vertrouwd?

R3: ja precies, gezellig is niet met de voeten op tafel.

Allemaal: ja inderdaad

R4: ja dat is het

Vraag: en zit er dan nog verschil in het moment dat je instructie geeft en het moment dat er verwerking is of in thema's wordt gewerkt?

R5: ja ik vind wel dat tijdens een instructie kinderen gewoon stil moeten zijn en, of nou ja stil zijn, wel gewoon, er moet aandacht zijn voor de instructie van dat moment en die instructie moet niet te lang duren, daar moeten we wel ook rekening mee houden, daar moet een basis rust zijn, zodat kinderen hun focus kunnen hebben op wat er wordt uitgelegd en op het moment dat er...

R4: nee, dat vind ik niet

R1: nee dat vind ik ook niet, ik vind dat er

R5: nee jullie niet?

R4: nee, ik vind dat je op je werk ook gefocust moet zijn.

R1: ja!

R5: ja...

R1: ik denk ook dat als je met groepjes bezig bent in een thema

R4: nou dan vind ik ook dat het niet gezellig hoeft te zijn

R1: ik wil dat kinderen dan een goede keuze maken hoe ze werken. Ik wil niet dat ze voor een groepje kiezen omdat ze dan gezellig met iemand kunnen samen werken, maar ik wil dat ze een groepje kiezen omdat ze goed met iemand kunnen samenwerken.

R2: ja dat vind ik ook

R4: ja, of dat je veel van elkaar kunt opsteken of vagen kunt stellen

R6: dat denk ik ook, daar zit dus eigenlijk gewoon dezelfde voorwaarde aan. Dat je je dus veilig moet voelen en zelfvertrouwen moet hebben en dat je ook serieus met je taken bezig bent.

R4: ik vind dat met name bij de basisvakken er geen verschillen zouden hoeven te zijn.

R2: nee dat is zo

R3: oke,

R1: het ziet dan wel anders uit hoe kinderen werken

R3: ja?

R1: dat is wel echt zo, maar het gevoel en de veilige omgeving moet wel hetzelfde zijn.

R3: je hebt wel gelijk, want ook als je samenwerkt moet je ook serieus met het werk omgaan.

R4: ja dat zeker

Vraag: Hoe zien jullie autonomie van leerlingen, wat een kernwaarde voor onze school is, in relatie tot 'leerlingen moeten naar me luisteren'

Allen: hahaha

R4: ik denk dat 'moeten naar me luisteren meer, als ik het zo vertaal, meer gaat over afspraken en regels

R2: ja, dat is voor mij ook wel zo

R4: binnen de school

R5: ook normen waarden

R4: ja normen waarden, omgang met materialen

R6: respect

R4: respect, dat soort dingen. Wel dat jij als leerkracht degene bent die de beslissingen neemt.

R1: ja

R4: maar dat wil niet zeggen dat je je beslissing soms niet bij kunt stellen of sturen als kinderen hun mening hebben gegeven.

R6: ja precies

R4: ze kunnen best input geven

R3: of dat je het gesprek aangaat en dan samen tot een andere conclusie komt

R2: of heel plastisch dat je inderdaad zegt aan het begin van de les moeten ze naar me luisteren en daarna naar hun les kijken van heb ik nog instructie nodig of niet, daar zit dan de autonomie van dat ze zelf de keuze maken van oké, ik ga zelfstandig aan het werk of ik luister mee met de instructie

R6: ja, er zijn gewoon 'moet' dingen en ik denk dat daar niet veel autonomie in voor leerlingen, maar wel in de manier waarop en hoe ze daar gaan komen.

R1: stukje luisterhouding ook, dat kinderen ook bewust bezig zijn met wat er wordt verteld, wat de instructie is, maar wel zelf een keuze kunnen maken in

R3: wat ze daar dan mee doen vervolgens?

R4: nou ik denk; de leerkracht is leidend, maar

R1: ja

R2: ja

R4: maar op zich zou er wel, de input van leerlingen is wel nodig, wordt ook steeds groter om toch de koers te bepalen

R5: maar ik denk wel dat leerkrachten, uiteindelijk leidend zijn

R4: net als dat de leerlijn vastligt, kun je niet zeggen we gaan nou maar niet leren omdat de kinderen daar geen zin in hebben.

R2: ja dan moet je naar een ander soort school

R5: ja dan moet je naar een andere school

R4: er zijn nou eenmaal 'moet' dingen

R3: precies, er zijn kaders, maar daarbinnen

R4: de weg ernaartoe is nog

R3: de weg ernaartoe staat open voor het gesprek, maar dat wil niet zeggen dat je als leerkracht moet aangeven, ja maar dit moet nou gebeuren of we gaan nu even....

R4: ja en dan wil je gewoon dat ze even naar je luisteren

R3: dan wil je dat ze luisteren, maar dat heeft te maken met normen waarden en afspraken

R1: ik denk ook dat als er geen regels en afspraken zijn er dan onrust is, in de klas, als de kinderen dus niet naar je luisteren en dat je dan ook niet zo kunt werken dat kinderen hun

eigen keuzes kunnen en mogen maken, voor een instructie of niet of een werkplek. Daar met wel rust voor zijn. Dat heeft zo met elkaar te maken.

R3: ik denk ook dat als de hiërarchie, als dat duidelijk is, dat de leerkracht in ieder geval het gezag heeft, dan is er ook rust en veiligheid voor kinderen om te kunnen leren.

R5: ja

R6: en als dat respect er is, dan heb je ook geen onrust.

R3: als die onrust wel ontstaan omdat er niet naar een leerkracht wordt geluisterd, of, dan krijg je onrust of een onveilige situatie.

R1: kinderen zeggen dit zelf ook, want wij hadden met thema geschiedenis, hadden wij de stelling kinderen moeten zelf kunnen bepalen wat ze leren en dan zeggen er, dan komen er kinderen met argumenten als, daar ben ik het niet mee eens, want je moet ook gewoon rekenen en je moet ook gewoon taal doen. En anders ga je alleen nog maar taal doen als je rekenen moeilijk vindt. En dat kan niet.

R4: ze gaven zelfs aan; je moet de dingen die je moeilijk vindt meer leren dan de dingen die je al kunt. Die mogen wel wat minder.

R5: ja, ja

We vinden het heel belangrijk om leerlingen op verschillende manieren aan het werk te zetten. Tegelijkertijd geven we aan (nog) geen verschillende werkvormen toe te passen. Wat hebben jullie nodig om dit te gaan doen?

R4: voorbeelden.

R2: ja, we moeten zien wat werkt.

R4: ja, we hebben een team dat vooral heel erg praktisch voorgelicht moet worden en niet te veel theoretisch, dus ik denk gewoon laten zien wat werkt en hoe dit kan en hoe het werkt. Ja

R5: dat heeft wel effect op ons. Meer dan wanneer ik een lijstje zou hebben met verschillende werkvormen. Dat werkt bij mij niet.

R2: ja ik moet het echt zien in de praktijk.

R3: en dat je ook, dat je, ook, bij kleuters zitten bijvoorbeeld wel heel veel verschillende werkvormen in de methode. Kinderen maken er daar als kennis mee. En die komen ieder thema terug, ieder thema heeft een aantal werkvormen. Dus, kinderen leren het daar wel, maar dat zit in die methode. Vanaf groep 3 zit dat er niet meer in. Je kunt dan nog steeds wel die werkvormen toepassen.

R1: jazeke

R3: maar ik denk dat mensen gewoon moeten weten; bij die les gaan we het zo doen. Maar dat hebben wel vaker besproken; dan moet je dat gewoon in de handleiding schrijven, maar dat wordt dan maar sporadisch gedaan. En moet eigenlijk duidelijk in gezet worden, je doet die en die werkvorm in plaats van...

R5: nou, het moet denk ik meer ingeland gaan worden.

R6: ja, als we nou eerst die kennis weer eens hebben opgefrist, en voorbeeld hebben gezien, dan moeten we het eens goed gaan wegzetten.

R3: niet dat we het een jaar, want dat heb ik dan bijvoorbeeld in groep 3 bij een aantal lessen gedaan, en het jaar erop staat er iemand anders en die weet het dan niet.

R6: nee, zo wordt het weer leerkracht afhankelijk

R5: ja en daar zijn wij niet zo goed in. Het is te leerkrachtafhankelijk nu.

Hoe zouden we dit dan kunnen ondervangen? Dat het blijft, en niet wegzakt of bij 1 leerkracht blijft?

R2: ik denk dat als je die leerlijn goed hebt staan en je hebt dan duidelijk bij dit stukje van taal pak ik niet de methode maar dan doe ik dat.

R4: maar leerkrachten moeten in die zin ook ervaring krijgen dat wat voor hun ook werkt.

R5: ja we moeten het gewoon doen.

R6: ja, ik moet het eerst zien en het dan doen.

R3: ja, ik wil eerst een leidraad hebben en dan inplannen ik ga dit allemaal doen, dan evalueren

R5: maar let op, het moet wel in plaats van

R3: en weer inplannen, er moet een structuur inkomen

R2: zolang ze het niet doen, gaan ze het ook niet doen

Ik hoor jou ook nog hele duidelijk zeggen: het moet wel in plaats van

R5: ja, ja, ja!

R1: ja

R5: ja, niet dan de hele les dan doen als en we doen dat er dan nog even bij, nee! We doen het zo en in plaats van dat we het altijd zo deden.

R1: ja en dan is het ook nog zo, want het stukje coöperatieve werkvormen dan, dat je, dat je ergens ver weg dan wel allemaal weet, maar wij hebben daar nooit, tenminste, niet in mijn tijd hier op school, echt op studiedagen aandacht aan besteed. Ook wat het nut daarvan is. Ik moet wel weten wat het nut is van die werkvorm. Ik denk dat iedereen dat ergens wel weet, maar, ja, dan

R6: ja maar we worden ook wel overrompeld door de waan van de dag ook

R4: ja morgen staat die les gepland dus ik ga ook die les doen.

R3: nee het zit nog niet in mijn systeem.

R5: nee het is nog niet verinnerlijkt om dan te denken zal ik deze oefening eens aanpassen door dan een coöperatieve werkvorm in te zetten.

R1: dat wel jammer, want er is echt zoveel

R2: ja

Maar om het dan te gaan verinnerlijken hoor ik jullie dan zeggen, voorbeelden zien?

Allen: ja

En het gewoon maar eens gaan doen?

R3: ja, maar wel moet een goede leidraad, zeggen van dit doen we in plaats van.

R1: ja en het nut ervan

Oké, het evalueren ervan?

R3: ja ook, en we moeten het gaan inplannen

R2: ik wou zeggen, ja, en desnoods, eerst met studiedagen het met elkaar uitproberen. Dan weet je hoe het moet, ervaren, zodat je weet hoe je het in de klas kunt gaan doen.

R5: ja en misschien zijn er mensen die het minder spannend vinden, ik noem mezelf even, en die dat dan bij een ander kunnen uitvoeren.

R1: ja, dat ook een idee.

R5: ja, zo kunnen we die drempel misschien verlagen

R3: ja zo kun je meekijken

R4: er zijn mensen die het dan al wel gedaan hebben en die dat dan al wel bij elkaar kunnen laten zien

R1: jazeker.

Welke persoonlijke kwaliteiten zet je in als je lesgeeft?

R2: alles toch? Haha, ik gooi alles in de strijd

R4: als ik het naar mezelf toe trek, vind ik mezelf wel pedagogisch. Ik ga wel de relatie aan met kinderen, ik probeer daarin af te stemmen, wat ze hebben. Ik probeer open te zijn voor ze, zodat ze dat vertrouwen of die sfeer, ja ik zit heel erg in die sfeer en die relatie

R2: ja het klimaat inderdaad

R4: én, heel belangrijk, didacticus. Ja ik bedoel, ik weet wel precies wat er dit jaar nog staat te gebeuren voor ze en ik neem ze wel mee

R1: ja, dat heb ik ook wel

R3: ik denk dat ik duidelijk structuur kan bieden en ik hou zelf ook erg van dat er een structuur is en dat er ook echt rust is als dat moet en dan neem ik maar even wat langer de tijd in het begin van het jaar om er dan voor te zorgen dat we echt even stil zijn bij het stilte teken of dat je daar dan later op kan door borduren en daar ben ik heel consequent in en dan merk je dat kinderen dat ook heel erg prettig vinden juist, terwijl je soms, dan denk, ik ben wel heel erg streng, maar dat is juist heel consequent en daardoor bied je wel structuur en veiligheid.

R1: dat heb ik ook wel, het stukje consequent zijn

R6: en de voorspelbaarheid, en humor. Ik vind zelf humor ook wel heel belangrijk. Dat je ook met je klas lekker kan lachen

R4: ja, dat is ook wel die relatie die ik bedoelde

R1; ja

R2: het vroegere rust, reinheid en regelmaat

R3: nou als basis dan, maar verder, je moet wel kunnen lachen met je klas en je moet een grapje kunnen maken. Maar ook oog hebben voor individuele kinderen. Want het kan wel zijn dat de hele klas misschien op die manier reageert, maar ik heb even iemand uit groep 3 in mijn hoofd, maar die kan niet op d'r stoel zitten of wat dan ook, dus dat je ook, ja, weetje, die doet op haar manier dan ook wel weer haar best, maar die heeft een hele andere beleving van hoe de dingen bij haar binnenkomen en dat je daar wel oog voor hebt en dat je niet zegt, jij moet gewoon meedoen met, want ja

R6: ja dat kan voor sommige kinderen ook gewoon niet. En dan zelf ook nog dat andere kinderen daar dan ook nog begrip voor hebben en respect hebben dat kinderen anders zijn, of anders mogen zijn, dat vind ik wel een hele belangrijke

R2: maar goed die ga je aan op het gebied van relatie natuurlijk. Je gaat eerst die relatie aan met je groep en vandaar uit ga je verder bouwen. En het gevoel en veiligheid naar elkaar hebben.

R3; ja dan kom je al veel verder. Respect naar elkaar ja

R4: maar we duidelijk de leiding nemen op het gebied van gezag, orde, consequent zijn, Ik hoor jou ook nog zeggen" didacticus"

R4: ja

Geldt dat voor jullie hetzelfde?

Allen: ja

Dus naast relatie en vertrouwen is dat nog een belangrijke

Allen: jazerker

R4: ja echt wel

R1: ja, dat blijkt ook nu wel weer, dat niet alleen alles vanuit de kinderen moet komen, maar dat wij als leerkrachten toch nog steeds, wel, degene zijn die de instructie moeten overbrengen. Tenminste dat vind ik ook

R6: ja het zijn nog steeds kinderen, dat moeten we niet vergeten. Ze hebben nog steeds onze hulp nodig. En als je als leerkracht gewoon duidelijk weet wat er wordt aangeboden en op welke manier en wat verwacht wordt dan straalt je ook een zekerheid uit naar kinderen

waardoor kinderen weten, oh de juf weet echt wel hoe het zit en daar kunnen we op vertrouwen.

95% geeft aan het belangrijk te vinden voor ogen te hebben wat leerlingen aan het einde van een periode moeten kennen. 85% geeft aan geen lesplannen voor een periode te maken. Op welke manier monitoren jullie de doelen van een periode?

R3: in groep ½ doen we dat aan de hand van de kijk observaties. Observatie en registratiesysteem. En daarin kun je op heel veel momenten al zien, daar zitten leerlijnen in en dan zie jij heel duidelijk oh dat kind zit nu hier en ik heb dit nou gezien dan zit hij voor of na zijn leeftijd of hij zit op de juiste plek en daar ben je dagelijks wel mee bezig en 2x per jaar maak je daar een overzicht van het loopt mijn klas, of zijn er kinderen die misschien iets anders nodig hebben omdat ze vooruitlopen of dat ze achteroplopen

R1: ik kijk vaak met de kinderen maar zeker ook zelf aan het begin van het blok ook naar de toetsen.

R2: ja per blok inderdaad

R1: en dan is de periode waar je het overhebt wel wat korter, tenminste dat is dan een periode van drie of vier weken en dan kijken we als we een doel stellen als je denkt wat te gaan behalen voor de toets, dan bedenken we dan kijken we wel altijd naar de inhoud van de toets. Dus dan weet je wat er gaat komen, dus dat is dan meer, daar maak ik dan niet echt een plan voor.

R4: door verder te observeren bij je lessen, zie je oh deze zit op koers, oh deze hier moet ik ingrijpen, je hebt je doelen voor een blok of voor een periode, tenminste als ik kijk naar cito toetsen dan kijk, dan weet je wel wat er van ze verwacht wordt, maar ik denk dat je ook dagelijks bijstuurt en ook kijkt van, oh deze leerling had het wel ook heel zwaar vandaag. Die heeft morgen wel even iets heel anders van mij nodig. In die zin denk ik dat je er ook wel dagelijks naar kijkt.

R5: ja precies, en daarnaast wordt er in de themaplanning nu veel meer gekeken naar welke doelen willen we bereiken dan als welke activiteiten willen we gaan doen. Dat deden we eigenlijk eerst. Want dat was meer wat vinden we leuk om te doen. Maar nu kijken we naar wat willen we bereiken en welke activiteiten passen daarbij en wat hebben onze kinderen dan nodig? Want we zien dat ze daar heel goed in zijn, maar dat en dat valt nog wel tegen.

R6: ja daar willen we meer op zetten.

Zoals jullie het nu vertellen klinkt dat voor mij wel als een plan maken voor een periode?

R1: ja dat dus wel, alleen niet op papier dan misschien.

R4: nou

R1: wel?

R6: ja er wordt wel een themaplanning gemaakt ja, maar dat is dan misschien, of ervaren mensen dat minder als

R4: ja als een plan maken.

Maar dan is de vraag misschien anders geïnterpreteerd?

Want als de vraag was; maak jij lesplannen voor een periode en 85% zegt nee,

R4: maar misschien hebben ze lesformulieren in hun hoofd ofzo

Maar als ik het nu aan jullie vraag, hoor ik dat jullie het wel doen.

R1: ja, ja eigenlijk dus wel ja.

R4: ja dat doen we dan wel

Dus dan wordt het misschien anders geïnterpreteerd dan?

R3: dat denk ik ook

R2: wat jij ook net vertelde we kijken vooraf van en blok al naar het nieuwe blok

Ik bedoel aan het einde van het oude blok naar het nieuwe blok en dan kunnen kinderen ook al eventueel al vragen stellen van goh begrijp ik het al meteen of zijn er nu al vragen en soms zijn er dan dingen die we al even bespreken. Zo vertel ik hoe we da gaan aanpakken. Zo krijgen ze wel inzicht in wat ze gaan leren. En steeds blijven reflecteren. Aangeven van wat vind je moeilijk wat vind je lastig, komen we morgen op terug of wil je daar nu op tergekomen of wil je een groepje werken of noem maar op. Wat dat betreft doen we dat gedurende de hele periode wel de hele tijd.

Mag ik dan de conclusie trekken dat we het wel doen?

Allen: ja

Maar niet letterlijk op papier uitgewerkt, dat als iemand het aan je vraagt dat je het zo kan laten zien, maar in onze hoofden en met de kinderen

R4: zit wel degelijk de planning

En wat de volgende stappen zijn.

Bijlage 4: transcript focusgroepgesprek 2

¼ van ons team vindt het belangrijk om de lesstof af te krijgen. Wat denk je dat er nodig is om te kunnen loslaten?

R1: daar is in ieder geval voor nodig dat je de leerlijn in je hoofd hebt.

Dat je goed weet

R2: ja wat de basisstof is en wat niet

R1: ja dat je weet wat niet hoeft en wat moet

R2: ja

R1: als ik kijk naar ons leerplein dan speelt dat ook, ik maak weleens de keuze om van alle opdrachten de helft te maken, omdat je toch met tijdgebrek zit. Dat zag ik in groep 6 ook gebeuren. Maar in groep 7b willen ze per se de hele les afkrijgen. Dan zegt ze we hebben de les niet afgekregen, dus die moeten we morgen laten afmaken. En ik vind dat ook wel prima, omdat het niet erg is als we niet aan het laatste blok toekomen, maar

R4: maar we moeten het eigenlijk van tevoren inschatten

R1: ja precies

R4: dit heeft ook gewoon te maken met voorbereiding

Wat heb je dan nodig om te gaan loslaten?

R5: nou die voorbereiding, maar dan samen. Samen met collega's bekijken, deze som is niet per se nodig en daarmee ook zicht krijgen op leerlijnen. Zeker in de bovenbouw, vanaf groep 5/6, loslaten dat alle kinderen aan het einde van de basisschool hetzelfde moeten kennen. Zicht op die leerlijnen hebben, wat moet wel en wat moet niet?

R6: ja je hebt toch leerroute 1 en leerroute 2, en ook leerroute 3. Leerroute 1 is alles afkrijgen wat de methode voorschrijft, leerroute 2 ga je dingen schrappen je biedt wel van alles aan, maar het doel is niet meer om alles te beheersen, en sommige compenserende middelen inzetten. Dit moeten deze kinderen kennen met inzet van de rekenmachine. Om het even heel concreet te maken. Leerroute 3 gaat daar nog veel verder in, als kinderen uitstromen op het laagste niveau, praktijk of vmbo b en k, daar moeten we echt meer naar gaan kijken. Die leerlijnen zijn allemaal al heel praktisch uitgewerkt voor rekenen en taal, maar die zitten toch niet in ons systeem om dat, dat per leerling, dus we hebben zicht nodig op onze leerlingen. Weten we al waar ze ongeveer naar toe zouden gaan, en dus ook weten wat er dan dus van ze verwacht wordt.

R4: ik had van de week gesprek met collega x over y bijvoorbeeld, en toen hebben we bij haar leerroute 3 bekeken en toen zei X ja maar dan zijn we nu dingen aan het doen die mss pas haar einddoel zijn.

R1: ohh iets dat nog helemaal niet nu

R4: nee en dat of die mindset die is er nog helemaal niet om de vertalingen te maken om te zien wat er dus 'maar' van ze verwacht wordt.

R1: en daarbij komt ook nog het stukje ouders kijken, want ik denk dat ook bij heel veel ouders speelt dat als je kind ene vijf op zijn rapport heeft voor begrijpend lezen bijvoorbeeld. Dat dit heel ernstig is. Ze vinden allemaal begrijpend lezen een heel belangrijk vak, maar ze realiseren zich niet dat als je naar het Vmbo gaat de lesstof t/m groep 6 eigenlijk moet beheersen. En alles wat daarboven komt

R4: maar dat begint al met de kennis van de leerkracht, als wij die kennis paraat hebben, dan pas kunnen wij dat overbrengen op ouders. Dus dan moeten we duidelijk maken dat we nu al aan het plafond van deze kinderen zitten te werken en

R1: maar het is dan wel, als er een 5 op het rapport staat, maar dan dwaal ik af want dan heb je het over rapportage, misschien een ander punt, maar ik kan me wel voorstellen oh dat is niet goed

R2: nee dat is geen voldoende inderdaad

R1: maar dat ze wel in hoofd hebben dat hun kind toch niet naar de HAVO gaat, maar gewoon naar VBMO-k gaat, maar daar loopt dan toch iets scheef.

R4: misschien is het dan ook wel nodig, dat we als leerkrachten iets meer dan in plaats van ene beoordeling, waar we langzaam wel naar aan het naar toe werken zijn, meer naar op welk niveau, nee het functioneringsniveau van de kinderen gaan.

R1: ja, want als leerkracht wil je toch ook dat kinderen daar nog een zesje van kunnen maken. Wij weten wel dat het niet zo belangrijk is dat daar een zes staat in plaats van een vijf omdat dit wel bij het kind past, maar je wil ook ouder tevreden hebben

R6: maar dan moeten we het toch heel anders vertalen? Waarom zeten we die 5 dan neer. Die staat er nu toch? Lekker voor het zelfvertrouwen van het kind.

R3: ja das waar. En ik denk dat je, wat jij zei, dat je het samen gaat voorbereiden. Als ik kijk naar groep 3, je hebt in het begin van het jaar kinderen die al letter kennen en kinderen die nog niet veel kennen. En dan heb je de basisstof, maar je hebt toch ook kinderen die er wat meer moeite mee hebben. En op een gegeven moment gaan ze best snel naar opdrachten die ze dan moeten maken, wat gewoon te moeilijk is voor de sterretjes. En die moet je wel echt aan de hand nemen en dan moet je toch de keus kunnen maken, de sterretjes maken allen blz 1 die hoeven de rest dan ook niet. En dat vinden mensen echt lastig om dat los te laten. Basisstof kinderen kunnen alles gewoon maken

R5: ja

R3: die krijgen gewoon instructie. Die zonnetjes die kunnen ook gewoon aan de slag. Maar bij die kinderen heeft het toch ook helemaal geen zin om het zo te laten maken. Die lopen zich te frustreren, en daarbij maken ze het toch niet goed

R6: nee

R3: en ze krijgen het trouwens ook niet af. Als we dat nou eens samen met elkaar voorbereiden en dat je dan ook samen bespreek waarom je die keus maakt dan snappen mensen ook

R4: we moeten goed zicht hebben, op welke doelen zijn voor welke leerlingen te halen en welke niet.

Samendoen, samen voorbereiden, vertrouwen krijgen in dingen niet te hoeven aan bieden dan komt het wel goed.

R6: ja, ik snap wel dat het lastig is om die beslissing zelf te maken.

R1: dat moet je ook niet willen

R4: zo iets moet toch groeien

R3: maar je wil ook 1 lijn daarin hebben en niet dat het bij de ene leerkracht wel gebeurt en bij de ander niet en dat je dan het gevoel hebt van, oh ik had het af moeten hebben.

R4: ja, want bij die is altijd alles af en bij die maken ze de helft

R5: ja want daar moeten we vanaf.

R6: ja we zitten soms nog te veel op de kwantiteit en niet op de kwaliteit.

Er wordt aangegeven niet vooral vakkennis over te dragen. Wat willen jullie nog meer overdragen?

R4: klaarmaken voor de maatschappij

R2: ja

R4: hoe ga je met elkaar om

R2: normen en waarden, ook zelfstandigheid

R5: ja wat maakt je tot een goed burger. Uiteindelijk. Hoe kun je deelnemen aan de maatschappij als je straks de veilige basisschool verlaat. Ik denk dat we daar wel een rol hebben

R6: toevallig hebben ook steeds meer kinderen, ik vind de grens wel vager worden. Bij kleuters loopt er nu een rond met een insulinepomp. Dat vind ik ook wel weer, daar vind ik wel een grens, want wat is nou onze zorg, wat is de zorg voor ouders? Ik denk dat we daar soms wel ver in gaan hoor

R2: in meegaan wil je zeggen?

R6: ja, aan de andere kant heeft het kind natuurlijk recht op onderwijs, maar ik vind dat wel lastig want, er wordt wel steeds meer van je gevraagd.

R2: je bent niet alleen meer onderwijs leerkracht, maar je bent tegenwoordig ook opvoeder en zorg en weet ik

R4: ja maar voor opvoeder moet je weer opletten dat je net alle taken van de ouder op je neemt

R2: of maatschappelijk werker

R3: en als je dan naar het VO kijkt, er zit wel een gapend gat tussen hoor. Daar is het qua begeleiding, op de basisschool is echt qua begeleiding zoveel geregeld en

R4: ja daar is het te

R2: pampere wij dan te veel?

R3: en bij het VO is het te veel gezegd van he, nou daar kunnen kinderen niet naar school omdat ze insuline moeten spuiten. Dat is dan weer het andere uiterste. Dus ja, het is dan vanuit ons nu wel dat er van alles en alles wordt verwacht en dan gaan ze naar het VO en dan hoeft het, nou niet dan hoeft het, maar dan wordt het misschien niet meer gedaan.

R4: nou zij hebben die grenzen misschien wel sterker en dan is het de vraag tot waar gaat het bij ons? Want dat kind met die insulinepomp, die zit in groep 2, kan daar kan ook nog een kind bij met een stoma bij? Hoe ver gaan wij? Waar ligt onze grens?

We moeten dat ook wel scherp zien te krijgen.

Weten we dat al waar onze grens ligt?

R2: nee, nee

R5: nee dat weten we niet

Dus daar moeten we het dan over hebben?

R4: ja daar moeten we het over hebben

R2: maar ik denk dat het komt omdat de maatschappij veranderd en je steeds meer van deze casussen krijgt.

R4: ook omdat ouders minder

R2: nou speciaal onderwijs is ook dicht nu

R6: ja

R4: ja die leerlingen krijg je ook

R6: ja er komt straks ene leerling teruggestroomd, die heeft een nieuwe nier gekregen; dat houdt ook wat in. Want die mag niet stoeien, geen bal in zijn buik krijgen

R1: oh ja

R5: jeetje ja

Dan is de vraag dus, waar ligt de grens van onze maatschappelijke opdracht?

R4: nou van het zorgen denk ik vooral

R2: en wat wordt er van ons verwacht, wat is onze tak als leerkracht dan?

R4: we hebben ook nog de zorg als partner in de school, de onderwijs zorg dan

R6: we worden heen en weer gegooid: nee dit moet school doen, nee dit hoort thuis
 R2: wat jij aangeeft is niet eens onderwijs zorg. Een insuline spuit heeft niks met onderwijs te maken. Maar die zorg krijgen we wel.
 R4: ouders verwachten en willen wel dat school dit doet. En vind dat een wijkverpleegkundige dit moet doen. Hier zit een spanningsveld.
 R5: wij moeten duidelijk gaan krijgen waar ligt onze zorg en onze grens.
 R1: nou ik vind het hele stuk burgerschap wel echt bij ons horen en dat vind ik wel echt ene taak van ons. We doen toch ook lente kriebels? Dat hoort wel bij burgerschap ook, maar ouders hebben daar wel hun twijfels over of dit nou bij ons ligt of niet.

Uit de vragenlijst blijkt dat men het heel belangrijk vindt een duidelijke structuur in de lessen aan te brengen en dat daarbinnen vrijheid is. Tegelijkertijd wordt er aangegeven dat improviseren en spontaan handelen belangrijker is dan een strakke planning. Kunnen jullie dit uitleggen?

R4: we hebben wel heel duidelijk onze doelen, dus die hebben we gepland. Maar we hebben ook oog op wat als ik mijn doel niet bereikt heb? Dan moet ik daar wel op in kunnen spelen, en daar wil ik flexibiliteit in hebben. Zo van ik heb nog 20 min extra nodig; ik wil die rekenopdracht nog even met mijn groep doen. Ik denk dat het daar zit.

R3: ja, dat je dan ook niet adhoc je lessen geeft, dat bedoel ik niet met flexibel.

R4: nee, wel je groep volgen

R3: niet dat die planning strak is en vaststaat

R4: zo van, jammer nog niet begrepen, maar morgen is les 6 al hoor.

R6: ohja, dat als het niet ging je de ruimte hebt morgen even en andere keus te maken. Ook al had ik wat anders gepland, maar mijn groep heeft dit nu nodig.

R4: maar dat heeft dan ook te maken met je vraag, twee vragen geleden; we moeten wel durven loslaten. Het boek is niet leidend. Je moet zelf accenten kunnen leggen. En dat je weet; wat ik heb aangeboden, dat zit er in ieder geval goed in.

R6: bijv. ik doen alleen maar die eraf som en dat is wat ik deze les alleen maar ga herhalen en de rest laat ik even los.

R1: maar dat heeft wel te maken met structuur, ik vind wel dat het vaststaat hoe je het aanbiedt. Dat is dan volgens een vaste structuur. En dat je les ook op dezelfde manier opgebouwd is.

R5: ja dat je lesstijl wel vaststaat.

R2: ja, die structuur

R5: ja, dat vind ik wel belangrijk

Jullie vinden een vaste lesstructuur belangrijk, de doelen vinden jullie belangrijk, die heb je in je hoofd, maar het stukje improviseren en handelen, vinden we dat belangrijk?

R4: ja ik denk dat dat stukje wel is, van vinden we, durven we wel even stil te staan, of even terug te pakken.

R1: ja dat je ook eens zegt; deze opdracht doen we niet, maar dat je dan wat terug kan pakken.

R3: ja, we hebben weleens het boek aan de kant gedaan en eerst twee weken alleen maar op automatiseren gezeten. Dat was gewoon even nodig. De methode ging zo snel, de kinderen konden het niet bijhouden.

R5: improviseren en spontaan handelen is niet ik bedenk die dag of die ochtend nog wat ik ga doen, maar improviseren is meer loslaten en zelf beslissen dat je groep iets anders nodig heeft.

R2: dan krijg je dus gepland spontaan handelen. Dat is wat ik doe.

Allen: ja dat is een mooie.

R6: ja spontaan handelen vind ik ook dat ik beslis, nu moeten we even een Energizer doen. Ik kijk naar m'n groep en wat ze nu nodig hebben.

R5: ja je kunt dan we doorgaan en doorgaan maar dan pakken ze het toch niet meer op.

R1: nee, inderdaad dat heeft zo geen zin.

Wat heb je nodig op je lokaal of je plein uitnodigend in te richten?

R3: een goed ophangstelsel. Manieren om het ook op te kunnen hangen. En euh...

R1: als als we praktisch denken, een prikbord

R5: ja dat is praktisch, maar ook tips en voorbeelden van hoe doen ze dat op andere plekken? Of wat is dan een, of bij kleuters is dat dan wat makkelijker om die informatie te krijgen, dat is bij andere pleinen dan misschien wat lastiger, van wat is dan een goede rijke leeromgeving bij de groepen $\frac{3}{4}$. Wat is daar dan anders aan dan bij $\frac{1}{2}$? Een gedeelte kan misschien hetzelfde zijn, maar je moet daar dan wel andere elementen aan toevoegen om het uitdagende te maken. Ja de Sinterklaashoek bij kleuters, dan leg je wel een boek neer of een pen waar ze kunnen schrijven, maar bij groep $\frac{3}{4}$ wil je dan eigenlijk wel een stapje verder gaan.

R3: ja dan moet je wel gaan kijken of ze gericht spel opdrachten kunnen krijgen om R1; maar hoe hoger je komt hoe moeilijker het ook is, om, tenminste, om daar daarin een uitdagende leeromgeving in te richten. Je, als ik dan kijk naar $\frac{7}{8}$ dan ben je bezig met werkplekjes en zo, als ik nou dan, als we aan het nadenken zijn van hoe gaan we het leerplein inrichten dan vind ik dat bij $\frac{7}{8}$ wel moeilijker dan bij andere pleinen. Zeker bij ieder thema een rijke leeromgeving inrichten, behalve dan dat je boeken neerzet.

Dan zou voorbeelden zien van andere scholen je helpen?

R2: ja

En spullen, materialen om te kunnen ophangen

R3: ja, maar ook theoretisch misschien ook wel. Van wat hebben kinderen dan in die omgeving nodig en wat triggert kinderen dan om tot ontdekkend leren te komen.

R5: ja welke stimulansen heb je nodig op je plein bij $\frac{1}{2}$, bij $\frac{3}{4}$, bij $\frac{5}{6}$ en bij $\frac{7}{8}$

R6: nou ruimte; ik heb ruimte nodig; ik kan mijn spullen ook gewoon niet kwijt hoor.

Gewoon plek. Ik wil gewoon een leuke hoek maken

R4: misschien ook meer de vrijheid hebben om dingen te mogen doen, ophangen plakken, ik vind wel dat het netjes moet, maar nu hebben we geen vrijheid

R5: ja ik zou wel meer het vertrouwen willen krijgen dat je dat doet, dan men weet dat je daar echt wel over na hebt gedacht.

R6: ja daar heb ik ook behoefte aan.

Welke rollen van de leerkrachten vinden jullie de eerste op mee aan de slag te gaan als team? Er zijn er vijf, waar moeten wij starten volgens jullie?

R4: ik denk, maar dat is persoonlijk, toch de didacticus. Dat is toch echt mijn eerste taak. Jullie ook?

R2: ik vind gastheer ook belangrijk, ik wil toch echt sfeer creëren.

R1: ik de pedagoog

R2: ja sfeer heeft ook wel met pedagoog te maken

R1: ja ik denk dat ook, dat heeft zeker ook wel met jou als didacticus te maken lijkt me. Als ik kijk naar het stukje afstemmen, dat je aanvoelt wat de behoefte is

R4: ja dat klopt, ik vind het moeilijk kiezen tot didacticus en pedagoog.

Die horen wel samen op 1 voor mij. Die hebben echt wel prioriteit.

R6: je kunt met aanvoelen ook de relatie leggen naar de didactiek. Aanvoelen waar je klas nog behoefte aan heeft. Waar zijn ze nog niet klaar voor, wat kan wel. Daar pas je dan je instructie op aan. En dus wil ik ook dat wij allemaal een goede instructie kunnen geven.

R3: ik denk ook pedagoog, want die voorwaarden moeten gewoon goed zijn. Dan kun je

R2: ja als dat goed is

R3: dan kom je toch pas tot die didactiek, dan kom je niet verder

R5: ik vind wel pedagoog en didacticus op 1 en 2, ja daar begin het toch mee.

Die anderen ook hoor, je hebt ze echt allemaal in je en nodig. Maar als we moeten kiezen

R4: je kunt het ook omwisselen

R3: ja je kunt het draaien

R4: want als we ervan uitgaan dat alle kinderen willen leren, is je eerste taak ze te helpen in hun ontwikkeling, je stuurt bij als het niet goed gaat. Dat is dan misschien pedagogisch vlak? Maar ook wel didactisch.

Wat vind je dan het mist? Welke mag als laatste?

R1: nou allemaal niet. Ik denk dat het heel belangrijk is dat we ze allemaal doen en in ons hebben.

R2: ik denk dat ze allemaal wel met elkaar te maken hebben, ze hangen samen. Ik vind het wel moeilijk om te kiezen

R1: is gastheer niet meer persoonlijk contact en bij pedagoog over je klimaat in de klas.

R2: ja zo

R1: dat is meer dat je een praatje maakt, dat we een hand geven bij de deur, dat ze je moeten aankijken bij die hand geven, dat soort dingen. En bij presentator, dat zie ik dan meer in het verlengde van de didacticus;

R2: dat gaat over de wijze dat je lesgeeft

R1: dan is dit de manier waarop je de instructie geeft en didacticus is dan meer inhoudelijk. Wat je aan instructie geeft.

R4: en als je kijkt naar wat we net zeiden; onze basis is wel de kennis, we blijven kennis bijbrengen en overdragen. Het voelt voor mij wel dat didacticus en pedagoog en dan ook het burgerschap overbrengen, wel heel dicht bij elkaar, nou dat die bij elkaar horen.

R1: ja

R6: dan is er geen top 5. Dan is het voor ons Pedagoog en didacticus op 1 en die andere drie op 2.

Allen: ja, haha

R3: ja, want ik vind evalueren en reflecteren ook heel erg belangrijk. Juist daar leren we veel van over onszelf. Dus die moet ook hoog hoor.

R1: ik wil echt niet eentje onderaan zetten, omdat het allemaal samenhangt. Er is er niet eentje minder belangrijk.

R4: misschien zijn er twee meer op de voorgrond en de andere drie volgen dan vanzelf.

R3: juist met die lesafsluiter en dat reflecteren met kinderen zijn we enorm mee bezig nu. Je ziet hoe belangrijk het is en hoe de houding van kinderen veranderd.

R5: die reflectie heb je ook nodig als input voor je lessen van de volgende dag.

