



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Studiejaar
2018-2019**

Leerkrachtvaardigheden en eigenaarschap

Een praktijkgericht onderzoek naar hoe leerkrachtgedrag
eigenaarschap bij een instructie rekenen kan verbeteren

11-03-2019

Anne de Gier

2739100

Nina Plompen
Hedwig Molenkamp

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting.....	3
1. Probleemanalyse	4
1.1 Aanleiding en context	4
1.2 Probleemstelling	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Eigenaarschap.....	7
2.2 Leerkrachtvaardigheden	9
2.3 Instructie	11
2.4 Essentie.....	12
3. Onderzoeksvragen.....	13
3.1 Hoofdvraag	13
3.2 Deelvragen	13
4. Opzet van het onderzoek.....	14
4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling.....	14
4.2 Respondenten	15
4.3 Instrumenten.....	15
4.4 Wijze van data-analyse.....	17
5. Resultaten	18
5.1 Deelvraag 1	18
5.2 Deelvraag 2	20
5.3 Deelvraag 3	21
5.4 Deelvraag 4	22
6. Conclusies en aanbevelingen	25
6.1 Conclusies	25
6.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces.....	27
6.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	28
Literatuurlijst.....	30
Bijlagen.....	32
Bijlage 1. Vragenlijst.....	32
Bijlage 2. Interview	39
Bijlage 3. Observatie	63
Bijlage 4. Documentenanalyse en interview	69
Bijlage 5. Stappenplan effectieve feedback en reflecteren.....	86

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op de manier waarop de leerkrachten van Basisschool B. het beste kunnen inspelen op eigenaarschap bij kinderen tijdens de instructie van rekenen. De leerkrachten zijn op zoek naar wat kinderen nodig hebben, hierbij moet worden ingespeeld op eigenaarschap van alle kinderen en is er advies nodig over de wijze waarop ze hier het beste bij kunnen aansluiten. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Op welke manier kunnen de leerkrachten van basisschool B. inspelen op eigenaarschap bij kinderen tijdens de instructie bij het vak rekenen?*

In het onderzoek wordt ingegaan op de vier componenten van Zimmerman (1989) voor het stimuleren van eigenaarschap en de bijbehorende leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013). Er wordt ingezoomd op eigenaarschap gericht op het kind en de leerkracht en in combinatie met het IGDI-instructiemodel. De instrumenten die gebruikt zijn om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag zijn een vragenlijst, een interview, een observatie en een documentenanalyse en interview met de methodeontwikkelaar.

Een belangrijke conclusie is dat er een belangrijke basis moet liggen voor het inspelen op eigenaarschap bij kinderen. Hierbij zijn richtlijnen van belang om hier goed om in te spelen. De belangrijkste aanbeveling is dat de leerkrachten moeten starten met het stellen van de eigen doelen met de kinderen bij de rekeninstructie, gericht op de lesdoelen en op de procesdoelen. Hierdoor wordt de leerling meer eigenaar van zijn eigen leerproces en wordt de leerling meer betrokken bij zijn eigen leergang.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Mensen worden in de samenleving tegenwoordig steeds meer als individu gezien (SLO, 2017). Het belang om een zelfregulerend vermogen hiervoor te ontwikkelen is daarom groot, stelt het SLO. Het is nodig voor kinderen om zicht te hebben op de eigen doelen, motivatie en capaciteiten volgens het SLO (2017). Dit is gekoppeld aan eigenaarschap. In de wereld van nu moet men steeds meer de eigen sturing in handen nemen en wordt dit steeds meer van je verwacht. Zo stelt het SLO (2017) ook dat men de zelfregulatie zelf op peil moet houden, ook in de verdere levensloop. Kinderen kunnen op jonge leeftijd de vaardigheden die daarbij horen al leren. De kunst is om deze te stimuleren bij hen. Leerlingen de mogelijkheid geven meer verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces is een belangrijke stap naar toekomstbestendig onderwijs (Lieskamp, 2017). Scholen willen kinderen leren meer eigenaar te worden over het eigen leren. Er wordt steeds meer van de kinderen gevraagd. Hierbij moeten het kind zich bewust worden van wat het kan en moet zijn of haar omgeving een uitdaging bieden in de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotski, 1978). Het is het belangrijk dat er inzichtelijk wordt gemaakt wat het kind al kan, en waar het kind nog hulp bij nodig heeft. Zoals Lieskamp (2017) stelt is eigenaarschap erg van belang als het gaat om motivatie en betrokkenheid. Hoe groter de betrokkenheid, hoe meer de leerling (intrinsiek) gemotiveerd is om te leren.

Op Basisschool B. wordt eigenaarschap van kinderen gevraagd en gestimuleerd. Zij vinden het belangrijk dat kinderen zelf de eigenaar of chauffeur zijn van het eigen leren. Hiervoor worden verschillende didactische methodieken ingezet. Denk hierbij aan een weektaak (bovenbouwgroepen) of kiesbord (kleuters). Of het zelf nakijken van werk en dit analyseren en de verantwoording nemen voor materiaal, taak en het gedrag. Hierbij is het belangrijk dat het kind zelf de verantwoording neemt en reflecteert op het eigen werk.

Sinds het schooljaar 2018-2019 heeft de basisschool ervoor gekozen om te starten met het rekenen via de tool Gynzy Kids op Chromebooks in de groepen 5 tot en met 8. Deze manier van verwerken wordt op een aantal scholen binnen stichting Skipov toegepast. Het doel van de inzet van de Chromebooks is om leerkrachten meer tijd en inzicht te geven in het leren van de kinderen. Eerder was het nog lastig voor leerkrachten om te kunnen bepalen welke hiaten er binnen bijvoorbeeld het rekenonderwijs speelden bij kinderen, gericht op de leerdoelen van het eigen leerjaar of de voorgaande leerjaren. Dit zorgde ervoor dat het zoeken naar oplossingen lastig was. Het team hoopt met de inzet van deze digitale leermiddelen tijd te winnen en effectiever les te kunnen geven.

Uit gesprekken met de directeur en leerkrachten van Basisschool B. blijkt dat er nog moeilijkheden zijn rondom het verzorgen van een instructie, verwerking en evaluatie, wanneer het gaat om het tegemoetkomen aan de behoeften van de kinderen. De leerkrachten staan open voor nieuwe ideeën om dit te kunnen bereiken en willen graag weten met welk middel en wanneer ze iets nieuws in kunnen zetten. Denk hierbij aan instructiemateriaal en andere hulpmiddelen. De betrokkenheid bij de verwerking op de Chromebooks is tot nu toe groot. De manier van verwerken trekt de kinderen erg aan. De volgende stap is om eigenaarschap van kinderen in te zetten bij de instructie. Nu kost de instructie evenveel tijd als voorheen om alle kinderen hier van te voorzien, terwijl vanuit Basisschool B wél het doel was om te kiezen voor de verwerkingssoftware van Gynzy Kids.

Momenteel wordt er gebruik gemaakt van het directe instructiemodel: Interactief, Gedifferentieerd, Directe Instructie (IGDI). Er is twijfel of dit aansluit bij de manier waarop de school het onderwijs willen vormgeven: eigenaarschap van kinderen gebruiken om de verschillende behoeften in beeld te brengen. Daarnaast is er niet of weinig zicht of er binnen de verwerkingssoftware in meer of mindere mate ruimte is voor het eigenaarschap wat Basisschool B. zo belangrijk vindt.

Nu de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8 meer zicht krijgen op het werken met de Chromebooks is de vraag hoe de leerkracht hier goed op in kan spelen. De leerkrachten willen passende instructies geven die aansluiten bij de behoeften van de kinderen die gericht is op het vak rekenen.

1.2 Probleemstelling

Terugkijkend naar de aanleiding en de context is zichtbaar dat leerkrachten op deze basisschool behoeften hebben aan het zicht krijgen op de behoeften van de kinderen gerelateerd aan instructie, verwerking en evaluatie. Leerkrachten zijn op zoek naar een manier waarop hierbij gebruik kan worden gemaakt van eigenaarschap van de kinderen. Hierbij moet er gekeken worden naar wat kinderen nodig hebben, welke instructie daarbij past en wanneer de instructie gegeven moet worden. De kinderen laten een grote betrokkenheid zien bij de verwerking. Wat echter lastig blijft, is eigenaarschap gericht op zelfkennis bij de kinderen. De volgende stap is om te laten zien wat ze nog lastig vinden. Daarop kan een leerkracht inspelen met zijn of haar instructie.

Het doel van het onderzoek is: de leerkracht inzicht te geven in hun leerkrachtgedrag, wat eigenaarschap van leerlingen tijdens instructiemomenten kan vergroten.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het begrip eigenaarschap uitgelicht. De manier waarop men eigenaarschap kan stimuleren en wat het belang hiervan is. Er wordt gekeken welke leerkrachtvaardigheden van belang zijn bij het inzetten en stimuleren van eigenaarschap. Daarnaast wordt er gekeken naar de rol die de instructie van de leerkracht speelt, in verhouding tot de instructie behoefte van de kinderen.

2.1 Eigenaarschap

Eigenaarschap is een ruim en rekbaar begrip. Zimmerman (1989) heeft onderzoek gedaan naar eigenaarschap (self-regulated learning) en heeft vier componenten opgesteld om eigenaarschap te stimuleren. Deze vier componenten bestaan uit het stellen van eigen doelen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Hij stelt dat men vanuit drie verschillende invloeden zelfsturing leert, namelijk door middel van hun omgeving, gedrag en zichzelf. Dit komt overeen met de visie van Bandura (1997) die wordt benoemd vanuit het perspectief gedrag. Dit wijst erop dat het gedrag, en dus ook de zelfregulatie, wordt gestuurd door verschillende factoren. Deze kunnen dus mogelijk buiten de persoon zelf liggen. Volgens Bogaarts (2017) gaat het bij het leren zichtbaar maken om de effectgrootte. Hij benoemt het onderzoek van Hattie uit 2009, waar het gaat om de onderdelen waar de school en de leerkracht effect op kan hebben. Denk hierbij aan het geven van feedback, coöperatieve werkvormen en dergelijken. De belangrijkste factor die wordt benoemd is het zichtbaar maken van het eigen leerproces van de leerling. Volgens Hattie gaat het om het creëren van eigenaarschap en is het de taak van de school en de leerkracht om dit te stimuleren. Echter werkt dit in de praktijk niet altijd mee, stelt Karels (2017). De lerende school, zoals hij dit noemt, heeft de visie vaak wel, maar de praktijk staat hier vaak stil. Het gaat erom dat het 'oude denken' wordt omgezet, maar dit is niet altijd even gemakkelijk. Dit komt omdat de methode nog vaak bepaalt wat er moet gebeuren en de leerkracht ervoor zorgt dat de leerlingen het leren. Daarom is het belangrijk dat een leerkracht zich opstelt als begeleider van het leerproces (Berends, 2014). Zoals hij het benoemt: 'van uit handen nemen, naar in handen leggen.' Leerkrachten moeten ervoor zorgen dat het leerproces mogelijk is voor de leerlingen, het moet iets zijn wat van hen 'zelf' is. Hierbij zijn de vier componenten van Zimmerman (1989) de basis.

2.1.1 Stellen van eigen doelen

Binnen het methodedoel dat de leerkracht stelt, moet een leerling eigen doelen leren stellen. De doelen die zij aan het einde van de les willen behalen. Doordat de leerling zijn eigen doelen stelt, zal hij het doel zelf ook willen behalen, in plaats van alleen de leerkracht (Deleij, 2016). Vanuit de theorie van Marzano (2009) blijkt ook dat door het stellen van de eigen doelen

eigenaarschap wordt vergroot en de resultaten zullen stijgen. Dus wanneer kinderen in staat zijn eigen doelen te stellen vanuit de doelen van de leerkracht, zal het eigenaarschap vergroot worden. Ook stelt Duckworth (2009) dat kinderen die geloven dat ze kunnen leren en verbeteren, ook al hebben ze hier moeite mee, kunnen groeien in een omgeving waarin het stellen van eigen doelen mogelijk is. Hierdoor kunnen ze de uitdaging voor zichzelf zoeken. Zowel de zwakke als de sterke leerlingen.

2.1.2 Zelfevaluatie

Volgens Zimmerman (1989) moet een leerling in staat zijn te evalueren op het eigen leerproces. Hierbij is het belangrijk dat ze zowel leren evalueren op het product als het proces. Doordat ze leren te kijken naar wat er al goed ging en wat er misschien beter kon, leren kinderen te reflecteren op het eigen leerproces (Duckworth, 2009). Ook stelt Duckworth dat het belangrijk is dat de kinderen kijken naar de eigen gestelde doelen. Wanneer kinderen de kans krijgen om deze zelf te stellen en hier zelf op te evalueren, kunnen ze eigen fouten en mogelijkheden ontdekken.

2.1.3 Zelfmonitoring

Het zichtbaar maken van het leren is belangrijk (Hattie, 2013). Hierbij is de belangrijkste factor: het eigen leerproces is zichtbaar voor het kind. Zoals Zimmerman (1989) stelt, is het belangrijk dat de kinderen op een meetbare en zichtbare manier kunnen zien waar ze staan. Doordat ze zien welke vooruitgang ze boeken, kunnen de leerlingen het effect zien van hun eigen inspanning.

2.1.4 Zelfinstructie

Zoals Deleij (2016) benoemt is zelfinstructie een belangrijk onderdeel binnen de componenten van Zimmerman. Kinderen kunnen binnen dit component zelf aangeven welke instructie ze nodig hebben. Zoals Duckworth (2009) stelt, is het belangrijk dat de kinderen de essentie voelen van dat wat ze moeten leren en dat het dus een toegevoegde waarde heeft. Daarbij komt kijken dat de kinderen de verantwoording voelen om aan te geven dat ze ergens extra uitleg bij nodig hebben en dit kunnen aangeven. Dit neemt een stuk regie van de leerkracht uit handen en legt dit bij de kinderen neer (Deleij, 2016). Zoals Berends (2014) ook benoemt: 'Van uit handen nemen, naar in handen leggen.'

2.1.5 Trainbaar

Uit onderzoek blijkt dat die vier componenten trainbaar zijn, bevestigt Duckworth et al. (2009). Het is mogelijk om met kinderen te oefenen, wanneer we ze juist begeleiden. Duckworth stelt

dat trainen van de kinderen aan de hand van de vier componenten van Zimmerman eigenaarschap kan vergroten. Deleij (2016) verwijst in zijn artikel ook naar de vier componenten van Zimmerman (1989). In het artikel van Deleij wordt verwezen naar een doelenbord. Dit bord is als pilot gestart in het schooljaar 2014-2015 op een basisschool in Zevenhuizen. Dit bord geeft de kinderen inzicht in de doelen die zij per persoon al beheersen, ze krijgen enkel nog instructie bij de doelen waarbij dit nodig is. Alle doelen hangen zichtbaar naast het bord. Als controle zijn de vier pijlers van Zimmerman als leidraad genomen en hebben de leerlingen een stellingenvragenlijst ingevuld. Hieruit bleek dat de kinderen op deze vier pijlers hoger scoren met een doelenbord, dan de kinderen zonder een doelenbord. Ook gaf het de kinderen meer inzicht in het eigen leren en durfden ze ook eigen doelen te gaan stellen. Niet alleen de beleving van eigenaarschap na het inzetten doelenbord is verhoogd, maar ook de score van de methodetoetsen is verhoogd.

2.2 Leerkrachtvaardigheden

Om aan te sluiten bij de vier componenten van Zimmerman (1989), zijn de vaardigheden van de leerkracht belangrijk om ervoor te zorgen dat het leren betekenisvol is. Hierbij zijn er factoren die gestimuleerd moeten worden (Berends, 2014). 'Drive' en 'flow' zijn hierbij twee belangrijke elementen. In het boek 'Cijfers geven werkt niet', verwijst Wiliam (2013) naar vijf interventies die een leerkracht nodig heeft om eigenaarschap te kunnen stimuleren en verwezenlijken.

2.2.1. Begeleiderrol

Zoals Wiliam (2013) benoemt is het belangrijk dat de leerdoelen gedeeld worden met de kinderen, zodat ze in staat worden gesteld om hun eigen leergang te volgen. Berends (2014) stelt dat de taak de intrinsieke motivatie kan vergroten als deze wordt ervaren als zinvol, betekenisvol en functioneel. Hierbij moet de leerkracht de begeleiderrol op zich nemen, waardoor het kind meer eigenaar zal worden van zijn eigen leerproces. Van oudsher is het gedrag van de leerkracht het belangrijkste voor het leergedrag van de leerlingen en moet de leerkracht kinderen de ruimte bieden om keuzes te maken, stellen Boekaerts en Simons (2007). Het is daarom belangrijk als leerkracht om hier op een goede manier op te anticiperen.

2.2.2. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden

Volgens Boekaerts en Simons (2007) is leren een actief proces. Echter is het niet zo als een docent de leerstof optimaal aanbiedt, dat de kinderen dan ook echt optimaal leren. Hier spreken Boekaerts en Simons van een zogenoemde betrokkenheidsfactor. Hierbij verwijst ze naar de invloed die de leeromgeving van de leerling heeft op het leren. Om die betrokkenheid

te vergroten kan een passende leeromgeving het leren bevorderen. Deze omgeving kan gecreëerd worden (Boekaerts & Simons, 2007). Marzano (2016) spreekt van vier factoren die bij betrokkenheid een grote rol spelen, namelijk emoties, interesse, relevantie en doeltreffendheid. Aan deze vier punten kan een leerkracht werken binnen zijn les. Om hierbij aan te sluiten is het belangrijk dat kinderen zien en weten dat het leervermogen te verbeteren is en dat ze vertrouwen hebben in hun eigen kunnen. Door als leerkracht kinderen uitdaging te bieden, kunnen kinderen groeien (Wiliam, 2013).

2.2.3 Feedback

Volgens Wiliam is feedback geven een belangrijke vaardigheid. Hierbij is het van belang dat het feedback is die het kind vooruit kan helpen, feedback dat het kind aan het denken zet. Hierbij benoemt hij dat het tijdens de taak gegeven moet worden, wanneer dit kan. Volgens Boekaerts en Simons (2007) wordt feedback vaak gegeven na een bepaalde handeling. De bedoeling hierbij is dat de leerling na de verkregen feedback hiermee aan de slag gaat om nieuwe handelingen te sturen, bewaken en te reguleren. Dit kan ook tijdens de handeling, waardoor de stappen die daarna gezet worden, aangepast kunnen worden. Denk hierbij aan bijvoorbeeld een schrijflus waarbij de leerkracht tijdens het schrijven benoemt wat er anders moet ('Let op, niet te grote letters maken', zodat de leerling op tijd afremt) (Boekaerts & Simons, 2007). Ook Bergh en Ros (2015) stellen dat feedback van belang is. Het gaat erom dat de leerkracht stuurt waar het moet en begeleidt waar het kan. Ze spreken over effectieve feedback: feedback op het proces en zelfsturing. Feedback op de persoon is minder effectief. Bergh en Ros wijzen erop dat leerkrachten binnen feedback een grote rol hebben. Wanneer leerkrachten een helder doel stellen, weten de kinderen waar de focus op ligt. De volgende de stap is om hierop te evalueren. Het evalueren is dan gericht op de behaalde doelen en het verlopen proces (Bergh & Ros, 2015). Imming (2017) verwijst naar het geven van effectieve feedback. Zij benoemt hier een stappenplan van vijf punten waaraan de leerkracht zich moet houden voor het geven van effectieve feedback en reflecteren; lesdoel bespreken met kinderen, BKC-feedback geven, begeleiden waar het kan, sturen waar het moet, niet voorzeggende maar helpen, aan het einde de lesdoelen nogmaals bespreken. Hierbij is het geven van BKC-feedback belangrijk. BKC staat voor Bevestigend, Kritisch en Constructief. Het stimuleert leerlingen zelf na te denken over hun taak, het proces en het resultaat.

2.2.4 Formatief evalueren

Formatief evalueren (evaluatie met een feedback-functie) is noodzakelijk, stelt Wiliam (2013). Dit kan worden toegepast tijdens de les of na de les. Hij wijst erop dat het hierbij belangrijk is dat alle kinderen meedoen in de les, zodat een leerkracht tijdens de les ieder kind kan aanwijzen, zonder dat de rest achterover leunt. Zoals Boekaerts en Simons (2007) stellen gaat

het erom dat er gekeken wordt of de gestelde doelen gerealiseerd en behaald zijn, met als doel om de lessen en activiteiten in de toekomst te verbeteren. Ook is het hierbij belangrijk volgens Wiliam om kinderen te laten kijken naar hun eigen gestelde doelen en te bekijken waar nog winst te behalen is.

2.3 Instructie

Gericht op de leerkracht vaardigheden stelt Berends (2014) dat gaat om het zicht geven op de doelen en de te verwachte opbrengsten voor de kinderen. Hierbij moet het wel betekenisvol zijn voor de kinderen en moet de leerkracht het leerproces voor het kind hier mogelijk maken. Een instructie kan een leerkracht helpen richting te geven aan de taak van de leerling, de leerlingen weten wat ze moeten gaan doen (Blijswijk & Bogaarts, 2010). Wanneer een leerkracht vertelt wat een leerling moet gaan doen, met behulp van de leerdoelen, kan een leerling aan de gang. Dit kan een leerling doen door het stellen van de eigen leerdoelen binnen de les, stellen Blijswijk en Bogaarts (2010). In een instructie kunnen verschillende elementen worden verwerkt, waardoor het meer betekenis heeft. Denk hierbij aan feedback en gerichte doelen (Blijswijk & Bogaarts, 2010).

In de volgende paragraaf wordt gekeken naar het Interactief, Gedifferentieerd, Directe-Instructiemodel (IGDI-model), in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1989) en de leerkrachtvaardigheden vanuit paragraaf 2.2.

2.3.1 IGDI-model

Het IGDI-model bestaat uit vier fasen binnen een les. Het doel is dat alle kinderen de basisstrategieën beheersen van een bepaalde lesstof, waarbij er ruimte is voor differentiatie (Kemps, 2017). Kemps legt uit hoe het model werkt vanuit Gynzy rekenen. Als eerste wordt de les gezamenlijk gestart met een korte introductie voor de hele groep, hier wordt er aandacht gegeven aan de leerdoelen. De leerkracht kijkt terug op de voorgaande lessen en benoemt de leerdoelen voor de aankomende les. Vervolgens start de leerkracht een instructie. De interactieve instructie en het begeleid inoefenen wordt dit punt genoemd. Hierbij is in principe de hele groep aanwezig, met uitzondering van de pluskinderen, wanneer die de instructie op dat moment niet nodig hebben. Hier worden er opdrachten voorgedaan en uitgelegd. Na deze instructie gaan alle kinderen aan de slag. De leerkracht kan via het overzicht op de computer zien bij welke kinderen er moeilijkheden ontstaan en voor deze kinderen een verlengde instructie verzorgen. Na de verlengde instructie gaan de kinderen weer zelfstandig aan het werk en maakt de leerkracht een loopronde, om de kinderen te begeleiden die vragen hebben. Aan het einde van de verwerking kan het kind zien hoe de opdrachten gemaakt zijn en krijgt hij of zij de mogelijkheid om extra te oefenen met andere opgaven. Na het zelfstandig werken

wordt de les afgesloten, dit is een reflectie met de hele groep. Er wordt teruggekeken op de les en de leerdoelen.

2.3.1.1 De vier componenten

Gericht op de vier componenten is te zien dat er vanuit het IGD-model aandacht gegeven wordt aan de volgende punten, namelijk zelfevaluatie en zelfmonitoring. Echter komen deze twee punten wel magere naar voren. Zelfevaluatie kan gecreëerd worden door de weergave van de score na afloop van het maken van de opdrachten. Ook krijgt het kind tijdens de opdracht te zien of het antwoord juist of onjuist is en kan deze verbeterd worden. Er wordt wel gereflecteerd op de leerdoelen, maar niet op eigen gestelde doelen. Ook is zelfmonitoring enigszins een punt dat naar voren komt, door de feedback die het kind van het programma krijgt, kan het zien of het goed of fout is en uiteindelijk dus ook hoe goed het gemaakt is. Echter ontbreekt de feedback voor het kind, wanneer het antwoord twee keer fout is.

2.3.1.2 Leerkrachtvaardigheden

Gericht op de leerkrachtvaardigheden is te zien dat de leerkracht de begeleiderrol aan moet nemen binnen de les en de leerdoelen bespreken met de kinderen. Echter gaat het er bij de begeleiderrol om dat de leerkracht kinderen de ruimte moet geven om zelf tot actie te komen. Binnen dit model is vooral de leerkracht in actie met betrekking tot instructie. Een uitdagende leeromgeving is belangrijk volgens Boekaerts en Simons (2007) en de leerkracht moet uitdaging bieden volgens Wiliam (2013), binnen deze methode is het voornamelijk de verwerkingstool die uitdaging kan bieden en is de leerkracht hier vrij passief in. Gericht op feedback wordt niets vermeld vanuit het model tijdens de les. Wel wordt er gebruik gemaakt van een evaluatiemoment op het einde, waarbij er teruggekeken wordt op de leerdoelen in het algemeen.

2.4 Essentie

Volgens Zimmerman (1989) zijn de vier componenten van belang bij eigenaarschap. Deze theorie zal leidend zijn voor het onderzoek om te bekijken in hoeverre dit zichtbaar is en tot stand komt. Hierbij wordt er ook gekeken naar de leerkrachtvaardigheden die volgens Wiliam (2013) van belang zijn rondom eigenaarschap.

3. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn tot stand gekomen vanuit de probleemstelling en de theoretische achtergronden vanuit het theoretisch kader. De hoofdvraag is opgesplitst in 4 deelvragen welke antwoord geven op de hoofdvraag. Hierbij wordt gekeken naar de vier componenten van Zimmerman (1989) en de leerkrachtvaardigheden die een rol spelen bij eigenaarschap vanuit Wiliam (2013) in de groepen 5 tot en met 8.

3.1 Hoofdvraag

Op welke manier kunnen de leerkrachten van basisschool B. inspelen op eigenaarschap bij kinderen tijdens de instructie bij het vak rekenen?

3.2 Deelvragen

1. Op welke manier wordt eigenaarschap gestimuleerd bij de kinderen van Basisschool B. in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1989)?
2. Welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) zetten de leerkrachten van Basisschool B. in, om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren?
3. Welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) zetten de leerkrachten van Basisschool B. tijdens instructies in?
4. Op welke manier sluit Gynzy Kids aan bij de vier componenten van Zimmerman (1998) en de bijbehorende leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013)?

4. Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het doel van dit onderzoek is dat de leerkracht inzicht krijgen in hun leerkrachtgedrag, wat eigenaarschap van leerlingen tijdens instructiemomenten kan vergroten. De focus ligt hierbij op het vak rekenen. Om een goed advies te kunnen geven, is het noodzakelijk om te bekijken op welke manier de vier componenten van Zimmerman (1989) aan bod komen, welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) rondom de instructie er zichtbaar en hoe deze worden ingezet. De bestaande theorieën zullen gebruikt worden als leidraad voor dit onderzoek. Een kwalitatief onderzoek geeft inzicht in de bovenstaande. Hiervoor moeten drie stappen worden ondernomen; waarnemen, analyseren en reflecteren (Baarda, 2013).

4.1.1 Beantwoording deelvragen

In dit onderzoek zal er gebruik gemaakt worden van vragenlijsten aan respondenten om deelvraag 1 te beantwoorden. Er worden interviews ingezet om deelvraag 2 te beantwoorden en observaties om tot deelvraag 3 te komen. Een documentenanalyse zal plaatsvinden waarna een interview volgt met de software-ontwikkelaar om antwoord te geven op deelvraag 4. Een goede manier om de betrouwbaarheid te vergroten is volgens Kallenberg (2018) triangulatie. Vanuit dit onderzoek wordt er daarom gekeken vanuit drie verschillende invalshoeken; zicht van de leerkrachten, zicht van de onderzoeker en zicht van de software-ontwikkelaar.

Om een goed beeld te verkrijgen van manier waarop eigenaarschap gestimuleerd wordt gericht op de vier componenten van Zimmerman (1989) (deelvraag 1), zal er eerst een vragenlijst afgenomen worden. Deze vragenlijst is gericht op de theorie vanuit het theoretisch kader en zullen gaan over de vier componenten: stellen van eigen doelen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. De respondenten geven aan in welke maten ze iets toepassen in de klas. Er wordt gebruik gemaakt van schaalvragen (schaal 1 t/m 5). Schaalvragen geven respondenten de mogelijkheid om de mate aan te geven waarin hij het met iets eens is (Kallenberg, 2018).

Nadat deze vragenlijst is afgenomen, zullen de respondenten worden uitgenodigd voor een interview. Hierdoor is de informatie van de verschillende respondenten goed te vergelijken volgens Kallenberg. Dit interview is gericht op de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) (deelvraag 2). Het betreft hier de volgende leerkrachtvaardigheden: de begeleiderrol, het leervermogen verbeteren en uitdaging bieden, feedback en formatief evalueren. Het interview zal semigestructureerd zijn. Hierdoor wordt er structuur aangebracht in het gesprek, met het doel voorop, waarbij er nog ruimte is voor open vragen (Kallenberg, 2018).

Na het interview vindt er een observatie plaats die gericht is op de leerkrachtvaardigheden (deelvraag 3). Om gedrag vast te stellen waarvan de respondent zich niet bewust is wordt er een observatie ingezet (Baarda, 2013). De onderzoeker maakt gebruik van een niet-participerende observatie. De respondenten worden geobserveerd volgens een vijfpuntenschaal (Kallenberg, 2018), welke nader wordt toegelicht in bijlage 3. Hierdoor zijn de observaties goed met elkaar te vergelijken (Kallenberg, 2018). Bij de observaties wordt er gekeken naar de leerkrachtvaardigheden die op dat moment zichtbaar zijn in de klas, tijdens de instructie.

Om het programma te analyseren waar de school sinds kort mee werkt, wordt er een documentenanalyse gedaan van het programma Gynzy Kids. Hierbij wordt er gekeken naar de manier waarop zowel de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden aansluiten rondom het programma van rekenen. Om een volledig beeld te krijgen, wordt Gynzy Kids uitgenodigd voor een interview. Ook deze zal semigestructureerd zijn.

4.2 Respondenten

Dit onderzoek is gericht op groepen 5-6-7-8. In totaal werken er vijf leerkrachten binnen deze groepen. Drie van deze leerkrachten werken fulltime en twee daarvan parttime. Van de parttime leerkrachten wordt de leerkracht gevraagd die eindverantwoordelijk is voor de groep. Zij nemen deel aan de vragenlijst, het interview en de observaties. Ook zal er een documentenanalyse gedaan worden omtrent Gynzy Kids in verhouding tot de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden, hierna wordt Gynzy Kids benaderd voor een interview.

De groepen 1 tot en met 4 worden niet meegenomen in dit onderzoek. Zij werken wel volgens het IGD-model, maar niet met het Gynzy verwerkingsprogramma.

4.3 Instrumenten

De volgende instrumenten zullen tijdens dit onderzoek ingezet worden:

- Vragenlijsten;
- Interviews;
- Observaties;
- Documentenanalyse.

4.3.1 Vragenlijsten

Om te komen tot informatie rondom het inzetten van eigenaarschap (deelvraag 1) wordt er een vragenlijst afgenomen. Het doel van de vragenlijst is erachter komen in welke mate de respondenten inspelen op eigenaarschap in verhouding tot de vier componenten van

Zimmerman (1989). In de vragenlijst komen twee soorten vragen aan bod, namelijk schaalvragen (1 t/m 5) en één openvraag die gericht zal zijn op de hulpmiddelen die ingezet worden.

4.3.2 Interviews

De interviews met de leerkrachten worden individueel afgenomen om deelvraag 2 te kunnen beantwoorden. Het doel van het interview is zicht krijgen op de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) die volgens de respondenten worden ingezet. Bij de interviews wordt gebruik gemaakt van de semigestructureerde methode. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een aantal vaste vragen (gericht op leerkrachtvaardigheden), waarbij nog ruimte is voor doorvragen naar achterliggende informatie. Hierdoor wordt er structuur aangebracht in het gesprek, met het doel voorop, waarbij er nog ruimte is voor open vragen (Kallenberg, 2018).

4.3.3 Observaties

Aan de hand van een observatie wordt er gekeken naar het leerkrachtgedrag in de klas, om zo deelvraag 3 te kunnen beantwoorden. In welke mate worden de vaardigheden die passend zijn bij het stimuleren van eigenaarschap gebruikt en wat is ervan te zien in de klas. Hierbij gaat het om de vier leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013).

Om de praktijkkennis van de leerkrachten in beeld te brengen, is een observatie een middel (Kallenberg, 2018). Er wordt gebruik gemaakt van een vast schema waarbij de leerkrachtvaardigheden zijn uitwerkt in zichtbare kenmerken. Deze zal op basis van een vijfpuntschaal worden ingevuld. Hierbij zal de schaal variëren van (1) helemaal niet zichtbaar, (2) weinig zichtbaar, (3) regelmatig zichtbaar, (4) duidelijk zichtbaar, tot (5) vaak zichtbaar. Iedere leerkracht wordt geobserveerd tijdens het instructiemoment, om de verschillen zo minimaal mogelijk te houden en de observaties te kunnen vergelijken.

4.3.4 Documentenanalyse Gynzy Kids

Om zicht te krijgen op de manier waarop Gynzy Kids aansluit bij de vier componenten en de bijbehorende leerkrachtvaardigheden (deelvraag 3), wordt er eerst een documentenanalyse gedaan. Volgens Kallenberg (2018) is een documentenanalyse nodig om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag, wanneer er documenten zijn die hier al antwoord op kunnen geven. Op de website van Gynzy staan verschillende manieren waarop je de tool in kan zetten. Deze worden in de documentenanalyse geanalyseerd aan de hand van de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden. Baarda (2013) stelt dat het gevaar kan zijn dat er onder andere informatie gemist kan worden, gegevens ontbreken of er een verkeerde interpretatie ontstaat.

Om dit te voorkomen wordt, na de documentenanalyse, Gynzy Kids uitgenodigd voor een interview. Bij het interview wordt er gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview om tot zo veel mogelijk informatie te komen, die niet alleen uit de documentenanalyse gehaald kan worden. Dit interview heeft als doel om tot de diepere laag te komen van het inzetten van de methode Gynzy Kids vanuit het IGD-model, in combinatie met de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden. Volgens Kallenberg (2018) is het interviewen van experts een goede manier om het onderzoeksgebied in kaart te brengen. Zij hebben volgens Kallenberg onder andere een uitgebreider repertoire van didactische kennis.

4.4 Wijze van data-analyse

- De vragenlijsten worden geanalyseerd door de uitkomsten naast elkaar te leggen en de antwoorden te vergelijken. De verschillen en overeenkomsten binnen de respondenten worden meegenomen in het interview.
- De interviews worden dezelfde dag nog uitwerkt, waardoor de nauwkeurigheid bij het uitschrijven wordt vergroot. Na het uitschrijven wordt de belangrijkste informatie uit de interviews geselecteerd en gekeken naar de verschillende overeenkomsten. Deze manier van verwerken helpt patronen te ontdekken binnen de respondenten (Kallenberg, 2018).
- De observaties worden uitgewerkt in een staafdiagram per leerkracht Deze resultaten zullen naast elkaar worden gelegd, om te bekijken welke overeenkomsten en verschillen er zijn binnen de verschillende instructies.
- Vanuit de vier componenten en de bijbehorende leerkrachtvaardigheden worden documenten van Gynzy Kids genoteerd en geanalyseerd. Er wordt hierbij gericht gekeken naar de manier waarop zij de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden inzetten binnen de methode. Na deze analyse volgt het interview. Deze zal worden uitgewerkt en geanalyseerd worden op basis van de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden

Uiteindelijk zal er een overzicht ontstaan van de stappen die nog sterker naar voren kunnen komen binnen de vier componenten van Zimmerman (1989) en de leerkrachtvaardigheden van William (2013) om eigenaarschap te stimuleren binnen de instructiemomenten.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten te vinden van het onderzoek gericht op de vier componenten van Zimmerman (1989) en de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) en de manier waarop de casusschool hierbij aansluit. De resultaten zullen worden weergegeven op basis van de verdeling per deelvraag. De volledige resultaten van de instrumenten zullen in de bijlagen te vinden zijn.

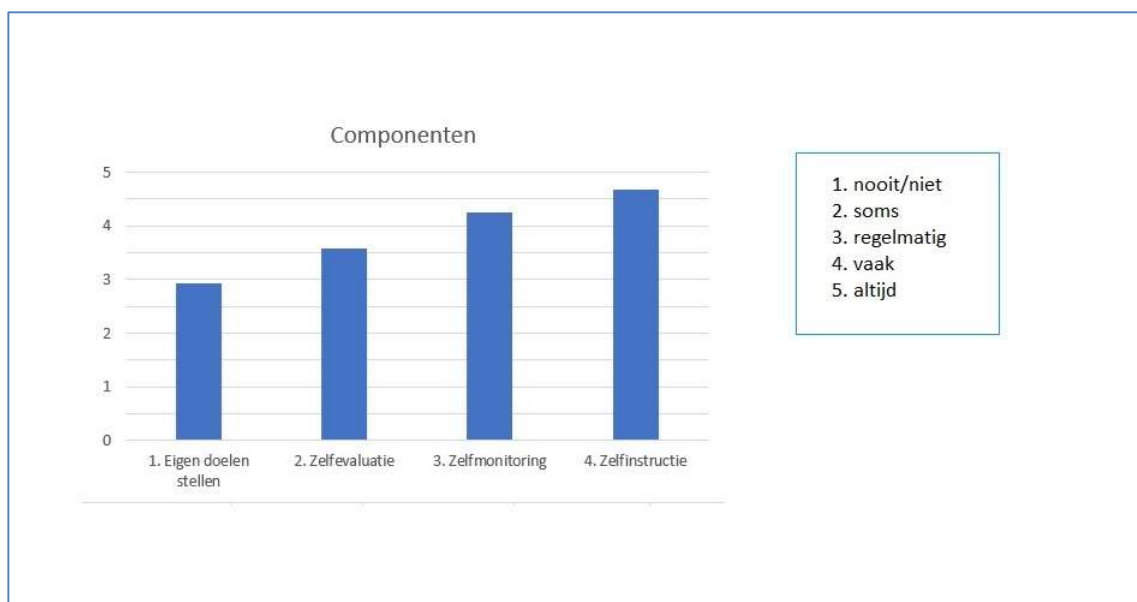
5.1 Deelvraag 1

Op welke manier wordt eigenaarschap gestimuleerd bij de kinderen van Basisschool B. in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1989)?

Instrument: vragenlijsten

In de vragenlijsten hebben de respondenten individueel de vragen beantwoord.

In tabel 1 is overzichtelijk te zien wat de respondenten geantwoord hebben gericht op de componenten in het algemeen.

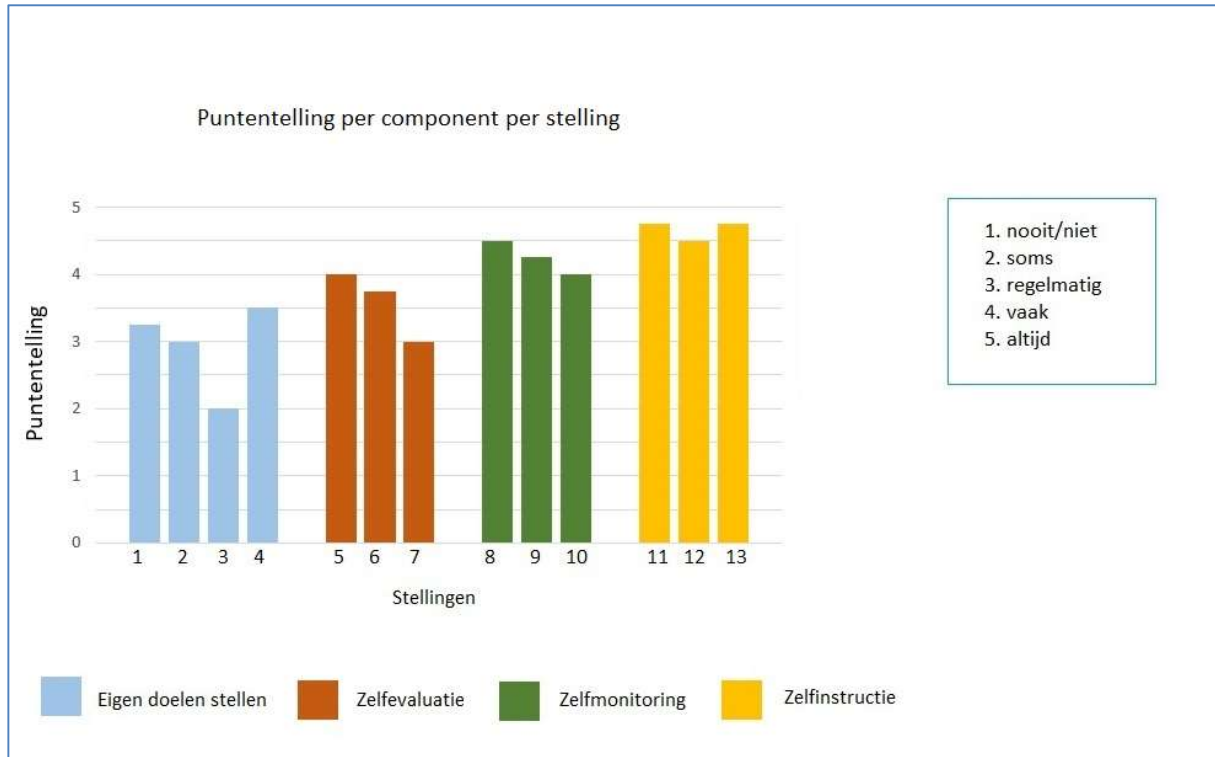


Tabel 1. Weergave vragenlijst componenten algemeen

De resultaten van de analyses van de vragenlijsten geven weer in tabel 1 dat *zelfinstructie* het hoogste scoort, dat dit vaak tot altijd wordt toegepast. Ook is te zien dat *eigen doelen stellen*, in vergelijking met de andere drie componenten, het minste wordt toegepast, namelijk

regelmatig. Component *zelfevaluatie* en *zelfmonitoring* scoren hierbij gemiddeld, waarbij *zelfevaluatie* regelmatig tot vaak wordt ingezet, en *zelfmonitoring* vaak.

In tabel 2 is overzichtelijk te zien wat de respondenten geantwoord hebben welke is opgesplitst in de afzonderlijke stellingen. In figuur 1 zijn de stellingen van de vragenlijst weergegeven.



Tabel 2. Weergave puntentelling per component per stelling

Stellingen vragenlijst
1. De kinderen worden door mij gestimuleerd om zelf hun eigen doelen te formuleren.
2. De kinderen stellen hun eigen doelen aan de hand van de lesstof, die zij aan het einde van de les willen behalen.
3. De kinderen stellen doelen over hun werkhouding.
4. De kinderen noteren de gestelde doelen.
5. De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.
6. Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.
7. Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.
8. De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.
9. Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.
10. Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.
11. Bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd.
12. Ik bied de mogelijkheid om kinderen de keuze te maken of ze wel of niet participeren aan de instructie.
13. Ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten.

Figuur 1. Stellingen vragenlijst

De resultaten van de analyses van de vragenlijsten geven weer in tabel 2 dat *eigen doelen stellen* op één stelling duidelijk ‘soms’ wordt toegepast. Het gaat hier om de volgende stelling: de kinderen stellen doelen over hun werkhouding. Het stellen van eigen doelen aan de hand van de lesstof (stelling 2) wordt regelmatig toegepast volgens de respondenten.

Opvallend is dat bij component *zelfevaluatie* de kinderen volgens de respondenten vaak worden gestimuleerd om te evalueren op de eigen gestelde doelen. Daarbij wordt ook aangegeven dat de kinderen regelmatig tot vaak evaluatiemomenten hebben hiervoor. Echter scoort het evalueren op proces en product hierbij lager, namelijk regelmatig.

Ook in tabel 2 duidelijk te zien dat de componenten *zelfmonitoring* en *zelfinstructie* boven regelmatig toegepast worden. Bij het component *zelfmonitoring* valt stelling 8 op (de kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen) met een duidelijke score tussen vaak en altijd, er wordt ook bij overige opmerkingen door iedere respondent benoemd dat er gebruik gemaakt wordt van een pré-toets bij aanvang van ieder blok en dat hierbij een evaluatieblad wordt gebruikt. Opvallend is binnen component *zelfinstructie* dat de score van stelling 11 (bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd) en 13 (ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten) bijna tot ‘altijd’ reikt.

5.2 Deelvraag 2

Welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) zetten de leerkrachten van Basisschool B. in, om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren?

Instrument: interviews

Tijdens het interview hebben de respondenten vragen gekregen over het inzetten van de leerkrachtvaardigheden om eigenaarschap te stimuleren bij kinderen. Deze interviews zijn uitgewerkt in bijlage 2. Hierbij hebben de respondenten punten verdeeld over alle leerkrachtvaardigheden met een totaal van 100 punten. Daarnaast zijn de vaardigheden in een interview nog besproken met de respondenten.

Leerkrachtvaardigheden	Gemiddelde score
Begeleiderrol	37,5
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	18,75
Feedback	23,75
Formatief evalueren	20

Tabel 3. Gemiddelde scores respondenten per leerkrachtvaardigheid

Leerkrachtvaardigheden	Score per respondent			
	E	S	F	L
Begeleiderrol	30	30	50	40
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	20	25	20	10
Feedback	20	30	20	25
Formatief evalueren	30	15	10	25

Tabel 4. Score per respondent per leerkrachtvaardigheid

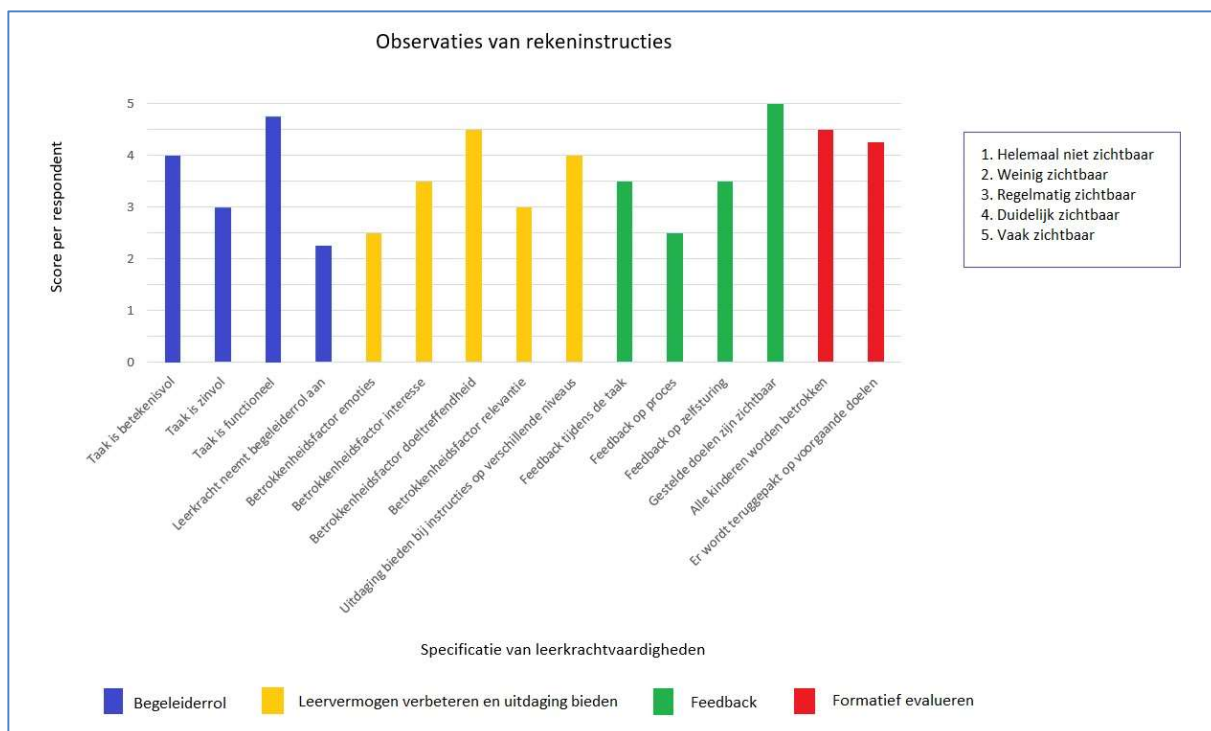
Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews blijkt dat de score die de respondenten zichzelf hebben toegekend per leerkrachtvaardigheid (tabel 3) het hoogste ligt bij de *begeleiderrol*. De respondenten halen voorbeelden aan, namelijk het bieden van ruimte voor kinderen in het maken van keuzes en het evalueren van de pré-toets door zowel docent als kind. Het gebruik maken van de instructietafel is ook een middel wat hier wordt benoemd en er wordt gebruik gemaakt van een vaste looproute (GIP-model) tijdens de begeleiding. Opvallend is dat de vaardigheid *leervermogen verbeteren en uitdaging bieden* het laagste scoort, terwijl de score daar per respondent relatief gemiddeld ligt. Uit het interview blijkt niet direct waar de moeilijkheid hierbij ligt. *Formatief evalueren* scoort in vergelijking met *leervermogen verbeteren en uitdaging bieden* hoger, ondanks het feit dat twee respondenten hier een relatief lage score aan geven. Dit betekent dat de verschillen bij deze vaardigheid groter zijn en dus opvallend. Ook wordt er door respondent S. en F. benoemd dat het *formatief evalueren* wordt gezien als een lastig punt. Hierbij wordt benoemd dat de stap ‘wat ga ik de volgende keer beter doen?’ nog als lastig wordt ervaren.

5.3 Deelvraag 3

Welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) zetten de leerkrachten van Basisschool B. tijdens instructies in?

Instrument: observaties

In de observatie wordt gekeken naar de leerkrachtvaardigheden die zichtbaar ingezet worden in de rekenles tijdens de instructies. In tabel 5 is een weergave van de observaties van de vaardigheden, opgesplitst in zichtbare kenmerken. De scores zijn de gemiddelden van de respondenten samen.



Tabel 5. Observaties rekeninstructies

Uit de analyse van de data verkregen uit de observaties blijkt dat er verschillen zichtbaar zijn binnen de verschillende vaardigheden. Opvallend is dat *de begeleiderrol die de leerkracht aanneemt* laag is (2,5) in vergelijking met de andere drie onderdelen binnen de vaardigheid *begeleiderrol*. *De taak is functioneel* scoort hier echter heel hoog (4,75). Gericht op het *leervermogen verbeteren en uitdaging bieden* wordt er weinig aandacht besteed aan *de betrokkenheidsfactor emoties* (2,5). Echter is de verhouding in vergelijking met de andere betrokkenheidsfactoren hiermee wel in balans. Te zien is dat de *betrokkenheidsfactor doeltreffendheid* het hoogste scoort (4,5). Gericht op de leerkrachtvaardigheid *feedback* is het opvallend dat *feedback op proces* hier relatief laag is (2,5). Daarnaast is het ook opvallend dat *de gestelde doelen zichtbaar zijn* hoog scoort (5). Bij vaardigheid *formatief evalueren* scoren beide kenmerken hoog, in tegenstelling tot het interview is hier opvallend dat deze vaardigheid daar relatief laag scoort en bij de observaties relatief hoog.

Opvallend zijn de verschillen in de scores van de respondenten op het gebied van de verschillende leerkrachtvaardigheden. Dit zou mogelijk later in nader onderzoek nog meegenomen kunnen worden, om de verschillen hiertussen te vergelijken.

5.4 Deelvraag 4

Op welke manier sluit Gynzy Kids aan bij de vier componenten van Zimmerman (1989) en de bijbehorende leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013)?

5.4.1. Documentenanalyse

Opvallend is dat er bij de analyse van de documenten de vier componenten van Zimmerman (1989) lastig te vinden zijn. *Het stellen van eigen doelen* zit niet in de software verwerkt. Wel verwijst men naar het toepassen van extrinsieke en intrinsieke motivatie voor het vergroten van de betrokkenheid. Opvallend is dat wanneer er ingezoomd wordt op het component *zelfevaluatie* en *zelfmonitoring* dat hier wel aandacht voor is. Echter hoeft het kind hier zelf niet veel meer voor te doen, het krijgt automatisch vervolgstappen aangeboden. Gericht op zelfinstructie is het echter minimaal. De kinderen krijgen de optie binnen het programma om op 'hint' te drukken, waarbij een korte uitleg volgt over de vraag. De rol van de leerkracht blijft binnen deze documenten gericht op de componenten buiten beschouwing.

In tegenstelling tot de componenten is opvallend dat er aan de leerkrachtvaardigheid *begeleiderrol* verschillende ondersteuning wordt geboden. De leerkracht kan de leerlingen volgen via het dashboard ook kleurt de vaardigheidsscore van onder de 25% van de leerling roze, zodat er in één oogopslag te zien is welk kind nog extra uitleg nodig heeft. Verder sluit de software aan bij het kind, het is adaptief waardoor het zich aanpast aan het *leervermogen*. Het onderdeel *uitdaging* zit het volgens het programma in de regie die het kind zelf zou hebben binnen het programma. Opvallend is dat Gynzy *formatief evalueren* aan de leerkracht overlaat. Hierbij verwijzen zij naar het gebruik van het lesdashboard waarbij de leerkracht een overzicht heeft van de scores van de gemaakte les.

5.4.2. Interview

In bijlage 2 is een uitwerking van het interview te vinden en is een overzicht te vinden van het interview ingedeeld in de verschillende componenten en leerkrachtvaardigheden.

Uit de analyse van de verkregen data van het interview blijkt dat Gynzy momenteel bezig is met het ontwerpen van een doelenboekje, gericht op het component *eigen doelen stellen*. Met dit kunnen kinderen zelf hun eigen streefdoel kunnen bepalen en hier aan het einde van een blok op evalueren. Gericht op *zelfevaluatie* en *zelfmonitoring* verwijst Gynzy ook naar het gebruik van het doelenboekje waarbij het kind zelf keuzes kan maken wat het nodig heeft. Opvallend is dat Gynzy gericht op *zelfinstructie* niet veel kan bieden aan kinderen, dit wordt benoemd als 'lastig digitaal te ondervangen'. Er wordt hier verwezen naar de taak van de leerkracht die goed in de gaten houdt waar de behoefte ligt van het kind en de ruimte en mogelijkheid bieden om een instructie bij te wonen.

Opvallend is dat Gynzy bij het interview ingaat op het ondersteunen en helpen van kinderen gericht op de leerkrachtvaardigheden. Er wordt meerdere keren benoemd dat de leerkracht hierin een belangrijke taak heeft en moet zorgen voor een positieve sfeer in de klas, waarbij kinderen onderwerpen tegen mogen komen die lastig zijn en waar ze een oplossing voor moeten vinden. Er wordt hierbij de nadruk gelegd op het feit dat Gynzy rekenen adaptieve software is waarbij kinderen de voor hen beste leerweg belopen. Hier wordt ook benadrukt dat het niet gaat om het aantal goede antwoorden, maar om de leerwinst van het kind. Gericht op *leervermogen verbeteren en het bieden van uitdaging* aan kinderen stelt Gynzy dat er goed gekeken moet worden naar de behoeften van de groep en dat de leerkracht hierbij de juiste afstemming moet zoeken. De vaardigheidsscores zijn een goede graadmeter waarbij de leerkracht een overzicht heeft van de beheersing van de doelen. Gericht op *feedback* verwijst Gynzy specifiek naar het bespreekbaar maken van fouten. Het programma geeft slechts een weergave van een juist of onjuist antwoord. Het is belangrijk dat de leerkracht een foutwaarderend klimaat creëert waarbij kinderen hun fouten oppakken, vragen over stellen en daarvan leren.

Een interessante ontwikkeling aansluitend bij eigenaarschap is het digitaal planprogramma welke Gynzy nog aan het ontwikkelen is. Dit programma helpt kinderen met het plannen van doelen die leerkrachten zelf in kunnen sturen en het geeft meteen een digitaal overzicht van vaardigheidsscores en verloop van ontwikkeling wat kinderen dan zelf kunnen volgen. Dit is mogelijk nog een interessant programma voor Basisschool B. in de toekomst.

6. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag die door middel van vier deelvragen wordt beantwoord. Hierna volgt een kritische reflectie op het onderzoeksproces en de praktische opbrengst en aanbevelingen.

6.1 Conclusies

6.1.1. Deelvraag 1

Op welke manier wordt eigenaarschap gestimuleerd bij de kinderen van Basisschool B. in verhouding tot de vier componenten van Zimmerman (1989)?

Uit de vragenlijst blijkt dat in verhouding tot de vier componenten de leerkrachten zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie het meeste toepassen. Dit wordt het meeste ondersteund met behulp van een pré-toets. Echter blijkt dat het stellen van eigen doelen weinig wordt toegepast. Hierbij gaat het vooral over het stellen van doelen over hun werkhouding. Uit de resultaten blijkt dat er ook winst te behalen is bij het stellen van persoonlijke doelen aan de hand van lesdoelen. Uit de theorie van Marzano (2009) blijkt dat eigenaarschap wordt vergroot door het stellen van de eigen doelen, dit heeft een positief effect op de resultaten. Dit is dus wel degelijk een aandachtspunt.

6.1.2. Deelvraag 2

Welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) zetten de leerkrachten van Basisschool B. in, om eigenaarschap bij leerlingen te stimuleren?

Uit het interview blijkt dat de respondenten zichzelf het hoogst inschatten omtrent de begeleiderrol. Daarentegen wordt het leervermogen verbeteren en uitdaging bieden gemiddeld laag ingezet, terwijl daar weinig vragen van respondenten liggen. Waar echter wel nog vragen liggen is op het gebied van de vaardigheid formatief evalueren. Hier geven twee respondenten duidelijk aan dat de vervolgstap lastig te behandelen is. Volgens Boekaerts en Simons (2007) gaat het erom dat er gekeken wordt of de gestelde doelen gerealiseerd en behaald zijn, met als doel om de lessen en activiteiten in de toekomst te verbeteren.

6.1.3. Deelvraag 3

Welke leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) zetten de leerkrachten van Basisschool B. tijdens instructies in?

Uit de observaties kwam naar voren dat er veel verschil was binnen de leerkrachtvaardigheden. Veel leerkrachtvaardigheden worden wel ingezet, maar verschillende elementen missen hierbinnen. In tegenstelling tot de resultaten van het interview wordt de begeleiderrol weinig ingezet tijdens de observatie van de instructie, hier is dus meer aandacht voor nodig. Zoals Boekaerts en Simons (2007) stellen is het gedrag van de leerkracht het belangrijkste voor het leergedrag van de leerlingen en moet de leerkracht kinderen de ruimte bieden om keuzes te maken. Waar nog meer aandacht aan gegeven mag worden is de feedback op het proces. Volgens Boekaerts en Simons (2007) wordt feedback vaak gegeven na een bepaalde handeling. De leerling gaat na de verkregen feedback hiermee aan de slag gaat om nieuwe handelingen te sturen, bewaken en te reguleren. Formatief evalueren is in tegenstelling tot de conclusie bij deelvraag 2 duidelijk zichtbaar bij de observaties. De conclusie die hieruit gemaakt wordt is dat hier rekening gehouden moet worden met het instructiemoment en de afronding van de les.

6.1.4. Deelvraag 4

Op welke manier sluit Gynzy Kids aan bij de vier componenten van Zimmerman (1998) en de bijbehorende leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013)?

In de documentenanalyse komen de vier componenten en leerkrachtvaardigheden op verschillende manieren naar voren. Uit het interview blijkt dat de leerkrachtbegeleiding bij Gynzy van belang is. In het interview wordt uitgelicht dat de begeleiding positief gericht moet zijn en dat kinderen de ruimte moeten krijgen om zichzelf te kunnen ontplooiën. De leerkracht is de begeleider in het proces hierbij en kan het programma hierbij gebruiken ter ondersteuning. Gericht op de leerkrachtvaardigheid formatief evalueren is het van belang dat de leerkracht dit oppakt en hier de juiste manier voor vindt. Het doelenboekje is een mooie ondersteuning gericht op de vier componenten.

6.1.5. Conclusie hoofdvraag

Op welke manier kunnen de leerkrachten van basisschool B. inspelen op eigenaarschap bij kinderen tijdens de instructie bij het vak rekenen?

Door het gebruik van diverse instrumenten wordt de hoofdvraag als volgt beantwoord.

Volgens Zimmerman (1989) zijn er vier componenten die eigenaarschap stimuleren. Om aan te sluiten bij de vier componenten van Zimmerman (1989), zijn de vaardigheden van de leerkracht belangrijk om ervoor te zorgen dat het leren betekenisvol is, de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013).

Om in te spelen op eigenaarschap bij kinderen tijdens de instructie bij het vak rekenen zijn er diverse mogelijkheden. Op het gebied van het 'stellen van eigen doelen', het 'formatief evalueren', het geven van 'procesgerichte feedback' en het bieden van juiste begeleiding hierbij, zijn nog ontwikkelingen nodig. Het gaat hier vooral aanscherpen van bepaalde onderdelen, waarbij de vier componenten van Zimmerman (1989) en de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) van belang zijn. De vier componenten zijn trainbare vaardigheden (Duckworth, 2009), die met behulp van leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) eigenaarschap kunnen stimuleren en verwezenlijken.

6.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

In de kritische reflectie wordt teruggekeken op het onderzoeksproces. Om de waarde van het onderzoek in te schatten en een verklaring te geven voor de uitkomsten is een kritische reflectie nodig. Sterk aan het onderzoek is het theoretisch kader. Er is een goede balans tussen relevante en actuele, betrouwbare bronnen. Er is een duidelijke lijn tussen de vier componenten van Zimmerman (1989) die in een recent onderzoek wordt toegelicht door Deleij (2016), waarbij de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) een aansluiting op maken. Er is een theoretisch kader ontstaan waarbij er een duidelijke rode draad loopt met eigenaarschap als hoofdonderwerp. Door het gebruik van zowel nationale als internationale bronnen wordt het theoretisch kader hiermee versterkt. In het onderzoek is er gebruik gemaakt van verschillende instrumenten om te komen tot het antwoord op de hoofdvraag. Hierbij is er beroep is gedaan op verschillende invalshoeken; zicht van de leerkrachten, zicht de onderzoeker en zicht vanuit software-ontwikkelaar. De inzichten van de expert (software-ontwikkelaar) hebben het onderzoek versterkt, doordat deze vanuit een neutraal oogpunt een goed beeld kon schetsen van een goede aansluiting van eigenaarschap bij het inzetten van de software.

Voor het onderzoek was het waardevoller geweest, wanneer er meer momenten van observaties gepland waren, om tot meer meetmomenten te komen. Hierdoor had de onderzoeker meer verschillende observaties met elkaar kunnen vergelijken. In tegenstelling tot de huidige observaties waren de cijfers dan nog betrouwbaarder. Omdat de tijd relatief kort was voor het uitvoeren van het onderzoek is ervoor gekozen om het bij één observatie per respondent te houden. Om de respondent niet voor verrassingen te brengen, zijn deze observaties wel met de respondenten naderhand besproken. Wat nu buiten beschouwing blijft zijn de verschillen tussen de afzonderlijke respondenten. Het kan hierbij van belang zijn om dit

in mogelijke vervolgstappen mee te nemen, waarbij deze resultaten nog worden besproken voor individueel advies.

Het onderzoek is gericht op het instructiemoment van rekenen. Vervolgonderzoek zou kunnen focussen op de andere delen van de les, waarbij er gekeken wordt naar de vier componenten van Zimmerman (1898) en de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013) om deze in de gehele les door te zetten. Het onderzoek wordt besproken met het team. Dit wordt gedaan in de vorm van een groepsinterview waarbij het team aan de slag gaat met de aanbevelingen. Tijdens het groepsinterview kunnen de leerkrachten met elkaar in gesprek gaan over mogelijke vervolgstappen en daarbij samen belangrijke punten selecteren die voor de school breed nog van belang zijn.

6.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Vanuit de onderzoeksresultaten worden passende, relevante aanbevelingen gegeven, om op eigenaarschap bij de rekeninstructie in te spelen.

6.3.1. Aanbeveling 1

Starten bij het eerste component van Zimmerman (1989): stellen van eigen doelen.

Start iedere rekeninstructie met het benoemen van de doelen van de les waarbij de kinderen zicht hebben op wat er van ze verwacht wordt. Daarna gaan de kinderen individuele doelen stellen gericht op de lesdoelen en op de procesdoelen. Doordat de leerling zijn eigen doelen stelt, zal hij het doel zelf ook willen behalen, in plaats van alleen de leerkracht (Deleij, 2016). Vanuit de theorie van Marzano (2009) blijkt ook dat door het stellen van de eigen doelen eigenaarschap wordt vergroot en de resultaten zullen stijgen. Een hulpmiddel hierbij kan het doelenboekje van Gynzy zijn. Hierbij moeten de kinderen doelen stellen aan de hand van de leerdoelen van de lessen.

Hulpmiddel: doelenboekje (Gynzy)

6.3.2. Aanbeveling 2

Inzetten van een formatieve evaluatie (William, 2013) in combinatie met het geven van feedback op proces en zelfsturing.

Inzetten van formatieve evaluatie in combinatie met het geven van feedback gericht op het proces en zelfsturing. Door te kijken of de gestelde doelen gerealiseerd en behaald zijn, met

als doel om de lessen en activiteiten in de toekomst te verbeteren, zoals Boekaerts en Simons (2007) stellen. Volgens Imming (2017) is er een stappenplan van vijf punten waaraan de leerkracht zich moet houden voor het geven van effectieve feedback en reflecteren, deze is te vinden in bijlage 5. Het stimuleert leerlingen zelf na te denken over hun taak, het proces en het resultaat.

6.3.3. Aanbeveling 3

Begeleidende en ondersteunende rol inzetten tijdens de leeractiviteit.

Het is belangrijk dat kinderen hun eigen leergang volgen en dat ze weten wat ze leren en waarom ze het leren. Hattie (2009) benoemt dat het belangrijk is dat het leren zichtbaar is. Niet alleen vanuit een doelenbord, maar ook gepersonaliseerd. Hier moeten de kinderen in worden begeleid. Zoals Hattie het stelt: van uit handen nemen, naar in handen leggen. Zoals Gynzy benoemt in het interview moet de leerkracht zorgen voor een positieve sfeer in de klas, waarbij kinderen onderwerpen tegen mogen komen die lastig zijn en waar ze een oplossing voor moeten vinden. Het is belangrijk dat de leerkracht een foutwaarderend klimaat creëert waarbij kinderen hun fouten oppakken, vragen over stellen en daar van leren. Berends (2014) stelt dat de taak de intrinsieke motivatie kan vergroten als deze wordt ervaren als zinvol, betekenisvol en functioneel. Het moet helder zijn voor kinderen waarom ze leren wat ze moeten leren, dat het onderwerp aansluit bij de leeftijd en dat het een functionele les is.

Literatuurlijst

- Anderson, L., Evertson, C., & Emmer, E. (1980). Dimension in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 343-356.
- Baarda, B. (2013). *Basisboek: Kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Berends, R. (2014). Werken aan eigenaarschap. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, 6-9.
- Bergh, L. v., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren: theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Blijswijk, M. v., & Bogaarts, M. (2010). Wat werkt in de klas. *Jeugd in School en Wereld*, 6-9.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R.-J. (2007). *Leren en instructie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Bogaarts, M. (2017). Wat heeft de meeste impact in het onderwijs? *PO Management*, p. 60-61.
- Bootsma, M. (2014). Eigenaarschap als kernelement. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, 12-15.
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, p. 32-35.
- Duckworth, K. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Londen: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education.
- Gynzy. (z.d.). *Leren in de Werelden*. Geraadpleegd op 7 januari 2019, van <https://www.gynzy.com/verwerking/werelden/>
- Gynzy (z.d.). *Inzicht en resultaten*. Geraadpleegd op 7 januari 2019, van <https://www.gynzy.com/verwerking/inzicht-resultaten/>
- Gynzy (z.d.). *Leerlingmotivatie*. Geraadpleegd op 7 januari 2019, van <https://www.gynzy.com/verwerking/leerlingmotivatie/>
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Imming, M. (2017). Doelgericht naar effectieve feedback. *Volgens Bartjens*, 26-29.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, & Wybren. (2018). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Karels, M. (2017). Kindgericht onderwijs in een lerende school. *PO Management*, p. 52-60.
- Kemps, J. (2017, April 14). *IGDI-model en Gynzy*. Geraadpleegd op 7 januari 2019, van <https://www.gynzy.com/verwerkingsssoftware/igdi-model-gynzy/>
- Leren in de Werelden*. (z.d.). Opgehaald van Gynzy: <https://www.gynzy.com/verwerking/werelden/>
- Lieskamp, M. (2017, September). Toekomstbehendig onderwijs?: Het belang van eigenaarschap voor het eigen leerproces van leerlingen. *Direct*, 24-27.

- Marzano, R. J. (2009). *Wat werkt in de klas*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2016). *Betrokkenheid!* Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- SLO. (2017, november 11). *SLO Curriculum van de toekomst*. Opgehaald van SLO: <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>
- Thiememeulenhoff. (sd). *Thiememeulenhoff - Alles telt - IGDI-model*. Opgehaald van Thiememeulenhoff: <https://www.thiememeulenhoff.nl/primair-onderwijs/rekenen/alles-telt/over-alles-telt/zo-werkt-alles-telt/igdi-model>
- Veenman, S. L. (1990). *Omgaan met combinatieklassen*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- William, D. (2013). *Cijfers geven werkt niet*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, p. 11.

Bijlagen

Bijlage 1. Vragenlijst

Vragenlijst

Beste collega's,

Om te onderzoeken op welke manier eigenaarschap ingezet wordt in de klas, wil ik jullie vragen onderstaande vragenlijst in te vullen. In deze vragenlijst staan stellingen die betrekking hebben op het inzetten eigenaarschap (Zimmerman, 1989) bij de rekenlessen, welke 5 tot 10 minuten zal duren. De vragen die gesteld zullen worden, hebben betrekking op de vier componenten van Zimmerman (1989): eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie. Hierbij moet er worden gekeken naar de meest voorkomende situaties in de klas gericht op het huidige schooljaar. Aan het einde van de vragenlijst is er nog één open vraag en is er ruimte voor overige opmerkingen.

De componenten zijn omgezet naar stellingen die beantwoord mogen worden met de volgende schaal:

1 nooit/ niet

2 soms

3 regelmatig

4 vaak

5 altijd

Alvast bedankt voor jullie medewerking,

Anne de Gier

Eigen doelen stellen	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om zelf hun eigen doelen te formuleren.					
De kinderen stellen hun eigen doelen aan de hand van de lesstof, die zij aan het einde van de les willen behalen.					
De kinderen stellen doelen over hun werkhouding.					
De kinderen noteren de gestelde doelen.					

Zelfevaluatie	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.					
Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.					

Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.					
--	--	--	--	--	--

Zelfmonitoring	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de kinderen in de klas.					
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de individuele leerling.					
De kinderen maken deel uit van het zichtbaar maken van het leren (denk hierbij aan het verwerken van de gegevens uit de les, die ze zelf zichtbaar kunnen verwerken).					

Zelfinstructie	1	2	3	4	5
Bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd.					
Ik bied de mogelijkheid om kinderen de keuze te maken of ze wel of niet participeren aan de instructie.					
Ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten.					

Welke tools worden er in de klas ingezet om eigenaarschap bij kinderen te stimuleren?
Opmerkingen:

Ingevulde vragenlijst respondent E.

Eigen doelen stellen	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om zelf hun eigen doelen te formuleren.				X	
De kinderen stellen hun eigen doelen aan de hand van de lesstof, die zij aan het einde van de les willen behalen.		X			
De kinderen stellen doelen over hun werkhouding.		X			
De kinderen noteren de gestelde doelen.		X			

Zelfevaluatie	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.				X	
Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.				X	
Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.			X		

Zelfmonitoring	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de kinderen in de klas.					X
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de individuele leerling.					X
De kinderen maken deel uit van het zichtbaar maken van het leren (denk hierbij aan het verwerken van de gegevens uit de les, die ze zelf zichtbaar kunnen verwerken).					X

Zelfinstructie	1	2	3	4	5
Bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd.					X
Ik bied de mogelijkheid om kinderen de keuze te maken of ze wel of niet participeren aan de instructie.					X
Ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten.					X

Welke tools worden er in de klas ingezet om eigenaarschap bij kinderen te stimuleren?
-Doelenblad met illustraties achter in de klas. -Individueel doelenblad n.a.v. de starttoets -Starttoets -Lijst waarop de leerlingen kunnen aangeven of zij extra oefenwerk voor thuis willen hebben. -Geregeld mailcontact met de ouders over de nieuwe doelen en de starttoets gaat met de kinderen mee naar huis zodat de ouders ook inzicht hebben van de nieuwe doelen en hoe hun kind er bij aanvang van het nieuwe blok voor staat. -weektaak→ extra oefenmateriaal gericht op de doelen en investeerwerk

-bladen zichtbaarheid groei van beheersing van de tafels

Opmerkingen:

Over 'Eigen doelen stellen': Leerlingen formuleren in groep 5 hun leerdoelen nog niet in een zin. Dat is nog te hoog gegrepen. Daar krijgen ze hulp bij a.d.h.v. een doelenblad. Kinderen schrijven daarop welke groei (aantal goed) zij willen doormaken van starttoets tot eindtoets. Daarnaast geven zij op dit blad ook aan bij welke doelen zij nog verlengde instructie nodig hebben.

Ingevulde vragenlijst respondent S.

Eigen doelen stellen	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om zelf hun eigen doelen te formuleren.			x		
De kinderen stellen hun eigen doelen aan de hand van de lesstof, die zij aan het einde van de les willen behalen.		x			
De kinderen stellen doelen over hun werkhouding.		x			
De kinderen noteren de gestelde doelen.	x				

Zelfevaluatie	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.					x
Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.				x	
Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.		x			

Zelfmonitoring	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de kinderen in de klas.			x		
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de individuele leerling.		x			
De kinderen maken deel uit van het zichtbaar maken van het leren (denk hierbij aan het verwerken van de gegevens uit de les, die ze zelf zichtbaar kunnen verwerken).		x			

Zelfinstructie	1	2	3	4	5
Bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd.				x	

Ik bied de mogelijkheid om kinderen de keuze te maken of ze wel of niet participeren aan de instructie.				X	
Ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten.				X	

Welke tools worden er in de klas ingezet om eigenaarschap bij kinderen te stimuleren?

Doelenmapjes
Evaluatieschema achter in de klas waarop ze aangeven of ze het lesdoel hebben behaald of nog moeten oefenen/ instructie nodig hebben (rekenen/taal/spelling)

Opmerkingen:

Ingevulde vragenlijst respondent F.

Eigen doelen stellen	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om zelf hun eigen doelen te formuleren.					X
De kinderen stellen hun eigen doelen aan de hand van de lesstof, die zij aan het einde van de les willen behalen.					X
De kinderen stellen doelen over hun werkhouding.				X	
De kinderen noteren de gestelde doelen.				x	

Zelfevaluatie	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.				X	
Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.				X	
Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.					X

Zelfmonitoring	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de kinderen in de klas.					X
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de individuele leerling.					X
De kinderen maken deel uit van het zichtbaar maken van het leren (denk hierbij aan het verwerken van de gegevens uit de les, die ze zelf zichtbaar kunnen verwerken).				X	

Zelfinstructie	1	2	3	4	5
Bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd.					X
Ik bied de mogelijkheid om kinderen de keuze te maken of ze wel of niet participeren aan de instructie.					X
Ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten.					X

Welke tools worden er in de klas ingezet om eigenaarschap bij kinderen te stimuleren?
Doelenbladen Rekenen, Spelling en Begrijpend Lezen, Doelenmuur, Weektaak, Investeren, Instructiemomenten, Dagdoelen, Leervoorwaarden.
Opmerkingen:
Succes met je onderzoek!

Ingevulde vragenlijst respondent L.

Eigen doelen stellen	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om zelf hun eigen doelen te formuleren.	X				
De kinderen stellen hun eigen doelen aan de hand van de lesstof, die zij aan het einde van de les willen behalen.			X		
De kinderen stellen doelen over hun werkhouding.	X				
De kinderen noteren de gestelde doelen.			X		

Zelfevaluatie	1	2	3	4	5
De kinderen worden door mij gestimuleerd om te evalueren op hun eigen gestelde doelen.			X		
Ik creëer evaluatiemomenten waarbij de kinderen op hun doelen kunnen evalueren.			X		
Ik zorg ervoor dat de kinderen zowel op proces, als product evalueren.		X			

Zelfmonitoring	1	2	3	4	5
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de kinderen in de klas.					X
Ik zorg ervoor dat het leren binnen de leerdoelen zichtbaar is voor de individuele leerling.					X
De kinderen maken deel uit van het zichtbaar maken van het leren (denk hierbij aan het verwerken van de					X

gegevens uit de les, die ze zelf zichtbaar kunnen verwerken).					
---	--	--	--	--	--

Zelfinstructie	1	2	3	4	5
Bij de leerdoelen wordt de essentie van het doel benoemd.					X
Ik bied de mogelijkheid om kinderen de keuze te maken of ze wel of niet participeren aan de instructie.				X	
Ik houd in de gaten of kinderen in staat zijn om zelf de keuze te maken tot instructiemomenten.					X

Welke tools worden er in de klas ingezet om eigenaarschap bij kinderen te stimuleren?
De pre-toetsen van rekenen. Hierbij heb ik formulieren waarop de kdn. bijhouden welke score ze hadden, welke kleur dit is en wat ze op de eindtoets willen behalen. Ook beschrijven ze hoe ze aan dit leerdoel gaan werken. Na de eindtoets evalueren ze deze en kijken ze of ze hun doel hebben behaald. Verder heb ik een evaluatieblad waar de kdn. van taal, spelling en rekenen met een kleur (rood, oranje of rood) aangeven in hoeverre ze het doel behaald hebben. Dit bespreek ik klassikaal met hen. Op basis van de pre-toets (bij rekenen) en het evaluatieblad bepaal ik wie er in aanmerking komt voor een verlengde instructie of een extra instructie tijdens weektaaktijd. Maar soms laat ik tijdens lessen ook ruimte voor de leerlingen om te bepalen of ze aansluiten bij een verlengde instructie. Of bijv. kiezen voor een extra instructie tijdens het zorgblok van de weektaak.
Opmerkingen:
Ik ben in de klas heel doelgericht bezig met de toetsdoelen van taal, rekenen en spelling. Deze heb ik vanuit de ik-vorm geformuleerd en zijn duidelijk, met plaatje, zichtbaar op de doelenmuur. Na iedere les laat ik de kdn. nadenken waar ze in relatie tot dat doel staan en wat ze in de volgende lessen nodig hebben. Daardoor vond ik het blokje zelfevaluatie moeilijk in te vullen. Want ja: ik evalueer en ben samen met de kdn. doelbewust bezig. Maar ik ben nog niet zover dat kinderen eigen leerdoelen formuleren. Want het formulier van de pre-toets van rekenen gaat altijd uit van de doelen van dat blok, hierbij heb ik (nog) geen ruimte voor eigen ingebrachte leerdoelen.

Bijlage 2. Interview

Interview

De respondenten kregen onderstaand blauw figuur te zien ter toelichting.

Doel: Inzicht in de leerkrachtvaardigheden, hoe deze worden ingezet. Ook waar de leerkracht bewust gebruik van maakt en welke eventueel nog sterker zouden kunnen

1. Volgens Wiliam (2013) zijn er een aantal leerkrachtvaardigheden
 - a. Begeleiderrol
 - b. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden
 - c. Feedback
 - d. Formatief evalueren

Welke van deze vaardigheden zet je bewust in en waar zou je nog meer aandacht aan kunnen besteden? Je mag jezelf punten geven binnen deze 4 vaardigheden (in totaal 100).

100 punten scoren

2. Begeleiderrol
Zinvol, betekenisvol, en functioneel. Kinderen begeleiden in het leerproces.

Op welke manier zet je jouw begeleiderrol in de klas in?

3. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden
Vier factoren die bij betrokkenheid een grote rol spelen, namelijk emoties, interesse, relevantie en doeltreffendheid. Het is belangrijk dat kinderen zien en weten dat het leervermogen te verbeteren is en dat ze vertrouwen hebben in hun eigen kunnen. Door als leerkracht kinderen uitdaging te bieden, kunnen kinderen groeien.

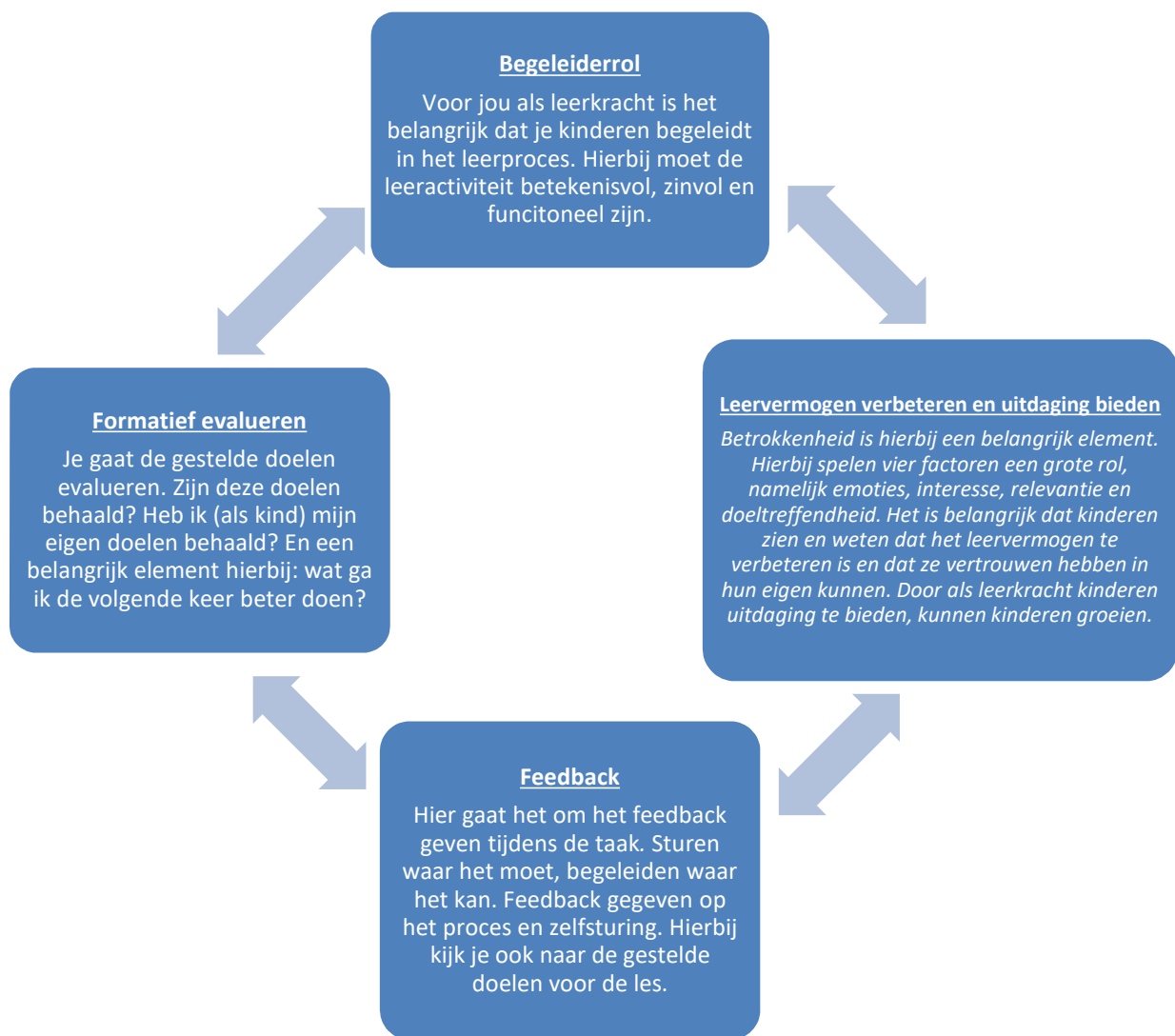
Op welke manier zorg je ervoor dat het leervermogen wordt verbeterd?
Hoe zorg je ervoor dat je uitdaging biedt aan de kinderen?

4. Feedback
Feedback gegeven tijdens de taak. Sturen waar het moet, begeleiden waar het kan. Feedback op het proces en zelfsturing. Niet op de persoon (minder effectief). Hierbij kijk je ook naar de gestelde doelen voor de les.

Op welke manier geef je feedback aan de kinderen en hoe geef je dit vorm, op welk moment?

5. Formatief evalueren
Zijn de gestelde doelen behaald? Wat gaan we de volgende keer beter doen? Heb ik mijn eigen doelen behaald?

Op welke manier geef je een evaluatiemoment vorm en op welke momenten zet je dit in?



Leerkrachtvaardigheden Wiliam (2013)

Transcript interview respondent E.

Vragen:

1. Volgens Wiliam (2013) zijn er een aantal leerkrachtvaardigheden

- a. Begeiderrol
- b. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden
- c. Feedback
- d. Formatief evalueren

Welke van deze vaardigheden zet je bewust in en waar zou je nog meer aandacht aan kunnen besteden? Je mag jezelf punten geven binnen deze 4 vaardigheden (in totaal 100).

2. Op welke manier zet je jouw begeiderrol in de klas in?

3. Op welke manier zorg je ervoor dat het leervermogen wordt verbeterd?

Hoe zorg je ervoor dat je uitdaging biedt aan de kinderen?

4. Op welke manier geef je feedback aan de kinderen en hoe geef je dit vorm, op welk moment?

5. Op welke manier geef je een evaluatiemoment vorm en op welke momenten zet je dit in?

Student:

Welkom. Dit interview is gericht op mijn onderzoek over eigenaarschap. Eerder heb je hier een vragenlijst over ingevuld, gericht op de vier componenten van Zimmerman. Dit interview is gericht op de leerkrachtvaardigheden vanuit Wiliam, waar je eerder de vaardigheden al van hebt gezien.

Het doel van het interview is het inzicht krijgen in de leerkrachtvaardigheden en hoe deze worden ingezet in de les, het stimuleren van eigenaarschap binnen die vier vaardigheden die Wiliam omschrijft, namelijk: begeiderrol, leervermogen verbeteren en uitdaging bieden, feedback en formatief evalueren. En de vraag is: welke vaardigheden zet je bewust in, en als je dan 100 punten aan jezelf zou mogen geven, hoe zou je dan de verdeling maken rondom de vaardigheden. Dit mag je gerust erbij schrijven.

Respondent:

Ja, het is breed en voor ieder vak eigenlijk ook wel weer anders.

Student:

Ja, probeer uit te gaan van de meest voorkomende situaties, vanuit de hoofdvakken vooral.

Respondent:

Zoiets? Denk ik.

Student:

Oké. De eerste vraag gaat over de begeiderrol. Dit is dus het leren zinvol maken, betekenisvol en functioneel maken. Ik zie dat je deze 30 punten hebt gegeven. Op welke manier zet jij jouw begeiderrol in de klas in?

Respondent:

Hoe zet ik het in? Ja ik denk door vooral heel duidelijk al te stellen van tevoren wat het lesdoel is. En ik denk in allerlei dingen wel duidelijkheid zodat kinderen ook weten wat ze zelf kunnen aanvragen of waar ze bij kunnen aansluiten, hé, dat maakt al minder dat ik de leider ben, maar meer een begeider kan zijn, dat ze weten dit gaat bij een rekenles maar bij een taalles gaat dat hetzelfde. Of een weektaak, dat ze daar gebruik van kunnen maken.

Student:

Ja

Respondent:

Ja ik denk gewoon duidelijke structuur aanbieden, dat dat hetzelfde is, zodat kinderen ook weten wat ze van jou kunnen en mogen verwachten. En dat het ook heel belangrijk is dat een les steeds een zelfde soort opbouw heeft, vanuit het directe instructiemodel.

Student:

Ja

Respondent:

Doelen dus duidelijk naar de kinderen toe stellen, ze daar eigenaar van maken, door middel van een doelenbord wat we hier hebben. Bij rekenen doen we het helemaal sterk door een pré toets af te nemen en ze daar heel erg eigenaar van te maken. Hoe sta ik er aan het begin van het blok voor? En ze zelf te laten nadenken over wat heb ik dan nog nodig? Heb ik dan verlengde instructie nodig? Ze kunnen extra huiswerk aanvragen, dat soort dingen.

Student:

Ja

Respondent:

Door ze daar toch een stukje eigenaarschap steeds meer in stapjes in te geven, voor in hoeverre dat in een groep 5 natuurlijk al kan. En ik denk dat ze dat best wel oppikken en ook weten dat ze nooit hoeven te huiveren om naar mij toe te komen voor extra. Tenminste, dat gevoel heb ik niet. Dus ik denk dat ik wel redelijk sterk daarin bezig ben om het te begeleiden.

Student:

Oké. Duidelijk. En hoe pak je dat aan tijdens je loopronde, na het instructiemoment?

Respondent:

De begeleiderrol?

Student:

Ja.

Respondent:

Ja ik denk dat ons GIP-model dat inderdaad ook wel een beetje doet. Dus dat kinderen zelf kunnen aangeven of ze met een vraag zitten of niet. Ik denk dat ik er ook wel rekening mee houd dat blokje nooit op rood zetten en dat je heel bewust als je langskomt wel even vraagt: gaat het? Want dan merk je toch dat bepaalde kinderen daar wel op aanhaken, zo van 'oh', nou ga ik het op die manier vragen. En door ze in het algemeen te stimuleren om als ze twijfels hebben of zo, dat ze hier in de klas zijn om te leren en dat dat fouten maken is. Dus ik denk dat het voor kinderen heel duidelijk is dat ze niet bang moeten zijn, en ik denk dat ze dat ook niet zijn bij mij in de klas. Dat ze weten dat je van fouten kunt leren en dat ze dan ook mogen laten zien dat ze dat niet hoeven te verbergen, maar dat ze daarin dan wel stappen moeten ondernemen. Dus niet die fouten verbergen, maar dan ook doorvragen van hé hoe kan dat dan of wil je even meekijken. Ook twijfels, heb je bevestiging nodig. Nou, die mogen ze bij mij vragen. En ook heel duidelijk naar kinderen zijn, een juf kan niet in jouw hoofd kijken, dus daar zullen ze zelf initiatief in moeten nemen. En dat begrijpen ze best wel. Ja ik denk dat we daar best goed mee bezig zijn.

Student:

Ja, oké. Duidelijk. De volgende vraag gaat over het leervermogen verbeteren en uitdaging bieden. Hoe zorg je ervoor dat je het leervermogen kan verbeteren van de kinderen? Deze geef jij jezelf 20 punten.

Respondent:

Het leervermogen, wat een termen allemaal. Het leervermogen is dus wat ze nog meer zouden aankunnen?

Student:

Ja, dat zou je in een lijn kunnen zien met het bieden van uitdaging eigenlijk.

Respondent:

Ja ik denk dat wij daar in die zin mee bezig zijn dat wij sowieso eigenlijk onze lessen al indelen vanuit het directe instructiemodel. Dat je verlengde instructie en een basis instructie geeft en vanuit daar kinderen aangeeft welke keuzes ze kunnen maken binnen de lessen. Of een verlengde instructie of dat ze zelfstandig verder uit de voeten kunnen. En dat je dan die verlengde instructie biedt, waarbij je ook je looprondes door ons GIP-model wordt opgevangen. Waardoor je ook wel aandacht hebt voor je loopronde, ook voor de kinderen die gewoon zelfstandig werken. Dat je daar ook wel de aandacht voor hebt en niet alleen voor je verlengde instructiegroep. Dat soort dingen. En dan meer hetzelfde verhaaltje als net. Bevorderen dat ze laten zien waar ze mee bezig zijn, dat ze vragen durven stellen. Dus ik denk dat dat alles samen maakt dat een kind zijn leervermogen kan vergroten.

Student:

Ja.

Respondent:

En wederom niet bang zijn om fouten te maken, maar juist fouten maken en weten dat ie daarvan kan leren en aan de hand daarvan gerichte stappen kan gaan zetten.

Student:

Ja, precies. En dan nog een stukje als je iets concreets zou noemen. Hoe zou je dan, of hoe biedt je kinderen dan die uitdaging in bijvoorbeeld een vorm van materiaal of andere dingen?

Respondent:

Ja, wij moeten natuurlijk allemaal matrices maken, aan de hand van bepaalde vakgebieden en dan kijk je in zijn algemeenheid, in eerste instantie hoe staat een klas ervoor. Wat zijn de kinderen die op een gebied al sterk zijn, wie zijn er minder sterk en wie zijn er basis. En tussendoor aan de hand van tussentoetsen of wat dan ook, ga je daar wel weer het af en toe bijstellen, maar je hebt in ieder geval wel zicht op wie zijn de sterke leerlingen binnen een bepaald vakgebied. Ja die ga je natuurlijk ook extra uitdaging bieden. Bijvoorbeeld bij spelling doe ik dat aan de hand van plusboekjes die ik voor de sterke kinderen heb gemaakt. En nou vind ik op spellingsgebied het moeilijk om kinderen nog extra uit te dagen, want spellen houdt wel ergens een keertje op, qua uitdaging. Dat kun je of dat kun je niet. Bij rekenen is dat bijvoorbeeld het Pluspunter boekje, waar kinderen als ze het idee hebben dat ze het doel al beheersen, ja dat is ook een stukje eigenaarschap. Van dat ik met ze erover praat, van kijk naar het doel op het bord en probeer ook zelf verstandige beslissingen te maken. Want het is onzin dat jij iets gaat oefenen waarbij jij op die starttoets eigenlijk al hebt laten zien dat je het gewoon al beheerst. En dan hoop je dat die kinderen, en ik denk dat ze dat ook wel doen, een aantal hier in de klas die dan weten: oké ik maak de keuze om hier nu af te haken. Of ze doen alleen de basisinstructie mee en dat ze dan weer mogelijkheden hebben om weer... Ik wil wel dat ze op dat moment dan wel rekenen. Bij spelling ligt dat anders, maar het is niet zo dat deze kinderen minder moeten gaan rekenen. Nee ze zijn ook bezig met rekenen, maar dan op een uitdagender, ja met verrijkingsstof. En J. en A. onze, toch wel getalenteerde tot begaafde leerlingen, ja die hebben natuurlijk een hele eigen mind-traject, waarin ik hoop dat ze die uitdaging vinden. En dat idee heb ik in ieder geval wel.

Student:

Ja.

Respondent:

Maar dus een groot gedeelte is dat wel gewoon eigenaarschap bij leerlingen, dat moet je gewoon heel goed met de leerlingen bespreken. Maar vaak zie je wel dat die sterke leerlingen die keuzes ook wel kunnen maken, als je dat goed uitlegt.

Student:

Ja, duidelijk. Daarop inhakend ook eigenlijk het geven van feedback. Hoe geef jij jouw feedback vorm, wanneer zet je het in hoe maak je daar gebruik van?

Respondent:

Feedback, ja ik denk dat je daar constant wel mee bezig bent. Maar omdat ik nu 20 punten gegeven heb, denk ik misschien wel ooit wat bewuster mee bezig zou kunnen zijn. Ik denk dat je hier in een instructiegroepje ook al constant mee bezig bent. En dat je opdrachtjes geeft en over de schouder meekijkt, of je luistert naar antwoorden die ze geven en laat ze uitleggen wat ze hebben gedaan. En daar probeer je weer feedback op te geven. Dat doe je tijdens een loopronde denk ik, dat je meekijkt over de schouder, of een leerling die iets vraagt. Dus ik denk dat ik dat veel doe, maar dat ik me er nog niet heel erg bewust van ben altijd of zo. Of dat daar misschien nog wel meer uit te halen valt. Dat je misschien ook wel snel geneigd bent om al een bepaald iets, ja niet voor te zeggen, maar ik denk niet dat ik dat per se doe, maar ik denk wel dat er manieren zijn waardoor je kinderen nog beter aan het denken kunt zetten.

Student:

Ja, precies.

Respondent:

Dat er wel vragen zijn die je kunt stellen om ze nog meer zelf aan de gang te zetten.

Student:

Ja de hulpvragen die je dan zou kunnen stellen, om ze verder te helpen.

Respondent:

Ja.

Student:

Ja, daarbij kan je ook zeggen dat het aansluit bij formatief evalueren. Afhankelijk van het moment natuurlijk. Hoe zet jij jouw evaluatiemomenten in en op welk moment? Misschien doe je dat juist op een ander moment, dan aan het einde. En denk hierbij aan de vragen die je stelt. Hoe pak je dat aan? Hier geef je 30 punten aan.

Respondent:

Ja dat heeft ook wel met doelen stellen te maken. Je probeert je doelen zo concreet mogelijk te stellen en zo haalbaar mogelijk naar leerlingen toe. Dus voorbeeldjes daarvan zijn, je hebt bijvoorbeeld een geschiedenisles, ik noem maar eens iets, en dat je kijkt voor jezelf wat er aan bod komt en dan weet je wat de doelen zijn. Deze staan natuurlijk altijd in een handleiding, maar ja dat is natuurlijk nog al hoog gegrepen, die doelen vaak voor leerlingen. Dus je probeert het zo te vertalen voor leerlingen, dat ze bijvoorbeeld aan het einde van de les antwoord moeten kunnen geven op een bepaald aantal vragen of zo. En dan stel ik heel haalbaar van, 6 van de 8 vragen dat je een antwoord kunt geven. En dat kan bij rekenen bijvoorbeeld zijn, als je met een bepaald doel en met de tafels, dat ze aan het einde van de les bepaalde sommen, of ja, zeg het maar, dat kan van alles zijn.

Student:

En hoe controleer je dat dan aan het einde van de les?

Respondent:

Nou, de laatste tijd zijn we veel met die wisbordjes, die we nou hebben. Dus dat je echt een vraag kan stellen, laat het ze maar opschrijven en laat het maar zien. Dus dat zijn bijvoorbeeld dingetjes. Ja je kunt het ook wel eens ooit in tweetallen, dat je ze het in tweetallen laat doen. Alleen dan vind ik zelf dat je dan zelf niet goed natuurlijk weet wat besproken wordt. Of ze het ook echt gehaald hebben. Ja er zijn allerlei vormen. Een quizje aan het einde, ja het kan van alles zijn.

Student:

Oké, verschillende manieren die worden ingezet.

Respondent:

Maar het belangrijkste daarin is een stukje creativiteit vanuit jezelf natuurlijk, maar dat je wel echt het doel voor ogen houdt en dat je dat doel dus ook haalbaar formuleert naar de kinderen. Dat ze goed weten wat er aan het einde van de les van ze verwacht wordt, waar ze naartoe moeten werken.

Student:

Ja, duidelijk. Ja je laat ook zien, de begeleiderrol en formatief evalueren laat je ook hoger scoren dan het leervermogen verbeteren en uitdaging bieden en feedback geven. Heb je daar nog een speciale reden voor.

Respondent:

Ja, ik denk dat bijna altijd is dat het startpunt en het eindpunt heb je denk ik wel redelijk helder, maar het proces ertussen is natuurlijk altijd wel een lastiger stuk. Er is natuurlijk altijd ruimte voor verbetering, denk ik. Ik denk net als het evalueren, dat zet ik altijd wel heel duidelijk in mijn voorbereiding al op poten. Maar wat er tussendoor allemaal gaat voorvallen en waar de kinderen tegenaanlopen, dat is natuurlijk niet altijd van tevoren te voorspellen. Dus dat is dan ook moeilijker om dat stevast te... Ik denk dat je daar sowieso, dat dat maakt dat het minder te vatten is en dat ik er voor dat ik daar dan minder grip op heb dan bijvoorbeeld de begeleidersrol en het evalueren bijvoorbeeld. Denk ik.

Student:

Ja, nee duidelijk. Ik denk dat mijn vragen beantwoord zijn hiermee. Bedankt voor het interview.

Respondent:

Ik hoop dat ik je ermee geholpen heb.

Transcript interview respondent S.

Vragen:

1. Volgens Wiliam (2013) zijn er een aantal leerkrachtvaardigheden
 - a. Begeiderrol
 - b. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden
 - c. Feedback
 - d. Formatief evalueren

Welke van deze vaardigheden zet je bewust in en waar zou je nog meer aandacht aan kunnen besteden? Je mag jezelf punten geven binnen deze 4 vaardigheden (in totaal 100).

2. Op welke manier zet je jouw begeiderrol in de klas in?
3. Op welke manier zorg je ervoor dat het leervermogen wordt verbeterd? Hoe zorg je ervoor dat je uitdaging biedt aan de kinderen?
4. Op welke manier geef je feedback aan de kinderen en hoe geef je dit vorm, op welk moment?
5. Op welke manier geef je een evaluatiemoment vorm en op welke momenten zet je dit in?

Student:

Welkom. Het interview is gericht op de leerkrachtvaardigheden van Wiliam, eerder heb je een vragenlijst ingevuld die gericht was op de vier componenten van Zimmerman. Het doel van dit interview is inzicht krijgen in de leerkrachtvaardigheden en hoe jij ze inzet in de les en waar je bewust gebruik van maakt, op welke manier en welke eventueel nog sterker ingezet zouden kunnen worden.

Hier zie je de vier leerkrachtvaardigheden en nu mag jij jezelf 100 punten geven. Deze mag jij verdelen over de vier vaardigheden. Hoe zou je deze dan verdelen? Je mag het erbij schrijven als je wil. Mag je even rustig over nadenken.

Respondent:

Dat is moeilijk. 100 zei je hé?

Student:

Ja.

Respondent:

Ik denk zoiets.

Student:

Oké. Dan beginnen we bij de eerste: de begeiderrol. Deze geef jij 30 punten. Dus dat is, in vergelijking met deze twee redelijk hoog. Op welke manier zet jij jouw begeiderrol in, in de klas? En hoe maak je daar gebruik van?

Respondent:

Ik probeer altijd zoveel mogelijk betekenisvol de les te maken, door dingen van praktijk naar binnen te halen, dingen die nu spelen, dingen die bij de kinderen spelen. Zodat ze daarin zoveel mogelijk bezig zijn met hun eigen omgeving en hun eigen belevingswereld op dat moment. Dan hoop ik dat ze daardoor inzien dat het zinvol is wat ze leren en dat ze daarin ook herkennen van dingen die ze mee kunnen nemen in hun dagelijkse dingen, die ze doen. Dus dat probeer ik eigenlijk het meeste in die begeidersrol. Dat er ook een stukje chauffeurschap hopelijk vanuit de kinderen zelf komt.

Student:

En als je kijkt naar de leeractiviteit begeleiden. Bijvoorbeeld tijdens de verwerkingsronde of daarvoor of erna. Hoe pak je dat dan aan?

Respondent:

Als ik de instructie heb gegeven. Of bedoel je als ik de verlengde instructie ook al heb gegeven?

Student:

Ja onder andere.

Respondent:

Dan loop ik rond. En dan is het over het algemeen gewoon stil in de klas. Dat het stoplicht voor het praten op rood staat, dus dan moeten ze stil werken. Maar ik loop wel rond, dus rood en groen. En dan leggen ze hun blokje op rood als ze dingen niet begrijpen en dan op dat moment ga ik die kinderen helpen. Mocht ik nou echt zien dat er een aantal kinderen vastlopen, dan zeg ik meestal dat ze aan de instructietafel mogen gaan zitten. Dan zet ik het stoplicht weer alleen op rood, zodat de andere kinderen echt alleen zelfstandig aan het werk gaan. En ga ik met een of meerdere kinderen, waarbij ik zie dat ze vastlopen, weer opnieuw in met waar we mee bezig zijn. Dat onderwerp.

Student:

Oké, duidelijk. En als je het stukje leervermogen en uitdaging bieden bekijkt. Daar geef jij jezelf 25 punten, dus dat is een vierde. Op welke manier probeer jij het leervermogen van de kinderen te verbeteren en hoe geef je daarbij de uitdaging aan de kinderen.

Respondent:

Ik probeer ze altijd een doel voor zichzelf te laten stellen. Ik zeg ook altijd tegen de kinderen, de een is beter in rekenen, de ander is beter in gym en de ander is beter in taal. Je hebt allemaal je eigen talenten. En als jouw buurman heel erg goed kan rekenen en jij vindt het nog lastig, dan is het geen realistisch doel om dan bijvoorbeeld te zeggen: ik wil hetzelfde punt als hem. Dus kijk echt naar jezelf en kijk wat voor jou een goed doel is om te halen. Dus ook met de pré toets bijvoorbeeld, met rekenen. Dat ze dan ook leren, als ze er bijvoorbeeld maar eentje goed hebben van de 10, dat ze niet als doel 10 stellen, als je al weet dat je rekenen al lastig vindt. En dat is niet om diegene te straffen of om te zeggen jij kan het niet. Nee, dat is gewoon om zelf realistisch te zijn, wat is nou mijn doel? Wat kan ik nog bereiken? En als jij een doel hebt om te bereiken, dan is het ook veel leuker om daarvoor te gaan natuurlijk. Dus dat probeer ik wel in het leervermogen te verbeteren, dat ze ook echt in de gaten hebben: ik wil zelf leren verbeteren. En dat is hetzelfde met huiswerk en investeringswerk. Kies iets, probeer ik dan de kinderen altijd uit te leggen, waar jij wat moeite mee hebt, wat je nog lastig vindt. Daar kun je jezelf nog in verbeteren. En natuurlijk is het veel leuker om iets te pakken wat je al heel goed kan, want dat is het makkelijkste. Dat is waarschijnlijk ook wat je het leukste vindt, maar daar leer je het minste van. Want dat kun je al heel erg goed. Dus daar ben ik vooral met de kinderen over in gesprek.

Student:

Oké. En stel ze lopen daarin vast, ze vinden dat lastig om te doen?

Respondent:

Dan ga ik meestal, ja er zijn er altijd een paar die dat lastig vinden, die hou je die kinderen. En die pak ik er dan meestal ook uit en daarmee zelfs af en toe gewoon in Parnassys kijken, van nou, hier zie je jouw punten. Het kan ook bij sommige kinderen iets heel anders zijn, wat niet met punten te vangen is. Maar meestal ga ik dan individueel in gesprek en dan komen ze er uiteindelijk wel achter van, oja dit is wel...

Student:

Ja in het gesprek.

Respondent:

Ja, want sommige kinderen vinden het inderdaad heel lastig om dat zelf te bepalen. En sommigen die zien door de bomen het bos niet meer. Die hebben ook zoiets van ja ik vind alles moeilijk, die kinderen heb je natuurlijk ook. En vaak door dan samen met ze in gesprek te gaan en vragen te stellen, of ja, dat soort dingen. Komen ze daar toch wel uit.

Student:

Ja duidelijk. Als je kijkt naar het onderdeel feedback, daar heb jij jezelf 30 punten gegeven. En daarbij, dat staat er ook, gaat het hierbij vooral om het feedback geven tijdens de taak. Hoe geef je jouw feedback vorm en op welke manier zet je dat dan in?

Respondent:

Ik probeer het wel altijd gewoon zo specifiek mogelijk te maken, in plaats van alleen: goed zo. Natuurlijk geef je die complimenten of feedback ook wel eens ooit. Gewoon 'goed gedaan' of 'goed gewerkt'. Maar ik probeer wel echt zoveel mogelijk specifiek, als het om rekenen gaat, om een som, of kijk eens eventjes naar jouw berekening. Dat je het wel zo specifiek mogelijk maakt, dat ze weten waar ze naar moeten kijken als ze het goed of niet

goed hebben gedaan. Een van de twee. Dus ik probeer daarin wel zoveel mogelijk, als ik rondloop, want als er dan op een gegeven moment geen blokjes op rood staan, dan blijf ik toch altijd rondlopen om te kijken of over de schouder meekijken van gaat het goed. Zijn ze bezig, en dan zie je toch af en toe dat er dingen niet lukken. Of bijvoorbeeld met spelling dat ze dingen verkeerd schrijven. En dan ga ik er even bij staan of zitten en dan even terugpakken op de regel, of de afspraak die daarbij geldt, en daar dan gericht feedback op te geven. En als je voor de klas staat en je bent met heel de groep bezig, dan is dat natuurlijk weer anders dan dat je individueel met een kind bezig bent. Want dan krijg je vaak algemenere feedback. Van 'goed gedaan' of 'wat heb jij die som goed uitgerekend'. Maar individueel probeer ik zoveel mogelijk gerichte feedback te geven. Zodat ze ook echt dan weten: wat heb ik goed gedaan.

Student:

Ja en in een groep is het natuurlijk ook anders dan individueel, want dan heb je alle aandacht. Dan alleen met één kind.

Respondent:

Ja.

Student:

Duidelijk, dan komen we aan bij het volgende puntje. Formatief evalueren. Hier heb jij jezelf 15 punten gegeven, dus minder dan bij de rest. Op welke momenten zet jij jouw evaluatiemomenten in en op welke manier doe je dat dan?

Respondent:

Dat doe ik na de les, maar ik vind eigenlijk dat ik dat te kort of te weinig aan besteedt. We hebben natuurlijk het formulier achter in de klas hangen, wat je ook wel kent. Die vullen ze wel gewoon braaf in, en daar ga ik de volgende dag of tijdens de weektaak ook wel mee aan de slag. Van h   je hebt aangegeven dat je het nog moeilijk vindt, dat je extra instructie wil. Dus dat gaat eigenlijk heel goed. Maar ik ben nog een beetje zoekende naar een korte manier, waardoor je ook even klassikaal er aandacht aan kan besteden. Nu zeg ik: het doel van deze les was puntje, puntje, puntje. En dan zeg ik: team 1 gaat de evaluatie invullen, team 2, zo. Maar ik ben eigenlijk nog wel een beetje zoekende in de manier waarop ik het toch iets meer aan kan zetten in de klas. Iets meer benadrukken, maar dat je er niet h  l lang mee bezig bent, omdat het ook vaak even een kort moment moet zijn. Dus daarom heb ik mezelf daarbij de minste punten gegeven, omdat ik daar nog wel vind dat daar wel iets mee kan gebeuren.

Student:

En je vindt dat dit blad wel een manier is, maar te weinig?

Respondent:

Ja, eigenlijk wel. Want op zich evalueren ze wel, maar ik vind dat er nog te weinig nadruk is op echt het doel. Ik merk dat sommige kinderen dan niet terugdenkt aan het doel, maar terugdenken aan: hoe was die les, hoe waren die sommen. Meer dat.

Student:

Stukje, waren ze moeilijk of makkelijk de sommen?

Respondent:

Ja juist. In plaats van dat ze denken: oh die staardelingen die we hebben gehad. Beheers ik nu die staardeling? Want dan merk ik dat ik daar nog ergens wel wat meer mee kan.

Student:

En gaat het dan daarbij vooral ook om het stukje 'wat ga ik dan de volgende keer doen?' of 'beter doen'.

Respondent:

Ja, want dat komt nu natuurlijk met de evaluatie kunnen ze bedenken: vond ik het moeilijk of moet ik nog oefenen of snap ik het al. Maar wat ze de volgende keer anders kunnen doen, zit daar niet echt bij.

Student:

Nee precies. Hierbij waren dit mijn vragen. Heb je zelf nog opmerkingen of vragen omtrent de leerkrachtvaardigheden. Waarvan je denkt, dit wil ik nog graag weten of vertellen erover, wat belangrijk is.

Respondent:

Nee, ik denk dat het meeste, bij mij in ieder geval, is het evalueren. En ook wat ga ik de volgende keer beter doen. Ja ik denk dat daar voor mij de meeste winst te behalen is.

Student:

Ja dat geef je ook aan bij de verdeling van de punten. Dus dat is heel erg duidelijk. Dan wil ik je graag bedanken voor het interview.

Respondent:

Graag gedaan, veel succes er mee.

Transcript interview respondent F.

Vragen:

1. Volgens Wiliam (2013) zijn er een aantal leerkrachtvaardigheden
 - a. Begeleiderrol
 - b. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden
 - c. Feedback
 - d. Formatief evalueren

Welke van deze vaardigheden zet je bewust in en waar zou je nog meer aandacht aan kunnen besteden? Je mag jezelf punten geven binnen deze 4 vaardigheden (in totaal 100).

2. Op welke manier zet je jouw begeleiderrol in de klas in?
3. Op welke manier zorg je ervoor dat het leervermogen wordt verbeterd? Hoe zorg je ervoor dat je uitdaging biedt aan de kinderen?
4. Op welke manier geef je feedback aan de kinderen en hoe geef je dit vorm, op welk moment?
5. Op welke manier geef je een evaluatiemoment vorm en op welke momenten zet je dit in?

Student:

Welkom. Je hebt eerder al een vragenlijst ingevuld gericht op de vier componenten van Zimmerman. Dit interview is vooral gericht op de leerkrachtvaardigheden van Wiliam. Het doel van het interview is om inzicht te krijgen in de leerkrachtvaardigheden, welke jij inzet en op welke manier. De vaardigheden die je bewust inzet en welke eventueel nog sterker zouden kunnen.

Je ziet hier de vier leerkrachtvaardigheden voor je liggen. En als jij jezelf 100 punten zou mogen geven, hoe zou je deze dan verdelen over de vier onderdelen? Dit mag je er eventueel bij schrijven.

Respondent:

Is dat zoals ik mezelf op dit moment zie? En bezig houdt in de klas?

Student:

Ja. Op dit moment.

Respondent:

Ja dit is het denk ik.

Student:

Oké. Laten we beginnen bij de eerste vraag: de begeleiderrol. Daar geef jij jezelf 50 punten, dus de helft van de punten. Op welke manier zet jij jouw begeleiderrol in de klas in? En hoe geef je dit vorm?

Respondent:

Tijdens mijn lessen vind ik het vooral belangrijk dat wat de kinderen leren betekenisvol is. Dus in mijn lesvoorbereiding houd ik heel erg rekening met of dat het lesonderwerp ook daadwerkelijk aansluit bij datgene waar we op dat moment mee bezig zijn. Ik durf daarin ook keuzes te maken. Door te zeggen van nou, dit doen we wel en dit doen we niet. En dat geeft mij ook weer de ruimte, als je dingen weglaat, om bijvoorbeeld bepaalde onderdelen weer wat extra aandacht te geven. Ik merk gewoon dat ik echt die begeleidersrol heel erg belangrijk vind in de ontwikkeling van kinderen. Het moet gewoon functioneel zijn. Ik ben steeds aan het bedenken, oké wat past nu op dit moment het beste bij dat kind, in die situatie. Daarom werken we met die pretoetsen. Ik probeer steeds vaker de hiaten zo ver mogelijk naar voren te halen. Dus aan de ene hand door die pré toetsen, maar aan de andere hand ook door dat evaluatieformulier, probeer je steeds meer die begeleidende rol in te steken. Ik heb natuurlijk ook groep 8, dus voor mij is het wat makkelijker om het bij de kinderen neer te leggen, in plaats van steeds bij te zoeken. Dus de kinderen geven steeds aan wat hebben ze nodig. Ik zie het terug in de pré toets, ik zie het terug in de evaluatie. En dat praat heel makkelijk met de kinderen, om over hun eigen ontwikkeling te praten. En je kan ook heel makkelijk aangeven wat je van de kinderen verwacht in die bepaalde rol die ze daarbij hebben. Ik ben eigenlijk meer van naar echt leerkracht die voor de klas staat, naar

leerkracht gegaan die echt tussen de kinderen staat. En ik probeer goed te kijken, goed te anticiperen en ook durven keuzes te maken daarin.

Student:

Oké. En stel de kinderen zijn aan de slag, aan het werk, ze gaan aan de slag met de verwerking. Hoe ben je dan bezig met jouw begeleidrol?

Respondent:

Op dat moment voer ik gesprekjes met de kinderen en dat kan de ene keer zijn dat ik een stukje verlengde instructie geef, als dat nodig is op dat moment. Het kan ook zijn dat ik sommige kinderen eruit haal voor bijvoorbeeld een diagnostisch gesprek. Dat we samen kijken: oké hoe gaat het nu met rekenen, hoe gaat het met jou, hoe werkt de strategie, verwoord die strategie eens aan mij, ben je daarin op de goede weg? Maar het kan ook zo zijn dat ik terug kom op een onderwerp wat een paar weken geleden al aan bod is geweest, om te kijken hoe het er nu voor staat in vergelijking met de andere weken waarin ze extra geoefend hebben. Dus ik ben heel ruim. Ik bekijk ook steeds: wat heeft deze groep nou nodig? Als het onderwerp zo is waarbij ik ook heel veel verlengde instructie moet geven, dat wil eigenlijk zeggen dat ik mijn les ook moet afkappen, niet verder gaat met die verwerking. En dit dan op een ander moment, misschien op een ander niveau weer terugpakken. Dat doe je dan in kleine groepjes of in tweetallen, probeer je dat dan op die manier te begeleiden. En je bent vooral bezig met finetunen. Je bent aan het kijken, oké wat heb je nodig. En daar probeer je zo goed mogelijk op in te spelen.

Student:

Oké, helder. Als je dan kijkt naar het stukje leervermogen verbeteren en uitdaging bieden, die geef jij 20 punten, dus een vijfde van de punten. Op welke manier probeer jij het leervermogen van de kinderen te verbeteren? Op welke manier bied jij uitdaging?

Respondent:

Nou je probeert het onderwerp van de les af te stemmen op het niveau van de leerlingen. Daarin vind ik niet dat je altijd uit moet gaan van die VBI-groepen. Want VBI is bepaald op LVS-toetsen. Dus bij bepaalde onderwerpen kun jij ook een keuze maken om die juist wat meer te geven en die juist weer wat minder. Vaak kan je daarin schuiven. Alle kinderen hebben instructie nodig, maar bij een stukje verwerking zorg ik ervoor dat de verschillende groepen zelf een keuze kunnen maken hoe hun verwerking eruitziet. Ik geef daarbij ook aan: dit is wat lastiger, dit is wat makkelijker en dit is vrij simpel. Er zit verschil in de moeilijkheidsgraad, kijk nou eens even voor jezelf hoe jij dat doet. En in eerste instantie probeer ik altijd, proberen, dat lukt niet altijd, maar ik probeer dan een site in te schieten waarbij bijvoorbeeld 10 opdrachten zijn, waarbij ze als een soort pré toetsje kunnen bepalen: wat wordt mijn verwerking.

Student:

Oké, en aan de hand daarvan kiezen ze dan waar ze mee aan de slag gaan?

Respondent:

Dat hoop ik. Dat ze dan uiteindelijk de juiste keuze maken. En je probeert dat leervermogen probeer je naar een groter plan te krijgen. Ik heb een beetje op dit moment een luie groep. En dat is een beetje oneerbiedig, maar kinderen weten nog niet hoe goed ze eigenlijk zijn. Het niveau is laag van de klas, maar daar ben ik niet mee tevreden. Ik ben niet tevreden met: oké het niveau van de groep is laag. Dat is niet zo, de kinderen moeten weten welke manier het beste bij hen past. Om een heel simpel voorbeeld te geven: het doel was, je moet je voorbereiden op de toets. Dat kun je op verschillende manieren doen. Je kan het boek erbij pakken, je kunt Gynzy verwerking erbij pakken, je kunt op mijn klas nog eens oefenen en je hebt de oefensoftware die hoort bij de methode. Er zijn vier manieren en jij moet weten hoe dat voor jou het fijnste leert. En daar moet je de kinderen keuzes in geven en ruim aanbod geven.

Student:

En daarbinnen kunnen ze dan hun eigen keuzes maken?

Respondent:

Ja.

Student:

Helder. Het stukje feedback. Die geef jij jezelf 20 punten. Dus het gaat daar vooral om de feedback tijdens de taak. Op welke manier geef jij jouw feedback vorm, wanneer zet je het bijvoorbeeld in?

Respondent:

Ik vind het een hele lastige, feedback geven, dat is wel een van mijn aandachtspunten ook. Hoe geef je nou op de juiste manier feedback. Vaak zie je in eerste instantie wel wat er fout is gegaan, dat heb je vaak snel in de gaten. Maar om dan op een andere manier te zorgen dat zij die feedback op dat moment krijgen en dan ook weer de stap maken: oké hoe moet ik het dan goed doen? Dat vind ik af en toe nog wel lastig. En wat ik op dit moment eigenlijk doe, is veelal monitoren via het computerscherm, maar op het proces, dan maak je je rondje. Dan zie je dingen, dan probeer je brandjes te blussen, dan zeg je oké ga hier nou eens aan werken. Ik zie dit bij jou gebeuren, probeer hier nou eens aan te werken. Dus vooral bij mijn GIP-loopronde, dan zie ik heel veel en dan kan ik directe feedback meteen geven. Het nadeel is dat ik heel snel heel veel tijd kwijt ben met feedback geven. En dat ik eigenlijk kort en krachtig dat rondje moet maken. Want als ik dan te lang bij een leerling blijf staan, die wil je dan heel graag vooruit helpen, maar eigenlijk als je dan heel eerlijk bent kun je die leerling in die korte tijd niet vooruit helpen. Dan heeft die nog extra instructie, extra verwerking en andere dingen nodig. Dus op die manier geef ik feedback. Ik geef aan het einde ook feedback. Ik geef altijd een terugkoppeling met hoe dat zij het geëvalueerd hebben. Als er dan kinderen bij zitten die bij rekenen de helft fout hebben en toch groen gekleurd hebben. Dan wil ik graag weten waarom dat je groen gekleurd hebt en wat daar dan achter zit. Durf je het dan niet of hoe zit het dan in elkaar?

Student:

kleuren kinderen dan per les hoe ze er dan aan hebben gewerkt?

Respondent:

Ja.

Student:

En als ze dan is dat dan op de lesinhoud of ook op werkhouding?

Respondent:

Dat ligt eraan. Het ligt eraan waar ik ze op dat moment op laat evalueren. Want het kan bijvoorbeeld zijn dat ik een bepaald rekenonderdeel van de pré toets gewoon heel goed gemaakt is, dan hebben ze drie lessen waarbij ze laten zien: daar heb ik groen gekleurd. Het kan wel zo zijn dat als ik op leervoorwaarden ga evalueren, dat ze dan in een keer wel ineens rood kleuren. Omdat de kinderen niet 15 minuten zelfstandig aan het werk kunnen blijven. Dus dan zit het niet puur op de inhoud, dan zit het op meer op doelstelling. Maar dan is mijn doelstelling: ik kan 15 minuten zelfstandig aan het werk blijven. Kan ik dat ja of nee of vind ik dat lastig? En daar stap ik dan af en toe vanaf. Voor rekenen, taal en spelling evalueren ze in principe elke dag.

Student:

Oké, en dat beslis je met hen vooraf aan de les of beslis jij dat voor ze?

Respondent:

Nee, in eerste instantie beslis ik dat, omdat het vaak ook toetsdoelen zijn enzovoorts. Ik geef ook vaak aan wat ik wil zien van de kinderen, maar ik geef ze af en toe ook wel eens de ruimte van oké, waar willen we nu met z'n allen voor gaan. Welke doelstelling wil je nu bereiken in dit komende uur. Ik weet dat jullie dit onderdeel kunnen, dat heb je laten zien, ik ga met een aantal kinderen hier zitten. Wat willen we nu? Dus op die manier geef je steeds meer ruimte aan die kinderen om ook hun voor eigen feedback te zorgen. Maar dat is nog iets waar nog aandacht voor nodig kan zijn. Dat is ooit lastig.

Student:

Dat is ook niet erg, dat is goed om te weten en bewust van te zijn.

Je hebt het eigenlijk al een klein beetje verteld, maar een andere stap binnen de leerkrachtvaardigheden is het onderdeel formatief evalueren. Dus je gaat kijken naar de gestelde doelen, daar heb je net al een beetje over verteld, die je bekijkt je vooraf aan de les en reflecteert je daar op met kinderen. Geef je daar nog bepaalde vormen aan of doe je dat gewoon mondeling? Hoe ziet dat eruit?

Respondent:

Ik heb die 10 punten gegeven omdat ik merk dat ik dat nog moeilijk vind. We hebben ons evaluatieblad, kleuren de kinderen netjes in. We hebben onze doelenmapjes, daar wordt veel aan gewerkt, maar ik vind ook wel eens dat het veel tijd vraagt om elke keer op die doelen te gaan zitten evalueren. Dat vind ik ooit lastig. Ik zie wel daar de meerwaarde van in, maar ik zie ook dat het best wel veel tijd kost. Ook omdat het voor de kinderen soms lastig is om de juiste doelen, en wat heb ik dan daarbij nodig? Dat de kinderen daar niet altijd idee van hebben van nou wat kan ik daar nou aan doen. En dat probeer ik wel zo veel mogelijk te doen, maar zoals ik straks al zei: ik heb een beetje een luie groep. Dus ook dat nadenken over wat heb ik nou nodig, dat komt eigenlijk niet zo goed van de grond.

Student:

Oké.

Respondent:

En daar moet ik iets mee, dat weet ik. Maar ik werd eigenlijk ook een beetje getriggerd door de laatste zin: wat kan ik de volgende keer beter doen? Ja dat gebeurt nu veelal nog in de hoofden van de kinderen. Waarvan ik dus niet weet wat ze daarbij denken. En ik geef regelmatig aan van oké, je zou dit kunnen doen, je zou dat kunnen doen, of probeer dit eens te oefenen. Maar daar hoort eigenlijk wel een intrinsieke motivatie vanuit te gaan, vanuit het kind zelf. Ja en dat krijg ik bij veel kinderen uit deze klas nog niet voor elkaar. Kinderen zijn nog veel bezig met andere dingen.

Student:

En denk je dat het nog wel binnen het jaar moet gaan komen?

Respondent:

Ik ben blij als ik dan de helft van de klas in die denkstijl-modus krijg. Dan ben ik echt al heel erg tevreden. En dat is voor mij wel een speerpunt. Ik hoop en ik verwacht dat als dat dadelijk opgezet wordt vanaf anderen zeg maar, dat het ook een andere mindset bij kinderen teweeg zal brengen.

Student:

Ja jij bedoelt vanaf de lagere groepen, da het dan in stapjes...

Respondent:

Ja dat er al meer over nagedacht wordt, van oké ik heb dit onvoldoende, wat nu? En hier is het nog vaak: ja, zeggen ze tegen mij, en nu?

Student:

Dat ze verwachten dat jij het gaat zeggen?

Respondent:

Ja het werkt nog veel te veel voor mij. Dat gaat ten koste, die aandacht die de kinderen nodig hebben, gaat ten koste van dat formatief evalueren.

Student:

Dat kan ik begrijpen. Daar kan dan een hoop tijd in gaan zitten.

Respondent:

Ja. Heel veel kinderen komen ook te laat, daar ben ik nu ook op aan het insteken, om te kijken of dat ik ze eerder op school kan krijgen. Ja ze verrassen je gewoon, ze zijn compleet met andere dingen bezig als met zichzelf. Kijk en aan de ene kant zijn ze heel veel met zichzelf bezig, maar niet op de juiste manier.

Student:

Oké, ik denk dat dat heel erg duidelijk is. Je geeft ook aan op welke manier je dat dan lastig vindt. Gericht op de vaardigheden, zijn er nog vragen of opmerkingen die er spelen?

Respondent:

Ik zou graag willen weten wat jouw mening is over dat formatief evalueren. Eventueel te kijken met mij of mee na te denken over wat kan hier nou, dat is wel een beetje een hulpvraag die ik heb, wat kan ik hier nou mee? Hoe krijg ik nou die 50% in die mindset? Maar misschien dat je daar iets mee kan. Dat is eigenlijk een beetje mijn vraag.

Student:

Ik denk dat het altijd goed is om daar naar te kijken, natuurlijk.

Respondent:

En ik heb natuurlijk wel ideeën over, maar misschien zit ik wel helemaal niet op een goed spoor. Of wat dan ook. Dat we een keer samen daar naar kunnen kijken.

Student:

Dat kan zeker.

Respondent:

Maar verder, het zijn wel interessante dingen. Dus wel heel belangrijk.

Student:

Dat vind ik ook. Gaan we daar samen nog naar kijken.

Dan wil ik je graag bedanken voor het interview.

Respondent:

Graag gedaan, succes ermee.

Transcript interview respondent L.

Vragen:

1. Volgens Wiliam (2013) zijn er een aantal leerkrachtvaardigheden

- a. Begeleiderrol
- b. Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden
- c. Feedback
- d. Formatief evalueren

Welke van deze vaardigheden zet je bewust in en waar zou je nog meer aandacht aan kunnen besteden? Je mag jezelf punten geven binnen deze 4 vaardigheden (in totaal 100).

2. Op welke manier zet je jouw begeleiderrol in de klas in?

3. Op welke manier zorg je ervoor dat het leervermogen wordt verbeterd?

Hoe zorg je ervoor dat je uitdaging biedt aan de kinderen?

4. Op welke manier geef je feedback aan de kinderen en hoe geef je dit vorm, op welk moment?

5. Op welke manier geef je een evaluatiemoment vorm en op welke momenten zet je dit in?

Student:

Welkom. Het interview gaat over eigenaarschap bij kinderen, gericht op mijn onderzoek. Jullie hebben al een vragenlijst ingevuld over de componenten van Zimmerman, die ook over eigenaarschap ging, meer gericht op de les. Dit interview gaat meer over de leerkrachtvaardigheden die jij als leerkracht in de klas inzet. Het doel hiervan is dus ook om te kijken waar ben jij bewust mee bezig, wat zou misschien eventueel sterker kunnen en hoe zij jij jezelf daarin. Hierbij komen we uit op het eerste punt. Je hebt hier de vier leerkrachtvaardigheden voor je liggen, en de vraag is: waar ben jij bewust mee bezig hoe zet je ze in, en als je jezelf 100 punten mag geven, verdeeld over deze vier vaardigheden. Hoe zou je deze van verdelen? Dat mag je van mij erbij schrijven en even rustig over nadenken.

Respondent:

Pfoe, even denken. Ik denk dat ik dit wel het meeste doe, begeleiderrol. Maar ik moet de 100 punten over alle vier verdelen?

Student:

Ja inderdaad. Hoe je dat doet, mag je zelf invullen.

Respondent:

Oké, feedback geven doe ik ook wel, maar ik doe minder bij formatief evalueren de eigen doelen. Want daar gaat het hier om he, de eigen doelen, niet zozeer de doelen van de lessen, maar eigen doelen die ze hebben behaald.

Student:

Ja, en wel in combinatie met de doelen van de lessen.

Respondent:

Oké. Ja dan doe ik... Dit is moeilijk. Nou ik doe hier 40, bij begeleiderrol. Ja dat stukje uitdaging bieden vind ik bij de sterkere kinderen nog moeilijk, dat blijft bij mij nog een beetje liggen. Dus daar doe ik dan 10. Dan heb ik 50. En dan doe ik hier 25, 25. Ja. Toch, heb ik het nu goed verdeeld?

Student:

Ja nu heb je 100 punten.

Respondent:

Wat ik vind, ik doe wel evalueren, alleen ga ik niet nog altijd in op wat kan ik de volgende keer beter doen en hun eigen doelen. Maar ik ga wel elke keer kijken, hebben we de doelen behaald. En feedback. Ik kijk iedere keer hoe hebben wij gewerkt aan de doelen, maar dat mag ik misschien nog sterker terug laten komen. Dat ik meer naar het proces kijk.

Student:

Oké, duidelijk. De eerste vraag die haakt eigenlijk vooral in op de begeleiderrol, die heb je ook 40 punten gegeven. Daarmee denk ik dat je die het meeste of het beste inzet volgens jezelf.

Respondent:

Ja.

Student:

Dus dat zinvol, betekenisvol en functioneel inzetten. En de kinderen begeleiden in het leerproces. Op welke manier zet jij jouw begeleiderrol in de klas in?

Respondent:

Ik probeer niet te denken voor te doen. Dus ik probeer ze zelf te laten denken, niet als ze een vraag stellen, want ik ben heel gauw geneigd om dan antwoord te geven. Maar dat ik ze zelf probeer te laten komen tot het antwoord. En veel verlengde instructies, zodat kinderen die het moeilijk vinden, begeleid worden in de stappen. En dan niet zozeer bijvoorbeeld het werkboek maken, maar nog een keer de strategie herhalen. Bijvoorbeeld met het wisbordje of met het werkboek. Maar ik stimuleer ook het gebruiken van het uittekenschrift. Dat ik ze op basis daarvan begeleidt. Dat als ze een vraag hebben dat ik eerst met ze meekijk hoe ze het hebben uitgerekend. Dus ik probeer wel iedere keer vanuit het kind te blijven kijken.

Want in het verleden kon ik nog wel eens vervallen in wat het goede antwoord is, maar dan uiteindelijk help je een kind daar niet bij.

Student:

Dus je bent vooral, als ik het goed begrijp, gericht op het proces wat de kinderen op dat moment doormaken, waarin je dan inhaakt.

Respondent:

Ja, of her en der dan tips geven, van goh denk je hier eens aan. En ze begeleiden in het feit dat ze gewoon goed moeten lezen, want ze trekken bij mij gewoon ook echt snel aan de bel. Dus dat is vaak ook van: heb je de vraag goed gelezen? Dus dat is het ook nog een beetje. Dat ze te snel het blokje op rood leggen en 'juf ik snap het niet', terwijl de vraag er letterlijk in staat.

Student:

Ja, duidelijk. Het stukje leervermogen verbeteren en uitdaging bieden, ja daar geef je zelf aan daar scoor ik, of daar geef ik mezelf 10 punten voor.

Respondent:

Ja misschien is het te negatief, maar ik ben vooral bezig met leervermogen verbeteren van vooral mijn instructiegroepen, dus die heb ik dan bij me en bij die probeer ik dan toch het eigen te maken. Maar ik probeer daarin wel ook in te haken op mijn lijsten die ze invullen. Van de evaluaties. Dus ook als een kind normaalgesproken goed scoort, maar toch rood aangeeft, pak ik die er ook bij. Omdat ik ook dat leervermogen wil pakken. Maar ik heb bij mezelf bijvoorbeeld bij spelling de keuze gemaakt, daar hou ik gewoon mijn standaard instructiegroep, echt de zwakkere kinderen. Maar bij rekenen kijk ik bijvoorbeeld naar Gynzy, naar dat evaluatieblad. Dus daar probeer ik wel dat leervermogen te verbeteren, maar het stukje investeren in de klas, dat komt bij mij nog niet van de grond. En bij sterkere kinderen, bijvoorbeeld MIND. Ik zat net alweer te denken van oja, eigenlijk zou ik die jongens bij rekenen ook gewoon een Pluspunter moeten geven en bijvoorbeeld ook B. die niet net voor MIND in aanraking komt, maar wel uitdaging nodig heeft, ook dat soort dingen inzetten. Dus echt de sterkere leerlingen, die geef ik nog niet echt op het gebied van interesse en leervermogen verbeteren, nog niet de juiste uitdaging. Ik ben wel nu kinderen aan het doortoetsen voor MIND, B. was er daar een van maar die was geen MIND-leerling. Dus voor hem heb ik nu op de weektaak bijvoorbeeld stukken uit MIND gepakt die hij kan maken. Dus ik heb wel voor hem een aangepaste weektaak. Maar dat is de enige. Ik doe nog niet bij taal dat ie iets kan doen als ie klaar is. Ik heb alleen bij die kinderen de afspraak: je begint met werken als voor jou de instructie niet nodig is.

Student:

Oké, en gebruik je bij de kinderen die bijvoorbeeld bij de instructie komen zitten, de verlengde instructie, het doelenblad van de starttoets?

Respondent:

Nee.

Student:

Of wat gebruik je, of gebruik jij een ander blad?

Respondent:

Oh, zo, ja dat wel. Ik dacht dat je bedoelde dat ik het erbij pak. Nee, dat doe ik niet. Ik kijk dan gewoon naar mijn eigen resultaten van pluspunt, wat ik heb ingevuld. Wie heeft wat nodig. Als ik zie dat daarbij kinderen uitvallen pak ik die erbij. En dat doe ik vaak de eerste les, als het eerste doel wordt aangeboden. En dan doe ik de tweede les, de herhalingsles, dan kijk ik naar het evaluatieblad, wie heeft er na de eerste les echt nog behoefte aan mijn hulp. Maar ik pak wel standaard kinderen die zwak zijn, bijvoorbeeld G. of T., die pak ik er standaard bij. Omdat ik weet, ook al geven ze misschien groen aan, dat ze het nog echt nodig hebben om extra te oefenen.

Student:

En dan mogen andere kinderen in bijvoorbeeld de tweede les dan zelf kiezen?

Respondent:

Ja.

Student:

Oké.

Respondent:

Ja want ik vind, dat is ook een beetje eigenaarschap. En dan vallen dus ook kinderen door de mand. Bijvoorbeeld H., die komt nooit bij mij zitten. En dan haalt hij allemaal onvoldoendes.

Student:

Ja, dat valt dan een beetje op.

Respondent:

Ja.

Student:

Oké, helder. Een stukje feedback geven, daar heb je jezelf 25 punten gegeven. Dus dat is eigenlijk een vierde, dus in verhouding met andere blokjes zou dat in balans moeten zijn. Ja, op welke manier geef jij feedback aan kinderen en hoe geef je dat dan vorm of op welk moment?

Respondent:

Ja, misschien heb ik mezelf te hoog gescoord. Want ik weet niet of ik goed feedback geef.

Student:

Het gaat vooral om de manier, hoe geef je feedback? En dan moet je vooral denken aan het lesmoment.

Respondent:

Ja, ik probeer vooral gelijk feedback te geven bijvoorbeeld als we met de wisbordjes aan het werk zijn. Dan kan ik gelijk zien waar gaat iets mis. Of even een tip van goh denk je daar aan, of weet je de afspraak nog. Maar ik doe dat ook aan het eind van de les tijdens de evaluatie bijvoorbeeld. Van goh hoe heb je eraan gewerkt, of ik zag jou echt kei hard werken, ik zie nu ook dat je groen hebt. Waar ligt dat aan? Dus dat ik het zo met ze bespreek, maar ook tijdens het werken in mijn begeleidrol, geef ik ook feedback over hoe ze aan het werk zijn. En dat kan iets zijn wat me opvalt wat goed gaat. Maar ook bijvoorbeeld de feedback van ik zie in Gynzy allemaal rood, heb je je uittekenschrift gebruikt? Nee... Ja dan moet je dat gaan doen. Dus ook dat ik ze daarin stuur. Maar ik weet niet of ik dat moet zien als feedback, ja of nee. Bedenk ik me nu.

Student:

Ja, feedback, zoals het hier in ieder geval omschreven staat, dat kan zijn op proces en de zelfsturing. Hoe pakken ze een taak aan? En hoe gaan ze het proces door.

Respondent:

Ja, misschien dan toch wel inderdaad. Want ik wijs kinderen er wel op. En dan zeg ik ook wel van goh, als jij je uittekenschrift niet gebruikt, mag je geen fouten maken. En ik doe dat dus ook op moment dat iemand wel zijn uittekenschrift heeft gebruikt, dan pak ik dat erbij en dan geef ik feedback van goh, dit is waar het is misgegaan, ga het nu nog maar eens een keer proberen.

Student:

Ja en dan kijk je dus naar de doelen die je hebt gesteld bij de les. En dat blad wat je er natuurlijk voor gebruikt.

Respondent:

Ja, alleen dat blad is niet iets wat ze stevast op tafel pakken. Misschien moet ik dat ook vaker doen, dat ik zeg voor de les: kijk nog eens even naar je doelenblad, wat ga je nu doen? Kom je bij de verlengde instructie. Dat zit er nog niet in. Ik heb het meer bij mezelf, nog niet bij de kinderen liggen.

Student:

Ja, dat kan. Eigenlijk sluit het natuurlijk ook wel een beetje aan op het evalueren. In dit geval formatief evalueren, daarin geef je waarschijnlijk ook wel feedback. Daarbij kijk je natuurlijk naar: zijn de gestelde doelen behaald, wat gaan we de volgende keer beter doen. En heb ik eventueel, als je dat doet, mijn eigen doelen behaald. Hoe geef jij jouw evaluatiemomenten vorm en op welke momenten zet je dat in?

Respondent:

Ja dat is verschillend. Ik doe in ieder geval aan het eind van een rekenblok, dan geef ik ze de toets terug en dan heb ik de kleuren op het bord staan, welke kleur ze zichzelf moeten geven. Dan vullen ze dat in en dan ben ik er voor vragen. Maar wat ik wel heel lastig vind in de bovenbouw, ik kwam erachter dat je bij taal, bij rekenen en bij spelling gewoon een punt moet geven. Een punt moet opschrijven bij de toets, en dat vind ik best wel pittig. Want bijvoorbeeld bij zo'n G. die werkt kei hard, en die ziet iedere keer die onvoldoendes. Ik kijk er gewoon elke keer tegenop hem zijn toets terug te geven. En dan weet ik gewoon, dan zit ik met een verdrietig kind. En dat vind ik wel een beetje vervelend, dat er per se punten aan gehangen moeten. Of jij hebt een onvoldoende. Want ik heb bij mij in de groep echt wel een paar kinderen die dan weer zitten te mokken. En die hebben dan echt wel hard geleerd, en dan weer die onvoldoende hebben. Want bijvoorbeeld A. met zijn ADHD, het lukt hem gewoon niet. Hij zit elke dag te lezen maar het beklijft niet. Hij heeft: ik zet me heel erg in, en ik krijg het resultaat niet. Vandaag bijvoorbeeld ook, G. had weer er niks van gebakken. Hij vindt het gewoon kei moeilijk, die rekentoets. Heb ik hem eerst van tevoren even bij me gehaald. Want ik kon dat omdat Tim voor de klas stond. Ik zie hier dit, het is niet zo goed gemaakt. Dus ik heb het met hem gesproken. Maar ook heb ik hem zijn uitreken schrift laten halen, want we hadden de verdeelregel bij de keersommen, en heb ik hem gevraagd: wil je even je berekeningen laten zien. En toen heb ik wel met hem kunnen bespreken van goh, ik zie al precies waar het is misgegaan, jij snapt de regel, maar je hebt net twee sommen verkeerd omgedraaid waardoor de som verkeerd uitgerekend werd. Je snapt de procedure. Dus dat probeer ik hem dan uit te leggen, maar uiteindelijk merk je dan toch bij zo'n kind, die onvoldoende die blijven ze zien. Dus dat vind ik wel lastig. Ik probeer dat iedere keer met ze te bespreken, ook bijvoorbeeld bij de taaltoets heb ik in het begin ook elke keer begeleid: jongens schrik niet, je hebt zometeen die onvoldoende in je schrift staan. Maar daar schrik ik niet van, papa en mama weten ervan, maar zo en zo zit het. En soms ben ik ook gewoon streng, want op een gegeven moment was er een topo toets, dat ik zei: ja ik heb echt het idee alsof er niet is geleerd.

Student:

Maar dat is ook een ander soort toets?

Respondent:

Ja, dus ik probeer wel in ieder geval die momenten samen te pakken. Maar soms merk ik ook dat het teruggeven van toetsen, dat het ook wel moeilijk is qua tijd. Dus ik heb ook wel eens dat ik ze 's morgens op tafel heb liggen, dat ze het even in kunnen kijken en mij een vraag kunnen stellen. Maar ik probeer taal en rekenen we samen te pakken zeg maar.

Student:

En hoe doe je het met het evaluatiemoment, want je weet dat sommigen dat dan lastig vinden als ze de toets terug krijgen. En je hebt een lastig moment gehad in de klas, tijdens je les bijvoorbeeld, hoe pak je dat dan aan tijdens een evaluatiemoment. Als je dat hebt gemerkt?

Respondent:

Hoe bedoel je tijdens een lastig moment? Dat een kind verdrietig is, of wat?

Student:

Ja of dat je merkt dat ze het lastig vinden om door de stof heen te komen. Dat je merkt dat ze bijvoorbeeld weinig hebben kunnen maken, omdat het heel erg lastig was.

Respondent:

Dan probeer ik daarop terug te pakken, door ze bijvoorbeeld extra bij de weektaak erbij te pakken. Of weer bij een verlengde instructie. En ik zeg ze altijd, het gaat mij om het proces. Over de kwaliteit, het gaat me niet om de kwantiteit. Het maakt me echt niet uit als ze iets niet af hebben, als ze het maar hebben geoefend. En ik probeer echt positief te blijven. Want sommige kinderen, die lopen de kantjes er vanaf, want aan de ene kant H. vindt het moeilijk, maar aan de andere kant denk ik ook, je hebt ook niet veel geoefend. Maar bijvoorbeeld G. die komt altijd uit zichzelf bij een verlengde instructie, en toch lukt het hem niet. En dat vind ik dan lastig. En dan denk ik ook zo'n A., ik kan ook op ze in blijven praten, maar ze zien die onvoldoende. En dan ja, nu noem ik hun als voorbeeld. Maar bij andere kinderen verloopt het gewoon een stuk beter. En zij zien elke die onvoldoendes.

Student:

Ja dat is dan confronterend. Voor sommige kinderen.

Respondent:

Ja. Maar ja, kinderen die steevast blijven uitvallen, die probeer ik bij mijn zorgblok bij de weektaak erbij te nemen, of sowieso dan bij de verlengde instructie.

Student:

Zodat ze wat extra aandacht krijgen voor dat onderdeel?

Respondent:

Ja.

Student:

Ja, heel erg duidelijk. Eigenlijk waren dat mijn vragen die ik aan jou wilde stellen. Heb je zelf nog vragen of opmerkingen, die je nog wil vragen of stellen?

Respondent:

Nee, ja en dat ik heb geprobeerd kinderen de keuze te geven, niet zoals ze in groep 5 in de klas doen, op basis van de toets per leerdoel aangeven daar wil ik huiswerk van. Maar ik heb de kinderen huiswerk meegegeven van wat zij wilden. Dus taal, rekenen, spelling of begrijpend lezen. Dus dat wat ze moeilijk vinden. En dan heb ik de bladen proberen af te stemmen op de doelen die we de afgelopen weken hebben gehad, zodat ze daar ook nog thuis mee oefenen. En voor sommige kinderen heb ik een uitzondering bijvoorbeeld voorafgaand aan een blok, van de zaakvakken vanaf les 1 al de samenvatting mee naar huis krijgen. Zodat ze van tevoren al langer de tijd hebben om te kunnen oefenen. En bijvoorbeeld A. vindt het fijn om voorafgaand alle werkbladen van taal en spelling mee naar huis te nemen, om extra te oefenen. Dus dat doe ik dan nog extra maar dat is meer huiswerk.

Student:

Oké, heel duidelijk. Dan wil ik jou bedanken voor het interview.

Respondent:

Graag gedaan, ik hoop dat je er iets mee kunt.

Begeleiderrol

Respondent	punten	toelichting
E	30	Vooraf duidelijk aangeven wat het lesdoel is. Duidelijkheid bieden aan kinderen. Zo weten kinderen wat ze zelf kunnen aanvragen of bij kunnen aansluiten. Zorgen voor een duidelijke structuur zodat kinderen weten wat ze kunnen verwachten. Lessen met dezelfde soort opbouw vanuit het directe instructiemodel. Doelen stellen en kinderen eigenaar hiervan maken voor middel van een doelenbord. Ook door middel van een pré toets kinderen zelf laten nadenken over hoe ze er aan het begin van het blok voor staan en wat ze nog nodig hebben om er beter in te worden. Eigenaar steeds meer in stapjes geven. Na het instructiemoment door middel van het GIP-model kinderen de ruimte geven om aan te geven of ze wel of geen vraag hebben. Kinderen stimuleren om vragen te stellen en dat ze weten dat je van fouten kan leren. Duidelijk zijn naar de kinderen toe dat ze initiatief hierin mogen en moeten nemen.
S	30	De les betekenisvol maken door dingen van praktijk naar binnen te halen. Dingen die bij de kinderen spelen waardoor ze inzien dat het zinvol is wat ze leren en daarin ook herkennen van dingen die ze mee kunnen nemen in hun dagelijks leven. Wanneer kinderen vastlopen kinderen vragen om aan de instructietafel te komen zitten. Tijdens de loopronde worden de kinderen geholpen die het blokje op rood leggen.
F	50	Het is belangrijk dat wat de kinderen leren betekenisvol is. Ervoor zorgen dat het lesonderwerp aansluit bij waar de kinderen mee bezig zijn. Begeleiderrol is belangrijk en moet functioneel zijn. Werken met pré toetsen waarbij docent hiaten naar voren probeert te halen. Ook het werken met het evaluatieformulier. Naar aanleiding hiervan met kinderen in gesprek gaan over de ontwikkeling. Tijdens het werken gebruik maken van een verlengde instructie of een diagnostisch gesprek. Samen kijken: hoe gaat het? Per moment kijken wat de groep nodig heeft en daarop de begeleiding afstemmen.
L	40	Kinderen proberen zelf te laten denken en zelf te laten komen tot een antwoord. Veel verlengde instructies bieden aan kinderen waarbij de strategie wordt herhaald. Met de kinderen meekijken hoe ze iets hebben uitgerekend. Tips geven en begeleiden dat ze goed moeten lezen.

Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden

Respondent	punten	toelichting
E	20	De lessen zijn ingedeeld vanuit het directe instructiemodel. Vanuit een basisinstructie verlengde instructie aanbieden en kinderen aangeven welke keuzes ze kunnen maken binnen lessen. Zorgen voor het creëren van een loopronde waarbij kinderen die zelfstandig werken ook hulp kunnen krijgen. Bevorderen dat kinderen vragen durven stellen.

		Uitdaging bieden in een vorm van materiaal of andere dingen: matrices maken en kijken hoe de klas ervoor staat. Af en toe bijstellen en kijken wie de sterke leerlingen zijn en hen uitdaging bieden. Bij rekenen door middel van het Pluspunter boekje. Kinderen de keuze geven of ze wel of niet nog een keer de eindtoets maken als de starttoets al beheerst wordt. Sterke kinderen kunnen deze keuzes vaak maken als je het goed uitlegt.
S	25	Kinderen zelf doelen proberen te laten stellen. Hierbij benoemen en kinderen vertrouwen geven in hun eigen kunnen: kijk naar je eigen kwaliteiten. Kinderen stimuleren om te kiezen wat ze zelf nog lastig vinden. Wanneer kinderen vastlopen met ze in gesprek gaan en kijken naar bijvoorbeeld uitslagen van toetsen. Individueel met het kind in gesprek gaan. Sommige kinderen hebben moeite met het bepalen wat ze nog lastig vinden waarbij ze soms hulp nodig hebben.
F	20	De les afstemmen op het niveau van de leerlingen. Dit is niet altijd vanuit de VBI-groepen. In sommige onderwerpen zelf de keuze maken wat de kinderen nodig hebben. Bij de verwerking de kinderen zelf de keuze bieden hoe de verwerking eruit ziet. Kinderen keuzes en ruimte geven.
L	10	Vooraf binnen de instructiegroepen. Inhaken op de evaluatielijsten en kinderen erbij betrekken wanneer ze normaal goed scoren en dan toch rood kleuren. Sterke leerlingen, op gebied van interesse en leervermogen verbeteren, nog niet de juiste uitdaging geven. Hier is alleen de afspraak: aangepaste weektaak en start met werken als je de instructie niet nodig hebt. Kinderen die bij de verlengde instructie komen zitten zijn de kinderen die uitvallen bij de starttoets. Hier zitten de kinderen van de I-groep standaard bij. In sommige lessen mogen kinderen zelf kiezen of ze bij de verlengde instructie komen zitten. Kinderen mogen zelf komen vragen om extra oefenmateriaal voor de onderdelen die ze nog lastig vinden.

Feedback

Respondent	punten	toelichting
E	20	Feedback is iets wat bewuster mag worden ingezet. Is hier vaak wel mee bezig, maar niet gericht bewust. Hier is misschien nog meer uit te halen, door bijvoorbeeld hulpvragen te stellen.
S	30	De gegeven feedback zo specifiek mogelijk maken. Dat kinderen weten waar ze naar moeten kijken of waar het precies is fout gegaan. Even over de schouder meekijken. Zorgen voor gerichte feedback en vertellen wat er ook goed is gegaan. Voor de hele groep is de feedback minder specifiek en meer algemeen.
F	20	Feedback geven is lastig. Is ook een van de aandachtspunten. Nu vooral veel monitoren vanaf het computerscherm en een loopronde. Brandjes blussen en directe feedback geven. Nadeel hiervan is veel tijd kwijt aan het geven van feedback. Wil dit korter en krachtiger doen.

		Aan het einde van de les wordt ook feedback gegeven aan de hand van hun evaluatie. Bespreken hoe het komt dat iets groen is gekleurd terwijl de helft fout was bij het rekenen. Leerkracht beslist (samen met kinderen) waarop geëvalueerd wordt op het blad. Dit kan zijn werkhouding of lesdoel.
L	25	Zorgen voor directe feedback wanneer kinderen werken met wisbordjes. Ook aan het einde van de les tijdens de evaluatie bespreken hoe het is gegaan. Tijdens het werken feedback geven over het werk. Benoemen waar het eventueel is misgegaan en verwijzen naar het uitrekenschrift. Het gebruik van het doelenblad naar aanleiding van de pré toets, wat de kinderen invullen, wordt nog vooral gebruikt door de leerkracht. Kinderen zijn hier niet veel mee bezig. Leerkracht vraagt zich af of dit misschien meer kan.

Formatief evalueren

Respondent	punten	toelichting
E	30	Zo concreet mogelijk doelen stellen voor de kinderen. Deze worden aan het einde van de les gecontroleerd bijvoorbeeld een soort toetsje. Dit wordt gedaan door middel van wisbordjes of in tweetallen of in een quizvorm. Hierbij is eigen creativiteit belangrijk en daarbij het doel voor ogen houden. Kinderen moeten goed weten wat er aan het einde van ze verwacht wordt.
S	15	Te kort en te weinig aandacht hiervoor. De kinderen vullen het formulier dat achterin de klas hangt in over de doelen van de les. Daar wordt tijdens de volgende dag of weektaak wel even naar gekeken en door de docent benoemd wanneer er nog iets lastig is. Dat gaat goed. Is nog ziekende naar een korte manier waarbij er klassikaal aandacht aan besteed kan worden waarbij het meer benadrukt wordt. Kinderen evalueren wel, maar er is weinig nadruk op het doel. Kinderen denken meer aan: hoe ging de les en hoe waren de sommen, dan hoe was het doel voor mij?
F	10	Is nog moeilijk. De doelenmapjes vragen veel tijd. Het is voor kinderen soms lastig omdat ze niet altijd weten wat ze eraan kunnen doen als ze iets lastig vinden. Kinderen zijn nog veel bezig met andere dingen en nog niet zichtbaar bezig met de vraag: wat kan ik de volgende keer beter doen? Het is een speerpunt om kinderen in die modus te kunnen krijgen. Kinderen werken nog te veel voor de leerkracht in plaats van voor zichzelf.
L	25	Aan het einde van ieder rekenblok met de kinderen evalueren op de doelen en hierbij kleuren hoe ze het hebben gemaakt. Het geven van punten is lastig want sommige kinderen hebben hier moeite mee. Samen met het kind dit bespreekbaar maken en hierover in gesprek gaan. Samen kijken naar de berekening en wat er fout is gegaan.

		Wanneer de leerkracht merkt dat een kind moeite heeft met de stof wordt er tijdens weektaaktijd ruimte gemaakt voor extra uitleg. Positief blijven is hierbij een belangrijk punt.
--	--	--

Overig

Respondent	toelichting
E	Het startpunt en eindpunt is vaak helder. Het proces hiertussen is vaak wat lastiger. Hier is altijd nog ruimte voor verbetering. Het is niet altijd te voorspellen wat gaat voorvallen waarbij feedback geven en leervermogen verbeteren en uitdaging bieden lastiger kan zijn.
S	Er valt nog winst te behalen op het onderdeel: wat ga ik de volgende keer beter doen.
F	Hoe krijg ik kinderen in de mindset dat ze zelf inzien wat de volgende les nog beter kan?
L	-

Bijlage 3. Observatie

Observatieformulier

Vaardigheid	Toelichting – wat is zichtbaar van de respondent in de klas	Telling	Toelichting
Begeleiderrol	Taak is betekenisvol (onderwerp sluit aan bij leeftijd)	1 2 3 4 5	
	Taak is zinvol (kinderen weten waarom ze dit doen)	1 2 3 4 5	
	Taak is functioneel (les sluit aan bij de doelen, gericht op proces en product)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht neemt begeleiderrol aan (laat kinderen keuzes maken etc.)	1 2 3 4 5	
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Emoties (vragen gericht op het proces: wat vind je nog lastig? Etc.)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Interesse (leef-belevingswereld)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Doeltreffendheid (hoe wordt het doel behaald)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Relevantie (wat is het nut van het doel)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht biedt uitdaging binnen zijn instructie op verschillende niveaus	1 2 3 4 5	
Feedback	Feedback wordt gegeven tijdens de taak (instructie)	1 2 3 4 5	
	Feedback op proces	1 2 3 4 5	
	Feedback op zelfsturing	1 2 3 4 5	
	Er zijn gestelde doelen in de les zichtbaar voor de kinderen	1 2 3 4 5	

Formatief evalueren	Alle kinderen worden betrokken bij de les	1 2 3 4 5	
	Er wordt teruggepakt op doelen van voorgaande lessen	1 2 3 4 5	

Observatieformulier respondent E.

09.00 - 09.30

di 8 januari

Vaardigheid	Toelichting – wat is zichtbaar van de respondent in de klas	Telling	Toelichting
Begeleiderrol	Taak is betekenisvol (onderwerp sluit aan bij leeftijd)	1 2 3 4 5	Tyduverschil
	Taak is zinvol (kinderen weten waarom ze dit doen)	1 2 3 4 5	Benoemd. en toegelicht
	Taak is functioneel (les sluit aan bij de doelen, gericht op proces en product)	1 2 3 4 5	Gebruik van visuele hulp. Ingedeeld in tusspaden "over" voor half.
	Leerkracht neemt begeleiderrol aan (laat kinderen keuzes maken etc.)	1 2 3 4 5	mix en nil
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	Leerkracht speelt in op de betrokkenheidsfactor: Emoties (vragen gericht op het proces: wat vindt je nog lastig? Etc.)	1 2 3 4 5	Menormen wat goed gaat: positief niet twijfelen
	Leerkracht speelt in op de betrokkenheidsfactor: Interesse (leef-belevingswereld)	1 2 3 4 5	Woh erbij pakken. "hoe lang wachten tot de winkel open gaat!"
	Leerkracht speelt in op de betrokkenheidsfactor: Doeltreffendheid (hoe wordt het doel behaald)	1 2 3 4 5	wat moet je al kunnen? Bespreken in team. Samen klokkijken coöp. vorm mix en nil.
	Leerkracht speelt in op de betrokkenheidsfactor: Relevantie (wat is het nut van het doel)	1 2 3 4 5	eerst weten: hoe laat dan stap. verschil.
	Leerkracht biedt uitdaging binnen zijn instructie op verschillende niveaus	1 2 3 4 5	a. apart rekenen. v. mind. vragen verdelen over de kk. hulpvragen stellen. verschillend act.
	Feedback wordt gegeven tijdens de taak (instructie)	1 2 3 4 5	dit moet je eerst weten omdat... kijk goed naar wijzers. let op de starttijd.
Feedback	Feedback op proces	1 2 3 4 5	ik heb gezien in wat toets: dit was lastig te doen. hulpvragen stellen. de tussenstap, es in. ik vraag me af of je nog mee doet. bereiken bij antw
	Feedback op zelfsturing	1 2 3 4 5	dig. bord + wordt benoemd
	Er zijn gestelde doelen in de les zichtbaar voor de kinderen	1 2 3 4 5	besprek in je team vragen stellen aan alle kk. Geen vingers. Ikk. kijken naar bord.
Formatief evalueren	Alle kinderen worden betrokken bij de les	1 2 3 4 5	besprek in je team vragen stellen aan alle kk. Geen vingers. Ikk. kijken naar bord.
	Er wordt teruggepakt op doelen van voorgaande lessen	1 2 3 4 5	Besproken resultaten toets. viot er doorheen afwisseling

- > "ik weet het niet." kijk op het bord... hulpvraag proberen
- > nog lastig: oefenen weerstaak
- > extra werk? vraag het dan zelf ook aan!

Observatieformulier respondent S.

15-01-19

OP. 50 -09-10

Vaardigheid	Toelichting – wat is zichtbaar van de respondent in de klas	Telling	Toelichting
Begeleiderrol	Taak is betekenisvol (onderwerp sluit aan bij leeftijd)	1 2 3 4 5	concept pizza (breuken) het doel: komma getal en breuken vergelijken en plaatsen op de getallijn.
	Taak is zinvol (kinderen weten waarom ze dit doen)	1 2 3 4 5	
	Taak is functioneel (les sluit aan bij de doelen, gericht op proces en product)	1 2 3 4 5	Er zit een duidelijke opbouw in.
	Leerkracht neemt begeleiderrol aan (laat kinderen keuzes maken etc.)	1 2 3 4 5	In de gaten houden of de kke wel aan het werk blijven op de gang.
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Emoties (vragen gericht op het proces: wat vindt je nog lastig? Etc.)	1 2 3 4 5	Stelt hulpvragen, je weet $\frac{1}{2}$ hoeveel is $\frac{2}{5}$. doorvragen bij kke.
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Interesse (leef-belevingswereld)	1 2 3 4 5	concept pizza kore benoemd
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Doeltreffendheid (hoe wordt het doel behaald)	1 2 3 4 5	breuken $\rightarrow$ komma getal omzetten op volgorde zetten grooth. probeer de laatste eens zelf. Hoe veel de getallen zijn samen optellen + zelf oep.
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Relevantie (wat is het nut van het doel)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht biedt uitdaging binnen zijn instructie op verschillende niveaus	1 2 3 4 5	aantal kke. mogen zelf naar de slag. Terugpakken op basis van het verschil in bedenktijd.
Feedback	Feedback wordt gegeven tijdens de taak (instructie)	1 2 3 4 5	"goed leren wat er slaat"
	Feedback op proces	1 2 3 4 5	"de eerste slag is wel goed"
	Feedback op zelfsturing	1 2 3 4 5	Huidne weten wat je kunt doen? v. groep. + zit nog niet klaar. probeer volgende keer meten je spullen + pakken.
	Er zijn gestelde doelen in de les zichtbaar voor de kinderen	1 2 3 4 5	digibord + benoemd.
Formatief evalueren	Alle kinderen worden betrokken bij de les	1 2 3 4 5	Veel kke krijgen beurt. ook zonder vinger. Hulp omv. hulpvragen
	Er wordt teruggepakt op doelen van voorgaande lessen	1 2 3 4 5	Hoe zit het ook al weer. Terugpakken naar breuken $\rightarrow$ kommagetal

di 8 januari

09.30 - 09.50

Vaardigheid	Toelichting – wat is zichtbaar van de respondent in de klas	Telling	Toelichting
Begeleiderrol	Taak is betekenisvol (onderwerp sluit aan bij leeftijd)	1 2 3 4 5	verhaaltjes met geld
	Taak is zinvol (kinderen weten waarom ze dit doen)	1 2 3 4 5	
	Taak is functioneel (les sluit aan bij de doelen, gericht op proces en product)	1 2 3 4 5	eigen sommen maken
	Leerkracht neemt begeleiderrol aan (laat kinderen keuzes maken etc.)	1 2 3 4 5	2 kk eigen planning maken. je mag hulp vragen. eigen uitleg geven door kk. luisteren naar uitleg???
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	Leerkracht speelt in op de activiteit betrokkenheidsfactor: Emoties (vragen gericht op het proces: wat vindt je nog lastig? Etc.)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht speelt in op de activiteit betrokkenheidsfactor: Interesse (leef-belevingswereld)	1 2 3 4 5	zelf laten oefenen met sommen. eigen exp. zijn. vragen over aheadaagse ipullen.
	Leerkracht speelt in op de activiteit betrokkenheidsfactor: Doeltreffendheid (hoe wordt het doel behaald)	1 2 3 4 5	expert som. 10 min. - 15 min. bespreken sommen 5 min. oefenen met onderdelen auto
	Leerkracht speelt in op de activiteit betrokkenheidsfactor: Relevantie (wat is het nut van het doel)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht biedt uitdaging binnen zijn instructie op verschillende niveaus	1 2 3 4 5	Elkaar stimuleren. eigen expert v. som. hulp vragen mag. 2 kk planning maken buiten
	Feedback wordt gegeven tijdens de taak (instructie)	1 2 3 4 5	moetijk: er is dat geen vraag bij. was.
Feedback	Feedback op proces	1 2 3 4 5	
	Feedback op zelfsturing	1 2 3 4 5	s. in je hoofd nadenken ipv hardop. gebruik je schrift. digibord + benoemen.
	Er zijn gestelde doelen in de les zichtbaar voor de kinderen	1 2 3 4 5	
Formatief evalueren	Alle kinderen worden betrokken bij de les	1 2 3 4 5	altijd eigen som uitleggen. "expert".
	Er wordt teruggepakt op doelen van voorgaande lessen	1 2 3 4 5	nie totis doel was goed gemaakt zo wel lastig

Observatieformulier respondent L.

14-01-2019

09:00 - 09:30

Vaardigheid	Toelichting – wat is zichtbaar van de respondent in de klas	Telling	Toelichting
Begeleiderrol	Taak is betekenisvol (onderwerp sluit aan bij leeftijd)	1 2 3 4 5	concept: winkel alleen kort benoemd
	Taak is zinvol (kinderen weten waarom ze dit doen)	1 2 3 4 5	uitleg: waarom gebruiken we een rekenmachine.
	Taak is functioneel (les sluit aan bij de doelen, gericht op proces en product)	1 2 3 4 5	hoppeling naar doelen die aansluiten bij dit doel. gebruik rek. machine
	Leerkracht neemt begeleiderrol aan (laat kinderen keuzes maken etc.)	1 2 3 4 5	T mag kiezen of ze vl. wil.
Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Emoties (vragen gericht op het proces: wat vindt je nog lastig? Etc.)	1 2 3 4 5	
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Interesse (leef-belevingswereld)	1 2 3 4 5	context winkel, zelf oefenen met de rek. machine.
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Doeltreffendheid (hoe wordt het doel behaald)	1 2 3 4 5	oefenen met digibord (voordoen) zelf oefenen met rek. mach.
	Leerkracht speelt in op de vier betrokkenheidsfactor: Relevantie (wat is het nut van het doel)	1 2 3 4 5	om dingen precies uit te rekenen controlemiddel schattend rekenen
	Leerkracht biedt uitdaging binnen zijn instructie op verschillende niveaus	1 2 3 4 5	daarom in werken al zelfstandig tijdens instr.
			vi op basis van pre. toets.
Feedback	Feedback wordt gegeven tijdens de taak (instructie)	1 2 3 4 5	in legt uit. ik: min staat hier niet. ik zou... doen.
	Feedback op proces	1 2 3 4 5	
	Feedback op zelfsturing	1 2 3 4 5	lijken jullie je werk na? dit is belangrijk (kinderen op gang) a. let op, dit mis je vaak.
	Er zijn gestelde doelen in de les zichtbaar voor de kinderen	1 2 3 4 5	op digibord en benoemd.
Formatief evalueren	Alle kinderen worden betrokken bij de les	1 2 3 4 5	en anders benoemd. "let op" "kijk naar het bord".
	Er wordt teruggepakt op doelen van voorgaande lessen	1 2 3 4 5	evalueren pre. toets

1. Leren in de Werelden

Voor elke leerling persoonlijke leerroutes passend bij de eigen behoefte.

In een versimpelde boomstructuur van drie lagen krijgen jij en je leerlingen inzicht in de leerlijnen. De hoofdonderwerpen van een vak noemen we “Werelden”. Deze zijn verdeeld in subonderwerpen die we “Eilanden” noemen. Daaronder zitten de leerdoelen (Dorpen) uit de Gynzy leerlijnen. Dankzij deze simpele structuur kan iedere leerling eenvoudig persoonlijke leerroutes volgen.

Meer eigenaarschap over het leerproces

Leerlingen sparen hun eigen leerlijn bij elkaar. Voldoende keuzemogelijkheid bij ieders behoefte.

Binnen de Werelden wordt ook rekening gehouden met zogenaamde “voorwaardelijkheden”. Deze regels bepalen wanneer een leerling toe is aan een bepaald leerdoel. Met andere woorden: in welke mate een leerling voorgaande leerdoelen moet beheersen om een nieuw leerdoel als het ware “vrij te spelen”. De voorwaardelijkheden zijn minimale eisen en laten altijd ruimte voor ruime keuzevrijheid. Op deze manier is het mogelijk dat een leerling een persoonlijke leerroute volgt door de leerlijnen, zonder dat hij geconfronteerd wordt met doelen waar hij nog niet aan toe is.

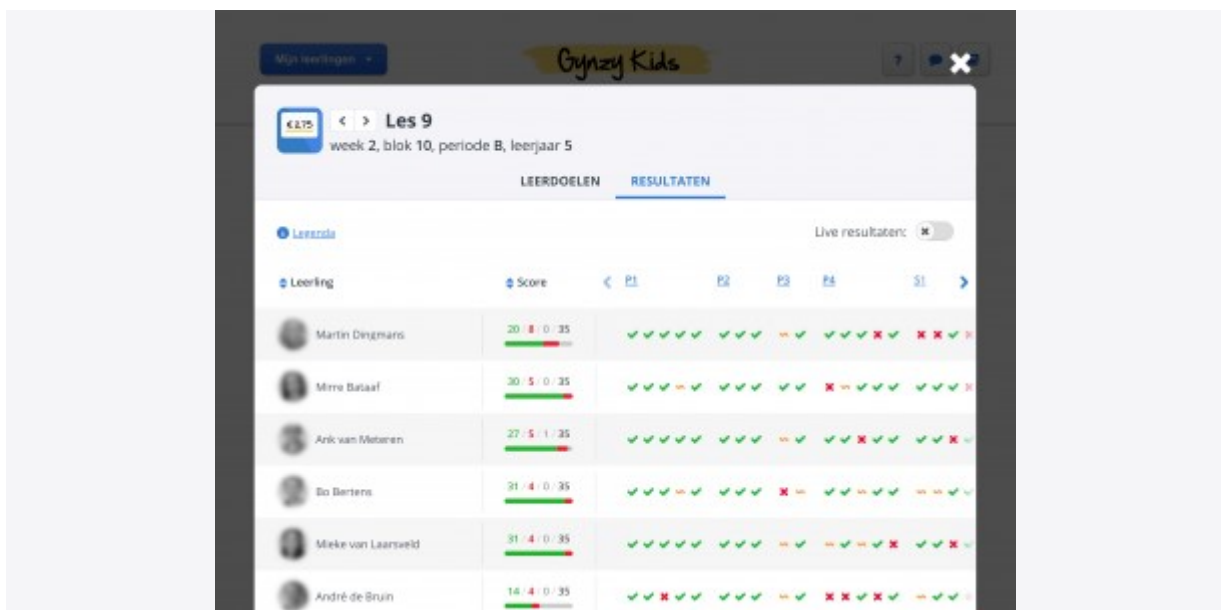
(Gynzy, Geraadpleegd op 7 januari 2019, z.d.)

2. Inzicht & Resultaten

Direct handig inzicht in de leerprocessen van je leerlingen.
Weten waar je leerlingen staan



Doordat je digitaal adaptief verwerkt, krijg je de beschikking over nieuwe, rijkere data over de leeractiviteiten van de leerlingen. Deze data stellen jou als leerkracht in staat om snelle en betere analyses te maken.



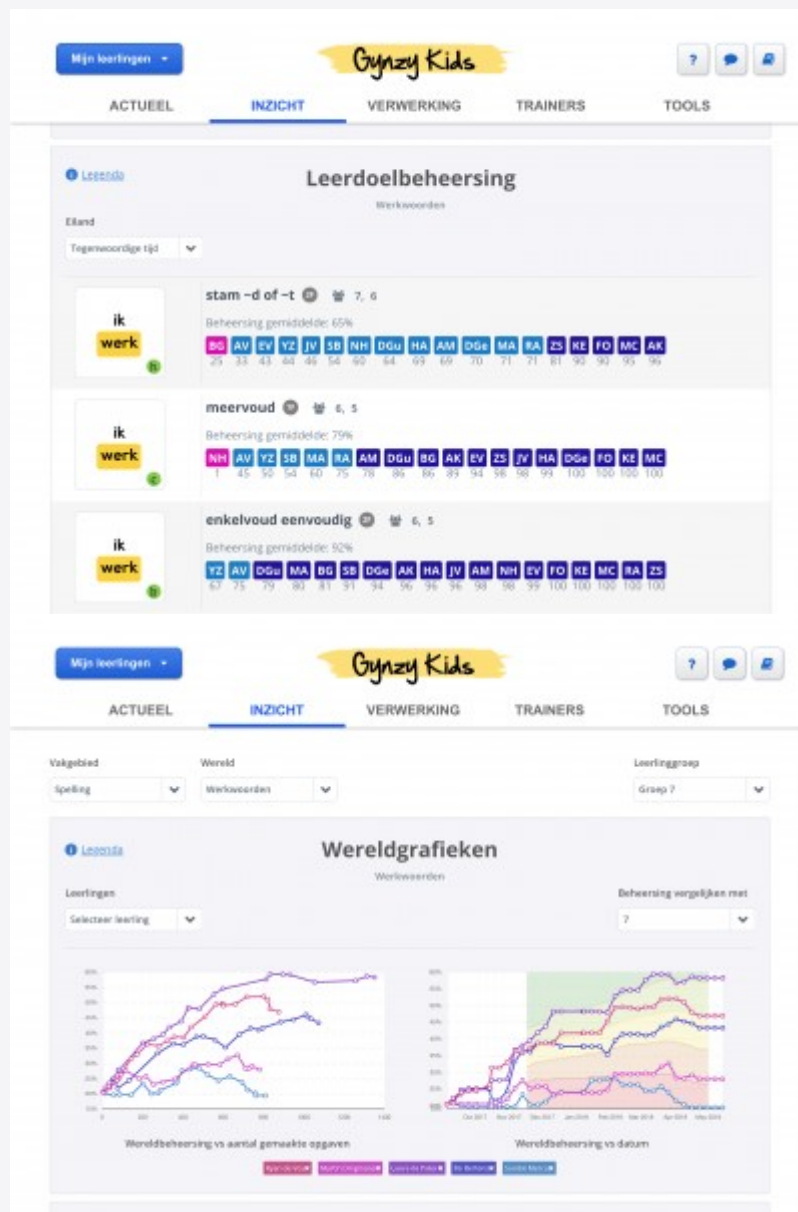
Lesresultaten

Volg de voortgang van leerlingen in de les op het eenvoudige lesdashboard. Hierop zie je in één overzicht waar leerlingen in de les staan en wat er fout gaat. **Leerlingen die uitvallen of leerdoelen die lastig blijken heb je in een handomdraai geïdentificeerd.**

Vaardigheidsscore

Centraal in het bepalen van de beheersing van een leerling op een bepaald leerdoel staat de **vaardigheidsscore**. Deze score wordt uitgedrukt in procenten en geeft aan in welke mate een leerling een leerdoel beheerst. Bij elk nieuw leerdoel begint de leerling bij 0% en gaandeweg bouwt hij zijn score op. De groei van zijn score is

afhankelijk van zijn antwoorden op de opgaven. Hierbij telt ook de kans op een goed antwoord mee.



Voortgang

Volg de leercurve van je leerlingen in de groeigrafieken. Hier kun je de vaardigheidsscores afzetten tegen de tijd, moeite, klasgenoten en populatie van andere leerlingen uit een leerjaar. Zo kun je vanuit verschillende invalshoeken naar de ontwikkeling van je leerlingen kijken.

Toetsing

In Gynzy zitten net als in lesmethodes toetsen die je kunt gebruiken om te bepalen in welke mate de leerling de stof beheerst. Dit meten van beheersing gebeurt in Gynzy continu, dus ook zonder toetsen heb je altijd zicht op de vaardigheden van je leerlingen.

(Gynzy, Geraadpleegd op 7 januari 2019, z.d.)

3. Leerlingmotivatie

Bij Gynzy staat de intrinsieke motivatie om te leren hoog in het vaandel. Hiervoor passen we diverse strategieën toe.

Intrinsieke of extrinsieke motivatie

Er zijn twee soorten motivatie te onderscheiden. **Extrinsieke motivatie** is de motivatie om iets te (willen) doen omdat je je verheugt op het (eind)resultaat, bijvoorbeeld een beloning. **Intrinsieke motivatie** is daarentegen juist gericht op het proces, bijvoorbeeld groei. Beide vormen van motivatie kun je ook terugzien in het puzzelen. Hier zie je de extrinsieke motivatie terug in het resultaat van het afhebben van de puzzel waarvoor je een ijsje als beloning krijgt. Het proces van het zoeken naar en het vinden van de juiste puzzelstukjes onderweg is de intrinsieke motivatie. De intrinsieke en extrinsieke motivatie liggen niet op dezelfde schaal. Je kunt dus zowel sterk extrinsiek als sterk intrinsiek gemotiveerd zijn voor een bepaalde activiteit of taak. **Extrinsieke motivatie is relatief makkelijk beïnvloedbaar** en heeft op korte termijn sterke effecten. **Intrinsieke motivatie is echter lastiger te beïnvloeden**, maar heeft op **langere termijn juist grotere effecten**. Een te sterke focus op extrinsieke motivatie kan echter de waarde van de intrinsieke motivatie wel doen afnemen. Ook bij leertaken is het zo dat een hogere intrinsieke leermotivatie veelal samen gaat met een hogere leeropbrengst.

Strategieën voor intrinsieke motivatie

Vanwege het grote belang en de potentie van intrinsieke motivatie heeft Gynzy een aantal strategieën ontwikkeld en toegepast in de software.

2^e poging

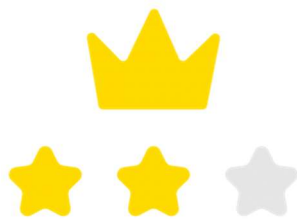


De leerling krijgt na het geven van een fout antwoord direct de gelegenheid zijn fout te herstellen. Meerdere factoren kunnen namelijk invloed kunnen hebben op een fout antwoord. Zo kan een leerling bijvoorbeeld de vraag niet goed gelezen hebben, een invulveld vergeten zijn, afgeleid zijn of te snel hebben geklikt. Deze factoren betekenen niet per se dat een leerling een opgave niet heeft begrepen. Daarom kan de leerling zijn antwoord na de eerste poging verbeteren. Een tweede poging heeft voor de leerling geen zichtbare consequenties. **Als leerkracht kun je uiteraard wel zien of een leerling een tweede poging nodig heeft gehad.** De vaardigheidsscore van de leerling wordt hier ook door beïnvloed. **Opgaven die in een tweede poging ook**

fout worden beantwoord, worden bewaard tot het einde van de les of sessie voor een derde poging. Hierna wordt ook het verwachte antwoord aan de leerling getoond.

Erkenning

Aan de hand van het aantal goede en foute antwoorden krijgt de leerling een erkenning van zijn prestaties in de vorm van een aantal sterren of een kroontje. Omdat de software adaptief is heeft elke leerling in theorie gelijke kans op het “behalen” van deze sterren. De erkenning is op deze manier afgestemd op het persoonlijke niveau van de leerling. Dat betekent ook dat ze niet een weergave zijn van de absolute vaardigheid van een leerling.



Feedback



Ook krijgt de leerling directe feedback. Zo weet hij meteen welke onderdelen van de opgave goed of fout zijn gegaan. De feedback is zowel tekstueel als visueel vriendelijk vormgegeven. Het leereffect is op deze manier vele malen groter dan als de leerling zou moeten wachten tot een antwoord (een dag) later nagekeken zou zijn.

Hints

In veel opgaven heeft de leerling bovendien de beschikking over een hint. Deze hint geeft niet het antwoord of een deel ervan weg, maar biedt een stap in de juiste denkrichting. Bij spelling is dat bijvoorbeeld vaak een korte uitleg van de spellingcategorie. Bij rekenen kan dat bijvoorbeeld een uitleg zijn van een bepaald begrip: (om de *buurgetallen* te weten tel je eentje terug en eentje verder), een stappenplan of een voorbeeldsom.



Voortgang



Wanneer de leerling toegang heeft tot de Werelden krijgt hij direct inzicht in zijn beheersing en leervooruitgang. Doordat de Werelden een visualisatie zijn van zijn gehele leerlijn op de basisschool, kan hij zien hoe hij zijn hele leerlijn als het ware bij elkaar 'spaat' gedurende zijn schoolloopbaan. Ook kan hij daar direct zijn sterktes en zwaktes uit afleiden. Waar de erkenning (sterren/kroontje) een waardering is op persoonlijk niveau, geeft de vaardigheidsscore de absolute beheersing van leerdoelen aan voor de leerling.

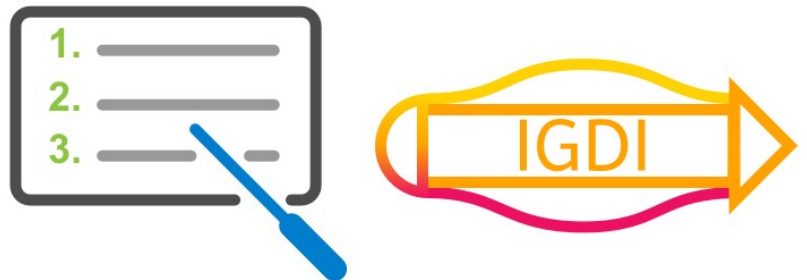
Regie

Doordat de Werelden de leerlijnen visueel maken en de leerling daarvandaan direct naar de opgaven kan per leerdoel, heeft hij direct regie over zijn leerroute. Als leerkracht kun je de mate van deze regie beïnvloeden. Deze regie draagt voor de leerling bovendien bij aan het eigenaarschap van zijn leerproces.



(Gynzy, Geraadpleegd op 7 januari 2019, z.d)

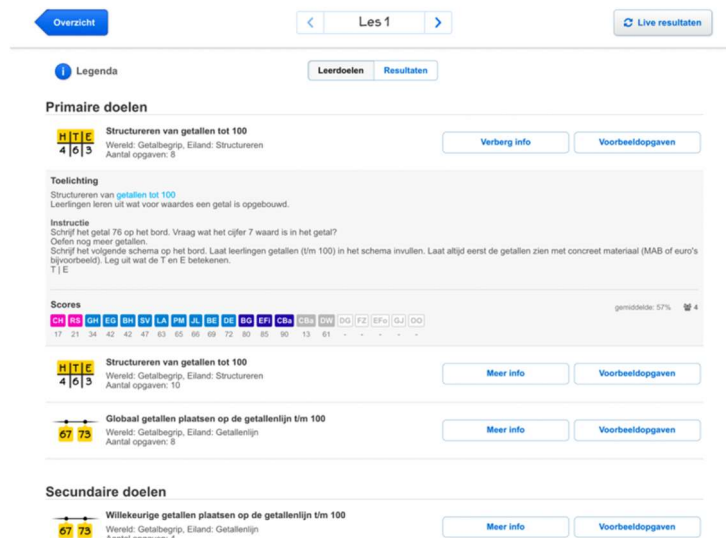
4.IGDI-model & Gynzy



Bekijk grotere afbeelding

Verschillende lesmethodes baseren hun lesopbouw op het IGDI-model. Het doel van het IGDI-model is dat alle leerlingen de basisstrategieën beheersen van een bepaalde leerstof waarbij er ook ruimte is voor differentiatie. Hoe kan het IGDI-model worden gebruikt bij de verwerking van Gynzy?

Het IGDI-model staat voor Interactief, Gedifferentieerd, Directe Instructie. Deze is gebaseerd op het directe instructiemodel, waarbij de leerkracht doelgericht demonstreert en uitleg geeft en leerlingen leren door oefening en herhaling. Het IGDI-model bestaat uit vier verschillende fasen. Eerst de gezamenlijke start en interactieve instructie, waarbij condities worden gecreëerd om te leren. Vervolgens het zelfstandig werken en de verlengde instructie, waarin geleerd wordt.



Overzicht van de lesdoelen en vaardigheidsscores.

Gezamenlijke start

Met behulp van de lesdoelen is het mogelijk gezamenlijk de doelen van de les te bekijken en bespreken. Hierbij kan tevens gebruik worden gemaakt van het onderscheid tussen primaire en secundaire doelen. Zo kan er focus gelegd worden

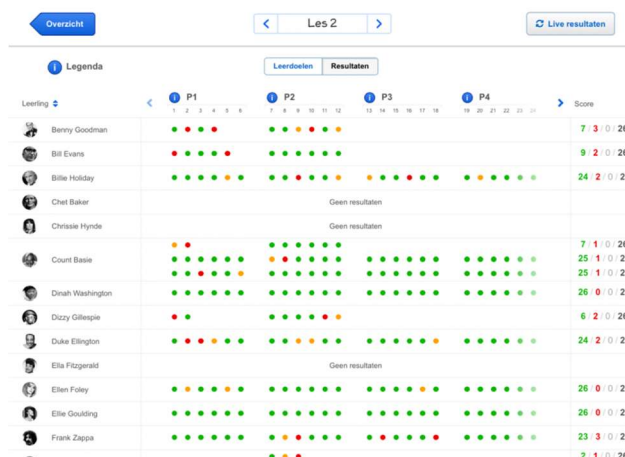
op de hoofddoelen door deze uitgebreider te bespreken en kan worden teruggeblikt op wat er eerder behandeld is aan de hand van de secundaire doelen.

Interactieve instructie en begeleid inoefenen

De leerkracht kan met de voorbeeldopgaven per doel klassikaal opgaven op het bord oefenen en bespreken. Daarnaast is het altijd mogelijk tools en lessen uit de Gynzy digibord-omgeving bij de instructie in te zetten. Bij elk doel zijn de vaardigheidsscores van leerlingen weergegeven. **Leerlingen met een vaardigheidsscore boven de 75% kleuren donkerblauw, zodat direct zichtbaar is welke leerlingen de instructie eventueel kunnen overslaan en al kunnen beginnen met de verwerking.**

Zelfstandig werken

De leerlingen starten de verwerking en worden ingeleid aan de hand van de lesdoelen. Ook wordt hiermee de voorkennis van de leerlingen geactiveerd. **Tijdens het maken van de les beschikken leerlingen in veel gevallen over hints die een geheugensteun of kleine instructie bieden bij de opgave. De leerkracht ziet tijdens de les waar leerlingen op uitvallen en welke opgaven fout worden gemaakt en kan hier na de verlengde instructie direct op inspelen door te helpen waar nodig.**



Live overzicht tijdens de les.

Verlengde instructie

Met de vaardigheidsscores van de leerlingen is direct inzichtelijk welke leerlingen nog moeite hebben met de te behandelen onderwerpen. Zo is snel te bepalen welke leerlingen voor welke onderwerpen extra uitleg kunnen gebruiken in de verlengde instructie. **Leerlingen met een vaardigheidsscore onder de 25% kleuren roze, zodat per doel te zien welke leerlingen een zwakke beheersing hebben en dus extra uitleg behoeven.**

Afsluiting

De leerkracht ziet tijdens en na afloop van de les waar leerlingen op uitvallen en welke opgaven fout worden gemaakt. Dit kan zij na afloop gebruiken om gezamenlijk op terug te blikken. **Aan het einde van de verwerking krijgt ook de leerling de lesdoelen te zien, met daarbij per doel het aantal goed en fout gemaakte opgaven.**

Hiermee kan hij zelf al terugblikken op zijn prestaties van die les. Bovendien wordt de leerling de mogelijkheid geboden om door te oefenen op doelen die hij minder goed of juist goed beheerst na afloop van de les.

(Kemps, 2017)

Samenvatting documenten documentenanalyse

In de samenvatting van de documentenanalyse wordt gebruik gemaakt van de bovenstaande bronnen van bijlage 'documenten documentenanalyse'. De bronnen zijn te vinden in de literatuurlijst volgens APA.

In de documenten op de website wordt toegelicht hoe bepaalde zaken werken binnen het programma. Deze zijn geanalyseerd aan de hand van de vier componenten van Zimmerman (1989) en de leerkrachtvaardigheden van Wiliam (2013).

Componenten

- Stellen van eigen doelen

Gericht op het stellen van eigen doelen wordt door Gynzy ondersteund dat extrinsieke motivatie gemakkelijk te beïnvloeden is en dat dit sterke invloeden heeft op kort termijn. Daar tegenover zetten zijn intrinsieke motivatie, wat op langer termijn sterke invloed heeft. In het artikel verwijzen ze naar strategieën voor de intrinsieke motivatie die zij hebben verwerkt in de software. Ze benoemen daarnaast een aantal voorbeelden waarbij je aan de slag kan gaan met het stellen van doelen met kinderen.

- Zelfevaluatie

Iedere leerling kan zijn eigen persoonlijke leerroute volgen. Aan de hand van het aantal goede en foute antwoorden krijgt het kind erkenning in de vorm van een aantal sterren of een kroontje. Hierdoor kan het kind zien hoe hij of zij de opdrachten heeft gemaakt. Daarnaast kan het kind tijdens de opdrachten zien of het antwoord juist of onjuist is en wat het juiste antwoord moet zijn. In de Werelden kunnen de kinderen zien hoe ze op weg zijn binnen elk leerdoel. Ze zien hun score weergegeven op hun scherm en kunnen zien welke ze al goed hebben afgerond. Binnen deze werelden kunnen de kinderen zelf nog oefenen en zien wat ze nog lastig vinden.

- Zelfmonitoring

Kinderen kunnen zelf zien hoe ze op weg zijn binnen een leerdoel. Dit is te zien als vaardigheidsscore. Aan het einde van iedere les krijgt de leerling de lesdoelen te zien, met daarbij het aantal goede en foute antwoorden en hebben ze een digitaal overzicht in hoe ver ze zijn met een bepaald doel en waar ze dus nog extra mee moeten oefenen.

- Zelfinstructie

Bij het maken van de opgaven kunnen kinderen ervoor kiezen om op de button 'hint' te drukken, hier krijgen de kinderen een stukje hulp en uitleg bij de opgave. Aan het einde van de les krijgt de leerling opgaven aangeboden die extra geoefend mogen worden voor meer beheersing van het doel wat nog lastig blijkt.

Leerkrachtvaardigheden

- Begeleiderrol

Je hebt als leerkracht een overzicht van de vaardigheidsscores van leerlingen. Met behulp van het lesdashboard heb je een overzicht van de opdrachten die goed en fout gemaakt zijn door een leerling. Hier kan je ook zien of een leerling een tweede poging nodig heeft gehad. Je kan hier als leerkracht op inspelen na de verlengde instructie doordat je een tastbaar overzicht hebt van vragen waar nog moeilijkheid ligt voor kinderen. Leerlingen met een vaardigheidsscore onder de 25% kleuren roze, zodat per doel te zien welke leerlingen een zwakke beheersing hebben en dus extra uitleg behoeven.

- Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden

Wanneer een opgave twee keer fout is, wordt deze aan het einde van alle opdrachten nog een keer gevraagd voor een derde kans. De software is adaptief, dus ieder kind werkt op zijn eigen niveau en heeft op zijn eigen manier even veel 'gelijke' kansen op het behalen van sterren. De kinderen kunnen in de Werelden zelf kiezen aan welke doelen ze gaan werken, deze kan je als leerkracht beïnvloeden door Werelden 'aan' en 'uit' te zetten.

- Feedback

De leerling krijgt na een fout antwoord direct de gelegenheid het antwoord te verbeteren. Hierbij krijgt de leerling directe feedback welke tekstueel en vriendelijk is vormgegeven.

- Formatief evalueren

De leerkracht kan aan het einde van de les de behaalde scores zien op het dashboard. Dit kan zij na afloop gebruiken om gezamenlijk op terug te blikken.

Interview Gynzy

Doel van het interview

Inzicht krijgen in de manier waarop Gynzy aansluit bij de vier componenten en de leerkrachtvaardigheden.

Op welke manier wordt er aan eigenaarschap gewerkt binnen een rekenles volgens het IGD-model met het verwerkingsprogramma?

Vier componenten

Op welke manier kan Gynzy hierbij aansluiten?

Stellen van eigen doelen

Kinderen stellen zelf doelen voor de les, buiten de doelen van de les.

Zelfevaluatie

Zelf evalueren op proces en product.

Zelfmonitoring

Leerproces is zichtbaar.

Zelfinstructie

Heb ik instructie nodig?

Leerkrachtvaardigheden

Op welke manier kan Gynzy hierbij aansluiten?

Begeleiderrol

Begeleiden leerproces. Intrinsieke motivatie: zinvol, betekenisvol, functioneel.

Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden

Betrokkenheidsfactoren: emotie, interesse, doeltreffendheid, relevantie. Uitdaging bieden binnen de les (instructie).

Feedback

Tijdens de taak, proces en product, zelfsturing.

Formatief evalueren

Zijn de gestelde doelen behaald? Wat ga ik de volgende keer beter doen.

Afsluitende vraag:

Wat zien jullie in de toekomst nog aan ontwikkeling rondom eigenaarschap?

Transcript interview Gynzy

De respondent is in dit transcript vetgedrukt uitgewerkt. De onderzoeker is hier in het reguliere lettertype uitgewerkt.

Vier componenten van Zimmerman (1989)

Stellen van eigen doelen

Zelfevaluatie

Zelfmonitoring

Zelfinstructie

Leerkrachtvaardigheden Wiliam (2013)

Begeleiderrol

Leervermogen verbeteren en uitdaging bieden

Feedback

Formatief evalueren

Welkom bij het interview. Ik ga wat vragen stellen over de manier waarop Gynzy kan aansluiten bij eigenaarschap, gericht op Zimmerman, gericht op het stimuleren van eigenaarschap en Wiliam, gericht op de leerkrachtvaardigheden rondom eigenaarschap. In de e-mail benoemde je ook dat je zelf onderzoek hebt gedaan naar eigenaarschap, dus ik ben erg benieuwd op welke manier Gynzy hieraan tegemoet komt of kan komen. Zoals Zimmerman noemt is het stellen van eigen doelen voor kinderen belangrijk. Dit is geen tool die vast staat bij Gynzy. Maar hoe kan dit wel goed toegepast worden?

Gebruikt de school naast de verwerkingstool een methode? Of werkt de school alleen maar in de werelden?

Ze werken met Gynzy als methode, ze hebben geen rekenschriftjes meer.

Oké, dus ze hebben ook geen wereld in getallen, of?

Ja wel, ze gebruiken Pluspunt.

Het stukje eigen doelen stellen zal nu nog niet in de software gebeuren. Dus je kan niet ergens in de software aangeven wat je wilt bereiken. Maar doordat je in de werelden wel kunt zien wat er is, kun je daarbuiten wel als leerkracht doelen met de kinderen stellen. Een van de nieuwste dingen die we nu hebben zijn de doelenboekjes. Ik weet niet of je die al gezien hebt, nee dat kan nog niet want ze zijn nieuw. Maar die doelenboekjes kunnen de leerlingen zelf per periode, dit kan je zelf kiezen, aanpassen. Daarbij kunnen ze kiezen wat hun streefdoel is en dit aangeven in het boekje. Dit kan het kind dan zelf invullen en bijhouden en aan het einde zelf afstempelen als het doel behaald is. Op die manier kan je al veel meer eigenaarschap geven dan wanneer je dat niet doet. Hierdoor heb je het meteen duidelijk en analoog op papier. Toch denk ik ook dat het mooi zou zijn als we het digitaal zouden kunnen ondersteunen. Dat wil zeggen dat je kinderen echt eigen plannetjes laat maken en doelen laat stellen. Wij noemen dat dan koersen uitzetten waarin je kunt aangeven wat je wil doen op een gegeven dag bijvoorbeeld.

Jullie hebben vaste instructies die je in kunt zetten in een les.

Ja we hebben bepaalde instructies die je kan inzetten bij bepaalde doelen, we proberen bij elk doel een instructieles te maken. Deze kan je dan als leerkracht aanbieden, maar je kan ook als leerkracht kijken, waar is nou behoefte aan qua instructie, dus wat ga ik gebruiken voor mijn les. En een plan wat we hebben, is dat je

het op een gegeven moment digitaal kunt gaan communiceren met leerlingen, dus dat leerlingen weten welke instructie en doelen aangeboden gaan worden. En dan daarbij kunnen gaan aansluiten, maar daar zijn we nog bezig mee.

Dat is wel heel interessant. Ja je hebt ook een onderdeel zelfevaluatie, dat sluit ook aan bij het stellen van eigen doelen, wat jij ook al benoemt, het doelenboekje. Deze zou je als leerkracht natuurlijk ook kunnen creëren, dat is net hoe creatief je natuurlijk bent.

Ja, je kan als leerkracht deze momenten van evaluatie dan met de kinderen creëren, waarbij ze zelf kunnen evalueren op hun eigen gestelde doelen binnen het werk. Ik ga even kijken of er nog eentje ligt, dan kan ik die laten zien. Ze liggen er niet, maar ik zal ze straks even digitaal laten zien.

Dat is goed. Dan gaan we even door naar een ander onderdeel: zelfmonitoring. Hierbij is het belangrijk dat kinderen het leerproces zichtbaar hebben. Ik weet dat de kinderen aan het einde van de les een soort icoontje te zien krijgen met een percentage erbij over het doel van de les.

Ja, als je inderdaad een methodeles volgt van bijvoorbeeld Pluspunt, dan krijg je aan het einde suggesties om door te oefenen bij een soort hoofdonderwerp die gerelateerd zijn aan de les. Dus daar zie je dan bij hoe ver je bent. En in de werelden zelf, kan je van alle onderwerpen zien hoe ver je daarin bent. Wat we nog overwegen om te doen, is dat je aan het einde van de les kunt zien, echt per doel, wat de invloed van die les is geweest op jouw vaardigheidsscore.

En op basis van, je hebt ook een stukje zelfinstructie, dat is meer naar het begin van de les waarbij je introductie en instructie hebt. Hoe zien jullie zelfinstructie, de keuze tot extra instructie, rondom eigenaarschap. Want je hebt natuurlijk de kinderen die de instructie nodig hebben, maar je hebt ook kinderen die dat niet per se nodig hebben maar wel zouden willen krijgen.

Ik denk dat dat een stukje is wat misschien wel lastig digitaal te ondervangen is. Het zal vooral de leerkracht moeten zijn die in de gaten houdt waar de behoefte ligt en of ze de mogelijkheid biedt om een instructie wel of niet bij te wonen. Een mini instructie die in sommige opgaven wel zit is de hint. Hier kunnen de kinderen voor kiezen om op te klikken, deze legt dan kort de opdracht uit. Wat interessant zou kunnen zijn, is dat je bijvoorbeeld zegt dat na de tweede fout een extra aanwijzing komt en dat je toch nog een keer de hint opent. Die hint kan ook een filmpje bevatten of een stukje uitleg over de opgave waar je mee bezig bent. Dat is maar heel klein natuurlijk.

Ja. Want je mag de opdracht twee keer maken, en aan het einde mag je de opdracht dan nog een keer maken bij foute antwoorden?

Ja exact. En de laatste keer telt niet meer mee in de score, maar alleen maar om te laten zien dat je het hebt begrepen of om nog een keer te kijken naar die opgave. En als die derde keer dan nog een keer fout gaat, dan krijg je het goede antwoord te zien.

Een leerkracht had het over het behalen van het kroontje. Wanneer de kinderen aan het werk zijn, willen ze heel graag het kroontje behalen, maar dat kan niet wanneer ze een opdracht overslaan. Hierdoor kreeg ze de situatie dat heel veel kinderen aan het wachten waren, tot ze hen uitleg kon geven.

Ja snap ik. De derde poging telt niet meer mee voor het kroontje, de tweede poging wel, maar als je die fout doet dan gaat het wel van je kroontje af. Als je het de eerste poging fout hebt maakt dat niet uit voor het kroontje. Wat als leerkracht wel goed is

om te weten, denk ik, is dat het kroontje een keer leuk is voor de leerling, maar een leerling die een kroontje gehaald heeft, heeft alle opgaven goed geantwoord. Dat betekent dat hij of zij eigenlijk niks geleerd heeft in de les. Dus eigenlijk heeft een leerling die twee sterren heeft gehaald, het meest optimale. Dan zit je tussen de 60 en 80 procent goede antwoorden van de opgaven, dan zit je waarschijnlijk het meeste in de zone van de naaste ontwikkeling. Waarschijnlijk het meest optimale van je leerproces.

Ja helder. Dan ga ik even over op de leerkrachtvaardigheden die volgens Wiliam belangrijk zijn. Het stukje begeleiderrol, je hebt natuurlijk een instructiemoment, daarin is dat misschien lastiger om in te zetten. Daarnaast maken alle kinderen tijdens de verwerking dezelfde opdrachten, klopt dat?

Niet per se dezelfde opgaven. Wel dezelfde doelen, maar als de adaptiviteit aanstaat, dan betekent het dat alle leerlingen opgaven krijgen binnen een leerdoel op zijn eigen niveau.

Oké.

Voor zover dat mogelijk is.

Ja, oké. En bij het zelfstandig werken, kan het dus zo zijn dat de kinderen verschillende opdrachten maken?

Ja. Nou ja een van de dingen die je dus ook als leerkracht moet realiseren als je met adaptieve software gaat werken, het is bedoel voor de verschillende niveaus, is dat je op twee manieren kunt kijken naar de leerlingen. De ene is bijvoorbeeld dat je naast de leerling gaat staan en samen met de leerling kijkt naar wat er op het pad komt en kijkt hoe je dat kunt gaan oplossen. En waarbij je een kind begeleidt. Dus vooral vragen stellen om een leerling te prikkelen om iets op te lossen, en als het echt niet lukt samen kijken hoe je het gaat oplossen. En de andere manier is wat je vaak ziet in het traditionele onderwijs, is dat je als leerkracht eerst alle opdrachten bekijkt. Vooraf bepaalt en bekijkt welke opgaven de kinderen gaan tegenkomen, zodat je precies voorbereid bent op wat een leerling mogelijk op zijn pad krijgt. Dat je alles voor bent en alle problemen uit de weg haalt op het moment dat het mogelijk een obstakel gaat zijn, dat kan. Maar dan heeft de leerling dus compleet een veilige zekere leerroute, maar de leerling leert niet omgaan, op die manier, met onverwachte zaken. En dit kan ook heel goed, op het moment dat alle leerlingen op hetzelfde moment dezelfde opgaven aan het maken zijn. Maar als je adaptieve software hebt, dan zitten er in één leerdoel soms wel 200 opgaven. Ja als je acht leerdoelen in een les hebt zitten, dan is dat natuurlijk niet te doen. Dit betekent dus dat je een sfeer moet creëren in je klas, waarbij je met elkaar accepteert en ook het mooi vindt dat er dingen op de weg komen terwijl dit dingen zijn die je niet verwacht. En juist dat zijn de mooie leermomenten met elkaar.

Ja en dan is dat kroontje natuurlijk niet het belangrijkste dat gehaald moet worden.

Nee dat kroontje is gewoon een leuke erkenning als dat een keer lukt. Maar het doel is natuurlijk leren.

Ja je kan ook zien hoe de kinderen de sommen maken, dat kan je zien op je scherm als leerkracht. Er zijn natuurlijk kinderen die na twee fouten of na drie fouten nog steeds eigenlijk niet snappen wat er fout is gegaan en wat de bedoeling eigenlijk is. Zeggen jullie dan, ja dat kan je laten rusten of laat het vanuit het kind komen wat hij of zij daarmee doet. Gericht op de begeleiderrol. Wat is daarin het advies?

Er zijn natuurlijk verschillende manieren om daarmee om te gaan. Er zijn natuurlijk leerkrachten die direct, en op je dashboard is een groen bolletje goed, een golfje de tweede keer goed en een kruisje is twee keer fout. Er zijn leerkrachten die direct na het kruisje bij het bureau staan en het probleem willen oplossen om te kijken naar de fout. Zelf denk ik dat het goed is dat je fouten toelaat en dat je fouten ziet als leermomenten. En natuurlijk moet je voorkomen dat leerlingen gefrustreerd raken en dat leerlingen foute beelden ontwikkelen op basis van fouten. Maar dat gebeurt pas na 30 keer. Een paar keer fouten maken is helemaal niet erg. Wij bieden tegenwoordig ook inzichten per doel, hoe de leerling zich ontwikkelt. Of dat hij stijgt of daalt in de loop van de tijd bij het maken van de opgaven. Als je ziet dat een leerling stagneert, dus net zoveel daalt als stijgt, dan lijkt me dat een aanleiding om te gaan kijken met de leerling: hoe komt dat en waar ligt het aan. Dan kan je de opgaven nog bekijken. Maar als je ziet dat de leerling heel veel stijgt en af en toe een foutje maakt, ja dan is dat prima. En natuurlijk op het moment dat je wat meer in de bovenbouw komt, het gedeelte wanneer je de verantwoordelijkheid van leerlingen sterker wil maken. Ja dan kan je daarmee proberen leerlingen zelf meer verantwoording op te leggen. Dus wachten bijvoorbeeld tot leerlingen zelf komen. Dus dat je constateert, dit zijn acht kruisjes binnen die doelen. Dat is best veel, als hij zelf niet komt, dan kom ik morgen naar hem en dan bespreek ik het alsnog. Daar moet je zelf als leerkracht een beetje een weg in vinden.

Ja duidelijk.

Het lijkt me wel lastig, wanneer je er als leerkracht voor kiest om een grote les te geven, waarbij de kinderen zelf weinig verwerken binnen het programma, om dan te komen tot de informatie voor het programma. Je hebt dan natuurlijk geen gegevens van die kinderen over dat doel van die les op dat moment. Hoe kan je dit slim aanpakken?

Ja dat is lastig inderdaad. Maar dat blijft natuurlijk echt een kwestie van aanvoelen wat de behoefte is en je kan ervoor kiezen om ze dan thuis wat te laten doen of maken, maar dat blijft inderdaad een lastig iets.

Ze werken bij ons wel gewoon nog met de toets op papier, deze maken ze niet via de software. Stel ze zouden dit wel via Gynzy maken, worden deze resultaten dan meegenomen in de werelden?

Ja, alles telt mee. Dus een opgave uit de les, of uit de werelden, uit de toets. Dit telt allemaal mee in de score bij het doel.

Je kan je sowieso afvragen met welk doel je een toets afneemt. Want als het is om te meten hoe goed leerlingen zijn, dan is de vaardigheidsscore als het goed is een betrouwbare weergave van de vaardigheid dan een enkele toets. Het afnemen van toetsen, merken we ook wel van scholen, wordt minder belangrijk. Omdat je eigenlijk continu monitort hoe het met de leerling gaat.

Ja snap ik. Als je kijkt naar een stukje eigenaarschap gericht op een instructie. Hoe zie je dat dan voor je rondom Gynzy?

Wat ik me kan voorstellen is dat je daar afspraken over moet maken met kinderen. Dat ze bijvoorbeeld, naast vaste instructiemomenten, zelf mogen aangeven waar ze nog extra uitleg over willen hebben. En daarbij ook de waardering laat zien wanneer kinderen aan willen en kunnen geven dat ze dit nodig hebben. Dat je de sfeer creëert dat kinderen hier trots op mogen zijn. Er zijn wel een aantal scholen die dit volledig doen, die gaan er vanuit dat elke leerling zijn eigen programma volgt. Zij hebben de methode losgelaten en met leerlingen een keer per zes weken een gesprek hebben waarin ze doelen stellen voor een bepaalde periode, afspraken maken over aan welke

doelen ze gaan werken. En dan kan je ook clusteren welke onderwerpen veel gekozen worden en dan kunnen kinderen van verschillende leerjaren bij elkaar aansluiten en de instructie volgen.

Oké, dus zij clusteren dan binnen de doelen in plaats van de leerjaren?

Ja.

Dat klinkt heel interessant.

Jullie hebben natuurlijk bepaalde onderwerpen die jullie selecteren voor de lessen bepaalde contexten waaruit of waarover vragen worden gesteld, gericht op de interesses van kinderen waarbij je uitdaging biedt. Op welke manier wordt dit vorm gegeven?

Dit ligt vooral bij de auteur. Die kan zijn eigen creativiteit gebruiken. Er zijn wel een aantal onderwerpen die we niet terug willen zien, dingen als stereotypen. Dus bijvoorbeeld moeder repareert mee de auto en vader gaat mee boodschappen doen. Dat is wel iets waar we heel scherp op zijn. Iets anders wat we er ook doorheen laten lopen is het prikkelen voor techniek. Je merkt dat het onderwijs de afgelopen 20-30 jaar gefeminiseerd is, dat betekent ook dat veel met dieren is en lief en met vrolijke kleurtjes. En bijvoorbeeld bij spelling hebben we ervoor gekozen om een wandkaart meer richting de techniek te trekken, dus een boor en een schroef, in plaats van een beer en een schaar. En verder mogen ze veel zelf bedenken, het zijn allemaal leerkrachten geweest en kunnen dus goed aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. Hier kan je als leerkracht ook goed bij aansluiten dus in je les.

De mensen die de opgaven bedenken?

Ja, komen allemaal uit het onderwijs.

Dat is wel heel leuk om te weten.

Een stukje **feedback**, daar hebben we het al een klein beetje over gehad. Je hebt natuurlijk het overzicht waarop je kan zien hoe de vragen zijn gemaakt. Hebben jullie hier nog bepaalde gedachtegangen bij. Hoe je de feedback het beste vorm kan geven. Het programma geeft zelf natuurlijk aan of een antwoord goed of fout is, maar hoe kan je dit als leerkracht goed aanpakken?

Ja zoals we het net er ook inderdaad over hadden, je moet goed als leerkracht bekijken hoe snel je reageert op het kruisje. Dus of je leerlingen ook ruimte wil geven om fouten te maken. Wat nog veel belangrijker is, een foutwaarderend klimaat creëren. Dus niet de leerling eruit roepen die het minste fout heeft gemaakt of de leerling met het kroontje. Maar de leerling die het meeste heeft geleerd. Dat is de leerling die doorgezet heeft. Het programma geeft slechts een weergave van juist of onjuist. Hierbij is het belangrijk dat je zorgt dat het kind een fout oppakt en hier iets mee doet. En een fout ook behandelen als niet anders dan een onverwachte uitkomst. Dat is juist iets moois. En als je dat voor elkaar kunt krijgen, dan geef je leerlingen veel meer de ruimte om antwoord te durven geven, **dingen proberen om te doen. Want daarom zit je op school. Alles mag, en dat is de beste ruimte om het optimale uit je leren te halen.**

Ja duidelijk.

Wanneer je kijkt naar het evalueren. Wanneer de kinderen klaar zijn krijgen ze dus die icoontjes te zien, waarbij ze zien hoeveel procent hun score is binnen die les. Dit kijkt ook een stukje terug op zelfmonitoring van Zimmerman. De kinderen krijgen de score te zien, dit is voor hun berekend door het programma. Waarin kan ik daar een stukje eigenaarschap vinden, dit omdat het een score is die ze te zien krijgen en gegeven krijgen van het programma.

Een van de dingen die ook wel is gevraagd, kunnen mijn kinderen ook zelf zien en terug naar gegeven antwoorden. Dit om te zien wat er dan fout is gegaan. Dit zou nog een interessante kunnen zijn om in de toekomst ook mee te nemen inderdaad.

We zijn wel mogelijkheden aan het creëren om het te kunnen gaan doen. Technisch gezien keken we voorheen puur of het gegeven antwoord goed of fout was en op dit moment zijn we aan het bijhouden wat het antwoord dan was.

Ja, dus kijken: waar ging het fout?

Ja precies. Waardoor je later dus ook terug kunt zien, wat nu alleen als leerkracht kan, maar dit kan misschien ook straks als leerling, wat er nu fout is gegaan. Dus ja, dat is wel interessant.

Ja want als je kijkt naar het doelenboekje, dan kunnen ze natuurlijk zelf al kleuren. Dus dat zou daarbij ook mooi kunnen aansluiten.

Ja.

De rest evalueren van de les is natuurlijk ook aan de leerkracht. Rondom bijvoorbeeld het einde van de les. Kunnen de leerkrachten ook de score van de hele groep zien over het hele doel?

Ja, die kunnen zowel de individuele score zien als de groepsscore.

Oké duidelijk, dan kan je daar als leerkracht natuurlijk ook al een hoop mee.

Ja precies, daar kan je dan je evaluatie op afstemmen.

Oké helder.

Ik heb eigenlijk nog een afsluitende algemene vraag:

Rondom Gynzy, gericht op rekenen, als je kijkt naar het concept eigenaarschap. Hoe zie jij dat nog in de ontwikkeling?

Ik zal je even iets laten zien wat we nog aan het ontwikkelen zijn. De afgelopen tijd zijn we vooral bezig geweest met de ontwikkelingen voor leerkrachten. Het streven is ook om wat meer te ontwikkelen voor de leerlingen zelf. Hier zit het stukje eigenaarschap voor de leerlingen zeker bij. Het is een soort programma waar leerlingen zelf doelen in kunnen plannen voor een dag of week. Hier krijgen de kinderen meer inzichten in hun eigen resultaten. Hierin kunnen ze ook zien wat hun vaardigheidsscore is per doel. Ook kan een leerkracht doelen of andere dingen insturen om in te plannen. Bijvoorbeeld het leren van een lied voor de musical.

Werkt het als een soort weektaak?

Ja je kan het zo invullen als je zelf wil. Het kan als vast programma ingezet worden, maar ook als weektaak bijvoorbeeld, maar het is nog wel in ontwikkeling,

Heel erg duidelijk. Dan wil ik je heel erg bedanken voor het interview, het was erg interessant en erg leuk om wat dingen al te horen over de nieuwe ontwikkelingen.

Graag gedaan!

Bijlage 5. Stappenplan effectieve feedback en reflecteren

Imming (2017)

1. Bespreek vooraf het lesdoel met de leerlingen

Dit wordt ook welk feed forward genoemd. Elke rekenles start met het benoemen van het lesdoel waarbij deze op het bord staat. Samen met de leerlingen onderzoekt de leraar wat zij er al vanaf weten. De leerlingen overleggen bijvoorbeeld wat het lesdoel voor hen betekent en wat ze ermee kunnen doen. Dit wordt geïllustreerd met voorbeelden.

2. Geef BKC-feedback (Bevestigend-Kritisch-Constructief)

Er komen hier drie verschillende vormen van aan de orde. De leraar bevestigt dat een leerling iets goed heeft gezegd en vraagt er meteen achteraan hoe de leerling dit weet: 'Ja, je maakt eerst de grootste sprong. Hoe groot is die van jou?'. Ze geeft ook bevestigende in combinatie met kritische feedback: 'Er is al veel goed in jouw antwoord, maar nog niet alles. Wat ontbreekt er?' Ten slotte komt de bevestigende, kritische en constructieve feedback aan de orde: 'Ik merk dat je er goed over hebt nagedacht. Klopt het alleen wel? Wat moest je uitrekenen bij deze som?'

3. Begeleid wanneer het kan, stuur wanneer het moet

Bij stap 3 van het stappenplan, gaat het om het begeleiden van de leerlingen zonder hierbij sturend te zijn. Het is belangrijk dat de leraar begeleidt in het vinden van het juiste antwoord of de juiste manier van werken. Dus bijvoorbeeld: 'Kan het ook in minder stappen? Probeer dat maar eens', 'Welke sprong maak je eerst? En verder? Doe maar!'

4. Zeg niet voor, maar help ze het zelf te doen

Uiteraard is het ook belangrijk dat je niets voorzegt maar de leerlingen helpt het zelf te doen (stap 4): 'Hoe ga je dit aanpakken?' en 'Tot hier is het helemaal goed gegaan. Kijk eens of je zelf kunt vinden wat er anders had gemoeten'

5. Bespreek aan het einde van de les nogmaals het lesdoel/leerdoel met de leerlingen (reflectie).

Tot slot reflecteert de leraar met de leerlingen op de les. Zij bespreekt hierbij nogmaals het lesdoel. Naast het lesdoel, staat op het bord ook wanneer het doel behaald is. De leerlingen kunnen zelf vaststellen of ze het doel inderdaad behaald hebben.