Een stappenplan ter verbetering van het zelfsturend vermogen

Stap voor stap op weg naar beter zelfsturende SBO-leerlingen

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van
de kernopgave 'Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling'(POS)

Begeleider: Marc Karremans
Stageschool: Ons sbo
Breda, 01-05-2017

Student: Anouk van Gool
Studentnummer: 2073573, aja.vangool@student.avans.nl

Inhoud

Voorwoord 1
1. Inleiding en aanleiding 2
1.1 Inleiding 2
1.2.1 Samenvatting 3
1.2.2 Abstract 3
1.3 Situatieschets 4
2. Theoretische onderbouwing 6
2.1 Literatuuronderzoek 6
2.2 Conceptueel model 11
3. Onderzoeksontwerp 13
3.1.1 Onderzoeksvraag 13
3.1.2 Hypothese 13
3.2 Innovatief ontwerp 13
3.3.1 Onderzoeksopzet 14
3.3.2 Factoren van invloed op de uitvoering 15
3.3.3 Tijdschema 16
4. Resultaten 17
4.1 Uitvoering 17
4.2 Resultaten 18
4.3 Beperkingen 19
5. Conclusie en discussie 20
5.1 Conclusie 20
5.2.1 Discussie 21
5.2.2 Aanbevelingen 22
5.2.3 Vervolgonderzoek 22
Literatuurlijst 24
Bijlagen 29
Bijlage 1 29
Bijlage 2 35
Bijlage 3 39
Bijlage 4 40
Bijlage 5 41
Bijlage 6 43
Bijlage 7 48
Bijlage 8 54
Bijlage 9 55

Bijlage 10 56
Bijlage 11 57
Bijlage 12 59

Voorwoord

Dit onderzoek is tot stand gekomen ten gevolge van het willen verbeteren van het zelfsturende vermogen van leerlingen binnen het speciaal basisonderwijs. Deze afstudeerscriptie “praktijkonderzoek schoolontwikkeling” is de afsluitende opdracht tot het voltooien van de opleiding leerkracht basisonderwijs. De uitvoering van dit onderzoek heeft plaatsgevonden in groep 5 van Ons sbo. Ik hoop hiermee mijn stageleerlingen een beter zelfsturend vermogen te hebben gebracht, waardoor zij minder leerkrachtafhankelijkheid ervaren.

Vanaf de start van het laatste studiejaar ben ik bezig geweest met dit onderzoek. Waar ik in de beginperiode nog vreesde voor een goed verloop, ben ik steeds meer plezier gaan krijgen in het maken en uitvoeren. Uiteindelijk kan ik zeggen dat het proces erg leerzaam is geweest en ik het met veel plezier heb doorlopen.

Hiervoor wil ik allereerst mijn mentor en stageklas bedanken. Ik heb alle tijd en ruimte gekregen voor het uitvoeren van mijn onderzoek en de leerlingen hebben hierbij goede inzet getoond. Ook zou ik graag mijn begeleider Marc Karremans willen bedanken voor alle begeleiding en de goede en concrete feedback. Verder wil ik iedereen bedanken die met mij heeft geholpen om het onderzoek beter te maken. Tot slot wil ik graag mijn vriend Philippe Wouters bedanken voor zijn kritische blik op deze scriptie en het meedenken om dit onderzoek te laten slagen.

Terheijden, 1 mei 2017

Anouk van Gool

1. Inleiding en aanleiding

1.1 Inleiding

Zelfsturing in schoolse situaties wordt door veel leerlingen als lastig ervaren (Luken, 2008). Met name binnen het speciaal basisonderwijs (SBO) wordt door leerkrachten een slecht zelfsturend vermogen ervaren bij de leerlingen. De leerlingen stellen zich leerkrachtafhankelijk op, waardoor de behoefte is gekomen tot het verbeteren van het zelfsturend vermogen bij de leerlingen. Ten gevolge van gesprekken met leerkrachten en het ervaren van de beperkte zelfsturing van leerlingen binnen basisschool Ons sbo, is er gekozen om onderzoek uit te voeren ter bevordering van het zelfsturend vermogen.

Zelfsturend vermogen is in de huidige samenleving steeds meer van belang. In hoofdstuk 1 zal bij de situatieschets een duidelijk beeld worden gegeven van de maatschappelijke relevantie. De situatieschets zal een omschrijving geven van de school waar dit onderzoek wordt uitgevoerd en het belang voor deze school wordt hier aangehaald. De situatieschets leidt tot een voorlopige onderzoeksvraag die zal worden beantwoord in hoofdstuk 2. In dit hoofdstuk wordt een literatuuronderzoek getoond waar vanuit verschillende perspectieven het probleem wordt geanalyseerd. Er wordt kritisch gekeken naar verschillende standpunten in de literatuur om te signaleren welk aandeel de grootste invloed uitoefent op het zelfsturend vermogen van de leerlingen. Vanuit hier kan een doel worden geformuleerd die het uitgangspunt zal vormen van dit onderzoek. Om een duidelijk beeld te geven van het te bereiken doel wordt door middel van een conceptueel model een schematische weergave gegeven van de opzet van dit onderzoek.
Hoofdstuk 3 start met een aangescherpte onderzoeksvraag die aanleiding geeft tot het ontwerpen van een innovatieve oplossing. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van literatuur concreet gemaakt wat dit ontwerp inhoudt. Ook wordt beschreven op welke manier de oplossing getest zal worden en hoe de uitvoering van het ontwerp plaats zal vinden. De specifieke beschrijving van de uitvoering is te lezen in hoofdstuk 4. Hierop volgend worden de resultaten getoond die door middel van een voor- en nameting binnen de onderzoeksgroep en een controlegroep zijn verkregen. Beperkingen van dit onderzoek en de interveniërende factoren worden hier kritisch beschreven en toegelicht.
Hoofdstuk 5 bevat de conclusie, geschreven aan de hand van de onderzoeksvraag en de verkregen resultaten. Dit zal leiden tot discussiepunten die ook in dit hoofdstuk worden opgenomen. Als laatste worden in dit hoofdstuk aanbevelingen geboden ter bevordering van het zelfsturend vermogen van leerlingen binnen Ons sbo. Dit onderzoekverslag wordt afgesloten met een literatuurlijst en de bijlagen met documenten die van belang zijn voor dit onderzoek.

1.2.1 Samenvatting

De leerkrachten van basisschool Ons sbo ervaren een slecht ontwikkeld zelfsturend vermogen bij de leerlingen. Binnen de huidige samenleving is een goed zelfsturend vermogen echter wel van belang gezien het maatschappelijke initiatief dat van de burgers wordt verwacht. Dit leidt ook tot veranderingen binnen het onderwijs. Structuur en autonomie zouden daarom binnen het onderwijs de basis moeten vormen.

Om deze structuur en autonomie aan te bieden is een stappenplan ontwikkeld voor het zelfsturend vermogen. Hiermee is getracht om leerlingen zelf (kleine) problemen op te laten lossen en hen leerkrachtonafhankelijker te maken. Gedurende zeven weken is dit stappenplan ingezet met aanvullende interventies. Door middel van een tijdsteekproef heeft er gedurende een lessituatie een voor- en nameting plaatsgevonden in zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep. De leerlingen zijn individueel gedurende twintig minuten geobserveerd. Hierbij is er beoordeeld op vijf handelingen die verantwoordelijk zijn voor het niet-zelfsturend vermogen. Vanuit deze niet-zelfsturende handelingen kon het zelfsturend vermogen worden berekend. Zowel de onderzoeksgroep als controlegroep toonden significante verbetering aangaande het zelfsturend vermogen ($p \leq 0,05$). In de onderzoeksgroep is echter de daadwerkelijk tijdsbesteding van alle vijf de niet-zelfsturende handelingen significant afgenomen. Dit in tegenstelling tot de controlegroep, waar geen van deze handelingen significant verbeterden. Gemiddeld genomen nam het zelfsturend vermogen in de onderzoeksgroep significant sterker toe dan in de controlegroep (9,3 minuten tegenover 3,7 minuten respectievelijk).

Aangezien zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep significant vooruit zijn gegaan, zou vervolgonderzoek plaats moeten vinden om de daadwerkelijke effectiviteit van het stappenplan aan te tonen. Een langere uitvoeringstijd met meerdere metingen zou de resultaten meer betrouwbaar kunnen maken. Concluderend tonen onze resultaten dat ons stappenplan mogelijk een effectief middel is om leerlingen binnen het speciaal basisonderwijs een beter zelfsturend vermogen te laten ontwikkelen.

1.2.2 Abstract

Teachers of primary school “Ons sbo” notice a poorly developed ability of self-determination in students. Within our current society, increasing amounts of initiative is expected from its citizens. Therefore, drastic changes have been introduced in the educational system aiming to increase the amount of structure and autonomy in children.

Therefore, in order to offer more structure and autonomy, a step-by-step scheme has been developed aimed at increasing self-determination in students. The goal is to increase the students ability to single handedly solve (small) problems and make the more independent of their teachers. During seven weeks, the step-by-step scheme has been used in combination with additional interventions. Each student was individually observed for 20 minutes during a teaching session, both before and after the study duration. Here, each student was scored on five distinctive actions, each indicating non self-deterministic behaviour. From these actions, the duration of self-deterministic capacity could be calculated. Both the research group as the control group showed significant improvement regarding self-deterministic capacity ($p \leq 0,05$). However, only the research group showed a significant decrease in time spent on all five actions linked to non self-deterministic behaviour. Remarkably, in the control group, none of these factors were significantly improved. On average, the duration of self-deterministic behaviour increased significantly more in the research group when compared to the control group (9,3 minutes versus 3,7 minutes respectively).

Since both the research group as the control group showed a significant improvement, additional research is warranted in order to truly prove the efficacy of the step-by-step scheme regarding self-deterministic capacity. To increase the reliability of our data, a longer study duration using multiple measurements should be applied. In conclusion, our results suggest that our step-by-step scheme might be an effective tool aimed at improving the self-deterministic capacity of students in special primary education.

1.3 Situatieschets

Jaarlijks publiceert de Raad voor Maatschappelijk Ontwikkeling (gefuseerd tot de Raad voor Volksgezondheid & Samenleving) adviezen voor de sociale verhoudingen in Nederland. Een vastgesteld advies wordt naar het kabinet en parlement gestuurd, waar een standpunt in wordt genomen over dit advies. In juli 2013 presenteerde de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling het rapport "terugtreden is vooruitzien". Hierin staat beschreven dat de overheid zich terugtrekt als middelpunt van politieke kwesties en dat er meer ruimte is voor maatschappelijk initiatief (Bolhuis, 2013). Meer maatschappelijk initiatief betekent volgens Zuure (2013) in dit rapport dat de samenleving de ruimte krijgt om de publieke voorzieningen naar eigen waarde en inzicht te organiseren. De overheid wil zich volgens Bolhuis terugtrekken uit de maatschappij en meer aan de samenleving overlaten. Dit is volgens hem waar de burgers om vragen. Kirschner en Merriënboer (2013) geven aan dat de westerse samenleving verandert naar een samenleving van goed geïnformeerde en assertieve consumenten. Kirschner en Merriënboer zien dat dit ook van leerlingen wordt verwacht. De leerlingen moeten volgens Veugelers (in Kirschner en Merriënboer, 2013) zelfstandig zijn, verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces en hun eigen schoolse gedrag regisseren. Leerkrachten moeten volgens Kirschner en Merriënboer het onderwijs zo inrichten dat de leerling zoveel mogelijk het zelfsturend leren kan ontplooien. Zuure (2013) schrijft dat scholen door de terugtrekkende overheid zelf de wijze en de inhoud van het onderwijs kunnen bepalen. De traditionele vorm van onderwijs zal hiermee veranderen. De plicht tot zelfsturing is volgens Moffitt et al. (2011) zelfs de oudste voorwaarde die samenlevingen stellen aan kinderen. Zelfsturing wordt gezien als synoniem van het zelfsturend vermogen en definieert zich als het vermogen om controle uit te oefenen over het eigen handelen.

Moffit et al. merken op dat het succes in het leven afhangt van de mate van zelfsturing op kinderleeftijd. Zo hebben zij ontdekt dat kinderen van drie waarbij de zelfsturing onderontwikkeld is in vergelijking met leeftijdsgenoten, ruim dertig jaar later vaker problemen krijgen met hun gezondheid, werk, inkomen en relaties. Ook de onderwijsraad (2014) benadrukt het belang van zelfsturing en meent dat het kan worden bevordert door een meer systematische werkwijze in het curriculum van het Nederlandse onderwijsstelsel. Zelfsturing is volgens de hoofdinspecteur van het primair onderwijs en expertisecentra, dan ook één van de sociale competenties waarvan de inspectie verwacht dat scholen nadrukkelijk aandacht aan besteden (Henkens, 2012).

Ons sbo is een katholieke school voor speciaal basisonderwijs die gericht is op kinderen met een onderwijsachterstand. Hier ervaren zij een beperkt zelfsturend vermogen bij de leerlingen. Zo geeft de directeur van de school aan dat hij denkt dat de leerlingen meer kunnen, maar dat de zij vaak te leerkrachtafhankelijk worden gemaakt (Stander, persoonlijke communicatie, januari 2017). Stander ziet dat de leerkrachten van Ons sbo veel structuur aan de leerlingen willen bieden en moeite hebben om de leerlingen meer los te laten. Stander denkt dat als de leerlingen binnen veilige kaders meer los worden gelaten zij meer zelfsturend zullen worden.

Speciaal basisonderwijs (SBO) scholen zijn er voor leerlingen die moeilijk leren, opvoedingsmoeilijkheden hebben of leerlingen die speciale ondersteuning en aandacht nodig hebben binnen het onderwijs. SBO-scholen hebben in tegenstelling tot speciaal onderwijs (SO) scholen dezelfde kerndoelen als het regulier basisonderwijs. SBO-leerlingen krijgen echter meer tijd om deze doelen te behalen (Nationale onderwijsgids, 2016).

Als leerlingen door ongunstige economische, sociale of culturele omstandigheden in het onderwijs onder het gemiddelde presteren spreken we volgens Mulder en Meijnen (2013) van een onderwijsachterstand. Ook geven zij aan dat buiten omgevingsfactoren ook genen een rol spelen. Het is echter nog vrij onduidelijk in hoeverre 'nature' naast 'nurture' een rol speelt in de ontwikkeling van kinderen. Uit onderzoek van Diamond (2007) is gebleken dat leerlingen met een onderwijsachterstand hierdoor vaak als gevolg een slecht ontwikkeld zelfsturend vermogen hebben. Het lijkt daarom juist bij deze leerlingen van belang om de ontwikkeling van het zelfsturende vermogen te begeleiden om hiermee onderontwikkeling te verminderen of mogelijk zelfs te voorkomen. Een goed zelfsturend vermogen op jonge leeftijd lijkt immers een voorwaarde tot een succesvol leven.

Ons sbo is gevestigd in de wijk Boeimeer in Breda en maakt onderdeel uit van de stichting INOS (schoolgids Ons sbo 2016-2017). De leerlingen zijn afkomstig uit verschillende nationaliteiten, culturen en levensbeschouwingen. Op 1 oktober dit jaar telde de school 280 ingeschreven leerlingen, verdeeld over 20 groepen. Volgens de analyse van opbrengsten (analyse van de populatie, koppeling ontwikkelingsperspectief en leerontwikkeling, eindopbrengsten en tussenopbrengsten en de sociale emotionele ontwikkeling) van Ons sbo ('13 '14 '15) bezit het merendeel van de leerlingen (71%) over capaciteiten op moeilijk lerend niveau tot en met beneden gemiddeld niveau (IQ score van 70-79 en 80-89). De gemiddelde intelligentie van de schoolpopulatie is de afgelopen jaren stabiel gebleven en het basisarrangement is dan ook gericht op moeilijk lerend en benedengemiddeld niveau. Ongeveer één op de vijf leerlingen van Ons sbo hebben Nederlands als tweede taal en bij veel van hen wordt thuis voornamelijk de moedertaal gesproken.
Ons sbo streeft ernaar om voor deze leerlingen onderwijs op maat te bieden, passend bij de mogelijkheden van de leerling. Zo staat in het schoolplan (Stander 2013, Meerjaren Strategisch Beleidsplan) geschreven dat Ons sbo op zoek is naar een evenwicht tussen een uitdagende leeromgeving waarin de leerling zo zelfstandig mogelijk kan leren, die tegelijkertijd genoeg structuur en veiligheid heeft om ook de prikkelgevoelige leerlingen een stimulerende leeromgeving te blijven bieden.

Om in kaart te brengen hoe zelfsturend de leerlingen van Ons sbo zijn heeft er een gesprek plaatsgevonden met de groepsleerkracht van groep 5, gericht op het zelfsturend vermogen van deze groep. De groepsleerkracht gaf in dit gesprek aan dat zij in de klas een slecht zelfsturend vermogen bij de leerlingen ervaart (Weevers, persoonlijke communicatie, oktober 2016). Naar aanleiding van dit gesprek is een gerichte observatie uitgevoerd, waar duidelijk in naar voren is gekomen dat nagenoeg alle leerlingen over een beperkt zelfsturend vermogen beschikken. Dit observatieschema is ontwikkeld door de organisatie ZO! (2016) voor het onderwijs en gericht op het taakgericht gedrag, zelfbewustzijn en reflectie en de interactie in de klas. Binnen deze onderdelen is er gescoord op vijftien items. Ieder item geeft een aantal mogelijke concrete omschrijvingen van het gedrag van een leerling. De mate van zelfsturing loopt hierbij op. De observant koos de omschrijving die op het moment van de observatie waargenomen werd. In bijlage 1 is het gebruikte formulier te vinden met hierin de uitslag van de uitgevoerde observatie. Uit het intern onderzoek bleek duidelijk dat het zelfsturende vermogen op meerdere gebieden ondermaats was. Zowel vakinhoudelijk en didactisch als sociaal-emotioneel bleek het onder niveau.
Aangezien Ons sbo een school is voor het speciaal basisonderwijs wordt er meer zelfsturing van de leerlingen verwacht dan op een cluster school. De groepsleerkracht van groep 5 ondersteunt deze constatering, en is van mening dat de leerlingen vaker zelf oplossingen en handelingen zouden moeten bedenken (Weevers, persoonlijke communicatie, oktober 2016). De verwachting is dat hen dit ook in de toekomst veel zal helpen. Met name op momenten waarop een hogere mate van zelfstandigheid in de maatschappij wordt verwacht.

Op dit moment werkt Ons sbo aan de sociaal emotionele vaardigheden van de leerlingen middels de methode Leefstijl (Edu'Actief, 2002). Deze methode sluit aan bij kerndoel 35 van "oriëntatie op jezelf en de wereld, mens en samenleving", namelijk: "de leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument" (Edu'Actief, 2002). De methode zou dus bijdragen aan het verbeteren van het zelfsturend vermogen. In het dagelijks onderwijs wordt de nadruk gelegd op het "leren leren" en "leren denken" (denkstrategieën ontwikkelen), "zelfstandig leren werken" en "leren samenwerken". In de klas is dit voornamelijk waarneembaar bij de groepsleerkracht die de leerlingen wijst op het zelf bedenken van een oplossing.
Ondanks het feit dat de school op verschillende gebieden gericht bezig is met het zelfsturend vermogen van de leerlingen, zien zij dat de leerlingen hier nog onvoldoende over beschikken. Ons sbo zou graag zien dat de leerlingen over een beter zelfsturend vermogen beschikken, zodat zij minder leerkrachtafhankelijk zijn.
Het belang van een zelfsturend vermogen en het gebrek hieraan bij de leerlingen van Ons sbo heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:
"Welke factoren zijn van invloed op het zelfsturend vermogen van de leerlingen van Ons sbo?"

2. Theoretische onderbouwing

2.1 Literatuuronderzoek

Gezien het beperkte zelfsturende vermogen van de leerlingen binnen Ons sbo en het belang hiervan in de huidige samenleving, zal dit onderzoek zich richten op het verbeteren van het zelfsturend vermogen bij leerlingen op het speciaal basisonderwijs.

Het zelfsturend vermogen wordt over het algemeen in de literatuur als synoniem gebruikt voor het begrip zelfsturing. Zo ook door Luken (2014) die zelfsturing omschrijft als een doorlopend proces, waarin men handelingen richt op het bereiken van doelen die men zelf, op basis van een eigen visie, kiest en herziet. Luken omschrijft hier een hoog niveau van zelfsturing, wat volgens hem in een schoolse situatie (meestal) niet realistisch is. Dit concludeert Luken op basis van literatuur over de ontwikkelings- en neuropsychologie, waarin naar voren komt dat zelfsturing zich pas ontwikkelt gedurende de loopbaan. In tegenstelling tot Luken richt Zimmerman (1998) zich meer op het onderwijs. Hij definieert zelfsturing als 'leerlingen die zelf gedachtes, gevoelens en acties kunnen opwekken voor het bereiken van schoolse doelen'. Westerbeek, Broekhof, Jepma en Aarssen (2013) zien zelfsturing zelfs als een voorwaarde om te kunnen leren. Deze zien drie soorten zelfsturing: werkgeheugen, impulscontrole en flexibel zijn. Verheijen en Jagtman (2014) nemen een bredere omschrijving en geven aan dat het bij zelfsturing gaat om doelen stellen, handelen, hierop reflecteren, bepalen wat je hebt geleerd en hoe dit je doelstellingen beïnvloedt, om vervolgens opnieuw te bedenken hoe je gaat handelen. Zij beweren dat de essentie ligt in het bepalen van richting, situaties beïnvloeden en doelen bereiken.

Al deze begripsomschrijvingen kaarten de benodigde vaardigheden voor een goed ontwikkeld zelfsturend vermogen aan en dragen zo bij aan de definitie van zelfsturing voor leerlingen binnen het reguliere basisonderwijs. Om de begripsbepaling passend te maken voor dit onderzoek zijn bovenstaande omschrijvingen samengevoegd en aangepast op leerlingen met capaciteiten op moeilijk lerend niveau. Het zelfsturend vermogen wordt daarom in dit onderzoek gedefinieerd als 'het proces waarin de leerlingen het handelen richten op het bereiken van doelen die door henzelf of door een sturend persoon worden aangegeven, waarbij zij zelf de handelingen bedenken en uitvoeren waarmee zij de doelen kunnen behalen'.

Het is in te denken dat verscheidene factoren van grote invloed kunnen zijn op het zelfsturend vermogen van leerlingen. Daarom zal in dit onderzoek verder worden gekeken naar mogelijke invloedrijke factoren. Er wordt gekeken welk effect deze hebben op het kind vanuit de overkoepelende factoren: ouders, kind en school.

Invloed van de ouders op het zelfsturend vermogen van hun kinderen

Bjorklund en Pellegrini (2000) en van der Bolt (2014) zijn slechts enkelen van de velen die de rol van ouders in het welzijn van hun kinderen en de invloed op het zelfsturend vermogen benadrukken. Hattie (2015) toont de effectgrootte van ouders aan met een normaalverdeling, waarbij 0,40 het gemiddelde is. Thuisomgeving heeft hierbij een effectgrootte van 0,52 en ouderbetrokkenheid 0,49. Met deze bovengemiddelde scores wil Hattie aangeven dat de ouders een positief effect hebben op de prestaties van hun kind.

Luken (2008) ziet ook de invloed van ouders op hun kind. Luken geeft namelijk aan dat kinderen, gedurende de interpersoonlijke ontwikkeling, naar zichzelf en de wereld kijken door de ogen van belangrijke anderen. Veelal zijn dit eerst de ouders, vervolgens leeftijdsgenoten, daarna vrienden en helden en tenslotte 'autoriteiten'. Later schrijft Luken (2014) wel dat de op jonge leeftijd verkregen standpunten van de "belangrijke anderen" vaak juist een probleem vormen bij veel loopbanen.

Mesman (2010) ziet een verband tussen het opleidingsniveau van ouders en de mate waarin hun kinderen cognitief (m.b.t. kennis hebben en verwerken van informatie) worden gestimuleerd. Mesman ziet dat de socio-economische status vaak constant blijft over generaties heen. Kinderen waarvan de ouders laag zijn opgeleid zouden volgens deze theorie een mogelijk verhoogde kans hebben op capaciteiten op moeilijk lerend niveau. Uit één van de interviews van Mesman is gebleken dat ook de etnische achtergrond van invloed is op de cognitieve stimulatie van jonge kinderen. Cognitieve stimulatie houdt in dat ouders activiteiten bieden die het kind kennis bijbrengen en die het denk- en leervermogen van kinderen stimuleren. Dit komt volgens Mesman significant minder voor in Turkse en Marrokaanse gezinnen dan in Nederlandse gezinnen. Uit onderzoek van

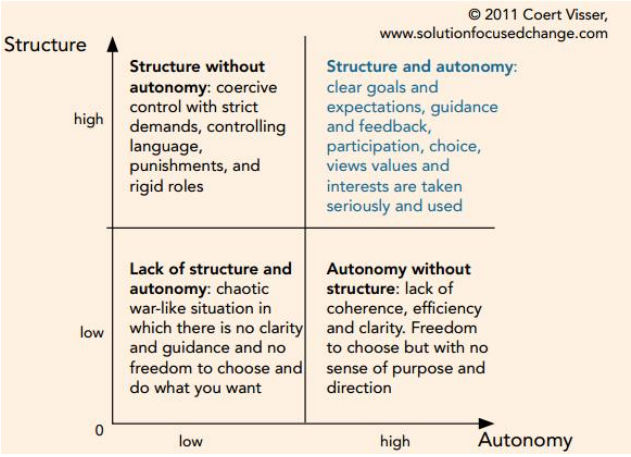
Mesman is gebleken dat kinderen die thuis cognitief worden gestimuleerd op school beter presteren. Cognitieve stimulatie is namelijk nodig voor het zelfsturend vermogen. Hiermee zouden leerlingen met laagopgeleide ouders, of leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond een grotere kans hebben op onderontwikkeling van de zelfsturing.
Bijkomend wordt er een verschil in opvoedingsdoelen gezien wat betreft zelfsturing tussen Nederlandse en allochtone ouders. Zelfstandigheid en prettig in omgang, zijn volgens Nijsten en Pels (2000) namelijk de belangrijkste opvoedingsdoelen voor Nederlandse ouders. Dit in tegenstelling tot allochtone gezinnen die zich in de opvoeding volgens Klaassen (2008) meer richten op gehoorzaamheid en respect en waarbij persoonlijke ontplooiing van kinderen minder hoog aangeschreven staat dan aangepast sociaal gedrag. Dit verschil zou als gevolg kunnen hebben dat het zelfsturend vermogen van Nederlandse kinderen verder is ontwikkeld.
Feuerstein (in Jager & Lebeer, 1995) ziet ouders echter als een 'distale factor'; een factor die slechts op afstand meespeelt en die het huidige ontwikkelingsniveau van een persoon niet definitief bepaalt. Feuerstein geeft dus aan dat er wel enige invloed is, maar dat deze geen grenzen geven in de ontwikkeling van een persoon. Dit zou betekenen dat de mate van zelfsturing in de opvoeding geen grenzen geeft aan de mogelijkheden in de ontwikkeling van het zelfsturend vermogen. Van Ijzendoorn (2008) betoogt juist dat de opvoeding de grootste invloed is op de ontwikkeling van kinderen. Wel wijst hij op de individuele verschillen in genetische aanleg die kinderen meer of minder ontvankelijk maken voor pedagogische invloeden.
Van der Bolt (2014) geeft aan dat ouders de ontwikkeling van het zelfsturend vermogen van hun kind kunnen stimuleren door middel van interactie. Wel geeft Van der Bolt aan dat ouders juist een belemmerende factor kunnen zijn. Bijvoorbeeld ouders die weinig grenzen stellen, geen nee durven zeggen, geen uitleg of instructie geven waarom iets niet mag en hun kinderen niet helpen met het oplossen van problemen. Volgens van der Bolt zijn deze onderdelen van de opvoeding van belang voor het zelfsturend vermogen. Van der Bolt ziet net als Mesman (2010) een verband met het opleidingsniveau van de ouders en voegt hier aan toe dat ook het inkomen van ouders van invloed is.
Luken (2014) beweert daarentegen dat niets erop wijst dat de ontwikkeling van zelfsturing door gerichte interventies significant bevorderd zou kunnen worden bij kinderen. Dit beweert hij aan de hand van bestudeerd onderzoek waarin aangegeven wordt dat de hersenen in de kinderjaren plastisch zijn. Het deel van de hersenen dat belangrijk is voor het zelfsturend vermogen is nog niet rijp op jonge leeftijd. Luken stelt hiermee dat de hersenen dus nog onvoldoende zijn ontwikkeld voor interventies op het zelfsturend vermogen.
De invloed van ouders wordt op diverse manieren toegelicht, waarbij de mogelijkheid en/of onmogelijkheid door verscheidene wordt onderschreven. De factor ouders wordt binnen dit onderzoek echter verworpen om de reden dat de school een te beperkte invloed kan uitoefenen op de ouders voor het behalen van een waarneembaar resultaat binnen de beschikbare uitvoeringsperiode.

Invloed van het kind zelf op het zelfsturend vermogen

Naast de invloeden van de ouders en verdere omgeving is volgens Ryan en Deci (2000) het kind zelf van invloed op het zelfsturend vermogen. Zij geven aan dat mensen van nature gemotiveerd zijn, en gericht op groei en ontwikkeling. Ook Mentink (2013) geeft aan dat mensen de levensbehoefte hebben om zichzelf te ontwikkelen. Wel geven Ryan en Deci aan dat door invloeden van buitenaf de natuurlijke ontwikkeling kan worden ontzet. Hier kan het kind slechts een beperkte invloed op uitoefenen. Hattie (2015) sluit hierbij aan en schrijft dat leerlingen niet altijd even gemotiveerd blijven. Winne en Hadwin (in Hattie, 2015) hebben daarvoor een vierfasenmodel van motivatie opgesteld. Door structuur te bieden aan de hand van verschillende fases verwachten Winne en Hadwin de motivatie te verhogen.
Ryan en Deci (2000) geven in hun onderzoek aan dat het zelfsturend vermogen mede door motivatie wordt aangestuurd. Zij maken hierbij het onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke motivatie, waarbij de intrinsieke motivatie de voorkeur heeft. Intrinsieke motivatie heeft de voorkeur omdat dit de natuurlijke motivatie is en hiermee ook de beste prestaties worden geleverd. Extrinsieke motivatie is de motivatie die ontstaat vanuit een externe bron of is gericht op doelen voor op de lange termijn. Van den Broeck, Vansteenkiste, Witte, Lens en Andriessen (2009) omschrijven de extrinsieke motivatie als 'gedrag dat wordt vertoond omwille van een uitkomst die buiten de activiteit ligt'.

Vansteenkiste, Ryan en Deci (2008) geven met de Self Determanation Test (SDT) aan dat bij intrinsieke motivatie de zelfsturing heel bewust plaatsvindt, wat leidt tot leren van hoge kwaliteit. Die intrinsieke motivatie komt duidelijk naar voren bij kinderen, deze zijn vaak nieuwsgierig en leergierig. Intrinsieke motivatie op leergebied leidt tot zelfregulerend leren, wat een onderdeel is van het zelfsturend vermogen binnen schoolse situaties. Zelfregulerend leren is een vaardigheid waarbij leerlingen invloed uitoefenen op hun eigen leerproces door zelf de handelingen te bedenken en uit te voeren waarmee zij de schoolse doelen kunnen behalen.

Modellen voor het zelfregulerende leren leggen volgens Boekaerts en Corno (2005) steeds meer de nadruk op de invloed van de motiverende factoren. Ondanks dat mensen volgens Ryan en Deci (2008) in ruime mate beschikken over intrinsieke motivatie, is het beheer en onderhoud hiervan noodzakelijk om deze motivatie te behouden. Hiervoor moet er volgens hen tegemoet worden gekomen aan drie fundamentele behoeften: relatie, autonomie en competentie. Mentink (2013) schrijft echter dat het voor zelfsturing van belang is dat de leerling zelf al in ruime mate over autonomie beschikt. Volgens Verbeeck, Hurk en Loon (2013) moet er ook niet alleen ruimte zijn voor autonomie, maar juist ook voor gepaste hulp en ondersteuning. Binnen de SDT wordt dit volgens Verbeeck et al. het bieden van structuur genoemd. Marzano, Marzano en Pickering (2010) geven daarentegen juist aan dat leerlingen de volledige verantwoordelijkheid moeten krijgen voor hun eigen gedrag om een zo hoog mogelijk niveau van zelfsturing te bereiken.



Figuur 1. Relatie tussen autonomie en competentie, Visser 2011

Visser (2011) ziet net als Verbeeck et al. (2010) het belang van de relatie tussen autonomie en structuur en geeft dit weer in een model (figuur 1). Rechtsboven in dit schema worden structuur en autonomie samengevoegd. De leerlingen krijgen ruimte voor eigen inbreng, maar hebben wel voldoende houvast. Er is duidelijk wat de leerlingen moeten doen en iedereen kan de ondersteuning krijgen die hij nodig heeft. Verbeeck et al. schrijven dat dit volgens de SDT de ideale combinatie is. Autonomie in combinatie met structuur zijn essentiële componenten voor het vormen van het zelfsturende vermogen. De leraar zou volgens Verbeeck et al. zelfs meer autonomieondersteunend zijn als hij ook structuur biedt.

Luken (2014) beweert daarentegen dat zelfsturing bij de meeste leerlingen helemaal niet mogelijk is. Volgens hem missen leerlingen het overzicht en de autonomie die nodig zijn voor zelfsturing. Levenservaring en rijping van de hersenen zijn volgens Luken hiervoor nodig. Dit terwijl Van der Bolt (2014) aangeeft dat in de leeftijd van 2½ tot 6 jaar de hersenen het meest ontvankelijk zijn voor het leren van zelfsturing. De daar ontwikkelde zelfsturing ligt volgens van der Bolt aan de basis van het 'schoolse' leren vanaf groep 3.

Milo en Ruijssenaars (2004) geven aan dat leerlingen binnen het SBO niet beschikken over voldoende bewustheid voor het bepalen welke vaardigheden, cognitieve strategieën en kennisbronnen nodig zijn om een taak uit te voeren en dat ze gedurende de taak moeite hebben met zelfregulerende vaardigheden. Dit zou betekenen dat het voor de leerlingen, middels voldoende begeleiding, wel mogelijk is om tot zelfsturing te komen. Het is echter van belang dat er rekening wordt gehouden met de verschillende gradaties van het zelfsturend vermogen, die volgens Harms (2010) afhankelijk zijn van de toegekende beslissingsruimte en verantwoordelijkheid. Harms bekijkt zelfsturing van verschillende kanten en geeft net als Verbeeck et al. (2013) aan dat er voor een zinvolle leersituatie een goede combinatie van sturing en zelfsturing moet zijn. Vanuit dit perspectief moet er structuur worden geboden in zelfsturing, dit zal meer belicht worden door de factoren van de leerkracht.

Invloed van de school en leerkracht op het zelfsturend vermogen van de leerlingen

In het vorige hoofdstuk werd de factor leerkracht al enigszins belicht. Zo toonde Visser (2011) het belang van de combinatie 'autonomie' en 'structuur' aan binnen het onderwijs. Tot de jaren negentig ging het echter

volgens Van den Bergh en Ros (2015) bij leren vooral om het onthouden en reproduceren van kennis die de leerkracht overdroeg aan de leerlingen. Daarna kwam er volgens hen steeds meer nadruk op het zelf leren informatie te verwerken en op deze manier kennis en vaardigheden te verwerven. Zelfsturing werd op dit gebied dus steeds belangrijker. Volgens Van Loon (in Verbeeck et al., 2013) geven sommige leraren dan wel veel ruimte en keuzevrijheid, maar vergeten zij structuur en houvast te bieden. Zij zien autonomie en structuur als tegengestelden, terwijl deze volgens Van Loon juist samen horen.

Feuerstein (in de Jager & Lebeer, 1995) schrijft over intelligentietesten die bij leerlingen worden afgenomen. Vanuit de gemeten scores worden de leerlingen in hun ontwikkeling benaderd. Feuerstein geeft aan dat men geneigd is tot een passief-accepterende benadering. Hierdoor ontstaat volgens Feuerstein 'self-fulfilling prophecy', waardoor verbeteringen in het prestatieniveau van het kind vrijwel uitgesloten worden. Bij intelligentietesten wordt er echter enkel gekeken naar het resultaat, een dergelijke test geeft geen inzicht in het proces naar het antwoord toe. Door het probleem te lokaliseren kan volgens Feuerstein juist de misstap worden achterhaald en worden aangepakt. Het proces van probleem naar oplossing zou dus meer in stapjes moeten worden aangeboden. Ponsioen (2010) sluit zich hierbij aan en zegt dat een laag IQ niet direct leidt tot leerproblemen. De visie van Feuerstein is dan ook gebaseerd op 'modificeerbaarheid', wat betekent dat iemand verandert door indrukken uit de omgeving zodat deze zich beter aanpast aan nieuwe situaties. Luijcx (2013) schrijft dat het steeds duidelijker wordt dat scholen een omgeving moeten creëren die bij kinderen de zelfsturing laat ontwikkelen.

Zoals eerder beschreven, is uit de SDT van Ryan en Deci (2000) gebleken dat de motivatie van leerlingen toeneemt als de leeromgeving aansluit bij de drie basisbehoeften: relatie, autonomie en competentie. Structuur was hierbij volgens Verbeeck et al. (2013) een belangrijke aanvulling die met autonomie volgens de SDT de ideale combinatie vormt. Aangezien motivatie volgens Ryan en Deci (2000) leidt tot betere leerprestaties wordt er gekeken welke invloed de leerkracht hierop uit kan oefenen. Zo stelt Skinner (1953) dat belonen en bekrachtigen gewenst gedrag toe zal laten nemen en dat deze vanzelf verdwijnen op het moment dat de bekrachtiging weggaat. Uit onderzoek van Ryan en Deci is echter gebleken dat materiële beloningen, bedreigingen, deadlines, richtlijnen en opgelegde doelen de intrinsieke motivatie doen afnemen. Deci (1975) geeft aan dat dit gebeurt omdat de intrinsieke motivatie onder controle komt te staan van de beloning. Wat betekent dat de beloning de intrinsieke motivatie langzaam overneemt. Frequent belonen zou volgens deze verklaring dus juist voorkomen moeten worden om de leerlingen gemotiveerd te houden.

Erkenning van gevoelens en de mogelijkheden tot zelfsturing zouden de intrinsieke motivatie volgens Ryan en Deci (2000) wel verhogen, omdat deze het gevoel van autonomie versterken. Hiermee sluiten Ryan en Deci aan bij de visie van Visser (2011) en Verbeeck et al. (2013). Er is door Ryan en Deci onderzoek gedaan naar de 'Cognitive evaluation theory' (CET), waar in naar voren kwam dat positieve feedback de intrinsieke motivatie verhoogt terwijl de negatieve feedback dit juist verlaagt. Echter werkt dit alleen als er ook wordt voldaan aan de relatie en autonomie. In de CET is ook naar voren gekomen dat mensen het gevoel van zelfbepaling moeten ervaren voor intrinsieke motivatie.

Zoals eerder beschreven hebben Winne en Hadwin (in Hattie, 2015) fases ontwikkeld voor het verhogen en behouden van motivatie. Winne en Hadwin hebben hiervoor de volgende fases opgesteld: 1: zie de kloof, 2: doel stellen. 3: strategieën, 4: overbrug de kloof. Deze fases zijn vergelijkbaar met de fases van de zelf-instructiemethodiek ontwikkeld door Meichenbaum (door Koekkoek & Donker, 1981). Hij schrijft dat zijn eerste onderzoekingen van zelfinstructie hebben uitgewezen dat aan hyperactieve en impulsieve kinderen geleerd kan worden om na te denken voor het handelen en zich niet mee te laten slepen door de dominerende motorische reactie. Dignath, Buettner en Langfeldt (2008) beschrijven dat strategieën voor zelfregulatie kunnen worden verbeterd door middel van training. De impulsreactie van de leerlingen 'de leerkracht om hulp vragen', zou dus door middel van zelfinstructie gecontroleerd kunnen worden.

Wolters (2011) schrijft dat gedragsverandering een proces is, kinderen zijn volgens haar gehecht aan hun gebruikelijke gedragspatroon. Meichenbaum en Goodman (1971) zien verbalisering en modelleren als de belangrijke eerste stappen tot het proces van gedragsverandering tot zelfinstructie. Meichenbaum et al. (1981) beschrijven hierbij dat je als begeleider inspringt in het medium van de leerling, in dit geval verplaatst de

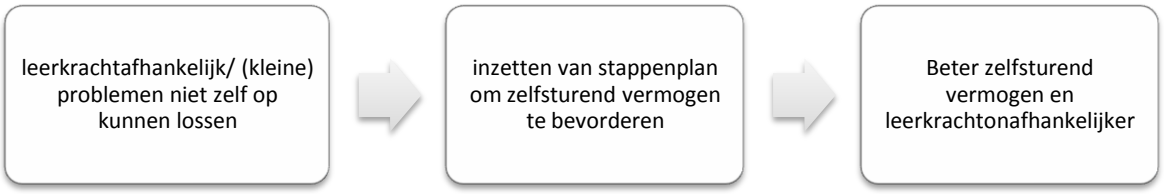
leerkracht zich in de probleemsituatie van de leerling. Dit onderzoek richt zich niet op taakgedrag, maar op het proces waarin de leerlingen het handelen richten op het zelf oplossen van een (klein) probleem.
De leerkracht moet hierbij volgens Meichenbaum et al. (1981) de gevoelens en frustraties van de leerling onder woorden brengen en vervolgens de cognitieve en gedragsmatige copingvaardigheden verbaliseren. Dit sluit aan bij Ryan en Deci (2000) die aangaven dat erkenning van gevoelens belangrijk is voor de intrinsieke motivatie. Meichenbaum et al. benadrukken dat elk trainingsprogramma dat tot doel heeft om denken te trainen, rekening moet houden met de belangrijke invloed van gevoelens, zelfbeeld, beoordelingen en verwachtingen. Dit samengaan tussen cognitie en affectie vormt een belangrijke rol in de visie en het werk van Feuerstein (in Jageer & Lebeer, 1995). Meichenbaum en Goodman (1971) zien probleemoplossing bij kinderen als een proces van drie stadia: begrip, productie en bemiddeling. Deze drie stadia worden vertaald in vier fases. Deze fases zijn gericht op de werkgerelateerde zelfinstructie en verlopen als: probleem→ strategie→ uitvoering→ evaluatie.
Voor het verbeteren van het zelfsturend vermogen worden twee componenten uitgelicht, namelijk 'structuur' en 'autonomie'. De combinatie van deze factoren zou leiden tot hogere zelfsturing. Onder andere Winne en Hadwin (in Hattie, 2015) en Meichenbaum en Goodman (1971) laten zien dat het aanleren van vaardigheden in stappen verloopt. Een model bestaande uit verschillende fases biedt de benodigde structuur en geeft de mogelijkheid tot autonomie. Structuur kan echter op meerdere manieren worden geboden, volgens Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens en Dochy (2006) biedt iemand structuur als deze zijn verwachtingen uitspreekt en toelicht, op geregelde tijdstippen informatieve feedback geeft en individuele hulp aanbiedt. Deze waarschuwen echter ook dat er al snel een gebrek aan structuur kan zijn als de leerling de gestelde verwachtingen niet kan halen. Een andere methode om structuur te bieden is ontwikkeld door Bosch-Sthijns (2011). Bosch-Sthijns heeft aanpakkaarten ontwikkeld en schrijft dat deze kaarten een stappenplan bieden op weg naar zelfstandig werken. Voor de verschillende vakgebieden zijn kaarten ontwikkeld die een puntsgewijze strategie bevatten om een taak te doorlopen. Net als andere ontwikkelde stappenplannen richten deze kaarten zich ook op de taakgerichtheid van de leerlingen. Dit onderzoek heeft echter als doel het zelfsturend vermogen te verbeteren gedurende een volledige schooldag. Een stappenplan is veelvuldig naar voren gekomen als een effectief middel om structuur en autonomie te bieden. Een stappenplan zou de leerlingen dan ook kunnen helpen om de juiste denkstappen in hun hoofd te laten maken en op deze manier (kleine) problemen zelfstandig op te lossen.
Het begrip stappenplan wordt in dit onderzoek gezien als: "een schematische voorstelling bestaande uit verschillende fases die doorlopen moeten worden voor het bedenken van handelingen die nodig zijn voor het bereiken van een doel dat door iemand zelf of door een sturend persoon wordt aangegeven". Het begrip "stappenplan" zal in dit onderzoek meermaals voorkomen, waarbij dezelfde begripsomschrijving toegepast kan worden.

2.2 Conceptueel model

In de literatuur zijn verschillende factoren genoemd die van invloed zijn op het zelfsturend vermogen van leerlingen. Van deze factoren is een groot deel verworpen gezien de beperkte invloed die er binnen dit onderzoek op uitgevoerd kan worden. De factor ouders is niet gekozen aangezien het onderzoek op school wordt uitgevoerd. De invloed van de ouders is gezien de tijd van uitvoering en mate van invloed te beperkt voor een waardevolle interventie. De factor 'intrinsieke motivatie' wordt ook buiten beschouwing gelaten. Dit is een moeilijk meetbare factor en lastig te verbeteren in het korte tijdsbestek van dit onderzoek.
Net als Hattie (2012) hebben ook Marzano et al. (2010) onderzoek gedaan naar effectgroottes binnen het onderwijs. Strategieën voor het aankweken van verantwoordelijkheid hebben volgens Marzano et al. een gemiddelde effectgrootte van 0,694, wat betekent dat de inzet van strategieën voor verantwoordelijkheid 25% van de ordeverstoringen in de klas weg zouden nemen. Dit wijst erop dat de zelfsturing verbeteren door middel van structuur aanbrengen in de vorm van een stappenplan het meest effectief inzetbare middel zal zijn.

Zelfsturing in het onderwijs wordt al snel gericht op het zelfsturend leren. Hier is door onder andere Boekaerts, Pintrich en Zeidner (2000); Schunk en Zimmerman (2008); Paris en Newman (1990); Effeney (2013) en Paris en Paris (2001) veel onderzoek naar gedaan. Deze experimenteerden met verschillende strategieën en bekeken de (meta)cognitieve vaardigheden voor zelfsturing. Zij hebben door middel van onderzoek aangetoond dat het aanleren van strategieën in stappen verloopt die aan zijn aan te leren middels training.
Een stappenplan wordt hedendaags al veelvuldig ingezet voor de verbetering van de zelfsturing op het gebied van taakgedrag en werkhouding. Taakgedrag wordt volgens Smeets et al. (2016) gezien als het gedragsmatige aspect van zelfsturing gericht op het reguleren van gedrag in relatie tot taken in de klas. Werkhouding wordt door Timmerman (2002) gezien als een verzameling van gedragen die een taakoplossing positief of negatief kunnen beïnvloeden.
Voor leerlingen met autisme en ADHD zijn speciale stappenplannen ontwikkeld om hen meer houvast te bieden gedurende de dagelijkse situaties. Voor leerlingen met een lage intelligentie worden deze daarentegen niet geboden, terwijl de probleemoplossende vaardigheden van deze leerlingen volgens Ponsioen (2010) veelal juist onderontwikkeld zijn. De basis van bestaande methodieken worden voornamelijk gelegd vanuit de theorieën van Meichenbaum et al. (1981), Feuerstein (in Jager & Lebeer, 1995) en Koning (1990). In deze theorieën wordt het zelfsturend vermogen van leerlingen wel vanuit een bredere context bekeken dan enkel de taak- werkhouding. De wetenschap vanuit deze theorieën en van hieruit ontwikkelde theorieën zal de basis vormen voor de uitvoering in dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt er uitgegaan van modificeerbaarheid van de cognitieve structuren, wat ten grondslag ligt aan het denkbeeld van Feuerstein (in de Jager & Lebeer (1995). Om deze verandering plaats te laten vinden wordt een omgeving gecreëerd waarin zelfsturing door middel van structuur centraal staat. In dit onderzoek zal derhalve gebruik worden gemaakt van een stappenplan overeenkomstig met de schematische voorstelling van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (in Timmerman, 2002). Er is hiervoor gekozen omdat deze een goede structuur biedt voor verschillende aan te leren strategieën. Deze structuur is niet gericht op een specifieke doelstelling, waardoor deze ook toepasbaar is op andere stappenplannen. De basis van dit bestaande stappenplan zal dan ook worden vertaald naar een schematische voorstelling voor het zelfsturend vermogen gedurende alledaagse (kleine) problemen.
Onderstaand model geeft de opzet van dit onderzoek weer. Verwacht wordt dat het inzetten van het stappenplan het zelfsturend vermogen van de leerlingen bevordert en de leerkrachtafhankelijkheid doet afnemen.



Figuur 2. Conceptueel model.

De uitvoering van dit model zal plaatsvinden in groep 5 K/J van Ons sbo. De voormeting zal uitgevoerd worden in deze onderzoeksgroep en de controlegroep 5H. Deze meting bestaat uit een tijdsteekproef aan de hand van een video-opname gedurende een taalles. Op deze manier wordt er getracht het niet-zelfsturende gedrag van de leerlingen op een objectieve manier te observeren. Er wordt gekeken naar de volgende handelingen die duiden op een beperktheid van het zelfsturend vermogen: vinger opsteken, juf roepen/zeggen, lopen door de klas, afwezig rondkijken of voor zich uit staren en storen van andere leerlingen of met hen praten wanneer het niet bij de situatie hoort.
Gedurende 7 weken wordt het stappenplan ingezet en worden verscheidene interventies gepleegd, bijbehorend aan de stappen en het te bereiken doel. Na afloop van de uitvoering zal de nameting op dezelfde manier als de voormeting worden uitgevoerd en wordt er bekeken of er verschil is opgetreden.

3. Onderzoeksontwerp

3.1.1 Onderzoeksvraag

Structuur bieden is een factor van het zelfsturend vermogen die veelvuldig naar voren is gekomen in de literatuurstudie. Uit de theorie is gebleken dat structuur geboden kan worden door de inzet van een stappenplan. In dit onderzoek zal gekeken worden of de inzet van een stappenplan het zelfsturend vermogen van de leerlingen kan bevorderen. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: "In welke mate kan de inzet van een stappenplan gedurende 7 weken invloed uitoefenen binnen schoolse situaties op het zelfsturend vermogen van laag intelligente leerlingen in groep 5 binnen het SBO?".

3.1.2 Hypothese

Door gedurende 7 weken structuur te bieden in de vorm van een stappenplan wordt er verwacht dat het zelfsturend vermogen binnen schoolse situaties van laag intelligente leerlingen in groep 5 binnen het SBO wordt verbeterd en de leerkrachtafhankelijkheid afneemt.

3.2 Innovatief ontwerp

Dit onderzoek zal worden uitgevoerd in een groep 5 bestaande uit 13 leerlingen, waarvan 7 jongens en 6 meisjes van de leeftijden van 8, 9 en 10 jaar. De groepssamenstelling is gedurende het jaar gewijzigd, waardoor er gekozen is om de leerlingen die niet bij de voor en/of nameting aanwezig waren buiten beschouwing te laten. De leerlingen uit de onderzoeksgroep beschikken over capaciteiten op moeilijk lerend niveau. De gemeten IQ scores (Wechsler Nonverbal Scale of Ability, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Third Edition en Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Version) lopen uiteen van een benedengemiddeld IQ (4 leerlingen), zwakbegaafd (3 leerlingen) en een lichte verstandelijke beperking (5 leerlingen). De leerlingen hebben een gemiddelde IQ score van 72. De tests worden in individuele setting afgenomen, met een testassistente. Het grootste deel van de leerlingen is getest op Ons sbo, enkelen bij Juzt, Edux, ECLG en Revant. Bij één leerling is op het moment van dit onderzoek nog geen test afgenomen.

De nationaliteiten van de leerlingen zijn divers: 5 leerlingen zijn Nederlands met Nederlandse ouders, 4 leerlingen hebben Turkse ouders, 1 leerling heeft Marokkaanse ouders, 1 leerling heeft Surinaamse ouders, 1 leerling is Hongaars en 1 leerling heeft een Hongaarse moeder.

Het zelfsturend vermogen van de leerlingen in deze groep is zeer beperkt. Dit is in de dagelijkse situaties merkbaar door de vele (kleine) problemen waarbij de leerlingen de hulp van de leerkracht als nodig ervaren. De leerlingen hebben veel vragen en vaak bevestiging van de leerkracht nodig om een handeling uit te voeren.

Ook de groepsleerkracht geeft aan de leerlingen als leerkrachtafhankelijk te ervaren. Dit bleek uit een enquête die is afgenomen bij de deze groepsleerkracht (zie bijlage 2).

De leerlingen ervaren problemen op uiteenlopende gebieden. De meest voorkomende vragen/opmerkingen van de leerlingen zijn opgenomen in bijlage 3. Op mogelijke uitzonderingen na zouden de leerlingen deze (kleine) problemen zelfstandig op moeten kunnen lossen, een stappenplan om dit oplossingstraject te structureren zou hen hierbij kunnen helpen. Het beperkte zelfsturende vermogen kwam ook al naar voren in de observatie (bijlage 1) die is uitgevoerd ter vaststelling van dit probleem.

Bij dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een controlegroep, in deze groep zal geen stappenplan worden ingezet en worden er geen specifieke interventies voor het zelfsturend vermogen gepleegd. Deze groep 5 bestaat uit 9 leerlingen met een didactisch hoger niveau, waarbij het zelfsturende vermogen ook hoger lijkt te liggen dan in de onderzoeksgroep. De gemeten IQ scores (Wechsler Nonverbal Scale of Ability, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Third Edition en Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Version) lopen uiteen van gemiddeld (1 leerling), benedengemiddeld (2 leerlingen), zwakbegaafd (4 leerlingen) tot licht verstandelijk beperkt (2 leerlingen). De leerlingen hebben een gemiddelde IQ score van 79.

Ook in deze groep hebben de leerlingen diverse nationaliteiten. 5 leerlingen zijn Nederlands met Nederlandse ouders, 1 leerling heeft Marokkaanse ouders, 1 leerling Turkse ouders, 1 leerling heeft een Curaçaose vader en 1 leerling komt uit Turkije.

De groepsleerkracht schrijft dat het zelfsturend vermogen in de groep groeit. Op het moment van dit onderzoek noemt hij het zelfsturend vermogen in de groep nog onvoldoende (persoonlijke communicatie, Tiggelman, december 2016). Dezelfde enquête als bij de groepsleerkracht van de onderzoeksgroep is ook afgenomen bij de groepsleerkracht van de controlegroep en te lezen in bijlage 2. Deze enquête gericht op het zelfsturend vermogen van de leerlingen uit de betreffende klas is afgenomen om te zien hoe de groepsleerkrachten denken over het zelfsturend handelen van hun leerlingen.

De basis van vele methodes voor het aanleren van zelfsturing wordt gelegd met de stappen van Meichenbaum en Goodman (1971): probleem → strategie →uitvoering → evaluatie. Deze basis is al veelvuldig omgezet in diverse stappenplannen voor de taakgerichtheid. Aangezien deze fases hun effectiviteit in het onderwijs hebben getoond lijkt dit het beste middel voor het aanbrengen van structuur in het proces van zelfsturing. De fases van het stappenplan worden vertaald naar stappen die de leerlingen begeleiden gedurende alledaagse (kleine) problemen. Het woord "kleine" gaat in deze context voornamelijk om alledaagse schoolse problemen, zoals bijvoorbeeld een potlood dat kwijt is. Verder wordt er gehoopt dat het bieden van structuur ook zal bijdrage aan een beter zelfsturend vermogen bij het oplossen van andere problemen. De leerlingen leren om zelf handelingen te bedenken en uit te voeren om doelen te bereiken, zonder dat zij hierbij een begeleidend persoon nodig hebben.
Het stappenplan bestaat uit de volgende vier stappen:
- Help! Ik heb een probleem;
- Hoe kan ik dit oplossen?;
    - *Probeer het zelf*
    - *Vraag een buur*
    - *Vraag de juf*
- Ik los het probleem op;
- Ik denk na over mijn oplossing.

Iedere stap wordt ondersteund met een illustratie die het doel van de stap weergeeft. Er is gekozen voor de beertjes van Meichenbaum (in Timmerman, 2002). Deze illustraties zijn gekozen omdat deze na onderzoek van Kleuver (2010) herkenbaar bleken te zijn. Dit kwam ook naar voren tijdens een bevraging van de onderzoeksgroep, waarbij 4 van de 13 leerlingen aangaven de beertjes te kennen. Naast de herkenbaarheid is ook het bestaan uit vier gelijke figuren, die niet gericht zijn op de leer- en werkhouding van de leerlingen, leidend geweest in de keuze voor deze illustratie. De illustraties zijn slechts ter ondersteuning en zijn niet verbonden aan het stappenplan van Meichenbaum (in Timmerman, 2002). Het ontwikkelde stappenplan is opgenomen in bijlage 4.

3.3.1 Onderzoeksopzet

Om te kunnen meten of er daadwerkelijk verandering op zal treden bij het zelfsturend vermogen van de leerlingen bij inzet van een stappenplan, is er gekozen voor een tijdsteekproef als meetinstrument. Deze tijdsteekproef zal worden uitgevoerd aan de hand van filmmateriaal wat is gemaakt voor de start van de uitvoering en na afloop van de uitvoering. Dit filmmateriaal is verkregen vanaf de voorzijde van de klas, om zo alle leerlingen vanaf de voorkant in beeld te hebben. Er is gekozen voor de inzet van film, om het zelfsturende vermogen achteraf beter te kunnen analyseren en zo objectief mogelijk een tijdsteekproef uit te kunnen voeren. In zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep wordt gefilmd in de week voor de uitvoering en de week na de uitvoering. Het filmmateriaal bestaat uit taallessen waarbij de leerlingen uitleg krijgen van de leerkracht, twee opdrachten met de leerkracht voltooien, één opdracht zelfstandig en twee opdrachten in tweetallen. Door de inzet van verschillende didactische werkvormen, wordt er zo breed mogelijk gekeken naar de zelfsturing binnen verschillende schoolse situaties gedurende de 20 minuten observatie. De keuze voor het filmen van een taalles is voornamelijk gebaseerd op de diverse didactische mogelijkheden die een taalles biedt. Zo kan er binnen een taalles klassikaal uitleg worden gegeven, klassikaal opdrachten worden voltooid, zelfstandig worden gewerkt en kan door de leerlingen samen worden gewerkt. Daarnaast is het voor de meting

binnen een lessituatie is het ook van belang hoe de leerlingen de opdrachten hebben verwerkt. De lessen worden daarom nagekeken en de globale resultaten worden opgenomen in dit onderzoek.
Het tijdsteekproef formulier is aangepast op het meten van het zelfsturende vermogen (bijlage 5). Er wordt hierbij gekeken naar de handelingen die duiden op niet-zelfsturendheid van de leerlingen. Hiervoor zijn de volgende vijf handelingen van niet-zelfsturend gedrag geselecteerd:
- vinger opsteken voor een vraag;
- juf roepen/zeggen;
- lopen door de klas;
- afwezig rondkijken of voor zich uitstaren;
- storen van andere leerlingen of met hen praten wanneer dit niet bij de situatie hoort.

De observatie zal plaatsvinden gedurende 20 minuten, waarin iedere leerling individueel geobserveerd wordt. De observator scoort om de 20 seconde wat de leerling doet, waardoor ieder leerling 60 maal op zijn of haar gedrag wordt beoordeeld. De resultaten worden weergegeven in minuten. Hierbij wordt getoond hoelang de leerling zelfsturend was en per handeling die getuigt van niet-zelfsturendheid wordt bekeken hoeveel tijd de leerling hieraan spendeerde.
Er is gekozen om gebruik te maken van zeven weken uitvoeringstijd. Gedurende deze zeven weken zal het stappenplan centraal staan. De stappen zullen één voor één aangeboden worden. Bollaert (2002) schrijft dat de stappen nooit in één keer tegelijk aangeboden moeten worden, dit kan volgens hem alleen maar verwarring brengen. Het ontwikkelde stappenplan wordt per stap op A4 formaat in de eerste uitvoeringsweek voor in de klas opgehangen. Het stappenplan wordt ook verkleind, om bij leerlingen op hun tafel te kunnen plaatsen.
Week één is gericht op de eerste fase van het stappenplan: “Help! Ik heb een probleem”. In deze week wordt er getracht om bij de leerlingen probleembesef op te wekken. De momenten waarop een leerling niet-zelfsturend is, worden aangehaald voor de bewustwording. Hierbij verplaatst de leerkracht zich in de probleemsituatie van een leerling en doorloopt de leerkracht het stappenplan verbaal met de leerling.
Week twee is gericht op de tweede fase van het stappenplan: “Hoe kan ik dit oplossen?”. De leerlingen werken deze week aan de zelfsturing op het gebied van het vinden van een oplossing. Er wordt van de leerling verwacht dat deze een (klein) probleem eerst zelf op probeert te lossen. De volgende stap is dan hulp vragen aan een buur en de laatste stap is pas hulp vragen aan de leerkracht. De leerlingen leren hiermee om meer strategisch te denken door middel van het stappenplan en het werken vanuit de invalshoek “wat weet ik wel”.
Week drie is gericht op de derde fase van het stappenplan: “Ik los het probleem op”. In deze week worden de veelvoorkomende probleemsituaties van de leerlingen structureel doorgenomen. Hiermee wordt er getracht oplossingen voor de problemen aan te bieden, waarmee voorkomen zal worden dat de leerlingen voor die problemen in het vervolg nog hulp van de leerkracht nodig hebben.
Week vier is gericht op de vierde fase van het stappenplan: “Ik denk na over mijn oplossing”. Wederom worden de leerlingen in deze fase bewust gemaakt van de manier waarop zij tot een oplossing komen. Door dit te verbaliseren en hierop te reflecteren wordt er getracht ook in deze fase bewustwording te creëren.
De laatste drie weken zullen de leerlingen de zelfsturing gaan ervaren. Week vijf richt zich ook op herhaling en het inoefenen van het stappenplan. De laatste twee weken zullen de leerlingen voor de uitdaging worden gesteld om alle (kleine) problemen zelfstandig of met elkaar op te lossen. Het zelfsturend vermogen zal dan zelfs worden uitgebreid naar het aansturen van medeleerlingen. Hiermee wordt er gestreefd naar het bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van zelfsturing wat haalbaar is binnen de uitvoeringstijd. De volledige opzet van de uitvoering is te lezen in bijlage 6. Tussentijds worden de opdrachten geëvalueerd, observaties uitgevoerd en de resultaten bijgehouden in het logboek (bijlage 7).

3.3.2 Factoren van invloed op de uitvoering

De onderzoeker zal de interventies ter ondersteuning van het stappenplan uitvoeren. Eventuele tussentijdse aanpassingen worden door de onderzoeker doorgevoerd. Er moet door de onderzoeker rekening worden gehouden met de mogelijke factoren die invloed uit kunnen oefenen op de uitvoering van dit onderzoek.
Mogelijke invloedrijke factoren zijn:

- afwezigheid van leerlingen
- vakantieperiode te midden van de uitvoering
- eventuele subjectiviteit onderzoeker
- nieuwe leerling(en)

Door de afwezigheid van een leerling zal deze een bepaalde interventie in het proces missen. Het is afhankelijk van de duur, week of dag van de afwezigheid of dit van (grote) invloed is op de ontwikkeling van de zelfsturing van de leerling. Na 3 weken van uitvoeringstijd is er een vakantie van een week alvorens de uitvoering weer vervolgd kan worden. Deze week kan er toe leiden dat de eerdere interventies een verminderd effect hebben. Aangezien de onderzoeker ook de LIO (leerkracht in opleiding) – stagiair is in de onderzoeksgroep zou er sprake kunnen zijn van subjectiviteit. Er wordt bewust op gelet om dit te voorkomen, toch is eventuele subjectiviteit niet uit te sluiten. Gedurende het schooljaar stromen er leerlingen in en vertrekken er leerlingen uit de groep. Deze veranderingen kunnen van invloed zijn op de dynamiek in de klas en hiermee het zelfsturend vermogen van anderen. Een leerling met een goed zelfsturend vermogen kan een voorbeeld zijn voor de rest. Een leerling met een beperkt zelfsturend vermogen kan de andere leerlingen negatief beïnvloeden met een leerkrachtafhankelijke houding.

3.3.3 Tijdschema

Tabel 1. Tijdschema uitvoering onderzoek.

Week	**Onderdeel**	**Rol van de onderzoeker**	**Materialen**
Week 0 31-01+01-02	Voormeting	- De onderzoeker verkrijgt beeldmateriaal van een taalles. - De leerlingen worden individueel voor 20 minuten geobserveerd aan de hand van een tijdsteekproef formulier gericht op het zelfsturende vermogen. - De resultaten worden verwerkt in een percentuele score.	- Videocamera. - Tijdsteekproef formulier (bijlage 5).
Week 1 t/m 7 06-02/23-02 + 06-03/30-04	Uitvoering	- Gedurende zeven weken wordt een stappenplan ingezet voor het verbeteren van het zelfsturende vermogen. - Het stappenplan wordt geïntroduceerd, ingeoefend en gecontroleerd. - De kans op een toonbaar resultaat wordt verhoogd door verschillende bijbehorende oefeningen in te zetten ter ondersteuning van het stappenplan.	- Stappenplan bestaande uit vier A4 voor in de klas. - Verkleind stappenplan voor op de tafels van de leerlingen. - Ondersteunde oefeningen.
Week 8 03-04/06-04	Nameting	- De onderzoeker verkrijgt beeldmateriaal van een taalles. - De leerlingen worden individueel voor 20 minuten geobserveerd aan de hand van een tijdsteekproef formulier gericht op het zelfsturende vermogen. - De resultaten worden verwerkt in een percentuele score.	- Videocamera. - Tijdsteekproef formulier (bijlage 5).

4. Resultaten

4.1 Uitvoering

Dit onderzoek is vier dagen per week uitgevoerd gedurende zeven weken. Het stappenplan is in deze zeven weken centraal gesteld. Iedere week is een ander doel gesteld met bijbehorende interventies. Op deze manier is er getracht om in deelstappen op een opbouwende manier de gestelde hypothese te testen. Het ontwikkelde stappenplan is per stap op A4 formaat in de eerste uitvoeringsweek voor in de klas opgehangen. In de eerste week is bij tien leerlingen het stappenplan verkleind in de hoek van hun tafel geplaatst. Deze leerlingen hadden zelf aangegeven het stappenplan helpend te vinden. In de tweede week van de uitvoering is gekeken welke leerlingen deze houvast ook zouden kunnen gebruiken en is bij één leerling het stappenplan nog op de hoek van de tafel geplaatst. In bijlage 6 is de volledige opzet van de uitvoering opgenomen. Bijlage 7 geeft het logboek van de uitvoering weer met een bijbehorende observatie. Eventuele kleine aanpassingen gedurende het proces zijn verder hier opgenomen.

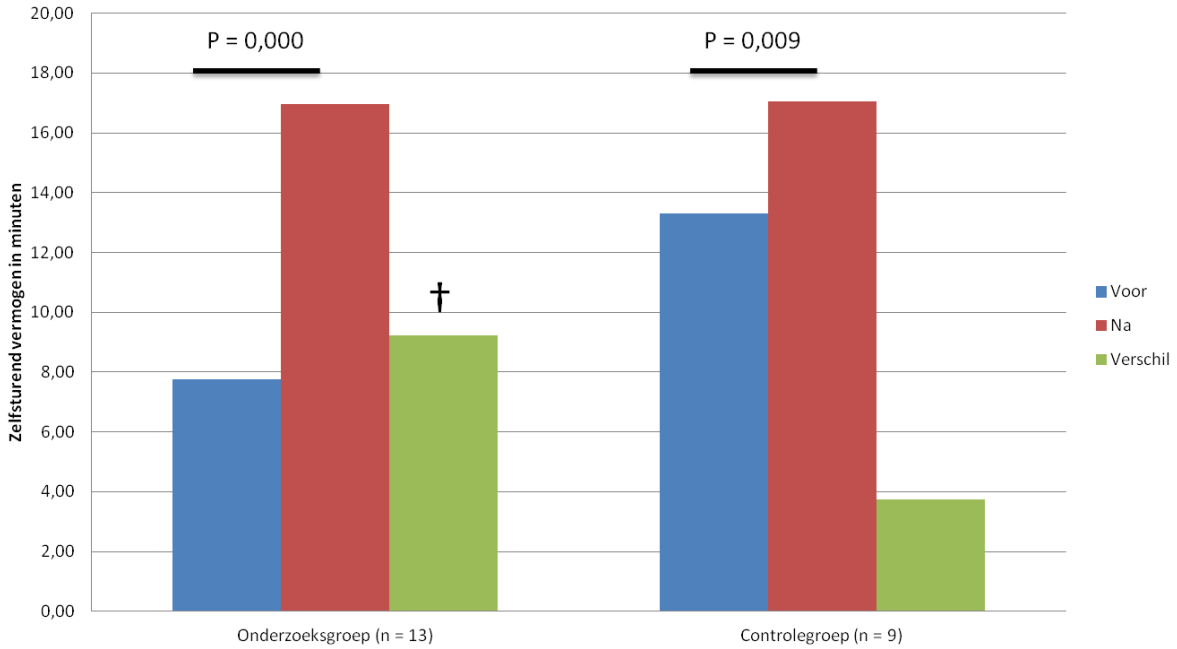
De filmopname voor de nameting bij de onderzoeksgroep is vanwege onvoorziene externe factoren drie keer uitgevoerd. Tijdens een filmopname zijn bijvoorbeeld drie verschillende leerkrachten de klas ingelopen, waardoor de leerlingen afgeleid werden. Dit heeft als gevolg dat de eerste twee filmopnames als niet representatief konden worden beschouwd en onbruikbaar voor dit onderzoek. De uiteindelijke filmopname is een week later verkregen dan gepland.

Gepland stond dat de voor- en nameting zou bestaan uit taallessen waarbij de leerlingen uitleg krijgen van de leerkracht, twee opdrachten met de leerkracht voltooien, één opdracht zelfstandig en twee opdrachten in tweetallen. Binnen de controlegroep is dit echter anders verlopen. Hier heeft de groepsleerkracht bij de opname voor de nameting geen samenwerking tussen de leerlingen toegepast. Verder zijn er wijzingen aangebracht gedurende de uitvoering van de interventies. Zo zijn verschillende opdrachten naar een andere dag verplaatst vanwege o.a. tijdgebrek en afwezigheid van de onderzoeker.

4.2 Resultaten

De belangrijkste uitkomstmaat in dit onderzoek was het zelfsturend vermogen. Daarnaast is onderzocht welke handelingen verantwoordelijk zijn voor het niet-zelfsturend gedrag. Concrete resultaten zullen hier worden getoond. Bijlage 8 toont voor de onderzoeks- en controlegroep het gemiddeld aantal minuten wat is besteed per handeling. In bijlage 9 zijn de resultaten opgenomen van de "Paired Samples T-test" en in bijlage 10 de resultaten van de "Independant Samples T-test".

Figuur 3 toont een significante vooruitgang van het zelfsturend vermogen bij zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep.



Figuur 3. Het zelfsturend vermogen bij voor- en nameting in de onderzoeksgroep en controlegroep. Zelfsturend vermogen weergegeven in minuten bij een 20 minuten durende meting. N = aantal leerlingen in de groep. † Zeer significant verschil in toename ten opzichte van controlegroep p ≤ 0,01.

Bij de voormeting had de controlegroep een zeer significant hogere mate van zelfsturend vermogen dan de onderzoeksgroep (13,3 tegenover 7,7 minuten p = 0,005). De twee groepen zijn op gelijk niveau van zelfsturing geëindigd (17,0 minuten). Daar waar het zelfsturend vermogen bij de onderzoeksgroep zeer significant toenam met gemiddeld 9,2±4,2 minuten (p = 0,009), bedroeg dit in de controlegroep gemiddeld slechts 3,7±4,7 minuten (p = 0,03). Dit verschil in toename tussen beide groepen van 5,5 minuten is zeer significant (p = 0,009). Daarnaast is de tijdsduur per handeling van invloed op het niet-zelfsturend vermogen weergegeven (Tabel 2).

Tabel 2. Handelingen van invloed op het zelfsturend vermogen in minuten.

Handelingen van niet-zelfsturend vermogen	**Onderzoeksgroep (n = 13)**		**Controlegroep (n = 9)**		**Verschil in toename tussen groepen**
	Voor	**Na**	**Voor**	**Na**	
Vinger opsteken	0,6±0,5	0,2±0,5*	0,2±0,4	0,1±0,1	-0,2
Docent vragen	0,4±0,4	0,1±0,2*	0,1±0,1	0,0±0,1	-0,2
Lopen door de klas	0,7±1,0	0,0±0,1*	0,2±0,3	0,0±0,0	-0,5
Afwezig rondkijken	6,7±2,9	1,7±1,6**	4,2±3,3	2,2±2,3	-3,1
Storend gedrag	3,8±3,7	1,0±1,1*	2,0±2,0	0,6±1,2	-1,5
Zelfsturend vermogen	7,7±4,0	17,0±2,2**	13,3±3,9	17,0±2,9*	5,5†

Handeling van invloed op het niet-zelfsturend gedrag bij voor- en nameting in de onderzoeksgroep en controlegroep. Gegevens weergegeven als gemiddelde ± standaard afwijking in aantal minuten. * Significant ten opzichte van voormeting p ≤ 0,05. ** Zeer significant ten opzichte van voormeting p ≤ 0,01. † Zeer significant verschil in toename ten opzichte van controlegroep p ≤ 0,01. N = aantal leerlingen in de groep.

In de tabel is bij de voormeting van beide groepen te zien dat het meeste niet-zelfsturende gedrag voortkomt uit het afwezig rondkijken en het vertonen van storend gedrag. De andere drie niet-zelfsturende handelingen zijn in de metingen weinig naar voren gekomen. Opvallend is dat de onderzoeksgroep bij alle handelingen een significante verbetering heeft doorgemaakt ($p \leq 0,05$), waarbij het afwezig rondkijken zelfs zeer significant is afgenomen ($p \leq 0,01$). In de controlegroep zijn daarentegen geen van deze vijf individuele handelingen significant verbeterd. De tijdsbesteding aan afwezig rondkijken in de onderzoeksgroep daalde van 6,7 naar 1,7 minuten, terwijl deze in de controlegroep slechts van 4,2 naar 2,2 minuten is gedaald. Dit verschil in afname bedraagt 3,1 minuten. Opmerkelijk is dat dit verschil in afname tussen beide groepen bijna significant was ($p = 0,055$).
De verwerkingen van de lesopdrachten bij de metingen zijn beoordeeld. Zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep laten hier vooruitgang zien in het aantal goed gemaakte opdrachten (bijlage 11).

4.3 Beperkingen

Enige beperkingen zijn van invloed geweest op de uitvoering van dit onderzoek. Zo heeft er na drie weken een vakantie van één week tussen de uitvoering gezeten. Dit zou de effectiviteit van de doelen en interventies van de eerste drie weken af kunnen laten nemen. De uitvoeringstijd omvatte een maximum van zeven weken. Een langere uitvoeringstijd zou andere resultaten op kunnen leveren. Verder stromen er gedurende het schooljaar leerlingen in en gaan er soms leerlingen weg. Deze veranderingen zijn van invloed op de leerlingen en kunnen zowel op een positieve als negatieve manier van invloed zijn op het zelfsturend vermogen van de leerlingen. Na de voormeting zijn er twee nieuwe leerlingen in de klas bijgekomen. Op dat moment was het week zes van de uitvoeringsperiode. Één van de leerlingen is rustig, de andere erg impulsief. Deze laatste leerling roept vaak door de klas en vraagt veel hulp en aandacht van de leerkracht. De rest van de klas nam dit gedrag over, waardoor de zelfsturing zichtbaar achteruit ging.
Ook de afwezigheid van de leerlingen kan van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van het zelfsturend vermogen gedurende de uitvoering. Bij afwezigheid van een dag of enkele dagen heeft de leerling enkel één of meerdere interventies gemist. Bij afwezigheid van een week heeft de leerling een tussendoel en hiermee een essentieel onderdeel van het proces gemist, dit is gelukkig slechts bij twee leerlingen het geval geweest. In hoeverre dit van invloed is op de resultaten is onbekend, maar er kan worden verondersteld dat ieder tussendoel gezien de korte uitvoeringsperiode van belang is om de gestelde hypothese te kunnen toetsen. Naast afwezigheid van leerlingen is er ook afwezigheid geweest van de onderzoeker/leerkracht. Dit had als gevolg dat interventies niet op de geplande dagen zijn uitgevoerd. Wel zijn alle interventies binnen de geplande zeven weken uitgevoerd.
Verder zijn er verschillen tussen de onderzoeksgroep en de controlegroep die van invloed zijn op dit onderzoek. Zo is de controlegroep van didactisch hoger niveau dan de onderzoeksgroep. Dit heeft als gevolg dat het zelfsturend vermogen bij deze leerlingen al van een hoger niveau was bij de voormeting. Door het hogere niveau bij de voormeting zou de controlegroep minder mogelijkheden hebben tot groei. Door het gebrek aan een gelijkwaardigere groep was er gekozen om gebruik te maken van deze controlegroep.

5. Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

De aangescherpte onderzoeksvraag: “In welke mate kan de inzet van een stappenplan gedurende 7 weken invloed uitoefenen binnen schoolse situaties op het zelfsturend vermogen van laag intelligente leerlingen in groep 5 binnen het SBO?” zal in deze conclusie worden beantwoord.

Verwacht werd dat de controlegroep niet significant vooruit zou gaan, aangezien hier geen stappenplan is ingezet. Uit de resultaten is echter gebleken dat zowel de onderzoeksgroep als de controlegroep significant vooruit zijn gegaan. Hierbij is wel een significant verschil in toename van 5,5 minuten getoond in het voordeel van de onderzoeksgroep. De controlegroep bleek bij de voormeting echter al een significant hoger niveau van zelfsturing te hebben dan de onderzoeksgroep. Het hogere instapniveau van de controlegroep zou volgens Visser (2011) de significante vooruitgang kunnen verklaren. Visser geeft namelijk aan dat een combinatie van autonomie en structuur in de klas de zelfsturing van leerlingen zou verbeteren. Aangezien de controlegroep capaciteiten op een didactisch hoger niveau heeft dan de onderzoeksgroep, kan hier meer autonomie worden toegekend. Dit betekent dat de zelfsturing sneller verbetert op het moment dat er meer zelfsturing kan worden toegepast. Waar de onderzoeksgroep een langer proces en de inzet van een stappenplan nodig heeft tot het toekennen van autonomie, zou de controlegroep directer en sneller groei door kunnen maken.

Anderzijds is er toch een groot verschil in vooruitgang tussen de onderzoeksgroep en de controlegroep. De onderzoeksgroep is namelijk met 9,3 minuten verbeterd, terwijl de controlegroep maar een vooruitgang van 3,7 minuten behaalt. Met een verschil van 5,5 minuten is de onderzoeksgroep significant meer verbeterd dan de controlegroep. Binnen de verwerking van de opdrachten bij de taallessen is wederom een verbetering te zien bij zowel de onderzoeks- als controlegroep. Wel lijkt de onderzoeksgroep ook hier een grotere vooruitgang door te maken dan de controlegroep.

Vervolgens is het opvallend dat de controlegroep bij geen van de niet-zelfsturende handelingen vooruit is gegaan. Hierdoor kan worden aangenomen dat alle, relatief kleine, vooruitgangen bij de controlegroep samen hebben geleid tot een significante vooruitgang van het zelfsturend vermogen. Dit toont duidelijk het verschil met de onderzoeksgroep, waar bij alle vijf de niet-zelfsturende handelingen een significante vooruitgang werd gezien. Hiermee kwam de onderzoeksgroep uit op een zeer significante verbetering van het zelfsturend vermogen. De grote vooruitgang van de onderzoeksgroep laat zien dat de gemeten IQ scores en de hogere capaciteiten inderdaad niet direct van invloed zijn op de mogelijkheden van een kind, zoals Ponsioen (2010) dit al eerder aangaf. Ook Feuerstein (in de Jager & Lebeer, 1995) gaf aan dat iedere ontwikkeling mogelijk is, ongeacht een achterstand of beperking.

Meer opvallendheden zijn opgemerkt bij de handelingen die van invloed zijn op het niet-zelfsturend zijn. Er is namelijk een bijna significant verschil in de mate van afname bij het afwezig rondkijken tussen beide groepen. De handeling ‘afwezig rondkijken’ is in de onderzoeksgroep afgenomen met 5,0 minuten, terwijl dit bij de controlegroep slecht 2,0 minuten bedroeg.

De niet-zelfsturende handelingen ‘afwezig rondkijken’ en ‘storend gedrag’ zijn bij zowel de onderzoeks- als controlegroep de meest belemmerende factor geweest tot zelfsturing. Binnen de onderzoeksgroep is ‘afwezig rondkijken’ afgenomen met wel 5 minuten en is de handeling ‘storend gedrag’ gedaald met 2,8 minuten. Hieruit kan worden opgemaakt dat de inzet van een stappenplan grote invloed uit kan oefenen op deze niet-zelfsturende handelingen. Anderen niet-zelfsturende handelingen binnen de onderzoeksgroep zijn met een tijdsduur van minder dan een minuut van beperkte invloed geweest op het zelfsturend vermogen van de leerlingen bij zowel de voor- als nameting.

Geconcludeerd kan worden dat de resultaten hebben aangetoond dat verandering mogelijk is in het zelfsturend vermogen van de leerlingen. Structuur is hierbij als sleutelwoord in de literatuur naar voren gekomen en ingezet bij de uitvoering. Ondanks verscheidene discussiepunten wordt verondersteld dat de inzet van een stappenplan deze structuur kan bieden en daarmee een effectief middel is in het bevorderen van het zelfsturend vermogen.

5.2.1 Discussie

Feuerstein (in de Jager & Lebeer, 1995) heeft aangegeven dat alle veranderingen mogelijk zijn in de juiste omgeving. Volgens Visser (2011) en Verbeeck et al. (2013) moet een omgeving worden gecreëerd waarin autonomie en structuur centraal staat. Deze verandering in zelfsturing bij de leerlingen zouden volgens Meichenbaum en Goodman (1971) in stappen moeten worden geboden. Om deze reden is in dit onderzoek een stappenplan ingezet waarbij verwacht werd dat deze het zelfsturend vermogen binnen schoolse situaties van laag intelligente leerlingen zou kunnen verbeteren.

Om de resultaten betrouwbaarder te maken is er gebruik gemaakt van een controlegroep. Hierbij werd dan ook verwacht dat de controlegroep een minimale vooruitgang door zou maken, waarmee het daadwerkelijke effect van het stappenplan in de onderzoeksgroep kon worden aangetoond. De nameting heeft echter aangetoond dat de controlegroep ook significant vooruit is gegaan. Deze vooruitgang zou gedeeltelijk verklaarbaar zijn door natuurlijke groei. Zo geeft Mentink (2013) aan dat er voor natuurlijke groei van zelfsturing enkel tegemoet hoeft te worden gekomen aan de basisbehoefte 'autonomie'. Met een tijdsbestek van 8 weken tussen de metingen zouden de leerlingen dus een mogelijke natuurlijke groei door kunnen maken.

Een kritisch punt is dat de controlegroep op didactisch niveau verschilt van de onderzoeksgroep. Door het hogere instapniveau van de controlegroep zijn de resultaten lastig te vergelijken en dus minder betrouwbaar. Mogelijk leidt dit hogere instapniveau ook tot een onterechte onderschatting van het effect dat aan natuurlijke groei te wijten valt; er is in de controlegroep immers minder vooruitgang te boeken dan in de onderzoeksgroep. Het hogere instapniveau is te verklaren aan de hand van de gemeten IQ scores die hoger liggen dan bij de onderzoeksgroep. Binnen de controlegroep is de gemiddelde IQ score 79 tegenover een gemiddelde IQ score van 72 in de onderzoeksgroep. Zoon (2012) geeft namelijk aan dat leerlingen met een lichte verstandelijke beperking (waarvan twee in de controlegroep tegenover vijf in de onderzoeksgroep) een gebrekkige zelfsturing hebben.

Een grote beperking binnen dit onderzoek ligt in de nameting bij de controlegroep. Zoals opgenomen in de onderzoeksopzet zouden alle metingen moeten bestaan uit een taalles waarbij de leerlingen uitleg krijgen van de leerkracht, twee opdrachten met de leerkracht voltooien, één opdracht zelfstandig en twee opdrachten in tweetallen. De samenwerking in tweetallen is in de controlegroep echter niet toegepast, terwijl dit wel van grote invloed kan zijn op de resultaten. De groepsleerkracht van de controlegroep is dit op het moment van de nameting vergeten. Van der Wulp (2008) geeft aan dat dit van invloed kan zijn, omdat leerlingen gedurende samenwerking juist uitgedaagd worden in het zelfsturend handelen. Zo kunnen volgens Harinck en van Oudheusden (2011) verschillen tussen leerlingen op samenwerkingsgebied leiden tot niet-zelfsturende handeling als storend gedrag. Dit levert ook een kritisch punt op betreffende de onderzoeksgroep, hier is onder andere gedurende de uitvoeringsperiode gewerkt aan het verbeteren van de samenwerkingsvaardigheden bij de leerlingen. Deze interventies zijn gepleegd buiten dit onderzoek om, maar kunnen wel hebben geleid tot verbetering binnen het samenwerkingsdeel van de nameting van de onderzoeksgroep.

Het filmmateriaal voor de metingen is verkregen gedurende een taalles gezien de diverse didactische mogelijkheden welke deze les te bieden heeft. Zo kan er binnen een taalles klassikaal, individueel en samengewerkt worden. Toch zijn hier voor de meting wel nadelen aan verbonden. Dit onderzoek is namelijk gericht op het verbeteren van het zelfsturend vermogen binnen schoolse situaties en dus niet enkel op de zelfsturing binnen een bepaalde lessituatie. Ponsioen en Plas (in Prins & Braet, 2008) geven aan dat het zelfsturend vermogen het gedrag gedurende actuele dagelijkse situaties betreft. Verder zouden de leerlingen door gewenning aan de taallessen hierbij een groei door kunnen maken die niet te wijten is aan de interventie. In bijlage 11 werd ook getoond dat beide groepen de verwerking van de les beter hadden voltooid bij de nameting dan de voormeting, wat zou duiden op een verbetering van het zelfsturende vermogen. Er kan echter geen specifiek verband worden aangetoond aangaande het zelfsturende vermogen.

Een ander nadeel van de meting gedurende een taalles zijn de niveauverschillen tussen de onderzoek- en controlegroep. Beide groepen werken vanuit dezelfde methode, maar de onderzoeksgroep werkt op groep 4 niveau en de controlegroep op groep 5 niveau. Hierdoor was het niet mogelijk om dezelfde lessen te bieden tijdens de metingen. De voor- en nameting bestaat dus uit een andere les en verschilt ook tussen de controle- en onderzoeksgroep. De mogelijke niveauverschillen binnen de lessen kunnen de resultaten hebben beïnvloed,

zelfsturing is namelijk makkelijker realiseerbaar bij een didactisch eenvoudige les en lastiger bij een moeilijkere les. Ook wordt binnen de taalmethode afhankelijk van de les gebruik gemaakt van een schrift of werkboek. In de onderzoeksgroep zijn beide lessen verwerkt in het werkboek, bij de controlegroep heeft er echter verwerking in zowel het werkboek (voormeting) als het schrift (nameting) plaatsgevonden. Leerlingen zouden hierbij ook verschil kunnen ervaren in moeilijkheid. Aan de hand van de verwerkingen van de opdrachten zou een mogelijk beeld gevormd kunnen worden in hoeverre de les door de leerlingen als makkelijk of moeilijk is ervaren. In dit onderzoek wordt echter niet aangetoond of de vooruitgang binnen de verwerking van de opdrachten is te wijten aan natuurlijke groei, groei van het zelfsturend vermogen of het niveau van de les. Om de effectiviteit van een stappenplan voor het zelfsturend vermogen aan te tonen is er gebruik gemaakt van een tijdsteekproef. Hierbij is gekeken naar vijf handelingen die kenmerkend zijn voor het niet-zelfsturend zijn van de leerlingen. Er is echter niet aangetoond dat deze handelingen de juiste of de enige handelingen zijn die hierop van invloed zijn. Ook is de observatie per leerling uitgevoerd middels een video-opname. Gesprekken tussen leerlingen waren hierbij niet of onvoldoende hoorbaar. Met name de handeling 'storend gedrag' is hiermee lastiger te meten en dus minder betrouwbaar in de resultaten. Aangezien de observator dezelfde persoon betreft als de onderzoeker en de groepsleerkracht van de onderzoeksgroep kan er sprake zijn van eventuele subjectiviteit. De resultaten van de metingen tonen het verschil in zelfsturing aan na de inzet van het stappenplan met de bijbehorende interventies. Er wordt verondersteld dat dit verschil toe is te schrijven aan de inzet van het stappenplan. Het is echter moeilijk aan te tonen in hoeverre het stappenplan daadwerkelijk de factor is geweest die heeft geleid tot de vooruitgang. Het bieden van structuur is volgens Verbeeck et al. (2013) noodzakelijk voor zelfsturing en moet volgens Meichenbaum en Goodman (1971) in stappen kan worden geboden. Binnen dit onderzoek is echter niet aangetoond dat de leerlingen deze structuur ook echt hebben verkregen. De oorzaak van de vooruitgang zou bijvoorbeeld ook behaald kunnen zijn door het uitvoeren van de bijbehorende interventies van het stappenplan. Aangezien het stappenplan binnen de uitvoering voortdurend centraal heeft gestaan, wordt er gedacht dat het stappenplan wel van grote invloed is geweest op de verbetering van het zelfsturend vermogen.

5.2.2 Aanbevelingen

In dit onderzoek is aangetoond dat de inzet van een stappenplan tot verbetering kan leiden van het zelfsturend vermogen van leerlingen. Aanbevolen wordt om het stappenplan op een opbouwende manier in te zetten. Het wordt belangrijk bevonden om eerst de losse stappen in te oefenen om bewustwording van het probleem bij de leerlingen te creëren. De leerkracht moet het proces zolang nodig verbaliseren en veel herhaling toepassen. Naar mate de structuur van het stappenplan is ingeoefend kunnen er steeds meer mogelijkheden tot zelfsturing worden ingezet binnen de dagelijkse schoolsituaties.

Voor het behoud van een goed ontwikkeld zelfsturend vermogen is het namelijk belangrijk om zelfsturing te laten ervaren. Een goede combinatie van autonomie en structuur is hierbij essentieel. Na verloop van tijd zal het bij de meeste probleemsituaties van leerlingen enkel nodig zijn om te verwijzen naar het stappenplan. Om de stageschool op de hoogte te houden van het verloop van dit onderzoek zijn meerdere presentaties gegeven (bijlage 12).

5.2.3 Vervolgonderzoek

Veel discussiepunten zijn voortgekomen uit de manier van meten binnen dit onderzoek. Om dit onderzoek betrouwbaarder te maken zouden meerdere metingen voor een langere tijdsduur aangewezen zijn. Aangezien zelfsturing de hele dag van belang is zou er met een meting van langere tijdsduur gekeken kunnen worden naar het zelfsturend vermogen gedurende meerdere schoolse situaties. Daarnaast voorkomt een langer durende meting vertekende invloeden van uitschieters die niet representatief zijn voor een reguliere schooldag. Verder kan het beoordelen van meerdere metingen na verschillende weken ervoor zorgen dat de progressie in tijd beter in beeld kan worden gebracht. Om de meting betrouwbaarder te maken moet er ook gebruik worden gemaakt van meer gelijkwaardige groepen. Zowel de onderzoeksgroep(en) als de controlegroep(en) zullen voor zover mogelijk gelijk moeten zijn, waarbij vooral gekeken moet worden naar het IQ en het didactische niveau van de leerlingen. Door meerdere onderzoeksgroepen en controlegroepen in te zetten kunnen eventuele

toevalsfactoren worden weggenomen. Tot slot zou er om eventuele subjectiviteit binnen de meting uit te sluiten, een blinde meting ingezet kunnen worden. De persoon die de observatie aan de hand van het tijdsteekproef formulier uitvoert heeft in dat geval geen kennis van het onderzoek noch de controle- en onderzoeksgroepen.

Literatuurlijst

Bergh, L. van den, & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren* (Herz. ed.). Bussum, Nederland: Coutinho.

Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2000). Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*, *71*(6), 1687-1708. Geraadpleegd van http://bernard.pitzer.edu/~dmoore/psych199s03articles/Bjorklund.pdf

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied psychology*, *54*(2), 199-231. Geraadpleegd van http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjeras/self%20regulation.pdf

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=Zni96-wQfM0C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Handbook+of+self-regulation&ots=r2Fz_yDE6w&sig=ZYbQL9B2wEp5bQKL9NCftD9-ML8#v=onepage&q=Handbook%20of%20self-regulation&f=false

Bolhuis, R. (2013, 30 juli). De gemeente heeft het weer gedaan. Geraadpleegd van http://www.binnenlandsbestuur.nl/bestuur-en-organisatie/opinie/columns/de-gemeente-heeft-het-weer-gedaan.9076456.lynkx

Bollaert, R. (2002). *Zit stil op school*. Tielt, België: Lannoo.

Bolt, L. van der. (2014, oktober). Zelfsturing/ Executieve Functies bij peuters en kleuters en de rol van de ib'er. *Beter begeleiden*, *2014*(1), 27-28. Geraadpleegd van http://www.sardes.nl/uploads/publicaties_downloads/artikel_BeterBegeleiden_okt2014_ExecutieveFuncties.pdf

Bosch-Sthijns, W. (2011). *Handleiding methode aanpakkaarten*. Antwerpen, België: Garant.

Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, *22*(4), 316-335. Geraadpleegd van http://www.psychopraktisch.nl/pages/docs/Kwalitatief%20goed%20motiveren%20op%20de%20werkvloer%20Van%20den%20Broeck,%202009.pdf

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Geraadpleegd van https://books.google.nl/books/about/Intrinsic_Motivation.html?id=gbV9AAAAMAAJ&redir_esc=y

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *SCIENCE*, *318*, 1387-1388. doi:10.1126/science.1151148

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, *3*(2), 101-129. doi:http://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003

Edu'Actief. (2002). Leefstijl theorie. Geraadpleegd van http://www.leefstijl.nl/theorie.html

Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *13*, 58-74. Geraadpleegd van https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/70168/103131_1.pdf?sequence=1

Harinck, F., & Oudheusden, M. van. (2011). *Passend onderwijs door passend onderzoek*. Antwerpen, België: Garant.

Harms, G. J. (2010). Zelfsturing meetbaar maken. Geraadpleegd van http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VVL80_Zelfsturing%20meetbaar%20maken.pdf

Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken* (4e ed.). Vlissingen, Nederland: Bazalt.

Henkens, L. (2012). De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs. Geraadpleegd van http://www.vpcbo.picto.nl/beoordeling%20opbrengsten%20basisonderwijs%202012.pdf.

Ijzendoorn, M. H. (2008). *Opvoeding over de grens*. Amsterdam, Nederland: Boom academic.

Jager, M. de, & Lebeer, J. (1995). *Denken kun je leren* (Herz. ed.). Den Haag, Nederland: Sardes.

Kirschner, P. A., & Merriënboer, J. van. (2013, september). De zelfsturende leerling. Geraadpleegd van http://portal.ou.nl/documents/19469211/19469243/VTTA+-+De+zelfsturende+leerling+-+september+2013.pdf

Klaassen, C. (2008). Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders. Geraadpleegd van http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/PK71_Scholen%20op%20weg%20naar%20educatief%20partnerschap%20met%20ouders.pdf

Kleuver, K. de. (2010). Orde in de chaos. *Nieuw Meesterschap*, *1*(1), 3-10. Geraadpleegd van http://www.anneliesvandelouw.nl/documents/Meesterschap.pdf

Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. *Caleidoscoop*, *2*(3), 12-20.

Luijcx, C. (2013). *Opvoeden met Stephen Coveys 7 eigenschappen*. Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=7FEwAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=luijck+omgeving+zelfsturing+2013&ots=C7NA_-D5cT&sig=JeNsjDPSrxaXbjUZHEFVxdGd6tU#v=onepage&q=omgeving&f=false

Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs*, *1*(10), 127-151. Geraadpleegd van http://www.sensybp.nl/documents/nieuwlerenenzelfsturing.pdf

Luken, T. (2014, januari). De ontwikkeling van zelfsturing. *Loopbaanvisie*, *1*(1), 95-98. Geraadpleegd van http://home.kpn.nl/tluken/OntwikkelingZelfsturing.pdf

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement* (Herz. ed.). Vlissingen, Nederland: Bazalt.

Meichenbaum, D., Koekkoek, A. J., & Donker, F. J. S. (1981). *Cognitieve gedragsmodificatie : een integrale benadering* (Herz. ed.). Deventer, Nederland: Van Loghum Slaterus.

Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, *77*(2), 115-126.

Mentink, R. (2013, juli). Sturen op zelfsturing. Geraadpleegd van http://www.epsedean.nl/media/pdf/BSM_1307%20Mentinksturenopzelfsturing.pdf

Mesman, J. (2010). *Oud geleerd, jong gedaan. Investeren in ouders bevordert onderwijskansen van kinderen*. Geraadpleegd van https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/19659/Oratie%20Mesman.pdf?sequence=2

Milo, B. F., & Ruijssenaars, A. J. J. M. (2004, 11 februari). Instructie en leerlingkenmerken - onmogelijkheden van realistische instructie in het sbo -. Geraadpleegd van http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/6149.pdf

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., . . . Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, *108*(7), 2693-2698. Geraadpleegd van http://www.pnas.org/content/108/7/2693.full.pdf

Mulder, L., & Meijnen, W. (2013). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012* (34001033). Geraadpleegd van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/11/Reviewstudie-Onderwijsachterstanden.pdf

Nationale onderwijsgids. (2016). Wat is speciaal onderwijs? Geraadpleegd van https://www.nationaleonderwijsgids.nl/speciaal-onderwijs/paginas/wat-is-speciaal-onderwijs.html

Nijsten, C., & Pels, T. (2000). Opvoedingsdoelen. In T. Pels (Red.), *Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school* (Herz. ed., pp. 32-55). Assen, Nederland: Van Gorcum.

Onderwijsraad. (2014, 19 mei). Een eigentijds curriculum. Geraadpleegd van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2014/een-eigentijds-curriculum/volledig/item7128

Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated learning. *Educational Psychologist*, *25*(1), 87-102. Geraadpleegd van http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.avans.nl/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=3c2d81d9-9140-4b19-a2c7-d4383346fc82@sessionmgr104&hid=104

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning SELF-REGULATED LEARNING. *Educational Psychologist*, *36*(2), 89-101. Geraadpleegd van http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/paris_paris01.pdf

Ponsioen, A. (2010). *Een kind met mogelijkheden*. Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.

Ponsioen, A., & Plas, J. (2008). Verstandelijke beperking. In P. J. M. Prins, & C. Braet (Red.), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 449-476). Houten, Nederland: Bohn Stafleu van Loghum.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. Geraadpleegd van https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=MDQLfOg0jX0C&oi=fnd&pg=PP2&dq=winne+hadwin+2008+zimmerman+schunk&ots=CD7rL6nPtq&sig=yuXyt1osKHDlENwT39PQECE4If4#v=onepage&q&f=false

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De authoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. Geraadpleegd van http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616329

Skinner, B. F. (1953). *Science And Human Behavior* (Herz. ed.). Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?id=Pjjknd1HREIC&dq=skinner+1953+science+and+human+behavior&lr=&hl=nl&source=gbs_navlinks_s

Smeets, K., Kooijmans, R., Wally, T., Dam, C. van, Tan, P., & Aerts, M. (2016). Observatielijst: Zelfregulatie in het onderwijs Handleiding en verantwoording. Geraadpleegd van http://www.praktikon.nl/wp-content/uploads/2016/08/Handleiding-ZO.pdf

Stander, J. (2013, 10 oktober). Meerjaren Strategisch Beleidsplan. Geraadpleegd van https://inos.sharepoint.com/teams/onssbo/archief/Bibliotheek%20Leraren/ZVT/ZVT%20Ruus/SBP_Sbo_Breda_2013-2017_Def.pdf

Stander, J. (2016). *Schoolgids Ons sbo 16-17*. Geraadpleegd van http://www.onssbo.nl/wp-content/uploads/sites/24/2015/03/Schoolgids-Ons-sbo-2016-2017-def..pdf

Stichting School&Veiligheid. (2005). Wetgeving actief burgerschap en sociale integratie. Geraadpleegd van https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/wetgeving-actief-burgerschap-en-sociale-integratie/

Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen* (2e ed.). Leuven, België: Acco.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-Determination Theory and the Explanatory Role of Psychological Needs in Human Well-being. *Capabilities and happiness*, pp. 187-223. Geraadpleegd van http://www.howest.be/icap/docs/Article%20Capabilities%20and%20happiness%20-%20Prof%20Dr%20Vansteenkiste.pdf

Verbeeck, K., Hurk, A. van den, & Loon, A. van. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren* (KPC groep). Geraadpleegd van http://www.kpcgroep.nl/overig/onderzoekspublicaties/verhogen-van-leerlingmotivatie-door-leraren.aspx

Verheijen, J., & Jagtman, P. (2014). Zelfsturing gestuurd. *O&O*, *2014*(1), 6-11. Geraadpleegd van http://www.petrajagtman.nl/publicaties/p6-11_zelfsturing%20gestuurd_OnO_14_01_LR.pdf

Visser, C. (2011, 21 februari). Structure and autonomy. Geraadpleegd van http://www.progressfocused.com/2011/02/structure-and-autonomy.html?m=0

Westerbeek, K., Broekhof, K., Jepma, I., & Aarssen, J. (2013, december). Groot onderzoek naar het kleine kind. *Sardes*, *2013*(4), 7-33.

Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren*. Huizen, Nederland: Pica.

Wulp, D. van der. (2008). Oplossingsgericht werken in het onderwijs. *Kinder- & Jeugdpsychotherapie*, *35*(3), 50-60. Geraadpleegd van http://www.vanderwulp.eu/artikelen/Oplossingsgericht%20werken%20in%20het%20onderwijs.pdf

Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, *33*(2-3), 73-86. Geraadpleegd van http://www2.sunysuffolk.edu/benharm/Articles/Academic%20studying%20a%20self%20regulatory%20perspective%20full%20article.pdf

ZO! (2016). Observatielijst: Zelfregulatie in het onderwijs. Geraadpleegd van http://www.praktikon.nl/wp-content/uploads/2016/08/Handleiding-ZO.pdf

Zoon, M. (2012, januari). Kenmerken en oorzaken van een licht verstandelijke beperking. Geraadpleegd van http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/LVB_Kenmerken_en_oorzaken.pdf

Zuure, J. (2013, 01 juli). Terugtreden is vooruitzien. Geraadpleegd van https://www.raadrvs.nl/publicaties/item/terugtreden-is-vooruitzien

Bijlagen

Bijlage 1

Observatielijst Zelfregulatie in het Onderwijs
Datum: 17-10-2016
Groep: 5
Ingevuld door: Anouk van Gool

In onderstaand schema zijn de resultaten opgenomen van een observatie gericht op de zelfregulatie van de leerlingen. Dit observatieschema is ontwikkeld door ZO! (2016). Zelfregulatie wordt door hen gezien als de mate waarin een leerling in staat is om zijn gedrag, gevoel en aandacht zodanig te reguleren dat hij tot leren en functioneren op school kan komen (Smeets et al., 2016). In deze observatie is de leeftijd van de leerlingen opgenomen zoals op de dag van de observatie.

Taakgericht gedrag				
1. Afleidbaarheid: externe prikkels	De leerling **blijft** door een *externe prikkel* **afgeleid** van zijn taak (of instructie). **Ook na tussenkomst** van de **leerkracht** blijft de leerling afgeleid van zijn taak.	De leerling **is** door een externe *prikkel* **tijdelijk afgeleid** van zijn taak (of instructie). **Pas na tussenkomst** van de **leerkracht** richt de leerling zich weer op zijn taak.	De leerling **is** door een externe *prikkel* **tijdelijk afgeleid** van zijn taak (of instructie). **Zelfstandig** richt de leerling zich weer op zijn taak.	De leerling **wordt** doorgaans **niet of nauwelijks afgeleid** door een externe *prikkel.*
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Re/8/jongen Em.K/9/meisje	Es/8/meisje Ni.K/9/meisje At/9/jongen	Ni.C/8/meisje Jo/8/jongen Ky/8/meisje Ik/9/meisje Ka/9/jongen Ma/9/meisje	
Eventuele toelichting				
2. Afleidbaarheid: interne prikkels	De leerling heeft een **directe**, **ongeremde actie** op een *interne prikkel.* **Ook na tussenkomst** van de **leerkracht**.	De leerling heeft een **directe**, **ongeremde reactie** op een *interne prikkel.* **Tussenkomst** van de **leerkracht** is nodig om de impuls (kortdurend) uit te kunnen stellen.	De leerling kan in sommige gevallen zijn **reactie** op een *interne prikkel* **zelfstandig uitstellen,** maar heeft hier meestal de **hulp** van de **leerkracht** voor nodig.	De leerling **kan** zijn **reactie** *op een* interne prikkel in de meeste gevallen **zelfstandig reguleren**.
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Re/8/jongen Em.K/9/meisje	Ni.C/8/meisje Jo/8/jongen Es/8/meisje Ky/8/meisje	Ma/9/meisje	Ik/9/meisje

		Ka/9/jongen Ni.K/9/meisje At/9/jongen		
Eventuele toelichting		Ni: veel afwezig		
3. Fysieke (on)rust	De leerling houdt het **niet** vol om gedurende een taak te **blijven zitten**. De leerling maakt gedurende de taak veel bewegingen, zoals fladderen, tikken en friemelen. Hij is minder dan 5 minuten rustig.	De leerling houdt het **gedeeltelijk** vol om gedurende een taak te **blijven zitten**. De leerling is ten minste 5 minuten achter elkaar rustig.	De leerling houdt het **wel** vol om gedurende een taak rustig te **blijven zitten**. De leerling blijft gedurende de gehele taak rustig, eventueel met verbale aansturing van de leerkracht.	De leerling houdt het **langer** dan de lengte van de taak vol om rustig te b**lijven zitten**. De leerling kan net zolang rustig blijven zitten als dat van hem/haar wordt gevraagd (eventueel af en toe verbale aansturing).
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Re/8/jongen Em.K/9/meisje	Es/8/meisje Ky/8/meisje Ni.K/9/meisje At/9/jongen	Ni.C/8/meisje Jo/8/jongen Ik/9/meisje Ka/9/jongen Ma/9/meisje	
Eventuele toelichting				
4. Taakgerichtheid	De leerling kan een **taak** alleen volbrengen **samen met de leerkracht**, die de leerling continu verbaal helpt zich op de taak te richten.	De leerling kan een **taak** alleen volbrengen in de **nabijheid van de leerkracht**, die monitort en zonodig bijstuurt (bijvoorbeeld door de aandacht van de leerling op de taak te richten).	De leerling kan een **taak** in principe volbrengen **na instructie van de leerkracht** en moet alleen **af en toe gewezen** worden op de taak.	De leerling kan een **taak** volbrengen **na instructie van de leerkracht** (een **instructie** als "laat het maar weten als je klaar bent" is **voldoende**).
Leerling/leeftijd/geslacht	Ni.C/8/meisje Em.A/8/jongen Em.K/9/meisje	Jo/8/jongen Es/8/meisje Ni.K/9/meisje Ma/9/meisje	Re/8/jongen Ky/8/meisje Ka/9/jongen At/9/jongen	Ik/9/meisje
Eventuele toelichting			Re: heeft moeite met zelfstandige verwerking vanwege onzekerheid	
5. Motivatie	De leerling heeft **geen besef van motivatie**; werkt in het **hier en nu** en volgt zijn omgeving. De leerling is **ogenschijnlijk niet**	De leerling kan **met sturing** een taak doen met een **beloning** in het vooruitzicht **of om straf** te **voorkomen**.	De leerling kan **zelfstandig** een taak doen met een **beloning** in het vooruitzicht **of om straf** te **voorkomen**. De leerling toont **beginnende trots** op prestaties.	De leerling toont **beginnende intrinsieke motivatie** om te leren en om leertaken te volbrengen.

	gemotiveerd voor leertaken.			
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Em.K/9/meisje	Ni.C /8/meisje Es/8/meisje Ni.K/9/meisje Ma/9/meisje	Re/8/jongen Jo/8/jongen Ky/8/meisje Ka/9/jongen At/9/jongen	Ik/9/meisje
Eventuele toelichting				
Zelfbewustzijn en reflectie				
6. Inzicht in het eigen handelen (Bewustzijn van handelen)	De leerling kan **niet** feitelijk **beschrijven welke handeling** hij zojuist heeft uitgevoerd.	De leerling kan feitelijk **beschrijven welke handeling** hij zojuist heeft uitgevoerd.	De leerling kan een feitelijke **beschrijving** geven van zojuist uitgevoerde **opeenvolgende handelingen**.	De leerling kan een feitelijke **beschrijving** geven van **handelingen** die in het (nabije) **verleden** plaats hebben gevonden (bijvoorbeeld eerder op de dag).
Leerling/leeftijd/geslacht	Ni.C /8/meisje Em.A/8/jongen Es/8/meisje Ni.K/9/meisje Em.K/9/meisje Ma/9/meisje	Re/8/jongen Jo/8/jongen Ka/9/jongen At/9/jongen	Ky/8/meisje	Ik/9/meisje
Eventuele toelichting				
7. Inzicht in het eigen denken (Bewustzijn van gedachten)	De leerling kan **niet benoemen** wat hij op dat moment **denkt**.	Als de **leerkracht** dit voor hem **benoemt**, kan hij **beamen** of **ontkennen** wat zijn **gedachten** waren.	De leerling kan op **vraag** van de **leerkracht** actuele **gedachten** zelf **benoemen**.	De leerling kan op **vraag** van de **leerkracht gedachten** zelf **benoemen**, ook die hij **eerder** had. ("wat dacht je toen?")
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Em.K/9/meisje Ma/9/meisje	Ni.C /8/meisje Re/8/jongen Jo/8/jongen Es/8/meisje Ka/9/jongen Ni.K/9/meisje At/9/jongen	Ky/8/meisje Ik/9/meisje	
Eventuele toelichting				
8. Inzicht in eigen emoties (Bewustzijn van gevoelens)	De leerling kan eigen **emoties niet benoemen**.	Als de **leerkracht** dit voor hem **benoemt**, kan hij **beamen** of **ontkennen** wat zijn **emoties**	De leerling kan op **vraag** van de **leerkracht** actuele **emoties** zelf **herkennen** en **benoemen**.	De leerling kan op **vraag** van de **leerkracht emoties** zelf **herkennen** en **benoemen**, ook

		waren (op basaal niveau).		die hij **eerder** had. ("wat voelde je toen?")
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Em.K/9/meisje Ma/9/meisje	Ni.C /8/meisje Re/8/jongen Jo/8/jongen Es/8/meisje Ky/8/meisje Ni.K/9/meisje At/9/jongen	Ik/9/meisje Ka/9/jongen	
Eventuele toelichting				
Interactie in de klas				
9. Voegen naar gedrags- en groepsregels	Leerling **voegt zich** ook **met sturing** van de leerkracht **niet** naar de gedragsregels van de klas.	Leerling **kent de gedragsregels** maar heeft **continu sturing nodig** om zich naar de regels te voegen.	Leerling **kent de gedragsregels** en heeft nog **af en toe sturing nodig** om zich te conformeren.	Leerling heeft de **gedragsregels geinternaliseerd** en kan hier meestal naar handelen.
Leerling/leeftijd/geslacht		Re/8/jongen Ni.K/9/meisje Em.K/9/meisje At/9/jongen	Em.A/8/jongen Jo/8/jongen Es/8/meisje Ky/8/meisje Ik/9/meisje Ka/9/jongen Ma/9/meisje	Ni.C /8/meisje
Eventuele toelichting				
10. Reguleren van emoties en spanning.	De leerling **herkent** (opbouw van) **spanning niet**. De leerling **verliest zich in emoties**. **Emoties** lijken hem te **overkomen** en laten zich **niet reguleren**, **ook** niet na **tussenkomst leerkracht**.	De leerling **herkent** (opbouw van) **spanning niet**. **Overname** van de **leerkracht** is **nodig** om **emoties en spanning** te **reguleren**.	Als de **leerkracht** dit voor hem **benoemt**, kan de leerling **spanning**(-sopbouw) **beamen** of **ontkennen**. De leerling kan met **tussenkomst** van de **leerkracht emoties** en **spanning reguleren**. Eventueel **met** behulp van **hulpmiddelen** (bijv signaleringsplan).	De leerling kan (op basaal niveau) **spanning**(-sopbouw) **herkennen** en **benoemen**. De leerling kan **emoties** en **spanning** in **toenemende mate zelfstandig reguleren**, eventueel **met hulpmiddelen** (bijv signaleringsplan).
Leerling/leeftijd/geslacht	Ni.C /8/meisje Em.A/8/jongen Em.K/9/meisje	Re/8/jongen Jo/8/jongen Ky/8/meisje Ni.K/9/meisje	Es/8/meisje Ka/9/jongen Ma/9/meisje At/9/jongen	Ik/9/meisje

Eventuele toelichting				
11. Samenspelen en -werken	De leerling kan **niet** met een ander kind **samenspelen** of -**werken**. Hij heeft **moeite** om een ander kind in nabijheid van zijn spel- of werkplek te **verdragen**.	De leerling kan **wel samenspelen** of -**werken**, met **1** ander kind . Zij spelen dan **naast** elkaar.	De leerling kan **wel samenspelen** of -**werken**, met 1 ander kind. Met **tussenkomst** van de **leerkracht** kan de leerling op eenvoudig niveau samen afspraken maken, afstemmen, beurt wisselen etc.	De leerling kan **samenspelen** of -**werken** met **een klein groepje** kinderen, in een gestructureerde situatie.
Leerling/leeftijd/geslacht		Em.A/8/jongen Ni.K/9/meisje	Ni.C /8/meisje Re/8/jongen Jo/8/jongen Es/8/meisje Ky/8/meisje Em.K/9/meisje Ma/9/meisje At/9/jongen	Ik/9/meisje Ka/9/jongen
Eventuele toelichting				
12. Rekening houden met de reactie van anderen op eigen gedrag	De leerling kan **niet inschatten** wat het effect van zijn eigen gedrag op anderen is.	Als de **leerkracht benoemt**, kan de leerling **beamen** of **ontkennen** wat het effect is van zijn gedrag op anderen.	Als de **leerkracht dit vraagt**, kan de leerling **bij benadering inschatten** hoe de andere zal reageren op zijn gedrag.	De leerling **houdt rekening** met de verwachte reactie van de ander bij zijn handelen.
Leerling/leeftijd/geslacht	Em.A/8/jongen Em.K/9/meisje	Re/8/jongen Jo/8/jongen Ky/8/meisje Ni.K/9/meisje At/9/jongen	Es/8/meisje Ka/9/jongen	Ni.C /8/meisje Ik/9/meisje Ma/9/meisje
Eventuele toelichting				
13. Probleemoplossend vermogen in sociale interacties	Bij een (dreigend) conflict **herkent** de leerling het **probleem niet**. De leerling blijft het gedrag laten zien en beseft niet dat er wat verkeerd gaat.	De leerling kan bij een (dreigend) conflict **aangeven of beamen** dat er een probleem is, maar heeft **geen zicht** op een mogelijke **oplossing**. De leerling reageert in het algemeen gefrustreerd, agressief of juist passief of vermijdend.	De leerling kan **met hulp van de leerkracht een oplossing bedenken** voor een conflict, maar nog niet uitvoeren.	De leerling kan **samen met de leerkracht**, aan de hand van tips, een **oplossing** voor een (dreigend) conflict **bedenken en uitvoeren**.

Leerling/leeftijd/geslacht	Em.K/9/meisje	Em.A/8/jongen Re/8/jongen Jo/8/jongen Ni.K/9/meisje	Ni.C /8/meisje Ky/8/meisje Ma/9/meisje At/9/jongen	Es/8/meisje Ik/9/meisje Ka/9/jongen
Eventuele toelichting				
14. Sturing accepteren	De leerling **accepteert sturing** van de leerkracht **niet of nauwelijks**.	De leerling **accepteert sturing van de leerkracht**, maar voornamelijk als het **in zijn belang** is (om straf te vermijden of een beloning te verdienen).	De leerling **beseft** de noodzaak van sturing door de leerkracht. Hij **accepteert** sturing ook als dit niet direct in zijn eigen belang is.	De leerling **herkent** zelf **momenten** waarop hij sturing nodig heeft. Hij kan hier zelf **om vragen**.
Leerling/leeftijd/geslacht	Ni.K/9/meisje Em.K/9/meisje	Em.A/8/jongen Re/8/jongen Ma/9/meisje At/9/jongen	Ni.C/8/meisje Jo/8/jongen Es/8/meisje Ky/8/meisje Ik/9/meisje Ka/9/jongen	
Eventuele toelichting				
15. Hulp aanvaarden.	De leerling **accepteert** hulp van de leerkracht **niet.**	De leerling **beseft** het nut van hulp en **accepteert** hulp. Hij **vraagt** zelf hulp bij **taken.**	De leerling **accepteert** hulp bij **affectief complexe situaties** (conflicten, verdriet, etc).	De leerling **vraagt hulp** bij **affectief complexe situaties**.
Leerling/leeftijd/geslacht		Em.A/8/jongen Re/8/jongen Jo/8/jongen Es/8/meisje Ky/8/meisje Ni.K/9/meisje Em.K/9/meisje Ma/9/meisje At/9/jongen	Ni.C /8/meisje Ik/9/meisje	Ka/9/jongen
Eventuele toelichting		Em.A: blijft doen waar hij mee bezig is, ook als de leerkracht anders zegt. Jo: vraagt veel hulp bij affectief niet-complexe situaties		

Bijlage 2

Enquête groepsleerkracht onderzoeksgroep

Enquête groepsleerkracht

Wat verstaat u onder het zelfsturend vermogen van leerlingen?

In staat zijn om zelf oplossingen te zoeken. Nadenken en dan pas handelen.

Hoe ervaart u het zelfsturend vermogen van de leerlingen?

Laag. Lage impulsbeheersing erg leerkrachtafhankelijk.

Wat valt u op aan het zelfsturend vermogen van de leerlingen?

Vaak van huis uit "verwend". weinig eigen verantwoordelijkheid.

Waaraan merkt u dat leerlingen een goed zelfsturend vermogen hebben?

Zelf oplossingen zoeken. Weinig conflicten. Adequate hulpvraag

Waaraan merkt u dat leerlingen een slecht zelfsturend vermogen hebben?

Onnodig om hulp vragen. Makkelijk in conflict komen.

Wat wordt er in de klas gedaan om het zelfsturend vermogen te bevorderen?

Zelf naar oplossingen laten zoeken, taken geven.

Wat denkt u dat leerlingen nodig om zichzelf beter te kunnen sturen?

zelfvertrouwen, handvatten om zelf tot oplossingen te komen.

Zou u meer zelfsturing vanuit de leerlingen willen?

Ja

Heeft u het idee dat de leerlingen leerkrachtafhankelijk zijn?

Ja, vooral in zwakke groepen

Enquête groepsleerkracht controlegroep

Enquête groepsleerkracht

Wat verstaat u onder het zelfsturend vermogen van leerlingen?

Zelfst zaken te regelen zonder het aan my te vragen / er op te wachten

Hoe ervaart u het zelfsturend vermogen van de leerlingen?

Dat groeit / by de start is het nog byna niks /

Wat valt u op aan het zelfsturend vermogen van de leerlingen?

Ze komen byna (zonder) binnen. Moet met kleine stappes geoefend worden

Waaraan merkt u dat leerlingen een goed zelfsturend vermogen hebben?

als richting einde school ze my steeds minder nodig hebben

Waaraan merkt u dat leerlingen een slecht zelfsturend vermogen hebben?

Als ze blyven hangen in byv. vinger op steken / stil blyven zitten tot ...

Wat wordt er in de klas gedaan om het zelfsturend vermogen te bevorderen?

Veel inoefenen. Vertellen dat ze als kleuter al veel dingen zelf mochten regelen en nu ...

Wat denkt u dat leerlingen nodig om zichzelf beter te kunnen sturen?

Ruimte en inoefenen

Zou u meer zelfsturing vanuit de leerlingen willen?

Zeker.

Heeft u het idee dat de leerlingen leerkrachtafhankelijk zijn?

De meeste van onze lln wel (helaas)

Bijlage 3

Op de plaats waar xxx staat kunnen meerdere, binnen de context passende, woorden worden geplaatst.

Veelvoorkomende vragen/opmerkingen van leerlingen:

- “Juffrouw, mag ik naar de wc?”
- “Ik ben klaar met de opdracht”
- “Wat moet ik doen?”
- “Juffrouw, mag ik mijn fruit en drinken pakken.”
- “Juffrouw, welke bladzijde is het?”
- “Juffrouw mag ik? xxx (willekeurige activiteiten die op dat moment niet van toepassing zijn)”
- “Juffrouw, mag ik mijn punt slijpen.”
- “Juffrouw ik ben mijn gum kwijt/potlood kwijt.”
- “Juffrouw, mijn xxx is kapot.”
- “Ik weet niet wat ik moet doen.”
- “Juffrouw mag ik op de computer/tablet.”
- “Juffrouw mag ik mijn potlood ruilen.”
- Verder vragen de leerlingen direct om hulp op het moment dat zij een opdracht niet direct begrijpen en stellen de leerlingen veel (onnodige) vragen op het moment dat het pauze is.

Bijlage 4

Stappenplan gericht op het zelfsturend vermogen.

Help! Ik heb een probleem

Hoe kan ik dit oplossen?

- Probeer het zelf
- Vraag een buur
- Vraag de juf

Ik los het probleem op

Ik denk na over mijn oplossing

Bijlage 5

Tijdsteekproef formulier

TIJDSTEEKPROEF-FORMULIER		
Observator: Naam leerling: Naam leerkracht: Groep: Situatie: Datum observatie:	Handeling	Aantal
	Vi	
	Ju	
	Lo	
	Af	
	St	
	Totaal	

Min.	Na 20 sec.					Na 40 sec.					Na 60 sec.					Opmerkingen
1	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
2	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
3	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
4	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
5	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
6	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
7	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
8	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
9	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
10	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
11	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
12	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
13	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
14	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
15	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
16	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
17	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
18	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
19	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	
20	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	Vi	Ju	Lo	Af	St	

Toelichting op tijdsteekproef

Dit formulier wordt toegepast binnen een schoolse situatie waarin het zelfsturend vermogen van de leerlingen naar voren komt. Er wordt gescoord gedurende twintig minuten met 3 scores per minuut. Een score wordt verkregen bij het uitvoeren van een handeling waarbij de leerling niet-zelfsturend is. Na afloop wordt er per handeling gekeken hoeveel tijd de leerling niet-zelfsturend was.

Er is geobserveerd binnen de volgende niet-zelfsturende handelingen:

Vi Vinger opsteken voor een vraag
Ju Juf roepen/zeggen
Lo Lopen door de klas
Af Afwezig rondkijken of voor zich uitstaren
St Storen van andere leerlingen of met hen praten wanneer het niet bij de situatie hoort

Door middel van deze meting kan er in tijdsduur van minuten worden gekeken hoelang de leerling zelfsturend was, hoelang de leerling niet-zelfsturend was en welke handeling de oorzaak was van de niet- zelfsturendheid. Een voor- en nameting geeft inzicht in de verandering van het zelfsturend vermogen en de verandering binnen de handelingen die van invloed zijn.

Bijlage 6

Uitvoering gedurende 7 weken.

Het ontwikkelde stappenplan dat wordt ingezet bestaat uit de stappen:
- Help! Ik heb een probleem
- Hoe kan ik dit oplossen?
    - Probeer het zelf
    - Vraag een buur
    - Vraag de juf
- Ik los het probleem op
- Ik denk na over mijn oplossing

Week 1 06-02/09-02
Fase 1 → Help! Ik heb een probleem

Interventie voor de hele week: probleembesef creëren.
De leerkracht stapt in het probleem. De leerling heeft een probleem, de leerkracht verplaatst zich in de probleemsituatie van de leerling. De leerkracht probeert de gevoelens en frustraties van de leerling onder woorden te brengen en verbaliseert vervolgens cognitieve en gedragsmatige copingvaardigheden.

Deze week is gericht op het probleembesef. De leerlingen worden zich bewust van de momenten waarop zij een probleem hebben.
De leerkracht begeleidt de leerlingen vanuit onderstaande stappen van Timmerman (2002):
Probleembesef:
1. Ik verken de instructie
2. Ik weet niet wat ik moet doen
3. Ik denk na of ik deze situatie eerder heb gehad
4. Weet ik nog hoe ik dit eerder heb opgelost?
5. Welke instructie is hierover gegeven?

Maandag:
Het stappenplan wordt geïntroduceerd.
Het stappenplan wordt opgehangen in de klas. Leerlingen die aangeven het prettig te vinden krijgen het stappenplan in het klein op hun tafel.

Dinsdag:
Vanaf vandaag wordt het stappenplan verbaal gemaakt. Zodra leerlingen een vraag hebben, of zichtbaar een probleem niet zelfstandig op kunnen lossen, zal de leerkracht de stappen verbaal aan de leerlingen voordragen. De leerlingen herhalen verbaal deze stappen en proberen hierbij zelf een oplossing te vinden. Gedurende de hele week zal de leerkracht de stappen verbaal maken aan de leerlingen.

Woensdag:
De leerlingen gaan taken voltooien en werken aan onderstaande stappen:
- Een goede kijk- en luisterhouding; kijken naar de persoon die de instructies geeft, luisteren naar de instructie
- Verwerken van de instructie (wat moet ik doen?)
- Letterlijk nazeggen wat je moet doen
- In eigen woorden zeggen wat je moet doen

Donderdag:
De leerlingen oefenen met impulscontrole door middel van de stopdans. Zodra de muziek stopt moeten zij ook direct stoppen.

Week 2 13-02/16-02
Fase 2 → Hoe kan ik dit oplossen?

Deze week is gericht op het bedenken van een oplossing. We richten ons ook op "wat weet je wel?". Op deze manier leren de kinderen meer zelfstandig te zijn, ook als zij niet direct tot een oplossing komen.

Maandag:
Vandaag werken de leerlingen gericht met de oplossingsstappen:

- Probeer het zelf
- Vraag een buur
- Vraag de juf

Dinsdag:
Vandaag gaat de begeleidende leerkracht individueel met de leerlingen werken. De leerlingen moeten een puzzel maken. Dit is een opdracht waarbij zij niet direct een oplossing zien en daardoor snel geneigd zijn om hulp aan de leerkracht te vragen. De leerlingen vertellen welke stappen zij moeten zetten om tot een oplossing te komen. De leerlingen leren strategisch denken (Feuerstein).

Woensdag:
De oplossingsstappen worden weer centraal gesteld.
Gedurende de werktijd proberen leerlingen te werken vanuit wat zij weten. Zo hoeven zij niet voor alles wat zij niet weten een vraag te stellen. De leerlingen kunnen verder werken en kunnen de vraag eventueel later stellen als de leerkracht bij hen langs loopt.
De leerlingen oefenen hiermee tijdens het zelfstandig werken wat meerdere malen op de dag toegepast zal worden.

Donderdag:
Leerlingen die het nodig hebben krijgen het stappenplan in het klein op hun tafel.

De leerlingen oefenen met stil zijn en concentratie. Gedurende 1 minuut doen de leerlingen hun ogen dicht en zijn zij volledig stil. Na deze minuut mogen zij vertellen wat zij in die minuut hebben gehoord.
Deze oefening zal in de komende weken vaker worden herhaald.

Week 3 20-02/23-02
Fase 3 → Ik los het probleem op.

Maandag:
Veel voorkomende probleemsituaties van leerlingen worden naar voren gebracht. De leerlingen gaan aan de hand van rollenspellen aan elkaar laten zien hoe zij in deze situaties kunnen handelen om het probleem op te lossen. Leerlingen denken creatief in mogelijkheden tot probleemoplossing.

Dinsdag:
(de Bruijn, geef me de vijf.) Vandaag worden alle bestaande afspraken neergezet in een mindmap. De leerlingen onthouden informatie beter als zij het in mapjes kunnen plaatsen. De leerlingen maken in groepjes de mindmap.

Woensdag:
Vaak komen leerlingen met vragen naar de leerkracht over onderwerpen waar afspraken over zijn gemaakt. Hierbij kan gedacht worden aan toiletbezoek, water drinken, neus snuiten, enz. Deze situaties worden gestructureerd doorgenomen, zodat de leerlingen deze in het vervolg niet meer hoeven te stellen.

Donderdag:
De leerlingen oefenen met geheugen en concentratie. Zij doen het geheugentrainingsspel. De leerlingen zien een aantal plaatjes op het bord met de woorden ernaast. Gedurende 1 minuut mogen zij hiernaar kijken. Na 1 minuut schrijven de leerlingen op wat zij hebben gezien.

Vakantie, 1 week.

Week 4 06-03/09-03
Fase 4 → Ik denk na over mijn oplossing.

Maandag:
De leerlingen reflecteren op de eigen manier van probleemoplossing. De leerlingen verbaliseren welke oplossing zij hebben ingezet en wat het effect hiervan was.

Dinsdag:
De leerlingen maken een tekening aan de hand van wat de leerkracht zegt. De leerlingen moeten nauwkeurig de opdracht volgen. Tussentijds is er ruimte voor een controle, zo kunnen de stappen opgebouwd worden (Timmerman, 2002).

Woensdag:
De leerlingen gaan samenwerken gedurende verschillende lessen. De leerlingen delen hun manieren van probleemoplossing en hebben op deze manier steun aan elkaar. De leerlingen kunnen op deze manier nieuwe inzichten verkrijgen.

Donderdag:
De leerlingen controleren elkaars gemaakte werk voordat dit wordt ingeleverd. De leerlingen wijzen elkaar op fouten en helpen om deze te verbeteren.
Als de leerlingen het werk inleveren wordt dit nagekeken en besproken. De leerlingen worden bewust gemaakt van de stappen die zij zetten voor het voltooien van een opdracht.

Week 5 13-03/16-03
De leerlingen ervaren deze week zelfsturing. Zelfsturing ervaren is belangrijk om de zelfsturing te bevorderen (CET Ryan&Deci, 2000).

Het stappenplan wordt nog duidelijk ingezet. De leerkracht blijft hier op wijzen en helpt indien nodig de leerling met het doorlopen.

Maandag:
De leerlingen krijgen deze week een weektaak met werkbladen op hun niveau. Op maandag krijgen de leerlingen het boekje met werkbladen (rekenen, taal, spelling, puzzel). De maandag erna leveren de leerlingen de weektaak in en krijgen zij een nieuwe. Gedurende de week worden er momenten ingelast waarop de leerlingen aan de weektaak kunnen werken. Aangezien de weektaak op het niveau van de leerling wordt ontwikkeld is het voor iedere leerling haalbaar om de weektaak af te hebben.

Dinsdag:
De leerlingen gaan een knutselopdracht in tweetallen voltooien. De leerlingen moeten hierbij goed samenwerken en mogen weer enkel vragen stellen aan elkaar.

Woensdag:
De leerlingen oefenen vandaag met een kwartetspel. De leerlingen hebben moeite met het strategisch denken gedurende dit spel. Dit spel kan hem hebben om deze vaardigheden verder te ontwikkelen. Dit spel zal plaatsvinden onder begeleiding van de leerkracht.

Donderdag:
De leerlingen werken vandaag zelfstandig voor 15 minuten. De leerlingen mogen gedurende deze 15 minuten niks aan de leerkracht vragen, wel aan een buurleerling. Er zullen voornamelijk niet werkgerelateerde problemen voorkomen. De leerlingen gaan de geoefende vaardigheden van de eerste weken nu in de praktijk inzetten.

Week 6 20-03/23-03
Het stappenplan wordt nog duidelijk ingezet. De leerkracht blijft hier op wijzen en helpt indien nodig de leerling met het doorlopen.

Maandag:
Er wordt gereflecteerd op de ingeleverde weektaak. Hier wordt ruim de tijd voor genomen en de leerlingen vertellen duidelijk waar zij tegen aan zijn gelopen. De leerlingen krijgen een nieuwe weektaak.

Dinsdag:
De leerlingen werken zelfstandig voor een half uur. De leerlingen krijgen een korte verbale instructie. De taken worden visueel getoond op het digibord. De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag en mogen enkel hulp vragen aan een buurleerling.

Woensdag:
De leerlingen maken de laatste opdracht van de les zelfstandig. Na de uitvoering hebben zij de keuze uit verschillende vervolgopdrachten. De leerlingen maken zelf de keuze waaraan zij gaan werken en mogen hierbij geen vragen stellen aan de leerkracht of om bevestiging vragen.

Donderdag:
Race tegen de klok.
De leerlingen krijgen met hun groepje een puzzel om op te lossen. De zwakke en sterke leerlingen worden over de groepjes verdeeld, op deze manier maakt iedere groep ongeveer evenveel kans. Het groepje dat als eerste de juiste oplossing vindt heeft gewonnen. De winnaars mogen voor heel de klas een kwartier vrije tijd invullen.

Week 7 27-03/30-03
Het stappenplan wordt nog duidelijk ingezet. De leerkracht blijft hier op wijzen en helpt indien nodig de leerling met het doorlopen.

Maandag:
De leerlingen mogen gedurende een hele ochtend alleen vragen aan elkaar stellen. Zij moeten zichzelf en elkaar gaan sturen. Hiervoor is een hoge vorm van zelfsturing noodzakelijk. De leerkracht is wel erg duidelijk in instructie en zou eigenlijk alle mogelijke vragen vooraf weg moeten nemen.

Dinsdag:
De leerlingen krijgen meerdere opdrachten achter elkaar. De vervolgopdrachten worden duidelijk geïllustreerd op het bord. De leerlingen vervolgen de opdrachten zelfstandig en mogen enkel een vraag aan de leerkracht stellen als deze langs komt lopen.

Woensdag:
De leerlingen gaan vandaag aan elkaar instructie geven. De klas is verdeeld in 3 groepen met leerlingen van verschillende niveaus. Van ieder groepje krijgt één leerling door mij instructie. Deze leerling geeft de rest van het groepje instructie. De leerlingen mogen bij deze opdracht samenwerken.

Donderdag:
De leerlingen krijgen in de middag vrij spel gedurende 20 minuten. De leerkracht vraagt vooraf aan iedere leerling hoe deze de tijd in wil gaan vullen. De leerling maakt hierbij een planning in het hoofd en hoeft geen vragen te stellen gedurende de uitvoering.

Bijlage 7

Logboek uitvoering

Week 1
Maandag:
Geen uitvoering i.v.m. leerling-bespreking.

Dinsdag:
Het stappenplan is om 08.50 geïntroduceerd. De leerkracht heeft het doel aan de leerlingen uitgelegd en de stappen geëxpliceerd. De leerlingen die het wilde hebben het stappenplan verkleind op hun tafel gekregen. 10 van de 13 leerlingen wilde dit graag en hebben deze op hun tafel gekregen. Bij vragen van de leerlingen is het stappenplan mondeling doorgenomen.

Woensdag:
Letterlijk nazeggen en in eigen woorden vertellen wat je moet doen bleek nog erg lastig. Dit zal dan ook in de komende dagen/weken herhaald worden. De leerlingen hebben erg goed zelfstandig- en samengewerkt. De herhaling bleek duidelijk effect te hebben.

Donderdag:
De stopdans werd door de leerlingen als erg leuk ervaren. Hieruit bleek direct welke leerlingen moeite hebben met reactie-inhibitie.

Week 2
Maandag:
De tweede stap is vandaag behandeld. De leerlingen hadden hier veel moeite mee. Het leek alsof automatisch de vingers omhoog gingen of juf geroepen werd.

Dinsdag:
De uitvoering van deze interventie is verdeeld over 3 dagen, i.v.m. tijdgebrek en afwezigheid van leerlingen. Gedurende de uitvoering heeft er een observatie plaatsgevonden. Hierin komt naar voren dat de leerlingen erg verschillen op het gebied van zelfsturend vermogen en hulp vragen. De observatie is onderin dit logboek opgenomen.

Woensdag:
Dit vonden de leerlingen erg lastig. Zij waren snel geneigd om het toch aan de leerkracht te vragen. Zij zagen de optie vaak niet om te kijken wat zij wel wisten.

Donderdag:
Één leerling heeft nog een stappenplan op haar tafel gekregen. Momenteel hebben elf van de dertien leerlingen het stappenplan op hun tafel. Over één leerling wordt nog getwijfeld om deze er ook één te geven. De leerlingen hebben de oefening gedaan waarbij zijn voor één minuut de ogen moesten sluiten. De leerlingen vonden dit een leuke oefening en gaven aan dat zij hier rustig van werden. Er werd echter ook gemerkt dat de leerlingen er onrustig van worden. Zodra zij de ogen open deden wilde zij namelijk gelijk vertellen wat ze hadden gehoord.

Week 3
Maandag:
De leerlingen hebben veelvoorkomende situaties ingebracht. Zij kwamen met erg goede dingen. Deze zijn allemaal besproken, de leerlingen hebben zelf oplossingen ingebracht. De oplossingen zijn niet verwerkt in

toneelstukjes. Dit leek uiteindelijk te ingewikkeld om uit te voeren. De vragen en oplossingen zijn structureel behandeld.

Dinsdag:
Het maken van een mindmap is erg goed verlopen. De leerlingen zijn origineel en creatief geweest en leken de essentie van de opdracht goed te begrijpen. De leerlingen hebben ook goed samengewerkt.

Woensdag:
Vandaag zijn de leerlingen vaak met de vraag naar de groepsleerkracht toegekomen of ze naar het toilet mochten. Hier is aan het eind van de dag op geëvalueerd. De oefeningen van maandag en dinsdag zijn met de leerlingen doorgesproken en de extra oefening van vandaag is uitgevoerd. Deze was kort, omdat deze aansloot op de eerdere en slechts een aanvulling was.

Donderdag:
Vandaag vond het geheugentrainingspel plaats. De leerlingen waren erg geconcentreerd. De oefening was voor de leerlingen lastiger dan werd verwacht. Geen enkele leerling wist nog alle woorden. De leerlingen vonden het een leuke oefening. Deze kan vaker ingezet worden gedurende de uitvoering.

Vakantie, 1 week.

Week 4
Maandag:
Hier hebben de leerlingen nog veel moeite mee. Ze komen minder vaak met problemen naar de leerkracht, maar het stappenplan doorlopen voor een oplossing hebben zij nog niet volledig in de structuur opgenomen.

Dinsdag:
Deze opdracht verschilde erg per leerling. Er waren 4 leerlingen die deze opdracht erg goed hebben uitgevoerd, 2 leerlingen die iets anders deden dan de opdracht en de rest van de groep heeft het geprobeerd maar kon het niet tot een goed einde brengen.

Woensdag:
Het samenwerken ging erg goed. De tweetallen hebben boven verwachting goed samengewerkt.

Donderdag:
Vanwege ziekte geen uitvoering

Week 5
Maandag:
De leerlingen hebben allemaal weektaak gehad, hierop gaven zij positieve en negatieve reacties. Over het algemeen leken de leerlingen het idee wel leuk te vinden. Een aantal leerlingen is direct actief begonnen met het maken van de werkbladen.
Aangezien op dinsdag het project 4 keer wijzer wordt uitgevoerd, hebben de leerlingen vandaag geknutseld. De leerlingen hebben in tweetallen Photo booth props van Egypte gemaakt (thema 4 x wijzer). De leerlingen hebben zelf tweetallen gemaakt. Het verschilde erg hoe de samenwerking verliep. Op 4 leerlingen na hebben zij wel daadwerkelijk allemaal samengewerkt.

De oefening van donderdag is vandaag niet toegepast. Deze zal in de verdere week wel ingezet worden.

Dinsdag:
4 x wijzer

Woensdag:
Geen uitvoering van kwartier, hier was deze week geen tijd voor.

Donderdag:
Geen uitvoering i.v.m. keelontsteking.

Week 6
Maandag:
Geen uitvoering i.v.m. keelontsteking.

Dinsdag:
De leerlingen hebben nieuwe weektaak gekregen. Nog niet iedereen heeft de vorige af, dit was niet erg omdat de leerkracht zelf afwezig was. Als de leerlingen het volgende week niet af hebben dan krijgen zij een extra werkblad. De leerlingen die de weektaak af hadden gaven aan dat zij het erg leuk vonden. Sommige vonden het ook nog een beetje lastig, maar wel allemaal erg leuk.

De leerlingen hebben vandaag voor 15 minuten zelfstandig gewerkt. Dit was een relatief lastige les en is ook niet bij iedereen gelukt. De leerlingen hebben wel hulp aan elkaar gevraagd en niks aan de leerkracht. Zij hebben erg goed hun best gedaan.

De leerlingen hebben een kwartetspel gespeeld. De didactisch sterke en zwakke leerlingen waren in de groepjes gemengd. Aangezien er een aantal zieken waren en een aantal leerlingen weg waren i.v.m. RT is er een nieuw groepje ontstaan waarbij de leerlingen wat sterker waren. Een groot aantal leerlingen had veel moeite om het spel te begrijpen. Na een aantal keer proberen ging het spel steeds beter.

Woensdag:
De leerlingen hebben vandaag voor een half uur volledig zelfstandig gewerkt. Dit was voor veel leerlingen nog erg lastig. De hulpvragen waren dan wel beperkt, maar veel leerlingen maakte het werk niet goed of hielden zich bezig met andere zaken dan het werk. Ondanks de duidelijke instructie dat de leerlingen niet naar de leerkracht mochten komen met vragen, deden een aantal dit toch.

Donderdag:
De leerlingen hebben de les zelf afgemaakt en als de leerlingen klaar waren konden zij een vervolgopdracht gaan maken. Niet alle leerlingen hebben dit gered, omdat zij de opdrachten niet op tijd af hadden of de opdrachten moesten verbeteren. Van 2 leerlingen is alsnog de vraag gekomen wat zij na hun werk moesten doen.

De leerlingen hebben de puzzel gemaakt in hun groepje. De groepjes waren ingedeeld met verschillende niveaus bij elkaar. Één groepje had heel snel het juiste antwoord, dit was niet het sterkste groepje. Vanuit een ander groepje werd gezegd dat zij het niet leuk vonden dat er één leerling was die niet mee samen wilde werken. Dit is verwerkt tot een compliment voor de leerlingen die wél goed samen hadden gewerkt.

Week 7
Maandag:
De leerlingen hebben de ochtend zelfstandig gewerkt. Ze vonden het erg lastig en vervelend om niks aan de leerkracht te mogen vragen. Het is wel zo dat de leerlingen hier al steeds meer aan gewend zijn, ze lijken de leerkracht al een stuk minder nodig te hebben. De leerlingen kwamen nog wel met “onnodige” vragen, maar konden er ook mee omgaan dat de leerkracht hier geen reactie op gaf.

Dinsdag:
Vervolgopdrachten is goed verlopen. De leerlingen hebben meerdere opdrachten achter elkaar gemaakt. Er is van één leerlingen nog de vraag gekomen wat deze moest doen.

Woensdag:
Gebrek aan tijd voor uitvoering, deze wordt verplaatst naar donderdag.

Donderdag:
Het eerste deel van de taalles is klassikaal verwerkt. De leerlingen zaten op het moment van de les in tweetallen naast elkaar. Na het klassikale deel is er van ieder tweetal één leerling gekozen die van de leerkracht de uitleg kreeg voor de rest van de opdrachten. Hiervoor zijn de didactisch sterkste en best verbale leerling gekozen. Deze kwamen met hun werkboek naar het bureau waar zij de opdrachten uitgelegd kregen. Deze leerlingen hebben de opdrachten aan buurman of buurvrouw uitgelegd en samen voltooid. Dit is zeer goed verlopen, de meeste leerlingen konden het erg goed uitleggen.

De leerlingen hebben voor 20 minuten vrij mogen spelen met elkaar. Dit is ook erg goed gegaan. De leerlingen hebben geen conflicten gekregen en zijn op een prettige manier met elkaar omgegaan.

<u>Observatie puzzel 14-02-2017</u>

Aan deze interventie heeft leerling Ma deelgenomen, deze leerlingen neemt niet deel aan het onderzoek.

<u>At & Ni.C</u>
At roept bij start 3 keer achter elkaar “juf, wat moet ik doen?”.
Ni.C zegt niks en neemt een afwachtende houding aan.
At zegt nog een paar keer “juf, wat moet ik doen?”.
Ni.C zegt niks.
At zegt “tis moeilijk, ik snap het niet”.
De begeleidende leerkracht wijst de leerlingen erop dat zij moeten werken volgens het stappenplan, At gaat hulp vragen aan Ni.C. Ni.C geeft aan dat zij het antwoord niet weet.
De leerlingen krijgen een uitleg van de leerkracht en gaan aan de slag. At snapt direct wat hij moet doen. Ni.C kijkt naar At en begrijpt het dan ook.
At is eerder klaar dan Ni.C en wordt er door de leerkracht op gewezen dat hij nog beschikbaar moet zijn voor Ni.C. At gaat Ni.C helpen en ziet dat zij de opdracht fout heeft gemaakt.
At neemt het potlood van Ni.C over en maakt het voor haar.
Leerkracht wijst erop dat Ni.C opdracht zelf moet maken.
Ni probeert de opdracht zelf te voltooien, maar heeft hier duidelijk moeite mee. At is met andere dingen bezig.
Na 5 minuten komt At, Ni.C weer helpen. At vertelt Ni.C wat zij op moet schrijven. At pakt een aantal keer het potlood van Ni.C en wil het goede antwoord voor haar opschrijven.
Leerkracht wijst Ni.C erop dat zij hulp mag vragen aan At. At pakt weer het potlood en probeert het op te schrijven voor Ni.C.
At vertelt nu tegen Ni.C wat zij op moet schrijven. Ni.C vraagt uit zichzelf hulp aan At.

Resultaat:
At: klein foutje.
Ni.C: heeft diezelfde niet ingevuld.
Ni.C: heeft fout als eerste verbeterd.

Wederom beide zelfde fout.

Wegens extra oefening nieuwe volgorde

Re & Em.K

Re is er eerder, Em.K is verlaat. Re start met het oplossen van de puzzel. Deze heeft hier geen hulp bij nodig.
Vervolgd op 15-02. Het stappenplan wordt kort doorgenomen. Beide gaan direct aan de slag. Em.K probeert het van het blad van Re over te schrijven, dit lukt haar niet correct.
Re lijkt geconcentreerd bezig te zijn met zijn eigen puzzel. Neemt af en toe een denkhouding aan en begint dan met schrijven. Re pakt het stappenplan erbij. Em.K praat tegen Re, Re reageert met "ssst".
Em.K schuift haar blad richting leerkracht en zegt "kijk eens". Em.K vraagt aan de leerkracht of zij de plaatjes in mag kleuren als ze klaar is met de puzzel. Re is als eerste klaar en laat zien wat hij heeft gemaakt. Re heeft de puzzel op een paar kleine foutjes na goed gemaakt.
Re vraagt wat hij moet doen, de leerkracht legt uit dat Re moet blijven zitten zodat Em.K ook om hulp kan vragen. Re gaat de plaatjes van de puzzel nu kleuren, Em.K vraagt of zij dat ook mag doen. De leerkracht zegt tegen Em.K dat zij de puzzel nog af moet maken.
Em.K is ook klaar met de puzzel. De leerkracht vraagt of zij hem al aan Re heeft laten zien. Em.K doet dit en Er wijst haar op haar fouten. Em.K heeft geen enkele goed ingevuld.

Resultaat:
Re heeft de puzzel vrijwel direct goed.
Em.K heeft geen enkele goed. Er roept hulp in van de leerkracht omdat Em.K het niet snapt.
Re geeft aan dat Em.K 2 fouten heeft, Re ziet de rest van de fouten niet. Nadat de leerkracht Re een aantal keer op stuurt om nog eens te kijken ziet Re ook de fouten.
Leerkracht vraagt aan Em.K of zij het moeilijk vindt en zij antwoord met 'ja".
Leerkracht vraagt waarom Em.K geen hulp heeft gevraagd aan Re. Em.K zegt dat zij dat niet weet.

Em.A & Ma

Em.A vraagt als snel hulp aan Ma. Em.A snapt wat hij moet doen maar weet één plaatje niet. Hij vraagt hulp aan leerkracht, deze wijst hem erop dat hij ook eerst kan maken wat hij wel weet.
Ma heeft ondertussen nog niets ingevuld, maar lijkt wel te begrijpen wat zij moet doen. Ma gaat nu ook aan de slag.
Er worden nog geen vragen aan elkaar gesteld. Em.A en Ma maken de puzzel individueel.
Ma moet nog 2 antwoorden invullen maar blijft hier duidelijk op hangen. Zij kijkt voor minimaal 5 minuten naar haar blad, zonder iets in te vullen. Ook Em.A lijkt nu vast te lopen. Zij vragen geen hulp aan elkaar.
Em.A kijkt op het blad van Ma. Leerkracht wijst erop dat ze hulp aan elkaar mogen vragen. Leerkracht wijst Ma erop dat zij moet werken via het stappenplan en neemt de stappen met Ma door.
Leerkracht begeleidt de leerlingen tot het goede antwoord.
Em.A moet nog een paar opdrachten. De leerkracht wijst hem erop om Ma om hulp te vragen.

Ik & Es

Ik en Es gaan kletsen en kijken nog niet naar de puzzel. Leerkracht wijst ze erop dat ze aan de slag moeten. Ik vraagt "wat moeten we doen", maar vervolgt meteen met "oh, ik snap het al". Es gaat op haar blad tekenen en Ik gaat aan de slag. Ik kijkt op het blad van Es maar verbeterd haar niet.
Es gaat nog steeds door met tekenen, lijkt niet door te hebben dat dit niet de opdracht is. Leerkracht vraagt aan Es of wat zij doet ook de opdracht is. Es antwoord van niet en start met de puzzel.
Ik heeft dezelfde tekeningen als Es gemaakt op haar blad. Ik is inmiddels al bijna klaar met de puzzel.
Es vult overal enkel de eerste letter in, valt haar blijkbaar niet op dat Ik overal het hele woord op schrijft. Leerkracht vraagt waarom Es dit doet. Ik zegt dan tegen Es dat zij het hele woord op moet schrijven.
Ik gaat Es helpen nu zij klaar is. Ik vraagt aan Es welke zei nog moet doen. Ik vertelt tegen Es wat zij overal op moet schrijven. Ik zegt de antwoorden voor aan Es. Ik was één vergeten in te vullen, leerkracht helpt haar hierbij.

Ka & Ar

Opdracht wordt kort uitgelegd. De leerlingen mogen daarna aan de slag. Ar gaat direct de puzzel maken. Ar vraagt al snel hulp aan Ka. Ook Ka is aan de slag gegaan. Ka vraagt nu ook hulp aan Ar. Ar vraagt vervolgens hulp aan de leerkracht. De leerkracht reageert niet snel genoeg en Ar vraagt nu hulp aan Ka. Ar legt aan Ka uit hoe hij de puzzel moet maken.

Ka vraagt weer hulp aan Ar. Ka en Ar lijken de puzzel grotendeels samen te maken. Ar vraagt hulp aan leerkracht. Ze snappen beide één opdracht niet. Ka en Ar vragen met regelmaat hulp aan elkaar.

Ka maakt tussendoor een opmerking dat hij de opdracht leuk vindt. Ar werken rustig aan de puzzel en bieden elkaar veel hulp. Ar is eerder klaar.

Resultaat:

Beide puzzel foutloos voltooid.

Ky & Jo

Jo verwoord wat hij doet tegen de leerkracht. Jo vraagt direct aan de leerkracht wat hij moet doen. Ky reageert hierop voor de leerkracht antwoord kan geven. Ky gaat Jo helpen en legt de opdracht aan Jo uit. Ky zegt de antwoorden tegen Jo. Ky gumt een woord uit bij Jo, terwijl Jo denkt dat hij het wel goed heeft. Ky besluit om die dan maar open te laten. Ky en Jo maken de puzzel samen. Ky steekt haar vinger op omdat ze er beide 2 niet snappen.

Resultaat:

Beide de puzzel volledig correct.

Ni.K & Be

Vanwege ziekte op 16-02

Ni.K vraagt “okee, wat moet je hier eigenlijk doen?”.

Be legt het uit aan Ni.K. Ze beginnen direct aan de puzzel. Ni.K en Be helpen elkaar. Ni.K vraagt uitleg aan leerkracht omdat zij er beide één niet weten. Leerkracht legt deze uit en Ni.K en Be gaan weer samen aan het werk. Ze bespreken de antwoorden met elkaar. Be en Ni wijzen elkaar op fouten. Ni wil in de lege vakjes zelf iets tekenen en dat invullen. Ni.K en Be kijken naar de leerkracht, lijkt alsof ze de mening willen pijlen. Ni.K vraagt bevestiging aan leerkracht. Als leerkracht geen respons geeft richt zij zich weer tot Be.

Be en Ni.K schrijven meerdere letters in 1 vakje, leerkracht wijst hen erop dat zij in ieder vakje 1 letter moeten schrijven. Hierna doen ze dit nog een keer, leerkracht wijst hen er weer op.

Leerkracht geeft af en toe kleine aanwijzingen.

Resultaat: na aanwijzingen van de leerkracht hebben Ni.K en Be de puzzel volledig goed gemaakt.

Bijlage 8

Tabel 3 en 4 toont middels beschrijvende statistiek het gemiddeld aantal minuten besteed per handeling bij de voor- en nameting binnen de onderzoeksgroep en de controlegroep.

Descriptive Statistics[a]

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pre_Vi in minuten	13	,00	1,67	,5638	,46072
Pre_Ju in minuten	13	,00	1,33	,3592	,41880
Pre_Lo in minuten	13	,00	2,67	,7431	,96416
Pre_Af in minuten	13	2,33	14,00	6,7446	2,92918
Pre_St in minuten	13	,00	9,67	3,8462	3,66408
Pre_ZS in minuten	13	1,33	14,33	7,7431	3,97483
Post_Vi in minuten	13	,00	1,67	,2308	,47987
Post_Ju in minuten	13	,00	,33	,1269	,16710
Post_Lo in minuten	13	,00	,33	,0254	,09153
Post_Af in minuten	13	,00	5,00	1,6677	1,62219
Post_St in minuten	13	,00	3,67	,9738	1,08628
Post_ZS in minuten	13	13,33	19,67	16,9762	2,18500
Vooruitgang in ZS: post-pre	13	3,34	16,34	9,2331	4,20296
Vooruitgang in ST: post-pre	13	-8,67	2,34	-2,8723	3,92116
Vooruitgang in AF: post-pre	13	-9,34	2,34	-5,0769	3,05182
Vooruitgang in LO: post-pre	13	-2,67	,00	-,7177	,98015
Vooruitgang in JU: post-pre	13	-1,00	,33	-,2323	,37027
Vooruitgang in VI: post-pre	13	-1,34	,67	-,3331	,51118
Valid N (listwise)	13				

Tabel 3. Onderzoeksgroep. Gemiddeld aantal minuten per handeling bij de voor- en nameting met standaard deviatie.

Descriptive Statistics[a]

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Pre_Vi in minuten	9	,00	1,00	,2222	,37305
Pre_Ju in minuten	9	,00	,33	,0733	,14552
Pre_Lo in minuten	9	,00	1,00	,1844	,33757
Pre_Af in minuten	9	,67	10,00	4,2222	3,30736
Pre_St in minuten	9	,00	5,33	1,9989	2,04648
Pre_ZS in minuten	9	7,00	19,00	13,2956	3,88509
Post_Vi in minuten	9	,00	,33	,0733	,14552
Post_Ju in minuten	9	,00	,33	,0367	,11000
Post_Lo in minuten	9	,00	,00	,0000	,00000
Post_Af in minuten	9	,00	6,00	2,2222	2,26133
Post_St in minuten	9	,00	3,67	,6300	1,17326
Post_ZS in minuten	9	11,67	19,67	17,0378	2,92063
Vooruitgang in ZS: post-pre	9	-4,33	8,67	3,7422	4,67463
Vooruitgang in ST: post-pre	9	-4,66	,67	-1,3689	2,03463
Vooruitgang in AF: post-pre	9	-8,67	5,33	-2,0000	4,03144
Vooruitgang in LO: post-pre	9	-1,00	,00	-,1844	,33757
Vooruitgang in JU: post-pre	9	-,33	,33	-,0367	,19831
Vooruitgang in VI: post-pre	9	-1,00	,33	-,1489	,44386
Valid N (listwise)	9				

Tabel 4. Controlegroep. Gemiddeld aantal minuten per handeling bij de voor- en nameting met standaard deviatie.

Bijlage 9

Tabel 5 en 6 tonen de resultaten van de Paired Samples T-test, waarin de vooruitgangen zijn weergegeven die de onderzoeks- en controlegroep hebben doorgemaakt ten opzichte van de voor- en nameting.

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre_Vi in minuten - Post_Vi in minuten	,33308	,51118	,14178	,02417	,64198	2,349	12	,037
Pair 2	Pre_Ju in minuten - Post_Ju in minuten	,23231	,37027	,10270	,00855	,45606	2,262	12	,043
Pair 3	Pre_Lo in minuten - Post_Lo in minuten	,71769	,98015	,27185	,12539	1,30999	2,640	12	,022
Pair 4	Pre_Af in minuten - Post_Af in minuten	5,07692	3,05182	,84642	3,23273	6,92112	5,998	12	,000
Pair 5	Pre_St in minuten - Post_St in minuten	2,87231	3,92116	1,08753	,50277	5,24184	2,641	12	,022
Pair 6	Pre_ZS in minuten - Post_ZS in minuten	-9,23308	4,20296	1,16569	-11,77290	-6,69325	-7,921	12	,000

Tabel 5. Onderzoeksgroep. Vooruitgang weergegeven per handeling in minuten.

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Pre_Vi in minuten - Post_Vi in minuten	,14889	,44386	,14795	-,19229	,49007	1,006	8	,344
Pair 2	Pre_Ju in minuten - Post_Ju in minuten	,03667	,19831	,06610	-,11576	,18910	,555	8	,594
Pair 3	Pre_Lo in minuten - Post_Lo in minuten	,18444	,33757	,11252	-,07503	,44392	1,639	8	,140
Pair 4	Pre_Af in minuten - Post_Af in minuten	2,00000	4,03144	1,34381	-1,09884	5,09884	1,488	8	,175
Pair 5	Pre_St in minuten - Post_St in minuten	1,36889	2,03463	,67821	-,19506	2,93284	2,018	8	,078
Pair 6	Pre_ZS in minuten - Post_ZS in minuten	-3,74222	4,67463	1,55821	-7,33546	-,14898	-2,402	8	,043

Tabel 6. Controlegroep. Vooruitgang weergegeven per handeling in minuten.

Bijlage 10

Door middel van de Independant Samples T-test worden in tabel 7 de verschillen in tijdsduur per handeling getoond tussen de onderzoeks- en controlegroep.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ZS_ Vooruitgang	Equal variances assumed	,235	,633	2,879	20	,009	5,49085	1,90697	1,51298	9,46873
	Equal variances not assumed			2,822	16,099	,012	5,49085	1,94599	1,36760	9,61411
ST_ Vooruitgang	Equal variances assumed	9,002	,007	-1,051	20	,306	-1,50342	1,43040	-4,48717	1,48034
	Equal variances not assumed			-1,173	18,868	,255	-1,50342	1,28168	-4,18727	1,18043
AF_Vooruitgang	Equal variances assumed	,460	,505	-2,041	20	,055	-3,07692	1,50771	-6,22194	,06810
	Equal variances not assumed			-1,937	14,125	,073	-3,07692	1,58816	-6,48038	,32653
LO_Vooruitgang	Equal variances assumed	8,257	,009	-1,559	20	,135	-,53325	,34199	-1,24663	,18013
	Equal variances not assumed			-1,812	15,770	,089	-,53325	,29421	-1,15769	,09120
JU_Vooruitgang	Equal variances assumed	4,917	,038	-1,441	20	,165	-,19564	,13574	-,47879	,08751
	Equal variances not assumed			-1,602	19,088	,126	-,19564	,12213	-,45118	,05990
VI_Vooruitgang	Equal variances assumed	,014	,907	-,875	20	,392	-,18419	,21047	-,62323	,25485
	Equal variances not assumed			-,899	18,845	,380	-,18419	,20492	-,61332	,24495

Tabel 7. Verschillen tussen de onderzoeks- en controlegroep weergegeven per handeling.

Bijlage 11

Uitvoering taalles voormeting onderzoeksgroep
- Ik: opdrachten goed gemaakt, enkel moeite met zinnen maken.
- Em.A: opdrachten goed gemaakt, enkele foutjes en 1 opdracht niet gemaakt.
- At: 2 opdrachten goed gemaakt, 2 opdrachten verkeerd en 1 opdracht niet gemaakt.
- Ni.C: 3 opdrachten goed, 1 opdracht verkeerd en 1 opdracht niet gemaakt.
- Jo: handschrift lastig leesbaar, 4 opdrachten goed gemaakt en 1 opdracht verkeerd.
- Re: lastig leesbaar, 3 opdrachten goed en 2 opdrachten verkeerd.
- Ar: 3 opdrachten goed, 2 opdrachten verkeerd.
- Be: lastig leesbaar, 3 opdrachten goed en 2 opdrachten verkeerd.
- Ky: 4 opdrachten goed, 1 opdracht verkeerd.
- Ni.K: lastig leesbaar, 4 opdrachten redelijk gemaakt en 1 opdracht niet gemaakt.
- Es: 2 opdrachten goed gemaakt, 3 opdrachten niet gemaakt.
- Ka: 3 opdrachten goed gemaakt, 1 opdracht verkeerd gemaakt en 1 opdracht niet gemaakt.
- Em.K: alle opdrachten verkeerd.

Uitvoering taalles voormeting controlegroep
- Ab: matig handschrift, opdrachten goed gemaakt.
- Me: redelijk gemaakt, 1 opdracht verkeerd.
- Jo:matig handschrift, 4 opdrachten goed gemaakt en 1 verkeerd.
- Yi: goed gewerkt, enkele foutjes.
- De: lastig leesbaar, 1 opdracht matig.
- Su: goed gewerkt.
- Ja.M: matig handschrift, veel foutjes
- Ky: lastig leesbaar, enkele foutjes.
- Ja.I: lastig leesbaar, redelijk veel foutjes.

Uitvoering taalles nameting onderzoeksgroep
- Ik: 4 opdrachten goed, 1 opdracht matig.
- Em.A: 3 opdrachten goed, 1 opdracht matig en 1 opdracht verkeerd.
- At: 5 opdrachten goed, enkele fout.
- Ni.C: 3 opdrachten goed met enkele fout, 1 opdracht matig en 1 opdracht verkeerd.
- Jo: 4 opdrachten goed, 1 opdracht matig.
- Re: 3 opdrachten goed, 2 opdrachten redelijk.
- Ar: 5 opdrachten goed, enkele fout.
- Be: alle opdrachten goed gemaakt.
- Ky: 3 opdrachten goed, 2 opdrachten matig.
- Ni.K: 3 opdrachten goed, 2 opdrachten verkeerd.
- Es: alle opdrachten goed.
- Ka: 4 opdrachten goed, 1 opdracht matig.
- Em.K: 2 opdrachten goed, 3 opdrachten verkeerd.

Uitvoering taalles nameting controlegroep
- Ab: goed gewerkt. Geen foutjes.
- Me: goed gewerkt. Geen foutjes.
- Jo: goed gewerkt, enkele foutjes.
- Yi: redelijk wat foutjes.
- De: goed gewerkt, enkele foutjes. Netjes geschreven.

- Su: goed gewerkt.
- Ja: goed gewerkt.
- Ky: goed gewerkt, geklieder in zijn schrift.
- Ja: goed gewerkt, wel moeilijk leesbaar.

Bijlage 12

Om mijn stageschool Ons sbo op de hoogte te houden van het verloop van dit onderzoek, zijn er gedurende het jaar drie presentaties gegeven. Aangezien ik dit jaar deel uit heb gemaakt van de werkgroep gedrag heb ik mijn collega's binnen deze werkgroep betrokken gehouden bij het verloop van mijn onderzoek. De eindpresentatie is gegeven voor de groepsleerkrachten van de onderzoeks- en controlegroep. Dit heeft mij de kans geboden om te laten zien wat ik binnen mijn onderzoek heb gedaan en wat hiermee is bereikt. Aangezien deze groepsleerkrachten betrokken zijn geweest bij het proces, was het voor mij prettig om hen deze inzage te geven in het onderzoek.

Naam LIO-student: Anouk van Gool

Verklaring over gerealiseerde presentaties:

	Handtekening	Eventueel (kort) commentaar
Presentatie 1 november 2016	Marieke	
Presentatie 2 januari 2017	Marieke	
Presentatie 3 maart 2017	KMWeeves	Helder & interessant verhaal, goed gepresenteerd!