**Onderzoek naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid bij leerlingen van de basisschool**

**Naam student:** Ilse van den Bogaert

**Studentnummer:** 1409571

**Naam docent:** Iris Windmuller

**Datum:** 26 juni 2017

**Inhoud**

**0. Managementsamenvatting**

**1. Probleembeschrijving**

1.1 Aanleiding

1.2 Context

1.3 Probleemstelling

**2. Theoretische verantwoording**

2.1 Zelfverantwoordelijk leren – zelfregulering

2.2 Metacognitie en motivatie

2.3 Betrokkenheid

**3. Onderzoeksvraag en deelvragen**

3.1 Onderzoeksvraag

3.2 Deelvragen

**4. Methode van het onderzoek**

4.1 Beschrijving en verantwoording van de dataverzameling

4.2 Respondenten

4.3 Instrumenten

4.4 Wijze van data-analyse

**5. Resultaten**

5.1 Resultaten voortkomend uit de observatielijst

5.2 Resultaten voortkomend uit het interview

5.3 Resultaten voortkomend uit de vragenlijst

**6. Conclusie**

**7. Advisering**

**8. Literatuur**

**9. Bijlagen**

1. Observatiechecklist
2. Vragenlijst
3. Interviewleidraad
4. Tips voor het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren
5. Tips voor het voeren van een reflectiegesprek
6. Curriculumanalyse

**0. Managementsamenvatting**

Zelfverantwoordelijk leren is een actief proces waarin leerlingen zelf problemen oplossen die ze tegenkomen en meer verantwoordelijkheid krijgen in het stellen van eigen leerdoelen en het reguleren van het eigen leerproces. Deze metacognitieve vaardigheden zijn nodig voor levenslang leren (Blok, Oostdam, Peetsma, 2007). Tevens verhoogt het beheersen van metacognitieve vaardigheden de motivatie en betrokkenheid van leerlingen (Lombaerts, De Backer, & Engels, 2009).

Dit rapport bevat een onderzoek naar de mate van zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid bij leerlingen van groep 4, 5 en 6 in het basisonderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van de behoefte om aan te sluiten bij de veranderende maatschappij waarbij andere vaardigheden van leerlingen en leerkrachten worden verwacht. Een vragenlijst, een observatie en een interview vormen de basis voor deze interventiestudie. De onderzoeksresultaten kunnen bijdragen aan optimalisering van de mate waarin leerlingen op de betreffende basisschool betrokken zijn bij hun eigen leerproces, de mate waarin zij zelfverantwoordelijk kunnen leren en de bewustwording van leerkrachten en leerlingen bij dit proces.

In dit onderzoek stond de volgende vraagstelling centraal: *“In hoeverre heeft het aanbieden van instructie en aanleren van vaardigheden op het gebied van zelfverantwoordelijk leren aan leerkrachten invloed op de betrokkenheid van leerlingen bij het eigen leerproces en de mate waarin zij zelfverantwoordelijk leren?”* Om antwoord te kunnen geven op deze centrale vraag en de daaraan verbonden deelvragen in dit onderzoek is er een interventiestudie verricht waarbij er drie instructiemomenten zijn geweest om leerkrachten te ondersteunen bij dit proces. Tijdens de instructiemomenten werd kennis gedeeld en werden er handreikingen geboden voor het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren en het voeren van reflectiegesprekken. Voor de interventie is er bij de leerlingen en de leerkrachten een vragenlijst afgenomen die de betrokkenheid van leerlingen meet. Er is een observatie gedaan in de deelnemende groepen om de mate van zelfverantwoordelijkheid te bekijken. Ook zijn de leerkrachten in dit onderzoek geïnterviewd door middel van een groepsinterview om te achterhalen in hoeverre zij zelfverantwoordelijk leren bevorderen in de groep. Na de interventie werden de drie onderzoeksmethoden werden herhaald.

De onderzoeksresultaten tonen aan dat zelfverantwoordelijk leren in alle groepen wordt ingezet en dat er verbetering te zien is op meerdere fronten. De leerkrachten richten het onderwijs in hun groep zo in dat zelfverantwoordelijk leren in bepaalde mate wordt bevorderd. Dit gebeurt in elke groep nog op verschillende wijze. Aan de hand van vijf thema’s (werkplek, inhoud, taakgerichtheid, zelfbewustzijn en reflectie, begeleiding door de leerkracht) is bekeken in hoeverre er een stijging of een daling waargenomen is ten opzichte van de periode voor de interventie. Zo is de fysieke *werkplek* bij drie van de vier groepen anders ingericht waardoor zelfverantwoordelijk leren beter mogelijk is. De thema’s *begeleiding van de leerkracht, het zelfbewustzijn en de reflectieve vaardigheden van de leerlingen* zijn bij bijna alle groepen gestegen. Evenals de *inhoud van de taken voor de leerlingen* en de *taakgerichtheid.*

De betrokkenheid die bij de leerlingen gemeten werd na de interventie is daarentegen gedaald ten opzichte van voor de interventie. De leerlingen beoordeelden hun eigen betrokkenheid bij zelfstandige taken en instructiegebonden lessen na de interventie lager dan daarvoor. Alleen de leerlingen van één groep lieten, volgens eigen beoordeling, een stijgende lijn zien in betrokkenheid. Deze lage score vanuit de leerlingen is opvallend aangezien de leerkrachten bij beide periodes zowel een hogere beoordeling als een stijgende lijn lieten zien t.a.v. de betrokkenheid van de leerlingen.

Uit de gegevens die voortkomen uit de interviews en de observaties blijkt dat de mate waarin leerlingen zelfverantwoordelijk leren licht gegroeid is. De leerlingen zijn meer bezig met het plannen van taken, zelfstandig keuzes maken, anderen helpen en hulp vragen. De leerkracht zet bewuster in op het stellen van reflectieve vragen en het geven van feedback waardoor de leerlingen kritisch leren kijken naar het eigen handelen. Echter, deze laatstgenoemde vaardigheden dienen bij zowel de leerkracht als de leerling nog beter ontwikkeld te worden. Evenals het vergroten van de autonomie van de leerling als het gaat om het stellen van eigen leerdoelen en zelfstandig keuzes maken omtrent de invulling van de weektaak. Wat betreft de betrokkenheid kan geconcludeerd worden dat de resultaten voortkomend uit de vragenlijsten onvoldoende helderheid geven over de mate waarin leerlingen betrokken zijn. De betrouwbaarheid van de afname kan daarbij een rol hebben gespeeld evenals de interpretatie van de leerlingen en de leerkrachten.

Er wordt geadviseerd om de leerkrachten te coachen in een vervolgtraject. De respondenten hebben aangegeven dit proces naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren graag voort te willen zetten. Zij zijn enthousiast geworden over de manier van werken en zeggen bewuster bezig te zijn met de benadering van de leerlingen. Zij hebben de behoefte aan verdere begeleiding om hun kennis en vaardigheden omtrent zelfverantwoordelijk leren te vergoten en om de nieuwe werkwijze, kijkend naar werkplek, inhoud en taakgerichtheid goed neer te kunnen zetten. Deze coaching vraagt volgens hen daarnaast om extra handen in de klas. Om zelfbewustzijn, reflectie en begeleiding door de leerkracht te optimaliseren, is het volgens de respondenten nodig dat leerkrachten tijd en ruimte krijgen om met leerlingen in gesprek te gaan zonder dat zij daarbij gestoord worden door andere leerlingen. Unitleerkrachten, onderwijsassistenten en stagiaires zouden hierbij ondersteunend kunnen zijn. Het proces naar zelfverantwoordelijk leren is een proces dat op de hele school zichtbaar mag worden zodat er een doorgaande lijn gaat ontstaan. Een advies is om een (digitaal) portfolio te ontwikkelen waarin de ontwikkeling van het kind gevolgd wordt.

**1. Probleembeschrijving**

1.1 Aanleiding

De maatschappij is aan het veranderen. Ontwikkeling van technologie, globalisering en individualisering doen een beroep op andere vaardigheden van leerlingen (Europese Unie, 2006; OECD, 2008; UNESCO, 2008). Zo wordt van de leerling gevraagd dat zij conceptuele en metacognitieve kennis en vaardigheden gaan ontwikkelen op het gebied van communicatie, samenwerken, sociaal-cultureel bewustzijn en ICT-vaardigheden (Voogt & Pareja Roblin, 2010). Naast deze hoofdvaardigheden, beschrijven zij zelfregulering, leren leren (metacognitieve vaardigheden), plannen, flexibiliteit en aanpassingsvermogen als belangrijke nevenvaardigheden. Zelfregulering is een belangrijke factor bij het verhogen van leerprestaties van leerlingen (Schunk & Zimmerman, 2007; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goosens, & Dochy, 2006) en het verhoogt de motivatie en betrokkenheid van leerlingen (Lombaerts, De Backer, & Engels, 2009). Deze manier van leren is van groot belang omdat het bestaat uit vaardigheden die je nodig hebt om je leven lang te kunnen leren (Zimmerman, 2002).

1.2 Context

Ook op de basisschool waar dit onderzoek plaatsvindt, wordt veel belang gehecht aan zelfregulering. In de visie staat beschreven dat leerlingen invloed hebben op dat wat ze willen leren. Dat zij eigen keuzes mogen maken, hun eigen leerproces kunnen aansturen en dat zij initiatief kunnen nemen en ruimte hebben om van hun fouten te leren. Echter, na een curriculumanalyse (bijlage 6) en gesprekken met collega’s blijkt dat het leerproces in unit 2 (groep 4-5-6) nog altijd erg leerkrachtgestuurd is. Leerlingen hebben zowel tijdens klassikale (instructie)momenten als tijdens zelfstandig werken nauwelijks tot geen inbreng op en weinig idee van hun leerproces. Dit strookt niet met de schoolvisie en ook niet met de behoefte om mee te gaan met hedendaagse ontwikkelingen.

In groep 4-5-6 gebeurt zelfstandig werken op een vaststaand tijdstip na de instructie. De leerlingen zijn dan bezig met het zelfstandig verwerken van wat er op de weektaak staat. De leerlingen kiezen niet zelf welke taak ze willen maken aansluitend bij hun leerbehoefte of interesse. De betrokkenheid is laag. De leerling is niet bezig met het eigen leerproces. Uit gesprekken met leerkrachten blijkt dat zij graag zien dat de leerlingen meer betrokken zijn en dat zij leren vanuit persoonlijke leerdoelen. Leerkrachten vinden dat zelfstandig verwerken plaats moet maken voor zelfverantwoordelijk leren (Hooijmaaijers et al., 2009) omdat zij erin geloven dat leerlingen meer betrokken zullen raken wanneer zij bewuster bezig zijn met het leerproces. Als er meer betrokkenheid is, zal ook de concentratie en motivatie groeien wat uiteindelijk resulteert in een verhoogd leerrendement (Deci & Ryan, 2000; Laevers, 2004; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2012). Wanneer leerlingen bezig kunnen zijn met een activiteit die aansluit bij hun leefwereld, hun drang om te verkennen en hun niveau, en als daarin een mate van keuzevrijheid is opgenomen, draagt dat bij aan een hogere betrokkenheid (Kerpel, 2014). De motivatie zal vergroot worden wanneer leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen door zelf te mogen kiezen en eigen oplossingen te mogen bedenken (Deci & Ryan, 2000; Van der Wulp, 2014). Om zelfverantwoordelijk leren te bevorderen, zullen metacognitieve vaardigheden zoals het maken van een planning, het kiezen van doelen, verbanden leggen en reflecteren aangeleerd moeten worden (Vos, 2002; DeSoete, 2003; De Bruyn, 2012). De rol van de leerkracht zal hierin gaan veranderen. Waar zij nu aangeven nog weinig te durven loslaten en niet goed te weten hoe zij de leerlingen meer verantwoordelijkheid kunnen geven, willen zij toewerken naar een meer begeleidende rol waardoor de zelfverantwoordelijkheid en daarmee ook de betrokkenheid bevorderd zullen worden. De leerkrachten willen handvatten krijgen om dit proces te begeleiden.

1.3       Probleemstelling

Ter voorbereiding op de veranderende maatschappij besteedt het onderwijs steeds meer aandacht aan zelfverantwoordelijk leren ofwel zelfregulatie waarbij leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen om hun eigen leeractiviteiten te kiezen die uiteindelijk leiden tot het bereiken van zelf gekozen doelen. Op de school zijn de leerlingen nog erg afhankelijk van de input van de leerkracht en zijn zij bezig met taken die door de leerkracht gekozen zijn. De teamleden willen toe naar meer verantwoordelijkheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken en hopen dat hiermee de betrokkenheid van de leerlingen wordt bevorderd. De leerlingen zullen begeleid moeten worden in het proces van zelfstandig verwerken naar zelfverantwoordelijk leren en de leerkrachten zullen begeleid moeten worden in het coachen van de leerlingen in dit proces. Dit onderzoek richt zich op het ontwikkelen van een meer coachende rol van de leerkracht en de ontwikkeling van meer autonomie van de leerling in het proces naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid tijdens het zelfstandig werken in groep 4-5-6 van het basisonderwijs.

**2. Theoretische verantwoording**

2.1 Zelfverantwoordelijk leren - zelfregulering

Leren moet gezien worden als een actief proces waarin leerlingen zelf de problemen oplossen die ze tegenkomen. Er is dan sprake van zelfverantwoordelijk leren omdat leerlingen meer verantwoordelijkheid krijgen in het stellen van eigen leerdoelen en het reguleren van het eigen leerproces (Blok, Oostdam, Peetsma, 2007). Het gaat hierbij specifiek om het stellen van realistische doelen en prioriteiten, doelgericht handelen en monitoren van het proces. Bij zelfverantwoordelijk leren heeft de leerling beslissingsvrijheid over zijn eigen leerstrategieën (Boekaerts, 1999; Winne, 1995). De leerling heeft een eigen wil om te leren en stelt het werk niet uit tot het laatste moment. De leerling weet wat er binnen de vakgebieden gebeurt en kan verbindingen leggen tussen de vakgebieden (Simons et al., 2000). Ook leert de leerling bij zelfverantwoordelijk leren gebruik te maken van metacognitieve vaardigheden. Hierbij gaat het om reflecteren, het doel bepalen en om het plannen van een taak (Janssen-Vos 2008; Nelissen, 2003; Driscoll, 2005; Oostdam et al., 2007; Simons et al., 2000).

Zelfverantwoordelijk leren wordt gezien als uiteindelijke fase in een opbouw van vier fases (Simons et al., 2000; Hooijmaaijers, 2005). De leerling doorloopt de fases en krijgt steeds meer verantwoordelijkheid. Het proces om de leerlingen meer verantwoordelijk te maken, begint met het aanleren van *zelfstandig werken* waarbij de leerkracht alles stuurt: leerdoelen, strategieën, feedback en evaluatie. De leerlingen maken de opdrachten zonder hulp van de leerkracht (Oostdam et al., 2007). Kunnen de leerlingen dit, dan kunnen ze ook *zelfstandig samenwerken*. Alle voorwaarden worden nog door de leerkracht geregeld, maar de leerlingen werken nu in plaats van alleen, samen aan de opdracht. De stap die hierop volgt, is *zelfstandig leren*. Er wordt hierbij van de leerkracht gevraagd de leerling ruimte te geven om zijn eigen leerstrategie te bepalen en de plaats en tijd van het leren te kiezen. De leerkracht geeft de leerlingen nog wel enigszins inzicht in de leerdoelen, maar bepaalt de doelen nog steeds zelf. Tenslotte wordt de overstap gemaakt naar *zelfverantwoordelijk leren*. De leerlingen kiezen nu zelf hun leerdoelen, strategieën, de volgorde van de uitvoering en de uiteindelijke beoordeling. De leerkracht zorgt voor deze opbouw om tot zelfverantwoordelijk leren te komen en geeft de leerlingen steeds meer ruimte om echt zelfverantwoordelijk te leren (Simons et al., 2000; Hooijmaaijers, 2005).

2.2 Metacognitie en motivatie

Voor het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren moeten de aspecten motivatie en metacognitie geïntegreerd worden in het onderwijsaanbod (Lombaerts et al., 2009). Het is belangrijk om te weten hoe je leert en waarom je leert. Metacognitie is het actief monitoren en sturen van cognitieve processen om cognitieve doelen te bereiken (Vos, 2002). Metacognitieve vaardigheden ondersteunen zelfregulatietechnieken die verband houden met het sturen en reguleren van de eigen denk- en leerprocessen (Desoete, 2003). Volgens Zimmerman (2002) zijn er weinig leerkrachten die hun leerlingen voorbereiden op het aanleren van metacognitieve vaardigheden. De reden hiervoor is dat de leerkracht te beperkte opvattingen heeft over wat dit zogenaamde ‘leren leren’ daadwerkelijk inhoudt. Zij weten niet welke begeleiding en hoeveel begeleiding leerlingen nodig hebben om hun eigen leerproces te kunnen sturen.

Om verantwoordelijkheid te nemen voor je eigen leerproces is het belangrijk dat een leerling , naast het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden, intrinsiek gemotiveerd is (Boekaerts, 1999; Ryan & Deci, 2000; Dijkstra, 2006). Om te komen tot intrinsieke motivatie moeten leerlingen het gevoel hebben dat ze mee mogen/kunnen beslissen; *autonomie.* Autonoom gemotiveerde leerlingen zijn meer bezig met de leerstof omdat ze studiemateriaal boeiend en interessant vinden en dit persoonlijk als zinvol en relevant ervaren (Ryan & Deci, 2000). Daarnaast moeten de leerlingen de gegeven opdrachten aankunnen; *competentie* wat wil zeggen dat er gedifferentieerd dient te worden. Ook moeten leerlingen het gevoel hebben dat hun omgeving bij het leerproces betrokken is; *relatie.* Dit betekent betrokkenheid van leerkrachten en ouders(Ryan & Deci, 2000; Nelissen, 2003; Driscoll, 2005; Dochy et al., 2000). Intrinsieke motivatie wordt gezien als een van de belangrijkste kenmerken van betrokkenheid (Laevers, 2002). Intrinsieke motivatie leidt tot positieve effecten op het gehele leerproces, op de prestaties van de leerlingen en op het aanhouden van verworven studiegedrag (Deci & Ryan, 2000; Stevens, 2004).

2.3 Betrokkenheid

Intrinsieke motivatie is een kenmerk van betrokkenheid, maar een hoge betrokkenheid is ook een voorwaarde voor gemotiveerde leerlingen (Ryan & Deci, 2000; Laevers, 2004). Bovendien stelt Laevers (2002) dat er sprake is van goed onderwijs wanneer de leerlingen maximaal betrokken zijn. Maximaal betrokken is de toestand waarin leerlingen zich bevinden wanneer zij volhardend met iets bezig zijn. Volharding wordt getypeerd door de hoge mate van concentratie bij leerlingen (Laevers, 2002). Een kind is volhardend bezig wanneer hij geconcentreerd, aangehouden en ‘tijdvergeten’ bezig is. Concentratie is één van de duidelijkst waarneembare signalen van betrokkenheid (Laevers et al., 1994). Daarnaast is er het begrip voldoening. Een hoge mate van voldoening wil zeggen dat het lesaanbod op school aansluit bij het kind en dat het kind uitdagingen ervaart die het wil en kan aangaan. Er komt energie vrij, er is belangstelling en het kind heeft plezier. Het ervaren van voldoening wijst op een hoge mate van betrokkenheid (Laevers & Depondt, 2008).

Korthagen en Lagerwerf (2011) zien betrokkenheid als een kernkwaliteit. Kernkwaliteiten zijn aangeboren, persoonlijke talenten en geen vaardigheden of competenties en kunnen verder ontwikkeld worden door ze te stimuleren.

Er worden drie vormen van betrokkenheid onderscheiden die binnen het onderwijs een rol spelen (Volman, 2011; Van Uden et al., 2011):

* Gedragsmatige betrokkenheid: de leerling is aanwezig en doet wat er gevraagd wordt;
* Emotionele betrokkenheid: de leerling voelt zich verbonden met school, voelt zich prettig in de klas en werkt met plezier aan een opdracht;
* Cognitieve betrokkenheid: de leerling vindt de leerstof boeiend en weet dat deze zinvol is, is bereid om mentale inspanningen te leveren en om nieuwe leerstof eigen te maken.

Deze drie vormen van betrokkenheid zijn wel van elkaar te onderscheiden, maar kunnen niet los van elkaar gezien worden. Als een van de drie vormen beïnvloed wordt, zal dit ook een uitwerking hebben op de andere twee vormen van betrokkenheid (Volman, 2011). Van cognitieve betrokkenheid wordt gesproken wanneer een leerling in staat is om eigen leerdoelen op te stellen en bereid is om aan deze leerdoelen te werken (Appleton et al., 2008). De cognitieve betrokkenheid kan versterkt worden door de aanwezigheid van emotionele betrokkenheid. Als een leerling een prettig gevoel heeft op school en daarnaast beschikt over een positieve leerhouding is er vaker bereidheid om mentale inspanningen te leveren om tot resultaten te komen. Het bevorderen van de betrokkenheid van de leerlingen draagt bij aan de bevordering van de individuele leerprestaties van leerlingen (Volman, 2011).

Leerkrachten kunnen op verschillende manieren een bijdrage leveren aan de bevordering van betrokkenheid en daarmee de individuele leerprestaties. Zo heeft het stellen van specifieke doelen voor individuele leerlingen een krachtiger effect op de leerprestaties van leerlingen dan het stellen van enkele algemene doelen die gelden voor de hele school (Marzano, 1993). Om de betrokkenheid bij leerlingen te bevorderen is het belangrijk dat het aantal leerdoelen beperkt wordt en dat de doelen klein en concreet geformuleerd worden. Het is belangrijk dat er vaststaande feedbackmomenten zijn tussen leerkracht en leerling waarbij besproken wordt aan welke doelen de leerling gaat werken en waarbij gereflecteerd wordt op het leerproces (Beek et al., 2011). Daarnaast is het van belang dat de leerkracht in staat is om aan te kunnen sluiten bij persoonlijke doelen van leerlingen, de zone van naaste ontwikkeling van de leerlingen weet te activeren en succeservaringen voor leerlingen kan creëren (Csikzentmihalyi, 2003). Bovendien wordt van de leerkracht verwacht dat hij de leerlingen stimuleert en aanmoedigt. De leerkracht luistert naar de leerling, evalueert en past vraagtechnieken toe die gericht zijn op het gedrag en handelen van de leerling. Tevens wordt er aangeleerd dat de leerling zelf naar oplossingen zoekt, denk hierbij aan de rol van de leerkracht gericht op het geven van gerichte feedback (Shernoff; Csikzentmihalyi; Schneider; Steele, 2003).

**3. Onderzoeksvraag en deelvragen**

Uit de probleemanalyse en het theoretisch kader is duidelijk geworden dat leerlingen baat hebben bij vaardigheden die zelfverantwoordelijk leren bevorderen. Met deze vaardigheden leren leerlingen andere vaardigheden die zij nodig hebben om vanuit eigen behoefte een leven lang te kunnen leren (Voogt & Pareja Roblin, 2010; Zimmerman, 2002). Dit onderzoek is bedoeld om meer inzicht te krijgen in de veranderende rol van de leerkracht bij het bevorderen van betrokkenheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerling. Door het geven van instructie aan leerkrachten met betrekking tot het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren bij leerlingen wordt een groei beoogd in de mate van zelfverantwoordelijkheid en daarmee de betrokkenheid van leerlingen.

3.1 Onderzoeksvraag

In hoeverre heeft het aanbieden van instructie en aanleren van vaardigheden op het gebied van zelfverantwoordelijk leren aan leerkrachten invloed op het gedrag van de leerkracht en op de betrokkenheid van leerlingen bij het eigen leerproces en de mate waarin zij zelfverantwoordelijk leren?

3.2 Deelvragen

1. In welke mate leren de leerlingen zelfverantwoordelijk voor en na de interventie?
2. In welke mate zijn de leerlingen betrokken bij hun eigen leerproces voor en na de interventie?
3. Op welke wijze stimuleert de leerkracht zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid bij leerlingen?

**4. Opzet van het onderzoek**

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is opgebouwd en welke onderzoeksstrategieën gebruikt zijn voor het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen in dit onderzoek. Tevens wordt er beschreven op welke wijze er rekening is gehouden met betrouwbaarheid en validiteit.

4.1 Beschrijving en verantwoording van de dataverzameling

Er is sprake van een kwalitatief onderzoek. De onderzoeksmethoden die binnen dit onderzoek worden toegepast, zijn groepsinterviews, observaties en vragenlijsten die zijn afgenomen bij leerkrachten en leerlingen. Door gebruik te maken van verschillende methoden en perspectieven (triangulatie) wordt er een betrouwbaar beeld verkregen (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Het onderzoek is te typeren als een interventiestudie, gericht op het onderzoeken van de mate van betrokkenheid en zelfverantwoordelijkheid bij leerlingen en het instrueren van leerkrachten om hen vaardigheden te leren om de zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid bij leerlingen te vergroten.

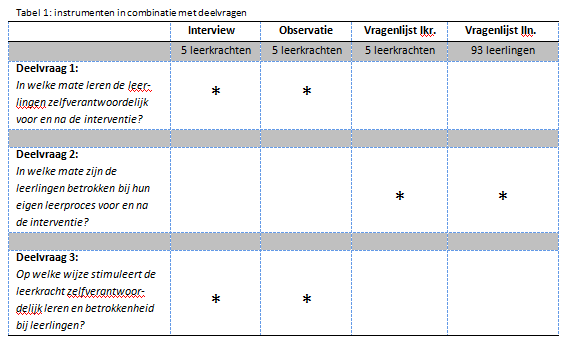
Het onderzoek vond plaats van november 2016 tot maart 2017. De onderzoeksperiode startte met een presentatie over het onderwerp zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid aan unit 2. Vanuit deze kennisoverdracht en uitleg over het verloop van het onderzoek konden collega’s aangeven al dan niet te willen deelnemen aan het onderzoek.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn er drie instrumenten ingezet die tevens antwoord geven op een of twee van de drie deelvragen. In tabel 1 is te zien welke instrumenten en welke respondenten gebruikt zijn om antwoord te kunnen geven op de deelvragen. Door het gebruiken van verschillende instrumenten voor het beantwoorden van de deelvragen wordt de betrouwbaarheid verhoogd.

Er is gestart met het afnemen van de betrokkenheid**vragenlijst** “ZIEN” door leerlingen en leerkrachten waarin stellingen omtrent volharding en voldoening gegeven werden. De vragenlijsten zijn gedurende een week afgenomen waarbij de leerkrachten een digitale vragenlijst invulden en de leerlingen een papieren versie kregen. Vervolgens werd er in de betrokken groepen een **observatie** uitgevoerd om de mate van zelfverantwoordelijkheid in kaart te brengen waarbij de onderzoeker een observatiechecklist hanteerde. De observaties werden allen gehouden op momenten wanneer er in de geobserveerde groep zelfstandig gewerkt werd aan taken waarover al eerder instructie gegeven is of die geen instructie behoeven. De onderzoeker heeft bij alle observaties 60 minuten geobserveerd. Daarna werd er een semigestructureerd groeps**interview** gehouden waarbij alle respondenten werden bevraagd over de wijze waarop zelfverantwoordelijk leren invulling krijgt in hun groep, wat hun wensen hieromtrent zijn en welke hulp zij kunnen gebruiken om hun leerlingen meer zelfverantwoordelijk te laten leren. Het interview werd na schooltijd gehouden in de week nadat er bij alle deelnemende groepen werd geobserveerd en waarin ook de vragenlijsten werden afgenomen. Naast de topiclijst en vooraf opgestelde vragen (bijlage 3) was er ruimte voor de inbreng van de respondent. De onderzoeker had een flexibele houding en speelde in op de situatie (Verhoeven, 2007) waardoor er persoonlijke aandacht werd besteed aan de werkwijze, ideeën en behoeften van de respondenten en er ruimte werd gecreëerd om in te gaan op andere aspecten die aan de orde kwamen omtrent het thema.

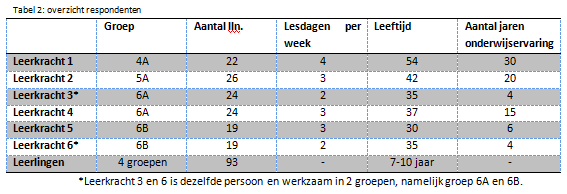
In de tijd tussen het eerste moment (nov. 2016) en het tweede moment (mrt. 2017) van het afnemen van de vragenlijst, het interview en de observatie zijn er twee instructiemomenten geweest waarbij de respondenten handreikingen kregen om zelfverantwoordelijk leren te bevorderen en de betrokkenheid te vergroten (bijlage 4 en 5). Denk hierbij aan het inrichten van de leeromgeving, het bevorderen van samenwerken, werken met uitgestelde aandacht, het geven van gerichte feedback en het voeren van een reflectiegesprek. Naast de twee instructiemomenten is er een bijeenkomst geweest waarin de onderzoeker een nieuwe weektaak heeft gepresenteerd die vervolgens in de deelnemende groepen is ingezet.

Er is een tweede meting gedaan na de interventieperiode om zicht te krijgen op de ontwikkeling van de mate van zelfverantwoordelijk leren, de mate van betrokkenheid bij de leerlingen en op de leerkrachtvaardigheden. Hierbij zijn nogmaals dezelfde vragenlijst, observatie en interview ingezet.



4.2 Respondenten

Deze interventiestudie is uitgevoerd op een basisschool. Leerkrachten en leerlingen van unit 2 waren de deelnemende respondenten. Van de zeven leerkrachten die werkzaam zijn in deze unit hebben er vijf op basis van vrijwilligheid deelgenomen *(N=5)* en alle drieënnegentig leerlingen (*N=93)*. In onderstaande tabel wordt meer informatie gegeven over de deelnemende respondenten.



Er is gebruik gemaakt van brontriangulatie doordat twee verschillende doelgroepen, zowel leerlingen als leerkrachten, werd gevraagd dezelfde vragenlijst over betrokkenheid in te vullen. Hierdoor wordt een completer beeld weergegeven bij het hoofdstuk resultaten.

4.3 Instrumenten

Voor de beantwoording van deelvraag 1 en 3 is een instrument ontwikkeld dat deels gebaseerd is op de gevalideerde **observatie**lijst “Zelfregulatie in het Onderwijs”, afgekort “ZO!” (Pi7, 2016) en deels op het theoretisch kader.

De thema’s *werkplek* en *inhoud,* zijntoegevoegdop basis van de bestaande thema’s binnen de observatielijst “Zelfregulatie in het Onderwijs” (Pi7, 2016). Deze thema’s zijn als uitgangspunt genomen omdat zij bijdragen aan de behoefte van de school om meer tegemoet te komen aan het stimuleren van eigen inbreng van de leerling met als doel het creëren van een hogere betrokkenheid. Het thema *werkplek* refereert aan de manier waarop de ruimte is ingericht. Bevordert de ruimte zelfstandigheid oftewel, liggen correctiemateriaal en leermiddelen op een zichtbare plek? Ook wordt er bij werkplekgekeken naar de ruimte die er voor de leerlingen gecreëerd wordt om te overleggen en samen te werken. Bij het thema *inhoud* kan men denken aan de manier waarop zelfstandigheid bevordert wordt door het werken met eigen leerdoelen, werken op niveau, het gebruik van extra leermiddelen en ruimte voor eigen inbreng.

Omdat de bestaande observatielijst niet toereikend was voor het beantwoorden van de vragen en doordat ook in de literatuur nog andere thema’s van belang zijn, zijn er enkele thema’s toegevoegd.

De thema’s *taakgerichtheid, zelfbewustzijn en reflectie* en *begeleiding door de leerkracht* komen voort uit het theoretisch kader. Deze thema’s dragen bij aan het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid (hoofdstuk 2.1 en 2.3). Het thema *taakgerichtheid* refereert aan de mate waarin leerlingen zelf kunnen plannen, volhardend bezig zijn, afgeleid zijn en afhankelijk zijn van de leerkracht. Het thema *zelfbewustzijn en reflectie* doelt op de vaardigheid van leerlingen om na te kijken en een beschrijving te geven van hun handelingen, gedachten en gevoelens tijdens het werken. Bij het thema *begeleiding door de leerkracht* wordt gekeken naar de vaardigheden die de leerkracht bezit omtrent het stellen van vragen aan de leerling en het geven van feedback, feed up en feed forward waarbij gesprekstechnieken worden gehanteerd.

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 zijn de thema’s *taakgerichtheid* en *zelfbewustzijn en reflectie* relevant. Een voorbeeldstelling bij *taakgerichtheid* is: ‘de leerlingen plannen zelf hun taken’. Een voorbeeld van een stelling bij *zelfbewustzijn en reflectie* is: ‘de leerlingen kijken werk zelf na’. Voor het beantwoorden van deelvraag 3 zijn de thema’s *begeleiding door de leerkracht*, *werkplek* en *inhoud* relevant. Een voorbeeldstelling bij *begeleiding door de leerkracht* is: ‘de ‘leerkracht stelt vragen omtrent het leerproces waardoor de leerlingen uitgedaagd wordt tot nadenken’. Bij *werkplek* is dit: ‘er is ruimte voor overleg en samenwerking’. En bij *inhoud* is een voorbeeld van een stelling: ‘de doelen van de week staan vermeld op de weektaak’.

Bij de eerste observatie is gekeken in hoeverre de leerkracht bezig is met het begeleiden van de leerlingen, het inrichten van de leeromgeving en het bepalen van de leerinhoud ten behoeve van het stimuleren van zelfverantwoordelijkheid. Tijdens de interventieperiode wordt hierop ingezet door de onderzoeker door middel van instructiebijeenkomsten (bijlage 4/5 en hoofdstuk 4.1).

De stellingen in de observatiechecklist worden gescoord met een 2 punt- of een 4 puntschaal waarbij in de 2 puntschaal 1 gelijk is aan *ja* en 2 gelijk is aan *nee*. Bij de 4 puntschaal is 1 gelijk aan *niet*, 2 gelijk aan *soms*, 3 gelijk aan *regelmatig* en 4 gelijk aan *altijd* (bijlage 1 en hoofdstuk 4.4).

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 over de mate van betrokkenheid is er wederom een bestaande, gevalideerde **vragenlijst** gebruikt. De vragenlijst komt van het leerlingvolgsysteem voor sociaal-emotionele ontwikkeling “ZIEN” (bijlage 2). Deze methode wordt al geruime tijd gehanteerd op de school en is bekend bij de leerkrachten. Voor de leerlingen is deze vragenlijst nieuw. De vragenlijst is digitaal afgenomen bij de leerkrachten en op papier voor de leerlingen. De vragenlijst wordt gescoord met een 4 puntschaal waarbij de 1 gelijk is aan *dit klopt (bijna) nooit*, 2 gelijk is aan *dit klopt soms*, 3 gelijk is aan *dit klopt vaak* en 4 gelijk is aan *dit klopt* (bijna) *altijd*.

Bij het semigestructureerde **interview** (bijlage 3) komen de topics *werkplek, inhoud, taakgerichtheid, zelfbewustzijn en reflectie* en *begeleiding door de leerkracht* overeen met de thema’s van de observatielijst. Validiteit is gewaarborgd doordat de topics op basis van deelvraag 1 en 3 zijn gekozen en de vragen in het interview gekoppeld zijn aan het theoretisch kader. Voorbeelden van gestelde vragen zijn: “Welke metacognitieve vaardigheden bezitten de leerlingen al waardoor zij goed zelfverantwoordelijk kunnen leren?” en “Op welke manier kan de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen gestimuleerd worden, denkend aan benodigde vaardigheden van leerlingen en leerkrachten en aan middelen?”.

De drie instrumenten zijn voorafgaand aan het inzetten ervan voorgelegd aan een promovendus die deze heeft beoordeeld op betrouwbaarheid en koppeling met het theoretisch kader. Het waarborgen van de betrouwbaarheid van de observatielijst gebeurde doordat de observatielijsten diezelfde dag werden besproken met de respondenten. Zij gaven aan zich goed te herkennen in het geschetste beeld. De betrouwbaarheid van de vragenlijsten voor de leerkrachten en de leerlingen van de deelnemende groepen werd vergroot doordat alle vragen die aan de leerlingen gesteld werden door de groepsleerkracht zijn voorgelezen en uitgelegd aan de leerlingen. Door deze klassikale uitleg is getracht om foutieve interpretaties van de leerlingen zoveel mogelijk te voorkomen. De resultaten die voortkwamen uit de vragenlijsten en de observaties zijn weergegeven in grafieken welke later ook aan de respondenten zijn voorgelegd.

4.4 Wijze van data-analyse

De **vragenlijsten** voor de leerlingen zijn per leerling en per stelling ingevoerd in Excel. Aan de vier opties is een cijfer gehangen waarna het gemiddelde per leerling en het gemiddelde per groep is berekend. Grafiek 1 (hoofdstuk 5.3) geeft de betrokkenheid per groep weer. Betrokkenheid is uitgesplitst in twee thema’s: *volharding* en *voldoening* zoals ook de vragenlijst “ZIEN” is opgezet en zoals tevens is beschreven in het theoretisch kader. De digitale vragenlijsten die de leerkrachten hebben ingevuld, worden door “ZIEN” automatisch berekend per stelling, per leerling en het gemiddelde per groep. Het gemiddelde percentage dat is berekend, is omgezet naar een cijfer zodat overzichtelijk waar te nemen is in hoeverre de score van de leerlingen en van de leerkracht met betrekking tot de betrokkenheid van de leerling overeenstemming bereiken (tabel 6 en 7 in hoofdstuk 5.3).

Aangezien er tijdens de **observaties** gebruikt gemaakt is van zowel de tweepunt- als de vierpuntschaal, zijn de resultaten verwerkt in twee verschillende tabellen.

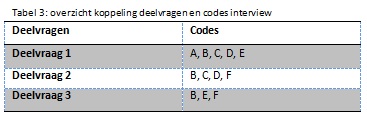
In tabel 4 zijn de resultaten weergegeven van alle observaties die gebaseerd zijn op de vierpuntschaal. Afwijkende observaties zijn niet in de tabel verwerkt maar separaat toegelicht onder de tabel. Dit gaat specifiek om de inrichting van de werkplek en de mate waarin leerlingen hun eigen taken plannen. Per meetmoment en thema zijn de gemiddelde beoordelingen van de verschillende groepen berekend. Door deze twee gemiddelden met elkaar te vergelijken is per thema inzichtelijk gemaakt in hoeverre de beoordelingen ten opzichte van het eerste meetmoment zijn verbeterd.

In tabel 5 zijn alleen de resultaten getoond van het thema *inhoud*. Deze observaties zijn namelijk enkel verwerkt op basis van de tweepuntschaal; ja of nee. Vanwege de positieve insteek zijn de resultaten per groep getoond op basis van het percentage van het aantal antwoorden “ja” ten opzichte van het totaal aantal antwoorden: 6. Door de gemiddelde beoordelingen op elk meetmoment met elkaar te vergelijken, is inzichtelijk gemaakt in hoeverre er op het tweede meetmoment vaker met “ja” is geantwoord dan op het eerste meetmoment.

Bij het coderen van het **interview** is gebruik gemaakt van een kwalitatieve analyse van de getranscribeerde interviews. Vervolgens is de analyse uitgewerkt door middel van de stappen labelen, dataordening, open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. Bij het coderen zijn de deelvragen als leidraad genomen. Er is telkens gekeken of quotes van de respondenten antwoord gaven op de verschillende vragen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het interview is gewaarborgd doordat de transcripten naderhand werden voorgelegd aan de respondenten. Hiermee werd voldaan aan member-checking. Alle respondenten lieten weten dat de transcriptie een eerlijk beeld weergaf van hun opvattingen en ervaringen. Tevens zijn de quotes van de respondenten voorgelegd aan een promovendus die vervolgens een koppeling maakte tussen quotes en codes. Daarbij kwam 80% van de quotes in relatie tot de code direct overeen met die van de onderzoeker. De verschillen hadden met name te maken met interpretatie. De volgende codes zijn na overeenstemming tot stand gekomen:

1. Mate van zelfverantwoordelijkheid in de groep
2. Vaardigheden van de leerkracht
3. Vaardigheden van de leerlingen
4. Werkhouding van de leerlingen
5. Beïnvloedende factoren
6. Wensen/behoeftes m.b.t. zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid

In onderstaande tabel is weergegeven welke deelvragen gekoppeld kunnen worden aan welke codes.



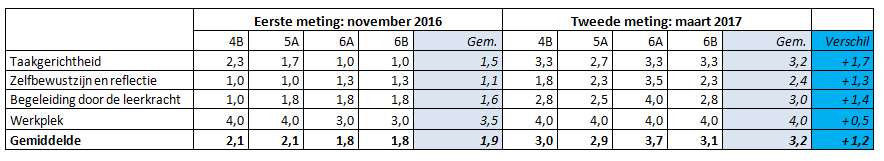
**5. Resultaten**

In dit hoofdstuk staan de resultaten beschreven per onderzoeksmethode. De beschreven resultaten worden ondersteund door tabellen.

5.1 Resultaten voortkomend uit de observatie

In onderstaande tabellen wordt de mate waarin leerlingen zelfverantwoordelijk leren en de rol van de leerkracht hierin getoond.

Tabel 4: vier thema’s berekend met de vierpuntschaal

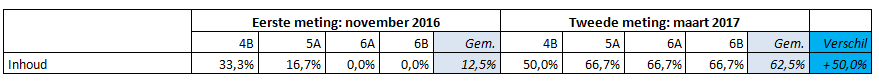


Het thema *zelfbewustzijn en reflectie* scoort bij beide metingen het laagst, maar laat wel een relatief hoge groei zien. Het thema *taakgerichtheid* laat de grootste ontwikkeling zien. Bij het thema *werkplek* is de laagste groei ten opzichte van de andere thema’s waar te nemen. Hier is slechts met één stelling gemeten is. De andere stelling in dit thema is gemeten op basis van een tweepuntschaal.

Van deze stelling “*de ruimte is zo ingericht dat zelfstandig leren mogelijk is zonder continue aandacht van de leerkracht”,* kan gezegd worden dat de leerkracht na de eerste meting ingezet heeft op de zelfstandigheid van de leerlingen doordat zelfcorrigerend materiaal op een zichtbare plek ligt, er gewerkt wordt met uitgestelde aandacht en de leerlingen samen mogen werken waardoor de leerkracht niet de “eerste hulpverlener” is.

Bij het thema *taakgerichtheid* is ook één stelling met de tweepuntschaal gemeten. Het gaat hier om de stelling ‘*de leerlingen plannen zelf hun taken’*. Bij deze stelling heeft vooral in de groepen 6 een verandering plaatsgevonden doordat de leerlingen meer gestimuleerd worden tot het plannen van taken en waarop tijdens een gesprek met de leerkracht ook gereflecteerd wordt.

Tabel 5: percentage ‘ja’ op het thema inhoud (tweepuntschaal)



**% ja**

Bij het thema *inhoud* betekent dat hoe meer stellingen met ‘ja’ beantwoord zijn, hoe meer er ingezet is op eigen leerdoelen, eigen inbreng, leren op niveau, uitdagende leermiddelen en passende taken. Bij de groepen 5 en 6 is hierbij de grootste ontwikkeling te zien.

5.2 Resultaten voortkomend uit het interview

De interviews worden beschreven aan de hand van onderstaande codes die eveneens weergegeven zijn in hoofdstuk 4.5.

A: Mate van zelfverantwoordelijkheid in de groep

Alle respondenten benoemden dat het inrichten van het onderwijs waarbij leerlingen worden gestimuleerd tot het nemen van meer verantwoordelijkheid een grote stap is die gezet dient te worden. Voorheen waren er voornamelijk klassikale instructiemomenten en werd er gewerkt met een weektaak in drie groepen en een klassikale taakbrief in de andere groep. Een respondent zei: “E*r is* *meer sprake van zelfstandig verwerken dan van zelfstandig leren”*.

De groepen zijn tijdens de interventieperiode een andere werkwijze gestart met de verwachting dat leerlingen gemotiveerder werken. Er wordt gewerkt met korte instructies en veel tijd om zelfstandig bezig te zijn. Op de weektaak (drie groepen) worden taken omschreven waarbij de leerlingen op niveau kunnen werken en waarbij zij de mogelijkheid hebben om zelf leerdoelen te stellen waarin de werkvorm vrij is. Op het planbord (andere groep) kan de leerling zelf kiezen welke taak hij gaat doen en wanneer hij dit doet. “*De kinderen komen er zelfs eerder voor naar school, zo leuk vinden ze het plannen van die dag”,* aldus een van de respondenten. De methodestof in deze groep wordt steeds meer losgelaten en door creatieve werkvormen wordt getracht de gestelde doelen vanuit de methode te behalen. In de andere groepen wordt nog teveel vastgehouden aan de methode, aldus vier respondenten. Ook wordt zelfverantwoordelijk leren bevorderd door het inzetten van projecten die door de leerlingen in groepjes worden uitgevoerd waarbij wordt ingezet op autonomie, competentie en relatie.

Alle respondenten zien een stijgende lijn in de mate waarin zelfverantwoordelijk geleerd wordt. Bij deze nieuwe manier van werken zijn de instructiemomenten aanzienlijk verkort, mogen leerlingen zelf plannen wanneer zij een taak willen maken, kunnen leerlingen kiezen waar en met wie zij willen werken en wordt er meer vertrouwen aan hun gegeven omtrent het bepalen van eigen doelen en werkwijzen. Echter, vier respondenten geven aan dat de nieuwe manier van werken wel toe is aan bijschaving. Keuzevrijheid is er in drie van de vier groepen nog te weinig en de methode is nog te leidend in het hele proces. *“Ik zou ernaartoe willen dat we de methode kunnen loslaten en echt op gevoel kunnen werken, kijkend naar de behoefte van het kind. Laat ze maar zelf kiezen en daarover nadenken.”*

B: Vaardigheden van de leerkracht

Alle respondenten geven aan moeite te hebben met loslaten. *“De kinderen moeten eigenlijk maar doen wat wij ze voorschotelen.”,* aldus een van de respondenten. Zij benoemen dat zij toe willen naar meer loslaten en meer keuzevrijheid, maar zijn momenteel handelingsverlegen. Zij missen een duidelijke invulling van keuzemogelijkheden die leerlingen uitdaagt. De leerlingen vragen nog veel en twee respondenten geven aan continu bezig te zijn met het beantwoorden van vragen. De anderen zeggen te werken met uitgestelde aandacht. Dit proces vergt discipline van de leerkracht die gewend is alles voor te kauwen voor de leerling waardoor volgens de leerkrachten “*zelf nadenken niet tot uiting komt en de leerling verwend raakt.”* De leerkrachten hebben instructie gehad over het voeren van een reflectiegesprek met leerlingen. Het daadwerkelijk voeren van zo’n gesprek komt nog niet goed uit de verf. De respondenten geven aan het lastig te vinden om tijd vrij te maken voor een gesprek en de aandacht volledig te richten op de leerlingen met wie zij het gesprek voeren terwijl de groep zelfstandig bezig is. Wel is iedereen ermee aan het experimenteren en zij geven aan bewuster vragen te stellen. Een respondent zegt: *“Ik pas mijn vragen aan: vraag veel meer door en stel open vragen.”* Een andere respondent vervolgt: “*Ik zeg eigenlijk niks, ik laat de kinderen nadenken. Ik zeg veel minder voor. Ik begin daarin te veranderen. Ik ben me bewuster.”*

C: Vaardigheden van de leerlingen

De respondenten geven aan dat bepaalde vaardigheden in dit proces nog onvoldoende tot uiting komen bij de leerlingen. Een respondent noemt reflecteren op jezelf als knelpunt. De leerlingen kunnen nog te weinig benoemen omtrent eigen leerdoelen en het eigen leerproces. *“Ik weet niet, is een veel voorkomend antwoord op mijn open vragen.”,* aldus een leerkracht. Twee respondenten noemen hulp vragen, hulp bieden en probleemoplossend vermogen als knelpunten. Zij zien vooral nog leerlingen die niet overleggen of uitleggen, maar voorzeggen. En leerlingen die naar de leerkracht blijven komen voor vragen in plaats van het zelf te proberen. De drie andere respondenten ervaren dat ook zo, maar merken dat deze vaardigheden door veel ‘oefenen’ echt verbeterd zullen worden. In hun groepen is dit steeds meer zichtbaar aan het worden. Waar leerlingen voorheen moeite hadden met elkaar helpen, zijn zij nu meer gericht op het proces dan op de uitkomst. *“Ik ben nu twee maanden bezig met het voeren van reflectiegesprekken en ik merk dat het heel veel moeite kostte, maar dat er nu echt steeds meer uit de kinderen komt.”*  Leren plannen komt bij alle leerlingen steeds beter uit de verf, echter het stellen van eigen leerdoelen is voor het merendeel van de leerlingen nog niet tot uiting gekomen.

D: Werkhouding van de leerlingen

De leerkrachten liepen er tegenaan dat de leerlingen een lage betrokkenheid en weinig focus lieten zien tijdens de lessen en tijdens het zelfstandig werken en dat er weinig tot geen intrinsieke motivatie was om een taak aan te pakken. Vooral in een van de vier groepen kwam dit extreem naar voren. De leerkrachten van alle groepen hebben ingestoken op meer autonomie door hen vrijheid te geven in de keuze waaraan, met wie, waar, en wanneer ze willen werken met als gevolg dat de werkhouding van veel leerlingen verbetering liet zien. Enkele respondenten zeggen dat de leerlingen meer focus hebben en anderen benoemen dat er meer zelfstandig gewerkt wordt waarbij de samenwerking met andere klasgenoten een opvallend positief verschil is. Er wordt genoemd dat leerlingen meer bezig zijn met hun eigen leerproces doordat zij voor zichzelf een doel mogen opschrijven en de vrijheid hebben hieraan te werken. Ook de betrokkenheid die de leerkracht toont door regelmatig met de leerlingen in gesprek te gaan om op zichzelf te reflecteren, draagt bij aan hun motivatie. Ook helpt het dat leerlingen meer op niveau mogen werken. “*De kinderen geven aan enthousiast te zijn over de nieuwe manier van werken”.*

E: Beïnvloedende factoren

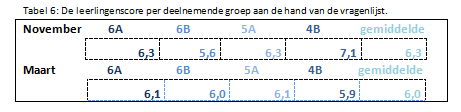
De mate waarin zelfverantwoordelijk leren momenteel voorkomt in de groepen en in welke mate de leerlingen betrokken zijn, is afhankelijk van verschillende factoren. Een respondent geeft aan dat de groepsdynamiek de afgelopen maanden een belemmerende rol heeft gespeeld waardoor zij op een andere manier invulling heeft moeten geven aan het bevorderen van een zelfverantwoordelijke houding bij de leerlingen. Daarnaast laten alle respondenten weten tijd als belangrijke factor te zien. Het voeren van een reflectiegesprek met de leerlingen is haast niet mogelijk omdat de rest van de groep nog veel aandacht vraagt en omdat de leerkracht deze vaardigheid nog niet voldoende ontwikkeld heeft. Het kost de leerkracht veel energie om dit gesprek te voeren. “H*et is immers een nieuwe aanpak waar focus voor nodig is.*” Ook is er tijd nodig om zorgvuldig de inhoud van de weektaak goed neer te zetten en de juiste materialen en middelen daarbij te vinden.

F: Wensen/behoeftes m.b.t. zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid

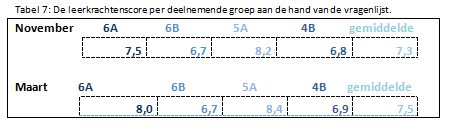
Voor de interventie spraken de respondenten de behoefte uit om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven en hen meer bewust bezig te laten zijn met het leerproces. Zij wensten een nieuwe weektaak waarop leerdoelen zichtbaar zijn en waarop de leerlingen een eigen leerdoel kunnen noteren. Ook wilden zij meer keuzevrijheid voor de leerlingen en dat zij zelf leerden plannen. Na de interventie zeggen de respondenten erg enthousiast te zijn. Zij benoemen dat zij bewuster bezig zijn met de benadering van leerlingen en zien meer zelfstandigheid, betrokkenheid, motivatie en plezier. Echter, zij geven ook aan er nog lang niet te zijn. Zij geven aan door te willen gaan met de manier van werken en het voeren van gesprekken met de leerlingen omdat het nu pas echt zijn vruchten gaat afwerpen. Ook spreken zij hun behoefte uit om hierin gecoacht te worden. De respondenten zouden graag willen dat de leerlingen een (digitaal) portfolio krijgen waarin zij de gemaakte afspraken en doelen die zij aan zichzelf stellen noteren en waarin de ontwikkeling van de leerling te zien is voor kind, ouders en leerkrachten. Ook spreekt iedereen de behoefte uit om het hele team hierover te informeren zodat deze manier van werken voortgezet zal worden in de volgende groepen waarin de leerlingen terecht komen. De doorgaande lijn moet worden gewaarborgd, aldus de respondenten.

5.3 Resultaten voortkomend uit de vragenlijst

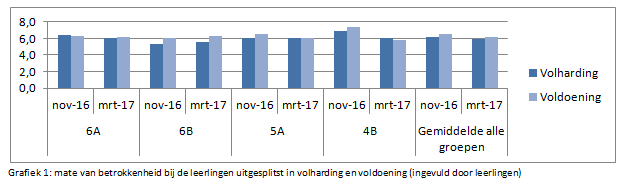
Uit de vragenlijst die bij de leerlingen is afgenomen, komt naar voren dat de leerlingen in de vier deelnemende groepen voor betrokkenheid gemiddeld een 6,3 scoorden in november en een 6,0 in maart (tabel 6). De leerlingen laten dus een daling van 0,3 zien na de interventie ten opzichte van voor de interventie. In groep 6A, 5A en 4B is een lagere score behaald in de tweede periode en in groep 6B een hogere score.



De vragenlijst die de leerkrachten hebben ingevuld, heeft een hoger gemiddelde dan die de leerlingen hebben ingevuld (tabel 7). In november was het gemiddelde van alle groepen 7,3 en in maart 7,5. In groep 6A is een stijging te zien van 0,5. In groep 6B is de betrokkenheid gelijk gebleven. In groep 5A is een stijging van 0,2 zichtbaar. In groep 4B laat een stijging van 0,1 zien.



Op de leerlingenvragenlijst is betrokkenheid uitgesplitst in volharding en voldoening. Dat is in grafiek 1 zichtbaar gemaakt. In groep 6A is een daling in volharding te zien en is voldoening gelijk gebleven. In groep 6B zijn zowel volharding als voldoening gestegen. In groep 5A is volharding gelijk gebleven en voldoening gedaald. In groep 4B zijn zowel volharding als voldoening gedaald.



**6. Conclusie**

In dit hoofdstuk worden conclusies beschreven die voortkomen uit een koppeling van de resultaten en de theoretische verantwoording. De conclusies geven antwoord op de deelvragen.

*1) In welke mate leren de leerlingen zelfverantwoordelijk voor en na de interventie?*

Er lijkt een vooruitgang te zien in de mate waarin leerlingen zelfverantwoordelijk leren. Dit ogenschijnlijke verschil is echter niet getoetst doordat de onderzoeksperiode op de school hiervoor te kort is geweest. Het gaat hier om een klein onderzoek waarin geen wetenschappelijke bewijzen zijn gevonden. Wat is er wel veranderd waardoor er een lichte groei gemeten is?

Het planbord is ontwikkeld en de inhoud van de weektaak is veranderd waardoor er een mooie opbouw te zien is van groep 4 naar groep 6. Ook wordt er regelmatig projectmatig gewerkt om tegemoet te komen aan het bevorderen van de zelfverantwoordelijkheid. De klas is niet meer de enige plek voor de leerling om zelfstandig te leren. Zij zijn vrij om te kiezen op welke plek op de verdieping zij willen leren en met wie. Dit kan leiden tot een positief effect op de motivatie en betrokkenheid van de leerling en op verbetering van de sociale relatie tussen leerlingen (Johnson & Johnson, 2002). In alle groepen wordt geïnvesteerd in het voeren van reflectiegesprekken. De meeste leerlingen vinden het nog lastig om voor zichzelf een leerdoel te stellen en daarmee aan de slag te gaan. De leerling is meer bezig met zelf plannen en gaat met de leerkracht in gesprek zodat hij leert op zichzelf te reflecteren. Deze metacognitieve vaardigheden dragen bij aan het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren (Vos, 2002; DeSoete, 2003; De Bruyn, 2012), maar dit zegt nog niet dat de fase zelfverantwoordelijk leren volledig bereikt is. Daarvoor heeft het proces meer tijd nodig. Zowel de rol van de leerkracht als de rol van de leerling dienen in dit proces nog verder ontwikkeld te worden.

*2) In welke mate zijn de leerlingen betrokken bij hun eigen leerproces voor en na de interventie?*

De leerkrachten zagen zowel voor als na de interventie een hogere betrokkenheid dan dat de leerlingen dat bij zichzelf zagen. Wellicht valt daaruit op te maken dat de leerkracht anders kijkt naar concentratie en motivatie van een leerling dan de leerling naar zichzelf. De betrokkenheid zou, zoals de leerkrachten hebben beoordeeld, na de interventie gestegen zijn, echter volgens de leerlingen was er een daling te zien. Behalve in een van de groepen. Daar geven de leerlingen aan na de interventie iets meer betrokken te zijn. Dat lijkt ook overeen te komen met de mate waarin zelfverantwoordelijk leren in die groep is gegroeid. Kijkend naar de scores van alle deelnemende groepen roept de betrouwbaarheid van de vragenlijst wat vragen op. Het zou kunnen dat leerlingen van deze leeftijd zichzelf niet goed kunnen beoordelen omdat reflectieve vaardigheden nog minimaal ontwikkeld zijn. Het kan zijn dat de vragen in de vragenlijst voor de leerlingen en voor de leerkrachten anders geïnterpreteerd zijn dan bedoeld bij beide momenten. Ook kan het tijdstip van invullen bepalend zijn geweest voor het resultaat. Om te meten of de betrokkenheid daadwerkelijk vergroot is, zal het gebruik van meerdere meetinstrumenten of meetmomenten wellicht zinvol zijn.

*3)Op welke wijze stimuleert de leerkracht zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid bij leerlingen?*

De leerkrachten zijn bezig met het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid door het voeren van reflectiegesprekken en hebben aangegeven dit nog moeilijk te vinden. Zij missen tijd en deskundigheid op dit gebied. Wel zien zij in dat deze vaardigheid ontwikkeld kan worden en dat dit doorzettingsvermogen kost. Ook zien de leerkrachten van twee groepen al ontwikkelingen bij de leerlingen hierin. In twee andere groepen mag dit nog meer tot uiting komen. De leerkrachten geven aan hiermee door te willen gaan omdat ze het voeren van reflectiegesprekken heel waardevol vinden. Daarnaast zijn alle leerkrachten bezig met het opbouwen van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. In deze opbouw worden de leerlingen gestimuleerd tot samenwerken, het kiezen van een eigen werkplek, leerstrategie en het maken van een planning (Simons et al., 2000; Hooijmaaijers, 2005). Dit proces is echter nog niet voltooid. Leerkrachten geven aan door te willen gaan en hierin begeleid te blijven worden.

*Algemene conclusie n.a.v. de hoofdvraag:*

*In hoeverre heeft het aanbieden van instructie en aanleren van vaardigheden op het gebied van zelfverantwoordelijk leren aan leerkrachten invloed op het gedrag van de leerkracht en op de betrokkenheid van leerlingen bij het eigen leerproces en de mate waarin zij zelfverantwoordelijk leren?*

De drie momenten van instructie waarin kennis werd gedeeld en handreikingen werden gegeven om zelfverantwoordelijk leren te bevorderen en de betrokkenheid te vergroten (bijlage 4 en 5), zijn een motivatie geweest voor de leerkrachten om in hun groep iets te veranderen. Er wordt in de groepen steeds meer aandacht besteed aan zelfverantwoordelijk leren en de leerlingen krijgen meer zelfstandigheid. De vrijheid om te kiezen wat ze willen leren en welke leerstrategieën ze daaraan willen koppelen, wordt nog niet optimaal benut. Er is nog te weinig autonomie wat een belangrijke factor is die bijdraagt aan het vergroten van de motivatie (Ryan & Deci, 2003). Dit komt volgens de leerkrachten door de vaardigheden die zij nog missen omtrent het, op de juiste wijze, stimuleren van keuzevrijheid. Ook de leerlingen missen vaardigheden om te kiezen voor eigen leerdoelen en leerstrategieën als gevolg van een gemis aan juiste begeleiding door de leerkracht. Betrokkenheid wordt verhoogd wanneer leerlingen bezig kunnen zijn met een activiteit die aansluit bij hun leefwereld, hun drang om te verkennen en bij hun niveau en als daarin een mate van keuzevrijheid is opgenomen (Kerpel, 2014). Dit is momenteel nog te weinig zichtbaar in de groepen. De tips die de leerkrachten gedurende de interventie van de onderzoeker kregen voor het voeren van een reflectiegesprek vinden zij heel bruikbaar. Het tipblad (bijlage 5) wordt door alle respondenten bij het gesprek als leidraad gehouden. De instructiemomenten hebben een positieve bijdrage geleverd aan de bewustwording van de leerkrachten om de werkwijze in de groep, het bepalen van de inhoud en het begeleiden van leerlingen anders vorm te geven. Echter, dit proces heeft nu nog niet geleid tot een volledige mate van zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid. Het behoeft nog meer tijd en aandacht om hiertoe te komen. Bovendien is het onderzoek te klein om de mate waarin zelfverantwoordelijk geleerd wordt te meten

**7. Advisering**

Op basis van de resultaten en de conclusies voortkomend uit dit onderzoek kunnen drie adviezen gegeven worden.

*Advies 1: Coaching*

Uit het onderzoek blijkt dat er behoefte is om het proces dat in gang gezet is, voort te zetten. De respondenten geven aan begeleiding nodig te hebben bij het bepalen van de inhoud van de weektaak en andere werkvormen en in het voeren van reflectiegesprekken met als doel de zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid die nu aan het groeien is, voort te zetten. Om dit proces naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid tot een succes te maken, zal bij de behoefte om coaching te krijgen, aangesloten dienen te worden. De drie MLI-studenten, werkzaam op de school, zouden deze begeleidende rol op zich kunnen nemen. In een dergelijk coachingstraject zal het hele team gebaat zijn bij begeleiding gericht op het ontwikkelen van vaardigheden die bijdragen aan een betere inrichting van zelfverantwoordelijk leren op de school. Om het hele team hierin te stimuleren is het raadzaam om collegiale consultatie in te zetten waarbij teamleden een kijkje kunnen nemen op andere scholen waar reeds wordt ingezet op het vergroten van de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen. Tevens kan het zinvol zijn om bij collega’s binnen het eigen team te kijken waar al op deze manier gewerkt wordt. Uit ervaring is gebleken dat teamleden meer geïnspireerd raken door letterlijk te ervaren op welke manier er ingezet kan worden op het bevorderen van zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid dan wanneer hier enkel tijdens een studiedag op ingegaan wordt. Tevens zal het zinvol zijn om gedurende een jaar meerdere bijeenkomsten in te plannen, zoals een themavergadering of studiedag, waarbij kennis verspreid wordt en informatie gedeeld zodat het onderwerp gaat leven en blijft leven en er tijd genomen wordt voor het borgen ervan.

*Advies 2: Extra handen in de klas*

De respondenten ervaren het voeren van reflectiegesprekken als enorm zinvol, maar geven aan niet altijd toe komen aan deze gesprekken vanwege de aandacht die de groep nodig heeft. Daarnaast zijn zowel zij als de leerlingen nog niet zo gewend aan deze methodiek waardoor het veel focus vereist van beiden. Ook het bepalen van de inhoud en kennis over leerstrategieën en inzet van materialen behoeft aandacht. De inzet van extra handen in de klas zou voor hen zeer welkom zijn om het hele proces succesvol te laten verlopen. Dit zal de kwaliteit van de reflectiegesprekken ten goede komen voor zowel de leerling als de leerkracht. Er kan, wanneer er extra handen in de klas zijn, ook meer ingestoken worden op het aanleren van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen. Op de school zijn unitleerkrachten werkzaam. Zij kunnen de groep overnemen zodat de groepsleerkracht tijd kan besteden aan de hierboven genoemde punten. Ook zouden hiervoor onderwijsassistenten en stagiaires ingezet kunnen worden. Indien deze inzet niet mogelijk is, kunnen de leerkrachten het organiseren van reflectiegesprekken waarbij de hele groep aanwezig is, zelf proberen te organiseren. Het is dan raadzaam om tijdens bovengenoemde themabijeenkomsten handreikingen te bieden rondom de organisatie hiervan.

*Advies 3: Doorgaande lijn*

Er wordt door de respondenten belang gehecht aan het volgen van de leerlingen en het zien van een opbouw in hun ontwikkeling. Naast het feit dat coaching aan het hele team (advies 1) zal kunnen bijdragen aan de doorgaande lijn in de ontwikkeling van leerlingen op de basisschool omtrent zelfverantwoordelijk leren, zal het bijhouden van een portfolio en de manier waarop zelfverantwoordelijk leren opgebouwd wordt, dit ook kunnen ondersteunen. Het is raadzaam om een leerlijn te ontwikkelen waarin een heldere opbouw te zien is in het bevorderen van zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid van groep 1 t/m 8. Wellicht kan er een werkgroep gevormd worden (eventueel door de drie MLI-ers) die hiervoor verantwoordelijk is en die regelmatig kennis deelt met het team en hen laat reflecteren op het proces. Het opzetten van een (digitaal) portfolio, een idee dat door de respondenten werd geopperd, kan door deze werkgroep ontwikkeld worden en dient vervolgens geïntegreerd te worden in de onderwijsvisie van de school. Portfolio’s stimuleren kinderen hun werk te verbeteren. Ze laten zien hoe een kind zich in een bepaalde periode ontwikkelt. Het kind krijgt zelf de verantwoordelijkheid om dit in beeld te brengen. Ze leren hun eigen ontwikkeling te volgen en zichzelf nieuwe doelen te stellen (Castelijns & Kenter, 2009).

Ervaring leert dat leerkrachten binnen dit team moeite hebben met vernieuwingen en veranderingen die van bovenaf worden opgelegd en die vluchtig geïmplementeerd worden zonder besef van urgentie bij teamleden te creëren en zonder voldoende tijd te nemen voor het stevig neerzetten en borgen van de vernieuwing. Om weerstand bij teamleden te voorkomen bij het aangaan van een schoolbreed proces waarin toegewerkt wordt naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid is het van belang dat er meerdere bijeenkomsten gedurende een jaar worden gepland en dat dit thema het centrale thema van het schooljaar zal zijn. Er dient regelmatig een terugkoppeling plaats te vinden binnen zowel de units als binnen het hele team waarin ervaringen gedeeld worden en vragen en problemen kunnen worden voorgelegd aan de kartrekkers en aan andere teamleden.

Om na te gaan in welke mate de leerlingen in unit 2 daadwerkelijk zelfverantwoordelijk leren en in hoeverre de rol van de leerkracht hierbij veranderd, is het van belang om hen te blijven volgen. Verdere toetsing is hierbij wenselijk.Om een doorgaande lijn van groep 1 t/m 8 te creëren en te waarborgen, is extra onderzoek sowieso aan te bevelen.

**8. Literatuur**

Boekaerts, M. (1999). *Self-regulated learning: Where we are today.* International Journal of Educational Research, 31, 445-457.

Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en Instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces.* Assen: Van Gorcum.

Blok, H., Oostdam, R., & Peetsma, T. (2007). Het nieuwe leren in het basisonderwijs: *Een*

*begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk.* Amsterdam: SCO Kohnstamminstituut.

Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Brinckman, E. & Ruijter, J., de (2008). *De docent als coach. Van voortgezet onderwijs tot hoger beroeps onderwijs.* Soest: Nelissen.

Buyse, E., Snoeck, G., Bertrands, E., Declecq, B. & Laevers, F. (2009). Fundamenteel diepteonderzoek naar krachtige GOK-leeromgevingen. Onderzoeksluik ‘Betrokkenheid en Welbevinden’. Leuven: Steunpunt GOK/ ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs. Opvoeden tot verbondenheid. Jeugd en Vrede.

Daniels, D., Heylen, L., & Laevers, F. (2004) *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs.* Leuven, CEGO publishers.

Geerligs, T. & Veen, T., van der (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren.* Assen: Van Gorcum.

Heylen, L., Laevers, F. & [Maes, J](http://www.unicat.be/uniCat?func=search&query=author:%22Maes,%20Joost%22&formQuery=author:%22Maes,%20Joost%22). (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs.* Averbode: CEGO (Centrum voor ervaringsgericht onderwijs).

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F. (2012). *Ontwikkelingspsychologie voorleerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Janson, D. (2014). *Doelen stellen met je leerlingen.* Geraadpleegd op:

http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx\_sazcontent/Doelen\_stellen\_met\_je\_leerlingen\_.

[Johnson, D.](http://www.tandfonline.com/author/Johnson%2C+David+W) & Johnson, R. (2002). *Learning Together and Alone: Overview and Meta‐analysis.* Asia

Pacific Journal of Education 22 (1), 95-105.

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit, kwaliteit en inspiratie in het onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Korthagen, F.A.J., Koster, B. en Melief, K. (2005) *Docenten leren reflecteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Marzano, R.J. (2008) *Wat werkt in de klas, research in actie.* Middelburg: Bazalt.

Nelissen, J. (2003). *Het autonome kind.* Vernieuwing, 62 (5), 8-10.

Praktikon. Pi-7. (2016). *ZO! Observatielijst zelfregulatie in het onderwijs*. Handleiding en verantwoording. Nijmegen.

Röhner, R. & Wenke, H. (2004). *Dalton-onderwijs. Een blijvende inspiratie*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.

Röhner, R. & Wenke, H. (2006). *Leve de school. Daltononderwijs in de praktijk.* Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.* Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). *Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being.* In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). Handbook on motivation at school (pp. 171-196). New York: Routledge.

Simons, P. (1993). “Constructive Learning: The role of the learner“. *Designing environments for Constructive Learning* 291-313.

Stevens, L. (2005). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Uden, J. van, Pieters, J. & Ritzen, H. (2011). *Betrokken leerlingen?* Geraadpleegd op: http://www.ord2011.nl/data/conference/1/papers/583 betrokken\_leerlingen\_ORD 2011.pdf.

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Onderwijs.

Volman, M. (2011*). Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Oratie. Universiteit van Amsterdam.

Wulp, D., van der. (2011). Meer motivatie door meer autonomie. *Bij de les.* Okt. 2011, blz. 40.

**9. Bijlagen**

**Bijlage 1) Observatiechecklist**

**Observatie naar zelfverantwoordelijk leren**

**Groep:**

**Datum:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Wanneer er slechts een 1 en een 2 staan, betekent dat:**  **1 = ja 2 = nee** | **Wanneer er een 1, 2, 3, 4 staat, betekent dat:**  **1 = niet 2 = soms**  **3 = regelmatig 4 = altijd** | **Opmerkingen** |
| **Werkplek** |  |  |
| a) er is ruimte voor overleg en samenwerking | 1 2 3 4 |  |
| b) de ruimte is zo ingericht dat zelfstandig leren mogelijk is zonder continue aandacht van de leerkracht  (leermiddelen en correctiemateriaal liggen op duidelijke plek voor de lln.) | 1 2 |  |
| **Inhoud** |  |  |
| c) de doelen van de week staan vermeld op de weektaak | 1 2 |  |
| d) de lln. leren op eigen niveau (competentie) | 1 2 |  |
| e) er worden extra leermiddelen gebruikt (naast de methodegebonden materialen) | 1 2 |  |
| f) er is ruimte voor eigen inbreng/initiatief (autonomie) | 1 2 |  |
| g) de taken die op de weektaak staan, dragen bij aan de drang om te verkennen en sluiten aan bij de leefwereld | 1 2 |  |
| h) er is een mate van keuzevrijheid tijdens het zelfstandig leren | 1 2 |  |
| **Taakgerichtheid** | | |
| i) de lln. plannen zelf hun taken | 1. 2 |  |
| j) de lln. zijn volhardend bezig | 1 2 3 4 |  |
| k)de lln. worden niet afgeleid door externe/interne prikkels | 1 2 3 4 |  |
| l) de lln. werken onafhankelijk; zonder hulp van de leerkracht | 1 2 3 4 |  |
| **Zelfbewustzijn en reflectie** |  |  |
| n) de lln. kijken werk zelf na | 1 2 3 4 |  |
| o) de lln. kunnen een beschrijving geven van de handelingen die zij eerder hebben uitgevoerd | 1 2 3 4 |  |
| p) de lln. kunnen een beschrijving geven van de gedachten die zij hadden tijdens het werken | 1 2 3 4 |  |
| q) de lln. kunnen een beschrijving geven van de gevoelens die zij hadden tijdens het werken | 1 2 3 4 |  |
| *De laatste drie punten (o, p, q) zijn alleen te observeren wanneer de lkr. met het kind in gesprek gaat.* | | |
| **Begeleiding door de leerkracht** | | |
| r) de lkr. stelt vragen omtrent het leerproces waardoor de lln. uitgedaagd wordt tot nadenken | 1 2 3 4 |  |
| s) de lkr. geeft feed up (wat is het doel?) | 1 2 3 4 |  |
| t) de lkr. geeft feed back (wat is er gedaan?) | 1 2 3 4 |  |
| u) de lkr. geeft feed forward (wat is de volgende stap?) | 1 2 3 4 |  |

\* Situatie filmen + fotograferen

**Verantwoording:**

De observatie is deels gebaseerd op de Observatielijst Zelfregulatie in het Onderwijs van ZO! (april 2016).

De categorieën *taakgerichtheid* en *zelfbewustzijn en* *reflectie* zijn overgenomen uit deze bestaande observatielijst en komen overeen met de theorie over de rol van de leerling zoals beschreven staat in het onderzoeksplan. Daarin staat beschreven dat leerlingen het gevoel moeten hebben dat ze mee mogen/kunnen beslissen; *autonomie.* Daarnaast moeten ze de gegeven opdrachten aankunnen; *competentie* en moeten de leerlingen het gevoel hebben dat hun omgeving bij het leerproces betrokken is; *relatie* (Ryan & Deci, 2000). Ook staat er dat leerlingen zelf hun leerdoelen en leerstrategieën kiezen en tevens de volgorde van de uitvoering en de uiteindelijke beoordeling (Simons et al., 2000; Hooijmaaijers, 2005).

De categorieën *werkplek, inhoud* en *begeleiding door de leerkracht*  zijn gebaseerd op de items/concepten die in het onderzoeksplan beschreven worden omtrent de rol van de leerkracht en de manier waarop zelfverantwoordelijk leren zichtbaar is in de groep. Er wordt onder andere gekeken naar het stellen van (realistische) doelen en prioriteiten, het monitoren van het proces, beslissingsvrijheid over eigen leerstrategieën, zelf plannen van taken en verbindingen leggen tussen vakgebieden (Simons et al., 2000; Hooijmaaijers, 2005).

De weektaak en de wijze waarop het zelfstandig werken in deze school is ingericht, zijn relevant om onder de loep te nemen. Zelfstandig werken gebeurt in de vorm van een weektaak op een vaststaand tijdstip. De leerlingen zijn dan bezig met het zelfstandig *verwerken* van wat er op de weektaak staat. De leerlingen kiezen niet zelf welke taak ze willen maken aansluitend bij hun leerbehoefte of interesse en werken niet vanuit persoonlijke leerdoelen. Vandaar dat met name hierop gelet wordt tijdens de observatie.

De observant loopt tijdens de observatie rond en volgt de leerkracht nauwlettend zodat duidelijk zichtbaar en hoorbaar is in hoeverre de leerkracht in gesprek gaat met de leerling en wat er al dan niet gezegd/gevraagd wordt. Er wordt binnen de school regelmatig geobserveerd door collega’s of externen en de leerlingen zijn hier over het algemeen aan gewend.

Met de leerkrachten is afgesproken wanneer ik kom observeren en zij hebben aangegeven het geen enkel probleem te vinden waar ik zit, of ik rondloop, of ik de leerlingen iets vraag en dat ik film of foto’s maak. Ik film en fotografeer zo nu en dan een paar minuten dus niet tijdens het hele observatiemoment.

Na de observatie ga ik met de leerkracht in gesprek. Onduidelijkheden tijdens de observatie kunnen in dit gesprek toegelicht worden door de leerkracht.

**Bijlage 2) ZIEN! Leerlingvragenlijst**

**Naam ……………………………………… Groep………… Datum ……………………………………………**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BT | Betrokkenheid | Dit klopt (bijna) nooit | Dit klopt soms | Dit klopt vaak | Dit klopt (bijna) altijd |
| *VH* | ***Volharding*** |  |  |  |  |
|  | Als mijn juf of meester iets uitlegt, let ik op. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | Als ik met mijn werk bezig ben, houd ik mijn aandacht erbij. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | Als ik een opdracht moet doen, werk ik een tijd lang achter elkaar door. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | Als iets me niet meteen lukt, blijf ik het proberen. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
| *VD* | ***Voldoening*** |  |  |  |  |
|  | Ik vind de lessen van mijn juf of meester leuk en interessant. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | Ik krijg werk dat ik graag doe. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | Ik ben blij met hoe ik mijn werk mag doen. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |
|  | Ik doe graag mee met de lessen. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |

**Bijlage 3) Interviewleidraad**

1. **Introductie**

Fijn dat jullie er zijn. Jullie werken mee aan mijn onderzoek naar de bevordering van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid. Dank je wel hiervoor. Ik heb een aantal onderwerpen die ik met jullie wil bespreken om een beter beeld te krijgen van jullie werkwijze in de groep en hoe jullie daarover denken.

Dit interview zal ongeveer anderhalf tot twee uur duren en wordt opgenomen met als doel dat ik het gesprek kan terug luisteren. Ik gebruik de gegevens slechts voor de analyse van de onderzoeksgegevens. Jullie namen of stemmen zullen niet worden gebruikt. Gaan jullie hiermee akkoord?

Ik heb gekozen voor een groepsinterview zodat we door te luisteren naar elkaar geïnspireerd kunnen raken en zo op nieuwe ideeën, gedachten en gevoelens kunnen worden gebracht waar je wellicht tijdens een individueel gesprek niet op was gekomen. Ik ben uiteraard ook benieuwd naar jullie persoonlijke mening, ideeën en gedachten en probeer tijdens het gesprek iedereen evenveel aan bod te laten komen.

Ik heb een observatie in jullie groepen gedaan tijdens een zelfstandig werkmoment. Ik heb daar het een en ander gezien (ik benoem hier een aantal aspecten die duidelijk naar voren kwamen tijdens de observatie). Ik wil, naar aanleiding van de observaties, met jullie in gesprek over de manier van zelfstandig werken in jullie groep.

Daarnaast heb ik ook een paar vragen omtrent jullie ideeën, gedachten, wensen behoeften kijkend naar het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren en betrokkenheid bij onze leerlingen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Topics** | **Subtopics** |
| Werkplek | Samenwerken  Bevorderen van zelfstandigheid |
| Inhoud | Doelen  Eigen inbreng  Leermiddelen  Niveau |
| Taakgerichtheid | Volharding  Zelfstandigheid  Zelf leren plannen |
| Zelfbewustzijn en reflectie | Zelfstandig nakijken  Gesprek over handelingen, gedachten, gevoelens |
| Begeleiding door de leerkracht | Leiden van een gesprek omtrent leerproces  Geven van feedup, feedback, feedforward |

1. **Opdracht**

* Schrijf eens in één zin op een geeltje wat volgens jou zelfverantwoordelijk leren inhoudt.
* Schrijf op een geeltje in hoeverre zelfverantwoordelijk leren voorkomt in jouw groep (denk aan hoe vaak, op welke manier, met welke middelen, in welke vorm).
* Plak de geeltjes op het bord bij “zelfverantwoordelijk leren houdt volgens mij in dat….” en “zelfverantwoordelijk leren komt op deze manier voor in mijn groep….”.

Er vindt een gesprek plaats n.a.v. de opdracht met de geeltjes en n.a.v. de observatie.

Mogelijke vragen hierbij zijn:

-Wat is de rol van de leerkracht bij zelfverantwoordelijk leren?

-Hoe begeleid jij zelfverantwoordelijk leren?  
 -Wat doen de leerlingen bij zelfverantwoordelijk leren?

-Zijn er vaste afspraken bij zelfverantwoordelijk leren?

Dit is een stukje herhaling van wat er geschreven staat op de geeltjes en van wat ik gezien heb tijdens het observeren, maar komt ten goede aan de start van het gesprek waarbij alle collega’s kunnen toelichten/verduidelijken van wat zij geschreven of laten zien hebben.

*Opmerking:*

Indien naar voren komt dat er niet of nauwelijks zelfverantwoordelijk geleerd wordt, maar dat zelfstandig werken wel een vaste plek heeft in de week dan wordt bij onderstaande vragen in plaats van zelfverantwoordelijk leren, zelfstandig werken bedoeld.

1. **Vragen**

Let op: de vragen die ik nu stel, hebben betrekking op de situatie zoals die nu is.

1. a) Welke metacognitieve vaardigheden bezitten de leerlingen al waardoor zij goed zelfverantwoordelijk kunnen leren?

- Oriëntatie: *(voor de taak)* analyseren van de taak, voorspellen van de aanpak

- Plannen: *(voor de taak)* leerdoelen, volgorde van de activiteiten, tijd, verloop van het leren

- Monitoren: *(tijdens de taak)* zelfregulerende procescontrole tijdens het

handelen.

b) Waaraan zie je of merk je dat?.

1. a) Kun je zeggen dat de leerlingen gemotiveerd zijn wanneer zij bezig zijn met zelfverantwoordelijk leren?

Denk voor deze vraag eens na over de aanwezigheid van de drie kenmerken van intrinsieke motivatie:

-Autonomie: mogen de lln. meebeslissen in wat zij doen?

-Competentie: werken de lln. op niveau/kunnen zij de opdrachten aan?

-Relatie: is er vertrouwen van de lln. dat de omgeving bij hun leerproces betrokken is?

b) In hoeverre is dat wel of niet zichtbaar?

1. Op welke manier kan de zelfverantwoordelijkheid van de leerlingen gestimuleerd worden?

-Welke vaardigheden hebben de leerlingen nodig?

-Welke middelen zijn er nodig?

-Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig?

1. Hoe zie je het gebruik van de huidige weektaak voor je en op welke manier kan deze aangepast worden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren?
2. Wanneer is zelfverantwoordelijk leren voor jou geslaagd?

*Na de interventieperiode worden vraag 1 t/m 5 nogmaals gesteld en aangevuld met onderstaande vragen. Vraag 1 t/m 5 zijn dan wel gericht op de verandering die heeft plaatsgevonden.*

1. In hoeverre kun je zeggen dat de mate waarin zelfverantwoordelijk leren voorkomt, daadwerkelijk is veranderd t.o.v. voor de interventie?

-Wat kun je zeggen over de vaardigheden van de leerlingen?

-Wat kun je zeggen over de vaardigheden van de leerkracht?

-Wat kun je zeggen over de intrinsieke motivatie van de leerlingen?

1. In hoeverre zijn de instructies die ik heb gegeven bruikbaar geweest?
2. Is de mate waarin zelfverantwoordelijk leren nu voorkomt, geslaagd voor jou?

-Wat is er nog nodig?

1. **Afsluiting**

Ik dank jullie voor jullie openheid en eerlijkheid. We hebben gesproken over de manier waarop zelfverantwoordelijk leren voorkomt in de groep en wat dat betekent voor de vaardigheden en rol van de leerkracht en die van de leerlingen.

Willen jullie nog iets toevoegen aan dit gesprek? Iets vragen of bespreken wat niet aan de orde is gekomen?  
Ik ga de verzamelde gegevens analyseren en beschrijven in het onderzoeksplan. Jullie zullen dit te zijner tijd van mij ontvangen.

**Bijlage 4) Tips ter bevordering van zelfstandig leren**

*Laten samenwerken*

De leerlingen leren veel van nadenken over hoe je iets moet uitleggen aan een ander. De leerlingen leren dan zowel op cognitief als op metacognitief gebied.

*Laten verantwoorden*

Een *expliciete* manier om bewustmaking te organiseren is laten verantwoorden*.* Een vorm die je in de literatuur ook nogal eens tegenkomt, is het laten bijhouden van logboekjes. In die logboekjes probeert de leerling bij te houden hoe hij zijn leertaken aanpakt en wat voor effect dat blijkt te hebben. Dit kan ook in eerste instantie op de weektaak zelf opgeschreven worden.

*Supervisie*

Hierbij is het van belang dat de leerkracht zonder sturing te geven aan de inhoud van het leerproces (dat moet de leerling zelf doen), systematisch helpt bij het verzamelen en gebruiken van informatie over het effect van het handelen van de leerling. Supervisie kun je dat noemen. Daarbij moet de leerkracht zich onthouden van oordelen, commentaar of tips en zich beperken tot de procedure en als klankbord fungeren waardoor de leerling zijn eigen oordelen, commentaar en tips leert formuleren. Supervisie heeft één groot nadeel: het vraagt zeer veel tijd.

*Intervisie*

Misschien is de uiterste consequentie van het bovenstaande wel, dat we zouden moeten nagaan of leerlingen ook die supervisie zelf kunnen verzorgen. We kunnen dit *intervisie* noemen*.* 'Dat kunnen ze niet,' is de eerste gedachte van de leerkracht waarschijnlijk. 'Ze gaan meteen oordelen en commentaar geven.' Heb er vertrouwen in dat het lukt. Die intervisie zou zó gestructureerd kunnen worden, dat het voor leerlingen wat makkelijker wordt om hun klasgenoten te helpen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen met behulp van een paar uitermate simpele, inhoudsonafhankelijke vragen als de volgende vijf:

1. Wat wilde je (hoe) bereiken?

2. Is dat gelukt?

3. Hoe weet je dat?

4. Kun je dat verklaren?

5. Wat leer je daarvan voor een volgende keer?

Het zijn hele algemene, simpele vragen die je aan lerenden op alle niveaus kunt stellen. Het praktische van de vragen is ook datje ze eigenlijk altijd kunt stellen, ongeacht het resultaat. Het nadeel van veel bewustmakingsprocedures is dat ze gericht zijn op wat er fout is gegaan. Daardoor wordt systematisch de gelegenheid onbenut gelaten om iets te leren van wat succesvol was. De bovenstaande vragen kunnen altijd worden gesteld. Van het beantwoorden ervan leer je, óók als alles goed ging.

Waarschijnlijk wil de leerkracht deze vragen eerst zelf stellen aan de leerling of een groepje leerlingen voordat hij de leerlingen dit leert zelf te doen. Dat is uiteraard prima. Door te *modellen* zouden de leerlingen later wellicht ook aan elkaar deze vragen kunnen stellen.

*Bewustmaken van het leerproces*

Als het erom gaat de leerling leerbekwaam te maken, is het de taak van de leerkracht zoveel mogelijk terug te treden en als toezichthouder en faciliteerder ervoor te zorgen dat dit bewustmakingsproces bij de leerlingen zo goed mogelijk verloopt. Het vereist (net als in de leraarsopleiding) training van alle betrokkenen. De leerlingen zullen moeten oefenen, zowel met planning en bewustmaken als met de intervisie. Dat lijkt moeilijk, maar de praktijk op veel scholen toont aan dat het, minstens tot op zekere hoogte kan.

Dat het moeilijk is, zit niet in de inhoud van het programma of de technische gecompliceerdheid van de te nemen onderwijsmaatregelen, maar in de instelling van de leerkracht en zijn bereidheid en vermogen om beslissingen uit handen te geven. Inhoudelijk is dat laatste soms wel zo eenvoudig en zeker zo effectief.

***Een praktisch voorbeeld van eigen inbreng/initiatief tijdens zelfstandig leren***

Je kunt bijvoorbeeld het leren van de woorden van Staal op een andere manier laten aanpakken. Door leerlingen zelf 20 voor hen belangrijke woorden te laten kiezen en die op te laten schrijven, er spelletjes mee te doen en laten overhoren door een maatje zullen de leerlingen niet alleen de zelfgekozen woorden beter leren en onthouden. Door het afwegingsproces welke woorden ze zullen kiezen om te leren, leren ze er en passantnog een flink aantal bij en ze gaan een stuk bewuster en gebruiksgerichter met het taalaanbod om waarmee ze geconfronteerd worden.

**Bijlage 5) Het voeren van een reflectiegesprek**

**Wanneer – Hoe – Wat?**

Een keer per week (kies zelf dit moment, maar maak het van tevoren wel kenbaar) voer je een gesprek met een groepje van max. 5 kinderen. Dit is voor ieder kind uit de groep duidelijk en ze weten dat ze die dag minder tijd hebben om aan het weektaak te kunnen werken. De kinderen brengen een mapje (portfolio) mee waarin alle weektaken zitten. Er is een voorblad waarop gemaakte afspraken staan. Er wordt teruggeblikt op het vorige gesprek en de gestelde doelen en gemaakte afspraken. Ieder kind brengt een punt of doel in waar hij of zij aan wil gaan werken. De andere kinderen stellen vragen en geven elkaar tips. De leerkracht verwerkt de gemaakte afspraken op het afsprakenblad in het mapje. De leerkracht heeft een begeleidende rol binnen het gesprek.

**Ik wil enkele elementen benadrukken:**

* Het is primair de bedoeling is dat de kinderen over zichzelf praten. Dit kan worden bereikt, door het feit dat de kinderen zichzelf moeten voorbereiden en de gespreksonderwerpen moeten meenemen naar het gesprek.
* Vervolgens is het de bedoeling, dat kinderen aangeven waar ze goed en minder goed in zijn.
* Besef consequent dat je moet faciliteren en NIET het gesprek moet overnemen. Ga dus niet af op de gesprekstechnieken die we in het onderwijs kennen, maar laat het kind aan het woord.
* Besef ook dat het kan zijn dat een kind opmerkingen/feedback of zelfs kritiek kan hebben op jou als leerkracht. Ervaar dit als een vorm van oprechte communicatie en probeer hierop vervolgens tijdens de lessen rekening mee te houden.

**Inpassen in ons overvolle rooster…**

Binnen het huidige en volle rooster is er weinig of geen tijd voor het voeren van gesprekken met kinderen. Vaak gebeurt dit tussendoor of op momenten als er even tijd “over” is. Daarnaast vinden deze gesprekken vaak plaatst naar aanleiding van wat je ziet of observeert. Als we willen dat kinderen zelfstandig doelen stellen, oplossingen zoeken en evalueren, dan is het van belang hier tijd voor te maken. Plan op een vast moment in de weekplanning het ‘kind/coachgesprek‘. Voor de gesprekken staat hiervoor in totaal 30 minuten gepland. Iedere maandag wordt op het bord vermeld wanneer het gesprek plaats gaat vinden en welke kinderen die week worden verwacht. De kinderen weten dus van tevoren dat ze die week een gesprek hebben en houden er tijdens het plannen van de weektaak rekening mee. Hierdoor leren de kinderen het gesprek voor te bereiden. Door samen te overleggen over de gestelde doelen, leren kinderen tevens elkaar te stimuleren en te begeleiden. Dit draagt eveneens bij aan een veilig en fijn klimaat binnen de groep.

**Conclusie**De leerkracht dient als metacognitieve gids te worden ingezet. Dat betekent dat de leerkracht…

* kinderen laat inzien welke denk- en leerstrategieën ze (kunnen) inzetten,
* kinderen laat reflecteren,
* feedback geeft op zelfregulatie/zelfverantwoordelijkheid ,
* zelfregulatie/zelfverantwoordelijkheid stimuleert bij kinderen.

Dit geeft inzicht in hoe kinderen overzicht houden, leerdoelen leren stellen en overzicht houden op de gestelde leerdoelen. Dit zal leiden tot zelfsturing van de leerling gericht op bewust worden van het verkrijgen en vragen van gerichte feedback aan de leerkracht (Hattie en Timperley, 2007). Zoals eerder omschreven, geven de kinderen elkaar tips en adviezen. De leerkracht zal als bevorderaar van positieve zelfevaluatie fungeren. De leerkracht bespreekt de persoonlijke leerdoelen van de kinderen en geeft feedback.

**Tot slot**Als je vindt dat het belangrijk is kinderen daadwerkelijk te betrekken bij het stellen van persoonlijke leerdoelen, ga dan met de kinderen in gesprek op een vooraf bepaald moment. Je zult ervaren dat kinderen heel goed weten wat ze nodig hebben om zichzelf te kunnen ontwikkelen.

**Coachen van kinderen via GROW!**

Voorbeeldvragen die gebruikt kunnen worden tijdens kind-coachgesprekken en driehoeksgesprekken.

**GROW:**

* **G**oal: vaststellen doel
* **R**eality: onderzoeken van de werkelijkheid, situatie waar het gesprek over gaat
* **O**ptions: samen verkennen van mogelijkheden, opties, strategieën of handelswijzen
* **W**ill: maken van concrete afspraken om verder te gaan

|  |  |
| --- | --- |
| **Gespreksfase** | **voorbeeldvragen** |
| Maken van contact | * Ik wil graag met jou praten over… |
| Verhelderen van het doel | * De vorige keer hebben we afgesproken om samen nog een keer een gesprekje te hebben over…. * Het doel van dit gesprek is… * Op welke vragen wil je antwoord krijgen? * Welk eindresultaat wil je bereiken? Wanneer ben je tevreden over je werk? Hoe ziet dat er dan uit? * Wat heb al bereikt? * Moet je je leerdoel bijstellen? |
| Onderzoeken van de huidige situatie | * Wat vind je…. * Hoe ga je… * Wat gaat goed? * Waar ben je trots op? * Wat wil je leren? * Waar wil je aan werken? * Wat weet je er al van? Wat vind jij? * Wat is jouw inschatting: kun je dit maken/oplossen? |
| Verkennen van mogelijke oplossingen | * Wat zou jou kunnen helpen? * Wat heb je nodig? * Wie heb je nodig? * Wat kun je zelf doen? * Welke ideeën heb je tot nu toe verzameld? * Hoe wil je dat in de toekomst doen? |
| Maken van afspraken | * Wat spreken we af? * Hoe zullen we het opschrijven? * Hoe zullen we het tekenen? * Als het niet lukt, wat doen we dan? * Ben je tevreden over de afspraak? * Wat vond je ervan? * Hoe ga je het aanpakken? * Wat zijn jouw stappen? * Wat doe je eerst en wat dan? * Hoeveel tijd heb je nodig om dit te doen? |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Afsprakenkaart van: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** | | |
| **Datum** | **Gemaakte afspraken** | **Doelen** |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Bijlage 6) Curriculumanalyse deel A**

**Links Macroniveau Mesoniveau Microniveau**

**De analyse is mede tot stand gekomen door de afgenomen** [**enquête**](https://www.dropbox.com/s/3wn0kns5hncjhy4/Enquete%20Westerbreedte%20omtrent%20curriculumanalyse%20.pdf?dl=0) **onder ongeveer 20 teamleden van Kc Westerbreedte. Daarnaast is er met diezelfde collega’s, en nog een tiental meer, gesproken over het curriculum en de manier van werken.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Volgens het curriculaire spinnenweb van**  **Van den Akker** | **Intended** | **Implemented** | **Attained** | **Discrepantie** |
| [**Visie**](http://kcwesterbreedte.nl/visiemissie/) | **Rijke leeromgeving, verantwoordelijkheids-**  **gevoel, talent, ambitie, zorg op maat, zelfstandig leren, creativiteit en experimenten.** [**Kindcentrumplan2015-2019**](https://www.dropbox.com/s/qhfgbqb89n64ui9/IKC-PLAN-KcWesterbreedte-2015-2019.pdf?dl=0) | **Extra uitdaging leerlingen met hoger rekenniveau in unit 2/3.** | **Medeverantwoordelijkheidsgevoel d.m.v. inzet mediatoren. Leerkrachten en leerlingen hanteren terminologie Vreedzame School.** | **Talent, ambitie, ruimte om te experimenteren komt te weinig aan bod in de praktijk. Rijke leeromgeving niet overal concreet te zien. Aanbod van vakken is teveel leerkrachtgebonden. Weinig keuzevrijheid tot leren.** |
| **Leerdoelen** | **Functioneren binnen verbanden met verschillende schaal; individueel, kleine groep, grote groep (dit naar analogie met huis, straat, buurt, wijk en stad).**  **Actief burgerschap en sociale integratie.**  **Kerndoelen SLO.**  **Algemene doelen voor rekenen, taal en lezen.**  **Leerkrachten benoemen lesdoelen vooraf aan leerlingen en noteren deze doelen in weekplanning.**  [**Schoolgids2015-2016**](file:///D:\Ilse\Documenten\MLI\LA%202\analyse%20curriculum\Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf)  [**Jaarplan2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/leftypxtix143k7/Jaarplan-2015-2016-Kindcentrum-Westerbreedte.pdf?dl=0)  [**Kerndoelenboekje SLO**](https://www.dropbox.com/s/zaf9x63sijligoo/Kerndoelenboekje.pdf?dl=0) | **Activiteiten die ertoe leiden dat er meer respect is voor andermans geloof, filosofie en cultuur.**  **Lessen worden gegeven a.h.v. de kerndoelen en er is een opbouwende leerlijn van 1 naar 8.** | **Kinderen en gezinnen worden bereikt; te zien aan de deelname van naschoolse activiteiten.**  **Lessen worden gegeven a.h.v. de kerndoelen en leerlijnen worden gehandhaafd.** | **Doelen worden voornamelijk wél benoemd vooraf aan de les, maar vaak níet beschreven in de planning.**  **Kerndoelen en leerlijnen zijn niet volledig bekend onder leerkrachten.**  **Leerlingen zijn zich niet erg bewust van leerdoelen.** |
| **Leerinhoud** | **Wereldoriëntatie: o.a. kennis van Nederlandse samenleving. (m.n. betekenis democratische rechtstaat)**  **Cultuureducatie: projecten binnen ‘Culturele Ladenkast’. Veel aandacht voor creatieve ontwikkeling.**  **Methode Vreedzame School: actief burgerschap en sociale integratie. Respectvol met elkaar omgaan.**  **Ruud van Nistelrooij Academy: persoonlijke en sociale ontwikkeling, basis voor (talent)ontwikkeling.**  **Vakantieschool: verhoging prestaties op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Aandacht voor formeel en informeel leren. Planmatige ontwikkeling.**  **Onderzoekend leren m.b.v. techniekpact.**  [**Schoolgids2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0)  [**Jaarplan2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/leftypxtix143k7/Jaarplan-2015-2016-Kindcentrum-Westerbreedte.pdf?dl=0)  [**Kindcentrumplan2015-2019**](https://www.dropbox.com/s/qhfgbqb89n64ui9/IKC-PLAN-KcWesterbreedte-2015-2019.pdf?dl=0) | **Goede afstemming van vakken die bijdraagt aan bewustwording van realiteit en actualiteit.** | **Elk vakgebied komt aan bod, veelal gegeven volgens methode. Actief burgerschap en sociale integratie door consequent uitdragen van Vreedzame School.** | **Geen duidelijke omschrijving van de horizontale en verticale samenhang** [**(p. 15 SLO leerplan)**](http://downloads.slo.nl/Repository/leerplan-in-ontwikkeling.pdf)**.** |
| **Leeractiviteiten** | **Leren door doen, ontdekkend leren in betekenisvolle context, leerlingen kunnen zelf opdrachten kiezen en taken plannen.**  [**Schoolgids2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0)  **Gebruik van het Directe Instructie Model (DIM).**  [**Kindcentrumplan2015-2019**](https://www.dropbox.com/s/qhfgbqb89n64ui9/IKC-PLAN-KcWesterbreedte-2015-2019.pdf?dl=0) | **Werken volgens DIM. Leerlingen zijn ingedeeld op niveau, gekeken naar instructie- en verwerkingsbehoefte.**  **Op weektaak bepalen zij zelf de volgorde van taken.**  **In unit 1 zijn leerlingen vooral bezig met ontdekkend leren .** | **Regelmatige observatie van DIM door intern begeleider.**  **In unit 1 wordt het leren door doen en ontdekken leren regelmatig geëvalueerd en bijgesteld.** | **Leerkrachten bepalen eigen leeractiviteiten en houden teveel vast aan de methode. Weinig tot geen sprake van een betekenisvolle, uitdagende context.**  **Weektaak wordt bepaald door de leerkracht. Leerling heeft geen inbreng in keuze van opdrachten.** |
| **Docentenrol** | **Medewerkers zijn betrokken en geïnteresseerd. Zij staan open voor vragen en wensen van leerlingen, ouders en partners. Medewerkers worden actief betrokken bij de schoolontwikkeling en besluitingsprocessen én ze worden uitgedaagd zelfverantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen professionele ontwikkeling. Signum Strategisch Beleidsplan 2014-2018 (niet digitaal)**  **Leerkrachten, assistenten en pedagogisch medewerkers werken in teams in gezamenlijke verantwoordelijkheid.**  [**Schoolgids2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0) | **Veel leerkrachten die een opleiding doen of hebben afgerond. Sterke mate van professionalisering.** | **Deels bereikt.** | **Uit gesprekken met collega’s komt naar voren: nog teveel eenrichtings verkeer van leerkracht naar leerling. Het mag meer naar een coachende rol gaan.**  **21st centurty skills blijken door leerkrachten nauwelijks gekend.** |
| **Bronnen en materialen** | **Vakken rekenen, taal, lezen, spelling, verkeer, w.o. worden gegeven aan de hand van methodes. In lessen wereldverkenning leren leerlingen een en ander over Nederlandse samenleving en democratische rechtstaat. Materialen en bronnen waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken en leren.**  [**Schoolgids2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0) | **Leerkrachten houden vast aan methode.** | **Methodes worden bijna slaafs gebruikt.** | **Weinig persoonlijke inbreng in uitvoering van de lessen. Samenhang tussen vakken ontbreekt.**  **De Nederlandse samenleving en de democratische rechtstaat wordt weinig tot niet besproken.** |
| **Groeperingsvormen** | **Drie units. Binnen bepaalde vakgebieden kiezen de units voor een groepsdoorbrekend, dan wel – overstijgend model (Slimfit) om aanbod af te stemmen op niveau van het kind.**  **Om meer op niveau te werken, worden de kinderen bij de basisvakken in niveaugroepen verdeeld.**  [**Schoolgids2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0)  **Positie spel (van 2 naar 3).**  [**Jaarplan2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/leftypxtix143k7/Jaarplan-2015-2016-Kindcentrum-Westerbreedte.pdf?dl=0) | **Unit 1: PA-1-2-3**  **Unit 2: 4-5-6**  **Unit 3: 7-8**  **Groepsdoorbrekend en groepsoverstijgend werken Indeling op niveau. Terug te zien in groepsplannen. Groepen gevormd aan de hand van toetsgegevens en observaties.**  **Instructiegroepen bij basisvakken. Structuur die hierbij wordt gebruikt is die van het DIM.**  **Groep 2/3 zijn samen bezig om de doorgaande lijn soepeler te laten verlopen. Zij willen langere spelontwikkeling stimuleren.**  [**FilmpresentatieKCW2-3**](https://www.youtube.com/watch?v=ZblLo2sUBvs&feature=youtu.be) | **Units zijn duidelijk omschreven en ingedeeld in de school.**  **Werken in niveaugroepen loopt, maar staat wel als ontwikkelpunt voor de komende jaren beschreven in het Kindcentrumplan.**  **Leerlingen worden ingedeeld in drie niveaus; Leerlingen van groep 2/ 3 mogen kiezen welke activiteit zij willen doen.** |  |
| **Leeromgeving** | **Over de leeromgeving staat niets in het curriculum beschreven.** |  |  |  |
| **Tijd** | **Leerlingen volgen 8-jarig basisschooltraject met daarin duidelijke verdeling van uren over de vakken.**  **Leerlingen kunnen werken op eigen tempo indien nodig.**  [**TijdverantwoordingKCW**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0)  **(p.14)** | **In zorgplan staat beschreven wanneer leerlingen eigen zorgroute hebben, of indicatie hebben van OPP.** | **Eigen tempo werken bereikt. Tijdsplanning, zoals bepaald in de verantwoording onderwijstijd, wordt door leerkrachten nageleefd.** |  |
| **Toetsing** | **Citotoetsen, methodetoetsen, volgsysteem sociaal-emotionele ontwikkeling (ZIEN).**  **Quickscans, formatieve en summatieve toetsing. Kwaliteitspiramide dient door de leerkracht gehanteerd te worden om leerproces in kaart te brengen.**  [**ToetsbeleidsplanKCW**](https://www.dropbox.com/s/6z47pb5t7o2a5yr/Toetsbeleidsplan%20Westerbreedte.docx?dl=0)  [**Schoolgids2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/a8pq2v04j04d7w9/Schoolgids-kindcentrum-Westerbreedte-2015-2016.pdf?dl=0)  [**Jaarplan2015-2016**](https://www.dropbox.com/s/leftypxtix143k7/Jaarplan-2015-2016-Kindcentrum-Westerbreedte.pdf?dl=0) | **Toetsen worden na ieder blok of volgens toetskalender afgenomen.** | **Resultaten van toetsen worden bijgehouden in het digitale volgsysteem Parnassys evenals ZIEN voor soc.-emotionele ontwikkeling.**  **Handelingsplannen worden gemaakt.** | **Kwaliteitspiramide wordt niet gebruikt.**  **Quickscans worden niet door iedereen afgenomen.** |

**Curriculumanalyse deel B**

1. **Welke leerlijnen/leerdoelen herken je?**

Er zijn vier subdomeinen bij het domein *Rekenen*: Getallen; Verhoudingen; Meten en Meetkunde; Verbanden. Er zijn ook vier subdomeinen bij het domein *Taal*: *Mondelinge taalvaardigheid; Leesvaardigheid; Schrijfvaardigheid; Begrippenlijst; Taalverzorging.*

Deze subdomeinen zijn continu terug te zien in het curriculum. Door gebruik te maken van een rekenmethode, Wereld in getallen, en door het afnemen van methodetoetsen en toetsen van Cito komen de referentieniveaus telkens weer naar voren. Ook het rapport dat leerlingen drie keer per jaar krijgen, is ingedeeld in deze domeinen.

Wat betreft het fundamentele niveau (1F) en het streefniveau (1S) voor primair onderwijs is te stellen dat dit niet duidelijk naar voren komt in het curriculum en dat er onder de leerkrachten onwetendheid is over de betekenis van deze niveaus.

1. **Naar welke leerdoelen leiden deze leerlijnen?**

De kerndoelen zijn uitgewerkt in tussendoelen en leerlijnen, die leiden tot formulering van leerdoelen per twee leerjaren (Tule & Slo, 2006). De referentieniveaus taal en rekenen worden weergegeven in uitgebreidere en meer specifieke leerdoelen die worden gebruikt voor het opstellen van minimumdoelen (fundamentele doelen) en streefdoelen voor taal en rekenen.

Door het gebruik van methodes of vakleerkrachten voor de domeinen *Nederlands, Engels, Rekenen/Wiskunde, Oriëntatie op jezelf en de wereld, Kunstzinnige Oriëntatie* en *Bewegingsonderwijs* worden de kerndoelen en de doorlopende leerlijn van 1 naar 8 hoe dan ook nagestreefd. Kindcentrum Westerbreedte legt de lat hoger dan de ondergrens van de inspectie. Het streefniveau is hoger dan het fundamentele niveau. De leerlingen worden uitgedaagd om beter te presteren en werken. Zowel op groepsniveau als individueel niveau wordt er op school planmatig en opbrengstgericht gewerkt. Dit is terug te zien in de groepsplannen die worden opgesteld voor rekenen, begrijpend lezen en technisch lezen. Meerdere malen per jaar analyseren en evalueren team en directie alle opbrengsten en het onderwijsaanbod. Indien noodzakelijk worden interventies gepleegd en/of doelen bijgesteld.

De 21st century skills worden weergegeven d.m.v. de zeven deelvaardigheden: *samenwerken; probleemoplossend vermogen; ICT-geletterdheid; creativiteit; kritisch denken; communiceren; sociale en culturele vaardigheden*. Deze vaardigheden doen een beroep op een betrokken, ondernemende en nieuwsgierige houding van de leerlingen. Een aantal van deze vaardigheden is op Kc Westerbreedte al terug te zien of zijn nog in ontwikkeling.

1. **Welke integratie of samenhang van leerdoelen zie je?**

Er is juist sprake van een samenhang van leerdoelen. Het domein *Oriëntatie op jezelf en de wereld* is nauw verbonden met het domein *Taal* vooral doordat er veel wordt gepraat, gediscussieerd, gelezen en verwerkt. En ook activiteiten bij *Rekenen* zoals meten/wegen/klok lezen/verdelen/omgaan met geld en het verwerken van informatie in onder andere tabellen en grafieken en het gebruik van beelden en beeldend materiaal geven een geïntegreerd aanbod van *Oriëntatie op jezelf en de wereld* en *Kunstzinnige Oriëntatie*. Daarnaast zijn rekenopgaven erg talig waardoor een beroep wordt gedaan op het subdomein *Leesvaardigheid*.

1. **Hoe komen deze leerdoelen in het primaire proces van jouw groep(en)/leerjaren terug?**

Door het gebruik van methodes worden de verplichte kerndoelen (behalve die van het domein *Friese taal*) volledig gedekt. In de onderbouw wordt thematisch gewerkt en hier wordt niet structureel gebruik gemaakt van methodes. De kerndoelen in de onderbouw zijn gedekt door uitgebreide themavoorbereidingen met verantwoording van de doelen.

Twee keer per jaar, na het afnemen van de Citotoetsen, worden de doelen voor Begrijpend lezen, Technisch lezen en Rekenen op groepsniveau beschreven in het groepsplan. Deze doelen worden opgesteld aan de hand van de uitslagen van de Citotoetsen en de methodegebonden toetsen.

1. **Welke sterke punten herken je? Wat zijn zwakkere punten?**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Component** | **Sterkte** | **Zwakte** |
| **Visie** | |  | | --- | | **In samenspraak met teamleden tot stand gekomen. Draagvlak.**  **Extra uitdaging voor leerlingen met hoger rekenniveau unit 2/3.** | | **Sprake van mede-**  **verantwoordelijkheidsgevoel d.m.v. inzet mediatoren. Terminologie Vreedzame School gehanteerd.** | | |  | | --- | | **Talent, ambitie, ruimte om te experimenteren te weinig aan bod in de praktijk. Aanbod van vakken is teveel leerkrachtgebonden. Weinig keuzevrijheid tot leren.** | |
| **Leerdoelen** | **Kerndoelen nauwgezet gevolgd. Doelen vooraf aan de les benoemd.** | **Doelen niet beschreven in werkmap.**  **Leerlingen zijn zich niet bewust van de leerdoelen.** |
| **Leerinhoud** | **Goede afstemming van vakken. Draagt bij aan bewustwording van realiteit en actualiteit.** | **Slechte beschrijving van samenhang en inzet van wereldoriëntatie, cultuureducatie, verkeerseducatie, kunstzinnige oriëntatie, techniek en sociale integratie/actief burgerschap.**  **Te weinig kennis van 21st century skills.** |
| **Leeractiviteiten** | **Gebruik van Directe Instructie Model.** | **Weinig tot geen sprake van een betekenisvolle, uitdagende context.**  **Leerling heeft nauwelijks inbreng in keuze van opdrachten.** |
| **Docentenrol** | **Veel leerkrachten doen opleiding of hebben afgerond. Sterke mate van professionalisering.** | **Eenrichtings verkeer van leerkracht naar leerling.**  **21st centurty skills blijken door leerkrachten nauwelijks gekend.** |
| **Bronnen en materialen** | **Weloverwogen keuze van gebruikte methodes.** | **Weinig persoonlijke inbreng in uitvoering van de lessen. Samenhang tussen vakken ontbreekt.** |
| **Groeperingsvorm** | **Duidelijke omschrijving van units en instructiegroepen.**  **Keuzevrijheid voor leerlingen van groep 2/3.** |  |
| **Leeromgeving** |  | **Wordt niet beschreven in curriculum.** |
| **Tijd** | **Leerlingen mogen op eigen tempo werken.**  **Tijdsplanning wordt door leerkrachten nageleefd.** |  |
| **Toetsing** | **Resultaten worden bijgehouden en handelingsplannen worden gemaakt.** | **Kwaliteitspiramide wordt niet gebruikt.**  **Quickscans worden niet afgenomen.** |

**Gebruikte bronnen:**

Website kerndoelen primair onderwijs: [**http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/**](http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/)

Website leerlijnen:[**http://tule.slo.nl/**](http://tule.slo.nl/)

Alle gebruikte bronnen bij analyse deel A