

Eigenaarschap

Zelfsturing bevorderen in
de middenbouw

Datum: 29-4-2017
Naam: Marley Doets
Studentnummer: 2311399
Docenten: Esther Somers, Suzanne Raaijmakers

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Probleemstelling.....	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Probleemstelling.....	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 Zelfsturing.....	7
2.2 Strategieën voor zelfsturing	7
2.2.1 Metacognitie en executieve functies	8
2.2.2 Motivatie	9
2.3 Bewuste feedback geven.....	10
2.4 Onderzoeksvragen.....	10
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	12
3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling	12
3.2 Respondenten	12
3.3 Instrumenten.....	13
3.3.1 Enquête	13
3.3.2 Observatie	13
3.3.3 Interview.....	13
3.4 Wijze van data-analyse.....	14
3.4.1 Enquête	14
3.4.2 Observatie	14
3.4.3 Interview.....	14
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	15
4.1 Resultaten bij deelvraag 1	15
4.2 Resultaten bij deelvraag 2	16
4.3 Resultaten bij deelvraag 3	17
Hoofdstuk 5: conclusies en aanbevelingen	18
5.1 Conclusies.....	18
5.1.1 Deelvraag 1: welke waarde hechten de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 aan de zelfsturing van leerlingen?	18
5.1.2 Deelvraag 2: op welke wijze wordt zelfsturing in de groepen 3, 4, 5 en 6 door de leerkrachten gestimuleerd?	18
5.1.3 Deelvraag 3: op welke wijze geven de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 feedback op zelfsturing?	18

5.1.4 Hoofdvraag: Op welke wijze geven de leerkrachten van basisschool X vorm aan de zelfsturing van de leerlingen in de groepen 3, 4, 5 en 6?	19
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces	19
5.3 Aanbevelingen	20
5.3.1 Aanbeveling 1: kennis vergroten	20
5.3.2 Aanbeveling 2: implementatieplan	20
5.3.3 Aanbeveling 3: doorlopen van alle fases.....	21
Literatuurlijst	22
Bijlage 1: Enquête.....	25
Bijlage 2: Observatieschema	29
Bijlage 3: Interviewleidraad.....	33
Bijlage 4: Implementatieplan	34

Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek is de ambitie van Basisschool X om aan te sluiten bij ontwikkelingen binnen de school en daarnaast ook maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van eigenaarschap. Dit onderzoek is erop gericht de zelfsturing van leerlingen in de middenbouw te bevorderen. Het doel van het onderzoek is in kaart brengen hoe zelfsturing in de middenbouw van Basisschool X op dit moment vorm krijgt. Hiervoor is gekeken naar zelfsturing, metacognitie, executieve functies, intrinsieke motivatie en bewuste feedback.

Dit heeft uiteindelijk geleid tot de onderzoeksvraag: Op welke wijze geven de leerkrachten van Basisschool X vorm aan de zelfsturing van de leerlingen in de groepen 3, 4, 5 en 6?

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruikgemaakt van een enquête, niet-participerende observaties en interviews. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat bij de leerkrachten niet genoeg kennis aanwezig is om zelfsturing goed vorm te geven. Daarnaast worden, bij een leertaak, niet alle fases van zelfsturing doorlopen en worden niet alle onderdelen van de leertaak behandeld. De belangrijkste aanbevelingen bestaan uit het volgen van een cursus of training en het consequent doorlopen van alle fases bij zelfsturing en onderdelen van een leertaak, startend bij één vakgebied. Daarnaast is een plan opgesteld om zelfsturing in een doorgaande leerlijn binnen de school te implementeren. Binnen het implementatieplan is rekening gehouden met executieve functies en intrinsieke motivatie.

Hoofdstuk 1: Probleemstelling

In paragraaf 1.1 beschrijft wat de aanleiding en context van het onderzoek zijn. Vervolgens volgt in paragraaf 1.2 de probleemstelling, de focus en het doel van het onderzoek.

1.1 Aanleiding en context

Leerlingen leren leren is een belangrijk gegeven voor de 21^{ste} eeuw. Bovendien moeten leerlingen, door alle snelle veranderingen die zich voor doen, ook hun hele leven lang blijven leren. Uiteindelijk moeten ze hun eigen leren zelf kunnen sturen en dat vergt kennis van leerstrategieën, leerattitudes en leervaardigheden (Van den Branden, 2015).

Met dit gegeven is het interessant om te weten wat mensen drijft om nieuwe dingen te leren. Van den Branden (2015) stelt dat de motivatie om nieuwe dingen te leren voorkomt uit het voorzien in persoonlijke behoeften. Hier spreekt Van den Branden over intrinsieke motivatie, leren vanuit persoonlijke belangen of passies. De leerlingen leren, omdat ze het leren uitdagend, boeiend en leuk vinden (Sierens & Vansteenkiste, 2009). Intrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn minder snel afgeleid, kunnen beter plannen, verwerken het studiemateriaal diepgaander, zijn minder angstig voor toetsen, zitten beter in hun vel en behalen betere resultaten (Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005).

Het basisschoolteam dat bij dit onderzoek betrokken is, is zich bewust van het veranderende onderwijs en de behoeftes van leerlingen. Het basisschoolteam wil de intrinsieke motivatie van de leerlingen daarom meer gaan stimuleren, ze de juiste handvatten bieden om deze attitude, strategieën en vaardigheden te gaan ontwikkelen en daardoor het vermogen tot zelfsturing van de leerlingen vergroten (Persoonlijke communicatie, Boersma, Bosch & Kersten, oktober 2016).

Het basisschoolteam is momenteel in elke bouw bezig met het stimuleren van zelfsturing. In de onderbouw wordt gewerkt met thematisch onderwijs vanuit een probleemstelling. Het probleem wordt gepresenteerd, waarop de leerlingen de kans krijgen om hun eigen oplossingen en ideeën aan de leerkracht aan te dragen. Deze oplossingen en ideeën worden dan geïntegreerd in de al bestaande rode draad van het thematisch onderwijs.

Het werken vanuit individuele doelen voor de leerling is voor groep 1 en 2 nog niet aan de orde, maar dit is, voor dit basisschoolteam, de komende jaren wel een uitgangspunt in het onderwijs. Deze vorm van zelfsturing is, vooral in groep 2, een onderwijsontwikkeling waar het basisschoolteam naar toe werkt (Persoonlijke communicatie, december 2016).

In de middenbouw zijn de leerkrachten gestart via de inzichten van Marzano (2012), die stelt dat het expliciet stellen en bespreken van doelen met leerlingen leidt tot hogere gemiddelde scores in een groep (Marzano, 2012). De middenbouw is daarom begonnen met het opstellen van kleine klassikale doelen die de leerlingen bewust moeten maken van wat er van ze verwacht wordt. Daarnaast worden leerlingen daardoor gemotiveerd de regie te nemen over de weg naar het doel toe. Dit bleek een goede start, maar niet genoeg om de leerlingen op de juiste manier te motiveren. De leerkrachten zagen nog niet genoeg intrinsieke motivatie bij de leerlingen waardoor de leerlingen niet tot zelfsturing kwamen.

In groep 7 en 8 is in schooljaar 2014-2015 gestart met Persoonlijke Ontwikkelingsplannen (POP) voor de leerlingen. De leerlingen vullen in groep 7, rond november, een vragenlijst in over hoe ze zichzelf zien op verschillende gebieden zoals taakaanpak, zelfvertrouwen en concentratie. Ze beoordelen zichzelf op een vijfpuntschaal, waarin 1 'een beetje' betekent en 5 'heel erg'.

De leerlingen kijken de lijst na en kijken waar hun leerpunten liggen en formuleren wat ze nodig hebben, wat ze daar zelf aan gaan doen en wat ze van de leerkracht en ouders nodig hebben. Dit wordt door de leerkracht met de leerling besproken en genoteerd. In februari volgt een tweede gesprek over de voortgang en wordt bekeken of zaken bijgesteld moeten worden. Vervolgens gaat hetzelfde formulier mee naar groep 8 en begint deze cyclus weer opnieuw.

Ook hier bleken de leerlingen niet gemotiveerd genoeg, er waren meer zaken nodig dan het POP. De bovenbouwleerkrachten zijn daarom gestart met het uitbouwen van het POP. De leerlingen zelf hun resultaatgrafieken laten maken en het alert maken op 'oeeps'-fouten: fouten die de leerlingen zelf kunnen corrigeren door hun werk nogmaals na te lezen. Deze intensieve aanpak geeft positieve resultaten, zo geeft een van de groepsleerkrachten aan.

Het basisschoolteam wil vooral in groep 3, 4, 5 en 6 meer aandacht voor eigenaarschap. De onderbouw- en de bovenbouwleerkrachten zijn goed op weg en hebben duidelijk zicht op vervolgstappen. In de middenbouw zijn de leerkrachten nog zoekende naar de juiste inzichten. Daarbij vinden zij het belangrijk om aan te sluiten op de onder- en de bovenbouw, zodat er een doorgaande leerlijn gecreëerd wordt binnen de school.

Het onderzoek vindt plaats op een protestants-christelijke basisschool die momenteel 209 leerlingen telt. Deze leerlingen zijn afkomstig uit de omliggende wijken.

Op de school zijn naast de directeur en de IB-er, veertien groepsleerkrachten werkzaam.

De onderbouw bestaat uit de groepen 1/2a en 1/2b, de middenbouw zijn de groepen 3, 4, 5 en 6.

Groep 7 en 8 worden bij de bovenbouw ondergebracht. In totaal telt de school negen groepen.

1.2 Probleemstelling

De middenbouwleerkrachten zijn op zoek naar een manier om de leerlingen te betrekken bij hun eigen leerproces en hen vervolgens intrinsiek te motiveren hier ook mee aan de slag te gaan.

Waar de leerkrachten in de middenbouw nog zoekende zijn naar de juiste inzichten, zijn de leerkrachten in de onder- en bovenbouw al stappen aan het zetten die voorzichtige, positieve resultaten lijken te geven op het vermogen tot zelfsturing van de leerlingen.

De middenbouw wil hier graag op aansluiten en een doorgaande lijn creëren binnen de school.

Dit onderzoek is gericht op eigenaarschap bij middenbouwleerlingen om inzicht te krijgen in hoe de zelfsturing bevorderd kan worden.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Paragraaf 2.1 beschrijft wat zelfsturing is en welke strategieën een leerling voor zelfsturing nodig heeft (2.2). Vervolgens worden de twee belangrijkste strategieën voor zelfsturing geschetst. De eerste beschrijft metacognitie en de executieve functies (2.2.1) en hoe de ontwikkeling daarvan gestimuleerd en begeleid kan worden. Paragraaf 2.2.2 gaat in op motivatie en hoe autonome motivatie bevorderd kan worden (2.2.2.1). Paragraaf 2.3 gaat vervolgens in op bewuste feedback geven. Het hoofdstuk eindigt met de onderzoeksvragen (2.4).

2.1 Zelfsturing

Een leertaak bestaat vaak uit vier onderdelen: het leerdoel, de gebruikte strategie, toetsing van resultaten en feedback (Simons, 1996). Wanneer al deze onderdelen worden verzorgd door de leerkracht wordt gesproken over begeleid leren. Een tweede vorm is gedeelde sturing van het leren. De leerling neemt een aantal onderdelen voor eigen rekening en de resterende onderdelen worden verzorgd door de leerkracht. Een laatste vorm is zelfverantwoordelijk leren, oftewel zelfsturing, de leerling bepaalt dan zelf de invulling van de vier onderdelen (Simons, 1996).

Volgens Zimmerman (2002) is het aanleren van zelfsturing, en de bijbehorende levenslange leerstrategieën, één van de belangrijkste taken van het hedendaags onderwijs.

Zelfsturing is een complex begrip dat verschillende omschrijvingen telt (Van den Bergh & Ros, 2015). Pintrich (2000) geeft een veelgebruikte definitie:

Zelfsturing is een actief, constructief proces waarin lerenden doelen stellen voor hun leren en vervolgens proberen hun cognities, motivatie en gedrag te monitoren, reguleren en controleren, waarbij ze worden geleid en beperkt door de doelen die ze zichzelf hebben gesteld en door contextuele factoren in de omgeving. (pp. 453)

Bij zelfsturing stuurt de leerling zichzelf aan en heeft de leerling inzicht in het eigen handelen, hierdoor heeft de leerling eigenaarschap over het eigen leergedrag (Bolt & Aarssen, 2009).

Het leerproces bij zelfsturing verloopt in drie fases: de voorbereidingsfase (voor het leren), de uitvoeringsfase (tijdens het leren) en de evaluatiefase (na het leren). Deze fases zijn cyclisch, ze volgen elkaar op en beïnvloeden elkaar. In de voorbereidingsfase staat doelen stellen en plannen centraal. In de uitvoeringsfase gaat het om strategieën, concentratie, experimenteren en zelf-instructie. In de laatste fase komt de zelfevaluatie aan bod en daarmee de tevredenheid die de leerling over de taak heeft, ook gaat de leerling kijken of het gestelde doel behaald is (Simons, 1996; Zimmerman, 2002). Pintrich (in Minna, 2001) onderscheidt vier fases, maar ook deze zijn onder te brengen in de drie eerder genoemde fases.

Het leerproces voor zelfsturing kan ook worden gebruikt binnen gedeelde sturing. Essentieel is dat de leerling bij alle fases actief betrokken wordt en weet welk concreet gedrag verwacht wordt. Alleen dan kunnen zij zich optimaal ontwikkelen binnen zowel het leerproces van zelfsturing als de gekozen leertaak (Simons, 1996).

2.2 Strategieën voor zelfsturing

Om het eigen leren te kunnen sturen dient de leerling te beschikken over verschillende strategieën: cognitief, metacognitief en motivationeel (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Hierin wordt metacognitie gezien als de meest effectieve strategie om zelfsturing te bevorderen (Bergh & Ros,

2015). Maar volgens Kostons et al. (2014) moet motivatie ook niet vergeten worden: “Zonder motivatie worden activiteiten al snel ‘regulatie’ en geen zelfregulatie.” (p.16). Butler en Winne (In Kostons, Donker & Opdenakker, 2014) stellen dat elk van deze strategieën noodzakelijk is en op zichzelf niet voldoende.

2.2.1 Metacognitie en executieve functies

In de vorige paragraaf werd metacognitie de meest effectieve strategie voor zelfsturing genoemd. Metacognitie richt zich op de planning en voorspelling, monitoring en controle en evaluatie en reflectie van de taak. Het wordt ook wel ‘kennis over de eigen kennis’ of ‘denken over het eigen denken’ genoemd (Bergh & Ros, 2015). Volgens Bolt en Aarssen (2009) spreekt men dan over onderliggende competenties die ‘executieve functies’ worden genoemd.

Executieve functies worden geregeld in de prefrontale cortex. Tot aan het eind van de vorige eeuw werd gedacht dat leerlingen onder de twaalf jaar deze functies nog niet kunnen benutten (Bolt & Aarssen, 2009). Zo stelt Jolles (2007) zelfs dat de voorste delen van de hersenen, waaronder de prefrontale cortex, zich pas goed gaan ontwikkelen in de late adolescentie, waardoor leerlingen hier na hun zestiende pas volledig gebruik van kunnen gaan maken. Tegenwoordig weet men echter dat de executieve functies bij de geboorte niet aanwezig zijn maar wel al op jonge leeftijd ontwikkelen (Bolt & Aarssen, 2009).

Volgens Veenman (2015) ontwikkelt een leerling tussen de leeftijd van twee en vijf een ‘Theory of Mind’. De leerling realiseert dan dat wat hij/zij denkt, voor een ander niet zo hoeft te zijn. In de volgende jaren verwerven de leerlingen wel kennis en vaardigheden, zo plannen ze en corrigeren zich op elementair niveau, maar blijft de mogelijkheid om het eigen gedrag aan te sturen en te controleren beperkt. Vanaf acht- à negenjarige leeftijd gaat de leerling executieve functies in de schoolse context ontwikkelen. De leerling maakt vervolgens een immense groei door in de late adolescentie tot de vroege volwassenheid, hier komen hogere executieve functies als reflecteren en evalueren pas tot bloei (Veenman, 2015). Een onderzoek van Perry (2013) heeft echter aangetoond dat wanneer kinderen tot 6 jaar, bij complexe taken, op de juiste manier begeleid worden door de leerkracht, zij al zelfregulerend gedrag als planning, probleem oplossen en zelfreflectie laten zien. Oxfam heeft in het kader van internationaal burgerschap een aantal skills opgesteld die overeenkomen met een aantal belangrijke executieve functies: zelfbewustzijn en zelfreflectie en de mogelijkheid om, om te gaan met complexiteit en onzekerheid. Daarin stellen zij onder andere dat leerlingen van vijf jaar oud in staat zijn om te leren van hun eigen fouten en feedback van anderen te verwerken (Oxfam Education, 2015).

Metacognitie, en de executieve functies, moeten gezien worden als een vaardigheid. Om een vaardigheid te ontwikkelen moet men namelijk veel en doelgericht oefenen. Hierdoor ontwikkelen ook niet alle leerlingen zich in hetzelfde tempo en zijn ze niet allemaal even effectief op het gebied van zelfsturing (Perry & Winne, 2013).

2.2.1.1 Het stimuleren en begeleiden van de ontwikkeling in metacognitie

Voor het ontwikkelen en doelgericht oefenen van metacognitie als een vaardigheid is begeleiding van de leerkracht nodig (Jolles, 2007). Daarbij vinden Ebbens en Ettekoven (2013) dat de executieve functies expliciet naar voren moeten komen in een les.

Het verwerven van een vaardigheid verloopt volgens Marzano (in Ebbens & Ettekoven, 2013b) in drie stappen. De eerste stap is voordoen. De leerlingen vormen een beeld over wat er aan vaardigheden en stappen van hen gevraagd wordt. Simons (1996) vult hierop aan dat wanneer een leerkracht bij een leertaak voordoet wat eventuele manieren van probleem oplossen en denken zijn, de leerkracht

de leerlingen attent maakt op de eventueel te gebruiken denkmodellen, probleemoplossingsmethoden, strategieën en leerprocessen. Dit kan ook wel modellen worden genoemd (Simons, 1996).

De tweede stap is het eigen maken. De leerlingen passen in deze fase het voordoen van de leerkracht aan op de eigen leertaak. Voor de leerkracht is het in deze fase belangrijk om aanwijzingen en bewuste feedback te geven maar daarna langzaam afstand te nemen en de leerlingen zelf de verantwoordelijkheid te geven. Bij de laatste stap, automatiseren, is het van belang dat de leerlingen vaak en uitgebreid oefenen met verschillende leertaken en omstandigheden. Hierdoor zal de leerling de taak uiteindelijk zelfstandig, en met relatief gemak, kunnen uitvoeren (Ebbens & Ettekoven, 2013b).

Volgens Bolt en Aarssen (2009) is er een drietal voorwaarden waar het onderwijs in executieve functies aan moet voldoen. Als eerste is het belangrijk om een opbouw, het stapsgewijs toewerken naar de beoogde executieve functies, te hebben. Ten tweede moet beseft worden dat jonge kinderen leren door middel van spel en speels, planmatig werken. Daarbij vinden zij, in tegenstelling tot Ebbens en Ettekoven (2013), dat het niet als apart vakgebied aangeboden moet worden maar moet worden verwerkt in speelse activiteiten.

2.2.2 Motivatie

Zoals eerder genoemd, is naast metacognitie, motivatie een belangrijke factor bij zelfsturing (Kostons et al., 2014). Volgens Simons (1988) heeft de ideale gemotiveerde leerling aandacht en interesse voor de leertaak, is er een relevantie tot de persoonlijke doelen van de leerling, ziet de leerling het nut van de taak in, vertrouwt de leerling op de eigen vaardigheden en mogelijkheden en gelooft hij dat de gestelde doelen haalbaar zijn. Hij is ook in staat om bij succes, het succes toe te kennen aan en bij falen niet te twijfelen aan het eigen kunnen. Als laatste is de leerling voldaan met het proces en is hij ook voldaan met de behaalde resultaten en kennis.

Van den Bergh en Ros (2015) omschrijven hetzelfde, echter in andere begrippen: doelorïëntatie, taakwaardering en selfefficacy. Zij noemen taakwaardering, de relevantie en waarde van het doel, daarbij als belangrijkste factor.

Deci en Ryan (in Sierens & Vansteenkiste, 2009) maakten in hun zelfdeterminatietheorie onderscheid in verschillende soorten motivatie. Ze maakten ten eerste onderscheid in gecontroleerde en autonome motivatie. Gecontroleerde motivatie (ofwel excentrieke motivatie) is motivatie die opgelegd wordt door zichzelf of een ander. Dit kan men bekijken vanuit de interne verplichting, gevoelens van schaamte, angst, schuldgevoel of trots. Daarnaast de externe verplichting waarbij gedacht kan worden aan straf, beloning of verwachting. Autonome motivatie (ofwel intrinsieke motivatie) daarentegen gaat uit van persoonlijke belangen zoals persoonlijke waarde, relevantie en zinvolheid. Daarbij hoort ook autonome motivatie vanuit passie, plezier, interesse en geboeidheid. Autonome motivatie komt voort uit de drie basisbehoeften van een leerling. Als eerste de behoefte aan competentie, de behoefte om zelfstandig taken aan te kunnen en deze te beheersen. Als tweede de behoefte aan relatie, samen de taken beheersen en onderdeel uitmaken van de groep. Als laatste de behoefte aan autonomie, de behoefte om zelf de situatie aan te pakken en te beïnvloeden en daar iets over te zeggen hebben (Ettekoven & Hooiveld, 2015).

Autonome motivatie resulteert daarbij in hogere resultaten, hoger psychologisch welzijn, meer zelfstandig leren en daarbij meer gebruik van metacognitieve strategieën zoals plannen, grotere inspanningen, volharding en diepgaander leren. Dat maakt autonome motivatie de meest effectieve vorm van motivatie (Sierens & Vansteenkiste, 2009).

2.2.2.1 Autonome motivatie bevorderen

De houding en stijl van een leerkracht ten opzichte van de leerlingen kan een grote invloed hebben op de motivatie die leerlingen voor hun leertaak hebben. Er is een aantal strategieën die de leerkracht kan inzetten om de autonome motivatie van de leerling te verhogen. Een eerste strategie is inzicht krijgen in de innerlijke beweegredenen van een leerling en als leerkracht zorgen dat daarnaar geluisterd wordt. De leerling zal zich meer gerespecteerd voelen. Een tweede strategie is het stimuleren en voeden van de innerlijke beweegredenen, interesses en waarden van de leerling. Een leerkracht kan een leerling bijvoorbeeld keuzes geven en laten experimenteren binnen het eigen probleemoplossend vermogen. Wanneer lesstof aangeboden wordt die niet direct aansluit bij de innerlijke beweegredenen, interesses of waarden van de leerling, kan een leerkracht de laatste strategie inzetten: het nut en de relevantie van de lesstof aan de leerlingen uitleggen met als doel dat de leerling beseft waarom de betreffende lesstof toch zijn/haar aandacht verdient (Vansteenkiste et al., 2007). Dit is volgens Dweck (2015) een goede manier om de motivatie van ongeïnteresseerde en ongemotiveerde leerlingen te bevorderen. Een laatste belangrijke factor in het bevorderen van motivatie kan het pedagogisch klimaat zijn. Het is belangrijk om samen met de leerlingen duidelijke regels en verwachtingen op te stellen, dit zou hen een gevoel van controle geven over de mate waarin ze succesvol zijn en dus over de manier waarop ze leertaken zelfstandig aanpakken (Vansteenkiste et al., 2005).

2.3 Bewuste feedback geven

De strategieën beschreven in de vorige paragraaf zijn toe te passen voor het leerproces, tijdens en na het leerproces is feedback geven belangrijk. Volgens Dweck (2015) kan het complimenteren van intelligentie de motivatie en daarmee de prestaties schaden. Het zorgt er namelijk voor dat wanneer leerlingen op een complexiteit stuiten, het zelfvertrouwen, en daarmee de motivatie, voor de taak keldert. Ze durven de uitdaging niet aan te gaan, uit angst dat niet meer wordt gedacht dat ze intelligent of slim zijn.

Volgens Hattie en Timperley (2007) zijn er vier manieren van feedback geven: op de taak, op het proces, op de zelfregulatie en op de persoon. Zij vinden feedback op de persoon daarbij het minst effectief en feedback op het proces en op de zelfregulatie het meest effectief. Dit bevestigt Dweck (2015): de leerkracht zou leerlingen beter kunnen complimenteren op het leerproces, de strategieën die ze hebben gebruikt, de inzet en de keuzes die ze hebben gemaakt. Om leerlingen op de goede manier te complimenteren op het leerproces, de strategieën die ze hebben gebruikt, de inzet en de keuzes die ze hebben gemaakt, moet in de feedback drie belangrijke vragen beantwoord worden: waar ga ik heen? (wat waren mijn doelen?), hoe gaat het? (welke vooruitgang maak ik ten opzichte van mijn doel?), waar ga ik hierna heen? (welke activiteiten kan ik hierna ondernemen om nog meer vooruitgang te boeken?). Op deze manier wordt de discrepantie tussen wat de leerling al kan en wat de leerling nog wil leren kleiner (Hattie & Timperley, 2007).

Tot slot moet de leerkracht opletten dat de gegeven feedback niet te sturend is want: "Als je de leerling teveel stuurt, hoeft hij zichzelf niet meer te sturen en kan hij dat ook niet (leren)" (Van den Bergh & Ros, 2015, p. 141). Van den Bergh en Ros (2015) vullen als laatste nog aan dat het belangrijk is om feedback te geven die erop gericht is om leerlingen zelf te laten nadenken.

2.4 Onderzoeksvragen

Om goed inzicht te krijgen in de manier waarop de zelfsturing van middenbouwleerlingen bevorderd kan worden, moet gekeken worden naar wat de middenbouwleerkrachten momenteel doen om

zelfsturing vorm te geven.

Dit onderzoek richt zich op de rol van de middenbouwleerkracht bij het vormgeven van zelfsturing.

Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

Op welke wijze geven de leerkrachten van basisschool X vorm aan de zelfsturing van de leerlingen in de groepen 3, 4, 5 en 6?

De hoofdvraag is opgesplitst in de volgende deelvragen:

- 1) Welke waarde hechten de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 aan de zelfsturing van leerlingen?
- 2) Op welke wijze wordt zelfsturing in de groepen 3, 4, 5 en 6 door de leerkrachten gestimuleerd?
- 3) Op welke wijze geven de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 feedback op zelfsturing?

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.1 de beschrijving en verantwoording van de onderzoeksmethoden beschreven. Paragraaf 3.2 gaat in op de respondenten van het onderzoek. Vervolgens gaat paragraaf 3.3 in op de verschillende onderzoeksinstrumenten die gebruikt worden; een enquête (3.3.1) en een observatie (3.3.2) in combinatie met een interview (3.3.3). De laatste paragraaf (3.4) beschrijft hoe de verzamelde data geanalyseerd zal worden, onderscheid makend tussen de enquête (3.4.1) en de observatie (3.4.2) in combinatie met het interview (3.4.3).

3.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

Om in kaart te brengen op welke wijze zelfsturing op Basisschool X, in de groepen 3, 4, 5 en 6, wordt vormgegeven, wordt een beschrijvend onderzoek uitgevoerd. Zo wordt een duidelijk beeld van de actuele situatie verkregen (Baarda, 2014) en kunnen vervolgstappen worden geformuleerd (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Als onderzoeksmethoden is gekozen voor een schriftelijke enquête en een gestructureerde, niet-participerende observatie in combinatie met een semigestructureerd interview. De enquête valt hierbij onder kwantitatief onderzoek, de observatie en het interview onder kwalitatief onderzoek.

Door het gebruik van meerdere databronnen en onderzoeksmethoden ontstaat triangulatie, hierdoor kan een herkenbaar en bruikbaar beeld van de situatie worden geschetst (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Om antwoord te krijgen op de eerste deelvraag wordt in week 15 een schriftelijke enquête verspreid onder de leerkrachten van groep 3, 4, 5 en 6. Voor een enquête is gekozen omdat het een betrouwbare manier is om data te verzamelen over attitudes, opinies en gevoelens (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007).

Omdat deelvraag 2 en 3 zich richten op het gedrag van de leerkracht is gekozen voor een gestructureerde, niet-participerende observatie. Vanwege de grootte van het observatieformulier worden de observaties ook gefilmd en later teruggekeken. Bij een observatie wordt alleen het feitelijke gedrag wordt geobserveerd en niet de achterliggende motieven (Baarda & De Goede, 2006) daarom wordt aanvullend op de observatie een semigestructureerd interview afgenomen. Voor een semigestructureerd interview is gekozen zodat er tijdens het interview ruimte is om door te vragen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007).

Tijdens het interview wordt ook de observatie besproken, dit verhoogt de interne validiteit van de respondent; deze controleert de gegevens op juistheid (Everaert & Peet, 2006). Om het gedrag en antwoorden van de respondent zo min mogelijk te beïnvloeden worden de observaties en interviews voor de enquête afgenomen, in week 10 tot en met 14.

3.2 Respondenten

Het onderzoek vindt plaats in de groepen 3, 4, 5 en 6. De leerkrachten in de groepen 1, 2, 7 en 8 hebben daarom niet deelgenomen aan het onderzoek.

In de middenbouw werken zes leerkrachten, waarvan vijf vrouwen en een man, waarvan vier parttimers en twee fulltimers (N=6). De respondenten zijn van verschillende leeftijden en hebben allen ervaring met de doelgroep, hierdoor wordt een betrouwbaar beeld van basisschool X geschetst (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepersma, 2007).

De enquête wordt uitgezet onder alle zes respondenten. De observatie en het interview worden afgenomen bij drie van de zes respondenten (N = 3). Hiervoor wordt een aselechte steekproef

uitgevoerd, daarbij hebben alle respondenten evenveel kans om geselecteerd te worden (Baarda & De Goede, 2006).

3.3 Instrumenten

De gebruikte onderzoeksmethoden zijn een schriftelijke enquête, een gestructureerde, niet-participerende observatie en een semigestructureerd interview.

3.3.1 Enquête

Omdat de eerste deelvraag attitudes, opinies en gevoelens onderzoekt, is gekozen voor een schriftelijk opinieonderzoek met stellingen. De respondent geeft dan aan in welke mate de stelling overeenkomt met de eigen opvatting (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). De respondent geeft dit aan op een Likert vijfpuntschaal, omdat een vijfpuntschaal genuanceerde antwoordmogelijkheden biedt. Bovendien kiezen respondenten mogelijkerwijs minder snel voor de middencategorie (Baarda et al, 2007).

De enquête doet een beroep op vooraf bedachte categorieën, daarom is gekozen voor een schriftelijke enquête, ook is hierdoor het invullen en analyseren van resultaten overzichtelijker (Baarda et al, 2007). Daarnaast garandeert een schriftelijke enquête anonimiteit en is de enquête daardoor minder gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden (Kallenberg et al, 2007).

De enquête is gebaseerd op de kernbegrippen uit het theoretisch kader zoals zelfsturing stimuleren en bewuste feedback en op de checklist 'inventariseer je eigen leerdoelen voor je klassenorganisatie' (Van den Bergh & Ros, 2015). Het eerste deel van de enquête gaat in op de kennis over zelfsturing, de eigen visie, de visie van de school en de toekomst van zelfsturing en de leerlingen. Een voorbeeld van een stelling uit het eerste deel is: *"Ik heb kennis over het begrip zelfsturing die ik in de praktijk kan toepassen."*

Het tweede deel gaat in op klassenorganisatie bij zelfsturing. Een voorbeeld van een stelling bij het tweede deel is: *"Lessen organiseren waarin zelfsturing voorkomt, vind ik..."*

Omdat de enquête een concreet doel dient, namelijk het beantwoorden van de eerste deelvraag, bestaat de enquête uit slechts dertien stellingen (Kallenberg et al, 2007).

3.3.2 Observatie

Om het huidige leerkrachtgedrag op het gebied van zelfsturing in kaart te brengen, is gekozen voor gestructureerde, niet-participerende observaties. Voor een niet-participerende observatie is gekozen om het gedrag van de respondent zo min mogelijk te beïnvloeden (Baarda et al, 2013).

Het observatieschema is gebaseerd op het theoretisch kader, de checklist 'autonomieondersteuning', de checklist 'bijdragen aan competentiegevoel' en de checklist 'vragen die zelfsturing stimuleren' (Van den Bergh & Ros, 2015). Het observatieschema bevat een turfsysteem wat de objectiviteit, vergelijkbaarheid en efficiency ten goede komt (Kallenberg et al, 2012). Op het formulier wordt per aspect geturfd hoe vaak het aspect te zien is in de geobserveerde les, eventueel kan daar een toelichting bij gegeven worden. Een voorbeeld van een aspect op het observatieformulier is: *"de leerkracht vertelt de leerlingen wat de doelen van de les zijn."*

3.3.3 Interview

Om de achterliggende motieven van de respondent te weten te komen wordt aanvullend een interview afgenomen. Het interview is daardoor semigestructureerd, van tevoren zijn vragen opgesteld maar er is ruimte gehouden voor doorvragen (Kallenberg et al, 2012). In het interview komen naast de observatie ook de onderzoeksvragen terug. Een voorbeeld van een vraag in het

interview is: *“Op welke wijze stimuleer jij in jouw groep zelfsturing?”*

Alle interviews worden individueel afgenomen en zijn er geen andere personen bij betrokken.

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Enquête

Om een goed beeld van de werkelijkheid te verkrijgen worden ten eerste alle resultaten in absolute getallen weergegeven in frequentietabellen. Dit omdat de groep van respondenten relatief klein is (N=6) en zo een vertekend beeld van de werkelijkheid voorkomen kan worden (Kallenberg et al, 2012).

Daarnaast wordt bij elke vraag aan elk antwoordvakje een score toegekend op de schaal 1 tot en met 5. Per vraag worden de scores van elke respondent opgeteld en gedeeld door het aantal respondenten waardoor een gemiddelde ontstaat. Per vraag wordt het gemiddelde berekend en weergegeven (Kallenberg et al, 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2012).

3.4.2 Observatie

Wanneer alle observaties zijn afgenomen wordt het turfsysteem omgezet in absolute getallen; per aspect worden de turfstreepjes opgeteld en vervangen door een getal. Hierdoor wordt duidelijk zichtbaar welke handelingen, aspecten en vragen in de observaties wel of niet gezien of gehoord zijn. Dit wordt teruggebracht naar één observatieschema waarin terug te lezen is bij hoeveel respondenten het gedrag terug te zien is (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

3.4.3 Interview

Het interview wordt op dezelfde dag als de observatie afgenomen. Om de validiteit en de betrouwbaarheid te verhogen wordt het interview opgenomen. Van de opnames worden transcripties gemaakt die de respondent controleert op validiteit.

Antwoorden die overeenkomen met de hoofd- of deelvragen worden gearceerd. Hierdoor wordt onderscheid gemaakt tussen relevante en niet-relevante informatie. De relevante fragmenten worden gebruikt om de resultaten van de observaties toe te lichten (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Hoofdstuk 4: Resultaten

Dit hoofdstuk beschrijft per deelvraag wat de resultaten zijn van het onderzoek. Bij de eerste deelvraag zijn de data uit enquêtes en de interviews geanalyseerd (4.1). Bij de tweede (4.2) en de derde deelvraag (4.3) zijn de data, verkregen uit de observaties en interviews, verwerkt.

4.1 Resultaten bij deelvraag 1

De onderstaande tabel geeft informatie over de eerste deelvraag: 'Welke waarde hechten de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 aan de zelfsturing van leerlingen?' Voor de eerste deelvraag is gebruikgemaakt van data uit zowel de enquête als het interview.

Tabel 4.1 Overzicht van antwoorden op stellingen uit de enquête (N=6)

	Past helemaal bij mij	Past voor een groot deel wel bij mij	Past gedeeltelijk wel/niet bij mij	Past voor een groot deel niet bij mij	Past helemaal niet bij mij
Ik heb kennis over zelfsturing die ik in de praktijk kan toepassen		2	3	1	
Ik vind de zelfsturing van leerlingen belangrijk in mijn onderwijs	1	1	3	1	
Ik vind dat Basisschool X zelfsturing van leerlingen meer moet gaan bevorderen	4	1		1	
Ik denk dat zelfsturing een vaardigheid is die leerlingen in hun verdere schoolcarrière nodig zullen hebben				1	5

De enquête is uitgezet onder zes respondenten (N=6). Op de stelling 'Ik heb kennis over het begrip zelfsturing die ik in de praktijk kan toepassen' antwoorden twee respondenten 'past voor een groot deel wel bij mij', drie respondenten antwoorden 'past gedeeltelijk wel / gedeeltelijk niet bij mij' en de overige twee respondenten antwoorden 'past een groot deel niet bij mij'. Tijdens het interview geven alle respondenten (N=3) aan open te staan voor een cursus of training die hun kennis kan vergroten.

Op de stelling 'Ik vind de zelfsturing van leerlingen belangrijk in mijn onderwijs' antwoorden drie respondenten 'past gedeeltelijk wel / gedeeltelijk niet bij mij'. Opvallend is dat één respondent 'past een groot deel niet bij mij' antwoordt. De overige twee respondenten antwoorden 'past een groot deel wel bij mij' en 'past helemaal bij mij'.

Op de stelling 'ik vind dat Basisschool X zelfsturing van leerlingen meer moet gaan bevorderen'

antwoord één respondent 'past een groot deel wel bij mij', vier andere respondenten antwoorden 'past helemaal bij mij'. Opmerkelijk is dat één respondent 'past een groot deel niet bij mij' antwoordt.

Opvallend is vervolgens dat op de stelling 'Ik denk dat zelfsturing een vaardigheid is die leerlingen in hun verdere schoolcarrière nodig zullen hebben' één respondent antwoordt 'past een groot deel wel bij mij'. De overige vijf respondenten geven aan dat het helemaal bij hen past.

4.2 Resultaten bij deelvraag 2

Om de resultaten bij de deelvraag 'Op welke wijze wordt zelfsturing in de groepen 3, 4, 5 en 6 door de leerkrachten gestimuleerd?' weer te geven, is gebruikgemaakt van data verkregen uit de observaties en de interviews.

Bij alle respondenten (N=3) is terug te zien dat zij aandachtig naar leerlingen luisteren en de leerlingen vertrouwen geven. Daarnaast zijn bij twee respondenten de klassenregels zichtbaar in de klas opgehangen met handtekeningen van leerlingen eronder.

Twee respondenten (N=3) geven bij de start van het leerproces het doel van de activiteit aan. Eén respondent bespreekt daarbij ook het nut van het doel: *"Ik probeer zoveel mogelijk de lessen uit de sfeer te halen van: je moet het doen omdat ik de leerkracht ben."* Een andere respondent geeft aan dat hij* de stof soms aan alledaagse situaties verbindt.

Opvallend is dat bij geen van de respondenten (N=3) het doel samen met of door de leerlingen wordt opgesteld. Eén respondent stelt dat dat op basisschool X nog niet aan de orde is. Basisschool X is volgens de respondent methodegericht en in de methodes zit geen zelfsturing verwerkt: *"Dat moet allemaal uit mijzelf komen. Het zit niet in de methode."*

Tijdens de instructie doen twee van de drie respondenten aan modellen, ze doen de activiteit voor op het bord of tekenen het uit. Na afloop van de instructie geven alle respondenten (N=3) aan wat de afspraken en procedures zijn tijdens de zelfstandige verwerking. Opvallend is ook dat alle respondenten een klaaropdracht geven; de weektaak. Daarbij is, bij alle respondenten, te zien dat de leerlingen zichzelf sturen binnen de taken. In het interview vertelt één respondent hierover: *"Daar laat ik ze ook helemaal vrij in. Dat is zelfsturing!"*

Bij één respondent wordt het aanmoedigen tot initiatief gezien. 'Laat leerlingen zelf oplossingen voor problemen bedenken' wordt ook bij één respondent gezien. Deze respondent vertelt in het interview: *"Eerst zelf proberen."* Hierbij mogen ook klasgenoten worden benaderd. De respondent verwoordt dit als volgt: *"Ze moeten zelfstandig worden en dat kan ook door van elkaar te leren, dat hoeft niet alleen van mij te zijn."*

Eén respondent geeft aan dat hij vorig jaar een doelenbord in de klas had, hierop schreef hij leer- en lesdoelen. Ook het nut van het doel werd benoemd. Ook maakte deze respondent vorig jaar aan het begin van een periode een 'doelenblad', waarop de leerlingen zelf een doel stelden en beschreven wat ze daarvoor nodig hadden: *"We deden wel heel veel. Nu is het gewoon tijdnood."*

Een andere respondent stelt *"denk-vragen."* Hierbij maakt hij gebruik van concrete situaties, *"een kapstok om het aan op te hangen."* De respondent confronteert de leerlingen met deze situatie en blijft dat ook doen: *"Dan kunnen ze uiteindelijk zelf de verantwoordelijkheid nemen."* Twee respondenten (N=3) vertellen dat zij met de leerlingen het rapport bespreken. Eén respondent geeft aan dat leerlingen dan *"haarfijn weten waar hun zwakke plek ligt."*

*: Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen, wordt steeds naar een respondent verwezen met 'hij'. In werkelijkheid kan het in dat geval ook om een vrouwelijke respondent gaan.

De respondent ervaart dat leerlingen zelf kunnen vertellen waar ze de komende periode aan willen werken. Opvallend is dat een andere respondent denkt dat ze dit nog niet aankunnen.

4.3 Resultaten bij deelvraag 3

Bij het weergeven van de resultaten voor de deelvraag 'Op welke wijze geven de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 feedback op zelfsturing?' is gebruik gemaakt van data uit zowel de observaties als de interviews.

Uit de analyse van de data verkregen uit de observaties blijkt dat bij één respondent (N=3) het geven van bewuste feedback wordt gezien. De respondent sluit de les af met vragen als: *"Ging het goed? Vond je het moeilijk? Vond je het makkelijk? En waarom?"* De respondent had vooraf een concreet doel gegeven.

Bij het interview geeft een andere respondent aan dat vragen als: *"Hoeveel tijd heb je nodig voor de leertaak?"* en *"Wat heb je nodig om het doel te bereiken?"* wel gebruikt worden. Bij één respondent was de vraag *"Wat heb je nodig om het doel te bereiken?"* terug te zien in het lokaal, in de vorm van *"Wat heb je nodig om dit schooljaar tot een succes te maken?"*.

Twee respondenten (N=3) geven in het interview aan dat zij met de leerlingen het rapport bespreken. Eén respondent vertelt daarbij waar ze de komende periode aan gaan werken. Deze respondent geeft daar feedback op door *"denk-vragen"* te stellen: *"Dat je ze op weg stuurt waarom ze bezig zijn, met wat ze bezig zijn."* Hierbij probeert de respondent de vraag zo te stellen dat het antwoord niet meteen duidelijk is.

De andere respondent stelt bij het bespreken van het rapport vragen: *"Wat zou je de volgende keer anders doen? Wil je nog ergens aan werken voor het volgende rapport, of zeg je van; het gaat goed?"* Deze respondent geeft aan dat ze hier niet genoeg op terugkomt gedurende het schooljaar.

Opvallend is dat alle respondenten (N=3) tijdens het interview aangeven dat ze op individueel gebied meer bewuste feedback geven bij leerlingen waarvan zij zien dat ze het nodig hebben. Eén respondent vertelt dat hij daarbij wel een concrete aanleiding moet hebben, bijvoorbeeld een resultaat van de leerling of slecht nakijken in een schrift: *"Want ik denk dat als je in het luchtledige een doel gaat stellen, het niet concreet genoeg is."*

In de observaties was te zien dat twee respondenten (N=3) constructieve feedback geven aan het eind van de les van de les: *"Je mag dit doen, maar je kunt beter dit doen omdat..."*.

Als laatste geven twee respondenten (N=3) tijdens het interview aan dat lessen vaak niet geëvalueerd worden vanwege tijdnood. Eén van die respondenten denkt ook niet dat dit beklijft bij leerlingen: *"Waarom gaan we nog teruggrijpen op iets wat we net hebben gedaan?"* Bij de andere respondent komt het evalueren van het leerproces terug. Hij geeft eerst zijn eigen feedback en stuurt daarna door middel van vragen de evaluatie van de leerlingen. Opmerkelijk is dat bij geen van de respondenten te zien is dat de leerlingen samen evalueren op het leerproces.

Hoofdstuk 5: conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de conclusies op de deelvragen en de hoofdvraag beschreven (5.1). In paragraaf 5.2 volgt een kritische reflectie op het onderzoeksproces. Als laatste worden in paragraaf 5.3, op basis van de conclusies, een aantal aanbevelingen gegeven.

5.1 Conclusies

5.1.1 Deelvraag 1: welke waarde hechten de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 aan de zelfsturing van leerlingen?

Uit de enquête blijkt dat alle leerkrachten denken dat zelfsturing een vaardigheid is die leerlingen in hun verdere schoolcarrière nodig zullen hebben. Er is echter wel spreiding te zien in de mate waarin de leerkrachten zelfsturing belangrijk vinden in hun eigen onderwijs, zo antwoord één leerkracht het grotendeels niet belangrijk te vinden.

Deze spreiding is ook terug te zien bij de stelling 'Ik vind dat basisschool X zelfsturing van leerlingen meer moet gaan bevorderen'. Hierbij antwoorden vijf leerkrachten positief, waar wederom één leerkracht het grotendeels niet vindt.

Er zit een contradictie in de waarde die de leerkrachten aan zelfsturing hechten. Enerzijds hechten zij er veel waarde aan, de leerkrachten geven namelijk aan dat het een vaardigheid is die leerlingen in hun verdere schoolcarrière nodig zullen hebben. Anderzijds hechten de leerkrachten niet evenveel waarde aan zelfsturing in hun eigen onderwijs of het onderwijs in zelfsturing op basisschool X.

Mogelijk kan dit verklaard worden door de afwezigheid van de benodigde kennis, drie van de zes leerkrachten geven namelijk aan 'gedeeltelijk wel / gedeeltelijk niet' genoeg praktische kennis over het begrip 'zelfsturing' te hebben. Eén andere leerkracht geeft aan niet voldoende kennis te hebben. Een andere verklaring is dat leerkrachten de bevordering van zelfsturing als 'externe druk' ervaren, iets waarmee zij zichzelf niet identificeren. Zij behouden liever het bestaande evenwicht. Korthagen en Vasalos (2007) stellen dat dan drie reacties mogelijk zijn: fight, flight of freeze. Bestrijden, vermijden of verkrampen. De leerkrachten willen en zullen dan niet meegaan in het bevorderen van de zelfsturing op basisschool X.

5.1.2 Deelvraag 2: op welke wijze wordt zelfsturing in de groepen 3, 4, 5 en 6 door de leerkrachten gestimuleerd?

Tijdens de observatie was te zien dat leerkrachten de zelfsturing stimuleren door middel van de weektaak. Binnen deze momenten, ingepland of als klaaropdracht, mogen leerlingen zelf plannen en mogen zij zich binnen de taken zelf sturen. De leerkrachten zijn beschikbaar voor extra hulp of begeleidende instructies.

Een leertaak bestaat vaak uit vier onderdelen: het leerdoel, de gebruikte strategie, toetsing van resultaten en feedback (Simons, 1996). Tijdens het observeren kwam bij slechts één leerkracht het benoemen van het leerdoel terug en ook het geven van feedback werd maar bij één leerkracht gezien. Bij de leertaak is bij alle leerkrachten sprake van begeleid leren. De onderdelen die verzorgd worden, worden verzorgd door de leerkracht. Bij geen van de leerkrachten is gedeelde sturing of zelfverantwoordelijk leren te zien. Een mogelijke verklaring hiervoor is niet genoeg kennis en tijdnoed, dit wordt herhaaldelijk door de leerkrachten aangegeven.

5.1.3 Deelvraag 3: op welke wijze geven de leerkrachten in de groepen 3, 4, 5 en 6 feedback op zelfsturing?

Uit de observaties kan geconcludeerd worden dat het geven van bewuste feedback weinig terug te zien is. Bij slechts één leerkracht werd het geven van bewuste feedback in de evaluatiefase gezien.

Andere leerkrachten geven aan dat een aantal vragen op het observatieformulier sporadisch terugkomt.

Tijdens de rapportgesprekken en het geven van feedback op concrete situaties, maken de leerkrachten gebruik van feedback die erop gericht is om leerlingen zelf te laten nadenken, iets wat volgens Van den Bergh en Ros (2015) belangrijk is.

Zimmerman (2002) stelt dat het leerproces bij zelfsturing verloopt in drie fases: de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase en de evaluatiefase. Deze fases zijn cyclisch, ze volgen elkaar op en beïnvloeden elkaar. De leerkrachten evalueren, tijdens de rapportgesprekken, met de leerlingen de afgelopen periode (evaluatiefase) en stellen voor de komende periode een nieuw doel op (voorbereidingsfase). Vervolgens wordt er, in de periode die volgt, niet meer teruggekomen op het gestelde doel. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten dit vergeten, aangezien ze de doelen niet noteren.

5.1.4 Hoofdvraag: Op welke wijze geven de leerkrachten van basisschool X vorm aan de zelfsturing van de leerlingen in de groepen 3, 4, 5 en 6?

Zelfsturing van leerlingen wordt op basisschool X op dit moment voornamelijk vormgegeven met de weektaak. Tijdens alle observaties was te zien dat de leerlingen zich tijdens de weektaak vrij bewegen door de klas. Daarnaast mogen de leerlingen de weektaak zelf inplannen, zij worden daarin vrijgelaten door de leerkracht. Alle leerkrachten schenken de leerlingen daarbij het nodige vertrouwen. Zelfsturing van leerlingen wordt ook vormgegeven tijdens de rapportgesprekken. De leerkrachten bespreken het rapport met de leerling en vertellen de leerling waar de komende periode aan gewerkt wordt. Een enkele leerkracht vraagt de leerlingen waar zij de komende periode aan willen werken. Dit gestelde doel wordt niet genoteerd en vaak ook niet geëvalueerd.

Bij begeleid leren of gedeelde sturing, de vorm van zelfsturing die leerkrachten op dit moment hanteren, is het essentieel dat de leerling actief bij alle fases van het leerproces betrokken wordt en weet welk concreet gedrag verwacht wordt (Simons, 1996). Het leerproces van zelfsturing bestaat uit drie cyclische fases (Simons, 1996; Zimmerman, 2002), op dit moment worden de uitvoeringsfase en de evaluatiefase vaak niet behandeld. De leerling wordt hierdoor geen eigenaar van het gestelde doel en zal niet tot zelfsturing komen.

Tijdens de interviews bleek dat goede ideeën aanwezig zijn maar op dit moment niet worden uitgevoerd. Vaak werd tijdnoed als reden hiervoor genoemd. Daarnaast geven leerkrachten aan meer kennis nodig te hebben om deze ideeën te realiseren.

Op basisschool X is, tijdens leertaken of lessen, nog geen sprake van zelfsturing of gedeelde sturing. De leerkrachten maken allen gebruik van begeleid leren, de onderdelen van een leertaak worden geheel verzorgd door de leerkracht.

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Het onderzoek kwam voort uit de vraag om concrete handvatten om eigenaarschap te bevorderen in de middenbouw. Het onderzoek is daarom in goed en nauw overleg met de directie van basisschool X opgezet. Dit maakt de praktische bruikbaarheid van het onderzoek groot.

Toch kan ook kritisch worden gekeken naar de praktische bruikbaarheid, omdat het aantal respondenten zeer klein was. De enquête is door slechts zes respondenten ingevuld. Ook zijn maar drie respondenten geobserveerd en geïnterviewd. Door het kleine aantal respondenten zouden de gegevens minder betrouwbaar kunnen zijn.

Dit is ondervangen door gebruik te maken van verschillende instrumenten. Door de data van deze

verschillende instrumenten te vergelijken was sprake van triangulatie, wat de validiteit van het onderzoek vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Een kritische kanttekening kan ook worden geplaatst bij de enquêtes. Door het gebruik van een vijfpuntschaal waren de antwoordmogelijkheden genuanceerd en werd een respondent niet gedwongen tot het maken van een keuze tussen 'past bij mij' of 'past niet bij mij'. Echter, de antwoordmogelijkheid 'past gedeeltelijk wel / gedeeltelijk niet bij mij' leverde weinig bruikbare data op. Deze antwoordmogelijkheid kan namelijk op verschillende manieren geïnterpreteerd worden en het is niet duidelijk wat respondenten hier precies mee bedoelen.

Een sterk onderdeel van het onderzoek is het theoretisch kader. Rapporten, artikelen, boeken en ook internationale bronnen werden gebruikt. Hierdoor kon een kernbegrip vanuit verschillende invalshoeken worden beschreven. Het theoretisch kader gaf goede handvatten voor het opstellen van de instrumenten. Ook heeft het theoretisch kader ervoor gezorgd dat concrete conclusies geformuleerd konden worden.

Uit het onderzoek blijkt dat tijdens een leerproces, de fases van dit leerproces zelden allemaal aan bod komen. Een vervolgonderzoek zou gericht kunnen zijn op het integreren van alle fases binnen een leertaak. Met name de voorbereidingsfase en de evaluatiefase behoeven daarin aandacht. Door alle fases binnen een leerproces consequent te behandelen, kunnen leerlingen zich het proces eigen maken en uiteindelijk zelf toepassen. Dit zal de zelfsturing van leerlingen bevorderen.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Aanbeveling 1: kennis vergroten

Alle respondenten geven aan open te staan voor een training of cursus om hun kennis te vergroten. Vooral op het gebied van het stellen, monitoren en evalueren van doelen is behoefte aan meer kennis. Het vergroten van de kennis kan ervoor zorgen dat leerkrachten concrete handvatten krijgen om de zelfsturing van leerlingen binnen hun groep te vergroten. Hierdoor zullen ze het mogelijk eerder toepassen. Het vergroten van kennis kan daarnaast ook ervoor zorgen dat leerkrachten kwaliteiten van zichzelf, op het gebied van zelfsturing, ontdekken. Mogelijk kunnen ze zich meer gaan identificeren met het onderwerp. Korthagen en Vasalos (2007) stellen dat dit belangrijk is in het voorkomen van 'fight, flight en freeze'.

Een voorbeeld van een dergelijke cursus is de cursus 'Eigenaarschap van het leren' gegeven door het CEDIN. De cursus kan op de basisschool zelf gegeven worden. Binnen deze cursus komen veel begrippen terug die ook worden genoemd in het theoretisch kader.

5.3.2 Aanbeveling 2: implementatieplan

In de probleemstelling komt naar voren dat het basisschoolteam graag een doorgaande lijn wil creëren binnen de school. Uit de resultaten en conclusies blijkt echter dat hiervoor binnen het basisschoolteam te weinig kennis aanwezig is. Daarom wordt aanbevolen om het implementatieplan in te voeren ([bijlage 4](#)). Dit implementatieplan beschrijft een doorgaande leerlijn, groep 1 tot en met 8, binnen basisschool X op het gebied van zelfsturing. Het beschrijft per groep de voorwaarden voor het laten slagen van het plan, vervolgens wordt een vakoverstijgende manier gegeven om doelen te stellen met de leerlingen. Deze is afgestemd op de leeftijd en de capaciteiten van de leerlingen. Daarna worden de executieve functies genoemd die de leerlingen zouden moeten beheersen. Als laatste wordt, binnen de fases van een leertaak, aangegeven wat een leerling zou moeten kunnen of waaraan gewerkt kan worden in de loop van het jaar.

Het plan is gebaseerd op het theoretisch kader, de 'leerlijn leren leren' van de CED-groep (2009) en

de skills voor Global Citizenship (Oxfam Education, 2015). Binnen het plan is rekening gehouden met het creëren van een doorgaande leerlijn binnen de school en het stimuleren van de intrinsieke motivatie.

Bij het toepassen moet gecontroleerd worden of alle leerkrachten achter het plan staan om 'fight, flight, freeze' te voorkomen (Korthagen & Vasalos, 2007). Mogelijk zou dit op een studiedag kunnen gebeuren, bijvoorbeeld na het volgen van de bovengenoemde cursus. Om ervoor te zorgen dat het plan ook daadwerkelijk in alle groepen gevolgd wordt, kan een werkgroep worden opgericht. Zij zouden door middel van collegiale consultaties en / of observaties kunnen controleren of het plan in alle groepen gebruikt wordt. Ze kunnen vragen beantwoorden en tips geven. De frequentie van deze consultaties en / of observaties wordt bepaald door het aantal beschikbare uren binnen de werkgroep. Het is belangrijk dat de werkgroep wordt gevormd door teamleden die zich identificeren met het onderwerp.

5.3.3 Aanbeveling 3: doorlopen van alle fases

Zimmerman (2002) stelt dat het leerproces bij zelfsturing verloopt in drie fases: de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase en de evaluatiefase. Een leertaak bestaat vaak uit vier onderdelen: het leerdoel, de gebruikte strategie, toetsing van resultaten en feedback (Simons, 1996). Uit de observaties blijkt dat op dit moment vaak één of meerdere fases vergeten of niet gedaan worden. Om het leerproces van zelfsturing te automatiseren, is het essentieel dat alle fases binnen een leertaak terugkomen.

Voor de leerkrachten van groep 3, 4, 5 en 6 is het goed om te beginnen bij één concreet vakgebied, zoals spelling, rekenen of taal. Dit vakgebied kan door de groepen 3 tot en met 6 gezamenlijk vastgelegd worden. Bij de lessen in dit vakgebied worden systematisch de fases binnen het proces van zelfsturing en de onderdelen van een leertaak gevolgd. Later worden daar meerdere vakgebieden bij betrokken. Hierbij is het echter essentieel dat de leerkrachten voldoende kennis hebben over de fases binnen het leerproces van zelfsturing en de onderdelen van een leertaak. Daarvoor is mogelijk een training of cursus nodig.

Collegiale consultatie kan hier veel kansen bieden, bijvoorbeeld samen lessen voorbereiden of bij elkaar observeren. Stagiaires en onderwijsondersteunend personeel kunnen hiervoor ingezet worden. Hier kan aan het begin van het jaar een schema voor opgesteld worden. Leerkrachten kunnen ook na schooltijd bij elkaar komen en nadenken over lessen, projecten of vakgebieden waar mogelijk meer zelfsturing in verwerkt kan worden. Dit zou ook kunnen gebeuren tijdens bouwvergaderingen door middel van casussen ingebracht door de leerkrachten.

Bij de observaties kan gebruikgemaakt worden van de observatielijsten die zijn opgesteld voor dit onderzoek ([bijlage 2](#)). In het implementatieplan is beschreven wat verwacht mag worden van de leerlingen en leerkrachten per groep.

Literatuurlijst

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B. & De Goede, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M. & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek enquêteren*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M. & Teunissen, J. (2005) *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T. & De Goede, M. (2013) *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- CED groep (2009). *Leerlijn leren leren*. Geraadpleegd op 4 april 2017 van <http://www.cedin.nl/850/eigenaarschap-van-leren.html?qvld=8239984&qvCrc=lbdyMhiaaKbljxic>
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013a). *Actief leren*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013b). *Effectief leren*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ettekoven, S. & Hooiveld, J. (2015). *Leren en onderwijzen*. Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Everaert, H. & Peet, A. (2006). *Kwalitatief en kwantitatief onderzoek*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 81-112.
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropsychologie*, 69-76.
- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: Enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 30-31.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thiemeulenhoff.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 17-23.
- Kostons, D., Donker, A. & Opdenakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen: GION.
- Marzano, R.J. (1992) *Teaching with the dimensions of learning*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J. (2012). *De kunst en wetenschap van het lesgeven*. Amsterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Oxfam Education (2015). *Global Citizenship Guides*. Geraadpleegd op 1 december 2016 van http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx?la=en

Perry, N. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International journal of educational research*, 821-843.

Perry, N. & Winne, P. (2013). Keys to promoting self-regulated learning. *Teacher Newsmagazine*, 5-8.

Pintrich, P. (2000). The roal of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M., *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502)

Puustinen, M. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 269-286.

Sierens, E. & Vansteenkiste, M. (2009) *Wanneer 'meer minder betekent': Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht*. Gent/Leuven: Universiteit Gent / Katholieke Universiteit Leuven.

Simons, P. (1988) Leren en motiveren. In Simons, P., *Motiveren om te leren* (pp. 18-25). Hoevelaken: Landelijke Pedagogische Centra.

Simons, P. (1996). Vakgebonden en algemene vaardigheden in het studiehuis. *Studiehuisreeks*, 5-22.

Smidts, D. (2003). Executieve functies van geboorte tot adolescentie: een literatuuroverzicht. *Neuropsaxis*, 113-119.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 18-25.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37-58.

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

Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*. Den-Haag: Acco Nederland.

Van der Bolt, L. & Aarssen, J. (2009). Zelfsturing van jonge kinderen stimuleren. *Sardes – speciale editie*, 9-15.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkgericht onderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Veenman, M. (2015). Metacognitie: 'ken uzelve'. *De psycholoog*, 10-21.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory into practice*, 64-70.

Bijlage 1: Enquête

Enquête zelfsturing

Het eerste deel van de vragenlijst bestaat uit negen stellingen. De stellingen hebben allemaal betrekking op de waarde die jij hecht aan de zelfsturing van leerlingen. Geef door middel een kruisje in één van de vakjes aan in hoeverre de stelling bij jou past. De enquête is volledig anoniem.

De betekenis van de vakjes:

1	2	3	4	5
Past helemaal niet bij mij	Past een groot deel niet bij mij	Past gedeeltelijk wel / gedeeltelijk niet bij mij	Past een groot deel wel bij mij	Past helemaal bij mij

Stelling 1

Ik heb kennis over het begrip zelfsturing die ik in de praktijk kan toepassen

1	2	3	4	5

Stelling 2

Ik heb kennis over executieve functies bij leerlingen in de middenbouw die ik in de praktijk kan toepassen

1	2	3	4	5

Stelling 3

Ik weet wat leerlingen in de middenbouw nodig hebben om tot zelfsturing te komen

1	2	3	4	5

Stelling 4

Ik denk dat zelfsturing een natuurlijke behoefte van leerlingen is

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Stelling 5

Ik vind de zelfsturing van leerlingen belangrijk in mijn onderwijs

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Stelling 6

In het afgelopen schooljaar heb ik binnen mijn klaslokaal de zelfsturing van leerlingen gestimuleerd

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Stelling 7

Ik denk dat het bevorderen van zelfsturing bij leerlingen op dit moment bij de visie van Basisschool X past

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Stelling 8

Ik vind dat basisschool X zelfsturing van leerlingen meer moet gaan bevorderen

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Stelling 9

Ik denk dat zelfsturing een vaardigheid is die leerlingen in hun verdere schoolcarrière nodig zullen hebben

1	2	3	4	5

Het tweede deel van de vragenlijst bestaat uit vier stellingen die betrekking hebben op klassenorganisatie bij zelfsturing. Geef door middel een kruisje in één van de vakjes aan in hoeverre de stelling bij jou past.

De betekenis van de vakjes:

1	2	3	4	5
Niet moeilijk				Zeer moeilijk

Stelling 1

Lessen organiseren waarin zelfsturing voorkomt, vind ik....

1	2	3	4	5

Stelling 2

Tijd vinden om feedback te geven aan leerlingen tijdens een les waarin zelfsturing voorkomt vind ik....

1	2	3	4	5

Stelling 3

Mijn tijd verdelen over leerlingen tijdens een les waarin zelfsturing voorkomt vind ik....

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Stelling 4

Overzicht houden over de groep tijdens een les waarin zelfsturing voorkomt vind ik...

1

2

3

4

5

--	--	--	--	--

Bijlage 2: Observatieschema

Observatieschema

Datum:

Begintijd en eindtijd:

Geobserveerde les:

Observator:

<i>Fase in de les</i>	<i>Aspect</i>	<i>Gezien? Gehoord?</i>	<i>Toelichting</i>
Vooraf	Vertelt leerlingen wat de doelen van de les zijn		
	Stelt samen met de leerlingen het leerdoel op		
	Laat leerlingen zelf doelen stellen		
	Bespreekt het belang en/of nut van de leerdoelen		
	Stelt vragen over wat leerlingen willen doen		
	Luistert aandachtig naar leerlingen		
	Verplaatst zich in het perspectief van een leerling		
	Erkent gevoelens van een leerling		
	Geeft leerlingen een keuze		
	Bespreekt de verschillende stappen op weg naar het einddoel		
	Geeft aan waar leerlingen op beoordeeld worden		
	Geeft aan wat de verwachtingen zijn voor de leerlingen		
	Heeft duidelijke klassenregels die zichtbaar en bekend zijn voor alle		

	leerlingen		
Tijdens	Modelt bij een nieuwe vaardigheid de te maken stappen		
	Laat de leerlingen de vaardigheid eigen maken		
	Laat de leerlingen de vaardigheid automatiseren		
	Geeft aan wat de afspraken en procedures zijn tijdens de activiteit		
	Geeft begeleidende instructies of feedback		
	Moedigt leerlingen aan tot initiatief		
	Laat leerlingen zelf oplossingen voor problemen bedenken		
	Treedt consequent op bij het overtreden van de afspraken en procedures		
	Is beschikbaar wanneer leerlingen extra hulp nodig hebben		
Na	Geeft constructieve feedback		
	Schenkt leerlingen vertrouwen		
	Fouten maken mag		
	Laat de leerlingen samen evalueren op het leerproces		
	Stelt vragen om met de leerkracht te evalueren op het leerproces		

Bewuste feedback geven

<i>Fase in de les</i>	<i>Gehoord?</i>	<i>Vraag</i>	<i>Toelichting</i>
Vooraf		Vind jij het doel leuk / haalbaar / belangrijk?	
		Weet je wat jij wilt bereiken?	
		Wanneer ben jij tevreden?	
		Heb je je afgevraagd wat je er al over weet?	
		Wat heb je nodig om het doel te bereiken?	
		Heb je al nagedacht over je aanpak?	
		Heb je de verschillende keuzes overwogen?	
		Hoeveel tijd heb je nodig voor de leertaak?	
Tijdens		Ben je de goede dingen aan het doen om je doel te bereiken?	
		Welke aspecten van het leerdoel heb je al bereikt, welke nog niet?	
		Wat heb je nog meer nodig om het doel te bereiken?	
		Heb je je afgevraagd of je nog op schema ligt?	
		Klopt je plan nog of moet je het aanpassen?	
		Ben je de goede dingen aan het doen om je doel te bereiken?	
		Moet je je proces misschien bijstellen?	
		Welke strategieën passen (beter) bij je leerdoel?	

Na		Heb je vastgesteld of je je doel hebt bereikt?	
		Waardoor heb ik mijn doel wel/niet bereikt?	
		Waardoor is het je vooral (niet) gelukt?	
		Kun je vertellen wat je nu precies hebt geleerd?	
		Kun je aangeven wat je nog meer wilt leren?	
		Heb je bedacht wat je de volgende keer anders gaat doen?	
		Ben je tevreden over het resultaat?	

Bijlage 3: Interviewleidraad

Datum	<i>(datum waarop het interview afgenomen is)</i>
Tijd	<i>(starttijd en eindtijd van het interview)</i>
Respondent	

1. Introductie

- *Ethiek*: het gesprek wordt opgenomen, er worden aantekeningen gemaakt
- *Werkwijze*: observatie is afgenomen, interview wordt afgenomen (tijdsduur), transcriptie wordt na interview toegestuurd ter validatie
- *Anonimiteit*: benadrukken dat het interview volledig anoniem is; geen namen, leeftijden of iets anders wat terug kan leiden naar de respondent
- *Onderzoek*: hoofdvraag en deelvraag twee en drie herhalen

2. Interview

- *Onderwerpen*: zelfsturing, executieve functies, motivatie, bewuste feedback geven
- *Hoofdvragen*:
 - Op welke wijze stimuleer jij in jouw groep zelfsturing?
 - Op welke wijze geef jij in jouw groep feedback op zelfsturing?
- *Vragen na de observatie*:
 - Was de geobserveerde les representatief voor de normale situatie? Waarom wel/niet?
 - Vragen aan de hand van de observatie (waarom, wat, wie, wanneer, hoe)
 - Waarom deed je ... ?
 - Waarom reageerde je ?
 - Hoe deed je ... ?
 - Hoe zag je ... ?
 - Hoe had je ... bedacht?
 - Wat was het doel van ... ?
 - Vragen aan de hand van de observatie (mening en attitude)
 - Vind je ... belangrijk?
 - Is ... iets wat je vaker inzet in lessen?
 - Wat vond je van ... ?
 - Zou je het ... doen?
 - Vragen aan de hand van de observatie (bewuste feedback)
 - Wat zijn aspecten van zelfsturing waarvan je vindt dat je op de goede weg bent?
 - Zijn er aspecten van zelfsturing waar je meer over wilt leren?

3. Afsluiting

- Bedanken
- Transcriptie interview wordt toegezonden ter validatie

Bijlage 4: Implementatieplan

Groep 1		
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen		
Vakoverstijgend: Werken per thema met een probleemstelling		
Executieve functies: vragen stellen, manieren bedenken om een probleem op te lossen, nadenken over ideeën, luisteren naar anderen, hulp vragen wanneer het niet duidelijk is wat hij moet doen		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een één op één situatie	Gaat zorgvuldig met materialen om	Pakt en ruimt zijn materialen op
Wijst aan waar hij moet beginnen	Luistert naar de klassikale start van de les	Vertelt na afloop van een taak wat hij heeft gedaan
	Begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden	Geeft tijdens een activiteit aan dat hij het (te) makkelijk of moeilijk vindt
	Wacht met een vraag tot de groepsleiding bij hem is	Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan met behulp van dagritmekaarten
	Houdt zich aan de vier werkregels voor het zelfstandig werken (stil zijn/zachtjes praten, blijven zitten, geen hulp vragen)	Geeft aan welke taken hij moeilijk vond en welke makkelijk
	Weet de volgorde van de ronde	
	Kan de volgorde van de ronde	

	aangeven	
	Benoemt de regels voor het zelfstandig werken	
	Voert een korte, voor gestructureerde, opdracht uit en maakt die af zonder te stoppen	
	Pakt vervolgwerk na het afronden van een taak	
	Voert een simpele enkelvoudige taak tot het einde uit	
	Controleert of de taak klaar is (alles gebruikt)	

Groep 2		
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen		
Vakoverstijgend: Werken per thema met een probleemstelling		
Executieve functies: vragen stellen, manieren bedenken om een probleem op te lossen, nadenken over ideeën, luisteren naar anderen, hulp vragen wanneer het niet duidelijk is wat hij moet doen		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een groepsinstructie voordat hij aan	Begint na de uitleg met zijn taak	Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan (zonder visuele steun)

de taak begint		
Kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt en neemt deze aanpak over (modellen)	Verbeterd na de uitleg zijn taak	Controleert het gemaakte werk
Herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?)	Verbeterd na aanwijzingen de manier waarop hij een taak uitvoert	Geeft aan of de taak makkelijk of moeilijk was en of hij goed heeft gewerkt
	Weet wanneer de leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet	Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan (zonder visuele steun)
	Lost zelf praktische zaken / problemen op	
	Kan omgaan met verschillende regels in verschillende lessituaties	
	Werkt tien minuten zelfstandig aan een bekende taak	
	Probeert de taak nog een keer wanneer het de eerste keer niet lukt	
	Lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (papier vol, ander potlood nodig)	
	Pakt bij een probleem een wachtwerkje	

Groep 3
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen
Vakoverstijgend: kleine klassikale doelen op het gebied van werkverzorging, werkhouding, gebruik van materialen, eventueel specifieke vakken (bijvoorbeeld tweelingsommen, woorden met -ng of -nk goed schrijven). Doelen worden opgesteld door de leerkracht.
Executieve functies: relevante vragen stellen, verschillende manieren bedenken om een probleem

op te lossen, goed luisteren naar anderen, leren van fouten en daar feedback voor gebruiken		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Plant met hulp van de leerkracht twee taken achter elkaar	Hanteert de afgesproken regels om problemen op te lossen	Vertelt in een paar stappen hoe hij zijn taak aangepakt heeft
Voert twee taken achter elkaar uit met behulp van een planner	Werkt vijftien minuten zelfstandig aan een taak	Zoekt een fout op als de leerkracht vraagt nog eens goed te kijken
Bepaalt zelf in welke volgorde hij een taak uitvoert	Maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	Beoordeelt samen met de leerkracht hoe hij zijn taak gedaan heeft (werkwijze, snel/langzaam, resultaat)
Leest van het bord of taakkaart wat en hoeveel hij moet doen	Maakt gebruik van hulp	
	Werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	
	Maakt gebruik van een wachtwerkje als hij vastloopt of lost het probleem op een andere manier op	

Groep 4
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen
Vakoverstijgend: Klassikale doelen op het gebied van werkverzorging, werkhouding, gebruik van materialen, specifieke vakken (meervoud goed schrijven, tafels van 3-4-10). Doelen worden in overleg met de leerlingen, door de leerkracht opgesteld.
Executieve functies: relevante vragen stellen, verschillende manieren bedenken om een probleem op te lossen, goed luisteren naar anderen, leren van fouten en daar feedback voor gebruiken

Bij de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar (binnen één vak)	Kijkt hoe medeleerlingen een taak aanpakken en neemt die strategie over	Onderbouwt zijn mening over de kwaliteit van een gemaakte taak (goed, omdat)
Bedenkt en vertelt hoe hij een taak gaat aanpakken	Weet wanneer hij hulp nodig heeft	Kijkt naar en praat over overeenkomsten en verschillen tussen eigen en andermans werk/aanpak
Kiest uit twee manieren om een taak aan te pakken de beste manier	Zet door en past oplossingen toe bij een taak die hij moeilijk of eng vindt	Geeft aan op welk gebied zich een probleem voordeed en welke oplossing is gekozen (bij materiaal, taak of samenwerking)
	Geeft aan wanneer hij toe is aan een moeilijkere taak	
	Schat in of hij na de uitleg alle taken kan maken en vraagt anders direct extra hulp in de startronde	
	Werkt dertig minuten zelfstandig aan een taak	
	Volgt een stappenplan om een grotere taak uit te voeren	
	Werkt zelfstandig door zonder klassikaal teken	
	Hanteert de zelfstandig werken regels bij alle vakken	
	Slaat een probleem over en gaat door met een ander deel van zijn werk (ook een ander vakgebied)	
	Zet door bij een taak die hij moeilijk of eng vindt	
	Werkt door bij externe afleiding	

Groep 5		
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen		
Vakoverstijgend: De klas in groepen verdelen, geclusterde groepen op basis van het doel waaraan ze gaan werken (werkhouding, werkverzorging, werktempo, specifieke vakken). De leerkracht deelt de leerlingen in, de leerlingen bedenken, in overleg met de leerkracht, zelf het doel.		
Executieve functies: (tegen)argumenten geven, uitleg over dat argument geven, luisteren naar – vragen stellen aan en reageren op anderen, deelnemen aan besluitvorming binnen de school		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Geeft aan wat hij verwacht te kunnen: aantal taken in een bepaalde tijd	Controleert zijn eigen taak en corrigeert waar nodig	Achterhaalt bij een veelvoorkomende (of belangrijke) fout waar de fout zit
Geeft aan wat hij verwacht te kunnen: qua eigen vaardigheden	Werkt een uur zelfstandig aan een taak op een dag	Probeert de fout te herstellen
Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar op een dagdeel / op een dag	Houdt zelf de tijd in de gaten om op tijd het werk af te krijgen	Stelt vorderingen bij zichzelf vast (dit ging beter dan de vorige keer)
	Begint aan een volgende taak waarvan hij weet dat hij deze zelfstandig mag en kan doen	Vertelt achteraf waarom iets goed, minder goed of fout is gegaan
	Werkt netjes en/of snel afhankelijk van de eisen die aan de taakuitvoering worden gesteld	Legt samen met de leerkracht een relatie tussen deze beoordeling en afspraken voor de volgende keer
		Geeft aan in welke vakken hij goed en minder goed is
		Evalueert de periode van zelfstandig werken gericht op voorbereiding, het proces en het resultaat

Groep 6		
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen		
Vakoverstijgend: De klas in groepen verdelen, geclusterde groepen op basis van het doel waaraan ze gaan werken (werkhouding, werkverzorging, werktempo, specifieke vakken). De leerlingen delen zichzelf in en bedenken zelf het doel. De leerkracht controleert.		
Executieve functies: (tegen)argumenten geven, uitleg over dat argument geven, luisteren naar – vragen stellen aan en reageren op anderen, deelnemen aan besluitvorming binnen de school		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Stelt zichzelf bij een bekende taak een tijdsdoel (dan moet ik het afhebben)	Zoekt een oplossing bij tegenslag met een taak (aanwijzingen onleesbaar, spullen onvindbaar)	Geeft feedback op het werk van een medeleerling
Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar op meerdere dagen		Ontvangt feedback van een medeleerling op zijn gemaakte werk
Houdt bij meerdere taken het overzicht van wat wanneer moet gebeuren (agenda of actielijstje)		Evalueert planning en uitvoering van dag-/ weektaak op basis van de feedback
		Reflecteert zowel op het resultaat van een taak als op het proces (hoe heb ik het aangepakt)
		Onderscheidt daarbij persoonlijke externe oorzaken (kun je zelf beïnvloeden)
		Evalueert zijn eigen werkdag gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat

		Verbindt consequenties voor de volgende keer aan zijn beoordeling
--	--	---

Groep 7		
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen		
Vakoverstijgend: pop-gesprekken, gedeelde sturing. De leerkracht en de leerling bedenken samen het doel, monitoren samen, evalueren samen.		
Executieve functies: (tegen)argumenten geven, uitleg over dat argument geven, luisteren naar – vragen stellen aan en reageren op anderen, deelnemen aan besluitvorming binnen de school		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Plant taken van een vakgebied voor een week (agendabeheer)	Zet zich langere tijd in voor een taak die hij niet leuk vindt of die niet lukt	Beoordeelt of hij een uitgevoerde taak goed had voorbereid en uitgevoerd en verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer
Maakt een huiswerkplanning in de agenda	Werkt door bij interne afleiding (schrijft vragen en gedachten die afleiden op)	Beoordeelt of hij de juiste prioriteiten heeft gesteld en geeft aan welke gevolgen dit heeft voor een volgende planning
Schat in hoeveel taken hij afkrijgt binnen een bepaalde tijd	Stelt zo nodig zijn tijdsplanning bij (meer/minder tijd nodig) voor een enkelvoudige taak en voor een taaksysteem	Past zijn werkstijl aan waar nodig
Stelt prioriteiten wanneer er meerdere dingen tegelijk moeten gebeuren		Schat in wat nodig is om de leerstof te beheersen (aanvullende instructie / oefenstof nodig)
Geeft vooraf aan bij welk resultaat hij tevreden is met zijn werk		

--	--	--

Groep 8		
Voorwaarden: - Duidelijke klassenregels opgesteld met de leerlingen, bekend voor alle leerlingen en visueel in de klas - Leerkracht schenkt leerlingen vertrouwen		
Vakoverstijgend: pop-gesprekken, gedeelde sturing. De leerling stelt zelf het doel, monitoren samen, de leerling evalueert eerst zelfstandig en daarna met de leerkracht		
Executieve functies: eigen sterke en zwakke punten herkennen en beschrijven, actief kunnen luisteren, reflecteren op leren door actie te ondernemen		
Tijdens de leertaak		
Voor	Tijdens	Na
Maakt een plan voor de aanpak van een klein project (volgorde van taken, duur van taken, tijdsindeling, behoeften)		Besprekt met anderen hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat
Maakt voor drie vakken een volledige weekplanning waarin onderscheid is tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk		Evalueert eigen werkweek (er is een balans tussen positieve en negatieve punten)
Houdt bij zijn planning rekening met eerdere ervaringen		Komt met suggesties voor aanpassingen op inhoudelijke (wat wil/moet ik leren) en procesmatige aspecten van het leerproces