



Kind

als regisseur van zijn eigen leerproces

M

artine Hofstede

M

aster Special Educational Needs

L

eerroute: Gespecialiseerde Leraar

B

egeleid door: I. Heerink

D

atum: mei 2010

2137384

Samenvatting

“Als je wilt dat gras goed groeit, dan moet je er niet aan gaan trekken. Daar gaat het beslist niet harder door groeien. Wat wel helpt, is de omstandigheden voor het gras verbeteren: veel licht geven, goed bemesten, voldoende water geven”. (Gerrits, J. 2004, p.28).

In het kader van mijn Master Special Educational Needs (SEN) opleiding heb ik een actieonderzoek uitgevoerd naar hoe ik leerlingen van groep 8 zelfverantwoordelijk kan maken voor hun eigen leerproces.

Na de inleiding wordt een theoretisch kader geschetst, ontwikkeld via een literatuuronderzoek. Hierin wordt verhelderd wat het eigen leerproces en de zelfverantwoordelijkheid feitelijk is. Zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces veronderstelt een leeromgeving waarin kinderen zelf mogen kiezen, denken en beslissen, waarin ze autonomie in plaats van controle ervaren. Een leeromgeving waarin kinderen gelegenheid hebben hun eigen leerprocessen te registreren.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat leerlingen moeten leren hoe zij zelf de onderwijsfuncties kunnen uitvoeren. Dit kan alleen wanneer de leerling heeft geleerd *hoe* er geleerd wordt en niet alleen *wat* er geleerd wordt. Het onderwijs kan leerlingen helpen om leervaardigheden en attituden te verkrijgen om eigenaar van het eigen leerproces te worden en uiteindelijk zelf kennis te verwerven. (Bolhuis, 2003).

Door middel van een kwantitatief onderzoek werd nagegaan hoe leerlingen de zelfverantwoordelijkheid ervaren in het eigen leerproces en hoe zij zich betrokken en gemotiveerd voelen. In de vragenlijst voor zowel leerlingen als collega's werd onderzoek gedaan naar meningen en opvattingen over de thema's zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid/motivatie. Er werd tevens gepeild naar de gewenste situatie van vier leerlingen ten aanzien van de zelfverantwoordelijkheid in het eigen leerproces, door middel van een kwalitatief onderzoek. Uit zowel de vragenlijsten als het open-interview is de behoefte af te lezen van leerlingen om hun leren in te richten zoals zij dat willen, zelf beslissingen te nemen of zelf verantwoordelijkheid te kunnen dragen. Middels een observatie naar het leerproces in een leersituatie op een andere basisschool werd gekeken naar de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen volgens een bepaald patroon. De elementen uit de leercyclus zijn gebaseerd op het leerproces van Bolhuis (2002). De leercyclus bestaat uit: leerdoelen, zich oriënteren en plannen, leeractiviteiten kiezen, het eigen (zelfstandig) leren en leerresultaten diagnosticeren/zelfbeoordeling. De gewenste leeromgeving, verkregen uit het open-interview komt het meest overeen met het zelfstandig leren onderwijsconcept. Belangrijke aspecten van dit onderwijsconcept waren terug te zien in de observatie bij een werkelijke situatie op een basisschool.

Een deel van mijn onderzoeksvraag is beantwoord door 'Leren in vijf dimensies' van Marzano en Miedema (2005). Dit boek geeft richtlijnen voor het vormgeven van leer en denkactiviteiten om daarmee de leerling op weg te helpen naar een zelfstandige lerend individu.

Wanneer leerlingen bewust keuzes kunnen maken (ook binnen welbepaalde kaders), wanneer zij zich verantwoordelijk voelen en wanneer zij serieus worden genomen, leren en werken zij met meer plezier en enthousiasme. De leerlingen moeten het leerproces zelf kunnen reguleren, want sturing geven aan het eigen leerproces motiveert (Marzano, 2005).

Tenslotte volgt in de eindconclusie een uniek overzicht van vaardigheden en attituden die de leerkracht zich eigen kan maken om de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen (in groep 8) te stimuleren en te vergroten.

De docent doorloopt alle fasen van het leerproces. Alleen dan is er sprake van een volledig leerproces. In elke fase moet de aandacht van de leerling bewust gericht worden op zowel de inhoud van de stof als op de aanpak en de voortgang (het proces). Door de opbouw in drie fasen wordt de reflectie vooraf, tijdens en na afloop van een leertaak bevorderd. In deze fasen is het belangrijk dat je leerlingen: actief, constructief, cumulatief en doelgericht met kennis om laat gaan. Als rode draad in het leerproces zijn motivatie en reflectie altijd op de achtergrond aanwezig. De taak van de docent is om een leeromgeving te creëren die leerlingen uitdaagt, fascineert en stimuleert tot actieve betrokkenheid. In deze leeromgeving is ruimte voor de leerling om zelf te kiezen, denken en beslissen. Andere factoren die de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen is samen werken en leren van elkaar. Ook het aanbieden van betekenisvolle leertaken lijkt van groot belang om leerlingen intrinsiek te motiveren.

Leerlingen worden echter niet geboren als zelfsturende personen, het is nodig om dit aan hen te leren. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor docenten. Van een doceerstijl die docentgestuurd is naar gedeelde sturing. Hier is sprake van een vrij breed scala aan mogelijkheden. In een begin van gedeelde sturing gaat het bijvoorbeeld om werkvormen waarbij de leerkracht alternatieven aandraagt, waaruit gekozen kan worden. Er zijn verplichte en keuze onderdelen. In een later stadium volgen dan activiteiten waarbij de leerling in sterke mate keuzemogelijkheden heeft in het bepalen waaraan, hoe en met wie er gewerkt wordt. De rol van de docent verschuift van verschafter van alle kennis naar een te raadplegen persoon, die de leerlingen traint om zich onafhankelijk te gedragen.

De leerling is niet langer het meewerkend voorwerp maar wordt het onderwerp: hij wordt meer zelf verantwoordelijk (en aansprakelijk) voor het leren.

Inhoudsopgave

Inleiding	6
1 Aanleiding en probleemstelling	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Aanleiding (doelstelling van het onderzoek)	7
1.3 Probleemstelling (doelstelling in het onderzoek)	8
1.4 Onderzoeksvraag	9
2 Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding	10
2.2 Het eigen leerproces	10
2.2.1 <i>Leren</i>	10
2.2.2 <i>Fasen in het leerproces</i>	11
2.2.3 <i>Onderwijsvernieuwingen</i>	12
2.2.4 <i>Leertheorieën</i>	12
2.3 Zelfverantwoordelijkheid in het eigen leerproces	13
2.3.1 <i>Vier vormen van zelfstandigheid</i>	13
2.4 Vaardigheden en attituden van de docent om de zelfverantwoordelijkheid te stimuleren en ontwikkelen	15
2.4.1 <i>Leren in vijf dimensies / activerend leren</i>	16
2.5 Motivatie en betrokkenheid	17
2.6 Zelfverantwoordelijk gedrag bij leerlingen	19
2.6.1 <i>Nieuwe rol van de leerling</i>	20
3 Beschrijving van het onderzoek	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Onderzoeksmethoden	21
3.3 Beschrijving van de onderzoeksinstrumenten	22
3.3.1 <i>Vragenlijsten</i>	22
3.3.2 <i>Vragenlijst voor leerlingen van groep 8</i>	22
3.3.3 <i>Vragenlijst voor collega's (Schooldiagnose)</i>	23
3.3.4 <i>Overeenkomsten vragenlijsten</i>	23
3.3.5 <i>Observatie</i>	23
3.3.6 <i>Open interview</i>	24
3.4 Kwaliteit van het instrument, betrouwbaarheid en validiteit	26
3.5 Triangulatie	26
4 Datapresentatie en data-analyse	27
4.1 Inleiding	27
4.2 Presentatie onderzoeksinstrumenten	27
4.3 Vragenlijsten	27
4.3.1 <i>Vragenlijst voor leerlingen van groep 8</i>	27
4.3.2 <i>Vragenlijst voor collega's (Schooldiagnose)</i>	31
4.4 Analyse op de uitkomsten van het onderzoek (de vragenlijsten)	33
4.4.1 <i>Conclusie analyse zelfverantwoordelijkheid</i>	35
4.4.2 <i>Conclusie analyse betrokkenheid en motivatie</i>	37

4.5	Observatie	38
4.5.1	<i>Van onderzoeksvraag tot instrument: operationalisatie</i>	38
4.6	Open interview	39
4.7	Analyse op de uitkomsten van het onderzoek (de observatie en het open interview)	42
4.7.1	<i>Conclusie analyse observatie en open interview</i>	45
5	Conclusies	46
5.1	Inleiding	46
5.2	Conclusies	46
5.3	Eindconclusie	51
5.4	Aanbevelingen	52
5.5	Tot slot	53
6	Evaluatie onderzoek	54
6.1	Inleiding	54
6.2	Reflectie procesverloop	54
6.3	Kritische reflectie op persoonlijke ontwikkeling	55
6.4	Reflectie op professionele ontwikkeling	56
6.5	Ethiek	56
	Nawoord	59
	Literatuurlijst	60
	Bijlagen	63
Bijlage 1:	Overzicht van de verschillende leeractiviteiten (naar analogie met Vermunt, 1992)	63
Bijlage 2:	Overzicht van kenmerken rond zelfstandig werken zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren naar analogie met Van Looy, 1998)	66
Bijlage 3:	Overzicht van activerende werkvormen en procesvragen in de drie fasen van het leerproces	68
Bijlage 4:	Onderzoeksinstrument: Vragenlijst voor leerlingen van groep 8	71
Bijlage 5:	Onderzoeksinstrument: Vragenlijst voor collega's	75
Bijlage 6:	Onderzoeksinstrument: Observatie	80
Bijlage 7:	Onderzoeksinstrument: Open interview	90
Bijlage 8:	Schema aanleren van leerstrategieën, Vermunt (1989)	92

Inleiding

Als motto bij dit onderzoek kan een citaat van Nijs Lagerweij, hoogleraar Onderwijskunde aan de universiteit van Utrecht, gelden:

“Onderwijzen is de kunst en de kunde anderen te laten leren”

Het doel van onderwijs is om leerlingen iets te leren, hen te onderwijzen. Het Ruud de Moor Centrum¹ stelt dat de betekenis van onderwijzen door de jaren heen hevige veranderingen heeft ondergaan. Waar het vroeger ging om het overbrengen van kennis aan de leerling is dit in het huidige onderwijs veranderd in het construeren van kennis, vaardigheden en attituden door de leerling. In de huidige samenleving is het individu steeds centraler komen te staan. De leraar heeft steeds meer de rol van ontwerper, begeleider en beoordelaar van het leerproces gekregen. De huidige samenleving kan getypeerd worden als een kennissamenleving, waarin kennis telkens verandert. Om binnen het onderwijs goed aan te sluiten op deze veranderingen is het van belang om leerlingen hierop voor te bereiden.

Veel woorden uit de onderwijstaal verraden dat de leerling in de school niet doet, maar ‘wordt gedaan’. Alsof het onderwijs hem overkomt. Hij wordt behandeld als ware hij grondstof is op een lopende band. Je kunt de leerling net als een stuk hout bijschaven, kort houden, bijspijkeren, bijwerken, verwijderen, overdragen, meten, wegen ... Wat je als school niet allemaal met leerlingen doet! En wat je als leerling niet allemaal kan overkomen!

(Gerrits, J., 2004, p.7 *De school op de schop*)

“Leer de man vissen en hij zal altijd eten of leer de man leren en hij zal zelf kiezen wat hij eet”, zei Confucius ooit. Hierover gaat dit onderzoek. Hoe kan ik de leerlingen in groep 8 zelfverantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces?

In dit onderzoek worden de begrippen student, leerling en lerende als synoniem van elkaar gebruikt. Evenals de begrippen docent en leraar.

Dan rest mij alleen nog u veel plezier te wensen met het lezen van mijn Meesterstuk!

¹ Het RdMC biedt als kennis- en expertisecentrum producten, diensten en instrumenten aan gericht op afstandsonderwijs.

Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Ieder onderzoek begint met een aanleiding, de reden waarom het onderzoek plaatsvindt. Harinck (2006) noemt dat de doelstelling *van* het onderzoek. In dit hoofdstuk wordt een globale aanduiding gegeven van het onderwerp van het onderzoek. Ook wordt aangegeven waarom dit onderwerp gekozen is. Waar is het nuttig voor? Waar wil ik uiteindelijk naar toe?

In paragraaf 1.1 wordt een globale aanduiding gegeven van het onderwerp van het onderzoek. Er wordt aangegeven waarom dit onderwerp gekozen is. In de volgende paragraaf (§ 1.2) volgt een tweede type doelstelling: de doelstelling *in* het onderzoek. Hier kan ook gesproken worden van de probleemstelling of de centrale vraagstelling. Het gaat bij de “doelstelling in” om een kernachtige en overkoepelde verwoording van de vraag waar het onderzoek antwoord op wil geven. (Harinck, 2006, p. 20).

1.2 Aanleiding (doelstelling *van* het onderzoek)

Voor ik aan dit onderzoek ben begonnen, las ik in een publicatie van KPC Groep² het artikel van Gerrits, J (2004, p.2) *De school op de schop*, het volgende wat mij erg inspireerde:

“De leerlingen staan aan de deur van de school te rammelen. Ze branden van ongeduld om weer verder te gaan met waar ze zo lekker mee bezig waren. Als de leraar ze naar binnen laat gaan en ze daarna nog even bij elkaar houdt om nog een paar huishoudelijke dingen te vertellen, zitten ze ongeduldig te schuiven op hun krukjes, want ze willen met hun groepje aan de slag. Als de leraar ze dan ‘eindelijk’ los laat, gaan ze bijna fanatiek aan het leren. Ze hebben voor morgen geen huiswerk op school, maar toch hebben ze gisteravond thuis nog het een en ander uitgeknobbeld en opgezocht. Ze laten elkaar de resultaten zien. De groepjes bruisen van activiteit. Sommige leerlingen gaan in de pauze gewoon verder met waar ze mee bezig waren. De leraren, die hier tutores worden genoemd, worden telkens weer aan de jas getrokken. “juf, kom eens even kijken. We hebben een probleem.”

Zo’n school bestaat echt! Als dit werkelijkheid is, dan ben ik erg benieuwd hoe dat in zijn werking gaat en wat dit vraagt van de docent. Reden te meer om dit te onderzoeken.

Ik geef les aan kinderen in het primair onderwijs. Momenteel sta ik voor groep 8. In mijn onderwijs loop ik aan tegen de actieve en zelfstandige rol van kinderen. Wij werken met een weektaak. De leerkracht kiest behalve de leerstof, de volgorde, de werkvorm, het huiswerk en controleert het gemaakte werk. De leerlingen stellen zich afwachtend op. Ik zou de leerlingen veel meer actief willen maken voor een “levenlang leren”. Geerligs en Van der Veen (1996) stellen dat leren een constructief en zelfsturend proces is.

² KPC Groep is een landelijk opererende adviesorganisatie voor organisaties voor onderwijs en opleidingen.

Volgens stichting Balans³ is een leerling geen vat dat je vol giet. Het huidige onderwijs in mijn klas is geen antwoord op de vraag van de maatschappij naar zelfstandig denkende mensen. Ik wil dat de leerling niet meer het meewerkend voorwerp wordt maar het onderwerp van het onderwijs! Goed onderwijs beschouwt kinderen als volledig toegerust voor hun eigen ontwikkeling en daarvoor intrinsiek gemotiveerd.

Van reproducerend naar construerend leren. In het Handboek zelfstandig leren in de Tweede Fase (1996) wordt beschreven hoe bij zelfstandig werken het leerproces van de leerling in hoge mate door de leerkracht wordt gestuurd. De leerkracht geeft aan wat er gedaan moet worden, hoeveel tijd ervoor staat en wat hij moet doen al hij klaar is. Het werken is productgericht: de taak moet af. Bij zelfstandig leren vervult de leerling op eigen initiatief alle leeractiviteiten die nodig zijn om de door leerkrachten opgegeven leertaken uit te voeren. Dit betekent niet dat de leerkracht geen verantwoordelijkheid meer draagt: naast het opgeven van taakdoelen bewaakt hij de kwaliteit van het leerproces: stelt de leerling zichzelf wel de juiste leerdoelen, evalueert de leerling zijn leerresultaten en leerproces wel op de juiste wijze? (p.18). Op deze manier daag je leerlingen uit de regie over hun leren te nemen en daarmee verantwoordelijkheid.

Volgens De Boer (1996) vinden leerlingen het niet echt leuk om over hun eigen leren na te denken. Ze vinden het lastig en snappen niet waarom dat (nu ineens) zo belangrijk is. "Ik heb toch het goede antwoord", is een opmerking die door leerlingen dan vaak wordt gemaakt. Het is belangrijk te beseffen dat dit gedrag van leerlingen door het gedrag van leerkrachten is gevoed. Hoe vaak is een antwoord gewoon "goed" of "fout"? Jarenlang is van leerlingen gevraagd bepaalde kennis te beheersen, of opdrachten te kunnen maken en als het antwoord fout was werd vooral het goede antwoord benadrukt. Het benadrukken van het *proces* dat bij de leerling heeft plaatsgevonden om tot het betreffende antwoord te komen is niet alleen voor mij als docent, maar ook voor de leerling een grote verandering (p.99).

"Niet vernieuwen is vernauwen." (Van Herpen, 2005)

1.3 Probleemstelling (doelstelling *in* het onderzoek)

Een probleemstelling is een vraag die voorkomt uit de praktijk van de docent, waarop hij door middel van zijn onderzoek een antwoord hoopt te kunnen geven.

(Kallenberg, 2007, p. 33)

Ik onderzoek hoe ik leerlingen in groep 8 zelfverantwoordelijk kan maken voor hun eigen leerproces; *omdat ik wil weten* hoe ik leerlingen als zelfverantwoordelijke leerders af kan leveren: mensen die in staat zijn tot zelfstandige kennisconstructie *teneinde* het leerproces van de leerlingen in hoge mate door hen zelf wordt gestuurd waarbij ze behalve de leerstof, de volgorde, de werkvorm ook de planning kunnen maken *zodat ik als leraar*, leerlingen als het ware boven het eigen leren laat hangen en zij zichzelf bijvoorbeeld afvragen: "Wat doe ik?" en "Is het handig wat ik doe?". Met andere woorden leerlingen zijn niet alleen gericht op de taak (het product), maar ook op de manier waarop de taak kan worden aangepakt (het proces). Hoobroeckx (1960) stelt dat het hiervoor nodig is dat een leerling voor zichzelf een motiverend leerklimaat kan scheppen.

Wyffels (2006) stelt dat actief en zelfstandig leren van leerlingen in recente publicaties hét scharnier is waarrond alles draait.

³ Balans is de landelijke vereniging voor ouders van kinderen met ontwikkelingsstoornissen bij leren en/of gedrag, waaronder ADHD, dyslexie, Asperger en PDD-NOS.

Het criterium voor goed onderwijs wordt voornamelijk bepaald door de mate waarin een school erin slaagt een rijke leeromgeving te creëren die leerlingen uitnodigt tot actief en zelfstandig leren.

Leerlingen zelfverantwoordelijk maken in hun eigen leerproces betekent niet alleen dat leerlingen zelfstandig kunnen leren (kennis en vaardigheden verwerven en verwerken), maar ook dat ze zelfstandig leeractiviteiten kunnen organiseren en sturen. Reflecteren over eigen leren en denken speelt daarin een belangrijke rol. Met dit onderzoek wil ik bereiken dat de aandacht niet langer ligt op de leerstof, maar op het leerproces van de leerlingen. Of zoals Michel Montaigne (1533 – 1592) het zegt: “Een kind is niet een lege fles die moet worden gevuld, maar een smeulend vuurtje dat moet worden aangewakkerd”. In mijn onderwijs wil ik ervoor zorgen dat de leerling zijn eigen kennis construeert.

1.4 Onderzoeksvraag

Ik wil achterhalen hoe je in het basisonderwijs de zelfverantwoordelijkheid in het eigen leerproces van de leerling in groep 8 kan vergroten.

Hoofdvraag: Hoe kan ik de leerlingen in groep 8 zelfverantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces?

Onder “eigen leerproces” versta ik: de manier waarop leerlingen zich die vakinhoud eigen moeten maken. Het gaat daarbij om het volledige leerproces: leerdoelen, zich oriënteren en plannen, leeractiviteiten kiezen, het eigen leren en leerresultaten diagnosticeren; (Bolhuis, 2000).

Hieruit afgeleide deelvragen

De volgende (theoretische) deelvragen zullen vanuit de literatuur worden beantwoord:

- *Wat wordt verstaan onder het eigen leerproces?*
- *Wat wordt verstaan onder leerlingen zelfverantwoordelijk maken voor het eigen leerproces?*
- *Welke vaardigheden/attituden heb ik nodig om zelfverantwoordelijkheid in het eigen leerproces te stimuleren en ontwikkelen?*
- *Hoe kan ik leerlingen motiveren om tot leren te komen?*
- *Wat hebben leerlingen nodig om zelfverantwoordelijk gedrag te laten zien?*

De volgende (praktische) deelvragen komen voor onderzoek in aanmerking.

- *Hoe ervaren de leerlingen van een basisschool de zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid in het eigen leerproces?*
- *Hoe ervaren collega's van een basisschool hun aandeel in de mate waarin zij leerlingen zelfverantwoordelijkheid geven en motiveren?*
- *Hoe werkt een andere basisschool aan de zelfverantwoordelijkheid en motivatie van leerlingen?*
- *Hoe zouden de leerlingen van een basisschool de zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces ingevuld willen zien?*

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat in het bijzonder over de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in hun eigen leerproces en de rol van de docent daarbij. In dit hoofdstuk richt ik mij voor de beantwoording van de theorievragen op de literatuur. Uiteindelijk zullen in hoofdstuk 5 ingrediënten aangereikt worden om dit bij leerlingen te bereiken. Daarnaast wordt aangegeven hoe deze ingrediënten een begin kunnen zijn in de ontwikkeling naar een zelfverantwoordelijke participatie van leerlingen in hun eigen leerproces.

In dit hoofdstuk stel ik vast wat er over het onderwerp: “zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in het eigen leerproces”, al bekend is. Ik bespreek de stand van zaken in de beschikbare literatuur. Dit is als introductie op het onderzoek dat volgt.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het eigen leerproces (§2.2), de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen hierin (§2.3), de vaardigheden en attituden die de leerkracht nodig heeft om dit te ontwikkelen en stimuleren (§2.4) en wat leerlingen nodig hebben om zelfverantwoordelijk gedrag te laten zien (§2.5). In de laatste paragraaf (§2.6) wordt de motivatie in dit geheel beschreven.

2.2 Het eigen leerproces

2.2.1 Leren

Leren is het proces waarbij verschijnselen en de eigen persoon betekenis krijgen. Dat proces gaat voortdurend door. De resultaten van al die leerprocessen vormen het persoonlijke referentiekader, de persoonlijke constellatie van kennis, vaardigheden en houdingen, deels bewust maar ook onbewust, waarmee een individu de wereld en zichzelf begrijpt en tegemoet treedt (Bolhuis, 1995). Daarbij leren mensen niet alleen doelbewust en gericht, maar ook terloops, ongemerkt en op verschillende manieren (zie Simons, 2000). Bolhuis (2002) definieert “eigen leerproces” als volgt: “Het eigen leerproces is de manier waarop leerlingen zich die vakinhoud eigen moeten maken. Het gaat daarbij om het volledige leerproces: leerdoelen, zich oriënteren en plannen, leeractiviteiten kiezen, het eigen leren en leerresultaten diagnosticeren.”

Het gaat bij het leren om het zelf uitvoeren van leeractiviteiten. Leeractiviteiten zijn denkstappen (cognitieve activiteiten) die iedere leerder in zijn hoofd zet. Denken, sturen en persoonlijke gevoelens die bij het leren een rol spelen, worden in onderwijskundig jargon ook wel cognitieve, metacognitieve en affectieve vaardigheden genoemd (Vermunt, 1992).

Marzano (1992) noemt de affectieve leeractiviteiten en de metacognitieve regulatie-activiteiten “*productive habits of mind*”, dus meer gewoontes.

Cognitieve leeractiviteiten

Cognitieve activiteiten worden gedefinieerd als die activiteiten die mensen gebruiken om leerinhouden te verwerken. Deze activiteiten leiden tot resultaten in termen van kennis en vaardigheden.

Cognitieve leeractiviteiten vinden vooral plaats bij het bestuderen van de leerstof of het uitvoeren van een opdracht, bijvoorbeeld analyseren, structuren of memoriseren.

Het gaat hierbij naast het verwerken van de leerstof ook om de aanpak die de leerling kiest.

Boekaerts (1982) onderscheidt drie fasen in het leerproces: Begrijpen van informatie (begripsvorming), integreren van informatie (oefenen) en toepassen van informatie (zelfstandig gebruiken).

Deze hangen nauw samen. Je hebt ze allemaal nodig voor een goed leerproces.

Metacognitieve leeractiviteiten

Om het leergedrag goed te kunnen sturen moet de leerling kennis hebben over zijn eigen leergedrag en over het leren in het algemeen. Dat sturen wordt metacognitie genoemd: weten wat je cognitief doet. Meta-cognitieve leeractiviteiten worden ook wel 'leren leren'-strategieën genoemd.

Naast deze kennis over het eigen leerproces gaat het bij metacognitie ook om het strategisch gebruik van die kennis. Dit laatste noemt men ook wel "regulatie van het leergedrag, zelfregulatie of zelfsturing". Zowel Vermunt (1992) als De Jong (1992) stellen dat belangrijke activiteiten bij zelfregulatie onder andere zijn; oriënteren, plannen, proces bewaken, diagnosticeren, toetsen, corrigeren en evalueren.

Affectieve leeractiviteiten

Affectieve leeractiviteiten bepalen voor een groot deel of er daadwerkelijk gehandeld wordt zoals het 'zou moeten'. Ze zijn van invloed op de motivatie; op de inzet en het doorzettingsvermogen van mensen. Affectieve leeractiviteiten zijn gericht op het verwerken van gevoelens die zich bij het leren voordoen en leiden tot een gemoedstoestand die positief, neutraal of negatief kan uitwerken op de voortgang van een leerproces. Zo hebben Seegers en Boekaerts (1993) aangetoond dat positieve gevoelens en gedachten met betrekking tot de leertaak de bereidheid om inzet te leveren, bevorderen.

Affectieve leeractiviteiten hebben betrekking op het gevoel: bijvoorbeeld motivatie, zelfvertrouwen, concentratie, angst om te falen. Andere affectieve leeractiviteiten zijn bijvoorbeeld: zichzelf beoordelen, waarderen, inspannen, emoties opwekken.

(zie bijlage p.63, tabel 1: overzicht van de verschillende leeractiviteiten en de concretisering daarvan naar analogie met Vermunt, 1992).

2.2.2 Fasen in het leerproces

In de onderwijskundige theorie is, sinds de handelingsgerichte theorie van Vygotsky en Gal'perin door Van Parreren (1969) werd geïntroduceerd, de belangstelling voor de meta-cognitieve vaardigheden groot en zijn er verschillende modellen ontwikkeld. De leeractiviteiten kunnen worden ingedeeld in fasen binnen een leerproces. Volgens Boekaerts en Simons (1993), bestaat een leerproces uit de fasen voorbereiden, verwerken en reguleren.

Het bewust en actief uitvoeren van de gewenste leeractiviteit kan bevorderd worden door bij elke leertaak de drie fasen van het leerproces te doorlopen:

a) Oriënteren (voorbereidingsfuncties)

Voorafgaand aan de eigenlijke leertaak is er een oriëntatiefase. De leerling vraagt zich af wat het doel is van de les, aan welke eisen hij moet voldoen, wat hij al van de stof weet of welke vaardigheden hij al eerder heeft geoefend. Hij vormt zich een beeld waar de stof over gaat, maakt een planning en bepaalt de beste leerstrategie. Een compleet overzicht is te vinden in Derksen et al (1999). In deze fase zijn overeenkomsten te vinden met dimensie 1 van Marzano en Miedema (2005).

b) Uitvoeren (verwerkingsfuncties)

In de uitvoeringsfase gaat het om het uitvoeren van de leeractiviteiten die nodig zijn om de leerstof op te nemen of te reproduceren, te integreren en toe te passen. Dit heeft overeenkomsten met dimensie 2, 3, en 4 van Marzano en Miedema (2005). Als al deze drie niveaus doorlopen worden is er sprake van echt, 'volwaardig leren'. Bij 'oppervlakkig' leren beperkt het leren zich tot het memoriseren of het leren van feitjes en weetjes.

c) Terugkijken (regulatiefuncties)

Om het leren effectiever te maken moet er stilgestaan worden bij de wijze waarop je geleerd hebt. De leerling vraagt zich af of het doel bereikt is, hoe zijn eigen bijdrage is geweest en of de gekozen werkwijze ook bruikbaar is voor anderen leertaken. Deze fase heeft overeenkomsten met dimensie 5 van Marzano en Miedema (2005).

(Het "leren in vijf dimensies" wordt op p.16 in het onderzoek beschreven).

2.2.3 *Onderwijsvernieuwingen*

Onderwijsvernieuwing was de afgelopen decennia volgens Gerrits (2004) vooral vernieuwing van het onderwijsstelsel. Het waren allemaal wijzigingen van ons stelsel. Niet onbelangrijk, maar ze raakten niet of nauwelijks het leerproces van kinderen en jongeren. Wat er in de klas gebeurde bleef goeddeels buiten schot bij al die vernieuwingen.

Veel pogingen tot vernieuwing kwamen uit de pedagogische hoek. Onder andere Décroly, Montessori, Parkhurst en Petersen reikten de scholen pedagogische concepten aan die van grote betekenis zijn voor begrippen als zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid zijn.

Gerrits (2004) stelt dat daarbij past dat de leerling ook zélf de verantwoordelijkheid neemt. Niet de school of de leraar, maar de leerling zelf is verantwoordelijk voor zijn leerproces.

2.2.4 *Leertheorieën*

Belangrijke argumenten om leerlingen zoveel mogelijk hun eigen leren te laten vormgeven komen voort uit de constructivistische en metacognitieve theorieën. De centrale aanname van de constructivistische theorie (Phillips, 1995) is dat verwerving van kennis en vaardigheden niet zozeer het gevolg is van directe overdracht van bestaande en geformaliseerde kennis, maar eerder het resultaat van constructivistische denkactiviteiten van de leerlingen zelf. In constructivistische opvatting is de kwaliteit van de leerresultaten die leerlingen bereiken, voor een groot deel afhankelijk van de leeractiviteiten die zij zélf ondernemen (Lamberigts, 1993). Leren is in deze opvatting een proces van construeren van kennis en vaardigheden op basis van reeds aanwezige kennis (Glaser, 1991).

De constructivistische leertheorie gaat ervan uit dat leerlingen zelf hun leren vormgeven, wanneer er een leeromgeving is die hen daartoe stimuleert. Bij de constructie van kennis zijn cognitieve verwerkingsactiviteiten en metacognitieve activiteiten te onderscheiden (Lamberigts, 1993, Boekaerts en Simons, 1993; Vermunt, 1992) (Ebbens, S., 1994, p.185, 186).

De leerling moet daartoe (Shuell, 1988):

- Actief zijn: iets doen om de leerstof te verwerken;
- Constructief zijn: de nieuwe kennis uitdiepen en verbinden met ander materiaal. Op deze manier ontstaat ook nieuwe kennis;

- De kennis laten cumuleren; stoelen op en gebruik maken van aanwezige voorkennis (zie ook Ali, 1991; Simons, 1989b; Boekaerts en Simons, 1993 en Marzano, 1992);
- Doelgericht met kennis omgaan: leren is succesvol wanneer de leerling zich bewust is van het doel ervan en aan de daaruit voortvloeiende verwachtingen kan voldoen.

Een heldere *karakteristiek van het constructivisme*, valt te lezen in een 'klassieke' passage uit het werk van T.J. Shuell. Daarin worden vier hoofdkenmerken geformuleerd.

"Learning is an active, constructive, cumulative and goal directed process...." In navolging van Verschaffel en De Corte (1998) wordt leren gezien als een constructief, cumulatief, zelfgestuurd, doelgericht, gesitueerd, coöperatief en individueel proces van kennisverwerving, betekenisgeving en vaardigheidsontwikkeling

De metacognitieve leertheorie houdt zich bezig met de kennis en opvattingen die mensen hebben over hun cognitief functioneren, waaronder niet alleen wordt verstaan de wijze waarop zij denken, maar ook de wijze waarop zij hun denkprocessen sturen (Bruning, Schraw & Ronning, 1995). Metacognitieve kennis is noodzakelijk om nieuwe kennis te verwerven. En of kennis effectief verworven wordt is afhankelijk van de intenties, inzet van leerstrategieën, bewaken van het leerproces en het verlenen van betekenis door de lerende zelf (Resnick, 1987).

2.3 Zelfverantwoordelijkheid in het eigen leerproces

Bij zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces wordt naast het opbouwen van het vakinhoudelijke kennisbestand, de leerlingen ook inzicht geven *hoe* geleerd wordt. Zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces betekent zoveel als: de leerling verantwoordelijk maken voor de inhoud van het werk en de afspraken (procedures) die daarover gemaakt zijn, zodat ze verantwoordelijkheid nemen, het als zodanig beleven en de competenties die dat tot uiting brengen, laten zien. Met het geven van meer verantwoordelijkheid aan leerlingen, zouden docenten volgens Ebbens en Ettekoven (2005) ook meer aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van motieven, overwegingen en waarden bij leerlingen. De leerling is immers degene die zelf moet leren het eigen leren vorm te geven. De docenten moeten een visie hebben op de wijze waarop zij de verantwoordelijkheid van die leerlingen willen ondersteunen.

2.3.1 Vier vormen van zelfstandigheid

De Boer (2002) e.a. maakt een onderscheid tussen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Visser 't Hooft e.a (1999) menen dat vóór het zelfstandig werken nog een vorm kan worden toegevoegd, nl. zelf werken. Simons en Zuylen (1999) menen dat er 6 grondvormen van leren zijn, namelijk: zelfstandig werken, zelfstandig samen werken, zelfstandig leren, zelfstandig samen leren, zelfverantwoordelijk leren en zelfverantwoordelijk samen leren.

- Bij *zelf werken* wordt het leerproces volledig door de docent gestuurd. Hij dicteert korte gesloten opdrachten die in tijd beperkt zijn. De oplossingen worden meestal klassikaal besproken. De rol van de leraar is sturend: hij/zij bepaalt de inhoud, waar de opdracht wordt uitgevoerd, wanneer en hoe ze wordt uitgevoerd.

- Bij *zelfstandig werken* wordt het leerproces van de leerling in hoge mate door de docent gestuurd. De docent geeft aan wat er gedaan moet worden, hoe de leerling dat moet uitvoeren, hoeveel tijd er ter beschikking staat en wat hij moet doen als hij klaar is. Het werken is productgericht: de taak moet af.
- Bij *zelfstandig leren* vervult de leerling op eigen initiatief alle leeractiviteiten die nodig zijn om de door leraren opgegeven leertaken uit te voeren. Dit betekent niet dat de leraar geen verantwoordelijkheid meer draagt; naast het opgeven van taakdoelen bewaakt hij de kwaliteit van het leerproces: stelt de leerling zichzelf wel de juiste leerdoelen, evalueert de leerling zijn leerresultaat en leerproces wel op de juiste wijze?
- Bij *zelfverantwoordelijk leren* heeft de leerling alle leeractiviteiten zelf in de hand. De leerlingen bepalen o.a. zowel de leerstof als hun doelstelling, en beoordelen zelf of er voldoende is geleerd. Ook De Brabander ziet het zelfgekozen doel als essentieel voor zelfverantwoordelijk leren.

Boekaerts en Simons (1995) spreken hier over zelfgestuurd leren in plaats van zelfverantwoordelijk leren.

Toch voldoet deze indeling niet helemaal stellen Blok, Oostdam en Peetsma (2006). *Zelfverantwoordelijk leren* sluit in deze afbakening de mogelijke inbreng van derden (de docent) per definitie uit. Ook Nuy en Van Vroonhoven (2001) omschrijven zelfverantwoordelijk leren eerder als de stap waarbij de leerling zeer veel leerfuncties en beslissingen over de inrichting van zijn leerproces in de hand heeft, maar de inbreng van de docent (bijvoorbeeld: het opleggen van de einddoelstelling) niet per se uitgesloten is.

Simons, Van der Linden & Duffy, (2000) spreken van actief en exploratief leren, waarbij de leerling zelf een grote rol speelt.

In dat kader wordt ook wel de meer overkoepelende term activerend onderwijs gebruikt. Deze vorm van actief leren is bij Piaget al min of meer terug te vinden onder de noemer 'discovery learning' (*zelfontdekkend leren*) (zie bijvoorbeeld: Bruner, 1960).

Bij de onderzoekers en in de vakliteratuur vindt men evenmin eenduidigheid over de begrippen. Nuy en van Vroonhoven (1995) verklaren dit als volgt: één van de factoren die het begrip zelfstandig(zelfverantwoordelijk) leren zo complex maken, is dat er tegelijkertijd een aantal ontwikkelingen of veranderde visies op onderwijs mee in verband wordt gebracht.

Uit tabel in de bijlage blijkt dat in de evolutie van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren de sturing door de leerling van zijn eigen leerproces toeneemt. Leerlingen worden zo (mede) verantwoordelijk voor hun eigen ontwikkeling. Om meer greep te krijgen op deze ontwikkeling wordt er een verdeling in verschillende fasen van zelfstandigheid gemaakt. Zie bijlage p.66, tabel 2:

Overzicht van kenmerken rond zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren (naar analogie met Van Looy, 1998).

2.4 Vaardigheden en attitudes van de docent om de zelfverantwoordelijkheid te stimuleren en ontwikkelen

Er is een verschuiving nodig in de traditionele rollen van docent en leerling. De leerling krijgt in het klassikale onderwijs te veel de kans om passief te zijn. In een traditionele rolverdeling tussen docent en leerling hoeft de leerling geen verantwoordelijkheid of verplichtingen op zich te nemen voor wat hij leert: dat doet de docent. De leerling krijgt zo geen kans zich onafhankelijk te leren gedragen.

Maar uit onderzoek blijkt dat succesvolle strategieën bij het leren sterk verbonden zijn met het kunnen nemen van (meer) verantwoordelijkheid voor het eigen leren. De rol van de docent verschuift van verschaffer van alle kennis naar een te raadplegen persoon, die de deelnemers traint om zich onafhankelijk te gedragen (hen te leren zich te houden aan afspraken, discipline, verplichtingen horen hier ook bij).

Volgens Ebbens en Ettekoven (2005) klinkt het paradoxaal, maar is het de bedoeling dat de docent helpt door de hulp uit te stellen. En wanneer hij toch helpt, dan is het de bedoeling leerlingen te helpen zelf het antwoord te vinden. Zelf leren betekent dat leerlingen de ruimte moeten hebben zelf na te denken en zelf een en ander uit te zoeken. Dat betekent niet dat de rol van de docent uitgespeeld is tijdens de periode van het zelfstandig of samen leren.

“Wilt u a.u.b. een stukje opzij, dan kan ik me doorontwikkelen.” (Van Herpen, 2005)

De leerling is niet langer een enigszins passieve consument maar speelt een meer actieve rol: hij wordt meer zelf verantwoordelijk (en aansprakelijk) voor het leren. De docent moet dus een meer begeleidende rol spelen tijdens de zelfwerkzaamheid, een rol die wezenlijk anders is dan de rol voor de klas. Er zal een accentverschuiving plaatsvinden: van eenzijdig productgericht naar procesgericht onderwijs. Procesgericht onderwijs integreert vakinhoudelijke kennis én denkstrategieën om die kennis op te bouwen, te veranderen en te leren gebruiken.

Boekaerts en Simons (1993) maken onderscheid tussen docent gestuurd onderwijs, gedeelde sturing en leerling gestuurd onderwijs:

1. De leraar houdt zelf alle leerfuncties in de hand
(*docentgestuurd onderwijs* met veel leiding van de leraar)
2. De leerfuncties worden verdeeld over leraar en leerlingen
(*Gedeelde sturing*, meer begeleiding van de leraar)
3. De leerling draagt zelf de verantwoordelijkheid voor de leerfuncties (bv binnen een bepaald vak/onderdeel)
(*Leerlinggestuurd onderwijs*, naar een zelfstandig lerende leerling)

Vermunt (1998) sluit hierbij aan en spreekt van strakke externe sturing, gedeelde sturing en losse externe sturing.

Leren leren gaat niet vanzelf, maar het is een *ontwikkelingsproces*. In een op leren leren gerichte instructie en begeleiding door de docent leert de leerling:

- Hoe hij de leerinhouden moet verwerven
- Hoe hij zijn leerproces moet organiseren
- Hoe hij de affectieve kant van het leren kan hanteren (bv hoe hij zich kan motiveren)
- Hoe hij deze drie typen vaardigheden in toenemende mate zonder sturing van de docent of het leermiddel kan uitvoeren.

Een docent gebruikt hiervoor activerende werkvormen, stelt procesvragen en stimuleert de zelfwerkzaamheid. Elke docent moet nieuwe werkvormen kunnen bedenken die de leerling uitdagen om actief aan de slag te gaan met leren. Niet steeds dezelfde werkvormen aanbieden, maar juist variëren.

In de bijlage (p.68, tabel 3: Overzicht van activerende werkvormen en procesvragen in de drie fasen van de les/van het leerproces) staan per fase een aantal suggesties van werkvormen. In de derde kolom staan de procesvragen.

Het is de bedoeling dat leerlingen zichzelf deze vragen meer en meer zelf gaan stellen. Daarom zal de docent er in de les aandacht aan moeten besteden. Ook als de leerlingen vastlopen in het leren zijn dit de belangrijkste vragen die het leerproces weer op gang krijgen.

2.4.1 Leren in vijf dimensies / activerend leren.

In 'Leren in vijf dimensies' van Marzano en Miedema (2005) wordt ingegaan op het vormgeven van activerend leren om daarmee de leerling op weg te helpen naar een zelfstandige lerend individu. Bij het vormgeven van de leer- en denkactiviteiten van de leerling staan vijf dimensies centraal.

1. Motivatie

Motivatie en zin in leren zijn belangrijke voorwaarden voor het leren. In deze dimensie komen strategieën, technieken, aanbevelingen aan de orde ten behoeve het zin hebben/krijgen in leren, gemotiveerd te worden en/of te blijven door aandacht te besteden aan:

- hoe een school en klassenklimaat motiverend werkt;
- hoe de motivatie voor schoolse taken en opdrachten te bevorderen;
- hoe de betrokkenheid van de leerling bij het eigen leren te bevorderen.

2. Nieuwe kennis verwerven en integreren

In deze dimensie staan strategieën centraal die aandacht besteden aan de wijze waarop leerlingen kennis verwerven en inpassen in aanwezige kennis. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de wijze waarop leerlingen vaardigheden opdoen.

Als je naar de vier didactische principes van Bolhuis (2000) kijkt, is deze dimensie, samen met dimensie 3 en 4, te plaatsen onder het tweede didactische principe: *De docent stelt de manier van doen en denken in het vakgebied centraal en verbindt steeds de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden met de manier waarop deze worden geleerd.*

3. Bestaande kennis verbreden en verdiepen

Voor het verbreden en verdiepen van kennis moet je de beschikking hebben over hogere denkvaardigheden, zoals vergelijken, classificeren, abstraheren, induceren, deduceren, stelling onderbouwen, fouten analyseren en perspectieven analyseren.

Marzano en Miedema geven aan dat het aanleren van deze denkvaardigheden de nodige tijd kost. Dit tijdsaspect komt ook bij Brandsford (1999) aan de orde.

4. Onderzoek doen (toepassing van kennis in betekenisvolle situaties)

Volgens Marzano en Miedema (2005) staat het onderzoekend leren hoog in het vaandel van de school met een actieve en zelfstandige leerling. Leerlingen kunnen hun kennis gebruiken om de wereld om hun heen te onderzoeken, wat

heb je anders aan kennis die je niet kunt gebruiken. Bij onderzoekend leren gebruiken leerlingen kennis uit dimensie 2 en dimensie 3.

Presenteren, reflecteren, samenwerken, communiceren in relatie tot het toepassen van kennis, daar gaat het hierom. Het vierde didactische principe van Bolhuis (2000) komt sterk overeen met deze dimensie: *De docent behandelt leren en leerresultaten als sociale verschijnselen*.

Ook bij Brandsford (1999) komt dit aan de orde als hij aangeeft dat voor diepte leren zowel een kennisbasis nodig is als onderzoeksvaardigheden passend bij het kennisdomein.

5. Reflectie

In deze dimensie staat het ontwikkelen van reflectieve denkgewoontes centraal, kritisch denken, creatief denken en zelfregulatie en zelfsturing. Deze dimensie is net als dimensie 1 altijd op de achtergrond aanwezig. Leerlingen die bewust zijn van hun leren en nadenken over wat zij doen zijn betere leerders dan leerling die alleen naar buiten kijken en nooit naar binnen.

Denkgewoontes maken het leren efficiënt en effectief. Goede denkgewoontes maken leerlingen 'intelligent'.

Dimensie 5 bevat hele serie strategieën om dit soort denken op te roepen, met leerlingen te bespreken, te belonen, te modelleren, te plannen en te toetsen.

Kohn stelt (1999) dat het de taak van de docent is een leeromgeving te creëren die kinderen uitdaagt, fascineert en stimuleert tot actieve betrokkenheid.

Deze opvatting werkt hij globaal uit in drie aspecten (Drie 'C's': Collaboration, Content en Choise):

- Actief leren veronderstelt communicatie en uitwisseling van kennis. Leerlingen werken samen en leren van elkaar (bijvoorbeeld door coöperatief leren). Ze 'onderhandelen over betekenissen'. Ze discussiëren, luisteren naar elkaar, benutten elkaars sterke kanten, wisselen argumenten en standpunten uit en genereren gezamenlijk nieuwe kennis en inzichten. Leren is bij uitstek een interactief proces waarin samenwerking de plaats van wedijver inneemt.
- Actief leren vraagt om betekenisvolle en authentieke contexten in plaats van taken waarin versnipperde blokjes informatie worden aangeboden of losstaande vaardigheden worden geoefend.
- Actief leren veronderstelt een leeromgeving waarin kinderen zelf mogen kiezen, denken en beslissen, waarin ze autonomie in plaats van controle ervaren. Een leeromgeving waarin kinderen gelegenheid hebben hun eigen leerprocessen te regisseren.

2.5 Motivatie en betrokkenheid

Autonomie, de behoefte aan zelfstandigheid

Volgens het Ruud de Moor Centrum is de leercyclus een eenvoudige weergave van de manier waarop de lessen/ activiteiten binnen het onderwijs meestal worden georganiseerd. Hierbij is veel aandacht voor het proces op zich. Er is echter nog geen aandacht besteed aan 'de binnenkant van het leerproces', namelijk de innerlijke kant van de leerling, bijvoorbeeld zijn gevoelens, de motivatie en zijn eigen persoon. Misschien is dit zelfs wel de belangrijkste insteek is om het leerproces te optimaliseren.

Een van de basisbehoeften van kinderen (en volwassenen net zo) om gemotiveerd te raken is dat je mag ervaren dat je iets kan, dat je iets zélf kan, zonder (al te veel) hulp. Stevens (2002) stelt dat mensen gemotiveerd zijn om te laten zien wat ze kunnen en gemotiveerd om méér te kunnen. Zo zijn mensen gebouwd: pro-actief, intrinsiek gemotiveerd om zich te ontwikkelen en te leren, een leven lang. Kinderen hebben een drang naar zelfstandigheid in zich.

Ervaren dat je mag kiezen, ervaren dat je beslissingen mag nemen, motiveert.

Kinderen doen graag dingen zelf en leren gaandeweg steeds meer zelf en zelfstandig te doen. Kohn (1996) stelt dat we van leerlingen pas kunnen verwachten dat ze actief zijn, wanneer ze deelnemer zijn in de klas, wanneer ze actief betrokken zijn bij het klassengebeuren, wanneer ze in de klas iets te vertellen hebben, wanneer ze kortom een stem hebben. Ook De Winter (1998) houdt een pleidooi voor een actieve rol van leerlingen in pedagogische en didactische kwesties, die in het dagelijkse schoolleven aan de orde zijn. Hij stelt dat dat een rol is die leerlingen op hun ontwikkelende lijf geschreven is, maar die hun meestal ontzegd wordt. Wie leerlingen een stem geeft, hoeft minder stemmingmakerij te vrezen.

Ebbens en Ettekoven (2005) stellen dat wie werkelijk accepteert dat kinderen medeburgers zijn met eigen interesses en behoeften, en niet alleen maar consument van een in zichzelf gekeerde kennisfabriek, die zal merken dat kinderen zich kunnen ontpoppen als enthousiaste en gemotiveerde leerlingen. In een leerklimaat waarin we verwachten dat leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen van hun eigen leerproces zullen docenten eerder *met* leerlingen moeten werken dan dat ze *voor* de leerlingen werken. Van Loo (2003) stelt dat docent en leerling dan “on-line” zijn. Ze staan wel met elkaar in verbinding. Volgens Stevens (2003) bepalen leerlingen zelf wat ze doen, wanneer, hoe en waar. Iedereen is van nature leergierig en de meest effectieve manier van leren is die door de leerlingen zelf bedacht is (p.43).

Deci en Chandler (1986) werkten het motivatiebeginsel uit in termen van drie psychologische basisbehoeften: de behoefte aan relatie, aan competentie en aan autonomie. Stevens (2002) beschrijft hoe je de bijdrage van Deci en Chandler zou kunnen samenvatten voor de rol van een docent. Dan zou je kunnen zeggen: Je leerlingen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen (competentie), ze willen laten zien dat ze het zelf wel kunnen (autonomie), hoewel nooit alleen: ze vragen dat je beschikbaar bent en hen toegenegen (relatie). De veronderstelling van Deci (1990), Stevens (1997 & 2002) is dat, wanneer aan deze drie basisbehoeften voldaan wordt, leerlingen bereid, gemotiveerd zullen zijn om actief mee te denken in hun eigen leerproces. De drie basisvoorwaarden kunnen dan gezien worden als voorwaarden voor het vormgeven van het eigen leren en daarmee als de ingrediënten van een leerklimaat (dat wat leerlingen – en dat geldt natuurlijk ook voor volwassenen – nodig hebben om optimaal te functioneren).

In de motivatieliteratuur wordt door Schunk en Zimmerman (1994) gesproken over de volgende voorwaarden voor goede motivatie of zin in school: keuze, haalbaarheid, ruimte voor zelfregulering, beschikbaarheid van anderen en feedback en hoge verwachtingen.

In de ‘self-determination theory’ brengen Deci & Ryan, 1985; Ryan en Deci, 2000 een verband aan tussen zelfregulatie en de aard van de motivatie, intrinsiek of extrinsiek, die daar sturing aan geeft. ‘Selfdetermination’ betekent zelfbeschikkingsrecht, dus het recht om zelf beslissingen te nemen.

Intrinsieke motivatie betekent dat iets wordt gedaan vanwege inherente interesse of inherent plezier in de uitvoering van de taak zelf. Maslow (1968) gaat ervan uit dat ieder mens beschikt over een intrinsieke behoefte om te groeien en de potentie heeft zicht te ontwikkelen. Ook Vermunt (1992) beschouwt de intrinsieke leermotivatie als hoogste niveau: de leerling leert op basis van persoonlijke interesse.

De aanname is dat bij intrinsieke motivatie de zelfregulatie heel bewust plaatsvindt hetgeen leidt tot leren van hoge kwaliteit. Het is voor docenten daarom van belang om te weten welke factoren de intrinsieke motivatie van leerlingen bevorderen dan wel ondermijnen.

Zo blijkt uit onderzoek van Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw (2000) dat samenwerkend leren de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleert, omdat deze werkvorm leerlingen in staat stelt om alle beschikbare competenties constructief in te zetten in complexe leerprocessen. Boekaerts (2003) stelt dat ook het aanbieden van betekenisvolle leertaken van groot belang lijkt om leerlingen intrinsiek te motiveren. Of zoals Stevens (1997) het zegt: "goed onderwijs of een goede school heeft een hoog motivationeel gehalte". Dat betekent dat leerlingen weten waarom ze iets doen. Ritzen (1998) vermeldt dat: "het geven van betekenis als persoonlijke zingeving een van de functies van onderwijs is.

Bij activiteiten die niet inherent interessant zijn, kan *extrinsieke motivatie* optreden. Deci en Ryan (2000) onderscheiden vier stadia van zelfregulatie bij extrinsieke motivatie, afhankelijk van het niveau van externe regulatie of zelfdeterminatie. Recent onderzoek van Simons, Dewitte & Lens (2002) laat overigens zien dat activiteiten die een gevolg zijn van extrinsieke motivatie toch zeer motiverend kunnen zijn. Voor een taak waarvoor leerlingen niet intrinsiek zijn gemotiveerd, bleken ze zich op grond van een 'geïntegreerde regulatie' toch goed in te kunnen zetten.

2.6 Zelfverantwoordelijk gedrag bij leerlingen.

Wat kan onder zelfstandigheid van bovenbouw leerlingen verstaan worden?

Niet bedoeld wordt dat leerlingen alleen, zonder of geringe taakinstructie vooraf, aan het werk zijn. Ik volg hierbij de indeling door Tonnaer en van Hagen (1999). Wel bedoeld wordt met zelfstandigheid:

1. Voldoende motivatie bij de leerling. De leerling kan vanuit interne kracht een taak uitvoeren. Bij het uitvoeren van taken heeft de leerling geen externe stimulator nodig. Als een leerling steeds aanmoedigingen hoort zoals "doe je best", "zet door" leert hij niet goed om vanuit eigen motivatie te werken.
2. Planmatigheid van werken. De leerling kan vanuit een min of meer vooraf afgebakend plan werken. Minimaal zitten er de drie basisaspecten in van oriënteren, uitvoeren en terugkijken. Beter is het nog wanneer de volgende deelaspecten erin zitten: Wat wil ik precies bereiken? Welke werkvormen zijn er nodig om informatie te verzamelen, ordenen van informatie, beschrijven, vastleggen van de geordende kennis, presentatie van de kennis en reflectie (indien ik het nog een keer zou doen dan)?
3. Durven initiatief te tonen. Vanuit eigen ideeën, inzichten een taak/opdracht overdenken en uitdragen/presenteren. De leerling moet vertrouwen hebben in eigen mogelijkheden.

4. Een reëel zelfbeeld hebben. De leerling moet een reëel inzicht hebben in welke taken hij aan kan. Weten welke mogelijkheden er in hem zitten. De leerling moet zichzelf haalbare doelen kunnen stellen.
5. Ontspannen en betrokken kunnen werken Een leerling moet met positieve emoties en betrokken aan een taak bezig willen en kunnen zijn. Hij moet ontspannen aan een taak kunnen en willen werken.
6. Prestatie(s) durven en kunnen leveren. De leerling moet in de toegemeten tijd productief kunnen zijn. Hij moet eisen aan zichzelf stellen. Wat eis ik van mijzelf wat de taakuitvoering betreft?
7. Openstaan voor beïnvloeding en zelf invloed willen uitoefenen. De leerling moet openstaan voor ideeën die klasgenootjes aandragen, maar ook zelf met ideeën komen waarbij klasgenootjes zich verrijkt voelen. (Eenzelfde buurman het hele jaar hebben, werkt niet ideeën verruimend).
8. Kunnen reflecteren op eigen en andermans gedrag. De leerling moet systematisch, geordend kunnen terugkijken op een afgelegde route. De opbrengst hiervan zal moeten zijn, dat van daaruit verbeteringen worden gepland.

Een heleboel vaardigheden die leerlingen zich proberen eigen te maken. Ga er maar aan staan. De een is het gegeven, de ander moet er hard aan trekken om het zich eigen te maken.

2.6.1 Nieuwe rol van de leerling

Volgens Van der Veen (2007) houdt meer zelfstandig leren voor de leerlingen in dat zij *vaker* zelf informatie opsporen en hierin structuur aanbrengen, lacunes in de eigen kennis kunnen constateren, zichzelf vragen stellen en de antwoorden toetsen, inschatten hoeveel tijd nodig is om een probleem onder de knie te krijgen, weten wanneer het tijd wordt de hulp van de docent of medeleerlingen in te roepen en discipline opbrengen om de tijd goed te besteden.

Terwijl deze nieuwe rol op zich voor de leerlingen aantrekkelijker is, veroorzaakt ze volgens Geerligts en Van der Veen (2008) huiver voor sommige leerlingen, die zich afvragen of ze die vrijheid wel aankunnen. (p.9).

Volgens de pedaGOgische begeleidingsdienst⁴ moeten leerlingen geïntroduceerd worden en meegroeien in het veranderingsproces van meer verantwoordelijkheid in hun eigen leerproces. Voor de leerling moet de implementatie hiervan geleidelijk aan gebeuren en zijn voorafgaande leerprocessen noodzakelijk. Dit betekent dat de leerling vertrouwd moet worden met bepaalde vrijheden zoals:

- plannen in de tijd
- keuzes maken
- opdrachten en afspraken naleven
- verantwoordelijkheden nemen en dragen
- allerlei samenwerkingsvormen.

⁴ Pedagogische begeleidingsdiensten bevorderen de onderwijskwaliteit en ondersteunen leerkrachten, schooladministraties, scholen enz. om didactische en/of pedagogische projecten te realiseren die specifiek zijn voor de schoolbesturen (inrichtende machten).

Beschrijving van het onderzoek

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk staat de vraagstelling van het praktijkonderzoek centraal: *wat* wordt onderzocht. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methode van het praktijkonderzoek: *hoe* wordt onderzocht. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is opgezet en hoe de gegevens verkregen worden. (Harinck, 2006).

3.2 Onderzoeksmethoden

Vorm van onderzoek doen.

Als hoofdvorm van sociaalwetenschappelijk onderzoek, doe ik een *kwalitatief onderzoek*. *Kwalitatief onderzoek* bestaat uit een onderzoeksstrategie waarbij het te bestuderen onderzoeksprobleem zo open mogelijk tegemoet wordt getreden (oriënterend), zonder expliciet geformuleerde modellen, begrippen, theorieën of hypothesen vooraf. Er wordt direct aangesloten bij de onderwijskundige praktijk.

Hiervoor maak ik gebruik van een actieonderzoek. Ponte (2002) karakteriseert actieonderzoek voor de onderwijssituatie als volgt: actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaat vindt. Meestal gaat het bij actieonderzoek om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Men verzamelt daarbij gericht informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen, zonodig resulterend in bijsturing daarvan. Actieonderzoek gebeurt meestal in dialoog met collega's en/of vakgenoten. (Harinck, 2006, p.50).

In actieonderzoek gaat het niet zozeer om betrouwbare informatie als wel om een adequate oplossing voor een probleem. Het vertrekpunt is een situatie die als problematisch wordt ervaren en waarin ik verandering wil aanbrengen. Zelf ben ik betrokken en heb er dus alle belang bij dat het probleem wordt opgelost. Het onderzoek dient ook geen ander doel dan het oplossen van dat probleem. Ik heb voor het type *Actieonderzoek* gekozen, aangezien ik in de praktijk werk en aspecten van mijn eigen werk wil verbeteren op mesoniveau (klasniveau). (Harinck 2006). Bij actieonderzoek moet je doorlopend bereid zijn bestaande ideeën te herijken en het herorganiseren. Het uiteindelijke doel is altijd een concrete verbetering van het eigen onderwijs.

Het actieonderzoek doorloopt een aantal stappen (die elkaar lang niet altijd chronologisch opvolgen). Dit zijn de belangrijkste:

- *Probleem en vraag (handelingsvraag)*. De leraar/onderzoeker signaleert een probleem en formuleert een vraag die tot de oplossing van dat probleem leidt. *Het verbeteren van het handelen als opbrengst staat bij actieonderzoek centraal. Het is dan ook vooral een hoe-vraag waarop een antwoord gevonden wordt.*
- *Verkenning*: Het gaat er duidelijk niet om dat de onderzoeker onmiddellijk een oplossing gaat bedenken. Eerst moet het probleem en de daaruit voortvloeiende vraag nader worden verkend. De belangrijkste onderzoeksmethoden hiervoor zijn observatie, reflectie, literatuurstudie en praten met collega's en leerlingen. *De onderzoeker en het onderzochte zijn dezelfde.*

- Plan en verbeteractie. Op basis van de resultaten van de verkenning wordt een plan ontwikkeld voor de oplossing van het probleem. Hierin worden onder meer verbeteracties geformuleerd en is beschreven hoe de actie worden geëvalueerd. *Het moet wel “een persoonlijk ingevuld en aangepast voertuig” worden. Ook moet de praktische informatie een plek krijgen binnen de betreffende context: wat werkt binnen deze groep, voor deze specifieke leerlingen en op deze school?*
- Rapportage: Er wordt een mondelinge en/of schriftelijke rapportage gemaakt waarin de vraag en het onderzoek worden beschreven en de beoogde verbeteringen worden omschreven.

3.3 Beschrijving van de onderzoeksinstrumenten

In deze paragraaf worden de instrumenten om de onderzoeksgegevens te verzamelen besproken.

In subparagraaf 3.3.1 wordt begonnen met vragenlijsten; die leveren dataverzameling op die voornamelijk uit cijfermatige informatie bestaat. Bij de overige vormen van data verzamelen die worden besproken, overheerst het kwalitatieve aspect.

In paragraaf 3.5.2 wordt het observatie instrument besproken. Als laatste onderzoeksinstrument wordt in paragraaf 3.5.3 het open interview uitgewerkt.

De instrumenten zijn zelf ontwikkeld, zodat het in alle opzichten bij de eigen vraagstelling aansluit. (Harinck, 2006, p.61).

3.3.1 Vragenlijsten

Werken met vragenlijsten is een veelgebruikte methode als de onderzoeker meningen, opvattingen of kennis van het publiek wil leren kennen. (Kallenberg, 2007, p.53). Ik gebruik deze methode vooral om opinies te peilen. Voor de verwerking van de vragenlijsten, gaat het om *kwantitatieve gegevens*, het gaat om meetbare gegevens. Dat zijn, gegevens die ofwel direct in een getal zijn uitgedrukt, ofwel makkelijk tot getallen te herleiden zijn. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van beoordelingsschalen.

De bewerking van de kwantitatieve gegevens is gebeurd via statische techniek: *de beschrijvende techniek*. Als basistechniek is gekozen voor de *frequentieverdeling*. In een frequentieverdeling wordt aangegeven hoe de respondenten verdeeld zijn over de antwoordmogelijkheden op een vraag.

De frequentieverdeling wordt in een grafische vorm weergegeven, in de vorm van een grafiek en in de vorm van een tabel. (Harinck, 2006, p.73, 74).

3.3.2 Vragenlijst voor leerlingen van groep 8

Het doel van de vragenlijst voor leerlingen is om te onderzoeken hoe leerlingen de zelfverantwoordelijkheid ervaren in het eigen leerproces en hoe zij zich betrokken en gemotiveerd voelen.

Bij alle 26 leerlingen uit mijn klas neem ik deze vragenlijst af, omdat ik dan over een grote gegevensverzameling beschik, en anders geen betrouwbare uitspraken kan doen. De vragenlijst voor de leerlingen heb ik KISS: Keep It Simple, Stupid, gehouden door het instrument en het taalgebruik zo simpel mogelijk te houden. (Harinck, 2006, p. 64)

3.3.3 Vragenlijst voor collega's (Schooldiagnose)

In de vragenlijst voor collega's wordt onderzoek gedaan naar meningen en opvattingen van collega's naar de actieve en zelfstandige rol van de leerlingen op de eigen werkplek.

3.3.4 Overeenkomsten vragenlijsten

Voor beide vragenlijsten geldt dat: de antwoorden op de vragen gemakkelijk kunnen worden gekwantificeerd, dat wil zeggen dat ze in getallen worden omgezet. Het gaat hier om kwantitatief onderzoek. (Kallenberg, 2007, p.53).

De vragen zijn zoveel mogelijk gesloten gehouden, dat wil zeggen dat er maar uit een beperkt aantal antwoorden kan worden gekozen (Kallenberg, 2007, p.53). In dit geval moet men scoren op een schaal van 1 t/m 4, waarbij 1 staat voor: - - en 4 voor ++.

Door de vrij groot aantal specifieke vragen, die gedetailleerd worden uitwerkt, wordt gesproken van een *gestructureerd* gebruik. (Harinck, 2006, p.54).

De vragenlijsten zijn gemaakt in het kwaliteitssorgsysteem WMK (Werken Met Kwaliteit), een coproductie van:

Bos Onderwijs Consultancy te Ede (Cees Bos, auteur)
Koninklijke Van Gorcum te Assen Rovecom (uitgever)
Rovecom te Hoogeveen (automatiseerder)

Cees Bos is verbonden aan de CHEde, de opleiding schoolleider primair onderwijs Octaaf en kerndocent BOMA (MBA-ME) en ontwikkelde het Werken Met Kwaliteitskaarten P.O. (2003)

Volgens de stichting WMK is WMK (PO) is niet zomaar een instrument voor kwaliteitszorg – het is een kwaliteitssorgsysteem voor schoolontwikkeling (kwaliteitszorg) en mensontwikkeling (integraal personeelsbeleid). Centraal staat het formuleren van doelen en criteria die kaderstellend zijn voor respectievelijk de ontwikkeling van de school en de medewerkers.

Het doel van deze vragenlijsten is om objectieve gegevens bijeen te brengen, waarmee in hoofdstuk 4 verklaringen worden gegeven over de waargenomen verbanden. (Kallenberg, 2007, p.53).

3.3.5 Observatie

Een ander onderzoeksinstrument dat wordt inzet is: *observatie*.⁵ Observatie is een manier van informatie verzamelen over het gedrag van leerlingen of leraren met behulp van je eigen zintuigen. (Kallenberg, 2007, p.57).

Door de waarnemingsmethode nader in te vullen met observatiepunten verandert een algemene waarnemingsmethode in een bruikbaar onderzoeksinstrument. Bij die invulling spelen de onderzoeksvragen een hoofdrol; ze worden hier vertaald in (onderdelen van) het instrument. (Harinck, 2006, p.56)

De kwalitatieve gegevens zijn verwerkt in de kijkwijzer zelfwerkzaamheid. De kijkwijzer is zelf ontworpen zodat het in alle opzichten bij de eigen vraagstelling aansluit.

⁵ Observatie is waarnemen met de bedoeling conclusies te trekken (Van de Sande, 1999, p.14).

De observatie vindt plaats op een andere school bij een docent van groep 8 in een middelgrote plaats. Belangrijk is, het *natuurlijke* karakter van de situatie. De situatie en omstandigheden zijn niet speciaal voor het onderzoek zelf in het leven geroepen, maar maken deel uit van de reguliere processen in zo'n praktijkveld. De observatie vindt plaats in een levensechte situatie waardoor ze meer authentiek is. De resultaten zijn daardoor makkelijker te vertalen naar de onderwijspraktijk en hebben een betere geldigheid. (Harinck, 2006, p. 69).

Doel van de observatie is om gericht te kijken en luisteren naar het gedrag van de leerlingen vanuit een bepaalde vraagstelling: "Hoe kan ik leerlingen van groep 8 zelfverantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces?". Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een gestructureerde "kijkwijzer" zelfwerkzaamheid. Van tevoren is een lijst gemaakt waarin precies aangegeven staat welke vormen van gedrag er in kaart gebracht worden. (Kallenberg, 2007, p.58). Doordat gedetailleerd uitgewerkt is wat onderzocht dient te worden, wordt gesproken van gestructureerd gebruik. (Harinck, 2006, p. 54). In de kijkwijzer is een onderscheid gemaakt tussen wat de onderzoeker waarneemt en wat er uit de evaluatie (nabespreking) naar voren is gekomen. Interpretaties worden in een andere kleur (blauw) genoteerd.

In de kijkwijzer staan de volgende beleidsterreinen:

1. Oriënteren (voorbereidingsactiviteit)
2. Uitvoeren (verwerkingsactiviteit)
3. Terugkijken (regulatieactiviteit)

Deze beleidsterreinen zijn afgeleid van Boekaerts en Simons (1993). Dit zijn de drie fasen van het leerproces waar leeractiviteiten kunnen worden ingedeeld.

Er wordt zo objectief mogelijk informatie verzameld over dat gedrag, met de duidelijke bedoeling een bepaalde verbetering te bereiken. (Kallenberg, 2007, p.57). Die verbetering heeft te maken met mijn eigen leerkrachtgedrag. De observatie heeft pas echt waarde als ik zoveel mogelijk toevalsfactoren weet uit te schakelen.

De *onderzoekseenheden*⁶ zelf zijn homogeen, ze tonen geen verschillen. Het zijn allemaal leerlingen. Maar op de bestudeerde eigenschappen bestaan wel verschillen. De verschillen (de eigenschap) bestaan uit de manier waarop leerlingen omgaan met de zelfverantwoordelijkheid in hun eigen leerproces. (Harinck, 2006, p. 57).

Na de observatie zet ik de rol van "member check" in om de validiteit te vergroten.. Na de observatie heb ik de ingevulde kijkwijzer gemaild naar de betrokkene. Doel is om na te gaan of ik de opvattingen van betrokkene goed weergegeven heb. (Harinck, 2006). De volgende reactie kreeg ik van de betrokkene: "Mijn complimenten voor je observatieverslag. Het geeft, denk ik, een reëel beeld van de situatie bij ons op school." De notities zijn intact gebleven.

3.3.6 Open interview

Het laatste onderzoeksinstrument om in beeld te krijgen hoe leerlingen over de kwestie (zelfstandig) werken denken is het open *interview*. (Kallenberg, 2007, p.60)

⁶ Met onderzoekseenheden bedoelen we personen, zaken of objecten. Zij zijn de "dragers" van de eigenschappen waarin de onderzoeker geïnteresseerd is. (Harinck, 2006, p. 57).

Werken met open interviews is nogal arbeidsintensief, want je probeert al pratend de visie van de leerlingen op het (zelfstandig) werken te achterhalen. De onderzoeksgroep is bij deze werkwijze dus niet al te groot. Het gesprek wordt geheel aan de hand van tevoren opgestelde vragenlijsten gevoerd. Zo komen alle te behandelen onderwerpen ook echt aan bod, waardoor de resultaten van verschillende interviews beter vergelijkbaar zijn. (Kallenberg, 2007, p.61).

Om te weten hoe een bepaalde populatie (de leerlingen van groep 8) over taak(werken)beleving denkt, doe ik een kleinschalig "survey-onderzoek"⁷. Survey-onderzoek gaat ook na of subgroepen in de onderzochte groep verschillen met betrekking tot het onderzochte thema. (Harinck, 2006, p.48). Zijn de uitkomsten bij leerlingen die hoog scoren op de vragenlijst anders dan bij leerlingen die laag scoren op de vragenlijst?

In dit survey-onderzoek maak ik gebruik van een *open interview*. Dit interview is bedoeld om niet meetbare informatie ten aanzien van meningen en opvattingen van leerlingen te verkrijgen.

Mijn onderzoeksgroep is niet al te groot. Ik heb er voor gekozen om het interview bij vier leerlingen af te nemen. Deze leerlingen kies ik op basis van de resultaten van de vragenlijst. De leerlingen die het laagst scoren en de leerlingen die het hoogst scoren, kies ik voor het interview uit. Ik ben mij ervan bewust dat de subjectiviteit bij een open interview vrij groot is. Ik ben allesbehalve een neutrale buitenstaander. Ik leid het gesprek en heb tijdens het gesprek ook een eigen inbreng. Ik kan daarbij niet voorspellen in welke mate mijn aanwezigheid of mijn vraagstelling de antwoorden die ik krijg beïnvloed. Ten slotte ben ik ook degene die de conclusies trekt, waarbij ook altijd iets van mijn eigen opvattingen mee zullen klinken. (Kallenberg, 2007, p. 61). In het open interview zal aan twee leerlingen die beiden zwak scoorden en twee leerlingen die beiden hoog scoorden gevraagd worden, aan te geven hoe de door hen gewenste situatie er uit zal gaan zien, als zij zelf mogen bepalen hoe het zelfstandig werken (taakbrief, stoplicht, blokjes, overleg, werkplek etc) er op een basisschool aan toe zal gaan.

Om de informatie te verfijnen, stel ik enkele open vragen, waarbij de deelnemers iets meer van hun eigen opvattingen kunnen geven.

Open vragen geven de leerlingen de mogelijkheid een eigen antwoord te zoeken en te formuleren, niet gehinderd door de beperkingen van een heel specifieke vraagstelling. (Nijnatten, 2005).

Middels de wondervraag (de Shazer, 1988) is het interview opgezet. Het effect van de wondervraag is meestal dat de leerling een concrete situatie kan beschrijven die positieve gevoelens oproept. De interviewer kan dan vragen naar verdere details van de verandering in de situatie. (DeJong & Miller)

Aangezien het onderzoek zowel kwalitatieve als kwantitatieve, op elkaar aansluitende gegevens omvat worden de kwalitatieve gegevens *ter illustratie* van de kwantitatieve gegevens gebruikt. Zo wordt het wat droge beeld van cijfermatige uitkomsten verrijkt en verdiept. (Harinck, 2006, p.78)

⁷ Survey-onderzoek is gericht op de vraag hoe mensen ergens over denken, wat ze ergens van vinden, hoe ze handelen, wanneer en wat ze doen. (Harinck, 2006, p. 48).

3.4 Kwaliteit van het instrument, betrouwbaarheid en validiteit.

Gegevens verkrijgen

De kwaliteit van mijn onderzoek, vastgelegd in het onderzoeksinstrument, druk ik uit met de begrippen *betrouwbaarheid* en *validiteit* van de operationalisering. Met betrouwbaarheid verwijs ik naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van een "meting".

Met *validiteit* bedoel ik: Heeft het instrument wel datgene te pakken wat ik wil weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld wel? (Harinck 2006, p. 62).

De respons op de Schooldiagnose onder collega's was 70.83%: 17 van de 24 respondenten hebben de vragenlijst ingevuld. Het responspercentage is uitstekend; de vragenlijst werd door heel veel respondenten ingevuld. Daardoor geven de uitslagen een zeer betrouwbaar beeld van de mening van de respondenten.

De respons op de Vragenlijst onder leerlingen van groep 8 was 100,00%: 26 van de 26 respondenten hebben de vragenlijst ingevuld. Het responspercentage is uitstekend; de vragenlijst werd door heel veel respondenten ingevuld. Daardoor geven de uitslagen een zeer betrouwbaar beeld van de mening van de respondenten (interne consistentie).

3.5 Triangulatie

Om de validiteit van mijn onderzoek te verhogen, pas ik *triangulatie* toe. Letterlijk: vanuit drie hoeken. (Harinck, 2006, blz. 66). Ik breng verschillende invalshoeken en benaderingen in. Dit doe ik door verschillende respondenten te benaderen. De triangulatie heeft betrekken op *verschillende typen informanten* (Harinck, 2006, blz. 66) Zo bevroeg ik niet alleen de leerlingen, maar ook collega's en een leerkracht van een andere school, waar ze verder zijn met de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in hun eigen leerproces. Hiervoor ga ik naar een basisschool in een middel grote plaats. Deze school valt binnen onze vereniging van Chrono scholen. Ook pas ik verschillende onderzoekstechnieken naast elkaar toe. Triangulatie op het *soort informatiebron*. (Harinck, 2006, blz. 67) Ik maak gebruik van: vragenlijsten, interviews en een observatie. Hiermee ondervang ik de zwakte van een instrument door meer dan één instrument in te zetten op eenzelfde onderzoeksvraag. (Harinck, 2006, p. 63).

Datapresentatie en data-analyse.

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan de gegevens weergegeven die zijn verzameld tijdens het onderzoek. De gegevens worden per onderzoeksinstrument vermeld. Conclusies naar aanleiding van de gegevens volgen in hoofdstuk 5 evenals de mogelijke verbeterpunten (indien van toepassing). Voor de volledige uitwerking van de onderzoeksinstrumenten verwijs ik u naar bijlage 4 t/m bijlage 6 (p. 71-91)

4.2 Presentatie onderzoeksinstrumenten

In de volgende paragrafen worden successievelijk de volgende onderzoeksinstrumenten gepresenteerd: vragenlijsten, observatie en open-interview. De resultaten vanuit dit onderzoek worden ondersteund middels theorie verworven vanuit de literatuur.

4.3 Vragenlijsten

In deze paragraaf worden de opbrengsten beschreven van de vragenlijsten. Allereerst worden de kwantitatieve gegevens uit de vragenlijsten van zowel de leerlingen als van de collega's gepresenteerd. Vervolgens worden deze twee vragenlijsten naast elkaar neergezet waarbij er geanalyseerd wordt op de betekenis van de uitkomsten.

4.3.1 Vragenlijst voor leerlingen van groep 8

Deze paragraaf begint met het presenteren van de opvallendheden uit de meerkeuze vragen. Vervolgens worden de resultaten weergegeven van het cijfer wat leerlingen geven op de manier van zelfstandig werken. Hierna wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste aspecten uit de Gemiddelde score eigen school (GSES), bestaande uit 2 items, namelijk: betrokkenheid / motivatie en zelfverantwoordelijkheid. Deze laatste twee worden per item nader bekeken. De transparantie en verantwoording zijn tot slot te lezen.

Manieren van leren

Het meest opvallende aspect uit het onderzoek over de manieren van leren van de leerlingen, is dat 19% het meest baat heeft bij visuele ondersteuning door middel van bijvoorbeeld een filmpje of afbeelding. (Zie bijlage 4, figuur 2, p.72)

Marzano (2007) zegt hierover het volgende: "Visueel onderwijs betreft het gebruik van afbeeldingen en andere visuele voorstellingsvormen. Direct na het onderwijs heeft het een effectgrootte van 0,90 en twaalf maanden later een effect van 0,74. De effectgrootte geeft aan hoeveel standaarddeviaties de gemiddelde score in de experimentele groep (de groep waarin de didactische aanpakstrategieën wordt toegepast) boven de gemiddelde score in de controlegroep (de groep waarin de didactische aanpakstrategieën niet werd toegepast) ligt". (Marzano, 2007, p.58) (Nuthall, G. (1999). *The way students learn: Acquiring knowledge from an integrated science and social studies unit*. The Elementary School Journal, 99(4), 303-341)

Tevens is uit het onderzoek naar voren gekomen dat leerlingen denken goed te presteren door met elkaar samen te werken. 15% geeft aan dit als prettig te ervaren.

Naast dit gegeven blijkt ook dat aantekeningen en samenvattingen maken de resultaten van de leerlingen positief kan beïnvloeden. 12% van de ondervraagde leerlingen kiest voor dit antwoord.

Marzano (2007) beschrijft in het boek: "Wat werkt op school. Research in actie" de effectgroottes voor de verschillende categorieën didactische aanpakstrategieën. Hierin beschrijft hij dat Coöperatief leren een gemiddelde effectgrootte heeft van 0,73. Opvallend is dat huiswerk en oefeningen in het onderzoek van Marzano een grotere effectgrootte (0,77) hebben dan Coöperatief leren. In dit onderzoek geeft slechts 4% van de leerlingen aan dat ze het meeste leren van huiswerk maken. De effectgroottes in de categorie samenvatten en aantekeningen maken hebben in het onderzoek van Marzano en collega's (Marzano, 1998a; Marzano, Gaddy & Dean, 2000; Marzano, Pickering & Pollock, 2001) een effectgrootte van 1,00.

Rapportcijfer zelfstandig werken

Op de stelling: Als ik de manier van zelfstandig werken (met weektaak) op school een rapportcijfer zou moeten geven van 1 t/m 10, dan geeft ik een..., geeft 85% aan (22 van de 26 leerlingen) tevreden te zijn. De andere 15% is ontevreden. Van deze 15 % geeft $\frac{3}{4}$ deel een rapportcijfer 5 en $\frac{1}{4}$ deel een rapportcijfer 1. (Zie bijlage 4, figuur 3, p.73)

Gemiddelde score eigen school.

De volgende resultaten komen voort uit de antwoorden die door de leerlingen gegeven zijn op de stellingen die betrekking hebben op betrokkenheid/motivatatie en zelfverantwoordelijkheid. De scores variëren van 1 t/m 4, waarbij 4 het hoogste is. Uit de resultaten van beide onderwerpen is af te leiden dat de gemiddelde score voldoende is. Betrokkenheid en motivatie scoort een 3.07. Voor de zelfverantwoordelijkheid was dit een 3.14. Dit geeft aan dat de betrokkenheid en motivatie ten aanzien van de zelfverantwoordelijkheid in het eigen leerproces voldoende is.

Om duidelijkheid te creëren rondom de voorgenoemde resultaten, worden de opvallende data per item uitgelicht.

De sterke punten die voortkomen uit het item *betrokkenheid en motivatie* zijn: "Ik weet waar ik goed in ben" en "ik ben blij als iets gelukt is". Veel van het huidige wetenschappelijke onderzoek en de theorieën over motivatie in de groep vindt zijn wortels in het werk van John Atkinson (Atkinson, 1957, 1964, 1987; Atkinson & Raynor, 1974). Een van de vooronderstellingen van Atkinson was dat de dynamica van motivatie kan worden beschreven in termen van twee concurrerende "drives", krachten of *drijfveren*:

1. het streven naar succes
2. de angst om te falen.

Beide drijfveren werken gelijktijdig. In de loop van de tijd ontwikkelen mensen een sterke neiging om ofwel succesgeoriënteerd te zijn ofwel situaties van falen te vermijden. Leerlingen die succesgeoriënteerd zijn, zijn over het algemeen gemotiveerd om met nieuwe opdrachten te beginnen vanwege verwachte emotionele beloningen.

Leerlingen die situaties van falen vermijden, zijn niet gemotiveerd om aan nieuwe opdrachten te beginnen omdat ze zich bij falen een negatief effect op de hals halen. (Marzano, 2007, p. 104) In het onderzoek dat uitgevoerd is voor dit rapport komt naar voren dat leerlingen streven naar succes: "ik ben blij als iets gelukt is" (score: uitstekend). Maar ook de angst om te falen is terug te vinden: "Ik heb plezier in het leren van nieuwe dingen" (score: zwak tot matig). Aangezien de leerlingen aangeven te bezitten over zwak tot matig zelfvertrouwen, valt het geringe plezier in het leren van nieuwe dingen te verklaren.

Sterke punten die naar voren komen uit het item zelfverantwoordelijkheid zijn: "Ik wil leren van mijn fouten", "ik doe de dingen op mijn eigen manier" en "ik kies zelf welk werk ik van de weektaak eerst ga doen".

Nagenoeg alle besprekingen van "constructivisme" of "breinvriendelijk onderwijs" benadrukken de behoefte van leerlingen om hun eigen unieke betekenis te ontwikkelen ten aanzien van de leerstof die wordt geleerd. (Marzano, 2007, p. 78). Leslie Hart suggereert dat structuur het leren remt. Zijn opvattingen zijn vervat in het volgende citaat uit zijn boek *Human Brain and Human Learning* (1983):

"Aangezien de hersenen ontegenzegglijk een "multipad", een multimodaal orgaan zijn, is het idee van verplichte onderdelen, of zelfs een vastgelegd onderdeel ondraaglijk. Ieder van ons leert op een persoonlijke, hoogst individuele, hoofdzakelijk willekeurige manier, waarbij we al de input – van leraren of ergens anders vandaan – die we tot dat punt hebben ontvangen, continu toevoegen, ordenen en herzien. Indien dat het geval is, dan zal ieder groepsonderwijs dat strak en logisch is gepland, voor het grootste deel van de groep verkeerd zijn gepland en zal het leren onvermijdelijk remmen, verhinderen of verstoren," (p.55)

Uit dit onderzoek komt ook naar voren dat de leerlingen de dingen op hun eigen manier doen en dus leren op een persoonlijke, hoogst individuele, hoofdzakelijk willekeurige manier. Die willekeurige manier is in dit onderzoek terug te vinden in de hoge score op de stelling: "ik kies zelf welk werk ik van de weektaak eerst ga doen".

De ontwikkeling naar zelfevaluatie is matig (zwak). Bij het zelfstandig werken dient met de zelfevaluatie een start te zijn gemaakt. De beoordeling van het leerproces komt in het huidige onderwijs nauwelijks aan bod. De Koning (1998) stelt dat de echte leerwinst zit in het evalueren en de taak- en probleemaanpak. Leerlingen krijgen dan inzicht in de eigen wijze van leren. Zij leren hoe leeractiviteiten beter kunnen worden aangepakt en ontwikkelen zo een effectievere manier van leren die bij hen past. De aandacht voor het leerproces is een belangrijk element in de didactiek van het zelfstandig leren. (p. 47).

Transparantie en verantwoording

De basisschool waar het onderzoek heeft plaatsgevonden, scoort een 3.46.

Daarmee scoort de school ruim boven de norm: ruim voldoende.

De respons op de vragenlijst was 100%: 26 van de 26 respondenten hebben de vragenlijst ingevuld. Het responspercentage is uitstekend; de vragenlijst werd door heel veel respondenten ingevuld. Daardoor geven de uitslagen een zeer betrouwbaar (valide) beeld van de mening van de respondenten.

Onvoldoende	2 vragen	9%
Zwak/Matig	6 vragen	26%
Voldoende	5 vragen	22%
Ruim voldoende	5 vragen	22%
Goed	4 vragen	17%
Uitstekend	1 vragen	4 %

Hoogste scores (van hoog naar laag)

- Ik ben blij als iets gelukt is. (3.81)
- Ik wil leren van mijn fouten. (3.54)
- Ik kies zelf welk werk ik van de weektaak eerst ga doen. (3.50)
- Ik doe de dingen op mijn eigen manier. (3.50)
- Ik weet waar ik goed in ben. (3.50)
- Ik vind wat ik op school leer nuttig. (3.46)
- Ik wil weten hoe ik mijn werk gedaan / gemaakt heb. (3.46)
- Ik werk hard in de les. (3.31)
- Ik weet wat ik kan doen als ik klaar ben met mijn werk. (3.31)
- Ik kan zelfstandig mijn werk maken. (3.31)

Laagste scores (van laag naar hoog)

- Ik mag zelf een onderwerp kiezen in de lessen Wereldoriëntatie (ak, gs en bio). (1.92)
- Ik kan mijn (huis) werk plannen. (2.46)
- Ik denk na over hoe ik gewerkt heb. (2.65)
- Ik kijk mijn eigen werk nauwkeurig na. (2.69)
- Ik heb zelfvertrouwen. (2.81)
- Ik wil voor de les weten wat ik ga leren. (2.85)
- Ik kan mijn tijd goed indelen. (2.92)
- Ik heb plezier in het leren van nieuwe dingen. (2.96)
- Ik vind zelfstandig werken aan opdrachten leuk. (3.00)
- Ik vind de meeste vakken boeiend. (3.04)

4.3.2 Vragenlijst voor collega's (Schooldiagnose)

In deze paragraaf worden de resultaten beschreven van de vragenlijst onder collega's van een basisschool.

De uitslagen worden per beleidsterrein beschreven. Vervolgens worden de gemiddelde resultaten beschreven van de totale vragenlijst en het gemiddelde van de twee beleidsterreinen afzonderlijk. De resultaten van de actieve betrokkenheid van leerlingen bij de onderwijsactiviteiten worden daarna verder uitgelicht. Hierna worden de resultaten van de verantwoordelijkheid van leerlingen voor de organisatie van hun eigen leerproces nader beschreven. Tenslotte wordt de transparantie en verantwoording beschreven.

Gemiddelde score eigen school (GSES)

Onder de collega's is eveneens een onderzoek uitgevoerd, naar de eigen bijdrage die leidt tot de actieve en zelfstandige rol van de leerlingen. Wederom zijn de resultaten genormeerd op een schaal van 1 t/m 4, waarbij 4 het hoogst is. Uit het onderzoek onder collega's laten de leraren zien, gemiddeld zwak te scoren op de "Actieve en zelfstandige rol van de leerlingen" (2.96).

Deze totaalscore is onderverdeeld in de volgende items:

- de leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten (3.07)
- de leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces. (2.88)

Op het eerste item laten de leraren zien, de leerling voldoende actief te betrekken bij de onderwijsactiviteiten.

Op het tweede item blijkt dat de leraren de verantwoordelijkheid die zij leerlingen geven voor de organisatie van hun eigen leerproces, matig is.

De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.

Uit de gegevens onder collega's komt naar voren dat de leraren er in ruim voldoende mate voor zorgen dat de leerlingen actief luisteren en opletten bij de instructie. Op de overige onderdelen zorgen de leraren in voldoende mate voor de betrokkenheid bij de onderwijsactiviteiten.

De leraren scoren zwak op de stelling: "De leraren zorgen ervoor dat de leerlingen actieve leerders zijn". Actief leren is een proces waar kinderen door actief betrokken te zijn bij dingen, mensen, ideeën en gebeurtenissen, een nieuw begrip verwerven (Cordus, 2002). Het betekent dat kinderen het beste leren door dingen aan den lijve te ervaren. Dit gebeurt meestal alleen als zij zelf met dingen bezig zijn, nadenken over het eigen handelen, handelen van binnenuit, zelf ontdekkingen doen, conclusies trekken en problemen oplossen (p.64). Volgens de stichting APS wordt onder de actieve leerder verstaan: kennis en begrip dienen actief verworven te worden. Deze opvatting impliceert dat leerders (zowel kinderen als volwassenen) actief moeten zijn. In plaats van alleen te luisteren, lezen ze, maken ze oefeningen, discussiëren ze, debatteren ze, onderzoeken ze, testen ze hypothesen en nemen ze standpunten in.

De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau.

Uit de gegevens die zijn voortgekomen uit het onderzoek onder collega's komt als belangrijke data naar voren dat de leraren in ruim voldoende mate beschikken over de vaardigheden om het zelfstandig werken van de leerlingen te begeleiden en bevorderen.

Daarentegen zijn de resultaten op het ontwikkelen van de eigen verantwoordelijkheid en de kenmerken rond zelfstandig leren (naar analogie met Van Looy, 1998) zwak tot onvoldoende.

Transparantie en verantwoording

Deze basisschool scoort als school een 2.96. Daarmee scoort de school iets onder de norm: zwak.

De respons op de Schooldiagnose was 70.83%: 17 van de 24 respondenten hebben de vragenlijst ingevuld. Het responspercentage is uitstekend; de vragenlijst werd door heel veel respondenten ingevuld. Daardoor geven de uitslagen een zeer betrouwbaar (valide) beeld van de mening van de respondenten.

Onvoldoende	2 vragen	14%
Zwak / Matig	3 vragen	21%
Voldoende	5 vragen	36%
Ruim voldoende	4 vragen	29%
Goed	0 vragen	0%
Uitstekend	0 vragen	0%

Hoogste scores (van hoog naar laag)

- De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken (3.41)
- De leraren begeleiden de leerlingen bij het zelfstandig werken en leren (3.35)
- De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actief luisteren en opletten bij de instructie (3.32)
- De leraren zetten leermiddelen in die de zelfstandigheid bevorderen (3.29)

Laagste scores (van laag naar hoog)

- Leraren zorgen ervoor, dat leerlingen proces en product evalueren (reflectie) (2.24)
- Leerlingen kunnen zelf taken en activiteiten kiezen en plannen (2.47)
- De leraren laten de leerlingen zelfverantwoordelijk leren (2.53)
- De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig leren (2.65)
- De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actieve leiders zijn (2.71)
- De leraren zorgen voor individuele betrokkenheid (3.00)
- De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen geïnteresseerd zijn (3.06)
- De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen geconcentreerd meedoen (werken) (3.06)
- De leraren ontwikkelen de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen (3.12)
- De leraren zorgen voor taakgerichtheid (3.24)

4.4 Analyse op de uitkomsten van het onderzoek (de vragenlijsten)

De resultaten van de vragenlijst, die afgenomen is onder leerlingen van groep 8, worden in een schema vergeleken met de resultaten van de vragenlijst onder collega's (Schooldiagnose). Er wordt gewezen op uitkomsten die elkaar ondersteunen, of juist tegenstrijdig zijn. De gevonden uitkomsten zijn middels een schema inzichtelijk gemaakt, zodat ze beter te vergelijken zijn. Er is een samenhang te zien tussen aandacht voor de actieve en gemotiveerde leerhouding en de verdere ontwikkeling van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor eigen leren. Deze samenhang wordt hieronder nader toegelicht.

De uitkomsten over zelfverantwoordelijkheid in de vragenlijst van de leerlingen worden vergeleken met de uitkomsten in de vragenlijst onder collega's (Schooldiagnose). Hierbij wordt specifiek de vraagstelling "de leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van het eigen leerproces die past bij hun ontwikkeling" onderzocht.

Tussen deze twee beleidsterreinen is een duidelijke overlap te zien. Ritzen (1998) vermeldt dat: "Bij zelfverantwoordelijk gaat het er, zoals gezegd, uiteindelijk om dat een persoon zijn eigen leerproces beheert en beheerst."

De betrokkenheid en motivatie in de vragenlijst van leerlingen is naast de stelling "de leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten" in de vragenlijst van collega's (Schooldiagnose) gezet.

De samenhang tussen de basisbehoeften van kinderen en de actieve en gemotiveerde leerling is duidelijk.

Zowel Kohn (1996) als De Winter (1998) stellen dat als je leerlingen een stem geeft, je zal merken dat ze actief betrokken zijn bij het klassengebeuren en zich ontpoppen als enthousiaste en gemotiveerde leerlingen.

Waardering van de (eind)scores

Een score tot 2,50	Onvoldoende
Een score tussen 2.50 en 3,00	Zwak (matig)
Een score tussen 3,00 en 3,25	Voldoende
Een score tussen 3,25 en 3,50	Ruim voldoende
Een score tussen 3,50 en 3,75	Goed
Een score tussen 3,75 en 4,00	Uitstekend

Een sterk punt is een punt dat boven de 3.50 scoort.

Een mogelijk verbeterpunt is een punt dat beneden de 3.00

Hieronder staan de gegevens schematisch weergegeven. In het schema is de vergelijking gemaakt tussen de vragenlijsten van enerzijds de leerlingen en anderzijds van de collega's.

Leerlingen:		Collega's	
Zelfverantwoordelijkheid		De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van het eigen leerproces die past bij hun ontwikkeling.	
	Score:		Score:
Ik let op bij de uitleg van de juf.	3.23	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actief luisteren en opletten bij de instructie	3.32
Ik let op bij de uitleg van de juf.	3.32	De leraren ontwikkelen de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen.	3.12
Ik kan zelfstandig mijn werk maken.	3.31	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken.	3.41
Ik weet wat ik kan doen als ik klaar ben met mijn werk.	3.31	De leraren zetten leermiddelen in die de zelfstandigheid bevorderen.	3.29
Ik kan mijn (huis) werk plannen.	2.46	De leerlingen kunnen zelf taken en activiteiten kiezen en plannen	2.47
Ik kan mijn tijd goed indelen.	2.92	De leerlingen kunnen zelf taken en activiteiten kiezen en plannen	2.47
Ik denk na over hoe ik gewerkt hebt.	2.65	Leraren zorgen ervoor, dat leerlingen proces en product evalueren (reflectie).	2.24
Ik kijk mijn eigen werk nauwkeurig na.	2.69	Leraren zorgen ervoor, dat leerlingen proces en product evalueren (reflectie).	2.24
Ik wil weten hoe ik mijn werk gedaan / gemaakt heb.	3.46	Leraren zorgen ervoor, dat leerlingen proces en product evalueren (reflectie).	2.24
Ik wil leren van mijn fouten.	3.54	Leraren zorgen ervoor, dat leerlingen proces en product evalueren (reflectie).	2.24
Ik vraag in mijn groepje om hulp als ik er zelf niet uitkom.	3.15	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken.	3.41
Ik kies zelf welk werk ik van de weektaak eerst ga doen.	3.50	Leerlingen kunnen zelf taken en activiteiten kiezen en plannen.	2.47
Ik kan zelf oplossingen vinden / bedenken.	3.12	De leraren laten de leerlingen zelfverantwoordelijk leren.	2.53
Ik doe de dingen op mijn eigen manier.	3.50	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig leren.	2.65

4.4.1 Conclusie analyse zelfverantwoordelijkheid (vragenlijsten)

Concluderend kan worden gezegd dat er veel overeenkomsten zijn tussen leerlingen en collega's. Op bepaalde indicatoren zijn wel een aantal verschillen op te merken. Duidelijk komt de welwillendheid van de leerlingen naar voren om te weten hoe ze hun werk gedaan/gemaakt hebben. De leraren lijken niet/nauwelijks aan deze behoefte te voldoen. Hieruit kan worden opgemaakt dat de leraren niet/nauwelijks (genoeg) op de hoogte zijn van de wensen van de leerlingen. De leraren zorgen er in onvoldoende mate voor, dat leerlingen het proces en product na gedane arbeid evalueren (reflectie). Dit wordt bevestigd door de leerlingen. De leerlingen geven een onvermogen aan in het evalueren van proces (ik denk na over hoe ik gewerkt heb) en product (ik kijk mijn eigen werk nauwkeurig na). Dit valt te verklaren door het feit dat bij zelfstandig leren de feedback evenveel gericht op inhoud als op proces is. De collega's scoren op deze vorm zwak. Volgens stichting Marant⁸ moet de leerling systematisch, geordend kunnen terugkijken op een afgelegde route. De opbrengst hiervan zal moeten zijn, dat van daaruit verbeteringen worden gepland.

Aansluitend kan de score van het zelfverantwoordelijk leren genoemd worden. Hierop wordt nog iets lager gescoord. Zelfverantwoordelijk leren gaat nog een stapje verder dan zelfstandig leren (Van Looy, 1998). De leerlingen bepalen (specifieke) leerdoelen voor die opdracht of dat onderdeel. De doelen moeten wel binnen algemeen gestelde doelen passen.

Verder is terug te zien dat zowel leerlingen als leerkrachten aangeven dat leerlingen onvoldoende zelf taken en activiteiten (kunnen) kiezen en plannen. Hoewel de leerlingen zelf oplossingen kunnen vinden/bedenken en de dingen op hun eigen manier doen, ligt hier een discrepantie met de collega's. Een deel van het zelfstandig leren wordt hiermee ondervangen (leerlingen doen op een zelfgekozen manier wat gevraagd is) maar de leerlingen bepalen zowel een deel van de inhoud en welke aanpak (hoe-wanneer-waar-met wie) niet zelf.

⁸ "Marant is de regionaal verankerde adviesorganisatie die professionals inspireert om duurzaam optimale ontwikkelingskansen voor leerlingen te creëren". (Missie van Marant)

Hieronder staan de gegevens schematisch weergegeven. In het schema is de vergelijking gemaakt tussen de vragenlijsten van enerzijds de leerlingen en anderzijds van de collega's.

Leerlingen:		Collega's	
Betrokkenheid / motivatie		De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	
	Score:		Score:
Ik werk hard in de les.	3.31	De leraren zorgen voor taakgerichtheid.	3.24
Ik vind de meeste vakken boeiend.	3.04	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen geïnteresseerd zijn.	3.06
Ik mag zelf een onderwerp kiezen in de lessen Wereldoriëntatie	1.92	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actieve leeders zijn.	2.71
Ik mag zelf een onderwerp kiezen in de lessen Wereldoriëntatie	1.92	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig leren.	2.65
Ik heb plezier in het leren van nieuwe dingen.	2.96	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actieve leeders zijn.	2.71
Ik vind zelfstandig werken aan opdrachten leuk.	3.00	De leraren zorgen voor individuele betrokkenheid.	3.00
Ik heb zelfvertrouwen	2.81	De leraren begeleiden de leerlingen bij het zelfstandig werken en leren.	3.35
Ik weet waar ik goed in ben.	3.50	De leraren begeleiden de leerlingen bij het zelfstandig werken en leren.	3.35
Ik ben blij als iets gelukt is.	3.81	De leraren begeleiden de leerlingen bij het zelfstandig werken en leren.	3.35
Ik vind wat ik op school leer nuttig.	3.46	De leraren zorgen voor individuele betrokkenheid.	3.00
Ik wil voor de les weten wat ik ga leren.	2.85	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actief luisteren en opletten bij de instructie.	3.32

4.4.2 Conclusie analyse betrokkenheid en motivatie (vragenlijsten)

Ook hier zijn weer een aantal overeenkomsten te zien. Op de indicator: “De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actieve leerders zijn”, is de score zwak. De leerlingen scoren op de indicator: “Ik wil voor de les weten wat ik ga leren”, zwak. Hoewel de leraren ruim voldoende scoren op de indicator: “De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actief luisteren en opletten bij de uitleg”, zien de leerlingen mogelijk de inhoud van de les niet als functioneel. Zij hebben vooraf geen leer- en taakdoelen vastgesteld.

In feite is al het leren actief. Het leren is een actief informatieverwerkingsproces. Een sleutelfactor bij het actief leren is de functionaliteit bij het leren. De leerlingen moeten bezig zijn met stof waarvan zij de functie kunnen inzien. Op de indicator: “Ik vind wat ik op school leer nuttig”, is de score ruim voldoende.

Marzano (2005) noemt dit Dimensie 4: Betekenisvol leren.

Een ander belangrijk punt is de betrokkenheid van de kinderen. Wanneer de kinderen niet betrokken zijn bij het onderwijs is het bijna onmogelijk om ze iets te leren. Het gaat het ene oor in en het andere oor uit. De lesstof moet aangepast zijn aan de belevingswereld van de kinderen. Aangezien de leerlingen tijdens de lessen Wereldoriëntatie niet of nauwelijks zelf een onderwerp mogen kiezen, is de betrokkenheid lager. Op de indicator: “Ik heb plezier in het leren van nieuwe dingen, scoren ze eveneens zwak (matig). Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat het nieuwe geleerde hen opgelegd wordt.

Zelfstandigheid, ook wel autonomie genoemd, is volgens stichting Marant ook één van de basisbehoeften van kinderen om tot leren en ontwikkeling te komen. Kinderen hebben een drang naar zelfstandigheid in zich. Ervaren dat je mag kiezen, ervaren dat je beslissingen mag nemen, motiveert. Hier kunnen ze zelfvertrouwen van krijgen. Op de indicator: “Ik heb zelfvertrouwen”, scoren ze zwak (matig).

De leerlingen moeten een reëel inzicht hebben in welke taken zij aan kunnen. Weten welke mogelijkheden er in hen zitten. De leerling moet zichzelf haalbare doelen kunnen stellen.

Opvallend is dat de leerlingen ook nu, wel willen. Ze geven aan dat ze hard werken in de les (ruim voldoende), de meeste lessen boeiend vinden (voldoende) en dat ze zelfstandig werken aan opdrachten leuk vinden (voldoende).

4.5 Observatie

Bij de observatie en het open interview gaat het om *kwalitatieve gegevens*, ook wel de ongestructureerde gegevens genoemd. Om met de kwalitatieve gegevens om te springen is de geordende schoenendoosmodel gehanteerd. (Harinck, 2006, p.78) De gegevens worden in dit model verwerkt en er worden een aantal thema's in aangebracht. Deze thema's zijn herleid vanuit de hoofdvraag. Elk van deze vijf thema's kan zowel door de leraar als de leerling worden georganiseerd (Bolhuis & Simons, 1999).

4.5.1 Van onderzoeksvraag tot instrument: operationalisatie.

Hieronder staan de gegevens uit de kijkwijzer in het geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2006). Er is ordening en structuur aangebracht in het materiaal door middel van rangschikking in thema's. Volgens het Ruud de Moor Centrum wordt het leerproces in een leersituatie meestal volgens een bepaald patroon aangeduid. Dit patroon wordt ook wel de leercyclus genoemd. De elementen uit de leercyclus zijn gebaseerd op het leerproces van Bolhuis (2002). De elementen uit de leercyclus zijn geen losstaande elementen maar een samenhangend geheel. Een van de manieren om de samenhang duidelijk te maken naar leerlingen is via het geven van feedback gericht op de doelen en resultaten die behaald moeten worden. Hierin zijn de items betrokkenheid/motivatie en zelfverantwoordelijkheid verweven. Deze zijn lastig te scheiden.

Hoe werkt groep 8 van een basisschool in een middelgrote plaats aan de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in hun eigen leerproces?

- **Leerdoelen**
leerlingen stellen zichzelf geen doelen, leerlingen werkt met taakdoelen (inhoud van de taak) leerkracht bewaakt en controleert taak- leerdoelen, werkt aan leerdoelen middels instructie, verschillende (± 10) takenkaarten, "eigen inbreng" biedt mogelijkheden voor leerlingen om zichzelf doelen te stellen
- **Zich oriënteren en plannen**
maandag plannen voor hele week, tot aan kerst plannen op takenkaart, na kerst in agenda, verschillende notatie wijze, moeten leerlingen echt leren, hulp door "geschatte tijd" aan te geven, werk plannen voor thuis
- **Leeractiviteiten kiezen**
basiswerk/keuzewerk, eigen inbreng als "tip" inspectie, rekening houden verstandig kiezen, eigen verantwoordelijkheid, wat vrijdag niet af is, is huiswerk
- **Het eigen (zelfstandig) leren**
doelstelling, methode van vaststelling en meting of toetsing leerresultaten en methode van feedback, beoordeling en beloning vastgelegd. Manier van werken niet. Tijd en plaats zijn bepaald. (deels) Zelf bepalen: zelfstandig/ alleen, met maatje, met leerkracht, op de computer, deels thuis
- **Leerresultaten diagnosticeren / zelfbeoordeling**
blad evaluatie takenkaart op: werk, samenwerking, tijd. Leerlingen kijken werk zelf na, fouten aangeven op foutenlijst. Beoordeling werkwijze (proces): wat net zo, wat anders. Leerlingen houden vorderingen zelf niet bij.

4.6 Open interview

De verwerking van de kwalitatieve gegevens van het open interview zijn eveneens verwerkt in het geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2006). Ook nu is er weer ordening en structuur aangebracht door middel van dezelfde rangschikking in vijf thema's, als bij de observatie. Het leerproces in een leersituatie wordt meestal volgens een bepaald patroon aangeduid. Dit patroon wordt ook wel de leercyclus genoemd. Door bij zowel de observatie als het open interview het zelfde patroon te hanteren kunnen de kwalitatieve gegevens beter met elkaar vergeleken worden. Niet alle 5 de thema's zijn per vraag te herleiden. De thema's die bij de beantwoording van een vraag, buiten beschouwing zijn gebleven zijn niet verwerkt.

Interview leerlingen groep 8A:

"Ik wil je een vreemde vraag stellen. Stel dat, terwijl je slaapt vannacht en het stil is in huis, er een wonder gebeurt. Het wonder is dat jij op school zelf mag bepalen hoe het (zelfstandig) werken zal gaan. Echter, omdat je sliep weet je niet dat het wonder heeft plaatsgevonden."

Wat zal er anders zijn wanneer je morgenochtend in de klas zou zitten?

- *Leerdoelen / leermiddelen*⁹ (3)
weektaak over een langere periode dan een week (meerdere taken in een mapje), eventueel een maandtaak, op blokjes meer mogelijkheden (op het lege vlak)
- *Zich oriënteren en plannen* (1)
langer rekenen
- *Leeractiviteiten kiezen* (8)
zelf kiezen waar je mee begint met werken; of waar je het meeste moeite mee hebt, iedereen is bezig met waar hij/zij aan wil beginnen, zelf kunnen kiezen waar je van de weektaak mee begint, huiswerk bespreek moment met juf (voor vragen), meer geschiedenis in de weektaak, tekenopdrachten (soms vrije keuze) in weektaak, opdrachten soms in thema's, minder werk (wel taal enzo)
- *Het eigen (zelfstandig) leren* (7)
Maatje (zelf kiezen) om mee te werken, meerdere ruimtes (stille ruimte), zelf rustig plekje opzoeken, met Iln samenwerken waarvan je weet dat ze rustig kunnen werken, aanschuiven / zitten bij wie je wilt, koptelefoons, meer met de computer
- *Leerresultaten diagnosticeren / zelfbeoordeling* (1)
eind van de dag evalueren (mondeling)

Waarom kun jij zien/merken dat er een wonder is gebeurd?

- *Leerdoelen / leermiddelen* (2)
sommige doen met instructie mee, anderen zijn aan het werk (zelf kiezen), blokjes liggen op tafel

⁹ Leermiddelen is geen thema wat afgeleid is van de definitie van "eigen leerproces" Bolhuis (2002). Deze is echter zelf toegevoegd.

- *Zich oriënteren en plannen (1)*
zelf plannen wanneer je wat doet; leuk
- *Leeractiviteiten kiezen (8)*
verschillende lln zijn met verschillende vakken bezig, Andere dingen op de weektaak: muziek, geschiedenis, aardrijkskunde (land naar keuze), Engels, biologie (dieren/bijzonderheden), sport (verslag schrijven), opstel (ondw. eigen keuze)
- *Het eigen (zelfstandig) leren (8)*
leerlingen zitten niet op hun "vaste" plek, evenveel groepjes, sommige leerlingen zitten in/uit het groepje (mag je zelf weten), zelf kiezen naast wie je in het groepje zit, sommige leerlingen gaan bij vriendjes zitten, iedereen is stil, het is rustiger (wel overleggen), drukker

Wat zou dat voor een verschil maken?

- *Zich oriënteren en plannen (2)*
je leert plannen, wel verschillende vakken op 1 dag (niet alleen bijv. rekenen)
- *Leeractiviteiten kiezen (1)*
je kan met moeilijkste / makkelijkste beginnen
- *Het eigen (zelfstandig) leren (8)*
eigen manier hoe je leert, harder doorwerken, fijner werken, leuker, meer plezier, rustiger, stuk makkelijker, ruzie voorkomen omdat je zelf bepaalt waar je zit (minder gezeur)
- *Leerresultaten diagnosticeren / zelfbeoordeling (1)*
betere cijfers

Welke momenten lijken al een beetje op het wonder?

- *Leeractiviteiten kiezen (1)*
bij rekenen; zelf kiezen welke som je begint
- *Het eigen (zelfstandig) leren (5)*
soms is het heel rustig, met een toets, afgelopen week (week 9), samenvatting schrijven = eigen manier! "leer je meer van", als je rustig wil werken mag je al uit het groepjes.

Waarom zou ik (juf) als eerste merken dat er een wonder is gebeurd als jij zelf mag bepalen hoe het werken op school er aan toe gaat?

- *Leerdoelen / leermiddelen (1)*
Leerlingen werken (nog steeds) 10 min stil; bordje op rood
- *Zich oriënteren en plannen (1)*
iedereen werk af
- *Leeractiviteiten kiezen (1)*
je mag zelf bedenken wat je eerst doet

- *Het eigen (zelfstandig) leren (4)*
 Iln zijn trots, juf ziet hardwerkende Iln; die meer plezier hebben, lekker stil,
 “Ik kies bij wie ik echt goed kan werken; niet bij wie populair is”.

Wat zouden je klasgenoten aan jou merken als jij zelf mag bepalen hoe het zelfstandig werken eruit zal gaan zien?

- *Zich oriënteren en plannen (1)*
 meer tijd
- *Het eigen (zelfstandig) leren (6)*
 ik vind het makkelijker (met rekenen), hardwerkende leerlingen, snap alles, goed
 gevoel, alles vlot maken, ik zal soms “nee” zeggen om samen te werken met
 bep. leerlingen

Wat is er voor nodig om een deel(tje) van het wonder te laten gebeuren? (hulpmiddelen, ruimtes?)

- *Leerdoelen / leermiddelen (8)*
 “overleg ruimte”, computers (reserveren in comp.lokaal), evt. boeken, rekenmachine in vak (minder geloop), blokje, weektaak + extra werk, documentatiecentrum werken (daar is het stil), meer juffen voor de ruimtes
- *Leeractiviteiten kiezen (1)*
 geschikte websites (om aan zelfgekozen ondw. te werken)
- *Het eigen (zelfstandig) leren (1)*
 leerlingen die stil werken links van de klas, leerlingen die overleggen / fluisteren, rechts van de klas

Wat is er voor nodig om dat vaker te laten gebeuren?

- *Leerdoelen / leermiddelen (5)*
 om de week zo werken, dagelijks, 3x in de week op de ochtend en 's middags wat anders, spullen binnen handbereik, 1 of 2x in de week.

Wat wil je zou houden en hoeft niet te veranderen?

- *Leerdoelen / leermiddelen (16)*
 extra rekenopdrachten (2x), puzzels, raadsels, Piccolo, Kieskast, blokboeken, site van de BBC (Engels), Ambrasoft (2x), stil lezen, Varia, wel weektaak afkruisen (maar zonder kleur; teveel werk), weektaak aftekenen met kleuren, datum en bijzonderheden op de weektaak vermelden, veel filmpjes bij de lessen laten zien, taak voor een week.
- *Leeractiviteiten kiezen (1)*
 Zelf uit extra werk kiezen
- *Leerresultaten diagnosticeren / zelfbeoordeling (4)*
 het schalen / cijfer geven (0 t/m 10); aan het einde van de dag(4x); zelf kiezen waarop je wilt schalen, soms bepaalt juf (dit is veel beter dan smileys),

4. 7 Analyse op de uitkomsten van het onderzoek (de observatie en het open interview)

De resultaten van de observatie, worden in een schema vergeleken met de resultaten van het open interview. Er wordt gewezen op uitkomsten die elkaar ondersteunen, of juist tegenstrijdig zijn. De gevonden uitkomsten zijn middels een schema inzichtelijk gemaakt, zodat ze beter te vergelijken zijn. Er is een samenhang te zien tussen de werkelijke situatie op een basisschool en een gewenste situatie volgens leerlingen van de eigen basisschool. Door de wenselijke situatie tegen het daglicht van de werkelijke situatie te situeren wordt gekeken of bepaalde wensen ook werkbaar zijn in de praktijk..

Deze samenhang wordt hieronder nader toegelicht.

In beide onderzoeksinstrumenten zijn de thema's die het leerproces (Bolhuis, 2002) beïnvloeden er uitgelicht.

Thema's	Werkelijke situatie op een basisschool	Gewenste situatie van een basisschool
Leerdoelen / Leermiddelen	Taakdoelen, lkr bewaakt en controleert taak- en leerdoelen. Verschillende takenkaarten. "eigen inbreng biedt mogelijkheid zelf doelen stellen Middels geplande instructie op takenkaart wordt gewerkt aan leerdoelen (HP's). Verspreid over verschillende dgn wordt er 4 uur in de week gewerkt	takenkaart voor een week (of langer) evt. maandtaak (meerdere taken in een mapje). Sommigen doen met instructie mee, anderen zijn aan het werk. Zelf kiezen of je met instructie meedoet. Regelmatig zo werken; om de week, dagelijks, 1/2/3 keer in de week alleen de ochtenden.
Conclusie:	Zowel in de werkelijke als gewenste situatie wordt er regelmatig gewerkt met een takenkaart. In de gewenste situatie geven leerlingen aan dat ze zelf willen kiezen of je meedoet met de instructie. In de werkelijke situatie is dit ingepland.	

Zich oriënteren en plannen	Maandag plannen voor hele week. Tot aan kerst plannen op takenkaart mbv dagkleuren. Na kerst plannen in de agenda (4 uur in de week, let op geschatte tijd die er voor staat). Verschillende notatie wijze planning. Moeten lln echt leren. Lln mogen ook thuis aan taken werken, wel plannen.	Zelf plannen wanneer je wat doet. Je leert plannen. Wel verschillende vakken op 1 dag. Iedereen krijgt het werk af. Meer tijd voor taakwerken.
Conclusie:	In beide situatie komt het thema: zelf plannen, terug. Ook komt terug dat dit iets is wat je moet leren.	

Leeractiviteiten kiezen	Op takenkaart: basiswerk/keuzewerk, eigen inbreng als "tip" van inspectie. Rekening houden met verstandig kiezen (wat als huiswerk mee gaat eerst maken, zodat je kan leren). Eigen verantwoordelijkheid. Wat vrijdag niet af is, is huiswerk.	Zelf kiezen waar je mee begint van het taakwerken, of wat je het meest moeilijke/makkelijke vindt. Huiswerk bespreekmoment inruimen. Andere dingen op takenkaart: muziek, gs, ak (land naar keuze), Engels, bio (dieren/bijzonderheden), sport, opstel Zelf uit aanbod keuzewerk kiezen.
Conclusie:	De gewenste situatie lijkt grotendeels op de werkelijk situatie. De leerlingen willen graag zelf kiezen, bij de werkelijke situatie mogen ze dat al. Leerlingen lijken goed in staat om zelf onderwerpen te bedenken voor het keuzewerk.	

Thema's	Werkelijke situatie op een basisschool	Gewenste situatie op een basisschool
Het eigen (zelfstandig) leren	Tijd en plek van werken zijn bepaald. Er wordt (deels) bepaald of lln zelfstandig/alleen, met (schouder)maatje, met lkr, op de computer of thuis aan taken werken. Vastgelegd door lkr: doelstelling, methode van vaststelling en meting of toetsing leerresultaten. Methode van feedback, beoordeling/beloning.	Zelf maatje kiezen om mee te werken. Meerdere ruimtes: stille ruimte bijv. . Werken met koptelefoon. Lln zitten niet op hun "vaste" plek, sommige lln zitten in/uit groepje Meer samenvattingen schrijven. Eigen manier hoe je leert. Voordelen: harder, fijner, leuker, rustiger, plezieriger en makkelijker werken. 10 min. stil werken behouden!
Conclusie:	De leerlingen geven in een gewenste situatie aan dat ze zelf een maatje willen kiezen. In een werkelijke situatie is de keuze tot samenwerking beperkt tot schoudermaatje. De leerlingen geven aan dat ze zelf hun werkplek/ruimte willen kiezen. In de werkelijke situatie wordt de werkplek enigszins beperkt. Leerlingen geven aan 10 min. stil werken te willen behouden.	

Leerresultaten diagnosticeren/ zelfbeoordeling	Evaluatieformulier taakwerken: Hoe heb je gewerkt, samengewerkt, tijd gepland mbv smiley's en tekst. Evaluatie werkwijze/(proces): wat doe je de volgende keer net zo, wat anders. Eind vd week wordt geëvalueerd. Fouten noteren lln op foutenlijst. Lln houden vorderingen zelf niet bij.	Eind van de dag evalueren (mondeling). Evalueren dmv schalen (cijfer van 0 t/m10 geven), veel beter dan smiley's. Zelf kiezen waarop je wilt schalen, zoals: (samen)werken, begrijpen, concentratie, Soms bepaalt juf waarop geschaald dient te worden.
Conclusie:	In beide situaties komt het evalueren naar voren. In de gewenste situatie willen de leerlingen elke dag evalueren, in een werkelijke situatie doen ze dit aan het einde v.d. week. In de gewenste situatie geven leerlingen aan liever te willen evalueren middels schalen. In een werkelijke situatie doen ze dit middels smiley's. In de gewenste situatie geven leerlingen aan (deels) zelf het onderwerp van evaluatie te willen kiezen.	

4.7.1 Conclusie analyse observatie en open interview

Concluderend kan worden gezegd dat de geobserveerde werkelijke situatie op bepaalde punten al lijkt op de gewenste situatie van de vier leerlingen in de eigen basisschool. Opvallend is het woordje “zelf” wat regelmatig terug komt in het open-interview. Dit “zelf” wordt autonomie genoemd. Leerlingen willen laten zien dat ze het zelf wel kunnen. In de gewenste situatie is de behoefte af te lezen van leerlingen om hun leren in te richten zoals zij dat willen, zelf beslissingen te nemen of zelf verantwoordelijkheid te kunnen dragen. De autonome leerling in de gewenste situatie geeft aan niet afhankelijk te willen/hoeven zijn van anderen, maar in staat te zijn ook zelf dingen te doen zonder de steun van volwassenen. Uit de vragenlijsten bleek eveneens dat de leerlingen drang naar zelfstandigheid hebben maar dat de docenten hen die rol ontfangen. Als aan de behoefte voldaan wordt zal je merken dat leerlingen zich kunnen ontpoppen als enthousiaste en gemotiveerde leerlingen. In gewenste situatie is dit enthousiasme terug te zien aan woorden zoals: “leuker, fijner, plezieriger”, etc.

In een werkelijke situatie wordt er aan de behoefte van autonomie voldaan door de leerling regelmatig de keuze te geven. De leerlingen willen, met andere woorden, hun zelfregie uitgedaagd zien, zich erkend weten als volledig bekwaam om zich te ontwikkelen.

Hoofdstuk 5

Conclusies

5.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn de resultaten gepresenteerd, met daarin conclusies naar aanleiding van de vergelijking van de data analyse. In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken die betrekking hebben op een klein onderzoeksgebied en een kleine onderzoeksgroep. Daarna worden uitspraken gedaan (aanbevelingen) die eventueel een grotere reikwijdte hebben. Dit hoofdstuk is opgebouwd aan de hand van de onderzoeksvragen en zijn zo opgebouwd dat ze een helder antwoord geven op de onderzoeksvragen (Harinck, 2006, p.82).

Hoofdvraag:

Hoe kan ik de leerlingen in groep 8 zelfverantwoordelijkheid maken voor hun eigen leerproces?

De onderstaande *deelvragen* heb ik gebruikt om inzichten te verkrijgen die leiden tot beantwoording van de hoofdvraag:

- *Hoe ervaren de leerlingen in groep 8 van een basisschool de zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid in het eigen leerproces?*
- *Hoe ervaren collega's van een basisschool hun aandeel in de mate waarin zij leerlingen zelfverantwoordelijkheid geven en motiveren?*
- *Hoe werkt een andere basisschool aan de zelfverantwoordelijkheid en motivatie van leerlingen?*
- *Hoe zouden de leerlingen van groep 8 op een basisschool de zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces ingevuld willen zien?*

5.2 Conclusies

In deze paragraaf wordt er kritisch gereflecteerd op de uitkomsten van de deelvragen. De deelvragen worden beantwoord vanuit zowel de literatuur als vanuit de onderzoeksinstrumenten. De krenten worden uit de pap gehaald en de reflecties die het meest opleveren worden aan de orde gesteld.

Conclusies vanuit de onderzoeksinstrumenten

Hoe ervaren de leerlingen van een basisschool de zelfverantwoordelijkheid en betrokkenheid in het eigen leerproces?

Zelfverantwoordelijkheid

Uit de vragenlijst, opgesteld voor de leerlingen, is naar voren gekomen dat de leerlingen op het moment van onderzoek (nog) niet zelf alle leeractiviteiten uitvoeren. Leerlingen leren nog onvoldoende over hun (volledige) eigen leerproces. Hierdoor zijn de leerlingen nog niet goed in staat om na te denken over hoe ze gewerkt hebben, het (huis) werk te plannen, het eigen werk nauwkeurig na te kijken en de tijd goed in te delen.

Deze punten zijn te herleiden tot de volgende fasen in het leerproces van Boekaerts en Simons (1993):

- Fase 1: oriënteren
- Fase 3: terugkijken.

De leerlingen voeren alleen de fase “uitvoeren” uit in het leerproces. Hierdoor zijn de leerlingen minder goed in staat om zich af te vragen wat het doel is van de les, aan welke eisen ze moeten voldoen, wat ze al van de stof weten of welke vaardigheden ze al eerder hebben geoefend. De leerlingen vormen zich een beperkt beeld van de te behandelen stof. Ze maken nauwelijks een planning en bepalen evenmin de beste leerstrategie.

De leerling vraagt zich onvoldoende af of het doel bereikt is, hoe zijn eigen bijdrage is geweest en of de gekozen werkwijze ook bruikbaar is voor anderen leertaken.

Doordat niet alle fasen van het leerproces doorlopen worden, is er geen sprake van het bewust en actief uitvoeren van de gewenste leertaak. Leerlingen leren nu niet van en over de wijze waarop ze geleerd hebben en kunnen deze verworven kennis en vaardigheden nu niet bewust gebruiken bij een nieuwe (studie)taak. De leerling leert onvoldoende over het *leerproces*. Zodoende monden de activiteiten niet uit in (duurzame) opslag van kennis in het langetermijngeheugen.

Het verschil tussen goede en slechte leerders blijkt vooral in fase 1 en 3. Goede leerders blijken zich van te voren goed te oriënteren en achteraf meer van hun successen en fouten te leren. De Jong (1992) bepleit bij het ontwikkelen van metacognitieve kennis vooral aandacht voor de metacognitieve activiteiten van “procesbewaken, toetsen en sturen.”

Betrokkenheid en motivatie

Uit de resultaten van de vragenlijst voor leerlingen is naar voren gekomen dat de leerlingen voldoende betrokken en gemotiveerd zijn bij de onderwijsactiviteiten.

Om de betrokkenheid en motivatie nog meer te verhogen, zou meer aandacht besteed kunnen worden aan het zelfvertrouwen van de leerlingen, de eigen inbreng en betekenis geven aan de taak. Op dit vlak zijn verbeteringen mogelijk.

Het Ruud de Moor Centrum stelt dat wanneer leerlingen meer grip krijgen op hun eigen leerproces, zij steeds meer eigen inbreng krijgen en dit werkt stimulerend. De leerling zal gemotiveerd zijn om zich te verdiepen in datgene wat hij graag wil leren, waardoor het leren nog eens extra wordt gestimuleerd.

Marzano (1992) stelt dat bij het verwerven en verwerken van informatie stap 1: betekenis geven, erg belangrijk is. Die stap legt een verbinding met de bij de leerling aanwezige voorkennis. Marzano stelt dat het onmogelijk is het belang van aansluiting bij voorkennis te overschatten, zonder die aansluiting beklijft kennis niet. (Leer)taken die het zinvol toepassen van kennis propageren, hebben per definitie een lange termijn karakter. De betekenisvolheid van de leertaak is van belang voor de motivatie van leerlingen.

Door meer te letten op de affectieve leeractiviteiten (Vermunt, 1992) wordt voor een groot deel bepaald of er daadwerkelijk gehandeld wordt zoals het ‘zou moeten’. Ze zijn van invloed op de motivatie (zelfvertrouwen); op de inzet en het doorzettingsvermogen van mensen.

Hoe ervaren collega's van een basisschool hun aandeel in de mate waarin zij leerlingen zelfverantwoordelijkheid geven en motiveren?

De actieve en zelfstandige rol van de leerlingen

Uit de resultaten van de vragenlijst onder collega's, blijkt dat de collega's onvoldoende bijdragen aan de mate waarin zij leerlingen zelfverantwoordelijkheid geven en leerlingen motiveren.

Uit de resultaten is naar voren gekomen dat de docent tijdens de les het meest actief is: Hij vertelt, licht toe, legt uit, geeft opdrachten, bewaakt de orde en rust, stimuleert, helpt, toetst en beoordeelt. De gemiddelde score t.a.v. de actieve en zelfstandige rol van de leerlingen is zwak. Vermunt (1992) stelt dat naarmate de docent meer doet, de leerling steeds minder actief zal leren.

Om de leerling actief te laten leren is dus een rolverschuiving noodzakelijk. Getracht moet worden de mate van zelfsturing van de leerling te verhogen. Dit gaat niet vanzelf. Als een docent ophoudt te sturen, neemt de leerling dit niet automatisch over! De docent evolueert van leerkracht naar begeleider. Het is begrijpelijk dat een docent problemen ondervindt om deze nieuwe rol in te vullen. Het is af te raden om van de ene op de andere dag dit proces te veranderen. Het is onverstandig om gebruikelijke werk- of evaluatievormen te verlaten en de leerlingen volledig zelfstandig aan het werk te laten gaan. Leraren moeten voldoende tijd en ruimte krijgen om te experimenteren en te groeien in deze nieuwe rol. Dit is ook terug te vinden bij het eerste didactische principe bij Bolhuis; *De docent zorgt voor een geleidelijke verschuiving naar zelfstandig leren* (2000) en bij Derksen, Engelen, Berger en Slegers (1999)

De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau

De gemiddelde score t.a.v. "de leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau" is matig. Om de verantwoordelijkheid van leerlingen voor de organisatie van hun eigen leerproces in dit onderzoek te vergroten is het nodig om als docent aandacht te besteden aan: zelfverantwoordelijk leren, zelfstandig leren en leerlingen zelf taken en activiteiten laten kiezen en plannen. Verder is het belangrijk dat er aandacht komt voor de reflectie, zodat leerlingen proces en product evalueren.

Bij zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces wordt naast het opbouwen van het vakinhoudelijke kennisbestand, de leerlingen ook inzicht geven *hoe* geleerd wordt.

Zelfsturing moet worden aangeleerd. Leer leerlingen te leren. De Koning (1998) beschrijft dit op drie niveaus:

1. Leer leerlingen kennis vermeerderen: het gebruik van effectieve cognitieve strategieën: denken en doen, dromen en beslissen.
2. Leer leerlingen het leerproces reguleren: plannen en sturen.
3. Leer leerlingen zichzelf te motiveren: leren uit persoonlijke interesse.

Zowel Vermunt (1992) als De Jong (1992) stellen dat belangrijke activiteiten bij zelfregulatie onder andere zijn; oriënteren, plannen, proces bewaken, diagnosticeren, toetsen, corrigeren en evalueren. Om het leergedrag goed te kunnen sturen moet de leerling kennis hebben over zijn eigen leergedrag en over het leren in het algemeen. Aangezien de leerlingen in dit onderzoek (bijna) geen verantwoordelijkheid of verplichtingen op zich hoeven te nemen voor wat ze leren, krijgen de leerlingen geen kans zich onafhankelijk te leren gedragen.

In dimensie 5: reflectie, stellen Marzano en Miedema (2005) dat leerlingen die zich bewust zijn van hun leren en nadenken over wat ze aan het doen zijn, betere leerders zijn dan leerlingen die nooit naar binnen, maar alleen naar buiten kijken. Denkgewoontes maken het leren efficiënt en effectief. Goede denkgewoontes maken de leerling 'intelligent'.

Leerlingen leren dan van hun eigen (manier van) leren en van hun fouten. Dit aspect is ook terug te vinden bij Brandsford et al (1999). Zij geven aan dat je leerlingen moet leren hun leerproces te monitoren, zodat ze feedback krijgen en actief hun eigen strategieën (proces) en hun huidige begrip (inhoud) evalueren (p. 224). Dimensie 5 is terug te voeren naar fase 3 van het leerproces van Boekaerts en Simons (1993), namelijk terugkijken. Zowel leerlingen als docenten besteden weinig aandacht aan reflectie. Hierdoor worden product en proces onvoldoende geëvalueerd. De waarde van reflecteren wordt ondersteund door onderzoek. Daarin wordt reflecteren gerekend tot metacognitieve activiteiten en vaak zelfregulatie genoemd. Onderzoek toont aan dat beheersing van zelfregulerende vaardigheden leidt tot betere resultaten in werk en studie.

De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijs activiteiten

In dit onderzoek zouden docenten er meer voor kunnen zorgen dat de leerlingen actieve leerders worden. Hieronder wordt ingegaan op de wijze waarop docenten dat zouden kunnen doen.

Volgens Marzano en Miedema (2005) is het met 'leren in vijf dimensies' mogelijk een onderwijssetting te creëren, waarin leerlingen leren te leren en te denken. Volgens de auteurs zijn dit de voorwaarden voor de actieve en zelfstandige leerling. Marzano (2005) onderscheidt de volgende vijf dimensies: motivatie, het verwerven en integreren van nieuwe kennis, het verdiepen en verbreden van kennis, de toepassing van kennis in betekenisvolle situaties en reflectie. Shuell (1988) geeft aan dat de effectiviteit van het leren en de cognitieve ontwikkeling van de leerling het best verloopt wanneer de wijze waarop leerlingen informatie verwerken actief gebeurt. De nadruk ligt op eigen initiatief, activiteit, autonomie en zelfregulatie. Vanuit het constructivisme kan leren gedefinieerd worden als een actief, constructief, cumulatief en doelgericht proces (Shuell, 1988).

Kohn stelt (1999) dat het de taak van de leraar is een leeromgeving te creëren die kinderen uitdaagt, fascineert en stimuleert tot actieve betrokkenheid.

Deze opvatting werkt hij globaal uit in drie aspecten te weten: Collaboration, Content en Choice (zie hfd 2, p.16). Ook uit onderzoek van Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw (2000) blijkt dat samenwerkend leren de intrinsieke motivatie van leerlingen stimuleert, omdat deze werkvorm leerlingen in staat stelt om alle beschikbare competenties constructief in te zetten in complexe leerprocessen.

Boekaerts (2003) stelt dat ook het aanbieden van betekenisvolle leertaken van groot belang lijkt om leerlingen intrinsiek te motiveren. Constructivisten zien leren ook wel als synoniem voor betekenis geven aan een ervaring (Taylor, 1993). Het idee achter deze manier van actief leren is dat leerlingen meer betrokken raken ('involvement') en dat het leren daardoor meer vanuit de eigen motivatie (intrinsieke motivatie) plaatsvindt (Ryan & Deci, 2000).

Stevens (2002) stelt dat ervaren dat je mag kiezen en ervaren dat je beslissingen mag nemen, motiveert. Mensen blijken het meest gemotiveerd te zijn als ze persoonlijke doelen nastreven. Daarom is het belangrijk leerlingen aan te moedigen om persoonlijke doelen te stellen op school en hen hierin te steunen. Leerlingen zouden bijvoorbeeld aan het begin van het jaar eigen doelen kunnen formuleren, waarop de docent door het jaar heen feedback en begeleiding geeft.

Hoe werkt een andere basisschool aan de zelfverantwoordelijkheid en motivatie van leerlingen?

Observatie

Uit de theoretische verkenning in hoofdstuk twee blijkt dat er een aantal factoren binnen motivatie zijn waar een docent invloed op heeft. Eén daarvan is het stimuleren van de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen in hun eigen leerproces. De theoretische deelvraag “Hoe kan ik leerlingen motiveren om tot leren te komen” toonde op zijn beurt aan dat meer zelfstandige leerlingen die vaardiger zijn in het zelfstandig leren, meer gemotiveerd zijn en een hogere graad van tevredenheid vertonen. Door leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen leren, neemt hun motivatie voor dat leren toe. Maar ook factoren als positieve feedback en interesse zijn bepalend voor de leerling ten aanzien van hun motivatie.

Op een basisschool in een middelgrote plaats is onderzoek gedaan naar de zelfverantwoordelijk van leerlingen in hun eigen leerproces. Zij richten zich op de oriëntatie- uitvoer- en terugkijkfase in het leerproces. Doordat leerlingen zelf een planning maken (in de agenda) en zichzelf een leerstrategie eigen maken wordt aan de oriëntatiefase gewerkt. Vervolgens voeren de leerlingen de geplande taken uit. In de laatste fase van het leerproces kijken de leerlingen terug hoe hun eigen bijdrage is geweest aan de hand van een evaluatieblad. Niet alleen het product, maar ook de samenwerking en het proces wordt geëvalueerd. Door de leerlingen keuzes te geven en zelf beslissingen te laten maken, zijn de leerlingen meer gemotiveerd. Ook is er ruimte voor hun eigen inbreng. De leerlingen leren zichzelf te sturen en te motiveren tijdens het taakwerken.

Concluderend kan gezegd worden dat zelfstandigheid nodig is voor het bevorderen van de eigen verantwoordelijkheid.

Hoe zouden de leerlingen van een basisschool de zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces ingevuld willen zien?

Open-interview

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat de leerlingen zelfverantwoordelijk gedrag laten zien, wanneer ze bereid worden gevonden tot het werken aan hun cognitieve, affectieve en metacognitieve vaardigheden. De leerlingen zullen meer en meer de leerfuncties zelf vervullen. Leerfuncties draaien o.m. om het waarom (doelstellingen), het wat (leerinhouden), het hoe (werkvormen, leerstijlen) en het wanneer (planning in de tijd, productiviteit). Geef leerlingen een actief aandeel in het onderwijsleerproces (Stevens, 2002) en laat hen zelfbepalend optreden (Geerligts en Van der Veen, 2008). Schunk en Zimmerman (1994) stellen dat: keuze, haalbaarheid, ruimte voor zelfregulering, beschikbaarheid van anderen en feedback en hoge verwachtingen, voorwaarden zijn voor goede motivatie of zin in school.

De gewenste situatie voor leerlingen lijkt al grotendeels op de hierboven beschreven werkwijze. Leerlingen geven aan hun leerproces zelf in grote mate te willen sturen. Nu ik in de praktijk heb gezien dat deze manier van werken goed te realiseren is en werkbaar is, ben ik nog meer enthousiast geworden om het roer om te gooien.

5.3 Eindconclusie

Kijkend naar bovenstaande uitkomsten kan ik concluderen dat mijn onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Ik kan leerlingen zelfverantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces door te letten op de volgende aspecten:

De docent doorloopt de drie fasen van het leerproces. Allereerst vindt er een *oriëntatie* op de lesinhoud plaats. De volgende fase is *de uitvoering*. Aan het eind van de les wordt *teruggekeken* op de les (reflecteren). Alleen dan is er sprake van een *volledig leerproces*.

Bij een goed leerproces hebben de doelen niet alleen betrekking op begrijpen en onthouden (kennis) maar ook op integreren (eigen maken van kennis) en op toepassen. Met dit kenmerk wordt op de *kwaliteit van het leerproces* gedoeld. De taak van de docent hierbij is om leerlingen *constructief* te laten zijn. Zij moeten de leerlingen de nieuwe kennis zelf laten construeren. Dat wil zeggen dat de docent de leerlingen bewust moet maken van het uitdiepen en verbinden van de aanwezige voorkennis.

Zelfstandig leren van leerlingen kan alleen wanneer ze actief betrokken zijn bij de les. Dus is het van groot belang dat de docent *activerende werkvormen* kiest. (Zie bijlage 3, p. 68).

Leerlingen die zelfstandig leren kunnen steeds beter hun eigen leerproces sturen. De docent kan dit stimuleren door procesvragen te stellen. Middels procesvragen gaan leerlingen reflecteren op hun leerproces (ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden). Procesvragen zijn vragen die leerlingen laten nadenken over de aard van de leerstof, de leerdoelen, de werkvormen en de wijze waarop ze leren. Met dit kenmerk wordt *reflectie op het leerproces* beoogd.

Zelfstandig leren is een proces dat zich op een continuüm bevindt. Aan de ene kant bevindt zich de leerling die volledig aangestuurd wordt: de docent bepaalt hoe en wat geleerd wordt. Aan de andere kant bevindt zich de leerling die zelf bepaalt hoe en wat hij leert. Bevorderen van zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces betekent onder meer dat de docent steeds meer het *initiatief uit handen geeft*.

Leerlingen worden steeds meer verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en dat wordt ook zichtbaar in de les. *Afhankelijk van o.a. tempo, belangstelling, niveau, intelligentie, leerstijl van kinderen kan je kiezen voor een meer docentgestuurde, begeleide of leerling-gestuurde werkwijze. Telkens gericht op het aanzetten tot actief leren.*

Het is belangrijk als docent om leerlingen te leren wat ze vooraf, tijdens en na de leertaak uit moeten voeren. Daarbij moeten tal van leerstrategieën aangesproken worden. In bijlage 7 (p.92), geeft Vermunt (1989) een schema dat in dit verband gebruikt kan worden.

Zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces veronderstelt een leeromgeving waarin kinderen zelf mogen kiezen, denken en beslissen, waarin ze autonomie in plaats van controle ervaren. Een leeromgeving waarin kinderen gelegenheid hebben hun eigen leerprocessen te regisseren.

De leerlingen stellen (waar mogelijk) samen met docenten leerdoelen vast, bepalen samen de wijze waarop geleerd wordt, kijken samen met de docent terug op het leerproces, etc. De leerlingen zorgen zelf voor voldoende motivatie en concentratie.

Leren is pas goed mogelijk als er een *aangenaam leerklimaat* heerst. Dat houdt in dat de docent aandacht heeft voor de motivatie (problemen) en concentratie (problemen) van leerlingen. Als docent kan je leerlingen expliciet naar hun verwachtingen vragen en leerlingen stimuleren om zich in te zetten tijdens de les. Ook kan gekeken worden naar affectieve componenten van het leren. Het gaat dan bijvoorbeeld om stressreductie-technieken (foutentolerantie, ontspanningstechnieken) en zelfmotivatie (bemoedigen en belonen). Leerlingen kunnen ook vooraf inschatten hoe moeilijk of makkelijk een taak is, hoe lang ze denken er over te doen en hoe 'leuk' de taak is. Achteraf wordt vervolgens in kaart gebracht of het daadwerkelijk zo was, zoals het vooraf ingeschat werd. Leerlingen leren zo over hun eigen verwachtingen na te denken.

Leerlingen zijn ermee gebaat om met elkaar te praten over oplossingsstrategieën. Denken is een activiteit die vooral in het hoofd van iemand plaatsvindt. Dat is niet van buiten te zien. Door kinderen erover te laten praten kunnen ze èn zelf zich bewuster worden van hun eigen leerstijl, en anderen als het ware uitleggen hoe zij denken. Leerlingen moeten samen (*coöperatief*) bezig zijn met het verwerven en verwerken van kennis en het ontwikkelen van vaardigheden. Leren is een sociaal proces. Elkaar uitleg geven blijkt de resultaten te verbeteren.

Het kiezen van betekenisvolle, authentieke leersituaties; Veel taken die kinderen op school uit moeten voeren zijn nietszeggend en worden braaf uitgevoerd, omdat de docenten deze taken oplegt. Taken moeten kinderen 'raken'. Ze moeten voor hen betekenis hebben, in een voor hen belangrijke context of in de actualiteit geplaatst zijn. Leerlingen moeten *doelgericht* met de kennis omgaan: het leren levert succeservaringen op als leerlingen een (bereikbaar) doel voor ogen hebben.

Het gebruik van planningsinstrumenten (agenda, dagtaak, weektaak, planningsbord);

Zelfstandig leren zal niet bij elke leerling tot dezelfde resultaten leiden. Leerlingen verschillen onder andere in interesse, voorkennis, intelligentie en concentratie. Een gelijke aanpak voor elke leerling is niet wenselijk. Ofwel de docent biedt, waar mogelijk, mogelijkheden voor *differentiatie* naar inhoud, tempo, werkwijze, begeleiding, etc.

5.4 Aanbevelingen

“Uiteindelijk gaat het om de kunst om actief aan te pakken wat veranderbaar is, te accepteren wat op dat moment niet veranderbaar is en de wijsheid om het onderscheid te maken tussen de twee.” (Aristoteles)

Uit dit onderzoek komt naar voren dat als je wilt bereiken dat leerlingen (mede) verantwoordelijk worden voor hun eigen ontwikkeling, de sturing door de leerling moet toenemen. Kijk ik naar de werkvormen, dan is het niet zo moeilijk vast te stellen dat (begeleid) zelfstandig leren ook voor docenten van mijn eigen school, een interessante werkvorm is. Bij (meer) zelfstandig leren wordt meer (of veel) in handen en hoofd van de leerling gelegd.

In de huidige situatie wordt zelfstandig werken als werkvorm gehanteerd. Bij zelfstandig werken bepaalt de leerkracht het leerproces: hij omschrijft de taak en bepaalt hoe die moet worden uitgevoerd. De verantwoordelijkheid voor de uitvoering moet nu langzaam maar zeker bij de leerlingen gelegd worden. Dit kan worden bereikt door in je onderwijsaanpak van docentgestuurde naar gedeelde sturing te gaan.

Dat wil in dit geval zeggen dat leerlingen onder begeleiding van een docent de verschillende fasen van zelfstandig leren in het leerproces doorlopen: oriënteren, uitvoeren en terugkijken. Leermiddelen die zelfstandig leren mogelijk maken zijn: leerlingen kiezen zelf taken en activiteiten, plannen zelf activiteiten en evalueren zelf het effect van de activiteiten.

5.5 Tot slot

'Bezint eer ge begint' lijkt het beste advies voor wie het goede voorbeeld van 'zelfstandig leren' wil volgen. Het is namelijk een ingrijpende verandering, zowel voor de leerlingen, maar misschien nog wel meer voor de docenten. Vakgroepwerking binnen eigen school of scholengroep, ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdienst, nascholing en raadpleging van vak- en andere literatuur kunnen de overgang vergemakkelijken. De school die eraan begint, moet rekenen op een oriëntatietijd en een grondige voorbereiding, gevolgd door een invoerings- en overgangstijd die eigenlijk net zo lang duurt als het aantal schooljaren. Wie dat er niet voor over heeft, moet er niet aan beginnen. Zo'n complexe verandering versneld willen invoeren is om problemen vragen. Het Nederlands studiehuis¹⁰ illustreert dit nog het best. (Van der Werf, 2006)

Alles bij elkaar kan geconcludeerd worden dat het waarschijnlijk niet gemakkelijk is om opvattingen over leren, leercompetenties en leerstijlen te veranderen. Het gaat immers om langdurige processen van gewoontevorming en aanpassing aan omgevingen, om verschillen die misschien al heel vroeg bepaald worden en samenhang vertonen met persoonlijkheidsverschillen. Dat wil echter ook weer niet zeggen dat er geen beïnvloeding mogelijk is. We zijn nooit te oud om te leren. Onderzoek laat zien dat het zeker bij jongeren onder bepaalde condities wel degelijk mogelijk is de gewoontes te doorbreken en nieuwe leercompetenties tot ontwikkeling te brengen (zie Boekaerts, 1996; Simons, 1992). Hoewel hiervoor bij gebrek aan bewijs geen stevige empirische basis voor is, sluit ik mij aan bij Prof.dr. P. Robert-Jan Simons en ga ik er vooralsnog van uit dat het mogelijk moet zijn om opvattingen over leren te veranderen, leercompetenties te verwerven en leerstijlen te veranderen (zie ook Roozendaal, 1996).

“Het kind is van zichzelf en de rest mag hem helpen dat te worden.”

Van Herpen, M. (2006, p.126)

¹⁰ Bij de invoering van de Tweede Fase in het Nederlandse voortgezet onderwijs, die in 1998 zijn beslag kreeg, werd het woord studiehuis gebruikt als aanduiding van het geheel aan didactische en onderwijskundige maatregelen waarmee een school een grotere mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen voor hun eigen studie kon bevorderen, en een grotere variëteit van de manieren waarop leerlingen op school konden studeren.

Evaluatie onderzoek

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het eigen handelen. Kallenberg (2007) brengt naar voren dat reflectie een methode is om op een systematische manier terug te kijken op je handelen in een bepaalde situatie. Deze werkwijze richt zich in hoofdzaak op twee vragen: “wat heb je al bereikt en wat is je volgende stap”. De perfecte toekomst bereik je met het zetten van kleine stapjes. Een veranderingsproces wordt dan een voortdurend inzetten van acties op basis van reflectie. Tijdens deze reflectie wordt ook gekeken naar de verbinding met de perfecte toekomst.

6.2 Reflectie procesverloop

Het praktijkonderzoek richt zich op het eigen handelen en op de werkomgeving waarin dat handelen voorkomt. Van leervraag, naar leerthema naar praktijkonderzoek. Het praktijkonderzoek geeft je de ruimte en de tijd om een leerthema op te pakken, aan te pakken, in te pakken, om het vervolgens weer uit te pakken. Mijn leervraag was nog niet zo snel gevonden. In eerste instantie wilde ik mijn onderzoek gaan richten op zelfstandig werken. Zelfstandig werken blijkt slechts een middel om een hoger doel te bereiken. Hierover was dan ook weinig literatuur te vinden. Voor mijzelf was duidelijk waar ik naar toe wilde werken, maar om dat op papier te zetten was een enorme uitdaging. Middels goede adviezen uit mijn LOL-groep ben ik uiteindelijk tot een leervraag gekomen. Terug kijkend op het onderzoek was het beter geweest om langer stil te staan bij het formuleren van goede leervragen. Op deze manier had ik meer gestructureerd aan het werk gekund, zodat ik gemakkelijker tot de juiste antwoorden zou komen. Ook moet je er opletten of een vraag niet voor meerdere interpretaties vatbaar is. Dit zou immers tot waardeloze informatie kunnen leiden

Ik leer het beste als ik eerst een duidelijk theoretisch kader heb, waarin concepten, regels en principes een plaats hebben. Aangezien het theoretisch kader van mijn onderzoek lange tijd onduidelijk was, duurde het lang voordat ik relevante informatie verzameld had. Ik merkte dat ik het moeilijk vond, om hoofd- van bijzaken te onderscheiden. Door elke keer mijn hoofdvraag centraal te stellen en in de tekst kernwoorden te arceren, ging dit gaande weg steeds beter. Je moet constant in je hoofd houden wat je nou precies wilt onderzoeken.

In de literatuur kwam ik vaak verschillende begrippen tegen met in grote lijnen dezelfde betekenis. De begrippen veranderde slechts in haar vocabulaire; de grammatica blijft nagenoeg ongewijzigd. Dit maakte het mij “eigen” maken van de literatuur een stuk lastiger en zorgde voor verwarring.

Een van mijn sterke punten tijdens het onderzoek is de inzet van het onderzoeksinstrument: “Werken met Kwaliteitskaarten”. Dit programma was voor mij goed hanteerbaar en kon ik makkelijk naar mijn eigen hand te zetten. In het opzetten van de onderzoeksinstrumenten was ik wederom ruim van stof: veel vragen, uitgebreide kijkwijzer en een scala aan vragen in het open interview. Een uitdaging om daar de kern uit te halen, wat naar mijn mening goed gelukt is! De observatie op een andere school vond ik erg waardevol, mede omdat die manier van werken op die school mij erg aanspreekt. Bij het verzamelen en coderen van de informatie kwam

ook een zeer belangrijk onderdeel van het onderzoek naar voren. En dat is dat je je eigen objectiviteit moet bewaken.

Als docent heb je vaak toch een eigen visie op bepaalde zaken, deze dien je uit het onderzoek te houden. Ik ben trots op de manier waarop ik de gegevens heb geanalyseerd. Zelf vind ik dat de analyse er overzichtelijk uitziet. Wel vond ik het moeilijk om uit deze analyse concrete antwoorden te vinden op mijn deelvragen. Na deze constatering heb ik de deelvragen onderverdeeld in: theoretische en praktische deelvragen.

Tijdens het proces kreeg ik regelmatig feedback van mijn onderzoeksbegeleider in de vorm van: “maak keuzes”, “haal de kern eruit”, “keep it simple”. Gelukkig heb ik gebruik kunnen maken van “critical friends”, die mij hierbij hebben geholpen. Ik heb het werken aan een gemeenschappelijk doel als leerzaam en vooral ook als plezierig ervaren.

6.3 Kritische reflectie op persoonlijke ontwikkeling

Dit onderzoek heeft mij, als onderzoeker, een aantal belangrijke leermomenten opgeleverd. Naast de gedegen theoretische onderbouwing van het onderzoek, heb ik kennis genomen van een aantal praktische onderzoeksmethoden met elk hun voor- en nadelen.

Door tijdens mijn studie veel bezig te zijn met zelfreflectie, heb ik mijzelf op een aantal vlakken beter leren kennen. Voordat ik aan deze opleiding en dit onderzoek begon, had ik er niet bewust bij stil gestaan dat het theoretische kader voor mij zo belangrijk is. Uit de leerstijl test van KOLB komt naar voren dat ik een “Convergeerder” ben. Beslissers pakken graag dingen aan en reageren snel. Ik ben direct in contact met anderen, draai er niet omheen en word ongeduldig bij overloze discussies. Ik ben een probleemoplosser. Ik zie mijn problemen als een uitdaging. Mijn levenshouding wordt gekenmerkt door het “Het kan altijd beter”. Het liefst heb ik oplossingen in de vorm van recepten.

Als rode draad door mijn onderzoek liep mijn kernthema: perfectionisme. Wat ben ik mijzelf vaak tegenkomen! Ik blijf maar veranderen in mijn onderzoek. Deels komt dit ook voort uit onzekerheid. Ik wil het graag goed doen, maar je kan ook overdrijven. Ook in mijn dagelijkse praktijk kom ik dit tegen. Ik kreeg laatst van mijn directeur te horen dat ik een enorme perfectionist ben. Hij vertelde mij over “time management”. Eerst de dingen doen die prioriteit hebben. De rest komt later. Hoewel ik dit moeilijk vind, vind ik het ergens ook een fijne gedachte. “wat vandaag niet komt, komt morgen”.

Ik houd van duidelijkheid, waarop één duidelijk antwoord mogelijk is. Ook in mijn dagelijkse praktijk en in de kwesties komt naar voren dat bronnen van ergernis voortkomen uit onduidelijkheid. Door het doen van onderzoek, merk je dat er niet één duidelijk antwoord is. Je doet onderzoek op “jouw” manier. Wat ik leuk vond is om anderen te helpen bij hun onderzoek. Ik heb gemerkt dat het best moeilijk is om je onderzoek zelf te lezen door de ogen van een ander. Zelf ben je erg betrokken bij je eigen onderzoek en spreken bepaalde dingen voor zich. In de praktijk blijkt dat sommige dingen extra uitleg behoeven. Feedback geven op het onderzoek van een ander, vind ik makkelijker. Dit omdat het mij niet persoonlijk raakt. Ik heb het als prettig ervaren om deelgenoot te mogen zijn in het onderzoek van een ander.

6.4 Reflectie op professionele ontwikkeling

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik zowel theoretische (ofwel gecodificeerde) kennis als praktijkkennis opgedaan. Met deze term doelt Van der Sanden (2004) op situatiegebonden kennis, ook wel aangeduid als episodische of “tacit”(zwijgende) kennis. Het gaat om een mix van opvattingen, persoonlijke theorieën, benaderingen, manieren van doen, ervaringen, inzichten, intuïties en patroonherkenning (“in zo’n situatie gebeurt meestal dit...”). Al doende en denkende heb ik dit in concrete praktijksituaties geleerd (Kallenberg, 2007).

De theorie in mijn onderzoek heb ik geconcretiseerd om er in de praktijk iets mee te kunnen. De theorie heb ik in de praktijk getoetst en op grond van praktijkervaringen bijgesteld. In mijn professionele ontwikkeling heb ik geleerd om verbanden te leggen tussen de theoretische en de praktische kennis, en wel in beide richtingen. De theorie wordt dan verrijkt op basis van praktijkervaringen: “volgens de theorie gaat het meestal zo, maar in dit geval is het anders, want...”. Ook de praktijkkennis wordt verrijkt doordat de theorie nieuwe inzichten en interpretaties levert over een gebeurtenis of een situatie: “ik deed altijd dit, maar nu weet ik dat ik beter dat kan doen, want...”. Theorie en praktijk vullen elkaar aan en onderhouden een continue wisselwerking met elkaar. (Kallenberg, 2007). In mijn professionele ontwikkeling heb ik in de afgelopen periode een onderzoekende grondhouding ontwikkeld. Tijdens mijn beroepsuitoefening stel ik mijzelf steeds opnieuw de vraag of dat wat ik doe, wel het beste is voor mijn leerling(en). Als ik die vraag oprecht wil beantwoorden, moet ik steeds bezig blijven om kennis over het onderwijs te verzamelen en te toetsen. Ik heb geleerd om kritisch te staan tegenover opvattingen en opinies die ik in mijn werk tegenkom, ongeacht van wie ze komen. Ik zal mij nu afvragen of het werkelijk waar kan zijn wat er beweerd wordt en stel zo mogelijk een onderzoek in. Mede dankzij dit onderzoek heb ik zicht gekregen op lacunes in mijn kennis, vaardigheden en persoonskenmerken en kan ik gericht aan de slag met verbetering. Hierdoor handel ik anders wanneer ik voor de klas sta. Kritische reflectie op mijn eigen werk heeft bijgedragen tot goede ontwikkelingen ten aanzien van mijn functioneren. “Een goede leraar is een *reflective practitioner*, die zich voortdurend afvraagt of zijn onderwijs wel effectief is”. (Kallenberg, 2007, p.12)

Mijn zelfverantwoordelijkheid in dit leerproces is ook zeker niet onopgemerkt gebleven. Het leerproces heeft gestalte gekregen door te werken volgens een persoonlijk ontwikkelplan. Door te werken aan deze POP ben ik mij bewust geworden van de (cyclische) stappen binnen het eigen leerproces. Het (leren) reflecteren op mijn leerproces heeft zeker bijgedragen aan de groei in mijn professionele ontwikkeling.

6.5 Ethiek

Ethiek (van het Grieks *èthos* of *ethos* = zede, gewoonte).

Valstar (1997) stelt dat door *ethisch reflecteren* (Zie Valstar, 1997) waarden en normen worden onderzocht. (Kallenberg, 2007) In mijn onderzoek heb ik teruggerepen op bepaalde uitgangspunten of ethische concepten. Bij ethisch reflecteren gaat het erom erachter te komen waarop teruggerepen wordt bij het nemen van bepaalde beslissingen.

Vanuit welke waarden is mijn onderzoek opgebouwd? Waarom zijn die waarden belangrijk voor mij?

Verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces in relatie tot motivatie en betrokkenheid, betekent voor mij, dat een kind bewust een positie inneemt die het kind als kostbaar voor zichzelf kan erkennen en kritisch verwoorden. Kinderen hebben het recht om hierin te groeien, om de eigen positie voor zichzelf gaandeweg onder woorden te leren brengen, te verfijnen en te verantwoorden. Daarbij ben ik degene die de groei stimuleert. Ik daag de leerling uit om zichzelf steeds opnieuw en anders te bekijken.

Een leeromgeving die leefbaar en de moeite waard is, bereik je door regelmatig in gesprek te gaan over eigen waarden en te formuleren wat goed is. (Kallenberg, 2007)

Clark Kerr (1911-2003), heeft twaalf ethische vuistregels uitgewerkt die hij samenvat als 'the ethics of knowledge' (Kerr 1994b).

In mijn onderzoek heb ik de volgende ethische uitgangspunten gewaarborgd:

Respondent werkt *vrijwillig* mee. Ik heb geen pressie op leerlingen of collega's uitgeoefend om bepaalde opvattingen of waarden over te nemen. In mijn team zal ik de uitkomsten presenteren en aanbevelingen doen. Mijn vertrouwensrelatie met de leerlingen heb ik niet misbruikt om zieltjes te winnen.

Geen valse voorstelling van zaken. Dit heb ik bereikt door mijn onderzoeksgegevens zorgvuldig te gebruiken en ook op zoek te gaan naar onwelkome feiten.

Anonimiteit. De relatie tussen uitingsvrijheid en anonimiteit is belangrijk. De mogelijkheid om anoniem te zijn kan voor het individu bevrijdend werken. Ook het recht op privacy, vertaald in het bijvoorbeeld niet willen gevonden worden via zoekmachines als Google, heb ik als argument meegenomen om de anonimiteit te verkiezen.

Uitkomsten hebben *geen nadelig effect*. Selectieve weergave van beschikbare kennis is vermeden. Ik heb gegevens niet bewust vertekend weergegeven. Ik heb mijn onderzoek telkens aan kritische analyse onderworpen en mij open gesteld voor kritische analyse van anderen, zoals mijn critical friends.

Gebruik de opvattingen van anderen (onderzoekers) zorgvuldig. Door de rol in te zetten van de member-check heb ik hier rekening mee gehouden.

Wees sceptisch tegenover stellingen die nog niet afdoende bewezen zijn. Door in mijn achterhoofd te houden dat de subjectiviteit vrij groot is ben ik bewust geweest van het feit dat ik stellingen niet al te snel voor lief moet nemen. Ten slotte ben ik alles behalve een neutrale buitenstaander. Ook heb ik mij open gesteld voor *alternatieve verklaringen* door met een open blik naar het onderzoek te kijken.

In mijn onderzoek heb ik getracht zo min mogelijk 'overjarige waar': in recente onderzoeksbevindingen en voorbeelden en bijdetijdse theorieën, methoden, teksten en commentaren te gebruiken.

Ik heb er voor gezorgd dat mijn onderzoek berust op ethische uitspraken. Deze uitspraken zijn te herkennen aan twee soorten zinnen:

1. Zinnen met woorden of uitdrukkingen waarin een oordeel over goed en kwaad zit opgesloten. (slecht, trouw, eerlijk, onmenselijk, vals)
2. Zinnen waarin de werkwoorden 'moeten', 'dienen' of 'behoren' voorkomen.

Ethische uitspraken zijn normatieve uitspraken. Wanneer ik een uitspraak doe, is het een uitspraak over hoe de werkelijkheid eruit zou behóren te zien in mijn optiek.

Nawoord

Nu mijn afstudeeronderzoek is afgerond en mijn hoofdvraag beantwoord is, wil ik graag een aantal mensen bedanken. Allereerst mijn begeleidster Ine Heerink, voor de fijne begeleidingsgesprekken en de feedback die daaruit voortkwam. Mijn critical friends Yvonne, Iefke en Ilonka, het was goed om samen met jullie van gedachten te wisselen over dit onderzoek, waardoor ik ook steeds een stapje verder kwam! Mijn dank gaat ook uit naar de docent van groep 8 en zijn school waar ik de observatie heb mogen doen. Ik wil hem bedanken voor de fijne ontvangst op zijn school en de rol van de “member check.” Daarnaast verdient mijn directeur ook een vermelding. Mede dankzij hem was het voor mij mogelijk om elke maandag een studiedag op te nemen. Ook een dankwoord voor mijn collega’s en leerlingen die hebben meegewerkt aan het invullen van de vragenlijsten en het open interview of die mij op één of de andere manier hebben geholpen! Super bedankt voor jullie tijd. Last but not least wil ik Mark bedanken, omdat je er altijd voor me bent en mij altijd weer kunt inspireren!

Literatuurlijst

- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1993). *Leren en instructie, psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en van der Vegt.
- De Boer, Bustraan, Goei, de Haas, van Hameren, van Leeuwe, Lutteke, Miedema, Nijnatten, Tönis, Wenke en van de Weijden (1996) *Handboek zelfstandig leren in de Tweede Fase*. Edumedia.
- Ebbens, S. (1994) *Op weg naar zelfstandig leren, effecten van nascholing*. Proefschrift. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Ebbens, S., Ettekoven, S., Rooijen, van, J., (1996) *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*. Wolters-Noordhoff
- Geerligs, T., & Veen van der, T., (2008) *Lesgeven en zelfstandig leren*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.
- Harinck, F., (2006) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Garant Antwerpen – Apeldoorn.
- Herpen, M., (2007) *ErvaringsGericht Onderwijs van oriëntatie tot implementatie*. Garant Antwerpen - Apeldoorn
- Kallenberg, T., (2007) *Ontwikkeling door onderzoek Een handreiking voor leraren* ThiemeMeulenhoff, Utrecht, Zutphen
- Koning, de. H., (1998) *Leren zelfstandig leren. Een didactische handleiding voor de leerkracht*.
- Nuy, M. en van Vroonhoven, W. (1995), *Zelfstandig leren*. Educatieve Partners Nederland, Houten, blz. 22-36.
- Sebo O. Ebbens (1994). *Op weg naar zelfstandig leren, effecten van nascholing*. Wolters–Noordhoff
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Leuven – Apeldoorn Garant
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F., (1994) *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*.
- WOSO – Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs met ondersteuning van de SBL – Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel. (2004) *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale Onderwijszorg*. Garant Antwerpen – Apeldoorn

Buitenlandse literatuur:

- Deci, EL. & Chandler, C.L. (1986). The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 587-594.
- Deci, EL. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company. (Verschenen in: Mensenkinderen, mei 2001, jg 16, nr. 5, pag 33-36)
- Marzano, R. (2007) *Wat werkt op school. Research in actie*. Bazalt
- Marzano, R. & Miedema W. (2007). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Shuel, T.J. *The role of the student in learning from instruction*. Contemporary Educational Psychology., 13, 277-278.

Internet artikelen:

- Asbroek, M. (2007) *Hoe kinderen leren en gewenst didactisch handelen*. Een zoektocht naar literatuur. Geraadpleegd 12 februari 2010, via ictos.kennisnet.nl/www.../literatuuronderzoek_edugames.pdf
- Blok, H., Oostdam, R. en Peetsma T. (2006) *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Geraadpleegd 10 maart 2010, via www.sco-kohnstaminstituut.uva.nl/pdf/sco746.pdf
- Gerrits, J. (2004) *De school op de schop, het nieuwe leren*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2004. Geraadpleegd 11 januari 2010, via <http://www.usetolearn.nl/file.php/17/deschoolopdeschop.pdf>
- Holleman, J.W. (2006) *Onderwijsethiek: een literatuurstudie over professioneel handelen van docenten in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd 2 mei 2010, via <http://www.onderwijsethiek.nl/wp-content/uploads/2007/04/onderwijsethieknov2006.pdf>
- PedaGogischeBegeleidingsdienst. *Begeleid zelfgestuurd leren. Visietekst*. Geraadpleegd 17 maart 2010, via pbd.gemeenschapsonderwijs.net/adress/.../bzl/visietekst.doc
- Ruud de Moor Centrum voor Professionalisering van onderwijsgevenen. Geraadpleegd 1 maart 2010, via <http://portal.rdmc.ou.nl/kob/app/visiepage.jsp?visieNumber=715>

- Samenvatting van een Onderwijskundig Beleids- en Wetenschappelijk Onderzoeksproject. *Onderzoek naar zelfstandig leren in het Secundair Onderwijs*. Geraadpleegd 15 februari 2010, via http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0102/zelf_leren.pdf
- Simons, R.J., Zuylen, J. (1995) *Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren*. Geraadpleegd 17 maart 2010, via <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2005-0622-190743/5817.pdf>
- Tonnaer, N. en van Hagen, A. (1999) - *In de clinch of aan de slag?: de bovenbouwleerling heeft wat te melden*. Primair 70 Geraadpleegd 19 december 2009, via <http://www.sad.nl/frappant.php?q=183>
- Witterman H. P.J., *Oude didactiek past niet in nieuwe onderwijsvisies (2001)*. Geraadpleegd 11 januari 2010, via D:\documenten\School\Fontys\meesterstuk\Hoofdstukken\Leertheorieën behaviorisme, cognitivisme en sociaal constructivisme.mht

**Tabel: Overzicht van de verschillende leeractiviteiten
(naar analogie met Vermunt, 1992)**

Cognitief	Metacognitief	Affectief
relateren	oriënteren	attribueren
structureren	plannen	motiveren
analyseren	proces bewaken	concentreren
concretiseren (voorbeelden zoeken)	toetsen	zichzelf beoordelen
toepassen	diagnosticeren	waarderen
memoriseren	bijsturen	inspannen
kritisch verwerken	evalueren	emoties opwekken
selecteren	reflecteren	verwachten

In tabellen 1a, b en c worden deze leeractiviteiten in concreet gedrag vertaald.

Tabel 1a: Concretisering van de cognitieve leeractiviteiten

Cognitieve leeractiviteiten	Relateren	• Zoeken naar verbanden • Zoeken naar overeenkomsten en verschillen • Zoeken naar de relatie tussen verworven kennis en nieuwe kennis
	Structureren	• Komen tot een totaal beeld • Komen tot een overzichtelijk schema • Komen tot lijnen
	Analyseren	• Stap voor stap uitzoeken, bestuderen en verwerken • Opsplitsen van een geheel in onderdelen, in details • Aandacht besteden aan feitelijke informatie • Minder aandacht schenken aan relaties en verbanden

	Concretiseren	- Concrete voorstellingen vormen bij abstracte zaken - Voorbeelden en toepassingen bedenken - Aansluiten bij tastbare werkelijkheid en eigen ervaring
	Toepassen	Zich oefenen in het gebruiken van leerstof
	Memoriseren	- Informatie onthouden, uit het hoofd leren - Het studeren richten op reproductie
	Kritisch verwerken	- Vormen van een eigen interpretatie - Vormen van eigen conclusies en meningen - Meedenken en niet zomaar accepteren
	Selecteren	- Onderscheiden van hoofd- en bijzaken - Reduceren van leerstof tot de belangrijkste onderdelen

Tabel 1b: Concretisering van de metacognitieve leeractiviteiten

Metacognitieve leeractiviteiten	Oriënteren	- Het leerproces voorbereiden - Nadenken over doelen, verwerkingsstrategieën, tijd
	Plannen	- Volgorde van de leeractiviteiten en de tijd bepalen - Vaststellen van een handelingsplan
	Proces bewaken	- Opvolgen en observeren van het handelingsplan - Bereiken de gebruikte leeractiviteiten de beoogde doelen?
	Toetsen	- Controleren of de leerstof verwerkt is - Vragen stellen aan zichzelf
	Diagnosticeren	- Vaststellen van hiaten in eigen kennis en vaardigheden - Onderzoeken van mogelijke oorzaken van moeilijkheden en successen
	Bijsturen	- Planning aanpassen, handelingsplan veranderen - Motivatie bijspijkeren, inspanningen op peil brengen - Voorkennis verhogen
	Evalueren	- Beoordelen van het leerproces dat gevolgd werd - Stemmen de leerresultaten overeen met de leerdoelen?

	Reflecteren	• Lessen trekken voor de toekomstige leertaken • Nadenken over het leren en over zichzelf als leerling
--	--------------------	---

Tabel 1c: Concretisering van de affectieve leeractiviteiten

Affectieve leeractiviteiten	Attribueren	• Toeschrijven van resultaten aan oorzaken • Zijn goede/slechte resultaten toe te schrijven aan oorzaken waar je controle op hebt of niet? • Gelden deze oorzaken altijd of enkel in specifieke omstandigheden of voor een bepaald vak? • Zitten de oorzaken bij jou of bij de anderen?
	Motiveren	• Hoe bouw je motivatie op? • Hoe blijf je gemotiveerd voor een leertaak? • Hoe kan je jezelf belonen?
	Concentreren	• Het richten van de aandacht op een leertaak • Hoe ga je om met stoorzenders? • Hoe slaag je erin om je aandacht te behouden? • Hoe slaag je erin om efficiënt te werken?
	Zichzelf beoordelen	• Jezelf inschatten als lerende • Je eigen bekwaamheid bepalen in het algemeen of voor specifieke vakken
	Waarderen	• Positief staan tegenover studeren en inspanningen leveren om resultaten te behalen • Waarden toekennen aan inspanningen in verband met leertaken
	Inspannen	• Inzet vertonen voor leertaken • Op je tanden kunnen bijten om iets onder de knie te krijgen of om een opdracht af te werken
	Emoties opwekken	• Zelfvertrouwen behouden • Omgaan met angst, twijfel, frustratie, onzekerheid, stress
	Verwachten	• Opbouwen van verwachtingen over het verloop en de resultaten van een leerproces • Realistische verwachtingen koesteren over de resultaten die je kan behalen met je inspanningen

Bijlage 2

Tabel: Overzicht van kenmerken rond zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren (naar analogie met Van Looy, 1998)

KENMERK	Zelfstandig werken	Zelfstandig leren	Zelfverantwoordelijk leren
Vaststelling leerdoel	Doelen staan vast; bepaald door leraar en/of leermiddel	Doelen staan grotendeels vast; bepaald door leraar en/of leermiddel	Leerlingen bepalen specifieke leerdoelen voor die opdracht of dat onderdeel; moeten wel passen binnen algemene doelen
Omvang en openheid van de taak of opdracht	Langere gesloten opdrachten	Enigszins open opdrachten	Open opdrachten, lange leertaak, mede door leerling geformuleerd
	Taken zijn relatief uitgebreid	Taken zijn relatief uitgebreid, maar beperkt in vgl. met 'zelfverantwoordelijk leren'	Taken zijn omvangrijk
	Antwoorden en/of oplossingen zijn eenduidig; worden veelal met antwoordbladen gecontroleerd	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk	Er zijn meerdere antwoorden en/of oplossingen mogelijk
Gerichtheid op inhoud of proces	Gericht op de inhoud van de opdracht, nl. het aanleren van kennis of vaardigheden en een beetje gericht op het leerproces	Evenveel gericht op de inhoud van de opdracht als op het leerproces	Evenveel gericht op de inhoud van de opdracht als op het leerproces
	Het geleerde kan worden toegepast in de context waarin het is aangeleerd	Het geleerde kan worden toegepast in andere situaties/contexten dan waarin het is aangeleerd	Het geleerde kan worden toegepast in andere situaties/contexten dan waarin het is aangeleerd
Rol leraar al dan niet in combinatie met leermiddelen	De leraar of het leermiddel bepaalt inhoud en aanpak	De leraar of het leermiddel bepaalt deel van de inhoud	De leraar/opleiding bepaalt de algemene leerdoelen
	De leraar stuurt in kleine stappen	De leraar is coach en helpt op aanvraag	De leraar is coach en helpt op aanvraag

Rol leerling	De leerlingen bepalen waar, wanneer, volgorde	De leerlingen bepalen deel inhoud, waar, wanneer, volgorde, aanpak	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is. De leerlingen bepalen inhoud, waar, wanneer, volgorde, aanpak en leerdoelen
	De leerling doet wat gevraagd is, waarbij plaats, tijdstip en volgorde door de leerling bepaald worden HANDELEND	De leerling doet op zelfgekozen wijze wat gevraagd is LEERBEKWAAM	De leerling bepaalt zelf wat nodig is om doel te realiseren en voert dit uit AUTONOOM
Feedback	Feedback op leerinhoud	Feedback op leerproces/aanpak en op inhoud	Feedback op leerproces/aanpak en op inhoud, zelfevaluatie door leerling
Reflectie	Reflectie met name op leerresultaat en soms/enigszins op proces	Reflectie op leerresultaat en leerproces	Reflectie op leerresultaat en leerproces

Tabel: Overzicht van activerende werkvormen en procesvragen in de drie fasen van het leerproces

Fase	Activerende werkvormen	procesvragen
1. Oriënteren	Voorkennis activeren door bv: - Associatie oefening Bv via een woordwolk associaties rondom het centrale kernbegrip laten schrijven - Brainstorm - Samenvatting vorige les laten geven Oriënteren op taak bv: - Lijst met beoordelingscriteria laten opstellen (en bespreken) - werkvolgorde laten opschrijven (en bespreken) - 'probleem' (of doel of eisen waaraan..) waar de les over gaat laten opschrijven (en bespreken) Motiveren door bv: - voorbeelden uit de dagelijkse praktijk laten geven - belang voor een beroepssituatie aan laten geven	Waar gaat deze les over? Wat weet ik er al van? Wat is het doel van deze les? Hoe ga ik het aanpakken? Hoe schat ik mijn werkresultaat in? Heb ik er zin in?

Fase	Activerende werkvormen	procesvragen
2. Uitvoeren en bewaken	Opnemen (onthouden en begrijpen): - memoriseren mbv kaartjes, kleurenschema's, visueel materiaal - verschillende strategieën voor memoriseren (laten) uitleggen - laten vertellen welke strategieën leerlingen het liefste gebruiken - laten vertellen hoe leerlingen zichzelf motiveren bij een lastige taak, wanneer een pauze zinvol is en hoe zichzelf te belonen - theorie laten bestuderen en stilstaan bij de werkwijze (hoe kun je de theorie	Gaat het volgens plan? Haal ik de doelen? Begrijp ik het nog? Moet ik bijsturen? Kan ik mij concentreren? Ben ik betrokken bij de les?

	bestuderen? Verschillen tussen leerlingen? Alternatieven?) Laat de leerlingen hierover hardop denken en vragen stellen. - kernwoorden laten onderstrepen - Vragen laten maken - Samenvattingen laten maken - Hardop stappen laten verwoorden - leerlingen aan elkaar laten kern vd les laten uitleggen (rolwisselend) - in eigen woorden laten opschrijven - Vragen van de leerling vergelijken met vragen van de docent Integreren: - bespreken van wijze van studeren - Voorbeelden laten noemen bij centrale begrippen - Schema's laten maken met centrale begrippen - Verbanden tussen begrippen laten bedenken - Probleemsituatie analyseren en stappen naar een oplossing aangeven Toepassen - Toetsvragen laten bedenken - Rollenspel spelen en nabespreken alternatieve invullingen - Werkstuk maken en werkwijze laten uitleggen - Casus (laten) bespreken en het effect van de verschillende opvattingen bediscussiëren - Praktijksituatie laten uitvoeren en aanpak bespreken - Simulatie laten uitvoeren en bespreken	
Fase	Activerende werkvormen	procesvragen
3. Terugkijken en beoordelen	Resultaten analyseren, ordenen en interpreteren bv: - Elkaar laten beoordelen tav product en/of tav leerproces en/of tav werkwijze en inzet mbv stuurvragen (wat heb ik gedaan /wat ging goed en niet goed / wat leer ik hiervan voor een volgende keer) - Presentatie geven en beoordelen - Beoordelingsgesprek over product en aanpak - Foutenanalyse - Verwoorden van ideeën en gevoelens over	Hoe heb ik gewerkt Wat zijn mijn sterke / zwakke punten? Hoe ga ik het de volgende keer doen?

	eigen competentie: - Logboek laten bijhouden - Zelfevaluatieverslag - Leerverslag met vastleggen van leerpunten	
--	--	--

Onderzoeksinstrument: Vragenlijst voor leerlingen van groep 8**Gegevens****Periode van afname**

Deze vragenlijst is afgenomen in de periode van 01-03-2010 tot 12-03-2010

Aantal respondenten

Uitgezette vragenlijsten	26
Ingevulde vragenlijsten	26
Respons (%)	100

Waardering van het responspercentage

Een respons tot 16%	Erg laag
Een respons tussen 16% en 34 %	Laag
Een respons tussen 34% en 50%	Voldoende
Een respons tussen 50% en 70%	Goed
Een respons boven 70%	Uitstekend

Waardering van de (eind)scores

Een score tot 2,50	Onvoldoende
Een score tussen 2.50 en 3,00	Zwak (matig)
Een score tussen 3,00 en 3,25	Voldoende
Een score tussen 3,25 en 3,50	Ruim voldoende
Een score tussen 3,50 en 3,75	Goed
Een score tussen 3,75 en 4,00	Uitstekend

Een sterk punt is een punt dat boven de 3.50 scoort.

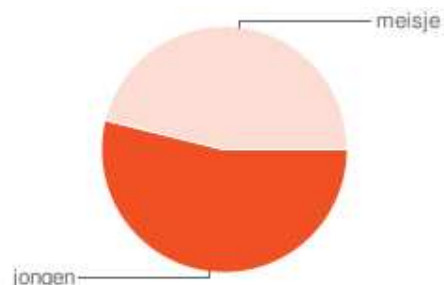
Een mogelijk verbeterpunt is een punt dat beneden de 3.00 scoort.

Ben je een jongen of een meisje?

Jongen / meisjes

Aantallen

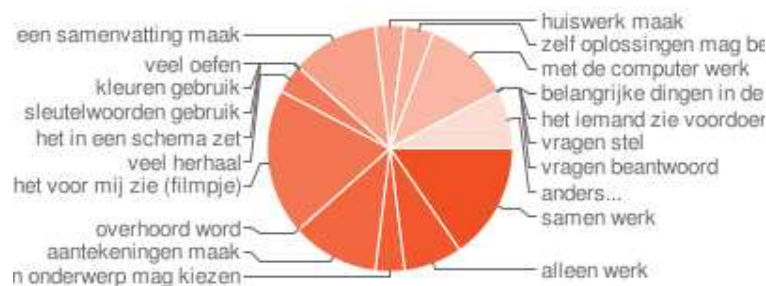
jongen	14
meisje	12



Figuur 1: Cirkeldiagram meisje/jongen

Het meeste leer ik, als ik:

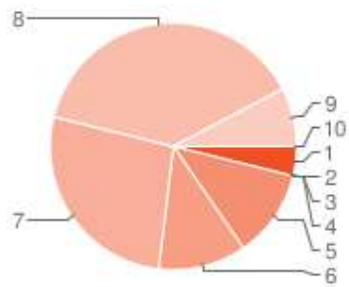
Manieren van leren	Aantallen
samen werk	4
alleen werk	2
zelf een onderwerp mag kiezen	1
aantekeningen maak	3
overhoord word	0
het voor mij zie (filmpje)	5
veel herhaal	1
veel oefen	0
kleuren gebruik	0
sleutelwoorden gebruik	0
het in een schema zet	0
een samenvatting maak	3
huiswerk maak	1
zelf oplossingen mag bedenken	1
met de computer werk	3
belangrijke dingen in de tekst onderstreep (arceer)	0
het iemand zie voordoen	0
vragen stel	0
vragen beantwoord	0
anders...	2



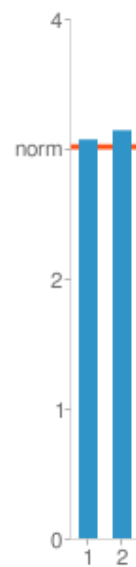
Figuur 2: Cirkeldiagram manier van leren

Als ik de manier van zelfstandig werken (met een weektaak) op school een rapportcijfer zou moeten geven van 1 t/m 10, dan geef ik een:

Schalen	Aantallen
1	1
2	0
3	0
4	0
5	3
6	3
7	7
8	10
9	2
10	0



Figuur 3: Cirkeldiagram rapportcijfer manier van zelfstandig werken



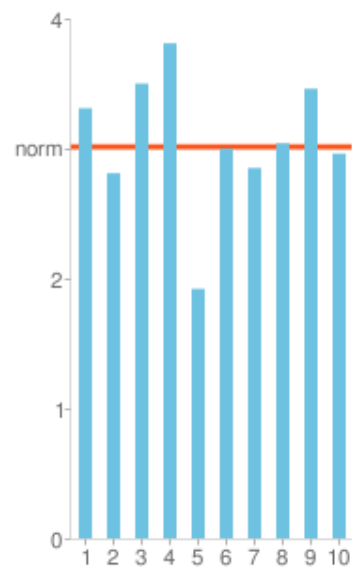
Figuur 4: Grafiek uitslagen gemiddelde score eigen school (GSES)

Figuur 1, heeft betrekking op de volgende items:

Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

Nr.	Vraag	GSES
1	Betrokkenheid / motivatie	3.07
2	Zelfverantwoordelijkheid (verantwoordelijkheid / aanspreekbaarheid)	3.14

Betrokkenheid / motivatie



Figuur 5: Grafiek betrokkenheid / motivatie

Figuur 2 heeft betrekking op de volgende items:

Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

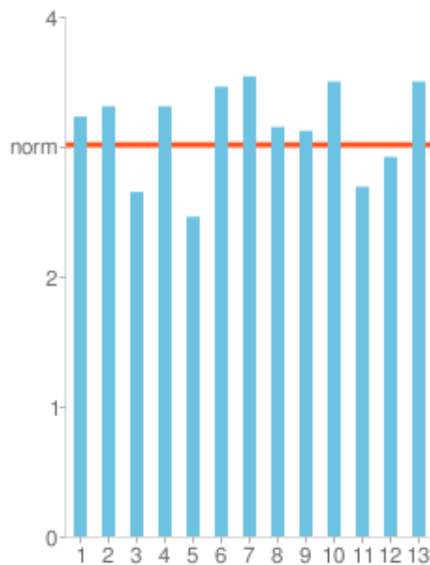
Nr.	Vraag	GSES
1	Ik werk hard in de les.	3.31
2	Ik heb zelfvertrouwen.	2.81
3	Ik weet waar ik goed in ben.	3.50
4	Ik ben blij als iets gelukt is.	3.81
5	Ik mag zelf een onderwerp kiezen in de lessen Wereldoriëntatie.	1.92
6	Ik vind zelfstandig werken aan opdrachten leuk.	3.00
7	Ik wil voor de les weten wat ik ga leren.	2.85
8	Ik vind de meeste vakken boeiend.	3.04
9	Ik vind wat ik op school leer nuttig.	3.46
10	Ik heb plezier in het leren van nieuwe dingen.	2.96

Sterke punten

Punten die goed/uitmuntend beoordeeld zijn:

- Ik weet waar ik goed in ben.
- Ik ben blij als iets gelukt is.

Zelfverantwoordelijkheid (verantwoordelijkheid/aanspreekbaarheid)



Figuur 6: Grafiek zelfverantwoordelijkheid

Figuur 3 heeft betrekking op de volgende items:
Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

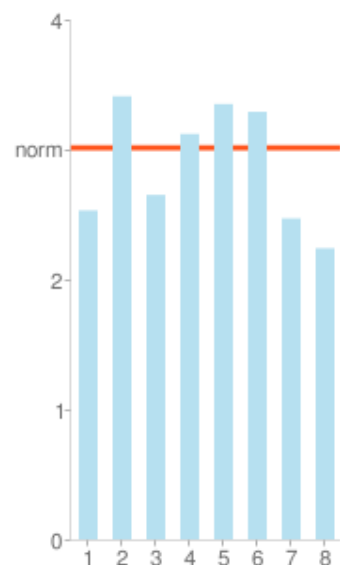
Nr.	Vraag	GSES
1	Ik let op bij de uitleg van de juf.	3.23
2	Ik kan zelfstandig mijn werk maken.	3.31
3	Ik denk na over hoe ik gewerkt heb.	2.65
4	Ik weet wat ik kan doen als ik klaar ben met mijn werk.	3.31
5	Ik kan mijn (huis) werk plannen.	2.46
6	Ik wil weten hoe ik mijn werk gedaan / gemaakt heb.	3.46
7	Ik wil leren van mijn fouten.	3.54
8	Ik vraag in mijn groepje om hulp als ik er zelf niet uitkom.	3.15
9	Ik kan zelf oplossingen vinden / bedenken.	3.12
10	Ik doe de dingen op mijn eigen manier.	3.50
11	Ik kijk mijn eigen werk nauwkeurig na.	2.69
12	Ik kan mijn tijd goed indelen.	2.92
13	Ik kies zelf welk werk ik van de weektaak eerst ga doen.	3.50

Sterke punten

Punten die goed/uitmuntend beoordeeld zijn:

- Ik wil leren van mijn fouten (score: goed)
- Ik doe de dingen op mijn eigen manier (score: goed)
- Ik kies zelf welk werk ik van de weektaak eerst ga doen. (score: goed)

De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau



Figuur 7: Grafiek uitslagen De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau.

Bovenstaande grafiek heeft betrekking op de volgende items:

Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

Nr.	Vraag	GSES
1	De leraren laten de leerlingen zelfverantwoordelijk leren	2.53
2	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken	3.41
3	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen zelfstandig leren	2.65
4	De leraren ontwikkelen de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen	3.12
5	De leraren begeleiden de leerlingen bij het zelfstandig werken en leren	3.35
6	De leraren zetten leermiddelen in die de zelfstandigheid bevorderen	3.29
7	Leerlingen kunnen zelf taken en activiteiten kiezen en plannen	2.47
8	Leraren zorgen ervoor, dat leerlingen proces en product evalueren (reflectie)	2.24

Onderzoeksinstrument: Vragenlijst voor collega's (Schooldiagnose)**Gegevens****Periode van afname**

Deze vragenlijst afgenomen in de periode van 20-01-2010 tot 12-02-2010

De Schooldiagnose bestaat totaal uit 14 vragen.

Aantal respondenten

Uitgezette vragenlijsten	24
Ingevulde vragenlijsten	17
Respons (%)	70,83

Waardering van het responspercentage

Een respons tot 16%	Erg laag
Een respons tussen 16% en 34 %	Laag
Een respons tussen 34% en 50%	Voldoende
Een respons tussen 50% en 70%	Goed
Een respons boven 70%	Uitstekend

Waardering van de (eind)scores

Een score tot 2,50	Onvoldoende
Een score tussen 2.50 en 3,00	Zwak (matig)
Een score tussen 3,00 en 3,25	Voldoende
Een score tussen 3,25 en 3,50	Ruim voldoende
Een score tussen 3,50 en 3,75	Goed
Een score tussen 3,75 en 4,00	Uitstekend

Een sterk punt is een punt dat boven de 3.50 scoort.

Een mogelijk verbeterpunt is een punt dat beneden de 3.00 scoort.



Figuur 8: Grafiek, uitslagen gemiddelde score eigen school (GSES)

Figuur 8 heeft betrekking op de volgende items:
Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

Nr.	Vraag	GSES
1	Actieve en zelfstandige rol van de leerlingen	2.96

Actieve en zelfstandige rol van de leerlingen



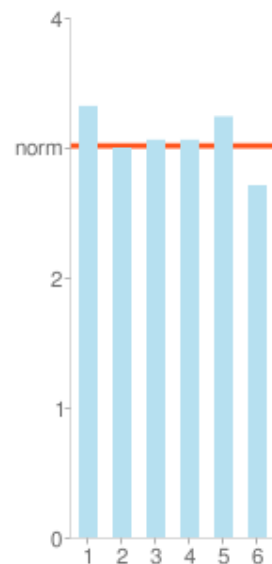
Figuur 9: Grafiek, uitslagen Actieve en zelfstandige rol van de leerlingen

Bovenstaande grafiek heeft betrekking op de volgende items:

Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

Nr.	Vraag	GSES
1	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	3.07
2	De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau	2.88

De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten



Figuur 10: Grafiek, uitslagen De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten

Bovenstaande grafiek heeft betrekking op de volgende items:

Tabel, Gemiddelde score eigen school (GSES)

Nr.	Vraag	GSES
1	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actief luisteren en opletten bij de instructie	3.32
2	De leraren zorgen voor individuele betrokkenheid	3.00
3	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen geïnteresseerd zijn	3.06
4	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen geconcentreerd meedoen (werken)	3.06
5	De leraren zorgen voor taakgerichtheid	3.24
6	De leraren zorgen ervoor, dat de leerlingen actieve leiders zijn	2.71

OBSERVATIE Formulier

Onderwerp van observatie: zelfwerkzaamheid van leerlingen

School: een basisschool in een middel grote plaats

Vak: taakuur (zelfstandig werken)

Datum: 15 maart 2010

Tijd: 09.30u – 10.15u

1. Beleidsterrein: Oriënteren (voorbereiden)

Indicator:	Observatie:	Evaluatie:
1.1 Leerlingen kunnen zelf taken en activiteiten kiezen. (ze mogen zelf beslissingen nemen m.b.t. hun werk)	<i>Ja;</i> De lln krijgen op maandag een nieuwe takenkaart. De groepsleiders van die dag delen de takenkaarten uit. Hierop staat: basiswerk en keuzewerk. Ik zie dat lln met verschillende taken beginnen. De een begint met rekenen en de ander is bezig met de tw-test en weer een ander is met taal begonnen.	Ze mogen zelf kiezen met welke taak en/of activiteit ze beginnen. Ook mag er werk thuis gemaakt worden. Dit bepalen de leerlingen zelf. (Eigen verantwoordelijkheid)
1.2 Leerlingen kunnen zelf taken plannen (hebben de vrijheid om dit in te delen).	<i>Ja;</i> Ik zie dat alle leerlingen hun agenda bij zich hebben. Het basiswerk van de takenkaart wordt zelfstandig gepland in hun agenda. Hierbij wordt rekening gehouden met het aantal minuten wat er voor een dag aan taakwerken gegeven wordt. Ik zie dat er verschil zit in de manier waarop de leerlingen de planning	De lln in groep 8 leren hun werk te plannen. Aan het begin van het jaar doen ze dit nog op de takenkaart. Na de kerstvakantie maken ze een planning in hun agenda. De planning geven ze aan met een kleur (weekkleuren). Elke dag heeft een eigen kleur. Op maandag plannen ze al het werk voor die week in, door met een kleur in een hokje aan te geven

	opschrijven in de agenda's. Ik zie een jongen die alleen het vak genoteerd heeft bij de dag. Bij een meisje zie ik in haar agenda dat ze naast het vak, ook de opdracht en het aantal minuten heeft opgeschreven. Ze vertelt mij dat ze de minuten erbij zet, zodat ze precies weet hoe lang ze de tijd heeft en om te kijken of ze die week goed uitkomt met haar planning.	welke dag ze dat gaan doen. De leerlingen worden geholpen doordat er bij elk basiswerk een geschatte tijd staat hoe lang ze daar ongeveer mee bezig zullen zijn. Op deze manier kunnen de kinderen een reële planning maken. Het plannen in de agenda vinden de meeste lln moeilijker. In het begin is hier aandacht aan besteed; hoe schrijf je dat op, welke afkortingen kan je gebruiken etc.
1.3 Er is sprake van diverse vormen van sturing van verantwoordelijkheid, (leerkrachtgestuurd, gedeelde sturing en leerlinggestuurd)	Leerkrachtgestuurd: de leerkracht stuurt kinderen aan om aan de instructie te komen. Ook stuurt hij lln aan om het werk wat niet af is gekomen op vrijdag, mee te nemen als huiswerk. Ik hoor dat de lkr. sommige lln maant tot doorwerken of zachter praten. Gedeelde sturing: een jongen met Asperger vindt het moeilijk om te plannen. Samen met de lkr. wordt de planning gecontroleerd. Leerlinggestuurd: lln sturen zichzelf aan wat betreft de planning en het doorwerken.	Bovendien volgt er van sommige vakken een cijfer bij inlevering of goed leren. Hetgeen betekent dat als je op tijd hieraan begint je het beter kan afronden/leren. (eigen verantwoordelijkheid)
1.4 De leerlingen hebben	Ja;	

een onderwijsaanbod wat past bij de instructiebehoeften van leerlingen (instructie momenten zijn hierin verwerkt)	De lkr heeft ± 10 verschillende takenkaarten. Hiermee komt hij tegemoet aan de instructiebehoeften van leerlingen. De instructie momenten zijn hierin verwerkt en ook wat er dan gedaan wordt, zoals: huiswerk nakijken met meester. Lln. die meer uitdaging nodig hebben uitdagende (reken)stof op hun takenkaart (KIEN).	Als de lkr. merkt dat er veel leerlingen moeite hebben met bijvoorbeeld de breuken of procenten dan stemt hij het onderwijsaanbod daar op af. In de takenkaart zullen dan werkbladen over breuken/procenten zitten
1.5 De leerlingen krijgen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen	<i>Ja;</i> Ik zie op de takenkaart onder het keuzewerk staan: “Eigen inbreng: Bedenk zelf iets om te doen. Let op: leerzaam en zonder dat je andere kinderen stoort!” In de overige keuzeopdrachten kunnen lln hun eigen opvattingen en ideeën kwijt. Bijvoorbeeld bij tekenen: maak een tekening passend bij het thema lente. Of bij muziek: Bedenk je eigen song.	De eigen inbreng hebben ze als tip van de inspectie overgenomen om de betrokkenheid/motivatie te verhogen.

2. Beleidsterrein: Uitvoeren (verwerken)

Indicator:	Observatie:	Evaluatie:
2.1 In de taakopdrachten wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen.	<i>Ja;</i> Ik zie in de klas dat leerlingen werken met verschillende takenkaarten afgestemd op de behoeften/mogelijkheden van de leerlingen.	Doordat er op inhoud gedifferentieerd wordt, ontkom je er niet aan dat bepaalde Iln van sommige vakken minder gaan maken. Heeft een kind bv. Een handelingsplan voor spelling, dan gaat het tijdens taakwerken achter de pc en dan haalt de Ikr altijd wat van een ander vak af om die tijd te creëren, want je zit wel vast aan die 4 uur taakwerken. Heel specifiek differentieert de Ikr niet op tempo.
2.2 De leerlingen hebben keuzevrijheid van werkplek.	<i>Ja;</i> Ik zie de leerlingen werken in groepjes (coöperatief opgesteld). Aan het begin van het taakuur pakken ze de zelfstandig werken blokjes erbij. In principe zitten ze op hun eigen plek, tenzij ze werken met/op de computer. In de klas zijn 3 computers aanwezig en beneden is een computerruimte die gereserveerd is op "taakuur" voor groep 8. De leerlingen die met KIEN werken, werken op de gang hieraan.	Er zijn in de school bij diverse lokalen tafels buiten de klas, waaraan Iln kunnen werken. Er is hier geen sprake van een "stilte ruimte".
2.3 De leerlingen helpen elkaar.	<i>Ja;</i> De Iln zitten in groepjes. In hun groepje hebben ze voor een week hetzelfde "maatje". Als je tijdens het taakwerken ergens niet uitkomt, vraag je het eerst aan je maatje (waar je die week aan "verbonden" bent). Heeft hij/zij het	De groepjes veranderen na een vakantie. Het principe van Coöperatief leren is dan ook dat je met iedereen een keer hebt samengewerkt. De "maatjes" zitten naast elkaar. Doordat de lades van de

	blokje op rood staan (je mag mij geen hulp vragen) of is afwezig, dan vraag je iemand anders uit je eigen groepje die het blokje op groen heeft staan (je mag mij hulp vragen) Is er dan nog niemand aan wie je hulp kan vragen, dan zet je het blokje op een vraagteken. Dit betekent: vraag voor de juf/meester.	vakken alleen verwisseld hoeven te worden, is er een simpel roulatie systeem opgezet om naast je nieuwe (schouder)maatjes te zitten.
2.4 De leerlingen leren zelfstandig problemen op te lossen (probeer het eerst zelf)	<i>Ja;</i> Ik zie leerlingen helemaal alleen aan een taak werken, zonder hulp van anderen. Ik hoor een lln aan meester vragen: "Meester, mijn pen doet het niet.". Meester antwoordt: "wat zou je daar aan kunnen doen?" (probeer het eerst zelf)	In principe proberen de lln eerst zelf het "probleem" op te lossen. Komen ze er niet uit, dan kunnen ze hulp vragen.
2.5 Leerlingen mogen zelf hulpmiddelen pakken en kunnen zelfstandig met hulpmiddelen omgaan.	<i>Ja;</i> De lln pakken zelf de bladen die ze nodig hebben. Deze liggen klaar op de kast. De computer mogen ze vrij gebruiken, zonder te vragen. Het werk wat af is, leggen ze (dan wel nagekeken en al) in hun "postbak". Elk kind heeft een laatje met daarop zijn/haar naam. Hierin komt het werk wat af is. Op de foutenlijst op de kast geven ze het aantal fouten aan. Met de nakijkboekjes kunnen de lln zelfstandig omgaan.	
2.6 De leerlingen	<i>Ja;</i>	Lln houden bij het

besteden hun tijd zo goed mogelijk aan leer- en ontwikkelingsactiviteiten (effectieve leertijd)	Ik denk doordat de leerlingen weten dat het werk wat niet af komt die week, vrijdag als huiswerk mee naar huis gaat, ze hun tijd zo goed mogelijk besteden. Ook zijn ze serieus met de opdrachten bezig. Ik denk deels omdat ze weten dat ze voor bepaalde opdrachten een cijfer/beoordeling krijgen.	besteden van hun tijd ook in de gaten wat verstandig is om op een bepaalde tijd te gaan doen. Zo is het verstandig om met de TW-test (voor een cijfer) te beginnen, aangezien je antwoorden daarvan nog moet leren. Op eigen verantwoordelijkheid laten de lln de antwoorden controleren om te weten of ze de goede antwoorden voor de toets leren. Of te beginnen met de Topo. Als je die klaar hebt en nagekeken hebt, kan je het blad meenemen naar huis om te leren. Hoe eerder je dat hebt gedaan, des te langer je de tijd hebt om te leren!
2.7 De leerlingen zijn in staat om te gaan met uitgestelde aandacht.	Ja; Ik zie dat de lkr rond loopt. Lln die hun blokje op vraagteken hebben staan, kunnen verder met ander werk van de takenkaart. De lkr. loopt geen vaste ronde.	Lkr heeft meer een "coachende rol".
2.8 De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	Ja; De leerlingen zijn actief. Ik zie dat iedereen bezig is voor de takenkaart. Ik merk dat als de lkr er is, het werken zachter gebeurt. Twee groepjes zijn (als de lkr uit de klas is) in gesprek over een ander onderwerp dan wat op de takenkaart basiswerk staat. Ze hervatten hun werkzaamheden als de lkr. terug is. De opdrachten zijn	

	afwisselend: werkbladen maken, computer opdrachten of puzzels maken (Geestelijke stromingen) of alvast werk gaan leren.	
2.9 De leerlingen krijgen tijd om hun werk in hun eigen tempo uit te voeren en werken.	<i>Ja;</i> <i>Ik denk dat de geschatte tijd voor het basiswerk (3 uur en 45 min. reëel is . De totale taakwerktijd is 4 uur.</i>	Dan heb je een kwartier speling. Wat niet af is, wordt huiswerk. LIn krijgen de vrijheid om werk mee naar huis te nemen.
2.10 Leerlingen werken in een rustige ontspannen sfeer.	<i>Ja;</i> Er heerst een ontspannen werksfeer. Ik zie lIn rustig werken. Ik merk dat de lIn gewend zijn om op deze manier te werken. Alles loopt vanzelf.	Er zijn afspraken over het stemgeluid (liniaalstem, teamstem, groepsstem).
2.11 Leerlingen werken met instrumenten die de zelfstandigheid van leerlingen bevorderen, zoals taakbord, taakbrief, planbord etc.	<i>Ja;</i> - Takenkaart; - Blokje; - Stoplicht; - Agenda; - Site me links naar o.a. webpaden.	In de onderbouw wordt er gebruik gemaakt van een planbord en bij de kleuters wordt i.p.v. een stoplicht een knuffel op een stoel gebruikt.
2.12 De leerlingen stellen zichzelf doelen en werken daar gericht naartoe.	Niet gezien.	Bij het onderdeel "Eigen inbreng" kunnen lIn wel hun eigen doelen stellen. Eigen inbreng kan nl. meerdere takenkaarten lang duren. Er zijn lIn geweest die iedere week zo aan een werkstuk of website werkten. <i>De lkr. vond het eigenlijk wel een goede tip!</i>
2.13 De leerlingen kunnen	<i>Ja;</i>	

zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen.	Aan het begin van het taakwerken (maandag) wordt de takenkaart even kort uitgelegd. Er is een korte toelichting op nieuwe situaties/materialen. Na 5 min. kunnen de lln. zelfstandig aan de slag. Het materiaal en situaties spreken voor zich. De lln weten wat ze ermee aan moeten.	
2.14 De hoeveelheid tijd voor de leerlingen is toereikend om de doelstelling zelfstandigheid te bereiken	Ja; Ik denk dat 4 uur in de week toereikend genoeg is om de doelstelling zelfstandigheid te bereiken.	Er is een vastgelegde opbouw (doorgaande lijn) voor wat betreft het taakwerken. Groep 3 begint met dagkaarten, evenals groep 4. Vanaf groep 5 werken ze met een weektaak. Groep 5: 2 uur in de week taakwerk Groep 6: 2 ½ uur in de week taakwerk Groep 7: 3 uur in de week taakwerk Groep 8: 3 ½ tot 4 uur in de week taakwerk.

3. Beleidsterrein: Terugkijken (regulatie)

Indicator:	Observatie:	Evaluatie:
3.1 Leerlingen evalueren en reflecteren dagelijks (op hun eigen handelen). De leerlingen denken na over de drie vragen: 1) waar werk ik naartoe, wat is precies het doel? 2) hoe die ik het tot nu toe, ben ik dichtbij of veraf van het doel? 3) hoe nu verder, wat kan ik doen om dichterbij het doel te komen?	Niet gezien op dat moment.	De evaluatie vindt plaats op een vast moment in de week en tussendoor incidenteel mondeling. De leerlingen hebben een evaluatieblad takenkaart. Hierop kunnen ze per vak, zowel basiswerk als keuzewerk, een aantal dingen evalueren. Dit zijn de volgende punten: - Werk; het ging (goed, redelijk, lastig) - Samenwerking; ik kon (goed helpen, niet goed helpen). Mijn maatje kon (goed helpen, niet goed helpen) - Tijd: ik had.....(teveel, genoeg, te weinig) tijd.
3.2 Leerlingen reflecteren op hun resultaten (waarbij de leerling zichzelf vergelijkt in plaats van met anderen leerlingen). De taak (product/resultaat/gedrag),	Niet gezien op dat moment.	De lln reflecteren op hun resultaten door het werk zelf na te kijken. De fouten noteren ze op de foutenlijst.
3.3 Leerlingen reflecteren op hun werk(wijze) Het proces (inzet/strategie, aanpak)	Niet gezien op dat moment.	Ja; door de vragen: - geef van 1 taak aan wat je de volgende keer weer <u>net zo</u> zal doen: - geef van 1 taak aan wat je de volgende keer <u>anders</u> zou doen:

3.4 Leerlingen houden de vorderingen in hun werk bij.	Niet gezien op dat moment.	De IIn kleuren af wat gedaan is, maar qua resultaat wordt er door de IIn niets bijgehouden.
3.5 Leerlingen weten wanneer (en hoe) er van hun verwacht wordt hun eigen werk na te kijken. (Dit staat bijvoorbeeld aangegeven op de takenkaart) De leerlingen zijn betrokken bij het beoordelen van het eigen werk. (weten dat hun werk wordt nagekeken en waarop en hoe het werk precies zal worden beoordeeld.)	<i>Ja;</i> Op de takenkaart wordt met een sterretje (*) aangegeven welk werk ze zelf dienen na te kijken.	

Bijlage 7
Onderzoeksinstrument: Open-interview

Interview leerlingen groep 8A:

"Ik wil je een vreemde vraag stellen. Stel dat, terwijl je slaapt vannacht en het stil is in huis, er een wonder gebeurt. Het wonder is dat jij op school zelf mag bepalen hoe het (zelfstandig) werken zal gaan. Echter, omdat je sliep weet je niet dat het wonder heeft plaatsgevonden."

Wat zal er anders zijn wanneer je morgenochtend in de klas zou zitten?

Waaraan kun jij zien/merken dat er een wonder is gebeurd?

Wat zou dat voor een verschil maken?

Welke momenten lijken al een beetje op het wonder?

Waaraan zou ik (juf) als eerste merken dat er een wonder is gebeurd als jij zelf mag bepalen hoe het werken op school er aan toe gaat?

Wat zouden je klasgenoten aan jou merken als jij zelf mag bepalen hoe het zelfstandig werken eruit zal gaan zien?

**Wat is er voor nodig om een deel(tje) van het wonder te laten gebeuren?
(hulpmiddelen, ruimtes?)**

Wat is er voor nodig om dat vaker te laten gebeuren?

Wat wil je zou houden en hoeft niet te veranderen?

Schema aanleren van leerstrategieën, Vermunt (1989)

Onderwijsleeractiviteit	Leeractiviteit	Onderwijsactiviteit
-------------------------	----------------	---------------------

Verwerking

Relateren	Zoeken naar verbanden	Uitleggen van verbanden
Structureren	Schema's maken	Overzichten aanreiken
Kritisch verwerken	Eigen conclusies trekken	Voor- en tegenargumenten geven
Concretiseren	Toepassingen bedenken	Voorbeelden geven
Personaliseren	Geleerde gebruiken buiten school	Opvattingen van leerlingen veranderen
Memoriseren	Van buiten leren	Herhalen van leerstof
Analyseren	Stap-voor-stap onderzoeken	Tot in detail verduidelijken
Selecteren	Onderstrepen	Hoofd- en bijzaken aangeven

Regulatie

Oriëntatie	Nadenken over aanpak huiswerk	Vorbereiden van een les
Plannen	Leerdoelen bepalen	Leerstof bepalen
Proces bewaken	Leervorderingen in de gaten houden	Gelaatsuitdrukkingen leerlingen observeren
Toetsen	In eigen woorden samenvatten	Vragen stellen
Diagnosticeren	Oorzaak moeilijkheden nagaan	Onderzoeken aard leerproblemen
Bijsturen	Andere leeractiviteiten gebruiken	Op een andere manier uitleggen
Evalueren	Zichzelf overhoren	Proefwerken geven
Reflecteren	Nadenken over leerstrategieën	Nadenken over doceerstrategieën