

2013

Onderwijs, Onderwijzer, Onderwijst!

Praktijkonderzoek naar autonomiebevordering

B.J. Mollema

S1063509

bianka.mollema@windesheim.nl

07-06-2013

ENSO-PGOPTK

OZGV2012-2

Begeleider: I. Brinks



Samenvatting

Voor u ligt het praktijkgerichte onderzoek naar autonomiebevordering op CBS “de Wildemaet”. De aanleiding voor dit onderzoek is dat de leerkrachten handelingsverlegen zijn op het gebied van autonomiebevordering. De leerkrachten dragen op dit moment de verantwoordelijkheid over de leerproces van de leerlingen. Zij nemen de beslissingen en bieden weinig keuzevrijheid aan de leerlingen. De directie en het team van de school willen de leerlingen in de toekomst meer autonoom laten handelen. Zij ontvangen graag aanbevelingen over de manier waarop zij deze autonomie het beste kunnen bieden. Deze wens leeft omdat de leerkrachten ervan overtuigd zijn dat, wanneer de leerlingen meer autonoom handelen, het competentieniveau van de leerlingen groeit. Hierdoor durven de leerlingen meer uitdagingen aan te gaan en raken zij intrinsiek gemotiveerd. Dit onderzoek leidt tot een reeks aanbevelingen welke de leerkrachten kunnen gebruiken om de leerlingen meer autonoom te laten handelen.

De theoretische basis wordt gelegd door te beschrijven dat het bevorderen van autonomie juist in de bovenbouw van groot belang is, omdat het de leerlingen voorbereid op het voortgezet onderwijs (Bullock, & Moschamp, 2006). Autonomie heeft direct verbinding met de motivatie van de leerlingen. De intrinsieke motivatie leidt een leerling op de momenten dat hij autonoom mag handelen (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Door als leerkracht duidelijke kaders te scheppen waarbinnen een leerling autonoom mag handelen, voelt een leerling zich meer bekwaam om te leren. Hierdoor komt de leerling tot diepgaand leren waardoor de leerstof beter beklijft (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999).

Het praktijkonderzoek heeft in beeld gebracht welke visie de leerkrachten, leerlingen en ouders van “de Wildemaet” hebben op autonomie(bevordering). Dit is gedaan door het uitgeven van een vragenlijst aan alle betrokken partijen en het afnemen van interviews. Daarnaast is onderzocht welke mogelijkheden de betrokken partijen zien om de leerlingen van de bovenbouw in de toekomst meer autonoom te laten handelen.

Uiteindelijk heeft het onderzoek drie aanbevelingen en vier mogelijkheden tot vervolgonderzoek opgeleverd. De aanbevelingen en het vervolgonderzoek worden door het team van de school uitgevoerd in het schooljaar 2013-2014. De directeur neemt hiervoor de verantwoordelijkheid.

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Hoofdstuk 1: Inleiding	6
1.1 De verlegenheidsituatie	6
1.2 De doelstelling van het onderzoek	6
1.3 De centrale vraagstelling	6
1.4 Onderzoeksvragen	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 Het belang van autonomie voor de ontwikkeling van leerlingen	8
2.2 Werkvormen die de autonomie van leerlingen bevorderen	9
2.3 Leerkrachtattitude die de autonomie van leerlingen bevordert	11
2.4 Instructiewijzen die de autonomie van leerlingen bevorderen	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksoptzet	15
3.1 Onderzoeksstrategie	15
3.2 Participanten	15
3.3 Meetinstrumenten	15
3.3.1 Documentanalyse	15
3.3.2 Leerlingvragenlijst	16
3.3.3 Leerlinginterview	16
3.3.4 Leerkrachtvragenlijst	16
3.3.5 Leerkrachtinterview	17
3.3.6 Oudervragenlijst	17
3.4 Draagvlak	17
3.5 Triangulatie	17
Hoofdstuk 4: Resultaten	18
4.1 Visie	18
4.1.1 De visie van de bovenbouwleerlingen op autonomie	18
4.1.2 De visie van de bovenbouwleerkrachten op autonomie	19
4.1.3 De visie van de ouders op autonomie	20
4.1.4 Triangulatie	21
4.2 Manieren om autonomie te bevorderen welke worden beschreven in de literatuur	22
4.2.1 Werkvormen welke autonomie bevorderen	22
4.2.2 Leerkrachtattitude welke autonomie bevordert	23
4.2.3 Instructiewijzen welke autonomie bevorderen	23
4.3 Mogelijkheden voor de toekomst	23
4.3.1 Mogelijkheden gezien door de bovenbouwleerlingen	23
4.3.2 Mogelijkheden gezien door de ouders	24
4.3.3 Triangulatie	24
Hoofdstuk 5: Discussie	26
5.1 Conclusies	26
5.2 Aanbevelingen	26
5.3 Discussie	29
5.3.1 Validiteit vragenlijsten	29
5.3.2 Bovenbouwraad	29
5.4 Vervolgonderzoek	29
5.5 Kennisdeling	30
5.6 Antwoord centrale vraagstelling	30
Literatuurlijst	31

Bijlagen	33
1. Leerlingvragenlijst	33
2. Voorbereiding leerlinginterview	36
3. Leerkrachtvragenlijst	37
4. Voorbereiding leerkrachtinterview	40
5. Oudervragenlijst	42

Voorwoord

Na een jaar onderzoek is het mij duidelijk geworden dat leerlingen in de bovenbouw van de basisschool behoefte hebben aan autonomie. Autonomie kan bijdragen aan het zelfvertrouwen en verantwoordelijkheidsgevoel van de leerlingen. Daarnaast doet autonomie een beroep op de intrinsieke leermotivatie van leerlingen wanneer zij zelf keuzes mogen maken. Het is van belang dat de leerkrachten zich bewust zijn van deze onderwijsbehoefte van leerlingen. Wanneer dit bewustzijn heeft plaatsgevonden passen zij hun instructiewijze en werkvormen hierop aan, kortom: de leerkrachtattitude verandert.

In dit onderzoeksrapport wordt, vanwege de leesbaarheid, steeds bij de leerling, leerkracht en ouder de mannelijke vorm gekozen. Uiteraard wordt hiermee ook de vrouwelijke vorm bedoeld. Er wordt voor de term 'leerling' gekozen wanneer het een kind betreft in de schoolse situatie. De term 'de onderzoeker' staat voor Bianka Mollema, de schrijfster van dit onderzoeksrapport.

De ontwikkeling die ik het afgelopen jaar heb doorgemaakt tijdens de eenjarige opleiding Gespecialiseerde Lerarenzorg aan Hogeschool Windesheim te Zwolle, zou niet hebben plaatsgevonden wanneer mijn vriend Wouter Simpelaar mij niet had gesteund. Dank dat jij mij in staat stelde mijn opleiding te volgen, en bedankt voor je hulp, feedback en ondersteuning.

Een woord van dank is ook op zijn plaats aan alle betrokkenen op 'de Wildemaet' te Elburg. Dank aan de leerlingen, leerkrachten en ouders die door middel van enquêtes en interviews hun bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit onderzoeksrapport. Ik denk hier in het bijzonder aan Tjip Wijma, de directeur van 'de Wildemaet'. Dank voor uw feedback en begeleiding binnen het onderzoek.

Ik bedank de feedbackgevers die tijdens, en bij de afronding van mijn onderzoek betrokken zijn geweest. Bedankt voor jullie kritische- en verhelderende blik op het onderzoek.

Ten slotte zou dit onderzoeksrapport niet tot stand zijn gekomen zonder de ondersteuning van de docenten van de masteropleiding SEN, onderdeel van de Opleidingen Speciale Onderwijszorg van Hogeschool Windesheim. Mevrouw M. Nibbelink bedankt voor de begeleiding die u hebt gegeven als studietoetscoach. Mevrouw I. Brinks bedankt voor uw begeleiding en feedback tijdens het onderzoek. Ik kon bij aanvang van deze opleiding niet vermoeden dat ik mij door deze opleiding en begeleiding zo enorm zou ontwikkelen.

Zwolle, juni 2013
Bianka Mollema

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 De verlegenheidsituatie

Dit praktijkonderzoek wordt uitgevoerd op 'de Wildemaet' te Elburg. Dit is een reguliere basisschool met de Christelijke waarden en normen als uitgangspunt binnen het onderwijs. De directie en het schoolteam vinden het belangrijk mee te gaan met nieuwe ontwikkelingen binnen het onderwijs waardoor het onderwijs naar een hoger niveau getild wordt.

Enkele jaren geleden is er met de komst van de huidige directeur (dhr. Wijma) het nodige veranderd. Hij constateerde, door middel van klassenbezoeken en gesprekken met de leerkrachten, dat de lessen te methodisch waren en dat de leerkrachten moeite hadden met het loslaten van de lesmethode. Deze feiten zijn besproken binnen het team en de directie. Na deze gesprekken zijn er meerdere zaken in het onderwijs op 'de Wildemaet' veranderd. Enkele voorbeelden daarvan zijn: de invoering van de weektaak en het inzetten van groepsplannen. Daarnaast wordt er in groep 8 geëxperimenteerd met het gebruiken van een leerlingenportfolio. Het team ziet de resultaten van deze veranderingen terug in de leerresultaten en de verbeterde structuur van het onderwijs.

Het onderwijsaanbod wordt op dit moment gestuurd door de leerkracht. Hij bepaalt wat de leerling leert en op welk moment nieuwe leerstof wordt aangeboden. De leerkrachten hebben de wens om de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom te laten handelen. Onder autonomie wordt verstaan dat de leerlingen leren om zelfstandig een taak uit te voeren. Het doel hiervan is dat de leerlingen minder afhankelijk zijn, of worden, van een leerkracht (Kuyk, Golstein, & Schijndel, 2004). In de schoolgids omschrijft 'de Wildemaet' haar ambities voor de toekomst als volgt: "Onze ambities zijn: de leerkrachten betrekken de leerlingen actief bij de lessen, de leerlingen werken met dagtaken en weektaken, de leerlingen bepalen gedeeltelijk wat zij wanneer doen, de taken bevatten keuzeopdrachten, de leerkrachten leren de leerlingen doelmatig plannen. Zorg dragen voor het implementeren van het weektakensysteem en een gevarieerd aanbod aan keuzewerk verdient hierbij de eerste aandacht" (Schoolplan 2012-2016, 2012, P.12).

De wens is ontstaan na een studiereis, naar Finland, van de directeur en de interne begeleider (IB-er). Zij constateerden dat de leerlingen in Finland een grote rol spelen binnen hun eigen leerproces. Zo vertellen de leerlingen tijdens een tien-minuten-gesprek zelf aan hun ouders wat zij in de afgelopen periode hebben geleerd. De leerkracht vult de leerling aan en stelt vragen aan de ouders wat betreft de thuissituatie. Dit is het ideaalbeeld van de directeur voor in de (verre) toekomst. In de nabije toekomst wil de school toe naar een onderwijsleersysteem waarin de leerling meer autonoom handelt. De leerkrachten geloven dat de leerresultaten van de leerlingen omhoog gaan wanneer zij meer autonoom mogen handelen. Een gevolg van deze verhoogde leerresultaten is dat het competentieniveau van de leerling groeit. Hierdoor durven zij (nog) meer uitdagingen aan te gaan en weten zij zichzelf meer te prikkelen voor nieuwe leerstof (intrinsieke motivatie).

De onderzoeker is al een aantal jaar verbonden aan 'de Wildemaet'. Zij kent het team en sluit zich aan bij hun wens. Met dit onderzoek wil zij de leerkrachten aanbevelingen geven waardoor zij gericht bezig kunnen met het bevorderen van autonomie. Het onderzoek richt zich dit jaar (schooljaar 2012-2013) op de bovenbouw van 'de Wildemaet'. Er wordt gekeken hoe de school de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom kan laten handelen binnen hun leerproces.

1.2 De doelstelling van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is dat de leerkrachten van de Wildemaet, binnen het onderwijs, mogelijkheden creëren waardoor de leerlingen autonoom kunnen handelen. Dit biedt mogelijkheden om in de toekomst de leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven over hun eigen leerproces.

1.3 De centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling is als volgt geformuleerd: "Op welke manier kunnen de leerkrachten van de Wildemaet de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom laten handelen?"

1.4 Onderzoeksvragen

1. Op welke manier kan er, volgens de literatuur, autonomie aan leerlingen geboden worden tijdens hun leerproces?
 - a. Wat is, volgens de literatuur, het belang van autonomie voor de ontwikkeling van de leerlingen?
 - b. Welke werkvormen bevorderen, volgens de literatuur, de autonomie van leerlingen?
 - c. Welke leerkrachtattitude bevordert, volgens de literatuur, de autonomie van leerlingen?
 - d. Welke instructiewijze bevordert, volgens de literatuur, de autonomie van leerlingen?
2. Welke visie hebben de betrokkenen op de Wildemaet op de autonomie van leerlingen tijdens hun leerproces?
 - a. Welke visie hebben de bovenbouwleerlingen op autonomie tijdens hun leerproces?
 - b. Welke visie hebben de bovenbouwleerkrachten op de autonomie van de leerlingen tijdens hun leerproces?
 - c. Welke visie hebben de ouders van de bovenbouwleerlingen op de autonomie van de leerlingen tijdens hun leerproces?
3. Welke, volgens de literatuur geschikte, manieren om leerlingen autonomie te geven tijdens hun leerproces zijn volgens de bovenbouwleerkrachten toepasbaar op de Wildemaet?
 - a. Welke aspecten van de, volgens de literatuur geschikte, werkvormen zijn volgens de bovenbouwleerkrachten toepasbaar binnen het onderwijs op de Wildemaet?
 - b. Welke aspecten van de, volgens de literatuur geschikte, leerkrachtattitude zijn volgens de bovenbouwleerkrachten toepasbaar binnen het onderwijs op de Wildemaet?
 - c. Welke aspecten van de, volgens de literatuur geschikte, instructiewijze zijn volgens de bovenbouwleerkrachten toepasbaar binnen het onderwijs op de Wildemaet?
4. Welke mogelijkheden zien de bovenbouwleerlingen en ouders om de leerlingen autonoom te laten handelen tijdens hun leerproces?
 - a. Welke mogelijkheden ervaren de bovenbouwleerlingen als zinvol met betrekking tot het autonoom handelen tijdens hun leerproces?
 - b. Welke mogelijkheden ervaren de ouders van de bovenbouwleerlingen als zinvol om de leerlingen autonoom te laten handelen tijdens hun leerproces?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk leest u wat de literatuur vertelt over autonomiebevordering. In paragraaf 2.1 leest u het belang van autonomie voor de ontwikkeling van leerlingen. Vervolgens vindt u in paragraaf 2.2 welke werkvormen autonomie bevorderen. In paragraaf 2.3 ziet u welke leerkrachtattitude autonomie bevordert. Afsluitend lees u in paragraaf 2.4 welke instructiewijzen autonomie bevorderen. Dit theoretisch kader geeft antwoord op onderzoeksvraag 1: “Op welke manier kan er, volgens de literatuur, autonomie aan leerlingen geboden worden tijdens hun leerproces?”.

2.1 Het belang van autonomie voor de ontwikkeling van leerlingen

Stevens (1997) onderscheidt drie basisbehoeften voor elke leerling, te weten: relatie, competentie en autonomie. De manier waarop de leerkracht invulling geeft aan deze basisbehoeften bepaalt het pedagogisch klimaat. Onder het begrip ‘relatie’ wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd voelen door hun leerkracht en klasgenoten, daarnaast houdt het in dat zij zich veilig voelen binnen de groep waarin zij functioneren. Competentie staat voor het proces waarin de leerlingen ontdekken dat zij steeds meer aankunnen. Het gevoel van competent zijn zorgt ervoor dat leerlingen nieuwe uitdagingen aan durven gaan (Stevens, 1997). Onder de laatste basisbehoefte, autonomie, wordt verstaan dat leerlingen leren om zelfstandig taken uit te voeren. Om tot deze laatste basisbehoefte te komen is het belangrijk dat een leerling zich competent voelt en een relatie aangaat met zijn leerkracht en klasgenoten. Daarom wordt het begrip autonomie als laatste genoemd. Kuyk, Golstein & Schijndel (2004) beschrijven dat het belangrijk is om leerlingen autonomie te bieden. Het doel hiervan is, volgens hen, dat de leerlingen minder afhankelijk zijn of worden van een leerkracht.

Pijpers (2009) vindt de basisbehoeften van Stevens (1997) onvolledig. Zij voegt eraan toe dat leerkrachten vooral uit moeten gaan van het productieve karakter van de ontwikkeling van leerlingen. Dit betekent dat leerlingen in staat zijn om zich, in interactie met hun omgeving, te ontwikkelen. Iedere leerling geeft dit leerproces op zijn eigen manier vorm. Om zich zelfstandig te kunnen ontwikkelen heeft een leerling een rijke leeromgeving nodig, voldoende zelfvertrouwen en het vertrouwen van anderen in zijn kunnen. Dit praktijkonderzoek binnen de bovenbouwgroepen van ‘de Wildemaet’ richt zich op de basisbehoefte autonomie. Bullock & Moschamp (2006) beschrijven dat het juist in de bovenbouwgroepen belangrijk is om aandacht te besteden aan autonomie. Deze basisbehoefte bereidt de leerling voor op het voortgezet onderwijs waar ook stelselmatig een beroep wordt gedaan op autonomie.

Een kind wil van nature leren. Dit is een fundamentele behoefte die voorkomt uit zijn exploratiedrang. Deze drang zet een kind aan in te gaan op een nieuwe uitdaging. De exploratiedrang van een kind staat vanaf het eerste begin in interactie met de omgeving waarin het kind wordt grootgebracht (Debue, & Van Avondt, 1998). Een pasgeboren baby kan zich in veel dingen zelf ontwikkelen, hiervoor hoeft het niets aangeboden te krijgen. Een baby weet dat het moet huilen wanneer het honger heeft en dat het moet zuigen aan de speen van een fles om voedsel binnen te krijgen. Debue & Van Avondt (1998) beschrijven dat het zo ook is met leerlingen op school. Een leerling wil zich ontwikkelen, een leerkracht hoeft daarvoor niet altijd iets aan te bieden.

Een algemene opvatting van veel leerkrachten is dat leerlingen pas leren wanneer zij leerstof aangeboden krijgen (Bruggen, 2007). Deze opvatting berust op twee aannames, te weten:

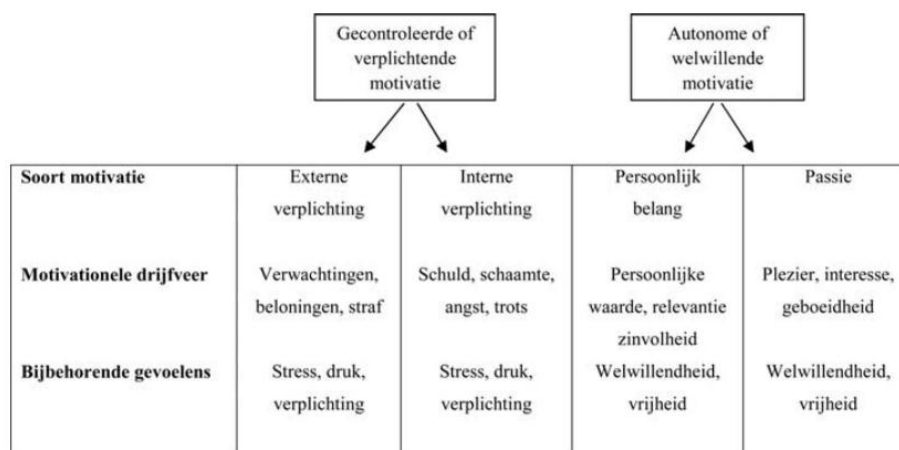
- Kennis laat zich overdragen.
- Alle leerlingen ontvangen kennis op dezelfde manier.

Beide aannames behoren aan de leerpsychologische opvatting (Bruggen, 2007). De leerpsychologische opvatting gaat ervan uit dat alle leerlingen hetzelfde leerproces doormaken, waarbij gedachten en emoties geen rol spelen (Bruggen, 2007). De aannames worden weerlegd door Stevens & Dumassy (2004). Zij stellen dat niet de leerkracht verantwoordelijk is voor het aanbieden van leerstof, maar dat een leerling zelf moet leren. De leerkracht moet een omgeving bieden die het leren ondersteunt, maar hij kan het leerproces van de leerlingen niet overnemen. Het is belangrijk dat de leerling zich eigenaar voelt over zijn eigen leerproces. Debue & Van Avondt (1998) sluiten zich aan bij deze stelling. Zij beschrijven dat er binnen het onderwijs het gevaar bestaat dat leerlingen oververzadigd raken door de vele opdrachten die zij te verwerken krijgen. Dit heeft tot gevolg dat hun natuurlijke drang om te leren verstikt.

Leren is een interactioneel gebeuren. Hierbij is het belangrijk dat de leerling de kans krijgt om zoveel mogelijk zelf de regie over zijn eigen leerproces te hebben. Kuyk, Golstein & Schijndel (2004) beschrijven dat om dit te kunnen realiseren het belangrijk is dat de leerlingen duidelijk inzicht hebben in hun eigen leerbehoeften en leerstrategieën. Daarnaast is het belangrijk dat zij in staat zijn om problemen in hun eigen leerproces te herkennen en op te lossen (Kuyk, Golstein, & Schijndel, 2004). Een leerkracht kan de autonomie van leerlingen bevorderen door hen aan te moedigen weloverwogen beslissingen te nemen over de aard en het verloop van hun leerproces (Bullock, & Moschamp, 2006). Motivatie is één van de drijfveren voor autonomie. Het is hierbij van belang dat een leerling intrinsiek gemotiveerd is voor zijn leertaak. Deze intrinsieke motivatie zorgt ervoor dat hij zijn taak graag wil uitvoeren en dat hij gemotiveerd is om te leren (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Een extrinsiek gemotiveerde leerling voert zijn taak uit om een uitkomst te bereiken die buiten de taak ligt. Dit wordt gekenmerkt door een middel-doel structuur, aldus Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2005). Leerlingen hebben van nature een intrinsieke motivatie om te leren. Veel leerkrachten gebruiken controlerende maatregelen als straffen en belonen om hen nog meer te motiveren. Vanuit onderzoek is niet bewezen dat de intrinsieke motivatie van leerlingen groeit wanneer er extrinsieke motivatie aan wordt toegevoegd (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Diepgaand leren (bijvoorbeeld: verbanden leggen met voorkennis) kan pas tot stand komen wanneer de leerling intrinsiek gemotiveerd is voor zijn taak. Daarnaast moet hij het gevoel hebben dat hij zelfstandig het studiemateriaal mag doornemen. Wanneer een leerling extrinsiek gemotiveerd is voor zijn taak zal hij niet tot diepgaand leren komen (Grolnick & Ryan, 1987). Functionele leertaken, autonomie en hoge verwachtingen vanuit een leerkracht zijn essentieel voor intrinsieke motivatie (Vergeer, 2001 & Harim & Toth, 2006). Autonomie wordt in deze situatie gezien als de vrijheid die een leerling van de leerkracht krijgt om zelf te kunnen kiezen voor, besluiten tot en uitvoeren van als zinvol ervaren activiteiten (Vergeer, 2001).

2.2 Werkvormen die de autonomie van leerlingen bevorderen

De ideale werkvorm om de autonomie van leerlingen te bevorderen bestaat niet. Dit komt omdat elke leerling op een andere manier is gemotiveerd, waardoor op elke leerling een andere werkvorm van toepassing is (Liu, Wang, Tan, Koh, & Ee, 2009). Dit gegeven wordt meegenomen in de zoektocht naar werkvormen die autonomie bevorderen. Uit wetenschappelijk onderzoek (Deci, & Ryan, 2000) is gebleken dat leerlingen met de hoogste motivatie het beste functioneren. De zelfdeterminatietheorie beschrijft dat het soort motivatie van belang is wanneer er een geschikte werkvorm voor de leerling wordt gekozen (Deci, & Ryan, 2000). De zelfdeterminatietheorie gaat uit van intrinsieke en extrinsieke motivatie (zie paragraaf 2.1). Intrinsieke motivatie wordt verdeeld in persoonlijk belang en passie. De extrinsieke motivatie wordt verdeeld in externe verplichting en interne verplichting. Door middel van het volgende schema wordt dit verduidelijkt.



Figuur 1: Verschillende soorten motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci, & Ryan, 2000, P. 13)

De zelfdeterminatietheorie formuleert vier verschillende motivatietypen:

1. *Kwalitatief goed gemotiveerde groep.* Deze leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd voor hun leertaak en staan daarbij niet onder druk van hun omgeving. Zij ervaren dat zij zelf de regie hebben over hun leerproces (Sierens, & Vansteenkiste, 2009).
2. *Kwalitatief slecht gemotiveerde groep.* Deze leerlingen ervaren weinig keuzevrijheid en zijn extrinsiek gemotiveerd voor hun leertaak. Zij studeren omdat het moet van hun omgeving of omdat zij zichzelf onder druk zetten.
3. *Kwantitatief sterk gemotiveerde groep.* Deze leerlingen leren omdat zij zich daartoe verplicht voelen en omdat zij het graag willen.
4. *Kwantitatief weinig gemotiveerde groep.* Deze leerlingen ervaren geen vrijheid, maar ook een druk tijdens het studeren. Deze leerlingen zijn niet gemotiveerd voor hun leertaak.

Een opvallende conclusie uit een onderzoek van Sierens & Vansteenkiste (2009) is dat in de eerste groep (kwalitatief goed gemotiveerde groep) voornamelijk meisjes zitten. In de laatste groep (kwantitatief weinig gemotiveerde groep) blijken voornamelijk jongens te zitten. Voorzichtig kan de conclusie getrokken worden dat meisjes over het algemeen meer gemotiveerd zijn voor hun schoolwerk dan jongens (Sierens, & Vansteenkiste, 2009).

Er is nu geconcludeerd dat elke leerling baat heeft bij verschillende werkvormen, omdat elke leerling op zijn eigen manier wel/niet gemotiveerd is voor zijn schoolwerk. In paragraaf 2.1 is beschreven dat intrinsieke motivatie belangrijk is wanneer een leerling tot diepgaand leren wil komen. Intrinsieke motivatie en gevoelens van autonomie hebben een wederkerige relatie met elkaar (Vergeer, 2001). Omdat 'de Wildemaet' met veel verschillende leerlingen te maken heeft, met verschillende motivatietypen wordt er gezocht naar werkvormen die de autonomie bevorderen en waar zoveel mogelijk leerlingen baat bij hebben. Deze werkvormen doen een beroep op de autonome of welwillende motivatie, zie figuur 1 (Deci, & Ryan, 2000). Deze werkvormen worden kort beschreven.

Keuzemogelijkheden voor werkwijze en onderwerp

De keuzemogelijkheden voor de werkwijze en het ontwerp zijn sterk gerelateerd aan het zelfstandig werken. Wanneer een leerling zelfstandig aan het werk mag met de leerstof dan neemt het als het ware de rol van de leerkracht over voor zichzelf. De leerling doceert zichzelf en maakt zich de stof eigen (Boekaerts, & Simons, 1995). Om dit op een goede manier uit te voeren moet de leerling zich verschillende functies eigen maken, Boekaerts & Simons (1995) delen deze functies in de volgende drie categorieën in:

1. Voorbereidingsfuncties: vaardigheden waarover een leerling met beschikken om een opdracht voor te bereiden. Enkele voorbeelden van voorbereidingsfuncties zijn: oriënteren op de taak, een doel bepalen, een planning maken en de voorgeschiedenis ophalen.
2. Verwerkingsfuncties: deze vaardigheden hebben te maken met de manier waarop een leerling leert. Een leerling heeft deze vaardigheden tijdens en na de verwerking nodig. Enkele voorbeelden van verwerkingsfuncties zijn: begrijpen, interpreteren en toepassen.
3. Regulatiefuncties: deze vaardigheden hebben te maken met de regulering van het leerproces zelf, gedragscontrole is daarbij een belangrijk begrip. Enkele voorbeelden van regulatiefuncties zijn: concentratie en inzet bewaken, toetsen, feedback vragen, zelfvertrouwen bevorderen en heroriënteren.

Wanneer de leerling meer autonoom gaat handelen, zal hij de bovenstaande functies zich eigen moeten maken. Deze vaardigheden kunnen het beste gezamenlijk, stelselmatig worden aangeleerd (Boekaerts, & Simons, 1995).

Coöperatief leren

Coöperatief leren wordt gezien als een proces waarbij de leerling, door middel van interactie met de omgeving, voortdurend zijn persoonlijke opvattingen toetst. De leerlingen krijgen de kans om verantwoordelijkheden op zich te nemen, verschillende groepsrollen te vervullen en van elkaar te leren. Doordat er binnen coöperatief leren een duidelijke structuur wordt aangeboden wordt het werk eerlijk verdeeld en kan het niet gebeuren dat slechts enkele leerlingen alles uitvoeren (Kn timer, 2004). Bij coöperatief leren werken de leerlingen in kleine, heterogene groepen samen aan een opdracht. Zij wisselen informatie uit, discussiëren, selecteren, ordenen, etc. Een voorwaarde hierbij is dat de leerlingen actief bezig zijn. Er is dus sprake van actief taalgebruik, waardoor de leerlingen aan het denken worden gezet, problemen willen oplossen en hun kennis uitbreiden (Ruijssemaars, Luit, & Van

Lieshout, 2006). Coöperatief leren onderscheidt zich van groepswork doordat er een heel duidelijke structuur zichtbaar is. Door deze structuur is elke leerling betrokken.

Leerkrachten kunnen coöperatief leren gemakkelijk verweven met hun “normale” instructiewijze. Zo kunnen coöperatieve werkvormen gemakkelijk samengaan met het ADI-instructiemodel (Veenman, 2001), dit model wordt nader uitgewerkt in paragraaf 2.4. Enkele voorbeelden van een coöperatieve werkvorm binnen het ADI-instructiemodel (Knapen, 2004):

- Het oriënteren op een nieuw onderwerp, of het activeren van de voorkennis.
- De verwerking van het nieuw geleerde wordt gedaan door middel van de coöperatieve werkvorm ‘duo’s’. Hierbij werken twee leerlingen samen en controleren zij elkaars werk.
- Na de verwerking wordt er door middel van een coöperatieve werkvorm (bijvoorbeeld een quiz) getoetst of elke leerling de lesstof heeft begrepen.

Samenwerken

In vele studies is gesteld dat binnen het onderwijs veel aandacht wordt besteed aan lezen en luisteren, maar dat hier weinig door geleerd wordt (Van Emst, 2006). Het onderstaande schema maakt dat duidelijk:

We leren...	
10%	van wat we lezen.
20%	van wat we horen.
30%	van wat we zien.
50%	van wat we zien en horen.
70%	van waar we over gediscussieerd hebben met anderen.
80%	van wat we persoonlijk ervaren hebben.
95%	van wat we anderen uitleggen.

Figuur 2: Waar leren we van? (Van Emst, 2006, P.26)

We leren het meeste van discussiëren, persoonlijke ervaringen en het onderwijzen aan anderen (Van Emst, 2006). Het is daarom belangrijk om leerlingen veel samen te laten werken, want de drie hier bovenstaande categorieën komen daarin terug. Leerlingen die het spannend vinden om autonoom te handelen, maar die toch hun eigen keuzes willen maken kunnen met behulp van een klasgenoot goed uit de voeten. Wanneer leerlingen een maatje hebben met wie zij kunnen samenwerken vergroot de kans op het slagen van de autonomiebevordering.

2.3 Leerkrachtattitude welke de autonomie van leerlingen bevordert

Het is van belang om vast te stellen binnen welke context de leerlingen meer autonomie aangeboden kunnen krijgen. Uit onderzoek van Marzano, Marzano & Pickering (2010) is gebleken dat de leerkracht de grootste invloed uitoefent op deze context. Het is belangrijk dat leerkrachten de leerling centraal laten staan binnen het onderwijs en niet de lesstof of onderwijsmethoden (Dijkstra, 2004). Een autonomie-ondersteunende context kan op twee verschillende niveaus worden bekeken: op structureel- en interactioneel niveau (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004).

Het structurele niveau houdt in dat de leerkrachten controlerend van aard zijn. De leerstof wordt na elke periode afgesloten met een toets, hierin meet de leerkracht in hoeverre de leerling zich de aangeboden leerstof eigen heeft gemaakt. Wanneer een leerkracht sterk controlerend is, dan wordt dat als een beperking gezien voor de autonomie van de leerlingen. Daarnaast zijn veel leerlingen door deze controlerende maatregelen extrinsiek gemotiveerd voor hun leertaak (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). In de basis is er niets mis met het controleren van het werk van de leerlingen, een leerkracht wil graag weten wat het niveau is. Een leerkracht met een meer autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude controleert wel, maar laat de leerling bepalen hoe hij wil bewijzen dat hij de lesstof beheerst (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van een leerlingenportfolio, een presentatie of een werkstuk.

Op het interactionele niveau is de leerkracht zich ervan bewust dat hij zich vaak controlerend opstelt. Daarnaast heeft hij de ambitie om een meer autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude te ontwikkelen. De volgende elementen spelen hierin een belangrijke rol:

1. *De wijze waarop structurele maatregelen worden gecommuniceerd varieert sterk.* Veel leerkrachten leggen leerlingen vaak onbedoeld een druk op, door bijvoorbeeld te zeggen: “Wie deze les goed maakt, heeft een goede kans om de toets te halen”. Een leerkracht met een autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude laat dit soort uitspraken achterwege om de druk vanaf zijn kant niet onnodig op te voeren. Moller, Deci & Ryan (2005) beschrijven dat veel leerkrachten uitspraken als de hierboven genoemde doen om leerlingen te motiveren. Maar uit onderzoek is gebleken dat deze uitspraken een beroep doen op de extrinsieke motivatie van de leerling. Uitspraken die de intrinsieke motivatie van de leerling bevorderen zijn meer helpend om tot diepgaand leren te komen (Grolnick & Ryan, 1987). Een uitspraak die de intrinsieke motivatie van de leerling aanspreekt kan zijn: “Ik zie dat jij het leuk vindt om dit te leren, waar kan ik jou helpen om je doelen te bereiken?”.
2. *De leerkracht biedt een zinvolle motivering of uitleg aan wanneer de leertaak als oninteressant wordt ervaren.* De leerkracht zet zich in om aan de leerlingen de relevantie van een opdracht duidelijk te maken. Deze extra inzet van de leerkracht is alleen zinvol wanneer het geloofwaardig is en wanneer de leerlingen de uitleg begrijpen (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Wanneer een leerling de opdracht dan als oninteressant blijft ervaren dan is het van belang om de opdracht om te buigen, waardoor het meer een beroep doet op de autonome, of welwillende, motivatie van de leerling (Deci, & Ryan, 2000). Dit ombuigen kan plaatsvinden door middel van een gesprek met de leerling waarin hij verwoordt welke toevoeging of wijziging ervoor zou zorgen dat hij de opdracht wel als zinvol ervaart.
3. *De leerkracht neemt een empathisch perspectief aan.* De leerkracht neemt het standpunt van de leerling aan, hierdoor voelt de leerling zich begrepen. Een leerkracht met een autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude maakt tijd vrij om te luisteren naar zijn leerlingen. Deze leerkracht probeert zelf minder te spreken en peilt de mening van zijn leerlingen (Reeve, Deci, & Ryan, 2004).

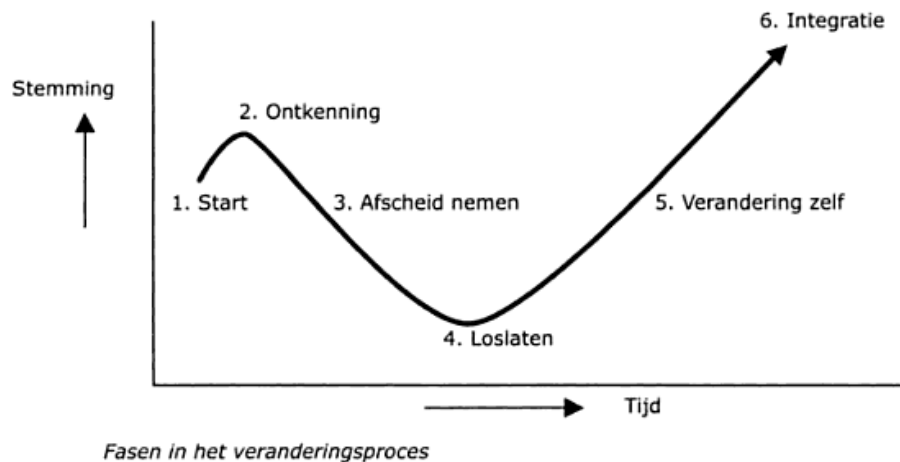
Het aannemen van een autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude mag niet worden verward met het promoten van zelfstandigheid. Het nemen van zelfstandige beslissingen kan negatief worden opgevat, als in: geen rekening houden met anderen. Dit is niet wat bedoeld wordt met het geven van meer autonomie aan de leerlingen. In veel wetenschappelijke theorieën wordt autonomie gezien als een positieve kwaliteit, die de basis vormt van een volwassen manier van functioneren. Vanuit dit oogpunt is het van groot belang om autonomie te bevorderen (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Hierdoor raken leerlingen meer gemotiveerd en komen zij tot diepgaand leren (Grolnick & Ryan, 1987). Daarnaast mag het bieden van meer autonomie aan de leerlingen niet gezien worden als een onbeperkte vrijheid, een klimaat waarin er geen regels zijn. Autonomieondersteuning houdt in dat leerkrachten begrip tonen voor het perspectief van de leerling, hen keuzes aanbieden waar nodig en de relevantie van het lesmateriaal aangeven (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Het is belangrijk om in een goede leeromgeving regels en structuur aan te bieden. Het is van groot belang dat de leerlingen weten binnen welke grenzen zij keuzes kunnen maken. Door duidelijk te weten waar de grens ligt voelt een leerling zich veilig en meer bekwaam om aan zijn leertaak te beginnen (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999). Wanneer er een klimaat is geschapen waarin de regels en de grenzen voor de leerlingen duidelijk zijn, kan een leerkracht de leerlingen meer loslaten en hen autonomie bieden. Een leerkracht hoeft op deze manier niet bang te zijn het overzicht kwijt te raken: hij heeft immers zelf de regels en de grenzen voor de leerlingen bepaald. Uiteindelijk zal dit klimaat ervoor zorgen dat de leerling meer verantwoordelijkheid kan dragen voor zijn leerproces.

Uit onderzoek van Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens (2005) is gebleken dat een leerkracht, door de leerlingen, het meest autonomie-ondersteunend wordt ervaren binnen een goed, gestructureerd leerklimaat. Hierbij is het van belang dat een leerkracht zorgt voor afbakening, maar binnen deze afbakening voldoende vrijheid geeft aan de leerling om te kiezen.

Betrokkenheid is de sleutel tussen de leerkracht en de leerling. Het begrip betrokkenheid houdt in dat de leerkracht een warme, bezorgde en geïnteresseerde houding aanneemt ten aanzien van zijn leerlingen. Een betrokken leerkracht is erop uit de talenten van zijn leerlingen te zien en elke leerling als waardevol te beschouwen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Het hebben van hoge verwachtingen is hierbij erg belangrijk. De leerling moet weten dat de leerkracht vertrouwen in hem heeft en veel van hem verwacht (Stevens, 1997; Vergeer, 2001; Harim, & Toth, 2006). Een leerkracht kan zijn hoge verwachtingen duidelijk maken door het in de leerling gestelde vertrouwen te

verwoorden. Hij moet hierbij oppassen dat hij niet onnodig veel druk op de schouders van de leerlingen legt (Moller, Deci, & Ryan, 2005).

Het veranderen van de leerkrachtattitude van het structurele naar het interactionele niveau is een proces en zal niet gemakkelijk zijn (Scheeren, Arnoldussen, Van den Top, & Brons, 2005). Het proces kent meerdere fasen. Wanneer de leerkrachten van 'de Wildemaet' aan hun leerkrachtattitude gaan werken zullen zij deze, in meer of mindere mate, doorlopen. Door middel van het volgende schema worden deze verschillende fasen duidelijk:



Figuur 3: Fasen in een individueel veranderingsproces (Scheeren, Arnoldussen, Van den Top, & Brons, 2005, P. 17)

Tijdens de verschillende fasen van het veranderingsproces zullen de leerkrachten ook nadenken over een kosten- en batenanalyse. Uit onderzoek door Scheeren, Arnoldussen, Van den Top & Brons (2005) blijkt dat leerkrachten zich willen inzetten voor vernieuwing wanneer zij achter het doel staan en het belang ervan inzien voor de school en de leerlingen. Daarnaast is het van belang dat de verandering niet in strijd is met hun persoonlijke belangen (Scheeren, Arnoldussen, Van den Top, & Brons, 2005). De leerkrachten willen voelen dat de vernieuwing uitvoerbaar is en dat zij daarbij gesteund worden door de directie van de school.

2.4 Instructiewijzen welke de autonomie van leerlingen bevorderen

In paragraaf 2.3 is gesteld dat de ideale werkvorm om autonomie te bevorderen niet bestaat omdat elke leerling op zijn eigen manier gemotiveerd is voor zijn leertaak. Om deze reden kan er ook geen ideale instructiewijze bestaan. Daarom wordt er in deze paragraaf, vanuit de literatuur, gekeken naar instructiewijzen waar de meeste leerlingen baat bij zullen hebben.

Om een helder beeld te krijgen van verschillende manieren van instrueren is het belangrijk om eerst een goede definitie te hebben van het begrip 'leerproces'. Wanneer we dit helder in kaart hebben gebracht is het gemakkelijker een instructiewijze te vinden die aansluit op dit leerproces. Oostdam, Peetsma & Blok (2007, P.5) omschrijven het leerproces als volgt: "Tijdens het leerproces wordt nieuwe informatie verwerkt op grond van reeds aanwezige kennis. Vervolgens vindt een koppeling plaats tussen deze nieuwe informatie en de al aanwezige kennis. Hierdoor ontstaat bij de leerling een unieke, subjectieve representatie van de werkelijkheid". Dit citaat behoort aan de constructivistische leertheorie. Deze leertheorie gaat uit van het principe dat leerlingen betrokken moeten zijn bij een leertaak en dat daardoor hun intrinsieke motivatie groeit (Deci, & Ryan, 2000). Het doel voor leerkrachten is dat zij de leerlingen moeten toerusten met vaardigheden die hen in staat stellen zich te ontwikkelen. In de huidige maatschappij wordt een groot beroep gedaan op vaardigheden, het is dus van belang dat leerlingen deze al vroeg aangereikt krijgen (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). Daarnaast is het van groot belang dat we in de instructie verbinding leggen tussen de verschillende vakken. In de literatuur wordt dit systeemdenken genoemd (Jutten, 2003). Jutten (2003) beschrijft dat elke leerling in systemen denkt, elke leerling wil verbanden kunnen leggen binnen de aangeboden leerstof. In het onderwijs, zeker bij de instructie, lijken vakken vaak op zich te staan. Door gericht te

zijn op het geheel en aan leerlingen te laten zien dat de vakken op elkaar aansluiten raken zij meer gemotiveerd. Jutten (2003) vergelijkt dit met een lens op een camera, hiermee kun je met regelmaat inzoomen, maar dit kan je ook ongedaan maken zodat je het geheel ziet. Door gericht te zijn op het geheel is het voor een leerkracht gemakkelijker om de relevantie van een leertaak uit te leggen (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005).

Het uitgangspunt voor de instructie moet zijn dat het aansluit op wat de leerlingen willen leren. De leerlingen moeten aangeven wat zij willen leren, wanneer zij dat willen en hoe zij dat willen. De leerkracht zorgt ervoor dat de instructie aansluit op de leerroute die de leerling voor zichzelf uitstippelt. Het belangrijkste gereedschap voor leerlingen is hun nieuwsgierigheid, dit is de prikkel om te leren. Daarom is het belangrijk om tijdens de instructie hierop in te spelen, zodat je de leerlingen meteen prikkelt (Dijkstra, 2004).

Het is belangrijk dat er naast begeleid leren, wat op veel scholen plaatsvindt, aandacht wordt geschonken aan actief en exploratief leren (Simons, Van der Linden, & Duffy, 2000). Het verschil tussen begeleid leren en actief en exploratief leren zit in de rolverdeling. Bij begeleid leren heeft de leerkracht de grootste rol en verantwoordelijkheid. Bij actief en exploratief leren heeft de leerling een grote rol, daarmee onderscheidt het zich van begeleid leren. Bij exploratief leren worden de leerdoelen en richtingen globaal omschreven en wordt er bepaald wat er geleerd wordt. Doordat de lijnen door de leerkracht worden uitgezet bij exploratief leren voelt een leerling zich veilig en meer bekwaam om aan zijn leertaak te beginnen (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999). Bij actief leren bepalen de leerlingen helemaal zelf wat zij willen leren en reguleren zij hun eigen leerproces. Op deze manier zijn de leerlingen bezig met taakoriëntatie, taakuitvoering, monitoring en evalueren (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). Door gericht aan deze deelvvaardigheden te werken groeit het gevoel van competentie en autonomie bij de leerling. Binnen dit onderzoek wordt gekeken naar een manier waarop de leerkrachten de leerlingen meer autonomie kunnen bieden. Hier past het exploratief leren goed bij. Het actief leren is een stap verder en past bij de doelstelling voor de toekomst.

Een instructiemodel welke goed past binnen het exploratief leren is het Activerende Directe Instructiemodel (ADI-model) (Veenman, 2001). Het ADI-model gaat uit van de volgende zes stappen die in elke les worden gevolgd:

1. *De terugblik.* De voorkennis wordt opgehaald, de nieuwe lesstof wordt in een kader geplaatst, de leerkracht laat zien waar de nieuwe kennis past in het geheel (Jutten, 2003).
2. *De presentatie.* De nieuw te leren lesstof wordt door de leerkracht gepresenteerd.
3. *De (in) oefening.* De leerkracht oefent samen met de leerlingen enkele opdrachten, waardoor zij gezamenlijk zich de lesstof eigen kunnen maken. Hierbij is het belangrijk dat er veel vanuit de leerlingen komt.
4. *De zelfstandige verwerking.* De leerlingen gaan zelfstandig aan het werk met de nieuwe leerstof. De leerkracht loopt rond en ondersteunt waar nodig de leerlingen. De leerlingen krijgen hier het heft in handen. De leerkracht biedt in deze fase de leerlingen autonomie. Hij laat hen zelfstandig aan het werk. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht zijn hoge verwachtingen van de leerlingen uitsprekt (Harim, & Toth, 2006).
5. *De periodieke terugblik.* Tussentijds evalueren de leerkracht en de leerlingen. Zij evalueren op het leerproces en werkproces.
6. *De terugkoppeling.* De leerkracht kijkt samen met de leerling vooruit naar de nog komende lessen. En plaatst nogmaals het geleerde binnen het kader van de leerstof. Het doel hiervan is dat de leerlingen zien welke plaats het geleerde heeft in het onderwijsaanbod. De leerkracht kan hierdoor de relevantie van de opdracht duidelijk maken (Jutten, 2003).

De theorie zoals beschreven in dit theoretisch kader wordt gebruikt in de verdere hoofdstukken binnen dit onderzoek. In het vijfde hoofdstuk worden de conclusies, zoals beschreven in hoofdstuk 4, vergeleken met de theorie uit het theoretisch kader. De uiteindelijke aanbevelingen zijn eveneens gegrond op de literatuur zoals beschreven in dit hoofdstuk.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet

Er wordt onderzoek gedaan naar de manier waarop de leerkrachten van de bovenbouw de leerlingen meer autonomie kunnen bieden tijdens hun leerproces. Dit onderzoek mondt uit in een reeks passende aanbevelingen welke de leerkrachten van 'de Wildemaet' kunnen gebruiken binnen hun onderwijs. Om deze aanbevelingen te kunnen formuleren is er gestart met het opstellen van onderzoeksvragen en deelvragen (hoofdstuk 1, inleiding). Vervolgens is er een theoretisch kader weergegeven welke antwoord geeft op de eerste deelvraag. Voor onderzoeksvraag twee tot en met vier is onderzoek binnen de school nodig. De opzet van dat onderzoek wordt in dit hoofdstuk toegelicht. Er wordt verwezen naar de deelvragen uit hoofdstuk 1, hierdoor ontstaat er een compleet beeld van de vragen naar de onderzoeksopzet.

3.1 Onderzoeksstrategie

Omdat er gericht gekeken wordt naar het veranderen van het leerkrachtengedrag in de huidige situatie betreft dit onderzoek een actieonderzoek (Harinck, 2010). Door gericht te kijken naar het leerkrachtengedrag en hiervoor passende aanbevelingen te doen kan aan de bovenbouwleerlingen meer autonomie geboden worden. Dit onderzoek is gestart met het in kaart brengen van de verlegenheidsituatie op de school. Hoe handelen de leerkrachten? Hoe autonoom voelen de leerlingen zich? Hoe wordt er door de betrokken partijen gedacht over autonomie (onderzoeksvraag 2a, 2b en 2c)? Vanuit deze verlegenheidsituatie is gestart met literatuuronderzoek (onderzoeksvraag 1a, 1b, 1c en 1d). Vanuit de gevonden literatuur zijn verschillende vragenlijsten en interviews opgezet. Door middel van deze onderzoeksinstrumenten wordt nagegaan welke doelen de leerlingen en leerkrachten van de bovenbouw hebben voor de komende jaren op het gebied van autonomiebevordering (onderzoeksvraag 3a, 3b, 3c, 4a en 4b). De gegevens vanuit de onderzoeksinstrumenten worden beschouwd als 'data'. Deze geven zinvolle informatie, maar geven niet direct antwoord op de onderzoeksvragen (Janson, 1999). De 'data' vanuit de onderzoeksinstrumenten worden vergeleken met de theorie uit hoofdstuk 2. Vervolgens worden de conclusies getrokken en daarbij passende, en onderbouwde, aanbevelingen gegeven. Deze aanbevelingen worden door de leerkrachten van de bovenbouw uitgevoerd in het schooljaar van 2013-2014. De directeur van 'de Wildemaet' heeft toegezegd hiervoor de verantwoordelijkheid te willen dragen.

3.2 Participanten

De leerlingen van groep 5 (N=19), 6/7 (N=31) en 7/8 (N=30) zijn bij dit onderzoek betrokken door middel van een vragenlijst. Het totaal aantal leerlingen is 80, de vragenlijst is beantwoord met een respons van 100%. Daarnaast zijn alle bovenbouwgroepen (groep 5-8), door middel van een klassenvertegenwoordiger, aanwezig tijdens het leerlinginterview (N=6). Deze leerlingen zijn door hun eigen leerkracht geselecteerd. Door hun manier van denken zijn zij representatief voor hun eigen groep.

Tevens hebben alle bovenbouwleerkrachten (N=4) een vragenlijst ontvangen, de respons was 100%. Tijdens het leerkrachtinterview waren alle bovenbouwleerkrachten (N=4) aanwezig.

De laatste onderzoeksgroep betreft de ouders (N=53) van de leerlingen uit de bovenbouw, op deze vragenlijst is door 47% van de ouders gereageerd (N=25). Dit ligt boven het gemiddelde waarover Harinck (2010) spreekt. Elke oudste leerling, van een gezin, heeft een vragenlijst meegekregen voor zijn ouders. Het komt voor dat ouders meerdere leerlingen in de bovenbouw hebben. Deze ouders hebben de vragenlijst voor hun oudste kind ingevuld. Om de triangulatie te waarborgen heeft de Interne Begeleider (IB-er) (N=1), namens de directie, dezelfde vragenlijst ingevuld als de leerkrachten van de bovenbouw.

3.3 Meetinstrumenten

3.3.1 Documentanalyse

Om tot een heldere verlegenheidsituatie te komen zijn er verschillende schooldocumenten onderzocht. Allereerst is gekeken welke doelen er in het schoolplan staan voor de komende jaren met betrekking tot het bevorderen van de autonomie. Door hier gericht naar te kijken kunnen er in hoofdstuk 5 gerichte aanbevelingen worden gedaan, die aansluiten bij de doelen van de school. Daarnaast is in het sociaal-emotionele leerlingvolgsysteem 'ZIEN!' onderzocht hoe de leerlingen van de bovenbouw op

dit moment denken over autonomie. De leerlingen van de bovenbouw vullen tweemaal per jaar een digitale vragenlijst in. De leerkrachten vullen een soortgelijke vragenlijst in. De gegevens worden samengebracht en met elkaar vergeleken in het leerlingvolgsysteem 'ZIEN!'. Vanuit deze gegevens wordt onderzocht hoe leerlingen en leerkrachten op dit moment denken over autonomie(bevordering). Eventuele discrepanties worden omschreven in hoofdstuk 4 (resultaten).

3.3.2 *Leerlingvragenlijst*

De vragenlijst voor de bovenbouwleerlingen (N=80) is gebaseerd op het theoretisch kader, zoals beschreven in hoofdstuk 2 en op het webbased kwaliteitssysteem Werken Met Kwaliteit (WMK). 'De Wildemaet' werkt sinds enkele jaren met dit kwaliteitssysteem om de kwaliteit van de school in kaart te brengen. WMK ontwerpt vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en ouders. Met de uitkomsten van de vragenlijsten kan de schoolleiding een beleid ontwikkelen om de kwaliteit van de school gericht te verbeteren (WMK, 2013). Vanuit verschillende, door het WMK aangeboden vragenlijsten, zijn vragen bij elkaar gevoegd tot een nieuwe vragenlijst gericht op autonomie. In het theoretisch kader wordt beschreven dat het belangrijk is dat leerlingen keuzemogelijkheden ervaren en dat een leerkracht structuur en regels moet bieden (Vansteenkiste, Sierens, Soerens, & Lens, 2007). Met dit gegeven in het achterhoofd zijn vragen gesteld als: 'de juf of meester laat mij vaak genoeg kiezen' en 'op school gelden er duidelijke regels'. In de inleiding op de vragenlijst is aan de leerlingen duidelijk gemaakt wat het doel is van de vragenlijst. Hierdoor zijn de leerlingen bewust betrokken bij het onderzoek. Daarnaast wordt er in elke groep aandacht besteed aan het onderzoek en de noodzaak van het juist invullen van de vragenlijst. Door op verschillende manieren vragen te stellen (open vragen en gesloten vragen) zal er veel informatie verkregen worden (Harinck, 2010). Er is bij de gesloten vragen bewust gekozen voor een beoordelingsschaal met 4 verschillende opties. De leerlingen hebben de keuze om te kiezen uit altijd, meestal, soms en nooit. Door voor deze vier opties te kiezen moet de leerling altijd kleur bekennen, een neutrale optie bestaat niet. De vragenlijst is ingedeeld in drie verschillende delen: visie, de huidige situatie en de visie op de toekomst. Deze zelfde onderdelen zijn terug te vinden op de vragenlijsten voor de leerkrachten en ouders, hierdoor is triangulatie gewaarborgd. De vragenlijst voor de leerlingen is te vinden in bijlage 1.

3.3.3 *Leerlinginterview*

Het doel van het leerlinginterview (N=6) is het aanscherpen van de gegevens vanuit de leerlingvragenlijst. Tijdens het interview wordt aan de bovenbouwvertegenwoordigers (N=6) gevraagd om bepaalde gegevens vanuit de vragenlijst te verduidelijken, waardoor zij helder geformuleerd kunnen worden binnen het onderzoeksrapport. Daarnaast wordt door middel van het leerlinginterview gekeken naar de visie van de bovenbouwleerlingen op autonomie en de kansen die zij daarbij zien voor de toekomst (onderzoeksvraag 4a). Er is met de bovenbouwleerkrachten overlegd welke leerlingen hun klas kunnen vertegenwoordigen tijdens het leerlinginterview. De gekozen leerlingen (N=6) beschikken, volgens hun leerkracht, over de vaardigheid los te kunnen denken van hun eigen wensen en eerlijk te kijken naar eventuele mogelijkheden. De voorbereiding op het leerlinginterview is te vinden in bijlage 2.

3.3.4 *Leerkrachtvragenlijst*

De leerkrachtvragenlijst lijkt in zijn opbouw (visie, de huidige situatie en visie op de toekomst) op de vragenlijst voor de leerlingen. De leerkrachtvragenlijst is aan alle bovenbouwleerkrachten (N=4) uitgereikt, deze zijn allen terug ontvangen. De vragenlijst is samengesteld met vragen vanuit het WMK. Door gericht te vragen met soortgelijke vragen als op de leerlingvragenlijst is de triangulatie gewaarborgd en kan in hoofdstuk 4 gezocht worden naar overeenkomsten en discrepanties tussen de antwoorden van de leerlingen en de leerkrachten. In het theoretisch kader wordt beschreven dat de leerkrachtattitude van groot belang is. De leerkrachten moeten zich ontwikkelen in een autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Daarom zijn op de vragenlijst prikkelende stellingen geplaatst als 'binnen het onderwijs ben ik een leider, geen coach'. Bij de leerkrachtvragenlijst hebben de leerkrachten een mail ontvangen. Hierin is hen uitgelegd wat hun medewerking betekent voor het onderzoek. Alle leerkrachten hebben hun algemene gegevens ingevuld op de vragenlijst, hierdoor kan worden bekeken of de hoeveelheid werkervaring beïnvloedend is voor de autonomiebevordering.

Er is bewust gekozen om de vragenlijst te beginnen met enkele stellingen. Deze stellingen zijn geformuleerd vanuit de literatuur in het theoretisch kader. De leerkrachten worden uitgedaagd hun mening door middel van 2 korte zinnen te verwoorden. Het antwoord op deze stellingen zegt veel over de visie die de leerkrachten hebben op autonomie. Daarnaast bieden deze stellingen kansen om door te denken over autonomiebevordering. In het leerkrachtinterview wordt hierop doorgevraagd. Door de vragenlijst te eindigen met open vragen wordt veel informatie verkregen, dit is een verrijking voor het uiteindelijke onderzoek. De vragenlijst voor de leerkrachten is te vinden in bijlage 3.

3.3.5 *Leerkrachtinterview*

Vanuit de leerkrachtvragenlijst is een (groeps)leerkrachtinterview opgezet. Dit interview heeft als doel de gegevens vanuit de leerkrachtvragenlijst nog concreter te formuleren. Daarnaast is gekeken naar werkvormen die autonomie bevorderen (onderzoeksvraag 3a), een leerkrachtattitude die autonomie bevordert (onderzoeksvraag 3b) en instructiewijzen die autonomie bevorderen (onderzoeksvraag 3c). Omdat niet elke leerkracht alle dagen werkt is ervoor gekozen om het interview bij 3 van de 4 leerkrachten af te nemen. Het interview wordt bij alle leerkrachten tegelijkertijd afgenomen, hierdoor kan men luisteren naar elkaars visie. Uiteindelijk bespreken de leerkrachten gezamenlijk wat zij de komende jaren willen veranderen met betrekking tot autonomiebevordering. De voorbereiding op het leerkrachtinterview is te vinden in bijlage 4.

3.3.6 *Oudervragenlijst*

De vragen vanuit het WMK zijn ook voor de oudervragenlijst leidend geweest, dit met het oog op triangulatie. De opbouw van de vragenlijst bestaat, net als de vragenlijst voor de leerlingen en leerkrachten uit visie, de huidige situatie en de visie op de toekomst. Er is bewust gekozen de vragenlijst aan de ouders (N=53) kort te houden. Hierdoor is de kans op respons het grootst. Door de vragenlijst in te leiden zijn de ouders op de hoogte gebracht van het onderzoek. Daarnaast is de relevantie van hun inbreng toegelicht. De vragenlijst begint met een aantal gesloten vragen, veelal gericht op de autonomie op school. De lijst eindigt met open vragen waarin de ouders hun wensen kenbaar kunnen maken. Daarnaast wordt de ouder gevraagd naar autonomiebevordering thuis. Door deze vraag te stellen worden de ouders bepaald bij hun eigen rol in het autonoom maken van hun kind. De vragenlijst voor de ouders is te vinden in bijlage 5.

3.4 *Draagvlak*

In paragraaf 1.1 is de verlegenheids situatie en het belang van dit onderzoek omschreven. De leerlingen zijn door verschillende gesprekken en de vragenlijst betrokken bij het onderzoek. In elke klas is de vragenlijst ingeleid en zijn de leerlingen aan het denken gezet over autonomie. Verschillende leerlingen hebben, naast de vragenlijst, hun mening en visie doorgegeven. Door middel van gesprekken, e-mails en een teampresentatie is draagvlak gecreëerd bij de collega's van de bovenbouw. Zij staan volledig achter het onderzoek en hebben alle medewerking toegezegd. Ook de directie staat achter de onderzoeksopzet en ziet uit naar de resultaten. Doordat de leerkrachten zich bewust zijn van het onderzoek denken zij na over hun eigen visie op autonomie. Verschillende leerkrachten laten, mede door dit onderzoek, een veranderde houding zien ten opzichte van de leerlingen. Deze leerkrachten zijn er op dit moment al op uit de autonomie van de leerlingen te verhogen. De ouders staan open voor het onderzoek en zijn benieuwd naar de uitkomsten. Zij verlenen hun medewerking tijdens de onderzoeksperiode.

3.5 *Triangulatie*

Triangulatie vindt plaats wanneer er vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel gekeken wordt (Harinck, 2010). Doordat de leerlingen, leerkrachten en ouders een soortgelijke vragenlijst hebben ingevuld, kan de informatie met elkaar vergeleken worden. Op deze manier vindt triangulatie plaats door de meningen van verschillende doelgroepen met elkaar te vergelijken. De triangulatie is daarnaast zichtbaar in het literatuuronderzoek. Er wordt binnen de literatuur verschillend gedacht over autonomie en autonomiebevordering. Er is getracht de verschillende visies helder en overzichtelijk weer te geven en met elkaar te vergelijken.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de resultaten van het praktijkonderzoek naar autonomiebevordering in de bovenbouw van de Wildemaet beschreven. In grote lijnen worden onderzoeksvraag 2, 3 en 4 beantwoordt. De resultaten komen voort uit verschillende gesprekken met leerlingen en leerkrachten van de bovenbouw van de Wildemaet. Daarnaast worden gegevens vanuit de leerlingenvragenlijst (N=80), de leerkrachtenvragenlijst (N=4) en oudervragenlijst (N=25) weergegeven.

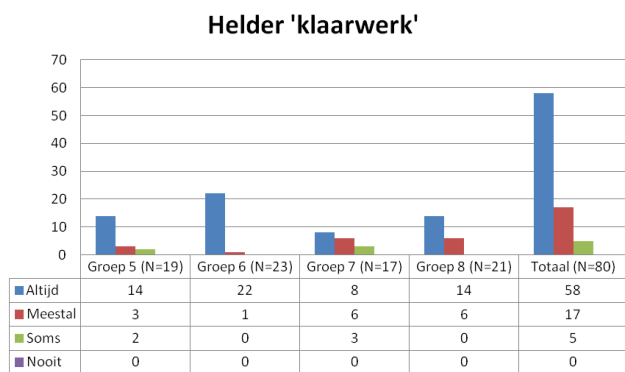
In de eerste paragraaf leest u de visie op autonomiebevordering van leerlingen, ouders en leerkrachten (onderzoeksvraag 2). Nadat de visie afzonderlijk is omschreven wordt deze met elkaar in verband gebracht om triangulatie te waarborgen. In de tweede paragraaf vindt u welke, volgens de literatuur geschikte, manieren om autonomie te verhogen de leerkrachten kunnen en willen toepassen in hun onderwijs (onderzoeksvraag 3). In de laatste paragraaf ziet u welke mogelijkheden de bovenbouwleerlingen en hun ouders zien om de leerlingen in de bovenbouw meer autonoom te laten handelen (onderzoeksvraag 4).

4.1 Visie

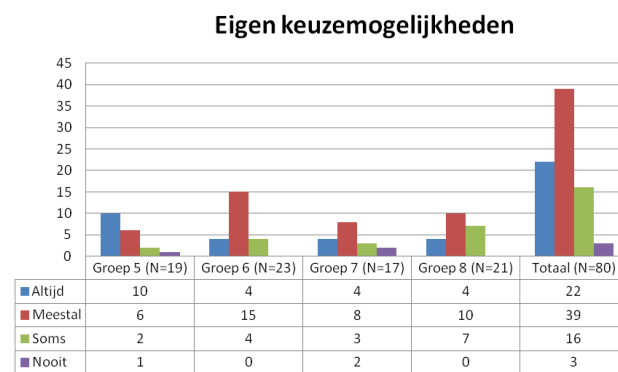
Om een volledig beeld te krijgen van de visie die er heerst bij de betrokkenen op de Wildemaet, is deze benaderd vanuit drie invalshoeken: de leerlingen, de leerkrachten en de ouders. De resultaten worden hieronder behandeld, in paragraaf 4.1.4 treft u een vergelijking van deze drie invalshoeken aan.

4.1.1 *De visie van de bovenbouwleerlingen op autonomie*

Uit het gesprek, met de vertegenwoordigers van de verschillende klassen (N=6), is gebleken dat de alle leerlingen autonomie belangrijk vinden. Uit de leerlingvragenlijst blijkt dat 76% van de leerlingen het belangrijk vindt dat de school meer aandacht gaat besteden aan autonomie. Dit vinden zij voornamelijk belangrijk als voorbereiding op het voortgezet onderwijs, als voorbereiding op hun uiteindelijke beroep en om hun creativiteit meer te uiten. Opvallend vaak geven de leerlingen aan iets te willen leren over hun toekomstige beroep. Leerlingen hebben de wens met dieren te werken, in de bouw of in de zorg. Door bijvoorbeeld meer techniek, natuur en EHBO te krijgen worden zij voorbereid op hun toekomst. Hierdoor kunnen zij, op hun niveau, ontdekken of het beroep bij hen past. Een vader of moeder die in de klas iets vertelt over zijn of haar beroep lijkt hen daarbij ook interessant. De 24% van de leerlingen geen mogelijkheid ziet om meer autonoom te handelen is gebaat bij extra instructie. Zij zijn bang dat de extra instructietijd wordt verruild voor vakken die niets te maken hebben met het vak waarmee zij moeilijkheden hebben. Zij willen graag meer autonomie, maar niet ten koste van voor hen belangrijke vakken. Autonomie wordt door de leerlingen gezien als het zelfstandig werken aan de weektaak en het kiezen van werk wanneer je klaar bent met het reguliere schoolwerk. 64% van de bovenbouwleerlingen geeft aan graag met de weektaak te werken omdat deze structuur geeft en omdat deze invulling geeft aan de tijd die de leerlingen zelf mogen indelen wanneer zij klaar zijn met hun reguliere schoolwerk. 93% van de leerlingen geeft aan dat het duidelijk is wat zij mogen doen wanneer zij klaar zijn met hun reguliere schoolwerk, dit staat wekelijks aangegeven onderaan de weektaak.



Figuur 5: Stelling: ik weet wat ik mag doen wanneer ik klaar ben met het gewone werk, ingevuld door de leerlingen (N=80)



Figuur 4: Stelling: ik krijg voldoende eigen keuzemogelijkheden aangeboden door mijn leerkracht, ingevuld door de leerlingen (N=80)

De keuzemogelijkheden zijn gevarieerd, 76% van de leerlingen is hierover tevreden. Wat gemist wordt is een echte keuze, de keuzemogelijkheden zijn wekelijks hetzelfde, de leerlingen willen hierin graag meer variatie. Door meer variatie aan te bieden geloven de leerlingen dat zij meer gemotiveerd raken. Enkele voorbeelden die genoemd worden zijn het aanbieden van een vreemde taal, filmpjes bewerken op de computer, toneellessen, EHBO, meer aandacht voor sport, typecursus. Door het schooljaar in te delen in verschillende periodes, waarin één keuze per leerling gemaakt kan worden, hopen de leerlingen dat elke leerling iets kan kiezen wat hij leuk vindt naast het reguliere schoolwerk. Er is voldoende tijd op het lesrooster om zelfstandig aan het werk te gaan, 73% van de leerlingen geeft aan hierover tevreden te zijn. Het probleem zit puur in de invulling van deze tijd, de leerlingen willen dan meer autonoom handelen en meer keuzemogelijkheden aangeboden krijgen.

De vertegenwoordigers van de verschillende klassen (N=6) voorzien problemen voor leerlingen met bijvoorbeeld ADHD of autisme wanneer zij meer autonomie aangeboden krijgen. Zij geven aan dat deze leerlingen baat hebben bij structuur en voor deze leerlingen moet de structuur gewaarborgd blijven. Daarnaast moet de leerkracht een belangrijke rol blijven vervullen, de leerkracht moet zorgen voor structuur en rust in de klas. 80% van de leerlingen geeft aan het gevoel te hebben dat hun mening telt voor hun leerkracht. Hiermee bedoelen zij dat zij hun mening mogen verwoorden en dat de leerkracht daar naar luistert. Wanneer het kan, dan past de leerkracht de les aan op de mening van de leerlingen. De 20% van de leerlingen die niet het idee heeft dat hun mening telt, geeft aan dat sommige vragen/meningen onbeantwoord blijven.

De leerlingen van de bovenbouw zijn van mening dat zij eerst vaardigheden moeten leren om meer autonoom te handelen. Dit kan niet van de ene op de andere dag gaan, dit moet in kleine stappen gebeuren. Enkele vaardigheden die de leerlingen willen leren zijn: het maken van een heldere planning, zelfstandig kunnen werken, samenwerken, iemand die de tijd aangeeft en basisvaardigheden zoals het werken met de computer.

4.1.2 De visie van de bovenbouwleerkrachten op autonomie

Uit de vragenlijst van de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten (N=4) op één lijn zitten wat betreft hun visie op autonomie. De leerkrachten zien autonomie als het zelfstandig uitvoeren van taken, hierbij hoeft een leerkracht geen grote rol te spelen. Zij geven in het gesprek aan dat autonomie belangrijk is en dat zij hier niet vaak gericht over nadenken. Dit onderzoek heeft hen aan het denken gezet over het begrip autonomie. Allen zijn van mening dat 80% van de leerlingen in de bovenbouw autonoom kan handelen binnen zijn eigen leerproces. Deze leerlingen beschikken over voldoende vaardigheden om zelf werkzaamheden te plannen en te kiezen voor werk dat past bij hun niveau en interesse. Voor 20% van de leerlingen voorzien de leerkrachten problemen, deze leerlingen hebben op dit moment moeite met het juist uitvoeren van de weektaak en hebben de sturing van een leerkracht nodig. De leerkrachten voorzien dat deze leerlingen niet de voor hen juiste keuzes kunnen maken. Een gevolg hiervan kan zijn dat de leerlingen hierdoor niet voldoende uitgedaagd worden, aldus de leerkrachten.

De methode is, op dit moment, leidend bij de lessen die de leerkrachten geven. De leerkrachten beseffen dat dit niet de wenselijke situatie is. Het ontbreekt hen aan tijd om de lessen aan te passen op de leerwensen van de leerlingen. Opvallend in de vragenlijst is dat alle leerkrachten (N=4) aangeven dat de mening van leerlingen telt, maar dat slechts 50% van de leerkrachten zijn/haar lessen aanpast op

de mening van de leerlingen. Dit verschil, zo geven de leerkrachten aan, zit in tijd- en werkdruk. Alle leerkrachten geven les in een combinatieklas waardoor toekomen aan elke mening van de leerlingen niet haalbaar lijkt.

Uit de vragenlijst blijkt dat alle leerkrachten (N=4) vinden dat zij de leerlingen voldoende tijd bieden om zelfstandig te werken, daarnaast biedt elke leerkracht keuzemogelijkheden aan de leerling. De leerkrachten geven dit vorm door te werken met een weektaak. Een leerling mag, in principe, zelfstandig werken aan de weektaak. Een uitzondering is dat bij een aantal vakken instructie nodig is, deze vakken mogen pas na de instructie zelfstandig uitgevoerd worden. Onderaan de weektaak vermeldt de leerkracht de keuzes die de leerlingen hebben wanneer zij klaar zijn met het reguliere werk dat vermeld staat op de weektaak. Wekelijks zijn dit soortgelijke taken als; werken in een hoek op zolder (bouwen, spelletjes, puzzels), werken op de computer, een extra rekentaak, een extra taalles. Dit zijn taken waarbij een leerling de leerkracht in principe niet nodig heeft en waarvoor de materialen beschikbaar zijn. De leerkrachten geven in het gesprek aan dat zij aan twee groepen instructie geven, dus wanneer een leerling klaar is moet hij zelfstandig aan het werk kunnen.

De leerkrachten (N=4) willen de leerlingen graag meer autonoom laten handelen. In hun visie hoort daar een lokaal bij welke zelfstandig werken bevordert. 50% van de leerkrachten geeft aan dat zij op dit moment niet over een lokaal beschikken welke zelfstandig werken bevordert. In elk lokaal functioneren twee combinatiegroepen die gezamenlijk ongeveer 30 leerlingen tellen. Er wordt op zes verschillende niveaus instructie gegeven, waardoor er altijd gesproken wordt. Dit bevordert het zelfstandig werken van leerlingen niet. De leerkrachten van groep 6-8 kiezen er daarom voor om de leerlingen in de hal van de school zelfstandig te laten werken. Een nadeel hiervan is, zo geven de leerkrachten aan, dat hier onvoldoende toezicht is. De leerkrachten kunnen niet zeggen of de leerlingen daar oprecht goed aan het werk zijn.

4.1.3 De visie van de ouders op autonomie

Door middel van een vragenlijst zijn alle ouders van de bovenbouwleerlingen benaderd. Enkele ouders hebben meerdere leerlingen in de bovenbouw, er is aan hen gevraagd de vragenlijst in te vullen voor hun oudste kind. 47% van de ouders heeft gereageerd, in totaal zijn 25 vragenlijsten ingeleverd. Deze vragenlijsten geven een reëel beeld van de visie die ouders hebben op autonomie en autonomiebevordering.

76% van de respondenten geeft aan autonomie erg belangrijk te vinden. Zij stellen dat zij autonomie breder zien dan het zelfstandig werken aan een taak op school. Daarom bevorderen zij thuis de autonomie van hun kind door hem zelfstandig te laten plannen, in te zetten bij huishoudelijke taken en mee te laten denken in beslissingen die genomen moeten worden. De andere 24% van de ouders geeft aan dat zij autonomie belangrijk vinden, maar dat de leerlingen niet teveel opgevoed moeten worden tot individu. Deze ouders vinden de huidige maatschappij erg ik-gericht. Zij vinden het belangrijk dat de leerlingen oog hebben voor elkaar en elkaar willen helpen wanneer dat nodig is.

Alle ouders (N=25) geven aan dat zij vinden dat de leerkrachten van de Wildemaet de zelfstandigheid van hun kind bevordert, 28% van de respondenten is daarover zelfs zeer positief.

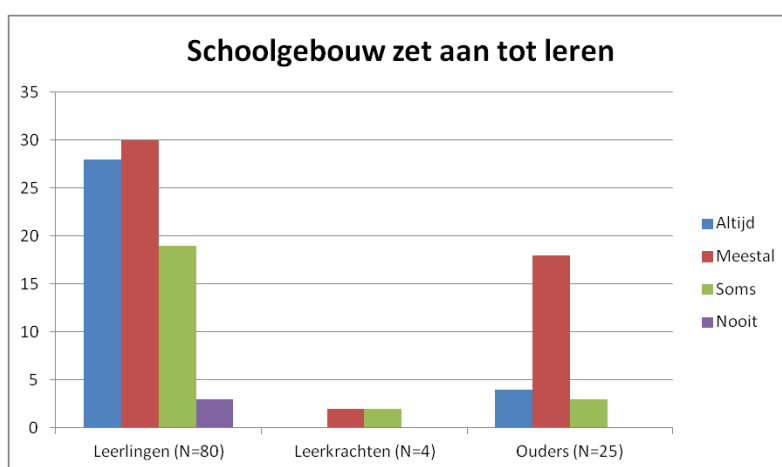
Het werken met een weektaak zien ouders als iets positiefs, hierdoor leert een leerling plannen. 16% van de ouders plaatst daarbij de kanttekening dat het voor de leerlingen duidelijk moet zijn wat het 'klaarwerk' precies inhoudt. Door dit bijvoorbeeld elke maandag uit te leggen is dit voor elke leerling duidelijk en wordt er mogelijk effectiever gewerkt. 68% van de respondenten heeft het idee dat de leerlingen niet effectief werken wanneer zij buiten de klas zelfstandig aan het werk zijn. 12% van de respondenten spreekt over "aanrommelen". 72% van de respondenten geeft aan dat het schoolgebouw aanzet tot klassikaal leren, maar dat het schoolgebouw minder geschikt is voor zelfstandig werken.

80% van de respondenten (N=25) is tevreden over de keuzemogelijkheden die hun kind krijgt aangeboden wanneer hij klaar is met het reguliere schoolwerk. Deze keuzemogelijkheden vinden de ouders passend bij het leerstofaanbod. Daarnaast is 80% van de respondenten van mening dat de leerkrachten inspelen op de leerwensen van hun kind.

Samenvattend kan gezegd worden dat de ouders tevreden zijn met de huidige situatie, mits de leerlingen meer effectief werken wanneer zij klaar zijn met hun reguliere schoolwerk. Hierbij mag aan de leerlingen meer keuzevrijheid geboden worden naast het reguliere schoolwerk. De ouders willen het reguliere schoolwerk behouden omdat zij het belangrijk vinden dat de leerlingen discipline bijgebracht wordt.

4.1.4 Triangulatie

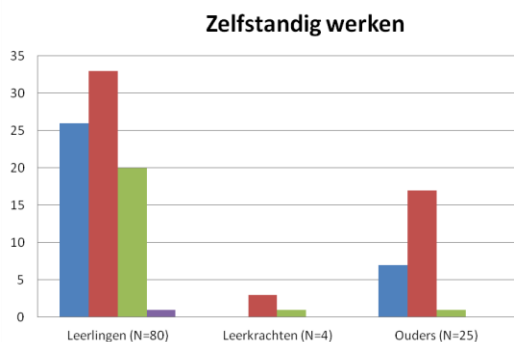
In deze laatste paragraaf worden de visies van de leerlingen, leerkrachten en ouders met elkaar vergeleken. Opvallende details worden belicht, daarnaast wordt gezocht naar raakvlakken binnen de visie. Zowel ouders, leerkrachten en leerlingen vinden autonomie belangrijk. Alle drie de groepen kijken daarbij naar de toekomst: het voortgezet onderwijs. Door leerlingen meer autonoom te maken is de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs minder groot. Over het onderwijs zoals dat op dit moment wordt aangeboden zijn alle onderzoeksgroepen tevreden: de leerkrachten bieden het onderwijs op een heldere manier aan en de opdrachten zijn duidelijk. De visies over het werk na het reguliere schoolwerk lopen uiteen: de leerlingen willen graag meer keuze en uitdaging, de leerkrachten willen dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken en de ouders willen dat er echt gewerkt wordt onder toezicht van een leerkracht. De leerlingen zijn van mening dat zij goed kunnen werken naast hun reguliere schoolwerk, er is voldoende te doen (los gezien van het feit dat ze liever andere dingen doen). Veel ouders en leerkracht hebben het gevoel dat er buiten de klas niet goed gewerkt wordt. 12% van de ouders heeft het over “aanrømmelen”. Dat ook de leerkrachten wisselend tevreden zijn over het zelfstandig werken binnen het schoolgebouw blijkt uit de volgende tabel:



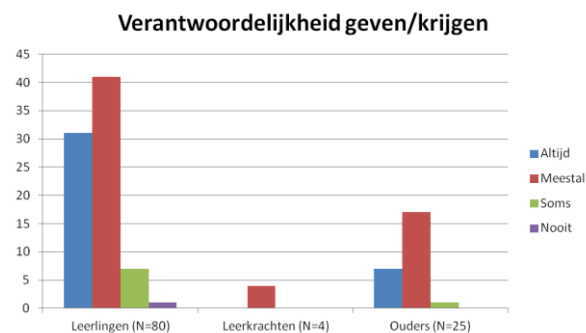
Figuur 6: Schoolgebouw zet aan tot leren, door leerlingen (N=80), leerkrachten (N=4) en ouders (N=25).

Uit deze tabel blijkt dat de leerlingen (N=80) overwegend positief zijn, ongeveer 70% van de leerlingen geeft aan dat het schoolgebouw meestal tot altijd aanzet tot leren. 30% van de leerlingen geeft aan dat het schoolgebouw soms of nooit aanzet tot leren. Zij geven hierbij aan dat het vooral in de klas vaak druk is om te werken. Wanneer zij in de hal of op de computers in de gang mogen werken dan verloopt het werkproces beter. De leerkrachten (N=4) zijn wisselend, ook zij vinden het in de klas vaak lawaaiërig. De ouders (N=25) zijn matig positief.

Een feit is dat alle drie de onderzoeksgroepen tevreden zijn over de verantwoordelijkheid die de leerlingen krijgen en de tijd om zelfstandig te werken. Elke groep beantwoordt deze vragen positief, zij het dat de leerlingen de invulling van de tijd anders willen zien.



Figuur 8: Tijd om zelfstandig te werken, door leerlingen (N=80), leerkrachten (N=4) en ouders (N=25).



Figuur 7: Verantwoordelijkheid geven/krijgen, door leerlingen (N=80), leerkrachten (N=4) en ouders (N=25).

De mening van de leerlingen telt. Dit ervaren zowel de leerlingen (N=80), leerkrachten (N=4) als ouders (N=25). De leerlingen mogen en durven hun mening te uiten naar de leerkracht. Wanneer mogelijk dan spelen de leerkrachten hierop in. In de praktijk blijkt dit niet altijd mogelijk, 20% van de leerlingen ervaart dit als vervelend. Zij voelen zich niet gehoord omdat vragen onbeantwoord blijven. De leerkrachten geven aan dat zij niet aan elke vraag van de leerling toe kunnen komen, omdat de klassen daarvoor te groot zijn. De ouders voegen daaraan toe dat niet elke vraag op school beantwoordt hoeft te worden. De leerlingen moeten leren om de stof te leren die zij aangeboden krijgen. 24% geeft van de ouders geeft daarbij aan dat enige vorm van discipline daarbij niet verkeerd is.

4.2 Manieren om autonomie te bevorderen welke worden beschreven in de literatuur

Er is aan de bovenbouwleerkrachten gevraagd welke, door de literatuur aanbevolen, manieren om autonomie te bevorderen toepasbaar zijn binnen het onderwijs op de Wildemaet. Dit geeft antwoord op onderzoeksvraag 2. De uitkomsten van de deelvragen van onderzoeksvraag 2 zijn in deze paragraaf weergegeven.

4.2.1 Werkvormen welke autonomie bevorderen

In het interview met de leerkrachten (N=4) is gevraagd welke werkvormen de leerkrachten willen inzetten om de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom te laten handelen. Hieruit kwamen de volgende punten naar voren:

Werken met een maatje

Alle leerkrachten (N=4) geven aan het belangrijk te vinden dat leerlingen onderling samenwerken. Een van de werkvormen die uit het interview naar voren komt is het werken met een maatje. Het principe van het werken met een maatje is dat een zelfstandige leerling een minder zelfstandige leerling helpt. In paragraaf 4.2.2 wordt de coach als leerkrachtattitude besproken. Deze attitude is bij het werken met een maatje van wezenlijk belang. De leerkracht houdt het overzicht en coördineert de maatjes. Op deze manier vindt er sturing plaats over wat er geleerd wordt, maar de maatjes bepalen zelf de invulling hiervan. In groep 6/7 wordt deze werkvorm op dit moment al ingezet bij leerlingen die moeite hebben bij het inplannen van hun werk. Gezien de positieve resultaten willen alle leerkrachten dit binnen de gehele bovenbouw inzetten.

Samenwerking collega's onderling bevorderen

In het leerkrachtinterview hebben de leerkrachten (N=4) uitgesproken dat zij, wanneer zij de leerlingen meer autonoom laten handelen, het belangrijk vinden dat zij één lijn trekken door middel van gelijke regels en structuren. De leerkrachten verwachten hierdoor dat de afstemming tussen de bovenbouwleerkrachten wordt bevorderd. De leerkracht kan hierdoor gemakkelijker als coach voor alle leerling van de bovenbouw worden ingezet omdat in elke groep dezelfde regels gelden. Hierdoor wordt er duidelijkheid voor de leerlingen gecreëerd. In elke groep gelden dezelfde regels, dus wanneer een leerling in een andere klas zelfstandig aan het werk is hoeft hij zich niet aan te passen aan de regels van die klas. Daarnaast kunnen de leerkrachten elkaar met meer gemak wijzen op de gewenste leerkrachtattitude zoals beschreven in paragraaf 4.2.2. De persoonlijke ervaringen worden gedeeld op de bovenbouwvergadering en eventuele problemen die een coachende rol met zich meebrengt, kunnen op deze manier worden verholpen. Vooral in de opstartfase zal dit een grote rol spelen. In het interview met de leerkrachten is gebleken dat alle leerkrachten (N=4) open staan om elkaar te begeleiden en ondersteunen bij het zich eigen maken van deze nieuwe leerkrachtattitude.

Coöperatieve werkvormen

Coöperatieve werkvormen worden op dit moment door één van de vier leerkrachten ingezet om lessen in te leiden of te evalueren. Deze leerkracht merkt dat de coöperatieve werkvormen een beroep doen op de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Uit het interview met de leerkrachten (N=4) is gebleken dat de leerkrachten graag de coöperatieve werkvormen willen gebruiken om leerlingen intrinsiek te motiveren voor hun taak. Deze intrinsieke motivatie vormt de basis voor het autonoom handelen van de leerlingen. Wanneer de leerling weet wat hij wil en daarvoor intrinsiek gemotiveerd is, voelt de leerling zich bekwaam om aan zijn leertaak te beginnen (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999). Daarnaast willen de leerkrachten coöperatieve werkvormen inzetten om meer zicht te krijgen op de

leerwensen van de leerlingen. Eén van de gevolgen hiervan is dat de leerkracht de leerling kan begeleiden (coachen) bij zijn leerproces.

4.2.2 *Leerkrachtattitude welke autonomie bevordert*

Aan de leerkrachten (N=4) is, door middel van de vragenlijst, gevraagd of een leerkracht een leider of een coach moet zijn wanneer hij autonomie wil bevorderen. Elke leerkracht geeft daarbij aan het belangrijk te vinden in te spelen op de onderwijsbehoeften van de leerling. Door hier gericht naar te kijken en hulp te bieden waar nodig neemt de leerkracht een coachende rol op zich. Twee leerkrachten geven aan op dit moment een duidelijke leider te zijn, zij bepalen welke lesstof behandeld wordt en wanneer. De twee andere leerkrachten geven aan bij een aantal lessen (rekenen, taal) voornamelijk leidend op te treden en bij vakken als cultuur en tekenen de coachende rol op zich te nemen. In de toekomst wil elke leerkracht toe naar een meer coachende rol binnen het onderwijs. Dit betekent voor hen dat zij de vaste lijnen binnen het onderwijs blijven uitzetten en zorgen voor structuur. Hierdoor weten de leerlingen binnen welke grenzen zij keuzes kunnen maken en voelt de leerling zich veilig en meer bekwaam om aan zijn leertaak te beginnen (Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999). Naast deze structuur willen de leerkrachten de leerlingen meer keuzemogelijkheden geven naast hun reguliere schoolwerk. Hierbij is een warme betrokkenheid belangrijk voor de leerkrachten. Zij nemen een geïnteresseerde houding aan naar de leerlingen. De leerkrachten willen op zoek naar de talenten van de leerlingen en elke leerling als waardevol beschouwen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Samenvattend kan gezegd worden dat elke leerkracht wil groeien van het structurele leerkrachtniveau naar het interactionele leerkrachtniveau. In paragraaf 2.3 kunt u meer informatie vinden over deze beide niveaus en de groei die leerkrachten door kunnen maken wanneer zij zich bewust worden van deze beide niveaus.

4.2.3 *Instructiewijzen welke autonomie bevorderen*

Uit het leerkrachtinterview is gebleken dat de leerkrachten (N=4) geen mogelijkheden zien om hun instructiewijze volledig aan te passen. Enige tijd geleden is er schoolbreed besloten om te werken met het Activerende Directe Instructie (ADI) model (Veenman, 2001). De leerkrachten hebben hiermee ingestemd en zijn op dit moment bezig het model te implementeren binnen hun onderwijs. Zij willen graag met dit model doorgaan omdat zij merken dat de leerlingen op een positieve wijze geactiveerd worden tijdens de lessen. De leerkrachten hebben aangegeven binnen dit instructiemodel de leerlingen meer autonomie te kunnen bieden. Dit kan door bijvoorbeeld de coöperatieve werkvormen zoals beschreven in paragraaf 4.2.1 toe te passen binnen de oriëntatie, de uitleg, de begeleide inoefening en de zelfstandige verwerking. De leerkrachten (N=4) willen gericht op zoek naar manieren om de leerlingen te betrekken bij de uitleg en intrinsiek te motiveren voor hun leertaak. Graag ontvangen zij een advies, aanbevelingen om binnen het ADI-model de leerling meer autonoom te laten handelen. In hoofdstuk 5 zal dit advies uitgewerkt worden.

4.3 Mogelijkheden voor de toekomst

Er is aan de bovenbouwleerlingen en hun ouders gevraagd welke mogelijkheden zij zien om in de toekomst de leerlingen meer autonoom te laten handelen. In paragraaf 4.3.1 leest u de mening van de bovenbouwleerlingen, in paragraaf 4.3.2 de mening van hun ouders. In paragraaf 4.3.3 wordt een vergelijking gemaakt tussen de mening van de bovenbouwleerlingen, de ouders en de leerkrachten.

4.3.1 *Mogelijkheden gezien door de bovenbouwleerlingen*

Door middel van een gesprek met de vertegenwoordigers van de bovenbouwklassen (N=6) en een aantal open vragen op de vragenlijsten voor alle leerlingen (N=80) is gekeken welke mogelijkheden de bovenbouwleerlingen zien om meer autonoom te handelen. Hierbij wordt eerst nogmaals een punt besproken welke in paragraaf 4.1.1 al is aangehaald. 24% van de leerlingen is niet meteen enthousiast over het idee meer autonoom te moeten handelen in de toekomst. Zij zijn gebaat bij de structuur en instructie die door de leerkracht wordt geboden en wil dat niet verliezen. Deze leerlingen willen wel meer autonoom handelen, maar niet ten koste van de extra instructietijd die zij krijgen.

Tijdens het gesprek met de vertegenwoordigers van de bovenbouwklassen (N=6) komt duidelijk naar voren dat de leerlingen meer keuzemogelijkheden willen. De keuzemogelijkheden die op de weektaak staan vermeld zijn door de leerkracht bedacht. De leerlingen willen graag zelf kiezen wat ze willen

leren naast hun reguliere schoolwerk. Zij vinden het belangrijk dat de leerkracht weet wat zij willen leren. Dit willen zij hen kenbaar maken door bijvoorbeeld een gesprek. Het vast instellen van een bovenbouwraad zien zij als een pre. In deze raad worden alle klassen vertegenwoordigd door een klassenvoorzitter. Deze klassenvoorzitter maakt aan de verschillende leraren, en de directie van de school, duidelijk wat de leerlingen in zijn/haar klas willen leren. Hierdoor kunnen de leerkrachten met keuzewerk gemakkelijker inspelen op de leerwensen van de leerlingen.

Daarnaast zien de leerlingen (N=6) een mogelijkheid in het kiezen van een keuzevak. Dit keuzevak wordt uitgevoerd in de tijd die normaal wordt besteed aan het keuzewerk op de weektaak. Enkele keuzevakken die worden genoemd zijn: een vreemde taal (Duits, Frans, Spaans) leren, EHBO en filmpjes maken en monteren. In het voorstel van de leerlingen mag elke leerling één keuzevak per periode kiezen. In een jaar komen vier periodes van 10 weken. Elke bovenbouwleerkracht is verantwoordelijk voor één keuzevak. Wanneer de leerlingen vragen hebben dan kunnen zij eens in de week op een vaste tijd naar die leraar gaan om antwoorden te vragen. Verder moeten de leerlingen zelfstandig kunnen werken aan de opdracht. De vertegenwoordigers van de bovenbouwklassen (N=6) denken dat de motivatie van de leerlingen toeneemt wanneer zij een eigen gekozen vak mogen leren.

Om dit soepel te laten verlopen moeten er op school meer werkplekken komen waar leerlingen zelfstandig kunnen werken, zo geven de leerlingen aan. Deze plekken moeten rustig zijn, en er moet in een groepje gewerkt kunnen worden.

4.3.2 Mogelijkheden gezien door de ouders

De mening van de ouders (N=25) over autonomiebevordering verschilt. Ongeveer de helft van de ouders ziet dit als iets belangrijks, de andere helft vindt dit niet nodig. Onderstaand wordt kort ingegaan op de argumenten die ouders aandragen om autonomie wel/niet te bevorderen. Hierbij wordt begonnen met de groep ouders die autonomiebevordering belangrijk vindt. Deze ouders zijn van mening dat de overgang naar het vervolgonderwijs minder groot is wanneer de leerlingen op de basisschool al wordt geleerd om autonoom te handelen, zeker in de hoogste groepen van de basisschool zien zij autonomiebevordering als een pre. Daarnaast hopen deze ouders dat hun kind meer zelfvertrouwen en gevoel van competentie ontwikkelt wanneer hij meer autonoom mag handelen en verantwoordelijkheden krijgt aangeboden. Een derde reden die klinkt is dat de leeropbrengsten verhogen wanneer leerlingen leren door te ervaren. Door deze ervaring beklijft het geleerde beter. De andere helft van de ouders heeft moeite met het bevorderen van autonomie op school. Zij vinden de huidige maatschappij individualistisch en willen liever niet dat hun kind wordt opgevoed als individu. Samenwerken en omzien naar elkaar is voor deze ouders erg belangrijk. Daarnaast vinden deze ouders de leerlingen te jong om ze meer autonoom te laten handelen. Zij vinden dat kinderen in deze tijd te vroeg volwassen moeten zijn en hun eigen keuzes moeten maken. Het is goed voor een kind om hem kind te laten zijn.

Naast deze uiteenlopende visies zijn er raakvlakken. Elke ouder vindt het belangrijk dat de leerkracht luistert naar de leervraag van zijn kind. Een suggestie die daarbij 5 keer genoemd wordt is dat een schooljaar moet beginnen met een gesprek tussen de leerkracht en het kind. In dit gesprek wordt besproken wat de leerling in dat schooljaar wil leren. Gedurende het jaar probeert de leerkracht de leervragen van de leerling te beantwoorden. De ouders zijn blij met de takenkaart, dit willen zij graag behouden zodat de leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen wanneer zij klaar zijn met het reguliere schoolwerk. 64% van de ouders noteert daarbij dat er wel duidelijke regels en structuur moeten zijn tijdens het zelfstandig werken. Veel leerlingen hebben een duidelijk kader nodig, waarbinnen zij aan het werk kunnen. De ouders vinden meer keuzemogelijkheden die aansluiten bij de leervragen van hun kind belangrijk. Maar: dit moet op een gestructureerde manier verlopen en de leertijd moet effectief besteed worden. Het woord discipline wordt daarbij door 24% van de ouders genoemd. Daarmee wordt bedoeld dat het leren op school niet altijd leuk hoeft te zijn, de leerlingen moeten leren dat er dingen van hen worden verwacht. Dit zal hun leven lang het geval zijn, dat moeten ze vroeg leren.

4.3.3 Triangulatie

In paragraaf 4.2 is beschreven welke, volgens de literatuur geschikte, manieren om autonomie te bevorderen door de leerkrachten (N=4) als toepasbaar worden gezien. In paragraaf 4.3.1 en 4.3.2 staat beschreven welke mogelijkheden de leerlingen van de bovenbouw (N=80) en hun ouders (N=25) zien om autonomie te bevorderen. Wanneer deze drie met elkaar vergeleken worden valt op dat de blik op

de toekomst bij alle drie de partijen erg nauw verbonden is met hun visie (zie paragraaf 4.1). De algemene tendens die steeds terugkomt, is dat de leerlingen (N=80) meer keuzemogelijkheden willen. De leerkrachten (N=4) willen dat de leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen, zodat zij hun aandacht kunnen richten op het lesgeven. De ouders (N=25) willen dat de leerlingen hun leertijd effectief besteden, zij vinden enige vorm van discipline niet verkeerd. Alle betrokken partijen zijn het erover eens dat autonomie belangrijk is voor de toekomst van de leerlingen. Door op de basisschool gericht bezig te zijn met autonomie en autonomiebevordering worden de leerlingen beter voorbereid op het voortgezet onderwijs.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

Dit onderzoek heeft als doelstelling dat er heldere, navolgbare aanbevelingen worden gedaan ten aanzien van het bevorderen van autonomie in de bovenbouwgroepen van 'de Wildemaet'. Met deze aanbevelingen gaan de bovenbouwleerkrachten in het schooljaar van 2013-2014 aan de slag. Verschillende aanbevelingen worden geïmplementeerd binnen het schoolsysteem, de directeur heeft te kennen gegeven hiervoor de verantwoordelijkheid op zich te nemen. In dit hoofdstuk worden de conclusies naar aanleiding van het onderzoek omschreven in paragraaf 5.1. Deze conclusies worden vergeleken met de theorie die beschreven staat in het theoretisch kader. Vanuit deze vergelijking worden passende en navolgbare aanbevelingen opgesteld die u kunt vinden in paragraaf 5.2. In paragraaf 5.3 worden verschillende aspecten van dit onderzoek ter discussie gesteld. In paragraaf 5.4 worden de mogelijkheden voor vervolgonderzoek uiteengezet. In de laatste paragraaf (5.5) wordt kernachtig antwoord gegeven op de centrale vraagstelling: "Op welke manier kunnen de leerkrachten van de Wildemaet de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom laten handelen?"

5.1 Conclusies

Eerste conclusie

Uit paragraaf 4.1.1 blijkt dat de leerlingen van de bovenbouw meer keuzemogelijkheden willen naast hun reguliere schoolwerk. Hieruit is geconcludeerd dat de leerlingen behoefte hebben aan keuzemogelijkheden die meer aansluiten op hun leerwensen en die hen voorbereiden op hun toekomst (vervolgonderwijs, uiteindelijke beroep). Wanneer deze keuzemogelijkheden in de toekomst geboden worden willen de leerlingen dat de leerkracht een duidelijk kader aanbiedt, waarbinnen er gekozen mag worden.

Tweede conclusie

Uit paragraaf 4.1.3 blijkt dat de ouders van de leerlingen van de bovenbouw autonomie erg belangrijk vinden. Voor een aantal ouders is het van belang dat de leerlingen oog blijven houden voor elkaar en dat het onderwijs niet te individualistisch wordt. De ouders vinden het aanleren van structuur en discipline een taak is van de school, de leerlingen moeten leren dat zij moeten voldoen aan bepaalde verwachtingen die aan hen gesteld worden.

Derde conclusie

Uit paragraaf 4.2.2 blijkt dat de leerkrachten in de toekomst een meer coachende rol op zich willen nemen (autonomie-ondersteunende leerkrachtattitude). Dit betekent dat zij de vaste lijnen binnen het onderwijs blijven uitzetten en zorgen voor structuur. Binnen deze structuur krijgen de leerlingen keuzemogelijkheden aangeboden. Doordat er door de leerkrachten een kader wordt neergezet voelen de leerlingen zich veilig en meer bekwaam om aan hun leertaak te beginnen (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999).

Vierde conclusie

Uit paragraaf 4.2.3 blijkt dat de leerkrachten graag willen werken met het Activerende Directe Instructie (ADI) model (Veenman, 2001). Zij willen zich geen nieuwe manier van instrueren eigen maken. Zij willen graag aanbevelingen hoe er, binnen het ADI-model, meer autonomie aan de leerlingen geboden kan worden.

5.2 Aanbevelingen

Keuzemogelijkheden binnen een door de leerkracht gesteld kader

Deze eerste aanbeveling komt voort uit de eerste twee conclusies die gesteld zijn gesteld in paragraaf 5.1.

Uit het onderzoek is gebleken dat alle benaderde onderzoeksgroepen (leerlingen, leerkrachten en ouders) het belangrijk vinden dat er meer autonomie aan de leerlingen wordt geboden. Autonomie wordt hier gezien als een positieve kwaliteit, die de basis vormt van een volwassen manier van functioneren (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Echter, alle betrokken partijen hebben ook aangegeven dat de leerling niet volledig de regie kan krijgen over zijn eigen leerproces. Deze stap is voor nu te groot en past bij de doelstelling voor over een aantal jaar (zie de alinea "kanttekening"). Daarom is aan te bevelen dat de leerkrachten de leerlingen meer autonoom laten handelen naast het reguliere schoolwerk. Juist in de bovenbouw is het belangrijk om expliciet aandacht te besteden aan autonomie omdat het de leerling voorbereidt op het voortgezet onderwijs (Bullock, & Moschamp,

2006). In de tijd waarin de leerling zelf mag beslissen over zijn leerproces (wanneer hij het reguliere werk af heeft) heeft de leerling de leiding over zijn leerproces. Autonomie wordt in deze situatie gezien als de vrijheid die de leerling van de leerkracht krijgt om zelf te kunnen kiezen voor, besluiten tot en uitvoeren van als zinvol ervaren activiteiten (Vergeer, 2001). De taak van de leerkracht hierin is dat hij de leerling een omgeving biedt die het leren ondersteunt (Stevens, & Dumassy). De leerkracht kan de autonomie van de leerlingen bevorderen door hen aan te moedigen weloverwogen beslissingen te nemen omtrent het werk dat zij kiezen (Bullock, & Moschamp, 2006). Binnen deze keuzemogelijkheden is het van groot belang om regels en structuur aan te bieden. Zo weten de leerlingen binnen welke grenzen zij zelf keuzes kunnen maken. Wanneer een leerkracht duidelijk laat weten waar de grens ligt voelt een leerling zich veilig en meer bekwaam om aan zijn leertaak te beginnen (Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999). Een leerkracht die op deze manier autonomie vormgeeft wordt door de leerlingen als autonomie-ondersteunend ervaren (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Als laatste is het belangrijk dat de leerkracht hoge verwachtingen uitspreekt naar de leerlingen. De leertijd moet effectief besteed worden en de leerling moet weten dat de leerkracht vertrouwen in hem heeft en veel van hem verwacht (Stevens, 1997; Vergeer, 2001; Harim, & Toth, 2006).

Samenvattend: het is aan te bevelen dat de leerlingen meer keuzevrijheid krijgen naast hun reguliere schoolwerk. Het gewone dagprogramma blijft dus bestaan. Tijdens de keuzevrijheid krijgt de leerling de regie over zijn leerproces, de leerkracht schept duidelijke kaders waarbinnen de leerling mag kiezen.

Leerkrachtattitude ombuigen van het structurele niveau naar het interactionele niveau

Deze tweede aanbeveling komt voort uit de derde conclusie die gesteld is in paragraaf 5.1

Het is aan te bevelen dat de leerkrachten groeien van het structurele naar het interactionele leerkrachtniveau (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Dit houdt in dat de leerkracht blijft controleren, maar dat niet elk vak op dezelfde manier wordt getoetst. Door steeds op dezelfde manier te toetsen raakt een leerling namelijk extrinsiek gemotiveerd voor zijn leertaak (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Bij de keuzevakken laat de leerkracht het aan de leerling op welke manier hij wil bewijzen dat hij de lesstof beheerst (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004). Door te groeien naar het interactionele niveau stelt de leerkracht zich meer en meer autonomie-ondersteunend op. Het is van belang dat de leerkrachten zorgen voor een goede afstemming, zij moeten in elke klas dezelfde regels aanbieden. Het is aan te bevelen dat de leerkrachten hier gezamenlijk over nadenken zodat zij elkaar kunnen ondersteunen in het veranderingsproces. De directie ondersteunt de leerkrachten, zij hebben hun vertrouwen uitgesproken.

Het is belangrijk dat de leerkrachten de volgende aanbevelingen voor ogen houden:

- Leg de leerlingen geen onnodige druk op, dit kan de leerlingen demotiveren (Moller, Deci, & Ryan, 2005). Maar zorg ervoor dat je uitspraken doet die de intrinsieke motivatie van de leerlingen aanspreekt (Grolnick, & Ryan, 1987). Een voorbeeld hiervan is: "Ik zie dat jij het leuk vindt om dit te leren, waar kan ik jou ondersteunen in je leerproces?"
- Zet je in om aan de leerlingen de relevantie van elke opdracht duidelijk te maken (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Dit kan door verbinding te leggen tussen de verschillende vakken, systeemdenken (Jutten, 2003). Door gericht te zijn op het geheel en aan leerlingen te laten zien dat de vakken op elkaar aansluiten raken zij meer gemotiveerd (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005).
- Neem een empathisch perspectief aan. Neem het standpunt van de leerlingen aan wanneer zij jou vragen de relevantie van een opdracht toe te lichten. Laat de leerlingen zien dat je oprecht naar ze luistert en dat hun mening voor jou telt. Probeer hierbij niet zelf te spreken, maar gericht te zijn op de mening van de leerlingen (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Betrokkenheid is hierbij de sleutel. Het is van belang een warme en geïnteresseerde houding aan te nemen ten aanzien van de leerlingen. Wees er hierbij op uit de talenten van de leerlingen te zien en elke leerling als waardevol te beschouwen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007).

Samenvattend: het is aan te bevelen dat de leerkrachten groeien van het structurele naar het interactionele leerkrachtniveau. Hierdoor stelt de leerkracht zich meer autonomie-ondersteunend op. De leerkracht moet er hierbij op letten de leerlingen geen onnodige druk op te leggen, de relevantie

van de opdrachten aan te geven en een empathisch perspectief aannemen. De leerkracht maakt wel duidelijk dat hij hoge verwachtingen heeft van de leerlingen.

Coöperatieve werkvormen integreren binnen het Activerend Directe Instructie model

Deze derde aanbeveling komt voort uit de vierde conclusie die gesteld is in paragraaf 5.1

Het is aan te bevelen dat de leerkrachten van de bovenbouw coöperatieve werkvormen integreren tijdens de instructie volgens het Activerende Directe Instructie (ADI) model. Van groot belang is dat de leerkracht nieuwe informatie koppelt aan reeds aanwezige kennis (de terugblik in het ADI-model (Veenman, 2001)). Hierdoor vindt er een koppeling plaats tussen beide en groeit de betrokkenheid van de leerlingen (Deci, & Ryan, 2000). Daarnaast is het van groot belang dat de leerkrachten tijdens de instructie het vak verbinden met andere vakken, de leerlingen hebben behoefte om te kunnen denken in systemen (Jutten, 2003). Door de vakken met elkaar te verbinden helpt de leerkracht de leerlingen het vak in het systeem te plaatsen. Het uitgangspunt van de instructie is dat het aansluit op de leerwensen van de leerlingen. Door voorafgaand aan de les te beginnen met een coöperatieve werkvorm komt de leerkracht erachter wat de leerwensen van de leerlingen zijn en hoeveel voorkennis zij bezitten. Hierbij is de nieuwsgierigheid van de leerlingen het belangrijkste gereedschap, dit is hun prikkel om te leren. Door op deze nieuwsgierigheid in te spelen met een coöperatieve werkvorm prikkelt de leerkracht de leerlingen (Dijkstra, 2004).

Een aardrijkskundeles, met als thema 'water', waarin coöperatieve werkvormen zijn geïntegreerd binnen het ADI-model zou er als volgt uit kunnen zien:

1. *De terugblik.* De leerkracht vraagt de leerlingen na te denken over wat zij al weten over water. De leerlingen mogen dit plenair benoemen. Vervolgens deelt de leerkracht papieren uit, de leerlingen gaan aan de slag met de coöperatieve werkvorm 'placemats'. Elke leerling schrijft voor zichzelf vijf dingen op die hij zou willen leren over water. Vervolgens bespreken de leerlingen dit in groepjes van 4 met elkaar. In deze groep bepalen zij welke vijf dingen zij het liefste willen leren. Elke groep vertelt plenair wat zij hebben opgeschreven, en dus willen leren.
2. *De presentatie.* De leerkracht bepaalt voor zichzelf op welke leervragen hij direct antwoord kan geven en presenteert de nieuwe lesstof aan de leerlingen. Doordat hij eerst gevraagd heeft naar de leerwensen van de leerlingen kan hij hier meteen op inspelen en prikkelt hij de nieuwsgierigheid van de leerlingen (Dijkstra, 2004). Daarnaast plaatst de leerkracht het begrip 'water' in een kader, je kunt bijvoorbeeld ook werken met liters (rekenen), water heeft in de geschiedenis een belangrijke rol gespeeld voor ons land (geschiedenis), je hebt zoet en zout water (natuur), etc.
3. *De (in) oefening.* De leerkracht oefent samen met de leerlingen enkele opdrachten over water. Hij kan ze door middel van een proefje (water zuiveren) veel laten zien. De leerlingen hebben binnen deze fase een belangrijke rol en mogen de leerkracht zoveel als mogelijk helpen.
4. *De zelfstandige verwerking.* De leerlingen doen in groepjes een klein onderzoekje naar een door hen gekozen leervraag. Doordat het onderzoekje aansluit op hun leervragen zijn de leerlingen intrinsiek gemotiveerd voor de opdracht.
5. *De periodieke terugblik.* De leerlingen worden in nieuwe groepen ingedeeld. Door middel van de coöperatieve werkvorm 'interview' bevragen de leerlingen elkaar op de door hen gekozen leervraag. Zo weten uiteindelijk alle leerlingen de antwoorden op zoveel mogelijk leervragen.
6. *De terugkoppeling.* De leerkracht bekijkt samen met de leerlingen welke leervragen onbeantwoord zijn gebleven binnen deze les. Zij bespreken wanneer en hoe zij de antwoorden op deze leervragen gaan achterhalen.

De toetsing van deze manier van werken kan op verschillende manieren plaatsvinden. Het is aan te raden dat de leerkracht de manier van toetsen overlegt met de leerlingen uit zijn groep. Verschillende manieren van toetsen kunnen zijn: schriftelijke toets, presentatie, verslag, etc.

Samenvattend: het is aan te bevelen dat de leerkrachten meer coöperatieve werkvormen integreren binnen het ADI-model. Hierdoor kan de leerling de aangeboden onderwerpen beter binnen een systeem plaatsen, sluit de les beter aan op de leerwensen van de leerling en zijn de leerlingen op een positieve manier afhankelijk van elkaar.

Kanttekening

Bovenstaande aanbevelingen kunnen de suggestie wekken dat de autonomie alleen wordt geboden wanneer de leerlingen het reguliere schoolwerk hebben afgerond. Dit staat haaks op de theorie in

paragraaf 2.1 (theoretisch kader), waarin gesproken wordt over het bieden van autonomie binnen al het schoolwerk. Vanuit het onderzoek is gebleken dat deze stap te groot is voor ‘de Wildemaet’. Dit was voorafgaand aan het onderzoek al duidelijk, dit heeft de directeur te kennen gegeven. Vandaar dat de doelstelling als volgt is geformuleerd: *“Het doel van het onderzoek is dat de leerkrachten van de Wildemaet, binnen het onderwijs, mogelijkheden creëren waardoor de leerlingen autonoom kunnen handelen. Dit biedt mogelijkheden om in de toekomst de leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven over hun eigen leerproces.”* Hierin zit al verweven dat de leerlingen in de toekomst meer verantwoordelijkheid kunnen krijgen over hun gehele leerproces, zij zullen dan de gehele schooldag autonoom mogen handelen. Voor nu is het bieden van autonomie, naast het reguliere schoolwerk, het meest passend voor de leerlingen en leerkrachten van ‘de Wildemaet’. Het is aan te bevelen dat de school in de toekomst onderzoekt of de leerlingen meer autonomie kunnen krijgen over hun gehele leerproces. Dit kan nadat er enige tijd is gewerkt aan de aanbevelingen zoals gegeven binnen dit onderzoek.

5.3 Discussie

In deze paragraaf worden punten binnen het onderzoek beschreven die ter discussie kunnen worden gesteld. In subparagraaf 5.3.1 wordt ingegaan op de validiteit van de vragenlijsten. Vervolgens wordt in subparagraaf 5.3.2 gesproken over de mate waarin de voorgestelde bovenbouwraad de leerlingen van de bovenbouw kan vertegenwoordigen.

5.3.1 Validiteit vragenlijsten

Tijdens het analyseren van de resultaten op de verschillende vragenlijsten bleek dat sommige vragen anders beantwoord waren dan oorspronkelijk bedoeld. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de vraagstelling bij een aantal vragen niet voldoende helder was. Daarnaast bleken een aantal vragen bij de vragenlijst onnodig te zijn, deze zijn achterwege gelaten bij het verwerken van de resultaten. Een voorbeeld hiervan is de stelling: *“De juf/meester zorgt ervoor dat ik goed oplet tijdens de instructie”*. Elke vragenlijst is ingeleid door middel van een klassengesprek. In dit gesprek zijn voorbeelden genoemd over mogelijke keuzemogelijkheden welke de leerlingen kunnen doen naast hun reguliere schoolwerk. Tijdens het analyseren van de vragenlijsten bleken deze voorbeelden veelvuldig te zijn genoemd. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen te veel op ideeën zijn gebracht, en wellicht minder “eigen” keuzemogelijkheden hebben benoemd. Binnen het onderzoek is uitgegaan van de resultaten zoals die zijn gegeven. Enkele ouders hebben maar een helft van de vragenlijst ingevuld. Zij hebben niet gezien dat de vragenlijst een achterkant bevatte. Dit had duidelijker vermeld kunnen worden, door bijvoorbeeld onderaan de pagina Z.O.Z. te noteren.

5.3.2 Bovenbouwraad

Ter discussie kan worden gesteld of de zes leerlingen die de bovenbouwraad hebben gevormd echt representatief waren voor hun groep. Er is met de groepsleerkrachten overleg geweest, zij hebben deze zes leerlingen aangewezen. Tijdens het gesprek hebben deze leerlingen laten zien dat zij niet alleen voor zichzelf kunnen denken, maar vanuit het oogpunt van hun groep. Het kan zijn dat juist de enthousiaste leerlingen bij het gesprek aanwezig zijn geweest. Daarom zijn de resultaten van de leerlingvragenlijst afgewogen tegen het oordeel van de leerlingen van de bovenbouwraad.

5.4 Vervolgonderzoek

Bovenbouwraad

Vanuit verschillende kanten is vernomen dat het opzetten van een bovenbouwraad de betrokkenheid tussen de leerlingen en de leerkrachten kan vergroten. De leerlingen hebben aangegeven graag eens in de maand met een leerkracht te spreken. Hierdoor kunnen zij hun leerwensen kenbaar maken en kunnen eventuele problemen besproken worden. De bovenbouwraad geeft de leerlingen de kans om uit te spreken wat zij graag willen. Er kan onderzocht worden of er een bovenbouwraad komt, wie de verantwoordelijkheid daarvoor wil dragen en welke leerlingen in de raad komen. Dit vervolgonderzoek wordt met klem aanbevolen. Hij staat niet onder de aanbevelingen omdat het opzetten van de bovenbouwraad een neveneffect is van dit onderzoek, daarom staat er niets over geschreven in het theoretische kader.

Ruimten binnen de school

Zowel de leerlingen, leerkrachten en ouders geven aan dat de school niet uitnodigt tot zelfstandig werken. De klassen zijn vol waardoor veel leerlingen op de gang werken wanneer zij klaar zijn met hun reguliere schoolwerk. De regels voor het werken op de gang zijn onlangs aangescherpt, toch kan de school onderzoeken hoe er meer toezicht kan zijn op het zelfstandig werken op de gang. Daarnaast kan de school onderzoeken hoe zij de werkplekken, om zelfstandig te werken, effectiever kunnen inrichten. Hierdoor worden de leerlingen op de gang minder door elkaar gehinderd en kunnen zij beter werken.

Suggestie van de leerlingen: een keuzevak

De leerlingen kwamen met de suggestie van een keuzevak voor elke leerling. Dit vak beoefenen de leerlingen wanneer zij klaar zijn met hun reguliere schoolwerk. Dit kan bijvoorbeeld een vreemde taal zijn, EHBO of het maken van een filmpje. De leerkrachten hebben in het gesprek aangegeven mogelijkheden te zien om dit te combineren met het nieuwe cultuurbeleid welke vanaf het schooljaar 2013-2014 wordt ingevoerd. De school kan, samen met de leerlingen, onderzoeken hoe dit vorm kan krijgen.

Gesprekken voeren met leerlingen

Het is aan te bevelen dat de leerkrachten (meer) in gesprek gaan met de leerlingen. In deze gesprekken kunnen de leerlingen aangeven wat hun leerwensen zijn. Door middel van een vervolgonderzoek kan onderzocht worden of er behoefte is aan deze gesprekken, wat de inhoud van deze gesprekken moet zijn en hoe vaak ze plaats zullen vinden.

5.5 Kennisdeling

Dit onderzoeksrapport is volledig verstuurd aan dhr. Wijma, directeur van 'de Wildemaet'. Hij heeft aangegeven de aanbevelingen zeer te waarderen en er zorg voor te willen dragen deze aanbevelingen in het komende schooljaar (2013-2014) te implementeren binnen het onderwijs.

De leerkrachten van 'de Wildemaet' ontvangen een verkorte versie van het onderzoeksrapport. In deze verkorte versie staan kort de uitkomsten van het onderzoek beschreven en worden de aanbevelingen verwoord. Deze verkorte versie wordt toegelicht tijdens een vergadering eind juni 2013.

Door middel van een presentatie worden de leerlingen van de bovenbouw ingelicht over de uitkomsten van het onderzoek. Aan hen wordt verteld dat de leerkrachten, met behulp van de eventuele bovenbouwraad, gaan onderzoeken hoe de aanbevelingen het komende jaar worden toegepast binnen het onderwijs.

Door middel van een korte brief worden de ouders van de leerlingen op de hoogte gebracht van de uitkomsten en aanbevelingen die voortvloeien uit dit onderzoek. Eventuele vragen of opmerkingen kunnen gericht worden aan de directeur, dhr. Wijma.

5.6 Antwoord centrale vraagstelling

Dit onderzoek startte met de centrale vraagstelling: "Op welke manier kunnen de leerkrachten van de Wildemaet de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom laten handelen?". Na een jaar intensief onderzoek wordt het antwoord als volgt geformuleerd:

Wanneer de leerkrachten de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom willen laten handelen dan begint dit met het veranderen van de leerkrachtattitude. Deze verandert van het structurele naar het interactionele niveau, waardoor er meer ruimte is voor de mening en de leerwensen van de leerlingen. De leerlingen mogen, na het reguliere schoolwerk, autonoom handelen en zelf kiezen wat zij willen leren. De leerkrachten begeleiden de leerlingen binnen dit proces en stellen duidelijke kaders waarbinnen de leerlingen mogen kiezen. Op deze manier zorgt de leerkracht voor afbakening waardoor de leerling met meer vertrouwen kan kiezen en uitvoeren. Hierbij is het belangrijk dat de leerkrachten in gesprek gaan met de leerlingen, in deze gesprekken kunnen de leerlingen hun leerwensen kenbaar maken. Er is gekozen voor deze vorm omdat dit het beste aansluit bij de visie van de betrokkenen op 'de Wildemaet'. De instructie wordt gegeven aan de hand van het Activerende Directe Instructie model, gecombineerd met coöperatieve werkvormen. Hierdoor worden de leerlingen intrinsiek gemotiveerd voor de reguliere lesstof. De leerkrachten zijn erop uit aan te sluiten bij de leerwensen van de leerlingen en bekijken gezamenlijk hoe zij de aanbevelingen vorm geven in het schooljaar 2013-2014.

Literatuurlijst

- Boekaerts, M., Simons, R.J. (1995). *Leren en Instructie*. Assen: Dekker & v.d. Vegt
- Bruggen, B.J.M. van der, (2007). *Wisselspanning. Energie voor onderwijsinnovatie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bullock, K. & Moschamp, Y. (2006). Learning about learning in the primary school. *Cambridge journal of education*, 36 (1). 49-62
- Debue, A. & Van Avondt, E. (1998). *Daar KIES ik voor! Zelfstandigheid, differentiatie en verbondenheid in de basisschool*. Leuven: Acco.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268
- Dijkstra, K. (2004). Van traditioneel leren naar competentiegericht leren. In: *Dwarsliggers, de uitdaging*. De Winter, M. et al. Antwerpen /Apeldoorn, Garant.
- Emst, A. van. (2002). *Koop een auto op de sloop*. Utrecht: APS.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Janson, D.J. (1999). *Observeren in de basisschool. Speciaal onderwijs en zorgverbreding*. Baarn: Uitgeverij Intro
- Jutten, J. (2003). *Natuurlijk leren, systeemdenken in een lerende school*. Sittard: Consent.
- Kuyk, J.J. van, Golstein, Y. & Schijndel, I. (2004). *Leerboek; Zelfstandig en samen leren met materialen*. Arnhem: CITO.
- Liu, W.C., Wang, C.K.J., Tan, O.S., Koh, C. & Ee, J. (2009). A self-determination approach to understanding students' motivation in project work. *Learning and Individual Differences*, 19, 139-145
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2005). *Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy*. Manuscript submitted for publication..
- Oostdam, R., Peetsman, T., Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen.
- Pijpers-Streefkerk, J. (2009). *Een goed begin is het halve werk*. Geraadpleegd op 6 maart 2013, via: http://tm.thiememeulenhoff.nl/assets/documentenservice_zen/hjk/archief/2009/06_februari_2009/jrg36_nr6_februari2009_e._pijpers_streefkerk_een_goed_begin_is_het_halve_werk_pag_18_21.pdf

Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation*. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited*. P. 31-60. Greenwich, CT: Information Age Publishing

Ruijsenaars, A.J.J.M., Luit, J.E.H., van, & Lieshout, E.C.D.M., van (2004) *Rekenproblemen en dyscalculie: Theorie, onderzoek, diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.

Scheeren, E., Arnoldussen-Nieuwstraten, K., Top, van den, H. & Brons, C. (2005). *Communicatie en coaching in het onderwijs. Investeren in de leraar en leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). *Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht*. Geraadpleegd op 6 maart 2013, via: <http://onderwijs.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/Locomotiv/09%20Artikel%20BZL2009.pdf>

Simons, R. J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen; een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Stevens, L. & Dumassy, E. (2004). *Anders denken en doen; allochtone leerlingen en hun leraren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 37, 1-27.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., & Deci, E.L. (2004). Motivating persistence, deep level learning and achievement: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomysupportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25

Veenman, S. (2001). *Coöperatief leren [paper]*. Geraadpleegd op 3 mei 2013 via: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/inspirerend-onderwijs/cooperatief-leren-simon-veenman-2/>

Vergeer, F.J. (2001). *Autonomie en welbevinden: een zoektocht naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school*. Wageningen: Ponsen & Looyen.

Bijlage 1: Leerlingvragenlijst

Vragenlijst leerlingen – praktijkgericht onderzoek naar autonomie

Hallo,

Voor jou ligt een lijst met daarop een aantal vragen. Deze mag je op een eerlijke manier invullen. De vragenlijst wordt alleen bekeken door je juf/meester en door mij (juf Bianka). Ik onderzoek dit jaar op de Wildemaet hoe vaak jullie zelf mogen kiezen wat je wilt gaan leren. En: ik bekijk ook hoe we dat misschien kunnen veranderen over een paar jaar. Dit betekent niet dat we dan alleen maar “leuke” dingen gaan doen. Je hebt gewoon nog rekenen, taal en alle andere vakken. Maar: wanneer je klaar bent met je gewone werk dan kan je kiezen wat je wilt gaan leren (dus niet spelen). Misschien wil je wel leren een boek te schrijven, of een auto in elkaar te zetten, of je wilt leren toneelspelen...

Met deze vragenlijst wil ik bekijken hoe je het tot nu toe vindt op school. Als je klaar bent met invullen dan kan je de vragenlijst aan je juf/meester geven.

Bedankt voor het invullen!

Jouw eigen gegevens:

Naam :
Groep :
Datum :

Op dit moment..

Hieronder staan een aantal vragen. Per vraag kan je kiezen uit 4 verschillende gezichtjes. Per vraag mag je maar één gezichtje kiezen als antwoord. Wanneer je niet weet er bedoeld wordt met een vraag dan mag je met elkaar overleggen.

Ik zal uitleggen wat de gezichten betekenen:

 = Altijd  = Meestal  = Soms  = Nooit

Vragen:				
Mijn juf/meester zorgt ervoor dat ik goed oplet tijdens de uitleg.				
Mijn juf/meester zorgt ervoor dat ik geïnteresseerd ben.				
Mijn juf/meester laat ons vaak iets zelf uitzoeken.				
Mijn juf/meester geeft mij veel verantwoordelijkheid.				

Mijn juf/meester bespreekt na afloop de les met ons.				
Mijn juf/meester laat ons elkaar helpen.				
Mijn juf/meester houdt rekening met de mening van de kinderen.				
Als ik klaar ben met een opdracht, dan weet ik wat ik mag doen.				
Werken met een takenkaart vind ik leuk.				
Op school besteden wij genoeg tijd aan het maken van een planning.				
Op school werken we voldoende aan thema's en projecten.				
De juf/meester zorgt ervoor dat alles goed georganiseerd is in de klas.				
Er is voor mij genoeg te doen als ik klaar ben met mijn werk.				
Ik kan goed werken in ons lokaal.				
Mijn juf/meester wil naar mij luisteren als ik ergens mee zit.				
Mijn juf/meester vindt het niet erg als ik een fout maak.				
Mijn juf/meester zorgt ervoor dat ik rustig kan werken.				
Mijn juf/meester laat ons vaak zelfstandig werken.				
Mijn juf/meester legt duidelijk uit wat de bedoeling is van een les.				
Mijn juf/meester zorgt voor voldoende afwisseling.				
Mijn juf/meester laat mij vaak genoeg kiezen.				
Het extra werk dat de juf/meester mij geeft past bij wat ik kan.				
Op school gelden duidelijke regels.				

Wat zou je willen?

Hieronder staan nog een paar vragen waarbij je het antwoord mag opschrijven. Voor mij is het fijn als je een goed en duidelijk antwoord geeft. Dan weet ik precies wat jij bedoelt en kan ik het beste helpen!

1. Als je vaker zou mogen kiezen wat je wilt leren (naast de gewone vakken) wat zou jij dan op school willen leren?

.....
.....

2. Hoe weet jouw juf/meester wat jij wilt leren?

.....
.....

3. Wat moet je goed kunnen als je zelf mag kiezen wat je wilt leren? (denk aan: goed kunnen plannen, weten wat je wilt, enzovoort)

.....
.....

4. Hoe ziet jouw ideale school eruit?

.....
.....

5. Zou jij meer zelf willen kiezen wat je leert? *Dit is een heel belangrijke vraag!! Zet er heel duidelijk bij waarom je dat wel/niet wilt!*

.....
.....
.....
.....
.....

Bedankt voor het invullen!

Groetjes, juf Bianka

Bijlage 2: Voorbereiding leerlinginterview

Gesprek leerlingen

Na aanleiding van de vragenlijst leerlingen wordt een gesprek gevoerd met vier leerlingen. Uit elke groep (groep 5-8) wordt één leerling geselecteerd. De gegevens van de vragenlijsten worden besproken en het doel van het gesprek is om de gegevens helder en overzichtelijk te krijgen. Een tweede doel is het helder krijgen van de toekomst: wat willen de leerlingen? En hoe willen zij dat realiseren? Het nu te presenteren onderzoeksinstrument is een eerste opzet. Zodra de vragenlijsten ingevuld zijn zullen de vragen aangescherpt worden.

Concretisering gegevens vragenlijst

1. Hoe ervaar jij de vrijheid op school om zelf dingen te kiezen?
2. Stel dat je mag kiezen wat je wilt leren, naast je gewone schoolwerk, wat vind je dan interessant?
3. Wat zijn de vaardigheden die je goed moet beheersen wanneer je meer zelf mag bepalen wat je leert?
4. Welke voordelen/nadelen heeft het zelf kiezen wat je wilt leren?

Dekking onderzoeksvragen

1. De leerkrachten willen graag dat leerlingen meer autonoom worden tijdens hun leerproces, hoe denk jij daarover? Kunnen leerlingen dat?
2. Er zijn verschillende dingen die we kunnen doen om de leerlingen meer autonoom te laten handelen (komt voort uit het gesprek met de leerkrachten). Ik noem er een aantal, welke past het beste bij de leerlingen uit jouw groep denk je? Wat maakt dat die past?

Toekomstdromen

1. Er gaat straks het één en ander veranderen op school. Hierdoor krijgen jullie meer keuzemogelijkheden. Hoe zou dat er op z'n best uit kunnen zien?
2. Hoe kunnen leerkrachten helpen zodat jij meer keuzemogelijkheden krijgt? Welke vaardigheden moeten zij jullie leren?

Bijlage 3: Leerkrachtvragenlijst

Vragenlijst leerkrachten – praktijkgericht onderzoek naar autonomie in de bovenbouw

Dag collega's,

Op de avondvergadering van 19 maart 2013 heb ik u het één en ander verteld over mijn onderzoek naar de autonomie van de leerlingen in de bovenbouw. Op dit moment ben ik bij het uitvoerende deel van mijn onderzoek aangekomen. Dit houdt in dat voor dit deel van het onderzoek uw mening van groot belang is. Daarom heb ik voor u een vragenlijst ontwikkeld, zodat ik kan peilen op welke manier er op dit moment aandacht wordt besteed aan autonomie, en wat uw wensen zijn voor de toekomst. Uw antwoorden vormen de basis voor mijn vervolgonderzoek binnen de school en zijn dus van groot belang. Ik wil aan u vragen deze vragenlijst in te vullen en aan mij terug te zenden. Mochten er vragen over zijn, dan hoor ik die uiteraard graag!

Alvast enorm bedankt voor uw inzet/medewerking!

Algemene gegevens

Naam	: 30 september 2013
Functie	: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
Aantal jaren werkervaring	: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
Leeftijd	: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
Aantal dagen per week werkzaam	: Klik hier als u tekst wilt invoeren.

Visie

Op de volgende stellingen kunt u antwoorden met ja/nee. Vervolgens wil ik u uitdagen om in 2 korte zinnen uw keuze te verantwoorden.

1. Leerlingen in de bovenbouw zijn in staat om autonoom te handelen tijdens hun leerproces.
Uw antwoord: ja/nee
Toelichting: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
 2. Een leerkracht is een leider, geen coach.
Uw antwoord: ja/nee
Toelichting: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
 3. Methodes vormen de belangrijkste leidraad bij de lessen.
Uw antwoord: ja/nee
Toelichting: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
 4. In mijn "onderwijs" is het mogelijk om leerlingen meer autonoom te laten handelen.
Uw antwoord: ja/nee
Toelichting: Klik hier als u tekst wilt invoeren.
-

Huidige situatie

Op de volgende stellingen kunt u antwoorden met de volgende antwoordmogelijkheden:

JA! = dit komt altijd voor

Ja = dit komt regelmatig voor

Nee = dit komt zelden voor

NEE! = dit komt nooit voor

U antwoord door een kruisje te zetten in één van de hokjes achter de stelling. Een antwoord is geldig wanneer er één hokje per vraag is aangekruist.

Stelling	JA!	Ja	Nee	NEE!
Ik zorg ervoor dat de leerlingen voldoende worden geactiveerd.				
Ik zorg ervoor dat ik voldoende tijd besteed aan taakgerichtheid.				
Ik zorg ervoor dat ik voldoende aandacht besteed aan zelfstandig werken.				
Ik zorg ervoor dat aan leerlingen voldoende eigen verantwoordelijkheid wordt geschonken.				
Ik zorg ervoor dat de leerlingen voldoende keuzemogelijkheden hebben.				
Ik zorg ervoor dat de leerlingen betrokken zijn tijdens de instructie/verwerking van leerstof.				
Ik zorg ervoor dat leerlingen voldoende met elkaar kunnen samenwerken.				
Ik besteed de leertijd effectief.				
Ik respecteer de mening van de leerlingen en neem die mee in mijn beslissingen.				
Ik zorg ervoor dat elke leerling voldoende persoonlijke aandacht krijgt.				
Ik ben op de hoogte van de niveaus van de leerlingen, daar pas ik mijn onderwijs op aan.				
Ik bied voldoende structuur.				
In mijn klas heerst rust en orde.				
Mijn lokaal maakt zelfstandig werken goed mogelijk.				
Het gebouw draagt bij aan mogelijkheden om zelfstandig te (laten) werken.				
Ik bied een uitdagende leeromgeving voor elke leerling.				
Ik heb genoeg oog voor leerlingen met specifieke behoeften.				
Ik pas mijn lessen aan op de leervragen van de leerlingen.				

Ruimte voor eventuele toelichtingen:

Klik hier als u tekst wilt invoeren.

Tevredenheid/ toekomstdromen

Op de volgende vragen kunt u met enkele zinnen antwoord geven. Wees helder en duidelijk in uw antwoord, dit maakt het onderzoek van meer waarde.

1. Als u kijkt naar de autonomie van de leerlingen in uw klas, waarop bent u dan het meest trots?
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
2. Op welke manieren bevordert u de autonomie van de leerlingen in uw klas?
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
3. Hoe gaan de leerlingen in uw klas om met keuzemogelijkheden (bijvoorbeeld: takenkaart)?
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
4. Wat is uw persoonlijke visie op autonomie van leerlingen?
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
5. Welke rol wilt u spelen in het proces naar het autonoom maken van leerlingen tijdens hun leerproces?
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
6. Welke eventuele obstakels ziet u wanneer leerlingen autonoom worden tijdens hun leerproces?
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
7. In de ideale situatie, wat zou u dan veranderd willen zien als het gaat om de autonomie van leerlingen? (droom zoveel u wilt!)
Klik hier als u tekst wilt invoeren.
8. Eventuele opmerkingen/aanvullingen/incompleteheden kunt u hier vermelden:
Klik hier als u tekst wilt invoeren.

Ontzettend bedankt voor het invullen van deze vragenlijst. Door middel van uw input kan ik verder met mijn onderzoek. Ik hoop dat mijn aanbevelingen echt wat voor u kunnen betekenen!

Met vriendelijke groet, Bianka Mollema

Bijlage 4: Voorbereiding leerkrachtinterview

Bouwvergadering

Onderzoek autonomiebevordering

Onderzoek

- Vooronderzoek
- Onderzoeksopzet
- Literatuurstudie
- Instrumenten ontwikkelen
- Instrumenten uitzetten
- Gespreksvoering
- Rapporteren/concluderen
- Aanbevelingen
- Afronden

Hoofdvraag + deelvragen

- Op welke manier kunnen de leerkrachten van de Wildemaet de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom laten handelen?
1. Op welke manier kan er, volgens de literatuur, autonomie aan leerlingen geboden worden tijdens hun leerproces?
 2. Welke visie hebben de betrokkenen op de Wildemaet op de autonomie van leerlingen tijdens het leerproces?
 3. Welke, volgens de literatuur geschikte, manieren om leerlingen autonomie te geven tijdens hun leerproces zijn volgens de bovenbouwleerkrachten toepasbaar op de Wildemaet?
 4. Welke mogelijkheden zien leerlingen en ouders om de leerlingen autonoom te laten handelen tijdens hun leerproces?

Leerlingvragenlijst Zien!

- Groep 5: 66% autonoom
- Groep 6: 68% autonoom (niet alle scores)
- Groep 7: 67% autonoom
- Groep 8: 65% autonoom

(In bijna elke groep blijft autonomie het meest achter!)

Waarom ervaren de leerlingen dit op deze manier?

Wat doen wij om de autonomie van leerlingen te bevorderen?

Leerkrachtattitude die autonomie bevordert

- Op welke manier moet de leerkracht zich opstellen wil hij autonomie bevorderen?
- Welke werkvormen passen bij het bevorderen van autonomie?
- Welke instructiewijze let specifiek op de autonomie van leerlingen?

Toekomst

- Hoe ver willen we gaan om de leerlingen meer autonoom te laten handelen?
 - Hoe krijgt dit concreet vorm?
 - Wie wordt verantwoordelijk voor het implementeren?
 - Op welke manier kunnen we elkaar scherp houden?

Uitdaging

- › Waar liggen voor ieder persoonlijk de uitdagingen?
- › Hoe kunnen we elkaar daarbij ondersteunen?

Concretisering

- › Wat willen we precies?
- › Instructiewijze
- › Attitude
- › Werkvormen

Bedankje

Bedankt voor jullie input! Jullie horen zo snel mogelijk meer!

Bijlage 5: Oudervragenlijst

Vragenlijst ouders – praktijkgericht onderzoek naar autonomie in de bovenbouw

Dag ouder,

Dit schooljaar voer ik (Bianka Mollema) een praktijkonderzoek uit op De Wildemaet. Ik onderzoek hoe de leerlingen van de bovenbouw meer autonoom kunnen handelen tijdens hun leerproces. Hierbij kunt u denken aan het meer zelf plannen van taken, en het zelfstandig kiezen van extra werk (wat wil ik écht leren als ik klaar ben?). Uit onderzoek is gebleken dat wanneer een kind iets écht wil leren, hij veel meer leert van een activiteit. Vandaar dat het voor de school belangrijk is om in te spelen op de leerwensen van de leerlingen, dit vergroot de opbrengsten. Na mijn onderzoek zal ik het team van De Wildemaet aanbevelingen doen. Ik zie in dat u als ouder mij waardevolle informatie kunt geven over uw kind. Ik wil u daarom vragen deze lijst naar waarheid in te vullen, dit vormt voor mij een belangrijke basis voor verder onderzoek. Wanneer u de lijst heeft ingevuld kunt u hem teruggeven aan de leerkracht van uw zoon/dochter. Graag wil ik de ingevulde lijsten **voor vrijdag 5 april** van u terug, dan kan ik de gegevens verwerken voor mijn deadline op school.

Alvast bedankt voor uw inzet/medewerking!

Bianka Mollema (Master-student)

Persoonlijke gegevens:

Naam :
Datum :
Leerjaar zoon/dochter :

Huidige situatie:

Op de volgende stellingen kunt u antwoorden met de volgende antwoordmogelijkheden:

JA! = dit komt altijd voor

Ja = dit komt regelmatig voor

Nee = dit komt zelden voor

NEE! = dit komt nooit voor

U antwoord door een kruisje te zetten in één van de hokjes achter de stelling. Een antwoord is geldig wanneer er één hokje per vraag is aangekruist. Wanneer u meerdere kinderen op school heeft, wilt u dan de leerkracht van u oudste zoon/dochter gebruiken?

Stelling	JA!	Ja	Nee	NEE!
De leerkracht inspireert mijn zoon/dochter.				
De leerkracht zet mijn zoon/dochter aan tot leren.				
De leerkracht laat mijn zoon/dochter voldoende zelfstandig werken.				
De leerkracht geeft mijn zoon/dochter voldoende eigen verantwoordelijkheid.				
De leerkracht speelt in op de leerwensen van mijn zoon/dochter.				
De leerkracht zorgt ervoor dat mijn zoon/dochter uitgedaagd wordt.				
De leerkracht zorgt ervoor dat de klas/ het schoolgebouw aanzet tot leren.				
De leerkracht geeft mijn zoon/dochter voldoende keuzemogelijkheden wanneer hij/zij klaar is met zijn reguliere schoolwerk.				
De leerkracht wijst mijn zoon/dochter op persoonlijke vaardigheden.				
De leerkracht bevordert de zelfstandigheid van mijn zoon/dochter.				

De leerkracht van mijn zoon/dochter is vakbekwaam.				
Ik ben tevreden over de communicatie tussen de leerkracht en ouder.				

Toekomstdromen

Tot slot wil ik u vragen op de volgende vragen te antwoorden. Uw input is belangrijk voor mijn onderzoek, met duidelijke antwoorden kan ik het onderzoek naar een hoger niveau tillen.

1. Wat kan de school van uw kind verwachten als hij meer autonoom wordt tijdens zijn leerproces? Wat kan hij/zij goed? Waar liggen valkuilen voor uw kind?

.....

.....

.....

.....

2. Vindt u het belangrijk dat uw kind meer autonoom handelt tijdens zijn/haar leerproces? *Waarom wel/niet?*

.....

.....

.....

.....

3. Op welke manier kan de school meer tegemoet komen aan de leerwensen van uw kind?

.....

.....

.....

.....

4. Hoe ziet voor uw kind de perfecte school eruit? *(dromen mag!)*

.....

.....

.....

.....

5. Hoe zelfstandig is uw kind thuis?

.....

.....

.....

.....

6. Hoe bevordert u thuis de autonomie (zelfstandigheid) van uw kind?

.....

.....

.....

.....

7. Hebt u nog vragen/aanvullingen/opmerkingen?

.....

.....

.....

.....