



eigenaarschap van de leerling

de vijf disciplines van Senge
in de Daltonklas

Erika Smulders | studentnummer 1379654 | juni 2011

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN

Leerroute IBD2 | 2009-2011 | Begeleid door Catholien Aalders

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg | Bergen op Zoom

"Um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho. Um sonho sonhado juntos é o princípio de uma nova realidade."

"Als je in je eentje droomt, blijft het maar een droom. Maar als we samen dromen is dat het begin van een nieuwe werkelijkheid."

Dom Hélder Câmara

Voorwoord

Ik ben een idealist, mijn motto is 'niets is onmogelijk'. En ik weet dat je er wel wat voor moet doen om je dromen te laten uitkomen. Dat is ook wat ik de kinderen op school wil meegeven. "Ga ervoor, je hebt nog een heel leven voor je om het waar te maken!". In dit kader vind ik het dan ook belangrijk dat kinderen in een vroeg stadium wordt aangeleerd zelfverantwoordelijk en zelfstandig te zijn. En: niet alles in je eentje willen oplossen, je hebt elkaar nodig, samen ben je sterker.

Dit meesterstuk heb ik ook niet zonder steun en begeleiding tot een goed einde gebracht. Ik wil mijn geliefde achterban thuis bedanken voor hun geduld, mijn fijne collega's op 't Carillon voor hun interesse en opbeurende praatjes, de kinderen en leerkracht van groep 6b voor hun enthousiaste medewerking, mijn 'critical friends' ofwel studievriendinnen Lijdie de Jong en Marjos Kint voor hun steun en opbouwende feedback, Catholien Aalders voor de positieve begeleiding en Glenda Noordijk van Noordijk Dalton Advies voor alle Daltonwijsheid die ze mij en mijn collega's de afgelopen twee jaar heeft bijgebracht.

Inhoud

	Voorwoord	p. 3
	Inhoud	p. 4
1.	Inleiding	p. 5
1.1	Aanleiding	p. 5
1.2	Probleemstelling	p. 6
1.3	Doelstelling	p. 7
2.	Theoretisch onderbouwing	p. 9
2.1	Toelichting	p. 9
2.2	Theoretisch kader	p. 10
3.	Onderzoeksmethodologie	p. 18
3.1	Onderzoeksvorm	p. 18
3.2	Dataverzameling	p. 19
3.3	Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	p. 22
3.4	Ethiek	p. 23
4.	Data presentatie, resultaten en analyses	p. 24
5.	Antwoorden en conclusies	p. 27
6.	Reflectie	p. 30
	Samenvatting	p. 32
	Literatuur	p. 33
	Bijlagen, inhoud	p. 35

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Voordat ik in het onderwijs ging werken ben ik ruim tien jaar werkzaam geweest als beeldend kunstenaar. Met dat mooie beroep verdiende ik echter niet genoeg om van te kunnen leven. Het basisonderwijs trok me wel, juist kinderen van deze leeftijd vond ik al langer erg leuk om mee te werken. Na de Pabo kwam ik al snel als invaller op BS 't Carillon in Etten-Leur terecht. Daar klikte het wederzijds zodanig dat ik er een vaste aanstelling kreeg. Na het vertrek van de directeur in 2009 ging het in een stroomversnelling: de intern begeleider (IB-er) werd directeur en ik mocht voortaan de IB-taken op me nemen. Om die reden ben ik in 2009 de IB opleiding gestart.

BS 't Carillon is een basisschool met 340 leerlingen. Dit schooljaar zijn we gefuseerd met een kleiner wordende school in de buurt. Deze fusie is goed verlopen. Onze school is sinds januari 2010 aangesloten bij de Nederlandse Dalton Vereniging en mag zich 'Daltonschool in ontwikkeling' noemen. Een paar jaar geleden hebben wij onze manier van aanbieden van het onderwijs tegen het licht van een aantal onderwijsconcepten gehouden. Wij waren unaniem van mening dat het Daltononderwijsconcept voor een zeer groot gedeelte overeenkwam met onze visie en werkwijze. Met mijn team volg ik daarom ook de opleiding tot Daltonleerkracht o.l.v. Glenda Noordijk van Noordijk Dalton Advies. In juni 2011 zullen de meesten van ons hun Daltoncertificaat krijgen. We zijn samen al enige tijd een 'lerende school' (Senge et al., 2001), wat op vele manieren te zien is. We maken een gezamenlijke ontwikkeling door die plaatsvindt doordat iedereen van en met elkaar leert. Daarover zal ik later in dit onderzoek meer vertellen. De drie Daltonpijlers waarop we bouwen zijn: samenwerking, zelfstandigheid en 'vrijheid in gebondenheid' ofwel: verantwoordelijkheid. Op organisatorisch, didactisch en pedagogisch niveau wordt hiermee gewerkt. In de groepen herken je dit onder meer aan het werken met de dagkleuren, het planbord, het keuzebord, de weektakenkaart, de dagtakenkaart, het stoplicht. De leerlingen plannen zelf hun werk in, werken op verschillende manieren samen, kijken zelf hun werk na. De rol van de leerkracht verandert van leidend naar begeleidend.

Na slechts een korte carrière in het onderwijs kreeg ik bijna twee jaar geleden de taak van intern begeleider. In de groepen probeerde ik voor die tijd al een en ander uit op Daltongebied, en deze 'Dalton-proeftuintjes' moest ik nu laten rusten om me wegwijs te maken in het IB-werk. Dit overigens niet zonder de steun en hulp van mijn collega's. Er opende weer een nieuwe wereld voor me, waarin ik een grote mate van zelfstandigheid, andere verantwoordelijkheden en duidelijk een andere functie binnen het team kreeg. Ook al moest ik nog starten met de IB-opleiding, de collega's, en ook de ouders, zagen me toch van

meet af aan als vraagbaak, gesprekspartner, coach. Het vertrouwen dat ik kreeg gaf mij veel zelfvertrouwen, en deed me groeien. Voor mijzelf als startend intern begeleider vond ik het best lastig om mijn aandeel in de Daltonontwikkeling zichtbaar te maken. Wat is mijn rol binnen de zorgstructuur? En hoe bewaak je ook daar de Daltonvisie? Ik volg de studiemiddagen met grote interesse en zie met plezier de vele mogelijkheden die Dalton ons biedt. De leerkrachten zetten zich dagelijks met veel energie in om nieuwe ideeën uit te proberen. Van echte proeftuintjes is er in mijn IB-werk echter geen sprake. Toch ben ik er gaandeweg achter aan het komen dat 'Dalton' in het specifieke IB-werk niet altijd letterlijk zichtbaar hoeft te zijn. Het is namelijk geen methode, maar een manier van denken en doen. *"Dalton is no method, no system, Dalton is an influence, a way of life."* (Parkhurst, 1922).

Het belangrijkste in mijn werk vind ik de zorg voor de leerlingen, in de breedste zin van het woord. Mijn overtuiging is dat kinderen recht hebben op een onbezorgd, veilig leven waarin ze de mogelijkheid krijgen om te leren en te spelen. Ik vind een open communicatie op school hier een van de belangrijkste aspecten voor. Ik vind dat mijn collega's en ik recht hebben op een prettige werkomgeving waarin we ons veilig voelen, weten dat we allemaal mensen zijn en dus ook fouten mogen maken. Ook hiervoor vind ik een goede en open communicatie erg belangrijk, waarbij je steun en coaching van elkaar krijgt. Er voor elkaar zijn, een lach en een traan kunnen delen. Dit jaar wil ik vooral werken aan mijn competentie 'processen begeleiden', en wat betreft mijn beroepshandelen: werken met een team leraren.

In het Daltononderwijs wordt veel zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van kinderen gevraagd. Een voorwaarde hiervoor is dat kinderen zich bewust zijn van hun eigenaarschap. Veel kinderen moeten dit echter eerst leren, en er mee om leren gaan. En ook leerkrachten hebben hiervoor handreikingen nodig. In dit onderzoek wil ik me meer specifiek richten op wat de leerkracht kan doen bij het begeleiden van leerlingen om hen eigenaar te laten zijn van hun eigen leerproces.

1.2. Probleemstelling

Communicatie is dit jaar een speerpunt op onze school. Binnen de werkgroep 'identiteit' wordt de communicatie binnen het team onder de loep genomen. Een andere werkgroep onderzoekt de verbeterpunten in communicatie met ouders. Mijn taak als IB-er is het communiceren van de leerling-zorg.

De communicatie rond de leerling-zorg heeft drie sporen. Het is een proces met de leerkracht, ouders en leerling. De leerkracht heeft een hulpvraag. Wij bespreken wat er aan de hand is, wat er al is gedaan, en wat het vervolg kan zijn. Dit wordt ook altijd met ouders besproken. In het Daltononderwijs willen we de ouders als partner zien, vanwege gedeelde sturing, om samen te werken aan het doel. De ouders, de leerkracht en ik zijn er samen voor

het kind. De leerling in het zorgtraject moet iedereen en alles gaan zien als middel om verder te komen. Bewust zijn van zijn eigenaarschap is een belangrijke voorwaarde, de leerling moet er voor zichzelf aan willen werken. De leerling moet inzicht in eigen kennen en kunnen krijgen, “eigenaarschap” aannemen, en dan de middelen kunnen gebruiken. De leerkracht faciliteert de situatie.

Op dit moment wordt de leerling op onze school nog vrij traditioneel hierover benaderd. De meeste handelingsplannen worden als het ware ‘topdown’ aan het kind voorgelegd. Het bespreken van een aanpak met het kind gebeurt bij iedere leerkracht anders. Als Daltonschool willen we hier graag één lijn in krijgen. Een van de ideeën is dat de leerkracht samen met de leerling een probleemanalyse maakt en de aanpak bespreekt. Het samen met het kind maken van een handelingsplan, waarbij hij zelf aangeeft wat hij wil bereiken, maakt hem medeverantwoordelijk, mede-eigenaar van zijn ontwikkeling (Pameijer en Beukering, 2008). De IB-er kan aan de hand daarvan komen met structurele hulpmiddelen om de leerkracht en leerling te steunen. Coachgesprekken tussen leerkracht en leerling zijn een belangrijk middel om de leerling inzicht te geven. Hoe voer je gesprekken met kinderen, hoe leer je ze evalueren en reflecteren? Sommige leerkrachten kunnen dit van nature, andere willen hier nog in groeien. Ons team staat open voor goede ideeën. Ik wil de leerkrachten een handreiking bieden om praktisch hiermee aan de slag te gaan in een situatie waarin het kind actief betrokken is in zijn eigen leerproces.

Het eigenaarschap willen we op alle drie de sporen bereiken, waarbij leerkracht en leerling en ouders serieus genomen worden. Dit kan een aanvulling op ons zorgprotocol worden, dat ik samen met mijn collega's verder ga ontwikkelen: “Zo gaan wij als Daltonschool om met zorg”.

Persoonlijk heb ik voor dit onderwerp gekozen, omdat ik ervan overtuigd ben dat je kinderen pas een stap verder krijgt in hun ontwikkeling als ze dat zelf ook willen. In aanvulling op de theorie van ‘de zone van naaste ontwikkeling’ (Vygotsky, 1962) zou ik willen stellen dat kinderen niet alleen leerkrachten nodig hebben die hen ondersteunen bij dat wat ze nog niet autonoom kunnen, maar ook leerkrachten die hen inzicht geven in hun eigen kennen en kunnen, en hen leren zich daar ook persoonlijk verantwoordelijk voor te voelen. Het eigenaarschap geeft kinderen namelijk een gevoel van zelfvertrouwen, trots en verantwoordelijkheid, ook buiten het schoollokaal (Hassink-Burbidge, 2009).

1.3. Doelstelling

Een onderdeel van mijn werk als intern begeleider is werken aan communicatieverbetering tussen ouders, leerlingen en het team van onze school. Het doel hiervan is de zorg voor de leerlingen te optimaliseren en te voorzien van meer transparantie.

Hierdoor creëren we samen een veilige leeromgeving waarin het kind zich gesteund voelt door alle opvoeders. Ouderbetrokkenheid, eigenaarschap van het kind van zijn eigen leerproces, en de rol van de leerkracht zijn daarbij de essentiële elementen.

Ik wil me in dit onderzoek richten op de rol van de leerkracht bij het begeleiden van de leerling als eigenaar van zijn leerproces. Doel van het onderzoek is dan ook de leerkracht handreikingen hiervoor te bieden.

Onderzoeksvraag

Ik onderzoek welke interventies de leerlingen van groep 6 inzicht geven in het eigen 'kennen en kunnen', omdat ik wil weten hoe ik als intern begeleider de leerkracht kan helpen bij de ontwikkelingsgang waarbij de leerlingen zich persoonlijk verantwoordelijk gaan voelen, teneinde hen te leren eigenaar te zijn van hun eigen leerproces, zodat zij kunnen groeien van zelfstandig werkende naar zelfsturend lerende leerlingen¹.

Doel van het onderzoek

Doel van het onderzoek is om als intern begeleider de leerkrachten handreikingen te bieden bij de ontwikkelingsgang van de leerlingen waarbij deze zich persoonlijk verantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leerproces.

Doel in het onderzoek

Doel in het onderzoek is de leerlingen van groep 6 leren om eigenaar te zijn van hun eigen leerproces.

Deelvragen

1. Wat is eigenaarschap van het leerproces van de leerling?
2. Welke interventies kan de leerkracht toepassen om de leerlingen inzicht te geven in hun eigen 'kennen en kunnen'.
3. Op welke manier kan ik als intern begeleider de leerkrachten bij de implementatie ondersteunen?

¹ Zie voor nadere toelichting leer- en ontwikkelingspsychologische uitgangspunten van Dalton pp. 11-13

2. Theoretisch onderbouwing

2.1 Toelichting

Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

Dit is een praktijkonderzoek met een ontwikkelingsgericht karakter. Het vindt plaats in de eigen context van basisschool 't Carillon, Daltonschool i.o. in Etten-Leur, en heeft een overwegend kwalitatief karakter. Het onderzoek is primair gericht op een 'verlegenheidsituatie', namelijk het ontbrekende verantwoordelijkheidsgevoel van leerlingen voor hun eigen leerproces. De praktijkvraag ligt op mesoniveau, namelijk op klasniveau, en het is een ontwerpgericht onderzoek. Dit type is gericht op het via onderzoek ontwerpen en uitproberen van allerlei interventies (Harinck, 2010). De praktische activiteit, ontwerpen, wordt ondersteund door onderzoek. Dit onderzoek heeft betrekking op de pijlers van het Daltononderwijs, namelijk: zelfstandigheid, samenwerking en verantwoordelijkheid. Voornamelijk zelfstandigheid en verantwoordelijkheid zijn het meest in beeld bij eigenaarschap van het leerproces.

Domeinafbakening en toelichting op keuzes en vooronderstellingen

Binnen het onderzoek vindt een kleinschalige tryout plaats in groep 6 van basisschool 't Carillon, gericht op bijstelling van het ontwerp. Groep 6 bestaat uit 23 leerlingen, waarvan 13 meisjes en 10 jongens, in de leeftijd van rond 10 jaar. Volgens de leerkracht een pittige groep waarin de leerlingen elkaar graag helpen en redelijk kunnen doorwerken, echter nog moeite hebben met zelfstandigheid en het zich houden aan afspraken.

Over eigenaarschap is weinig kant en klare literatuur te vinden, maar in diverse boeken over onderwijs komt het onderwerp toch ter sprake. In de literatuur over Daltononderwijs vond ik het met name onder de noemer 'verantwoordelijkheid', een van de drie Dalton-principes. In *Lerende Scholen* van Senge (2001) herkende ik het vooral in het 'persoonlijk meesterschap' en het je bewust worden van je mentale modellen.

Ik wil uitzoeken welke instrumenten de leerkracht nodig heeft om de kinderen van groep 6 medeverantwoordelijk, mede-eigenaar van hun ontwikkeling te laten zijn binnen het Daltononderwijs. Als we als leerkrachten de juiste instrumenten op een goede manier kunnen hanteren dan veronderstel ik dat het eigenaarschap van de leerlingen groeit.

2.2 Theoretisch kader

Dalton en de vijf disciplines van Peter Senge

Lezend over de vijf disciplines van Senge in *Lerende scholen* (2001) herkende ik daarin steeds meer van de Daltongedachte. Het werken aan de vijf disciplines bevordert het eigenaarschap van de leerlingen van hun eigen leerproces. Dat is ook waar Dalton voor staat. Zo zag ik de mogelijkheid van de handvatten die de vijf disciplines van Senge kunnen bieden binnen het Daltononderwijs.

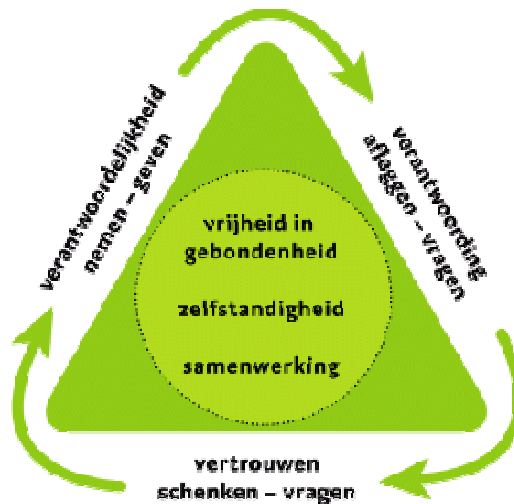
De theorie van Peter Senge over “de lerende organisatie” (*De Vijfde Discipline. Kunst en praktijk van de lerende organisatie*, 1990) loopt door veel onderwijsvernieuwingprocessen als rode draad. Meer toegespitst op het onderwijs schreef hij samen met anderen *Lerende scholen* (2001). Om te kunnen ontwikkelen tot een lerende school beschrijft Senge vijf werkwijzen, die hij disciplines noemt. Deze disciplines zijn: persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie, teamleren en systeemdenken. Voor een nadere toelichting per discipline volgens Senge’s theorie verwijs ik naar bijlage 1. Wanneer iedereen op school de beheersing van elke discipline nastreeft veranderen denk- en interactiepatronen zodanig dat de school een lerende school wordt. Door werken en leren met elkaar te verbinden kunnen leraren beter inspelen op nieuwe eisen en daardoor hun werk prettiger en effectiever maken, zowel voor zichzelf als voor de leerlingen. Door te leren krijgen leraren inzicht in eigen opvattingen en handelen. Door samen te werken leren ze ook van ervaringen van anderen. Een school die op deze uitgangspunten actief beleid voert wordt een “lerende organisatie” of “lerende school” genoemd (Jutten, 2007).

Deze vijf disciplines zijn in feite vijf competenties waarmee de schoolleiding en het team van leraren aan de slag moeten om ontwikkelkansen optimaal te benutten. Eigen inbreng, samenwerking, zelfverantwoordelijkheid en reflectie op eigen kunnen zijn in relatie tot competentieontwikkeling in het belang van de organisatie het grootste doel geworden. Dit wordt een ‘bottom up’ benadering genoemd, in tegenstelling tot de rationele ‘top down’ aansturing waarbij een organisatie beheersmatig en hiërarchisch bestuurd wordt (Genot, 2005). Dit sluit ook aan bij de Dalton gedachte dat het werken aan zelfstandigheid, samenwerking en verantwoordelijkheid voor zowel product als proces leidt tot competentie, autonomie en relatie (Röhner & Wenke, 2004).

Daltononderwijs

De oorspronkelijke onderwijspedagogiek van het Daltonplan is gebaseerd op het theoretische en praktische werk van Helen Parkhurst, met name op haar boek *Education on the Dalton Plan* uit 1922. Hierin noemt zij twee kenmerken van Daltononderwijs: vrijheid en samenwerking. Vrijheid gaat volgens Parkhurst over het zelf kiezen van tijd en tempo waarin aan een taak gewerkt wordt. Samenwerking verwijst naar het sociale karakter van leren en van kennis. Door kinderen van en met elkaar te laten leren, kunnen zij elkaar helpen, stimuleren en beïnvloeden.

Het hedendaags Daltononderwijs heeft drie pijlers: vrijheid in gebondenheid (ook wel verantwoordelijkheid genoemd), zelfstandigheid en samenwerking. De uitgangspunten worden in figuur 1 weergegeven.



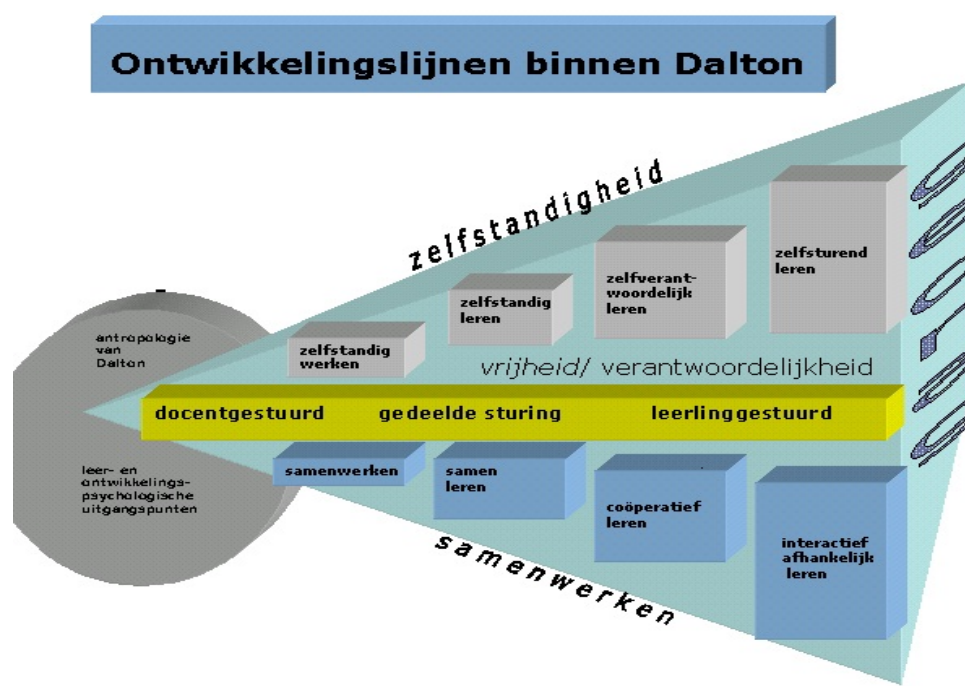
figuur 1 (bron: www.dalton.nl)

Om leerlingen vrijheid und zelfstandigheid te geven is het nodig dat de leerkracht de leerlingen zijn vertrouwen schenkt und ook om vertrouwen vraagt. Vertrouwen wordt als de basis gezien. Over de taken die in vrijheid zelfstandig of in samenwerking uitgevoerd worden leren de leerlingen verantwoording afleggen; de leerkracht vraagt daar om. Daardoor lernen de leerlingen reflecteren over het leerproces und het eindproduct. Ook van de leerkracht mag verwacht werden dat hij verantwoording aflegt. Daarnaast is het belangrijk dat die leerlingen verantwoordelijkheid lernen nemen voor hun taken und dat leerkrachten die verantwoordelijkheid hen ook geven (Berends, 2008b).

Die drei Säulen werden durch die Nederlandse Daltonvereniging (www.dalton.nl) als folgt uitgelegt. Die leerkracht bietet die leering structuur om mit vrijheid om te kunnen gaan. Vrijheid betekent in het Daltononderwijs: kunnen omgaan mit verantwoordelijkheid. Die leerlingen lernen stap voor stap die vrijheid te hanteren. Bij kleuters gaat het om kleine, overzichtelijke keuzetaken die ze zelfstandig uitvoeren. Naarmate die kinderen zich verder ontwikkelen, werden taken omvangrijker und complexer. Het Daltononderwijs wil kinderen

vormen tot volwassenen die zelfstandig kunnen denken en handelen. Kinderen moeten daarvoor leren hoe je informatie verzamelt, hoe je zaken op waarde kunt schatten en hoe je keuzes maakt. Er wordt op Daltonscholen veel zelfstandig gewerkt, bijvoorbeeld aan de hand van taken. Kinderen moeten leren samenwerken om later als volwassenen te kunnen deelnemen aan de samenleving. Er wordt daarom veel aandacht besteed aan het spelen en werken in groepjes. Kinderen leren zo te luisteren naar elkaar, en respect te hebben voor elkaar. De rol van de leerkracht zal meer coachend en begeleidend worden en minder puur gericht op kennisoverdracht. De Daltonfilosofie werkt door in ieder aspect van de school: de lessen, het omgaan met elkaar, de inrichting, de structuur, de regelmaat en de veiligheid. Elke school legt daarbij eigen accenten. Met de drie Daltonpijlers wordt dus gewerkt op organisatorisch, didactisch en pedagogisch niveau. Dit wordt zichtbaar gemaakt in het Dalton-negenveld (waarvan een voorbeeld in bijlage 2). Veel scholen gebruiken het negenveld om hun Daltongehalte te toetsen.

Het door DaltonDeventer² ontwikkelde model (zie figuur 2) brengt duidelijk in beeld hoe vanuit de antropologie van Dalton en actuele inzichten in pedagogiek, didactiek en leerpsychologie de basisprincipes vrijheid of verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerking op verschillende niveaus uitgewerkt kunnen worden (Wolthuis, Wisselink, Sanders & Berends, 2005).



figuur 2 (bron: Hans Wolthuis, DaltonDeventer, 2008)

² DaltonDeventer is onderdeel van de Academie voor Pedagogiek en Onderwijs (APO), de lerarenopleiding van Saxion. Binnen de academie is een team van opleidingsdocenten actief op het terrein van het Daltononderwijs. Saxion kent ook een lectoraat en een kenniskring op het gebied van Daltononderwijs.

We zien drie ontwikkelingslijnen. Enerzijds de lijn van zelfstandig werken naar zelfsturend leren, anderzijds de lijn van samenwerken naar interactief afhankelijk leren. Als een rode draad daardoorheen loopt de lijn van vrijheid of verantwoordelijkheid, namelijk van docentgestuurd naar leerling-gestuurd. Voor een nadere toelichting per niveau verwijst ik naar bijlage 3. De ontwikkelingslijnen hebben uiteraard een onderling verband. Wanneer op een school bijvoorbeeld op het niveau van zelfverantwoordelijk leren wordt gewerkt, houdt dit in dat op de andere lijnen ook al op een zeker niveau gewerkt wordt. Een Daltonschool is altijd in ontwikkeling. De school zelf kan het ambitieniveau en bijbehorende invulling bepalen. Het verder naar rechts schuiven in het schema is zeker niet voor elke school een realistische doelstelling. Het is eigen aan Dalton dat scholen hierin zelf verantwoorde keuzes maken (Wolthuis et al., 2005).

De Lerende Klas

Senge et al. laten in het boek *Lerende Scholen* (2001) zien dat de veranderingen op drie niveaus moeten plaatsvinden om een lerende school te creëren: in de klas, de school en de gemeenschap. Het zijn drie systemen die met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Voor mijn onderzoeksvraag belicht ik vooral de lerende klas, de kern van de school. Ook in de klas moet een omgeving gecreëerd worden waarin de leerlingen voortdurend met en van elkaar leren. Leerlingen zijn medescheppers van kennis en nemen deel aan de ontwikkeling van de school. Volgens Jutten (2007), die de denkbeelden van Senge op een heel praktijkgerichte manier uitlegt, moet een leraar onder meer een omgeving creëren waarin bij kinderen innerlijke betrokkenheid ontstaat, 'passie' voor leren; een omgeving waarin alle mogelijkheden worden benut die de kwaliteit van het denken en van de interactie verbeteren; een omgeving waarin verschillende vormen van intelligentie en intelligent gedrag worden ontwikkeld; een omgeving waarin kinderen invloed hebben op hun eigen leerprocessen.

Jutten constateert dat een van de problemen die leraren in deze tijd ervaren, het gebrek is aan innerlijke betrokkenheid bij veel kinderen. Ze zouden het idee hebben geen enkele invloed op hun eigen leerproces te hebben en van alles te moeten. Het gevolg is dat het steeds moeilijker wordt om kinderen te motiveren en dit leidt tot toename van allerlei ongewenst gedrag. Ook op onze school wordt dit regelmatig door de leerkrachten ervaren. Senge et al. (2001) laten zien hoe we de vijf disciplines kunnen inzetten bij het werken met kinderen in de klas en wat we anders kunnen doen om samen met de kinderen weer echt enthousiast te zijn voor leren. Het uitgangspunt bij het werken met de vijf disciplines van Senge in de klas is dat mensen het beste leren als het voortkomt uit de eigen behoefte en

als je inzielt dat je iets (nog) niet kan of weet. Hieronder laat ik zien hoe de vijf disciplines naadloos aansluiten bij Dalton.

De vijf disciplines in de Daltonklas

1. Persoonlijk meesterschap

Het persoonlijk meesterschap bij kinderen stimuleren betekent dat er bepaalde vaardigheden ontwikkeld moeten worden. Volgens Jutten (2007) zijn 'discipline', 'nadenken over wat we willen' en 'het actief maken van keuzes' hierin cruciaal. Discipline is nodig om te leren van fouten en successen en de realiteit onder ogen te zien. Kinderen leren nadenken, zichzelf vragen leren stellen over hun werkelijke verlangens, aspiraties en dromen. Actief keuzes daarvoor leren maken is de volgende stap: welke actie brengt me dichterbij dat wat ik graag zou willen? Het bevorderen van persoonlijk meesterschap bij kinderen kan een middel zijn om interne betrokkenheid te creëren. In het Daltononderwijs wordt dit gestimuleerd door de ontwikkeling van verantwoordelijkheidsgevoel. De kinderen leren hun eigen leerproces plannen en organiseren, bewust keuzes maken, ze leren reflecteren en evalueren (Röhner & Wenke, 2005). Er wordt gewerkt aan zelfstandigheidsbevordering.

2. Mentale modellen.

Essentieel bij mentale modellen is het uitgangspunt, dat onze waarheid altijd maar één van de vele waarheden is en nooit dé waarheid (Jutten, 2007). In de klas gaat het er vooral om de kinderen te laten ontdekken dat er vele waarheden mogelijk zijn. Leerkrachten zullen veel aandacht moeten besteden aan het ontwikkelen van communicatie door met de kinderen te praten over verschillende opvattingen en over conclusies trekken op basis van wat we zien, door zaken vanuit verschillende perspectieven te leren bekijken. Voor het Daltononderwijs is het van wezenlijk belang om te kunnen samenwerken dat kinderen zich bewust zijn van mentale modellen. Het leren omgaan met diversiteit, dat iedereen andere kwaliteiten heeft en dit van elkaar leren waarderen is essentieel. Er wordt veel aandacht besteed aan meervoudige intelligentie (Röhner & Wenke, 2005). Het werken aan de sociaal emotionele ontwikkeling en sociale vaardigheden hoort daar eveneens bij, en leren reflecteren. Ook op dit gebied ontwikkelt zich een verantwoordelijkheidsgevoel.

3. Gemeenschappelijke visie ontwikkeling

Net als in een leerkrachtenteam werkt in een klas een gezamenlijke visie beter als ze niet is voorgeschreven, maar samen is ontwikkeld. De medeverantwoordelijkheid en de innerlijke betrokkenheid wordt gestimuleerd door met de kinderen na te denken over het gezamenlijk streven, de verwachtingen van elkaar en van het schooljaar, en samen hierover

afspraken te maken. Regelmatig deze afspraken evalueren en bijstellen gedurende het schooljaar hoort daarbij. Kinderen krijgen in het Daltononderwijs het gevoel van eigen verantwoordelijkheid door mee te denken over hoe het er in de klas uit ziet, samen gedragsregels op te stellen, afspraken te maken over uitgestelde aandacht. *“Het kind houdt van regels, als het mag meehelpen die regels vast te stellen en ze aansluiten bij zijn eigen ervaring.”* (Helen Parkhurst, geciteerd in Wenke & Röhner, 2006, p.145). Sinds vorig jaar hebben we een leerlingenraad waarin per bovenbouwgroep twee leerlingen zitting hebben. Kortom, de drie Daltonprincipes zelfstandigheid, samenwerking en verantwoordelijk zijn komen in deze discipline duidelijk aan bod.

4. Teamleren

In de klas werken leerkrachten aan teamleren door aandacht te besteden aan interactie tussen kinderen onderling en tussen leerlingen en leerkracht. De verschillen tussen leerlingen zijn ook binnen deze discipline kansen om ze van elkaar te laten leren. De leerlingen ontdekken hun eigen sterke punten en leren de vaardigheden en inbreng van anderen in de klas waarderen, denk weer aan het werken met meervoudige intelligentie (Senge et al., 2001). Samenwerkend leren is een van de pijlers van adaptief onderwijs, leren is geen individueel proces. Een goede communicatie is daarvoor onontbeerlijk, daarom zal er ook voor deze discipline veel aandacht aan communicatievaardigheden gegeven moeten worden. Bij Dalton denken we natuurlijk meteen aan de ontwikkelingslijn waarin samenwerking kan groeien naar coöperatief leren of zelfs interactief afhankelijk leren. De kinderen leren te streven naar het gemeenschappelijk voordeel en leren zich te committeren aan groepsdoelen. Vertrouwen geven en krijgen heeft hier een plaats, en zo ook (groeps-) evaluaties en reflecties (Berends, 2008a).

5. Systeemdenken

Werken aan systeemdenken met kinderen betekent vooral: complexiteit inzichtelijk maken, leren dat alles op een bepaalde manier met elkaar samenhangt en voortdurend verandert, het totaalbeeld leren zien. Jutten (2008) maakt terecht de opmerking dat in ons onderwijssysteem de kinderen al snel lineair leren denken, omdat kennis voor een groot deel gefragmenteerd wordt aangeboden. Het is dus zaak om kinderen de wereld om ons heen te leren zien als één geheel, om beter te kunnen omgaan met het steeds complexer worden van onze samenleving. Dat betekent samenhangend en betekenisvol onderwijs. Ik denk bijvoorbeeld aan themawerk. In het Daltononderwijs wordt complexiteit inzichtelijk gemaakt door onder meer te werken met dagkleuren, dagritmekaarten, taak-, plan- en /of kiesborden, weektaakkaarten, handelingswijzers (Wenke & Röhner, 2006). Ook in deze discipline past het tegemoet komen aan verschillen tussen kinderen: iedereen is anders, maar samen

vormen we een geheel. In het systeemdenken past ook de eigen manier van denken onderzoeken, een optimale zelfreflectie ontwikkelen. We zien hier een overlap met de discipline 'mentale modellen'.

Ik kies ervoor om de theorie van Senge in de praktijk te verbinden aan Dalton, omdat de principes van de lerende organisatie ook gelden voor het Daltononderwijs, en ik tevens een andere invalshoek zie van waaruit gedacht en gewerkt wordt. De vijf disciplines zijn als het ware een verfijning van de drie Daltonpijlers, omdat de gemeenschappelijke visie nadrukkelijk beoefend wordt en een grote bijdrage kan leveren aan het samenwerken en teamleren. Je bewust leren worden van mentale modellen draagt hier ook aan bij, en maakt je ook in je zelfstandigheid sterker. Het systeemdenken maakt de processen inzichtelijk, leert je de samenhang zien en heeft daardoor verband met de het leren omgaan met verantwoordelijkheid. Ik geloof dat een bewustwording van het belang van werken aan de vijf disciplines eraan zal bijdragen dat Daltonleerkrachten hun leerlingen leren eigenaar te zijn van hun eigen ontwikkeling.

De rol van de intern begeleider binnen de lerende (Dalton)organisatie.

De IB-er heeft op een Daltonschool natuurlijk voor een groot deel dezelfde taken als op een reguliere basisschool, maar zal deze vanuit de Dalton principes benaderen. Net zoals de leerkrachten steeds meer begeleiders zijn, heeft de IB-er meer een coachende rol. De IB-er stimuleert de zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en de samenwerking van de leerkrachten. *"Samenwerken, zelfstandig zijn en de vrijheid krijgen om zelf beslissingen te nemen zorgen ervoor dat een kind enthousiast aan het werk gaat en meer betrokken is bij zijn werk. Deze betrokkenheid ontstaat zowel bij kinderen als bij leerkrachten."* (Jansen & de Haan, 2006, p.57). Op een Daltonschool let een IB-er, samen met de Daltoncoördinator en het managementteam, ook op het toepassen of uitvoeren van de Daltonpijlers. Daarbij wordt er gekeken naar kindgedrag en leerkrachtgedrag. Samenwerking is zowel tussen de leerlingen belangrijk als tussen de leerkrachten onderling als tussen de leerkracht en de leerling. Zelfstandigheid gaat verder dan individueel een les uitwerken, men moet daarvoor kunnen plannen en taakgericht kunnen werken. Verantwoordelijkheid levert meer betrokkenheid op. Leerkrachten die volgens de Daltonprincipes werken begeleiden de kinderen met vertrouwen. Daardoor krijgt de taak van de IB-er binnen het Daltononderwijs een andere invulling. De leerkracht leert zelf naar oplossingen zoeken, de IB-er ondersteunt de leerkracht hierbij, bijvoorbeeld bij het analyseren van zijn eigen observaties. De nadruk komt daarbij te liggen op wat het kind wél kan. Maar ook het specifieke gedrag van de leerkracht wordt meegenomen in de bespreking. Zelfreflectie hoort bij de houding van een

Daltonleerkracht (Jansen & de Haan, 2006). Dit schooljaar zijn we gestart met de HGPD (Handelingsgerichte Proces Diagnostiek) voor zorgleerlingen. Daarbij wordt ook niet alleen naar belemmerende én beschermende factoren bij het kind gekeken, maar eveneens naar de leerkracht, de school, de ouders en de omgevingsfactoren. Hiermee werken past dus prima in het Daltonplaatje voor mij als IB-er.

Van passend onderwijs naar inclusie?

Als IB-er heb ik als een van de eersten van onze school te maken met de nieuwe regelgeving rond passend onderwijs. Hoe gaan we het invoeren op school? Wederom een veranderingsproces! Passend onderwijs zal er toe leiden dat we met een grotere diversiteit aan leerlingen te maken krijgen. Eigen aan het Daltononderwijs is het zoeken naar passende oplossingen voor de behoeften aan verdere individualisering en differentiëring. Tot nu toe kon voor de meeste leerlingen goed worden afgestemd op hun leerbehoeften. Maar hoe organiseer je Daltononderwijs voor leerlingen die gedragsmatig een speciale aanpak nodig hebben, of voor zeer moeilijk lerende kinderen met op meer dan één gebied individuele leerlijnen? Op zich zal voor veel van deze leerlingen Daltononderwijs best mogelijk zijn op een voor hen aangepast niveau, onder bepaalde omstandigheden. Ook deze kinderen kun je in zekere mate leren omgaan met zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en samenwerking. Maar of dit mogelijk is op een reguliere basisschool, met gemiddeld vijftientig leerlingen in de groepen, *zonder de andere leerlingen tekort te doen?*

Dat vraagt om een verdere professionalisering van de leerkrachten, meer handen in de klas, kleinere groepen, goede faciliteiten. En dus ook: meer geld. Gezien het huidige overheidsbeleid op het gebied van bezuinigingen zie ik nog weinig echte kansen. Binnen ons samenwerkingsverband vindt er nu een overleg plaats hoe we alle kinderen een plaats kunnen geven op de scholen binnen dit samenwerkingsverband. We zijn nog slechts in de inventarisatiefase: waar zijn de diverse scholen sterk in, waar kan men zich mee profileren? Wellicht geeft deze samenwerking meer mogelijkheden voor het passend onderwijs in de nabije toekomst. En misschien kan dit een basis vormen voor inclusief onderwijs in de verdere toekomst.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksvorm

Hieronder volgt per deelvraag hoe ik de benodigde informatie heb verzameld, wie erbij betrokken waren en welke afwegingen ik heb gemaakt bij de keuze voor onderzoeksinstrumenten.

1. Het antwoord op de vraag “Wat is eigenaarschap van het leerproces?” heb ik gezocht en gevonden in met name *Lerende Scholen* van Peter Senge et al. (2001), *Natuurlijk Leren* van Jan Jutten (2007) en diverse boeken over het Daltononderwijs. Eigenaarschap vond ik bij Dalton vooral terug onder de pijler ‘verantwoordelijkheid’. Ik heb vervolgens een vragenlijst opgesteld voor de leerlingen om hun verantwoordelijkheidsgevoel met betrekking tot schoolse zaken te meten (bijlage 4 “de sterrenlijst”). Ook de leerkracht heeft deze lijst ingevuld met de opdracht een gemiddeld antwoord voor de hele groep te geven. Daarnaast heb ik voor de leerkracht een *Leerkracht vragenlijst / Observatie kijkwijzer* gemaakt (bijlage 6), ontleend aan de *Kijkwijzer Ontwikkelingslijnen* van Dalton Deventer (2008), met de nadruk op stellingen over verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Op deze manier wilde ik nulmeting en een eindmeting doen van het gehalte aan eigenaarschap in groep 6.
2. Hoe de leerkracht de leerling inzicht geeft in het eigen ‘kennen en kunnen’, en hoe hij of zij bereikt dat leerlingen zich daar ook persoonlijk verantwoordelijk voor voelen heb ik voor een groot deel in bovengenoemde literatuur gevonden. Het is een leerproces zowel van de leerling als van de leerkracht. Ik heb me in dit onderzoek vooral op het leerproces van de leerling gericht. Na de eerste meting door middel van de sterrenlijst besloot ik een pilot te starten door wekelijks met groep 6 aan het werk te gaan. Ik wilde specifieke interventies met de groep uitproberen waarbij gewerkt zou worden aan de vijf disciplines van Senge. De rode draad werd het *Leerlingplan van Aanpak* dat ik daarvoor ontwikkeld had (bijlage 8). Daarover vertel ik meer in hoofdstuk 3.2. Rondom dit leerlingplan had ik wekelijks coachgesprekjes met de leerlingen. Tegelijkertijd heb ik een inventarisatie gemaakt van de (Dalton-)interventies die al toegepast worden in de klas en binnen de vijf disciplines passen. Ik keek ook naar wat er nog meer mogelijk was. Ideeën daarvoor heb ik onder meer uit opleiding tot Daltonleerkracht verkregen. Een van deze andere interventies heb ik ook met de leerlingen kunnen uitproberen, namelijk het meten van de meervoudige intelligentie (MI) met een les en een opdracht daaraan gekoppeld.

3. De vraag op welke manier ik de leerkrachten bij de implementatie kan ondersteunen is voor mijn rol als intern begeleider erg belangrijk. Lopende het onderzoek en de studie is me dit steeds duidelijker geworden door ervaringen in de praktijk, gesprekken met collega's, de workshop en aanwijzingen in de theorie.

Daarnaast heb ik halverwege de pilot, tijdens een Daltonstudiedag, een presentatie / workshop naar aanleiding van mijn lopende onderzoek gegeven. Dit was een eerste aanzet bij het betrekken en voeden van mijn collega's. Ik liet hen een oefening doen om hun bewustwordingsproces te vergroten (bijlage 11, "Het beeld van een lerende klas"). De leerkrachten hebben hierdoor ook weer ideeën ontwikkeld voor interventies, waar ik mijn lijst mee kon aanvullen.

3.2 Dataverzameling

Hieronder beschrijf ik hoe ik de data heb verzameld en geanalyseerd, en welke afwegingen ik heb gemaakt bij de keuze voor dataverzamelingsinstrumenten.

Verantwoordelijkheid vragenlijst ("de sterrenlijst")

Deze indicatoren zijn ontleend aan de Checklist Houdingsdoelen Dalton-leerling van de Dalton-scholengemeenschap voor middelbaar beroepsonderwijs De Oldemaaten te Meppel (Wenke & Röhner, 2006, pp. 99-102). Ik heb hiervan schaalvragen geformuleerd aangepast aan het niveau voor leerlingen van een groep 6. Het antwoord konden de leerlingen in een aantal sterren van 0 tot 10 geven: hoe beter ze in iets waren, hoe meer sterren.

Omdat het beantwoorden van de schaalvragen van deze lijst met een aantal sterren tussen 0 en 10 gebeurde, gaat het om meetbare gegevens. Ik heb van deze kwantitatieve gegevens van de leerlingen een gemiddelde van de gehele klas per vraag berekend, en deze uitkomst naast de antwoorden van de leerkracht gezet. Zij heeft de vragen beantwoord met de opdracht voor het woordje "ik" de hele gemiddelde klas te denken. Deze vragenlijst is tweemaal ingevuld, als eerste meting op 14 februari 2011 en als eindmeting na twee maanden op 29 april 2011. De leerlingen mochten de vragen anoniem beantwoorden, omdat ik verwachtte dat er dan wellicht eerlijker geantwoord zou worden. Desondanks schreven elf leerlingen bij de nulmeting wel hun naam boven de vragenlijst, en bij de eindmeting zestien.

Ik heb de resultaten van de nulmeting en de eindmeting van de leerlingen en van de leerkracht in één tabel verwerkt, om een direct overzicht te hebben (bijlage 5).

Leerkrachtvragenlijst / Observatie kijkwijzer leerling-gedrag

“De leerling als eigenaar van zijn eigen leerproces”

Uit de Kijkwijzer Ontwikkelingslijnen van Dalton Deventer (2008) heb ik vooral indicatoren gekozen uit de ontwikkelingslijnen zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Ik heb deze geselecteerd en aangepast op leerling-gedrag, omdat ik dit specifiek wilde meten. De indicatoren zijn ingedeeld in vier fasen van ontwikkeling, van docentgestuurd naar steeds meer leerling-gestuurd (bijlage 6). Ook deze lijst heb ik gebruikt als nulmeting en eindmeting, en de resultaten in één tabel verwerkt, zodat deze meteen vergeleken kunnen worden (bijlage 7).

Leerlingplan van Aanpak

Het Leerlingplan van Aanpak is de kern van de pilot geworden. Het was een van mijn eerste ideeën om met de groep te doen. Het doel was hierdoor te werken aan het ‘persoonlijk meesterschap’. Ik werd geïnspireerd door het artikel *Van wie is het handelingsplan?* van Dolf Janson (2006), omdat hij ervan uit gaat dat de enige kans op succes van een handelingsplan ontstaat als de leerling zelf zijn handelingsplan uitvoert. Ik ben daarin nog verder gegaan door de leerlingen het plan ook zelf te laten schrijven. Daarvoor heb ik een formulier gemaakt dat na enige aanpassingen zelfstandig door de leerlingen in te vullen was (bijlage 8). Ik begeleide hen daar echter wel bij, omdat ze dit in eerste instantie nog moesten leren, en al doende bleek dat dit prima coachmomenten waren. Ik heb gedurende 10 weken (van 15-02-11 tot en met 29-04-11) leerlingen van groep 6 geholpen bij het opstellen en evalueren van hun eigen leerlingplan. Ik werkte in groepjes van vier tot zes leerlingen om het werkbaar te houden. De eerste twee groepjes heb ik in overleg met de leerkracht samengesteld, maar al snel wilden leerlingen uit zichzelf een leerlingplan maken.

Ik heb tijdens het coachen en de opzet van het formulier rekening gehouden met de aanbevelingen die Janson (2006) doet. De handelingsplannen moeten SMART (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden) geformuleerd worden. Ze worden specifiek door op één doel gericht te zijn, klein en overzichtelijk, en houden daarmee kinderen gemotiveerd. Het resultaat moet meetbaar, concreet aantoonbaar zijn, zodat de leerling weet wat de opbrengst moet zijn. Het werken aan het plan moet passen binnen de organisatie van de groep. Dan alleen is het acceptabel. Het gestelde doel moet werkelijk haalbaar zijn. Het werken aan het doel moet zich in een beperkte periode afspelen, bijvoorbeeld slechts één of twee weken, zodat de leerling het kan overzien. Ik heb voor een cyclus van twee weken gekozen. Omdat ik graag oplossingsgericht werk, heb ik op het

formulier ruimte gemaakt voor de leerling om te benoemen wat hij of zij al wél goed kan. Ook pas ik de schaalvraag toe (Caufmann & van Dijk, 2009) door de leerling een aantal sterren tussen 1 en 10 te laten inkleuren bij de vraag “Zoveel sterren vind ik dat ik nu verdien”. Bij de evaluatie, op de achterzijde van het formulier, wordt de vraag herhaald, zodat de leerling de vooruitgang kan zien.

De leerling moet (leren) begrijpen wat zijn ‘probleem’ is, en bedenken (evt. met hulp van de leerkracht) hoe hij dat op kan lossen. Volgens Janson kan de leerling hier vervolgens vrij zelfstandig aan werken. Ik heb in het formulier wel rekening gehouden met onze Daltongedachte dat er eventueel ook samengewerkt kan worden. Wanneer een school het begrip handelingsplan binnen de individuele leerprocessen van de leerlingen plaatst, zal dit volgens Janson (2006, p.34) de leerling helpen beter zicht te krijgen op het eigen leerproces.

... en andere interventies; de MI-test

Vooraf had ik het idee opgevat om wekelijks een nieuwe interventie met de leerlingen uit te proberen. Dat bleek al snel niet haalbaar door de tijd die ik met de kinderen reeds aan het Leerlingplan besteedde. Een van de ideeën heb ik wel uit kunnen voeren, namelijk een project rond Meervoudige Intelligentie (MI). Het doel was om leerlingen te helpen hun eigen sterke punten te ontdekken, en de vaardigheden en inbreng van anderen in de klas te leren waarderen (Senge et al., 2001). Hiermee konden ze iets leren over hun persoonlijk meesterschap, maar ook op het gebied van mentale modellen. De test (bijlage 9) heb ik ontleend aan www.teamonderwijs.nl. Ik koppelde hier een les aan over MI, waarin ik met de kinderen besprak wat MI inhoudt. Daarna liet ik ze een formuliertje (bijlage 10) invullen waarop ze konden aangeven waar ze knap in waren, welke twee dingen ze aan iemand anders zouden kunnen leren en waar ze zelf meer van wilden weten. Ik heb aan de hand van de formulieren duo's gevormd met dezelfde interesses: om aan en van elkaar te kunnen leren. Ze kregen een opdracht die ze op eigen wijze in mochten vullen, bijvoorbeeld samen een muurkrant maken, een presentatie houden, proefjes doen en daarvan verslag uitbrengen, een werkstuk schrijven, of stripverhaal maken. Daarmee werkten ze ook op het gebied van teamleren.

Het Leerlingplan van Aanpak en het MI-project heb ik samen met andere interventies geïnventariseerd in een overzicht. Hierin heb ik ook de uitkomsten van de workshopoefening “De Vijf Disciplines in de klas” van de leerkrachten (bijlage 12) verwerkt, evenals relevante ideeën en informatie die ik heb opgedaan tijdens de opleiding tot Daltonleerkracht, en de interventies die reeds toegepast worden. Dit overzicht vormt het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Workshop: Het beeld van een lerende klas

Met de oefening waar ik de studiedag mee startte (bijlage 11) wilde ik het eigen lerend vermogen van mijn collega's op gang brengen, en hen zelf eigenaar van 'het probleem' maken. Mijn vermoeden was dat hun aandacht voor mijn verhaal daarna ook, of nog meer, betrokken zou zijn op hun eigen ideeën. Het resultaat van hun betrokkenheid bestond uit antwoorden die ik weer kon gebruiken voor mijn interventielijst.

De kwalitatieve gegevens heb ik verwerkt volgens het principe van 'de geordende schoenendoos' (Harinck, 2010). Ik heb structuur aangebracht door per stap de antwoorden in drie hoofdrubrieken in te delen, te weten 'leerling-gedrag', 'leerkrachtgedrag' en 'klassenorganisatie'. Binnen de rubrieken ontdekte ik enkele thema's, waarbij ik tussen haakjes voorbeelden van antwoorden geef. De getallen tussen haakjes geven de frequentie van een antwoord aan, en binnen de hoofdrubrieken heb ik de antwoorden op frequentie gesorteerd (zie bijlage 12).

3.3 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Methodetriangulatie vond plaats door gebruik van vragenlijsten, coachgesprekken, documentstudie en het gebruik van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. Met behulp van de verschillende onderzoeksmethoden werden ongeveer dezelfde resultaten verkregen. Wat bronnentriangulatie betreft heb ik verschillende typen informanten bevraagd, zowel leerlingen, leerkrachten, directie als de opleider van Noordijk Dalton Advies. Mijn 'critical friends', begeleider van Fontys-OSO en regelmatig ook collega's, hebben meegelezen in het onderzoeksverslag. De diverse vragenlijsten zijn ook door hen bekeken, waarbij ik feedback kreeg om deze geschikt te maken voor gebruik.

Ik vermoed dat de validiteit en betrouwbaarheid van de "sterrenlijst" voor leerlingen redelijk is, omdat de indicatoren ook op andere scholen gebruikt worden (zie 3.2). Het is echter moeilijk om hier harde uitspraken over te doen. Het hangt van zoveel factoren af hoe leerlingen deze lijst invullen, bijvoorbeeld of ze bekend zijn met de schaalvraag, en weten waar ieder punt op de schaal voor staat. Voor de 'Leerlingplannen van aanpak' geldt hetzelfde, omdat ik denk dat kinderen de plannen beter in gaan vullen naarmate ze er beter mee bekend zijn, bijvoorbeeld omdat er al een doorgaande lijn in bestaat. De leerkrachtvragenlijst is afgeleid van de Kijkwijzer Ontwikkelingslijnen van Dalton Deventer (2008), en die wordt veel op Daltonscholen gebruikt door leerkrachten en visitatieteams. Van deze lijst acht ik de betrouwbaarheid dan ook goed.

3.4 Ethiek

Bij het schrijven van dit praktijkonderzoek heb ik rekening gehouden met de zes principes voor ethische reflectie zoals deze door Boerman (2008) beschreven worden.

1. De beschreven resultaten zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens. Naar de verschillende bronnen waar ik gebruik van heb gemaakt verwijs ik volgens de APA-normen. Ik heb mijn collega's en de leerlingen van groep 6 vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek. De onderzoeksmethoden hebben de betrokkenen in hun waarde gelaten. In de afgelopen maanden hebben er regelmatig voortgangsgesprekken plaatsgevonden met de begeleider en 'critical friends' van Fontys OSO. De feedback die ik van hen kreeg is verwerkt in het verslag.

2. Ik ben zorgvuldig geweest bij de opzet en uitvoering van het onderzoek. De vraagstellingen zijn weloverwogen opgesteld, gegevens zijn nauwgezet verzameld en de verslaglegging is precies en systematisch. De respondenten hebben vrijwillig hun medewerking verleend aan het onderzoek, en toestemming gegeven voor het verwerken van de verkregen data. Er zijn geen direct identificeerbare persoonsgegevens in dit verslag opgenomen.

3. Alle uitkomsten en resultaten spelen een rol in dit meesterstuk. Ik heb niets achterwege gelaten opdat dit het beantwoorden van de onderzoeksvraag ten goede zou komen.

4. De samenwerking met begeleider, critical friends en collega's verliep loyaal en collegiaal. Ik hoop dat zij de onderlinge steun, die ik zeer gewaardeerd heb, ook zo ervaren hebben.

5. Uiteraard stel ik dit onderzoek beschikbaar om te delen voor verdere ontwikkeling van anderen. In een workshop heb ik mijn directe collega's reeds van de inhoud op de hoogte gesteld.

6. Ik heb zelf de vraagstelling van het praktijkonderzoek bepaald. Ik heb daarbij rekening gehouden met het belang van onze school om op Daltongebied weer een stapje verder te komen.

4. Data presentatie, resultaten en analyses

Verantwoordelijkheid vragenlijst ("de sterrenlijst")

Ondanks mijn voorlichting aan de leerlingen en het samen bespreken van de betekenis van het aantal sterren voor een antwoord was mijn eerste schrikreactie dat ik meende dat de leerlingen zich bij de eerste meting reeds 'veel te hoog' inschaalden. Bij het scoren zag ik echter ook nuances (bijlage 5). Zo waren er leerlingen die met halve sterren hadden gewerkt (9,5 is nog geen 10!). Ik zag ook dat leerlingen die bij een groot aantal vragen 10 sterren inkleurden, bij andere vragen duidelijk minder inkleurden (zwart-wit denkers?).

Toch schaalden de leerlingen zichzelf aanzienlijk hoger in (gemiddeld 8,3) dan de leerkracht dat deed (gemiddeld 5,3). Slechts bij vier van de twintig stellingen was het verschil met de leerkracht minder dan of gelijk aan een ster. Zeven stellingen waren twee tot drie sterren hoger. Negen stellingen scoorden bij de leerlingen zelfs drie sterren of meer hoger.

Bij de eindmeting schaalden de leerlingen zichzelf gemiddeld 8,4, dus 0,1 meer dan de bij de nulmeting. De leerkracht schaalde de leerlingen bij de eindmeting 0,6 gemiddeld hoger in (5,9) dan bij de nulmeting. Zij heeft de leerlingsscores van de nulmeting in de tussenliggende tijd niet ingezien. Zij heeft beide keren naar eer en geweten op de stellingen gereageerd, en heeft op een aantal punten werkelijk vooruitgang gezien bij de leerlingen, op andere punten soms een terugval. Bij vijf van de twintig stellingen was het verschil met de leerkracht minder dan of gelijk aan een ster. Vier stellingen waren twee tot drie sterren hoger. En nu was bij elf stellingen het verschil meer dan 3 punten.

Omdat er een aantal leerlingen toch hun naam bij beide metingen boven de lijst geschreven hadden, kon ik ook elf individuele scores vergelijken. Er zaten tien weken tussen het invullen van de eerste en tweede lijst, daarom ga ik er van uit dat de leerlingen niet meer exact hun eerste scores kenden. Opmerkelijk is dan ook dat de meeste eindscores niet opvallend afwijken van de nulscores, en er slechts subtiele verschillen zijn. Voor mij is dit een bewijs dat de leerlingen heel bewust op de stellingen gereageerd hebben. De meeste vooruitgang werd gezien bij het zich houden aan afspraken, het goed kunnen doorwerken, een klasgenoot te troosten, proberen de mening van een ander te begrijpen en regelmatig complimenten te geven, zo vond ook de leerkracht. De leerlingen zagen echter ook vooruitgang waar de leerkracht juist achteruitgang zag, bijvoorbeeld in het opruimen van hun tafel en laatje, en extra willen werken om bij te leren.

Leerkrachtvragenlijst / Observatie kijkwijzer leerling-gedrag

“De leerling als eigenaar van zijn eigen leerproces”

Zie voor de volledige resultatenvergelijking bijlage 7. Het is heel duidelijk bij de nulmeting dat de leerlingen nog lang niet rijp zijn voor fase 4, de meest leerling-gestuurde fase. Opvallend is dat ze twee maanden later bij de eindmeting hier bij vijf van de zeven vragen behoorlijk hoger scoren. Dit heeft te maken met het evalueren en reflecteren dat de leerkracht regelmatig samen met de leerlingen oefent. De leerlingen krijgen daardoor meer inzicht op wat zij kunnen en waar hun beperkingen liggen. Totaal zijn de leerlingen gemiddeld 28 punten vooruit gegaan, waarvan 17 in fase 4.

Leerlingplan van Aanpak

De kinderen vonden het erg moeilijk om de plannen SMART te formuleren. Hiervoor hadden ze echt mijn begeleiding nodig. Als doel noteerden ze vaak alleen het woord rekenen of spelling. Regelmatig heb ik hen gevraagd na te denken over wat ze dan precies wilden leren van rekenen of spelling. Omdat ik het echt uit het kind wilde laten komen liet ik hen ook volkomen vrij op welk gebied ze iets wilden leren. Als dat tekenen was, dan kon dat. Maar dan moest het wel specifieker, dus dan werd het “3-D tekenen” of “striptekenen”. Het meetbare resultaat (“Zó bewijs ik dat het gelukt is”) werd in het begin regelmatig benoemd met: “Laten zien en lachen”, “Juichen”, “Ik ben superblij”. Later begon dat te verbeteren met: “Als ik goede punten haal” en “Tafeldiploma opnieuw te halen”, “een toets” of “een echte striptekening laten zien”. Bij de schaalvraag waren de meesten vrij realistisch, ook bij de evaluatie. Soms waren ze maar een enkel puntje vooruitgegaan, maar toch: erg knap natuurlijk! Bij de evaluatie hadden de leerlingen eveneens nog veel begeleiding nodig. Sommigen bleken er niet aan toe gekomen te zijn om te oefenen, maar pakten het dan toch weer serieus opnieuw op. Een enkeling voelde er niet veel voor om door te gaan, en was ook vrij om dat niet te doen. Anderen waren blij met hun resultaat, hadden hun doel bereikt, en gingen gemotiveerd met een volgend plan verder.

Al met al waren de bijeenkomsten naar aanleiding van het leerlingplan vooral momenten van coachgesprekken, omdat we intensief bespraken wat, hoe, wanneer, etc. er geleerd moest worden. Het leidde ook tot zelfreflectie, al meteen bij de schaalvraag, maar ook of het realistisch haalbaar was en natuurlijk bij de evaluatie. Ik merkte dat de gesprekken door de meeste kinderen echt gewaardeerd werden. Toen ik vertelde dat mijn onderzoek in principe afgelopen was, vroegen er een aantal of ze dan toch nog af en toe een leerlingplan konden invullen.

Meervoudige Intelligentie

In het kader van dit onderzoek is het niet belangrijk wat de uitkomsten waren van de MI-test. Wel is belangrijk hoe het project ervaren is door de leerlingen. Dat is echter moeilijk meetbaar. Wat ik gezien heb en gehoord uit de reacties van de leerlingen, was wel heel positief. Het was best een openbaring voor hen dat ze op meer manieren knap konden zijn. Ze reageerden daar ook heel enthousiast op, door voorbeelden te noemen. In eerste instantie noemden ze kwaliteiten van zichzelf, maar omdat ik vroeg of ze ook die van klasgenoten kenden, begonnen ze elkaar te helpen: "Ja, jij weet toch ook veel van natuur? Jij kijkt altijd naar Animalplanet!" De meeste leerlingen waren ook positief verrast met de duo's die ik had samengesteld. Zo had ik een duo gevormd om te experimenteren uit een proefjesboek, omdat de een wel meer zou willen experimenteren met wiskunde, en de ander veel wist van rekenen. En een duo om elkaar over de tweede wereldoorlog te leren, een duo om iets te leren over het menselijk lichaam, een duo om muzieknoten te bestuderen, achtbanen te maken, etc. De eerste resultaten werden al trots aan me getoond.

Workshop: Het beeld van een lerende klas

Deze oefening is niet echt een onderzoek is geweest, maar meer een toepassen van hoe ik als Ib-er de leerkrachten zelf verantwoordelijkheid kan laten nemen voor hun eigen leerproces. Natuurlijk heb ik uit hun antwoorden wel interventies verkregen die ik verwerkt heb in de interventielijst. Voor de volledige lijst met antwoorden verwijs ik naar bijlage 12. De collega's waren erg betrokken en de antwoorden waren heel gevarieerd. Opvallend was dat men een goede sociale sfeer in de klas een van de belangrijkste zaken vond om tot een lerende klas te kunnen komen. De interventie die het meest genoemd werd om uit te proberen was de leerling eigen leerstof en verwerking daarvan laten kiezen, daarbij rekening houdend met de kerndoelen en leerstijlen (MI). Men zou de methode daarvoor meer willen loslaten.

5. Antwoorden en conclusies

Ik zie, net als Röhner en Wenke (2005), de ontwikkeling van competenties als een mogelijkheid om het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leren te stimuleren. Die competenties kunnen de vijf disciplines (Senge, 2001) zijn, omdat niet alleen het hele kind daarin aan bod komt, maar ook de hele school en de omgeving. Werken aan de vijf disciplines bevordert het eigenaarschap van de leerling van zijn eigen leerproces. De leerkracht kan hiervoor putten uit vele interventies op het gebied van de diverse disciplines. Zo leert de leerling diverse vaardigheden op het gebied van samenwerken, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Een observatieschema volgens de ontwikkelingslijnen binnen Dalton kan de leerkracht helpen om de vaardigheden in kaart te brengen. Evalueren en reflecteren is bij alle vaardigheden erg belangrijk. Het groeien van het eigenaarschap bij de leerlingen is ook een bewustwordingsproces. Zelfs het afnemen van de vragenlijsten met betrekking tot verantwoordelijkheid kan daaraan bijdragen, doordat de leerlingen geconfronteerd worden met de verschillende stellingen, en deze onbewust of bewust hun verantwoordelijkheidsgevoel aanspreken. Uiteraard heeft het geen zin deze interventies alleen in groep 6 toe te passen. Er moet een duidelijke doorgaande lijn zijn vanaf groep 1 tot en met 8, gekoppeld aan de ontwikkelingslijn.

De Leerlingplannen van Aanpak leiden (vooral) tot coachgesprekken met de leerlingen. Deze leerlingplannen zullen volgens de ontwikkelingslijn geïmplementeerd moeten worden. In de ontwikkelingslijn van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid (zie figuur 2, p.12) heb ik tijdens dit onderzoek er bewust voor gekozen om de leerlingen het leerlingplan zoveel mogelijk 'leerlinggestuurd' laten hanteren. Vergeleken met het huidige stadium van ontwikkeling waarin de leerlingen zich nu bevinden waren zij hier nog niet aan toe. Mijn conclusie hierover is nu dat het wellicht meer effect had kunnen sorteren door dit toch met een meer gedeelde sturing te doen. De leerlingplannen kunnen ook gehanteerd worden om andere vaardigheden aan te leren dan op reken- of spellinggebied.

Interventies in de klas

Als antwoord op de vraag hoe de leerkracht de leerling inzicht geeft in het eigen 'kennen en kunnen', en hoe hij of zij bereikt dat leerlingen zich daar ook persoonlijk verantwoordelijk voor voelen, heb ik een schema gemaakt waarin ik de interventies per discipline heb ingedeeld. Natuurlijk zijn er ook overlappingen, en bovendien kan deze lijst nog met veel meer aangevuld worden. Het is, heel Daltonesk, een groeidocument!

Persoonlijk meesterschap	Mentale modellen	Gemeenschap- pelijke visie	Teamleren	Systeemdenken
Coachgesprekken, bijv. over wat het kind graag wil leren, en wat daarvoor nodig is (Delfos, 2010)	Oefening over vooroordelen: werken met interferentie- of conclusieladders (Senge, 2001)	Formuleren van gemeenschap- pelijke doelen, afspraken daarover maken	Div. oefeningen m.b.t. de ontwikkelingslijn samenwerken – interactief leren (Berends, 2008a)	Plan/kiesbord, takenkaart: leren plannen (Wenke & Röhner, 2006)
Leerling-portfolio (Röhner & Wenke, 2005), (Pameijer, & Van Beukering, 2008)	“Trefwoord “ (dagelijkse bezinning met identiteitmethode)	Leren nadenken over verwachtingen van elkaar	MI-profiel met documentatie-opdracht (p.21)	Dagritmekaarten, handelingswijzers, opzoekboekjes
Vragenlijst verantwoordelijkheid (p.19)	“Kinderen en hun sociale talenten” (sova-methode)	Gebruik van stoplicht afspreken	Communicatie-vaardigheden (Jutten, 2007)	Mindmaps (Jutten, 2008)
Van Taak tot Keuzewerk (Wenke & Röhner, 2006)	Coachgesprekken over opvattingen (waar komen ze vandaan?)	Samen klassenregels opstellen	Een voorstelling voorbereiden, uitvoeren en evalueren	Gedragspatroon grafiek (ook in onderbouw!) (Jutten, 2008)
Leerlingplan van Aanpak (pp.20-21)	Reflectief begeleiden (Senge, 2001)	Deelname aan leerlingenraad	Projectwerk	Doelmatig ICT-gebruik
“Verzamelkaart Persoonlijke doelen”	Praten over je zelfbeeld, en hoe anderen jou zien	Samen stiltemomenten afspreken	Maatjeswerk, duotaak	Themawerk (Koekkoek & Dijkstra, 2005)
Leren reflecteren en evalueren	Training in conflictbeheersing	Huishoudelijke taken verdelen	Samenwerkings-vaardigheden (Berends, 2008a)	Werken met causale lussen (Jutten, 2008)
“Gedragskaart”, Kids’ Skills (Furman, 2009)	Aandacht aan positief klimaat		Werken met rollenkaarten	Samenhang verschillende vormen MI in klas
Leerlingen eigen leerstof laten kiezen, rekening houdend met MI	Beeldvorming: ‘Wie is wie’: een spel over stereotypen (Anne Frank Stichting, 2011)			

Mijn rol als IB-er

Ik ben me er van bewust dat de uitkomst van dit onderzoek nog maar een tipje van de sluier is. Ik heb de neiging graag volledig te willen zijn, maar ik heb ook geleerd dat dit binnen het bestek van bepaalde kaders niet altijd mogelijk is. Om onderliggend onderzoek in mijn optiek volledig te maken zou het schoolbreed moeten worden uitgevoerd, en over een langere periode. Dan pas kun je een doorgaande leerlijn in het eigenaarschap ontwikkelen. In de nabije toekomst wil ik me richten op een doorgaande leerlijn met betrekking tot het samen met het kind maken van een handelingsplan. Ik geloof dat dit een heel sterk instrument is om het kind mede-eigenaar van zijn ontwikkeling te maken, omdat hieraan namelijk automatisch een aantal andere essentiële interventies zijn verbonden, zoals coachgesprekken, evaluaties, reflecties.

Net als de Daltonfilosofie gelden de vijf disciplines niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor het team (én de schoolleiding én de gemeenschap). Het mag duidelijk zijn dat je op een Daltonschool een sterke gemeenschappelijke visie moet hebben. Het teamleren is dynamisch, blijft in beweging, men kan niet zonder elkaar leren. De leerkrachten werken, ook na de Daltoncertificering, door aan hun persoonlijk meesterschap. Bovendien denk ik dat het eigenaarschap van de leerling begint met de mentale modellen van leerkrachten. Hoe denken wij over leerlingen, hoeveel vertrouwen hebben wij als leerkracht zelf? Als we ons hiervan bewust zijn kunnen we in kaart brengen waarmee we het eigenaarschap ondersteunen en waarmee we het eventueel ondermijnen. De leerkrachtvragenlijst "De leerling als eigenaar van zijn eigen leerproces" zou daarom een tweede versie kunnen krijgen om specifiek het leerkrachtgedrag in beeld te brengen. Het is voor mij een uitdaging om me te gaan richten op een verdergaand 'zelfonderzoek' samen met mijn collega's op onze eigen mentale modellen, en dit te combineren met de optimale zelfreflectie binnen het systeemdenken. Hier ligt nog een stuk onontgonnen terrein, en ik vind het onontbeerlijk voor het belang van een open communicatie om hieraan te werken.

6. Reflectie

Terugkijkend zie ik dat dit onderzoek niet alleen van invloed was op groep 6, maar ook op mezelf en de Daltonontwikkeling in de school. Het voornaamste waar groep 6 mee kennis heeft kunnen maken dat van invloed was op hun eigenaarschap was het Leerlingplan van aanpak. Ik merkte dat het bij een aantal leerlingen zeker hun verantwoordelijkheidsgevoel aangesproken heeft, en ik geloof dan ook dat hier nog veel meer mee te bereiken is mits de doorgaande lijn aanwezig is. Gaandeweg het onderzoek begreep ik dat de coachgesprekken met de kinderen in feite belangrijker waren dan het 'Leerlingplan van aanpak' zelf. Ik begon daarom ook al snel meer belang te hechten aan deze gesprekken dan aan het juist invullen van het plan zelf, omdat de leerlingen hier duidelijk behoefte aan hadden (leercyclus van Kolb). Het plan van aanpak blijft echter een prima handvat voor de leerkracht om de leerling eigenaar te laten zijn van zijn leerproces; het fungeert als geheugensteuntje voor de afspraken die de leerling met zichzelf maakt, maar ook en vooral als praatpapier. Ikzelf vond het heerlijk om de kinderen te coachen, al is die rol natuurlijk bedoeld voor de leerkracht. Maar genieten binnen een onderzoek van je rol als onderzoeker mag toch ook. Door de gesprekken met de kinderen dacht ik ook na over mijn manier van coachen. Ik heb veel gehad aan het oplossingsgericht werken waar ik in deze opleiding voor het eerst mee kennis maakte.

Als IB-er ligt er een taak voor me de leerkrachten te coachen in het proces van de doorgaande lijn van het eigenaarschap. Met de workshop ben ik even uit het mesoniveau van de klas gestapt en heb ik de leerkrachten al van mijn ideeën kunnen laten proeven. In de inleiding schreef ik dat mijn collega's, en ook de ouders, me meteen vanaf het moment dat ik de functie van IB-er kreeg zagen als vraagbaak, gesprekspartner, coach. Ik schreef ook al dat het vertrouwen dat ik kreeg mij veel zelfvertrouwen gaf, en me deed groeien. Ik doe mezelf tekort als ik zeg dat hierin niets veranderd is. Ik ben natuurlijk nog meer gegroeid, en mijn collega's zijn me nog meer gaan waarderen. Door de workshop bijvoorbeeld hebben zij mijn kwaliteiten als 'Daltoncoach' kunnen ervaren. Onze Daltonopleider gaf me een groot compliment door te vragen of ik deze presentatie nog eens op een andere locatie wilde geven. Mijn leidinggevende heeft me al eerder gevraagd of ik vanaf volgend jaar de Daltoncoördinatie op me wil nemen. Dat zijn toch allemaal tekenen van mijn ontwikkeling en hoe anderen daartegenaan kijken.

Wat ik jammer vond was dat ik geen tijd had om een totaal 'interventielespakket' uit te voeren met de groep. Het gaf mij, als perfectionist, even het gevoel dat mijn onderzoek niet compleet was en dus niet voldoende zou opleveren voor een conclusie. In dat geval had ik echter al eerder een inventaris moeten maken, en een complete lessencyclus moeten

schrijven. Dan had dit ook nog in het rooster van de groep moeten passen. Ik had in dat geval mijn theoriestudie vooraf aan het praktijkonderzoek al moeten afronden. Maar omdat onze school al aardig gevorderd is in de Daltonontwikkeling, en er al veel op de gebieden van de verschillende disciplines van Senge gebeurt, kon ik een groot aantal interventies die binnen de vijf disciplines reeds plaatsvinden toch al 'afvinken'.

Aan de hand van de Dublin-descriptoren kan ik het volgende zeggen. Mijn kennis is beslist verdiept. Senge (2001) was een eyeopener. Een inspirerend boek dat mij vooral zo verraste omdat de ideeën zo mooi aansluiten bij het Daltononderwijs. Ik hoop dat ik met dit inzicht een originele bijdrage heb kunnen leveren aan het denken en werken binnen het Daltononderwijs. Ook de ideeën van Jutten (2007, 2008) waren heel inspirerend omdat hij Senge's gedachte zo goed vertaalt naar de praktijk van het Nederlandse onderwijs.

Mijn probleemoplossend vermogen is tijdens dit onderzoek voor mezelf toch vooral gebleken rondom de workshop met de collega's. Ik had deze presentatie halverwege het onderzoek met onze Daltonopleider afgesproken, omdat dit binnen de Daltonopleiding goed uitkwam. Voor mezelf leek het echter toch te vroeg, omdat ik voor mijn gevoel nog lang niet klaar was met het onderzoek. In lichte paniek toen de deadline naderde, kon ik voor mezelf heel vlot op een rij zetten waar het in de kern om draaide. Ik legde de verbanden van Senge via Jutten met Dalton en gaf mijn eigen vorm aan een oefening uit Lerende Scholen (2001) om mijn collega's op het spoor van eigenaarschap te zetten.

Mijn vermogen om oordelen te formuleren op grond van onvolledige of beperkte informatie rekening houdend met sociaalmaatschappelijke of ethische verantwoordelijkheden blijkt hieruit dat voor mijn gevoel het praktijkonderzoek nog niet volledig genoeg is geweest, en ik toch durf te stellen dat het werken aan de vijf disciplines het eigenaarschap bevordert. Ik denk dat mijn literatuuronderzoek me daarin gesterkt heeft.

Schriftelijk ben ik (als ik de tijd maar krijg) communicatief heel goed in staat conclusies, motieven en kennis duidelijk over te brengen. Mondeling ben ik veel minder zeker van mezelf, tenzij ik zaken heel goed heb voorbereid. In het dagelijks leven ben ik niet gevat en ad rem, en los ik dit op door goed te luisteren en eventueel later op zaken terug te komen. Ik ben dan ook een denker.

Leren doe ik al mijn hele leven, en dat op verschillende manieren. Ik leer het beste in de praktijk, door dingen aan te pakken. Ik ben ook een doener! Als beeldend kunstenaar heb ik absoluut ervaring opgedaan in het zelfsturend leren, jarenlang alleen in mijn atelier. Dit onderzoek heeft me wel geleerd dat het ook heel handig kan zijn om binnen een bepaald kader te moeten werken. Het kader en de feedback die ik kreeg zorgden ervoor dat ik me aan de onderzoeksvraag hield, en niet teveel tegelijk uit de kast ging trekken. Mijn motto, nu oplossingsgericht geformuleerd '*alles is mogelijk*' geldt nog steeds, en wel stap voor stap!

Samenvatting

Basisschool 't Carillon is een Daltonschool in ontwikkeling. In het Daltononderwijs wordt veel zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van kinderen gevraagd. Hiervoor is belangrijk dat kinderen zich bewust worden van hun eigenaarschap. Veel kinderen moeten dit eerst leren, en leerkrachten hebben hiervoor handreikingen nodig. In dit onderzoek heb ik me gericht op wat de leerkracht kan doen bij het begeleiden van leerlingen om hen eigenaar te laten zijn van hun eigen leerproces, en wat mijn rol als intern begeleider daarbij is.

In de literatuur vond ik 'eigenaarschap' voornamelijk in *Lerende Scholen* van Peter Senge et al. (2001), *Natuurlijk Leren* van Jan Jutten (2007) en diverse boeken over het Daltononderwijs. Eigenaarschap ziet men bij Dalton vooral terug onder de pijler 'verantwoordelijkheid'. Bij Senge herkende ik het in 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen', maar ook in de rest van zijn 'vijf disciplines'. Ik heb de theorie van Senge verbonden aan Dalton omdat de principes van de lerende organisatie ook gelden voor het Daltononderwijs, en zij als het ware een verfijning van de drie Daltonpijlers zijn. Het werken aan de vijf disciplines - net als de Daltonpijlers in feite competenties - bevordert het eigenaarschap van de leerlingen.

Ik heb een vragenlijst opgesteld voor de leerlingen om hun verantwoordelijkheidsgevoel te meten. Daarnaast heb ik een leerkrachtvragenlijst gemaakt, gericht op de observatie van de leerlingen met betrekking op hun verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Ik heb geïnventariseerd wat er op school al gedaan werd binnen de vijf disciplines en dit 'groeidocument' verder aangevuld. Een belangrijk onderdeel dat ik daarvan heb uitgetoetst in groep 6 was het 'leerlingplan van aanpak', een handelingsplan dat de leerlingen zelf moesten invullen.

Bij het werken aan de vijf disciplines komt, net als bij Dalton, niet alleen het hele kind aan bod maar ook de hele school en de omgeving. De leerkracht kan hiervoor putten uit vele interventies op het gebied van de diverse disciplines. De leerling leert diverse vaardigheden op het gebied van samenwerken, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Evalueren en reflecteren is erg belangrijk. Het 'leerlingplan van aanpak' was hierbij een krachtig instrument, dat vooral tot coachgesprekken leidde. Het groeien van het eigenaarschap bij de leerlingen is een bewustwordingsproces. Er moet een duidelijke doorgaande lijn zijn vanaf groep 1 tot en met 8, gekoppeld aan de ontwikkelingslijn. Als intern begeleider heb ik de taak om die doorgaande lijn mee op te zetten en te borgen. Het eigenaarschap van de leerling begint met de mentale modellen van de omgeving. Binnen de school kan ik samen met mijn collega's werken aan dit bewustwordingsproces bij onszelf.

Literatuur

- Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Geraadpleegd 09-05-11 op [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1._\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)
- Berends, R. (2008a). *Van placemat tot maatjesflat. Het begrip samenwerken in de praktijk van de Nederlandse daltonschool*. Geraadpleegd 10-05-11 op <http://www.daltondeventer.nl/literatuur/>
- Berends, R. (2008b). *Vrijheid, vrijheid in gebondenheid, of toch maar verantwoordelijkheid?* Geraadpleegd 23-04-11 op <http://www.daltondeventer.nl/literatuur/>
- Caufman, L. & Van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Delfos, M.F. (2010). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar* (15e druk). Amsterdam: SWP.
- Furman, B. (2009). *De methode Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen* (4e druk). Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Genot, A. (2005). *Competenties van leraren bij onderwijsinnovatie en implementatie*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (8ste druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hassink-Burbidge, S. (2009). *Just do it!* Geraadpleegd 12-02-11 op http://creatievepartnersutrecht.web-log.nl/mijn_weblog/2009/02/index.html
- Jackson, P. & McKergow, M. (2002). *Oplossingsgericht denken*. Zaltbommel: Thema.
- Jansen, H. & De Haan, D. (2006). *Dalton? Doorgaan! De praktijk van de Daltoncoördinator*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Janson, D., (2006). Van wie is het handelingsplan? Maak de leerling verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. *Volgens Bartjens...* 26 (3), 31-34.
- Jutten, J. (2007). *Natuurlijk leren. Systeemdenken in een lerende school* (2de druk). Echt: Natuurlijk Leren.
- Jutten, J. (2008). *Ont-moeten. Boeiend onderwijs in een lerende school*. Echt: Natuurlijk Leren.
- Koekkoek, M. & Dijkstra, R. (2005). *Halfopen thema's. Uit de serie: Regisseren van krachtig leren*. Utrecht: APS.
- Lagerwerf, B. & Korthagen, F. (2009). *Een leraar van klasse: Een goede docent worden en blijven* (3de druk). Barneveld: Nelissen.

- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2008). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor de interne begeleider* (4de druk). Leuven: Acco.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Röhner, R. & Wenke, H. (2004). *Dalton-onderwijs. Een blijvende inspiratie*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij.
- Röhner, R. & Wenke, H. (2005). *HALLO Dalton*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen: Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Schoonhoven: Academic Service.
- Simons, R.J. & Zuylen, J. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. *De didactiek van leren leren*. Studiehuisreeks 4, 7-20. Tilburg: MesoConsult.
- Van der Ploeg, P. (2007). *Daltonplan: verantwoorde verbetering van onderwijs*. Geraadpleegd 04-04-11 op http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Daltonplan_-_verantwoorde_verbetering_van_onderwijs.pdf
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Geraadpleegd 12-02-11 op <https://www.kuleuven.be/algdid/difdyn1.php3?klike=cmaps1tac32-07&gr=1>
- Wenke, H. & Röhner, R. (2006). *Leve de school, Dalton-onderwijs in de praktijk* (4de herz. druk). Nieuwegein: Arko Uitgeverij.
- Wolthuis H., Wisselink G., Sanders L. & Berends R. (2005). Ontwikkelingslijnen binnen Daltononderwijs. *JSW* 89 (april), 6-8.
- Woltjer, G. & Janssens, H. (2006). *Hoe ga je om met kinderen op school? Competenties in de praktijk* (3de druk). Groningen: Wolters Noordhoff.

Websites

<http://www.dalton.nl>
<http://www.daltonplan.nl>
<http://www.daltondeventer.nl>
<http://www.natuurlijkleren.org>
<http://www.teamonderwijs.nl>

Bijlagen

Inhoud

Bijlage 1	De Vijf Disciplines van Senge	p. 36
Bijlage 2	Negenveld Dalton (voorbeeld met vragen)	p. 37
Bijlage 3	Toelichting Ontwikkelingslijnen binnen Daltononderwijs	p. 40
Bijlage 4	Verantwoordelijkheid - vragenlijst; "de sterrenlijst"	p. 41
Bijlage 5	Resultaten Verantwoordelijkheid - vragenlijst	p. 43
Bijlage 6	Leerkracht vragenlijst / observatie kijkwijzer	p. 45
Bijlage 7	Resultaten Leerkracht vragenlijst / observatie kijkwijzer	p. 47
Bijlage 8	Leerlingplan van aanpak	p. 49
Bijlage 9	MI-test	p. 51
Bijlage 10	Formulier bij MI-project	p. 54
Bijlage 11	Oefening: Het beeld van een lerende klas	p. 55
Bijlage 12	Resultaten oefening Het beeld van een lerende klas	p. 56
Bijlage 13	Oefening: de Vijf Disciplines in de klas	p. 61

Bijlage 1

De Vijf Disciplines van Senge (Lerende Scholen, 2001)

1. Persoonlijk meesterschap

Persoonlijk meesterschap houdt in dat men een goed, samenhangend beeld van zijn visie heeft. Mensen zijn voortdurend bezig met de ontwikkeling van vaardigheden om te groeien en te creëren, vanuit een sterk besef van de doelen die ze in hun leven willen bereiken. Men verheldert en verdiept de persoonlijke visie continu, met geduld en een objectieve kijk op de realiteit. Mensen bekwamen zich erin de resultaten te realiseren die van fundamentele betekenis voor hen zijn. Men leert zijn dromen te volgen terwijl men zich bewuster wordt van de realiteit om zich heen.

2. Mentale modellen

Mentale modellen zijn diepgewortelde opvattingen, vaak onbewuste voorstellingen van de werkelijkheid, aannames, waarden en gewoontes. Ze sturen het handelen en het denken, ook in werksituaties. Sterker nog, ze beperken het vermogen om te veranderen. Bij deze discipline gaat het erom dat men zich bewust wordt van de verschillende 'subjectieve concepten' bij zichzelf en bij anderen in de omgeving, en deze kritisch onderzoekt. Het doorbreken van deze mentale modellen is leren en veranderen.

3. Gemeenschappelijke visie

De visie vormt de basis onder de lerende school. De teamleden kunnen, met inbreng van hun eigen persoonlijke visie de betrokkenheid bij de school bevorderen door een gemeenschappelijke visie op de toekomst te ontwikkelen, en op de principes en richtlijnen die de koers van de school bepalen. De teamleden worden verbonden in een gezamenlijke identiteit, en dit stimuleert volgens Senge et al. (2001) bovendien het experimenteren waardoor het mogelijk wordt tot vernieuwend leren te komen.

4. Teamleren

Teamleren is een discipline van groepsinteractie: leren van en met elkaar, onder meer door goede, regelmatige communicatie. Senge et al. (2001) gaan ervan uit dat de collectieve intelligentie en het denkvermogen groter is dan de som van de individuele talenten. Teamleren is gebaseerd op het concept van 'op één lijn zetten'. De teamleden hoeven niet precies hetzelfde te denken, maar ze kunnen wel leren eendrachtig effectief te werken. Mensen behouden hun eigen identiteit, en begeven zich toch in een gezamenlijke richting.

5. Systeemdenken

De discipline van het systeemdenken biedt een andere manier van kijken naar problemen en doelen: men ziet de samenhang tussen ogenschijnlijk losstaande gebeurtenissen, als onderdelen van een bredere structuur. De onderdelen van een systeem beïnvloeden elkaar. Door deze manier van denken zien we het totaalbeeld, niet slechts de details. Hierdoor wordt het mogelijk effectieve acties te ondernemen met een zo groot en langdurig mogelijk effect. Systeemdenken is "de vijfde discipline", die de andere disciplines met elkaar verbindt.

Bijlage 2

Negenveld – Daltonminor – René Berends, maart '07 (eerste versie onderzoeksvragen)

bron: <http://www.daltondeventer.nl/vo/12c%20NEGEN-veld%20met%20richtvragen.doc>

	Vrijheid / verantwoordelijkheid		Zelfstandigheid		Samenwerken	
Algemeen	Wat is de visie van de school op het leren omgaan met vrijheid / verantwoordelijkheid?		Wat is de visie van de school op het leren van zelfstandigheid?		Wat is de visie van de school op het leren samenwerken?	
	Vragen	Voorbeeld	Vragen	Voorbeeld	Vragen	Voorbeeld
Pedagogiek	1.Hoe leert u kinderen te reflecteren op de keuzes die ze gemaakt hebben?		1.Hoe leert u kinderen te reflecteren op zichzelf en hun werk?		1.Hoe zorgt u ervoor dat de kinderen van de school elkaar leren kennen?	
	2.Hoe leert u kinderen verantwoordelijkheid te dragen voor eigen gedrag?		2.Hoe leert u kinderen in te zien wat hun eigen manier van werken en leren is? (zelfkennis)		2.Hoe zorgt u ervoor dat de kinderen van de klas elkaar leren kennen?	Team-bouwers
	3.Hoe leert u kinderen om te gaan met positieve en negatieve kritiek op hun functioneren?		4.Hoe leert u kinderen door te zetten bij tegenslagen?		3.Hoe zorg u ervoor dat kinderen met alle kinderen uit de klas (kunnen) samenwerken?	Klassen bouwers
	4.Hoe leert u kinderen impulsief gedrag te onderdrukken?		5.Hoe leert u kinderen afleidingen te weerstaan? (concentratie)		4.Hoe leert u kinderen de sociale vaardigheden aan die nodig zijn voor samenwerken / samen leren en hoe worden die onderhouden?	
	5.Hoe leert u kinderen open te staan voor andere manieren van leren / leerstijlen		3.Wat doet de school orthopedagogisch voor kinderen die niet zelfstandig kunnen werken / leren?		5.Wat doet de school orthopedagogisch voor kinderen die niet kunnen samenwerken / leren?	
	6.Wat doet de school orthopedagogisch voor kinderen die niet om kunnen gaan met vrijheid / verantwoordelijkheid?					
	Vrijheid / verantwoordelijkheid		Zelfstandigheid		Samenwerken	
	Vragen	Voorbeeld	Vragen	Voorbeeld	Vragen	Voorbeeld
Didactiek	1.Hoe leert u kinderen te bepalen wat ze zelf willen leren? en mee te praten over het leren in de klas?		1.Hoe leert u kinderen zelf initiatief te nemen?		1.Welke coöperatieve werkvormen / structuren worden er op school gebruikt en hoe leert u deze aan?	Genummerde hoorden, expertmodel

2.Hoe leert u kinderen mee te bepalen wat er geleerd / gedaan wordt in de klas?		2.Hoe leert u kinderen oog te krijgen voor de zin / het doel van een leerinhoud: waarom ze iets moeten leren?		2.Hoe leert u de leerlingen de rollen aan die nodig zijn bij groepswork?	
3.Hoe leert u kinderen aan te kiezen tussen verschillende taken?	keuzetaken	3.Hoe leert u kinderen de leerstof te overzien (doeloverzicht)?		3.Hoe leren we de leerlingen te reflecteren op het samenwerken en van die reflecties te leren?	
4.Hoe leert u kinderen te kiezen hoe ze een taak maken?	leerstijlen Meerv. Intell.	4.Hoe leert u kinderen aanpakgedrag, metacognitieve vaardigheden voor het zelfstandig leren?	Gereed schapskist	4.Hoe leren we oudere kinderen jongere kinderen te helpen? Welke vormen hebben we daarvoor?	Tutoring
5.Hoe leert u kinderen te kiezen wanneer ze een taak maken?	gesprek vooraf, reflectie op de taak	5.Hoe leert u kinderen in te schatten, of ze de instructie moeten volgen? (geen, verkort, verlengd?)		5.Hoe leert u kinderen andere kinderen te helpen / te coachen?	
6.Hoe leert u kinderen te kiezen met wie ze een taak maken?	maatjesflat	6.Hoe leert u kinderen hun tijd in te delen?		6.Hoe leert u kinderen hulp te vragen?	
7.Hoe leert u kinderen te kiezen waar ze de taak maken?	Gesprek / instructie over voor- en nadelen werkplekken	7.Hoe leert u kinderen zichzelf te controleren?		7.Wat doet de school orthodidactisch voor kinderen die niet kunnen samenwerken?	
8.Hoe leert u kinderen te kiezen wel of niet gebruik te maken van de instructie van de leerkracht?		8.Hoe leer ik kinderen af te wegen of ze zelfstandig of samen gaan werken / leren?			
9.Hoe leert u kinderen na te denken (reflecteren) over de keuzes die ze maken?		9. Wat doet de school orthodidactisch voor kinderen die niet zelfstandig kunnen werken /leren ?			
10.Wat doet de school orthodidactisch voor kinderen die niet om kunnen gaan met vrijheid?					
11.Hoe leert u kinderen verantwoordelijkheid te dragen voor schoolomgeving / materiaal?					

	12.Hoe leert u kinderen verantwoordelijkheid te dragen om werk te plannen, in te delen, te administreren					
	13.Hoe leert u kinderen om zonder toezicht werken?					
	Vrijheid / verantwoordelijkheid	Zelfstandigheid			Samenwerken	
	Vragen	Voorbeeld	Vragen	Voorbeeld	Vragen	Voorbeeld
Organisatie	1.Hoe organiseert u dat kinderen in vrijheid mogen kiezen?		1.Hoe organiseert u het zelfstandig werken en leren?	Stoplicht Beer Dalton blokje	1.Hoe richt u de klas in om samenwerken mogelijk te maken?	
	2.Hoe organiseert u dat kinderen in vrijheid mogen werken?	Keuzevrijheid leerstijlen	2.Welke regels /afspraken gelden er om het zelfstandig werken / leren mogelijk te maken?		2.Welke regels gelden er om het samenwerken mogelijk te maken?	
	3.Welke regels gelden er ten aanzien de vrijheid van keuze en het dragen van verantwoordelijkheid?		3.Hoe richt u de klas / de school in om zelfstandig werken / leren mogelijk te maken?	Indiv. Werkplek Open kasten	3.Welke routines hanteert u bij het samenwerken en samenwerkend leren in de klas?	
	4.Hoe organiseert u dat kinderen verantwoordelijkheid leren dragen voor de school, het lokaal, het materiaal?		4.Wat gebruikt u om kinderen zelfstandig te leren plannen?	Planbord Weektaak Dagtaak	4.Hoe organiseert u dat kinderen elkaar mogen helpen?	
	5.Hoe organiseert u dat kinderen verantwoordelijkheid leren dragen voor elkaar in de groep?		5.Hoe organiseert u dat kinderen hun eigen en elkaars werk nakijken?	Antwoorden boekjes Maatjes/		
	6.Hoe organiseert u dat kinderen verantwoordelijkheid leren dragen voor de uitvoering van de eigen leertaak, de planning, het leerproces, het nakijken en het materiaal-gebruik?		6.Hoe organiseer u het zelfstandig werken / leren in een adaptieve situatie, rekening houdend met verschillen in aanleg, tempo, interesses?	Extra werk Niveau werk		

Bijlage 3

Toelichting Ontwikkelingslijnen binnen Daltononderwijs

(Wolthuis, Wisselink, Sanders & Berends, 2005, pp.7-8)

Ontwikkelingslijn Vrijheid/ Verantwoordelijkheid

Docent gestuurd: Het gaat hierbij nog sterk om leerkracht gestuurd werken. Kinderen dragen slechts weinig verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Kinderen mogen de volgorde van taken kiezen. De leerkracht bepaalt de taak.

Gedeelde sturing: Hier is sprake van een vrij breed scala aan mogelijkheden. In een begin van gedeelde sturing gaat het bijvoorbeeld om werkvormen waarbij de leerkracht alternatieven aandraagt, waaruit gekozen kan worden. Er zijn verplichte en keuze onderdelen. In een later stadium volgen dan activiteiten waarbij de leerling in sterke mate keuzemogelijkheden heeft in het bepalen waaraan, hoe en met wie er gewerkt wordt.

Leerling gestuurd: De leerling is "eigenaar" van het eigen leerproces. De leerling weet wat hij wil leren en neemt voor zijn eigen leerproces het initiatief. De leerkracht is op afstand, begeleider. De leerling vraagt verantwoording en legt ook zelf verantwoording af over zijn keuzes. Kortom, hij ontwikkelt zich tot een 'democratisch burger'.

Ontwikkelingslijn Zelfstandigheid

Zelfstandig werken: Het gaat hierbij om het creëren van situaties waarbij leerlingen leren omgaan met uitgestelde aandacht. Er wordt gewerkt met een teken van zelfstandig werken. De leerkracht hanteert planmatig de principes van zelfstandig leren. Het betreft hier vooral productietaken als het maken van een werkstuk, het afmaken van vooraf opgelegde opgaven.

Zelfstandig leren: De leerling draagt zelf verantwoordelijkheid voor de manier waarop hij kennis verwerft, zijn taken indeelt, hoe hij omgaat met zijn spanningsboog etc. De taken zelf liggen nog vast.

Zelfverantwoordelijk leren: Het gaat hierbij om leersituaties waarin leerlingen zelfsturend bezig zijn. De leerling leert zichzelf al doelen te stellen ten aanzien van ambitieniveau, het gewenste eindresultaat. Hij maakt keuzes over hoe hij de doelen wil bereiken. De leerstof wordt nog goeddeels door de docent aangereikt.

Zelfsturend leren: Het gaat hierbij om situaties waarbij de leerling zelf de inhoud en de werkwijze bepaalt en de vrijheid heeft om initiatieven te nemen, die noodzakelijk zijn voor het eigen leerproces.

Ontwikkelingslijn Samenwerken

Samenwerken: Hierbij is het samenwerken nog vooral doel en nog geen middel. Er is nog geen sprake van taakdifferentiatie. De taak ligt vooraf vast. Sociale doelstellingen staan hierbij centraal.

Samen leren: Het gaat hierbij om het creëren van situaties waarbij leerlingen van en met elkaar leren. De vorm wordt nog sterk gestructureerd door de taak of door de leerkracht.

Coöperatief leren: Het gaat hierbij om open leersituaties waarin leerlingen van en met elkaar leren en/of een bijdrage leveren aan elkaars leerproces.

Interactief afhankelijk leren: Hier is sprake van interactief, wederzijds afhankelijk leren in groepen. De leerlingen nemen zelf het initiatief om samen te werken. Ze zijn op de hoogte van elkaars expertise en willen elkaars kwaliteiten inzetten om in een gezamenlijk leerproces tot een gemeenschappelijk leerproduct te komen.

Bijlage 4

BS 't Carillon - Groep 6b

Verantwoordelijkheid - Vragenlijst

datum:



Onderstaande vragen mag je anoniem beantwoorden.
Probeer dus zo eerlijk mogelijk te zijn.

Voor iedere vraag mag je jezelf sterren geven:
hoe beter je iets kan, hoe meer sterren je inkleurt.

1	Ik kom op tijd op school.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
2	Ik houd me aan regels en afspraken.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
3	Ik neem mijn huiswerk op tijd mee terug naar school.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
4	Ik let goed op tijdens instructie.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
5	Ik steek altijd mijn vinger op als ik het antwoord weet.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
6	Ik kan goed doorwerken.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
7	Mijn circuitwerk is altijd af.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
8	Ik kijk mijn werk eerlijk na.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
9	Mijn tafel en laatje zijn netjes opgeruimd.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
10	Ik help mijn klasgenoten graag.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
11	Als een klasgenoot verdrietig is, dan troost ik hem of haar.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
12	Ik probeer ook de mening van een ander te begrijpen.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
13	Ik geef regelmatig complimenten.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

14	Als ik fout was in een situatie, durf ik dat eerlijk te zeggen.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
15	Als ik ergens goed in ben, doe ik het graag voor.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
16	Als ik iets nog niet goed kan, vraag ik om hulp.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
17	Ik weet dat goed oefenen me vooruit helpt.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
18	Ik doe mijn huiswerk zo goed als ik kan.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
19	Ik wil graag extra werken om te leren wat ik nog niet goed kan.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆
20	Ik ga graag naar school.	☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Beantwoord onderstaande vragen met je eigen woorden.

Dit kan ik heel goed:	
Dit wil ik nog graag leren:	
Deze vakken vind ik niet zo belangrijk:	
Deze vakken vind ik heel belangrijk:	

Dank je wel voor het invullen!

't Carillon... **dat klinkt goed!**
 Dalton

Bijlage 5

BS 't Carillon - Groep 6b
Verantwoordelijkheid - Vragenlijst ("de Sterrenlijst")
 Resultaten nulmeting: 14 februari 2011, en eindmeting: 29 april 2011

		nulmeting gemiddelde van 22 leerlingen:	nulmeting gemiddelde volgens leerkracht:	eindmeting gemiddelde van 23 leerlingen:	eindmeting gemiddelde volgens leerkracht:
1	Ik kom op tijd op school.	9,4	7	9,1	9
2	Ik houd me aan regels en afspraken.	7,6	5	8,4	6
3	Ik neem mijn huiswerk op tijd mee terug naar school.	8,2	3	8,9	5
4	Ik let goed op tijdens instructie.	7,9	4	8,2	5
5	Ik steek altijd mijn vinger op als ik het antwoord weet.	8,6	4	8,2	4
6	Ik kan goed doorwerken.	7,9	5	8,1	8
7	Mijn circuitwerk is altijd af.	8	7	8,4	6
8	Ik kijk mijn werk eerlijk na.	9	4	9	4
9	Mijn tafel en laarzen zijn netjes opgeruimd.	6,9	1	8	2
10	Ik help mijn klasgenoten graag.	8,9	8	8,4	9
11	Als een klasgenoot verdrietig is, dan troost ik hem of haar.	7,8	5	8,9	9
12	Ik probeer ook de mening van een ander te begrijpen.	7,7	3	8,4	5
13	Ik geef regelmatig complimenten.	7,9	5	8,2	6
14	Als ik fout was in een situatie, durf ik dat eerlijk te zeggen.	8,1	4	8,1	4
15	Als ik ergens goed in ben, doe ik het graag voor.	9,3	6	8,1	10
16	Als ik iets nog niet goed kan, vraag ik om hulp.	9,1	7	8,9	5
17	Ik weet dat goed oefenen me vooruit helpt.	9,1	7	8,1	5
18	Ik doe mijn huiswerk zo goed als ik kan.	8,6	5	8,7	3
19	Ik wil graag extra werken om te leren wat ik nog niet goed kan.	7,5	7	8,2	5
20	Ik ga graag naar school.	7,6	8	7,9	8
	Totaal score gemiddelde:	8,3	5,3	8,4	5,9

Vergelijk met score leerkracht:

groen: ≤ 1 ster verschil

blauw: 2 - 3 sterren verschil

rood: > 3 sterren verschil

Antwoorden op de open vragen, nulmeting

	Volgens de leerlingen	Volgens de leerkracht
Dit kan ik heel goed:	gym (10x), spelling (7x), rekenen (6x), schrijven (4x), taal (4x), lezen (3x), luisteren (3x), knutselen (2x), karten, rennen, geschiedenis, voetballen, tekenen, omgaan met kinderen, anderen helpen, troosten, meedoen, klimmen, kletsen, wien, voetbal	- elkaar helpen - doorwerken
Dit wil ik nog graag leren:	rekenen (6x), spelling (5x), geschiedenis (5x), Niks (2x), aardrijkskunde (2x), taal (2x), proefwerk (2x), natuur, computeren, minder meteen emotioneel worden, spaans, engels, tekenen, vliegen	- houden aan afspraken - zelfstandiger worden
Deze vakken vind ik niet zo belangrijk:	Niks (6x), expressie (5x), muziek (4x), spelling (3x), trefwoord (2x), aardrijkskunde (2x), tekenen, taal (2x), geschiedenis (2x), rekenen, natuur, tv kijken, blits, schrijven (ramen wassen, punten slijpen)	- lezen - taal (algemeen)
Deze vakken vind ik heel belangrijk:	rekenen (8x), geschiedenis (8x), aardrijkskunde (7x), taal (7x), natuur (6x), spelling (5x), gym (5x), Alles (3x), schrijven (2x), keuzewerk (2x), Expressie, tekenen, topo, computerles,	- rekenen - zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, natuur)

Antwoorden op de open vragen, eindmeting

	Volgens de leerlingen	Volgens de leerkracht
Dit kan ik heel goed:	rekenen (8x), spelling (7x), tekenen (6x), Taal (4x), gym (3x), schrijven (2x), aardrijkskunde (2x), expressie (2x), samenwerken, commanderen, voetballen, computeren, verhalen schrijven, lezen, geschiedenis, natuur, kinderen helpen	
Dit wil ik nog graag leren:	tekenen (6x), rekenen (5x), spelling (4x), Niks (3x), Engels (2x), procenten, klokken, taal, om voor mezelf op te komen, Spaans	
Deze vakken vind ik niet zo belangrijk:	expressie (5x), rekenen (4x), taal (3x), aardrijkskunde (3x), Niks (2x), Blits (2x), geschiedenis (2x), Verkeer, kunst, trefwoord, Blits, computeren Estafette, schrijven, werkstuk	
Deze vakken vind ik heel belangrijk:	rekenen (7x), Spelling (8x), taal (7x), natuur (6x), aardrijkskunde (5x), geschiedenis (5x), topo (3x), Alles (2x), schrijven (2x), expressie (2x), verkeer (2x), Blits, gym, lezen, nieuwsbegrip	

Bijlage 6

Leerkracht vragenlijst / Observatie kijkwijzer leerling-gedrag

“De leerling als eigenaar van zijn eigen leerproces”

Kies per stelling een cijfer tussen 1 en 10 (zet een kruisje).

datum:

Het cijfer 1 staat voor ‘nooit’, het cijfer 10 staat voor ‘altijd’.

fase 1	Leerling-gedrag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	De leerlingen kunnen een bepaalde tijd geconcentreerd individueel werken										
2	De leerlingen werken taakgericht aan opdrachten uit weektaak, planbord										
3	De leerlingen werken volgens de klassenregels en routines van uitgestelde aandacht										
4	De leerlingen pakken zelf de juiste en benodigde materialen; ruimen ook zelf op										
5	De leerlingen controleren hun eigen werk m.b.v. bijvoorbeeld antwoordenboekjes										
6	De leerlingen vragen –indien nodig- hulp van anderen bij de uitvoering van de taak										
7	De leerlingen registreren (resultaten van) hun eigen werk										
8	De leerlingen delen zelfstandig de tijd voor het uitvoeren van een taak in										
fase 2											
9	De leerlingen oriënteren zich op een opgedragen taak (verkennen, analyseren)										
10	De leerling heeft vrijheid van keuze in welke volgorde hij de taken en opdrachten maakt										
11	De leerlingen plannen bij opgekregen taken de benodigde leeractiviteiten ¹										
12	De leerlingen werken ook buiten het directe gezichtsveld van de leerkracht op een goede manier										
13	De leerlingen monitoren zelfstandig het werken aan de taak (registreert leervorderingen, vraagt zich af of hij op de goede weg zit, stelt plannen zo nodig bij)										
14	De leerlingen oefenen in het zelfstandig adequaat gebruik maken van hulpmiddelen (woordenboeken, atlas, computer)										
15	De leerlingen lossen zelfstandig problemen bij de uitvoering van de taak op										
16	De leerlingen helpen anderen als zij daarom gevraagd worden										
17	De leerlingen vellen zelfstandig een waardeoordeel over de resultaten										
fase 3											
18	De leerlingen zoeken –indien nodig- samenwerking met medeleerlingen bij de uitvoering van de taak										
19	De leerlingen bepalen zelf hoe (werkvormen, tempo, tijd, plaats) zij werken aan de door de leerkracht bepaalde doelen										
20	De leerlingen controleren en evalueren de resultaten van hun leerproces										
21	De leerlingen zoeken op basis van controle en/of zelfevaluatie gericht hulp.										
22	De leerlingen kiezen zelfstandig binnen de opgegeven taak voor een bepaald aanpakgedrag, bepaalde leerstrategieën, didactische routines ² .										

¹ Nadenken over wat het doel is, wat de taak inhoudt en nadenken over wat er voor de uitvoering van de taak nodig is

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	De leerlingen stellen zichzelf (bijvoorbeeld op elke weektaak) een eenvoudig doel										
24	De leerlingen reflecteren op eigen leerproces en eigen doelen										
25	De leerlingen tonen een groeiend gevoel van zelfverantwoordelijkheid										
fase 4											
26	De leerlingen bepalen zelf wat en hoe zij willen leren (stellen samen met de leerkracht een leercontract op)										
27	De leerlingen stellen voor zichzelf haalbare en relevante doelen										
28	De leerlingen houden de eigen inzet tijdens het leren in de gaten										
29	De leerlingen bepalen zelf of zij voldoende geleerd hebben van de opdracht										
30	De leerlingen schrijven succes en/of falen toe aan de juiste oorzaken										
31	De leerlingen hebben zelfkennis: zij weten wat zij kunnen en waar hun beperkingen liggen										
32	De leerlingen hebben veel vrijheid en dragen grote verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces										

Opmerkingen:

Bron (bewerkt): *Kijkwijzer Ontwikkelingslijnen*, versie 05-05-08, Dalton Deventer

² Zoals o.a. gebruik woordenboek, atlas, maar ook begrijpend leesstrategieën, woordleerstrategieën, aanpakgedrag voor stelopdrachten, stappen in het houden van een mondelinge presentatie, het gebruik van mathematische technieken als het maken van een grafiek en een tabel, zoeken op internet naar bronnen, etc.

Bijlage 7

Resultaten Leerkrachtvragenlijst / Observatie kijkwijzer leerling-gedrag

Rode 1: antwoorden nulmeting, 01-03-11

Blauwe 2: antwoorden eindmeting, 26-04-11

Bij sommige indicatoren had de leerkracht twee kruisjes geplaatst, om aan te geven dat de leerlingen daar tussenin zitten.

fase 1	Leerling-gedrag	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	De leerlingen kunnen een bepaalde tijd geconcentreerd individueel werken					2	1				
2	De leerlingen werken taakgericht aan opdrachten uit weektaak, planbord								1	2	
3	De leerlingen werken volgens de klassenregels en routines van uitgestelde aandacht						1 2	1			
4	De leerlingen pakken zelf de juiste en benodigde materialen; ruimen ook zelf op				1	2					
5	De leerlingen controleren hun eigen werk m.b.v. bijvoorbeeld antwoordenboekjes							1	2		
6	De leerlingen vragen –indien nodig- hulp van anderen bij de uitvoering van de taak							1	2		
7	De leerlingen registreren (resultaten van) hun eigen werk	1 2									
8	De leerlingen delen zelfstandig de tijd voor het uitvoeren van een taak in							2	1		
fase 2											
9	De leerlingen oriënteren zich op een opgedragen taak (verkennen, analyseren)				2	1					
10	De leerling heeft vrijheid van keuze in welke volgorde hij de taken en opdrachten maakt										1 2
11	De leerlingen plannen bij opgekregen taken de benodigde leeractiviteiten ¹							1 2			
12	De leerlingen werken ook buiten het directe gezichtsveld van de leerkracht op een goede manier				1	2					
13	De leerlingen monitoren zelfstandig het werken aan de taak (registreert leervorderingen, vraagt zich af of hij op de goede weg zit, stelt plannen zo nodig bij)	1 2									
14	De leerlingen oefenen in het zelfstandig adequaat gebruik maken van hulpmiddelen (woordenboeken, atlas, computer)						1				2
15	De leerlingen lossen zelfstandig problemen bij de uitvoering van de taak op					1	2				
16	De leerlingen helpen anderen als zij daarom gevraagd worden								1	2	
17	De leerlingen vellen zelfstandig een waardeoordeel over de resultaten						1 2	2			
fase 3											
18	De leerlingen zoeken –indien nodig- samenwerking met medeleerlingen bij de uitvoering van de taak								1	2	
19	De leerlingen bepalen zelf hoe (werkvormen, tempo, tijd, plaats) zij werken aan de door de leerkracht bepaalde doelen							2	1		
20	De leerlingen controleren en evalueren de resultaten van hun leerproces				2	1	1				
21	De leerlingen zoeken op basis van controle en/of zelfevaluatie gericht hulp.					2	1				
22	De leerlingen kiezen zelfstandig binnen de opgegeven taak voor een bepaald aanpakgedrag, bepaalde					1			2		

¹ Nadenken over wat het doel is, wat de taak inhoudt en nadenken over wat er voor de uitvoering van de taak nodig is

	leerstrategieën, didactische routines ¹ .										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	De leerlingen stellen zichzelf (bijvoorbeeld op elke weektaak) een eenvoudig doel							2	1		
24	De leerlingen reflecteren op eigen leerproces en eigen doelen					1			2		
25	De leerlingen tonen een groeiend gevoel van zelfverantwoordelijkheid				2	1	1				
fase 4											
26	De leerlingen bepalen zelf wat en hoe zij willen leren (stellen samen met de leerkracht een leercontract op)	1 2									
27	De leerlingen stellen voor zichzelf haalbare en relevante doelen	1 2									
28	De leerlingen houden de eigen inzet tijdens het leren in de gaten	1				2					
29	De leerlingen bepalen zelf of zij voldoende geleerd hebben van de opdracht	1		2							
30	De leerlingen schrijven succes en/of falen toe aan de juiste oorzaken			1					2		
31	De leerlingen hebben zelfkennis: zij weten wat zij kunnen en waar hun beperkingen liggen			1			2				
32	De leerlingen hebben veel vrijheid en dragen grote verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces			1			2				

Opmerkingen (door leerkracht):

Bij nulmeting:

Bij fase 4 vermeld de leerkracht bij nr. 26-29: "Dit gebeurt nog heel vaak door mij alleen", en bij nr. 30-32: "Dit is nog heel moeilijk voor ze."

- De leerlingen werken nog niet vanaf de kleuters op de Dalton manier.
- Het is een pittig groepje waarin de leerlingen constant op elkaar letten en zich met een ander bemoeien!

Bij eindmeting:

Bij nr.8: "Daar zijn we mee aan het oefenen."

Bij nr. 23: "Ook op de weektaak, nog heel beginnend."

Bij nr. 24: "Met mij."

Bij nr. 25: "Sommige leerlingen zijn hardleers! (Raken stencils kwijt, e.d.)"

We zijn in de klas veel bezig met evaluatie e.d. De leerlingen vinden het lastig goede doelen voor zichzelf te stellen om aan te werken. Er zijn maar een paar leerlingen (6 à 7) die bewust hard aan hun taak werken en uitdaging zoeken. Verder is de klas (laag) gemiddeld qua reken- en spellingniveau. Ik denk dat sommige leerlingen niet goed weten wat eigen verantwoordelijkheid betekent.

Bron (bewerkt): *Kijkwijzer Ontwikkelingslijnen*, versie 05-05-08, Dalton Deventer

¹ Zoals o.a. gebruik woordenboek, atlas, maar ook begrijpend leesstrategieën, woordleerstrategieën, aanpakgedrag voor stelopdrachten, stappen in het houden van een mondelinge presentatie, het gebruik van mathematische technieken als het maken van een grafiek en een tabel, zoeken op internet naar bronnen, etc.

Bijlage 8

BS 't Carillon - Groep Leerlingplan van aanpak



Naam:

Datum:

Afspraken met mezelf

Dit doel wil ik bereiken, dit wil ik graag leren:	
Dit kan ik al wel goed:	
Zoveel sterren vind ik dat ik nu verdien: (geef ze een kleurtje)	
Zó ga ik eraan werken:	
Dit materiaal heb ik nodig:	
Hoe vaak, wanneer en waar werk ik hieraan:	
Ik werk samen met:	
Zó helpt de juf of meneer mij:	
Zó bewijs ik dat het gelukt is:	

Hoe het ging (invullen na twee weken, datum:)

Heb ik mijn doel bereikt, heb ik geleerd wat ik wilde leren?	
Ik heb het zó aangepakt:	
Zo vinden de kinderen met wie ik heb samengewerkt, dat ik het gedaan heb:	
Zoveel sterren vind ik dat ik nu verdien: (geef ze een kleurtje)	         
De volgende keer zou ik letten op:	

Nieuw leerdoel

Dit wil ik de volgende keer leren:	
Hier ga ik extra op letten:	

*Voor je nieuwe doel mag je een
nieuw plan van aanpak invullen!*

't Carillon... **dat klinkt goed!**



Bijlage 9

Meervoudige Intelligentie - test

Naam :

Leeftijd :

Stellingen In hoeverre is de stelling op jou van toepassing?	Nee	Niet Echt	Neutraal	Best wel	Ja
1. Boeken zijn belangrijk voor me					
2. Ik kan goed onder woorden brengen wat ik bedoel					
3. Als ik denk en mijn ogen sluit zie ik vaak duidelijke beelden voor me					
4. Ik sport vaak					
5. Ik houd van allerlei soorten dieren					
6. Ik leef met andere kinderen mee					
7. Ik denk veel na over het leven en belangrijke levensvragen					
8. Ik hoor woorden in mijn hoofd voordat ik ze zelf uitspreek, lees of opschrijf					
9. Ik vind rekenen erg leuk					
10. Ik vind het moeilijk om lang stil te zitten					
11. Als ik ergens ben let ik op hoe de sfeer is					
12. Ik hoor het wanneer een muzikant vals klinkt					
13. Als ik ga sporten geef ik de voorkeur aan groepssporten					
14. Ik doe veel vanuit mijn gevoel					
15. Ik vind het fijn om in de natuur te zijn					
16. ik vind het leuk om strategische spelletjes te spelen zoals schaken					
17. Ik maak graag foto's en een film van de omgeving					
18. Ik werk graag met mijn handen aan creatieve activiteiten (bijv. knutselen)					
19. Ik luister graag naar muziek					
20. Als ik een probleem heb, zoek ik het liefst iemand op om mij te helpen					
21. Ik houd van woordspelletjes spelen zoals scrabble, lingo en kruiswoordpuzzels					
22. Ik vind het leuk om dingen te onderzoeken (bijv. wat gebeurt er als ik ... doe)					
23. Mijn beste ideeën verzijn ik als ik in beweging ben (bijv. sporten/wandelen)					

	Nee	Niet Echt	Neutraal	Best wel	Ja
24. Ik vind het leuk om te tuinieren, vissen en te koken					
25. Ik kan een muziekinstrument bespelen					
26. Ik heb meer dan drie goede vrienden					
27. Ik los graag vraagstukken en problemen op					
28. Ik heb levendige dromen 's nachts					
29. Ik speel graag sudoku					
30. Ik ben in mijn vrije tijd graag buiten					
31. Ik vind het leuk om zelf een melodie, teksten en ritmes te bedenken					
32. Als iemand zich niet lekker of fijn voelt, heb ik dat snel door					
33. Ik stel belangrijke doelen voor mezelf					
34. Ik verzin regelmatig eigen woorden en betekenissen					
35. Puzzels vind ik leuk om te doen					
36. Ik vind technische ontwikkelingen interessant					
37. Ik kan snel de juiste weg vinden					
38. Ik praat veel "met mijn handen" (nonverbale ondersteuning)					
39. Ik heb vaak een liedje/melodie in mijn hoofd zitten					
40. Ik vind het leuk om anderen te helpen					
41. Ik weet van mezelf wat ik goed kan en wat ik nog niet zo goed kan					
42. Ik verzamel graag stenen en schelpen					
43. Ik houd de weersvoorspellingen bij					
44. Ik houd van tekenen					
45. Ik gebruik graag mijn handen om iets te leren					
46. Ik kan goed ritme houden met een instrument					
47. Ik vind het fijn om alleen te zijn					
48. Ik vind het fijn om volgens een plan te werken					
49. Als ik ergens kom let ik op de natuur en de omgeving					
50. Ik onthoud vaak uitspraken van andere personen					
51. Ik vind het leuk om te experimenteren met proefjes					
52. Als ik een liedje heb gehoord kan ik het snel meezingen					

	Nee	Niet Echt	Neutraal	Best wel	Ja
53. Ik heb een dagboek dat ik bijhoud					
54. Ik schrijf graag eigen verhalen/gedichten					
55. Ik vind het fijn als er plaatjes bij een verhaal staan					
56. Als ik iets moet leren, leer ik dat het liefst door het zelf te oefenen/ervaren					
57. Ik vind het fijn om achtergrondmuziek te hebben					
58. Ik wil graag samen opdrachten uitvoeren					
59. Als ik een nieuw spel wil leren, lees ik eerst de handleiding					
60. Ik vind het leuk om iets te ontwerpen					
61. Ik werk graag in een rustige omgeving					
62. Als ik iets gedaan heb denk ik na over hoe het ging					
63. Ik vind het leuk om te dansen					
64. Ik kan goed kleuren met elkaar combineren					

SCORE:	Nee -10 pt	Niet Echt -5 pt	Neutraal 0 pt	Best wel 5 pt	Ja 10 pt
---------------	-----------------------	--------------------------------	--------------------------	------------------------------	---------------------

Woord knap	Reken knap	Beweeg knap	Mens knap	Zelf knap	Muziek knap	Natuur knap	Beeld knap
1:	9:	4:	6:	7:	12:	5:	3:
2:	16:	0:	11:	14:	19:	15:	17:
8:	22:	18:	13:	33:	25:	24:	28:
21:	27:	23:	20:	41:	31:	30:	37:
34:	29:	38:	26:	47:	39:	42:	44:
50:	35:	45:	32:	53:	46:	43:	55:
54:	36:	56:	40:	61:	52:	49:	60:
59:	48:	63:	58:	62:	57:	51:	64:
totaal:	totaal:	totaal:	totaal:	totaal:	totaal:	totaal:	totaal:

Nummers corresponderen met stellingen, score per stelling noteren en optellen. Waar je de meeste punten scoort, dat zijn jouw intelligenties.

bron: http://www.teamonderwijs.nl/download/product/meervoudige_intelligentie_test__2_.pdf

Bijlage 10

Formulier bij MI-project

Naam:.....

1. Op welke gebieden ben jij knap? Zet een cirkel om dat vakje.
(Denk aan de lijst die je ingevuld hebt!)

Woord knap	Reken knap	Beweeg knap	Mens knap	Zelf knap	Muziek knap	Natuur knap	Beeld knap
---------------	---------------	----------------	--------------	--------------	----------------	----------------	---------------

2. Schrijf twee dingen op die je iemand anders zou kunnen leren.

.....

.....

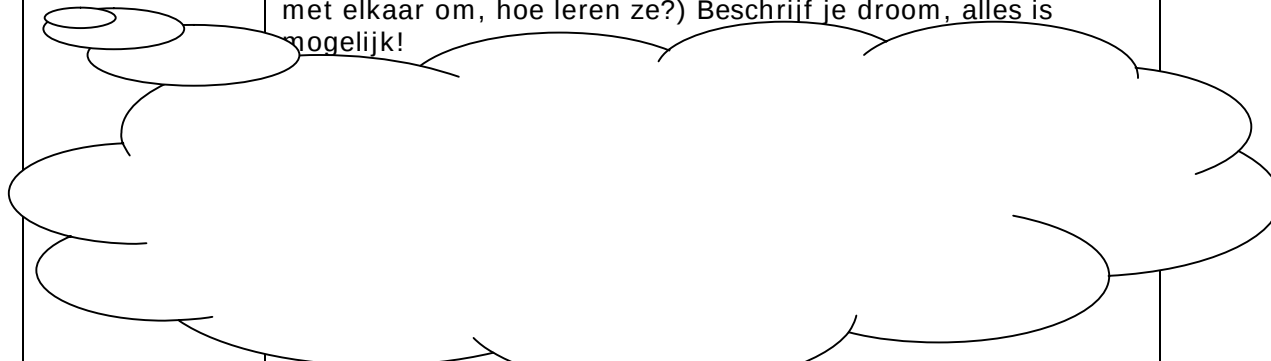
3. Schrijf nu twee dingen op waar je zelf meer over zou willen weten, maar die je nooit geprobeerd hebt.

.....

.....

Bijlage 11

Het beeld van een lerende klas.....Dalton studiedag 24-03-11

tijd	(5 minuten per stap)	
9.15	stap 1; individueel	"Als ik een lerende klas had, dan..." (hoe ziet die eruit, wat doen de leerlingen, hoe gaan de lessen, hoe gaan de leerlingen met elkaar om, hoe leren ze?) Beschrijf je droom, alles is mogelijk! 
9.20	stap 2; vanaf nu met tweetallen : Help elkaar door vragen te stellen, en vul je eigen antwoorden in.	"Wat zou het mij opleveren?" (welke positieve resultaten zouden het gevolg zijn, wat zou het opleveren voor de leerlingen, wat zou het mij persoonlijk opleveren?)
9.25	stap 3	Kies de top-5 kenmerken van jouw lerende klas, en concretiseer die. (Kies minimaal twee kenmerken die je voor onmogelijk houdt.)
9.30	stap 4	"Hoe komen we daar?" Wat moet jij als leerkracht doen om dat te bereiken?
9.35	stap 5	"Ik herken de geboekte vooruitgang aan..." (indicatoren, denk aan leerling-gedrag)
9.40-9.45	stap 6	Noem één experiment (proeftuintje) dat je eventueel zou willen proberen.

Bron (bewerkt): Senge et al. (2001), *Lerende scholen* (p.91-94)

't Carillon... dat klinkt goed!



Bijlage 12

“Het beeld van een lerende klas.....resultaten.....Dalton studiedag 24-03-11”

Mijn collega's hebben hard gewerkt die ochtend. Ze vonden de vragen erg pittig. De meest genoemde antwoorden bij stap 1, de “wondervraag”, zijn wat betreft het leerling-gedrag dat de men graag een goede samenwerking ziet tussen de leerlingen onderling, waarbij zij elkaar helpen, motiveren en elkaar versterken in hun ontwikkeling. Een goede sociale sfeer is hier ongeveer inherent aan. Men stelt zich voor dat de leerlingen elkaar respecteren en accepteren, en zich prettig voelen in de groep. Men ziet ook een grote mate van zelfstandigheid voor zich waarbij leerlingen werken aan wat ze zelf willen leren naast de basisstof. Zij werken met taken, na een korte instructie. Wat betreft verantwoordelijkheids-gevoel zijn het betrokken en gemotiveerde leerlingen, die leren door te ervaren en te experimenteren. De leerkracht ziet voor zichzelf een meer begeleidende dan leidende rol. Wat betreft klassenorganisatie wordt er gedroomd over veel meer materialen en faciliteiten, vooral computers. Men wenst ook meer ruimte, werkplekken met een uitnodigende inrichting. De leerlingen kunnen op hun eigen niveau werken, waarbij rekening gehouden wordt met de eigen leerstijl en meervoudige intelligentie (MI).

De volgende vraag (stap 2) welke positieve resultaten het gevolg zouden zijn, leverde nagenoeg dezelfde antwoorden op. Naast gemotiveerde leerlingen, die onderling socialer zijn en een groot gevoel van welbevinden hebben, zullen ook de (toets-)resultaten beter zijn. De leerkracht haalt veel voldoening en energie uit zijn begeleidende rol, en heeft meer tijd en ruimte voor extra instructie en begeleiding van zorgleerlingen.

Als top-5 kenmerken van de lerende klas (stap 3) worden genoemd: intrinsieke motivatie, zelfstandigheid en sociale vaardigheid wat betreft leerling-gedrag, en voldoende en aantrekkelijke leermiddelen en voldoende ruimte wat betreft klassenorganisatie. De kenmerken worden echter weinig geconcretiseerd. Het hebben van voldoende ruimte, meer werkplekken, en het werken van alle leerlingen op hun eigen niveau, worden het meest als de veruit onmogelijke kenmerken genoemd.

Bij de vraag wat men als leerkracht moet doen om dat doel te bereiken (stap 4), worden vele verschillende antwoorden gegeven, maar met name de positieve benadering naar de leerlingen, leerlingen vertrouwen geven en durven loslaten, en de aandacht voor het sociale aspect komen het meest naar voren. Men acht ook een duidelijke klassenorganisatie hiervoor noodzakelijk.

De geboekte vooruitgang (stap 5) wordt herkend aan initiatiefrijke, gemotiveerde leerlingen, een goede sociale sfeer, goede (toets-)resultaten, samenwerking en zelfstandigheid. Opvallend is dat slechts één maal ‘tevreden ouders’ worden genoemd.

Er is één experiment dat men eventueel wil uitproberen (stap 6) dat door meerdere respondenten genoemd wordt, namelijk de leerling eigen leerstof en verwerking daarvan laten kiezen, rekening houdend met de kerndoelen en leerstijlen (MI). Daarvoor wil men de methode meer loslaten. Men heeft hierbij niet alleen wereldoriëntatie in gedachten, maar ook rekenen en taal. De volledige lijst met antwoorden volgt hieronder.

stap 1; individueel	<i>“Als ik een lerende klas had, dan...” (hoe ziet die eruit, wat doen de leerlingen, hoe gaan de lessen, hoe gaan de leerlingen met elkaar om, hoe leren ze?) Beschrijf je droom, alles is mogelijk!</i> leerling-gedrag: - <u>samenwerking</u> (22x) (Iln helpen, leren elkaar, motiveren, versterken elkaar in ontwikkeling, delen kennis d.m.v. presentatie) - goede sociale sfeer (15x) (verdraagzaamheid, Iln respecteren en accepteren elkaar, Iln voelen zich prettig in de groep, kunnen zichzelf zijn, zijn positief-kritisch) - Iln zijn <u>zelfstandig</u> (8x), Iln stellen zichzelf doelen, kunnen plannen - Iln werken aan wat ze zelf willen leren / eigen leerstof naast basisstof (6x) - Iln leren opdracht aanpakken met juiste hulpmiddelen - kunnen omgaan met uitgestelde aandacht - zijn gezamenlijk <u>verantwoordelijk</u> - Iln zijn betrokken, gemotiveerd, leergierig (6x) - leren door ervaren, ontdekken, experimenteren (5x) - meerdere intelligenties komen tot uiting (2x) - zien vooral kansen, niet de bedreigingen - kunnen omgaan met vrijheid - hebben durf leerkrachtgedrag: - Ikr van leidende naar begeleidende rol (7x) - Iln samen vaardigheden aanleren, bijv. evalueren (2x) - veel overlegmomenten met structureel verloop - zien vooral kansen, niet de bedreigingen - meer algemene kennis klassenorganisatie: - veel uitdagende materialen, faciliteiten (15x) (o.a. meer computers, iedere Iln eigen laptop) - voldoende ruimte (11x) (verschillende werkplekken, open, lichte, gezellige, uitnodigende inrichting) - Iln werken op eigen niveau (11x) (rekening houden met leerstijl, MI, evt. groepsoverstijgend) - werken met taken (8x) (korte instructie, zelf/samen uitzoeken, daarna pas hulp van Ikr, variatie in verwerking, div. samenwerkingsvormen) - meer tijd voor extra instructie, begeleiding, RT (3x) - goed time-management (1x) - veilig (1x) - elke week excursie (1x) - elke dag gym in de ochtend (1x) - creativiteit, expressiviteit, muziek (1x)
---------------------------------------	---

stap 2; vanaf nu met tweetallen	<i>“Wat zou het mij opleveren?” (welke positieve resultaten zouden het gevolg zijn, wat zou het opleveren voor de leerlingen, wat zou het mij persoonlijk opleveren?)</i> leerling-gedrag: - gemotiveerde, lln (13x) (meer betrokken bij leerproces, enthousiast, betere werkhouding) - goede sfeer, positief werkklimaat (10x) (geen pestgedrag meer, socialer, lln voelen zich veilig) - welbevinden, voldoening (8x), zelfvertrouwen, trotse lln - betere resultaten (6x) - nemen verantwoordelijkheid (3x) (weten hoe ze zaken aan moeten pakken) - samenwerking, (leren) elkaar coachen (3x) leerkrachtgedrag: - welbevinden lkr, voldoening, energie (10x) - lkr (van leidende naar) begeleidende rol (7x) - het maximale uit een kind kunnen halen (3x) - beter beeld van de ontwikkeling van de lln krijgen - meer aandacht voor inhoudelijke leerstof (2x) - lkr. helpen elkaar (2x) - uitdagend voor lkr - het werk kunnen doen waar je voor aangenomen bent - geen angst voor uitdagende, vernieuwende leeromgeving klassenorganisatie: - meer tijd en ruimte voor extra instructie, begeleiding, passend onderwijs (5x) - optimale uitdagende leeromgeving (5x) - minder werkdruk (2x) - ruim aandacht voor meervoudige intelligentie (2x) - extra handen in de klas - rust in de klas - alle lln komen aan hun trekken
stap 3	<i>Kies de top-5 kenmerken van jouw lerende klas, en concretiseer die. (Kies minimaal twee kenmerken die je voor <u>onmogelijk</u> houdt.)</i> leerling-gedrag: - intrinsieke motivatie, betrokkenheid, enthousiasme (11x) - sociaal bewust, sociaal vaardig, optimale verdraagzaamheid (8x) , pestgedrag wordt uitgebannen - lln kunnen zelf onderwerp kiezen, zelfstandigheid (11x) , lln stellen zichzelf doelen - lln (leren) samenwerken, helpen elkaar (6x) - zelfbewustwording (4x), zelfvertrouwen - creatief (3x) - coachen elkaar (2x) - lln denken alleen aan mogelijkheden leerkrachtgedrag: - begeleidende rol (4x) - na behaalde kerndoelen methode los kunnen laten (2x) - sturen van vrijheid in gebondenheid (2x) - lln worden steeds uitgedaagd (2x) - m.i. talenten in kaart brengen - goed time-management - oplossingsgericht - creativiteit klassenorganisatie: - aantrekkelijke en voldoende leermiddelen / computers (13x)

	- <u>voldoende ruimte</u>, ruimtes voor activiteiten (muziekhoek, taalpracticum, stilte) (10x) - lln kunnen zelf werkplek kiezen (6x) - <u>alle lln werken op eigen niveau, eigen leerlijn</u>, <u>passend onderwijs</u> (4x) - excursies / buitenlessen (klassentuin) (3x) - lln werken met handelingswijzers (3x) - ruim aandacht voor m.i. (2x) - groepsoverstijgend, personeel breed inzetbaar (2x) - groepsoverstijgende rt voor zorglln
stap 4	<i>“Hoe komen we daar?” Wat moet jij als leerkracht doen om dat te bereiken?</i> leerkrachtgedrag: - positieve benadering(9x), (stimulering: motiveren, waarderen, belonen als stap behaald is, beloningen door lln bedacht, goed pedagogisch klimaat, betrokkenheid naar lln) - vertrouwen schenken aan lln (eigen verantwoordelijkheid) (9x) (leren loslaten, lln veel inbreng bij keuze geven en manier waarop) - veel aandacht aan sociale aspect / samenwerking; voorbeeldfunctie (jezelf kwetsbaar op durven stellen) (7x) - aansluiten belevingswereld lln, blik verruimen (4x) - kennis van de materialen (3x) - creatief omgaan met gegeven materiaal en ruimte (3x) - openstaan voor veranderingen (3x) - lln leren (bijv. samenwerken) d.m.v. handelingswijzers (2x) - van leiden naar begeleiden (2x) - evalueren, reflecteren (2x) - pedagogisch, didactisch en organisatorisch bekwaam (2x), meer vaardigheden ontwikkelen - aansluiten bij leerbehoeften - omgaan met verschillen - prioriteiten stellen - vaker werken met uitgestelde aandacht - meer coachgesprekken met collega's - kinderen op school kind laten zijn - methodes los durven laten, en aanpassen aan werkvorm klassenorganisatie: - duidelijke (andere) klassenorganisatie, vanuit basisstructuur (i.v.m. zelfstandigheidbevordering, 'vrijheid in gebondenheid') (7x) - meer werkplekken, fysieke ruimte (5x) - zorgen voor voldoende, uitdagend materiaal (5x) - meer financiën (3x) - doorgaande lijn (schoolbreed) (2x) - digibord (2x) - tijd - meer handen in de klas - samenwerkingsopdrachten in elk circuit - handelingswijzers
stap 5	<i>“Ik herken de geboekte vooruitgang aan...” (indicatoren, denk aan leerling-gedrag)</i> leerling-gedrag: - enthousiaste, initiatiefrijke lln (22x) “hongerige”, gemotiveerde leerlingen, gelukkig met hun werk, voelen zich uitgedaagd - goede sfeer/klassenklimaat/sociaal/respect voor elkaar (12x) - goede resultaten toetsen (11x) succeservaringen - goede samenwerking (7x) - drang iets te willen delen - zelfstandigheid (7x) - lln kunnen vervolgstappen zetten - verantwoordelijkheid (3x)

	- bewustwording (2x) - zelfvertrouwen - creativiteit / expressiviteit leerkrachtgedrag: - durft los te laten, verantwoordelijkheid ligt deels bij Iln (3x) laat naast basisstof ook eigen leerstof kiezen, eigen werkvormen - stelt prioriteiten - samenwerking tussen collega's m.b.t. begeleiding zorgIln - voldaan gevoel, ook al is het werk niet af - lkr. is slechts begeleider klassenorganisatie: - veel rust in de klas (4x) - effectievere hulpverlening; minder handelingsplannen (2x) - elk kind komt volledig tot zijn recht - keuze variatie voor verwerking - tevreden ouders (1x!)
stap 6	<i>Noem één experiment (proeftuintje) dat je eventueel zou willen proberen.</i> leerkrachtgedrag: - Iln eigen leerstof en verwerking laten kiezen, rekening houdend met m.i. en kerndoelen, methode meer loslaten (naast docu, wereldoriëntatie, expressie (theatervoorstelling) ook bij rekenen en taal) (8x) - eigen werkplekken loslaten (2x) - handelingswijzer voor samenwerken (2x) - bewust aandacht besteden aan positief klimaat, goede werksfeer, sociaal-emotionele ontwikkeling (2x) - verwezenlijking m.i. (afbakening, bewaking doelen, onderzoek naar haalbare mogelijkheden) - samenwerking tussen collega's m.b.t. begeleiding zorgIln - eigen timemanagement verbeteren - structureel evalueren en reflecteren met Iln over werk, sociaal klimaat, de Iln, en lkr als coach. klassenorganisatie: - digibord ervaring (2x) - eigen leerlijnen (juist voor de sterke Iln) - aantrekkelijke hoeken

Bijlage 13

De Vijf Disciplines in de klas.....Dalton studiedag 24-03-11

1. Bij welke discipline past jouw experiment (proeftuintje) van stap 6 uit “Het beeld van een lerende klas”?

2. Noteer ook eventueel andere ideeën bij de diverse disciplines.

	Interventies in de klas, binnen de Vijf Disciplines
Persoonlijk meesterschap <i>Mogelijke toepassingen / activiteiten in de klas:</i>	
Mentale modellen <i>Mogelijke toepassingen / activiteiten in de klas:</i>	
Gezamenlijke visie <i>Mogelijke toepassingen / activiteiten in de klas:</i>	
Teamleren <i>Mogelijke toepassingen / activiteiten in de klas:</i>	
Systeemdenken <i>Mogelijke toepassingen / activiteiten in de klas:</i>	
Opmerkingen:	

't Carillon... dat klinkt goed!



De Vijf Disciplines in de klas.....Dalton studiedag 24-03-11

"Lerende scholen", SENGE* → SAMENVATTING DALTON ↓	Het uitgangspunt bij het werken met de vijf disciplines van Senge in de klas is dat mensen het beste leren als het voortkomt uit de eigen behoefte en als je inziet dat je iets (nog) niet kan of weet. Kinderen leren inzien dat ze zelf invloed hebben op hun eigen toekomst, dat ze ertoe doen, dat zij het verschil uitmaken.
Persoonlijk meesterschap - Werken aan zelfstandigheidbevordering - Van zelfstandig leren (de taak) naar zelfsturend leren - Bewust keuzes leren maken - Plannen, registreren - Zelfevalueren, zelfreflecteren - Ontwikkeling van verantwoordelijkheidsgevoel	Bij het werken aan persoonlijk meesterschap bij kinderen besteden leraren aandacht aan wat kinderen willen en willen bereiken: - Praten met en kinderen laten nadenken over: wat wil ik met mijn leven? Welke keuzes maak ik om in de richting te komen van wat ik graag zou willen? Interesses. - Discipline: leren van fouten en successen, opnieuw proberen, volharden. Realiteit onder ogen zien. - Actief keuzes maken; welke actie brengt me dicht bij dat wat ik graag zou willen? Ook minder leuke, maar toch noodzakelijke dingen leren behoort hiertoe.
Mentale modellen - Werken aan sociaal emotionele ontwikkeling, zelfstandigheid - Werken aan sociale vaardigheden - Ontwikkeling van verantwoordelijkheidsgevoel	Bij het verkennen van mentale modellen bij kinderen besteden leraren aandacht aan het ontwikkelen van communicatie, aan en van elkaar leren, door te: - Praten over opvattingen, waar komen ze vandaan waar leiden ze toe. - Kijken naar zaken vanuit verschillende perspectieven. - Praten over conclusies trekken en oordelen over mensen en situaties.
Gezamenlijke visie - Samenwerking - Gedragsregels - Leren omgaan met uitgestelde aandacht (zelfstandigheid) - Verantwoordelijkheid voor elkaar	Bij het werken aan een gemeenschappelijke visie in de klas besteden leraren aandacht aan medeverantwoordelijkheid en innerlijke betrokkenheid door: - Samen met de kinderen na te denken over het gezamenlijk streven, verwachtingen van elkaar, de leraar, en zichzelf. - Samen hierover afspraken maken, regelmatig deze afspraken evalueren en bijstellen.
Teamleren - Samenwerking - Werken aan sociale vaardigheden (hulpvaardigheid) - Je committeren aan groepsdoelen - Vertrouwen geven en krijgen - Van samenwerken naar interactief leren - Evalueren, reflecteren - Streven naar gemeenschappelijk voordeel (betrokkenheid)	Bij het werken aan teamleren bij kinderen besteden leraren aandacht aan interactie tussen kinderen onderling (coöperatief leren) en de interactie tussen leerling en leraar door: - Samen actief en met respect naar elkaar luisteren, elkaar uit laten praten. - De ander 'echt' proberen te begrijpen door vragen te stellen. Eerlijk zijn als je iets niet begrijpt. - Niet te oordelen over de ander, geen waardeoordeel uitspreken. - Leren samenwerken bij het oplossen van problemen, creëren van een win-win situatie. Streven naar positieve wederzijdse afhankelijkheid.
Systeemdenken - Complexiteit inzichtelijk maken door: taak/plan/kiesborden, weektaakkaarten, dagkleuren, dagritmekaarten, handelingswijzers (vergroten zelfstandigheid) - Tegemoet komen aan verschillen tussen kinderen, meervoudige intelligentie - Eigen manier van denken onderzoeken (optimale zelfreflectie)	Bij systeemdenken met kinderen besteden leraren aandacht aan onderlinge relaties en verbanden tussen systemen waarin we leven en werken, door: - Kinderen te leren denken in samenhangen, niet alleen in feiten en in oorzaak en gevolg, samen zoeken naar dieperliggende oorzaken en oplossingen voor problemen. - Tegemoet te komen aan de noodzaak tot visuele ontwikkeling van kinderen ter ondersteuning van het woord. Hiermee complexiteit inzichtelijk maken. - Tegemoet te komen aan meervoudige intelligentie. - Optimaliseren van zelfreflectie; de eigen manier van denken te onderzoeken.
Werken aan de vijf disciplines bevordert het eigenaarschap van de leerling over zijn eigen leerproces	* bron: Genot, A. (2005). <i>Competenties van leraren bij onderwijsinnovatie en implementatie</i> (p. 9-10) [naar Jutten, J. (2003)]

