

Zelfverantwoordelijk leren

*Een onderzoek naar de invulling van
zelfverantwoordelijk leren*

Mei 2017

Student: Sanne van Kaathoven

Studentnummer: 2444690 (311553)

Cohort: september 2015, MLE Fontys Hogeschool Kind en Educatie Eindhoven

Contact: sannevankaathoven@gmail.com

Onderzoek 2

Kerndocenten: A. Janssen-Seezink, S. Bergsen

Inhoudsopgave

1. Management samenvatting	3
2. Probleembeschrijving	5
2.1 Aanleiding en context	5
2.2 Probleemstelling	6
3. Theoretisch kader	7
3.1 Zelfverantwoordelijk leren.....	7
3.2 Het belang van zelfverantwoordelijk leren.....	7
3.3 Voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren	9
3.3.1. De rol van de leerkracht.....	9
3.3.2 Ontwerp van lessen	10
4. Onderzoeksvragen	13
5. Opzet van het onderzoek.....	14
5.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	14
5.2 Respondenten	14
5.3 Instrumenten	15
5.4 Wijze van data-analyse	16
6. Resultaten	18
7. Conclusies	22
8. Reflectie op onderzoeksproces.....	24
9. Aanbevelingen	26
10. Literatuurlijst.....	29
11. Bijlagen.....	31
1. Interviewprotocol	31
2. Interview vragen	32
3. Observatieprotocol	33
4. Observatielijst	34
5. Peerfeedback medestudent.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Theoretisch kader	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
De onderzoeksvraag.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Opzet onderzoek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Rapportage (vorm).....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

1. Management samenvatting

De huidige maatschappij ontwikkelt zich razendsnel en voor scholen is het essentieel om hun onderwijs zo in te richten dat ze leerlingen klaarstomen om in deze maatschappij te kunnen functioneren. Hierbij is het van belang dat scholen vooral inzetten op het stimuleren van creativiteit, nieuwsgierigheid, betrokkenheid en dat scholen leerlingen leren omgaan met eigenaarschap, vrijheid en verantwoordelijkheid. Basisschool X wil hieraan bijdragen door zelfverantwoordelijk leren een centrale plaats te geven binnen haar onderwijsaanbod. In dit onderzoek wordt met zelfverantwoordelijk leren het ondersteunen van leerlingen bij het bepalen van doelen en het bijbehorende leerproces bedoeld. Dit zodat leerlingen leren om het eigen gedrag te monitoren en om beslissingen te kunnen nemen die aansluiten bij het gekozen leerdoel. De verantwoordelijkheid voor dit leerproces ligt grotendeels bij de leerling.

Het doel van dit onderzoek was het onderzoeken van wat er nodig is om het zelfverantwoordelijk leren op deze basisschool verder te bevorderen, zodat de betrokkenheid en intrinsieke motivatie van leerlingen op deze school verhoogd kan worden. Hierbij is onderzocht in welke mate zelfverantwoordelijk leren plaatsvond binnen de lessen, welke opvattingen de leerkrachten van de onderzochte basisschool hadden over zelfverantwoordelijk leren en welke ondersteuningsbehoefte ze hadden bij de doorontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren in hun lesontwerp.

Aan de hand van een literatuurstudie zijn voorwaarden ontstaan welke noodzakelijk zijn om zelfverantwoordelijk leren te kunnen stimuleren. Deze voorwaarden zijn gericht op interventies die leerkrachten dienen te doen bij het ontwerpen van lessen en de bijbehorende rol van de leerkracht. Met behulp van deze voorwaarden zijn inventariserende observaties en interviews gedaan bij de leerkrachten van groep 3 t/m 8. De observaties hebben plaatsgevonden tijdens lessen van wereldoriëntatie waarbij elke leerkracht tweemaal is geobserveerd middels gestructureerde observatielijsten. Na de observaties is door middel van semi-gestructureerde interviews bij de leerkrachten van groep 3 t/m 8 gevraagd naar de ondersteuningsbehoeften ten aanzien van het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren.

Uit de resultaatanalyse bleek dat gedurende de observaties leerkrachten vooral sterk zijn in de organisatorische voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren. Daarnaast waren de algemene uitgangspunten voor het ontwerpen van een les vaak zichtbaar, met name het mogelijk maken van samenwerken, doelgericht lesgeven en er worden veelvuldig vragen gesteld. Tijdens de lessen kan nog winst worden behaald bij de mate waarin leerlingen zelf doelen mogen stellen, het geven van duidelijkheid over beoordelingscriteria en het ophalen van voorkennis.

Uit de interviews bleek dat leerkrachten van basisschool X veelal gelijke opvattingen hadden over zelfverantwoordelijk leren. Ze vinden het belangrijk dat leerlingen leren om zelfverantwoordelijk te leren en zien het als een belangrijke waarde voor de toekomst. Ook zien ze het belang van een leerkracht die een

steeds meer coachende stijl aanneemt. Wel zijn er verschillende meningen over de mate van sturing en coaching door de leerkracht. Ten aanzien van de ondersteuningsbehoefte, kan vooral gezegd worden dat leerkrachten behoefte hebben aan duidelijke kaders en afstemming ten aanzien van kennisoverdracht, vaardigheidseisen en de opbouw van lessen. Hierbij willen ze graag mét en van elkaar leren om zo een doorgaande lijn te kunnen bewerkstelligen.

Op basis van de resultaten is aanbevolen om de leerkrachten te scholen ten aanzien van de veranderende rol van de leerkracht. Hierbij zou specifieke aandacht moeten zijn voor het stellen van coachende vragen, waarbij de vragen afgestemd worden op de behoefte van de leerling. De scholing zou versterkt kunnen worden door leerkrachten van en met elkaar te laten leren door middel van interne en externe collegiale consultaties. Naast de scholing is aanbevolen om duidelijke kaders te ontwikkelen ten aanzien van de opbouw van thema's en lessen, leerlijnen op cognitief gebied en leerlijnen voor leerlingvaardigheden. Bij de opbouw van thema's en lessen kunnen de voorwaarden om tot zelfverantwoordelijk leren te komen geïntegreerd worden in de bestaande lessen en/of themavoorbereidingen. Tenslotte is aan te bevelen om het onderwerp zelfverantwoordelijk leren een prominente plaats te geven in de jaaragenda van de school. Op deze wijze blijft het onderwerp actueel en kan afstemming plaatsvinden ten aanzien van de aanpak om zelfverantwoordelijk leren bij kinderen verder te bevorderen.

2. Probleembeschrijving

2.1 Aanleiding en context

Landelijke trends en onderzoeksrapporten (Lamb, 2015, Manders & Kool, 2015; Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2016) laten zien dat het essentieel is om in te zetten op toekomstgericht onderwijs. Door de creativiteit van leerlingen te stimuleren en hen te leren omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid wordt de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen bevorderd. Het bevorderen van nieuwsgierigheid is van belang voor het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die nodig zijn om in de toekomstige, veranderende samenleving te kunnen functioneren. Ryan en Deci (2000) geven aan dat een belangrijke voorwaarde om creativiteit en verantwoordelijkheid te stimuleren het creëren van betrokkenheid bij het leerproces is. Op deze wijze raken kinderen intrinsiek gemotiveerd en nieuwsgierig waardoor zij eerder tot leren komen (Ryan & Deci, 2000).

Scholen zijn leerplaatsen voor kinderen, een plek waar kinderen een groot deel van hun leven doorbrengen. Dit maakt dat scholen een goede plek zijn om aan het lerend vermogen van kinderen te werken. Basisschool X is zich bewust van de verantwoordelijkheid die zij heeft om bij te dragen aan het stimuleren van het lerend vermogen van kinderen. Ze zijn op zoek naar een manier om dit structureel vorm te geven.

Het team van basisschool X, bestaande uit zes leerkrachten en een directeur, heeft in schooljaar 2015-2016 een nieuwe visie op onderwijs opgesteld, waarvanuit de school gaat werken. Zij willen goed onderwijs geven aan hun leerlingen, momenteel 96 welke verdeeld zijn over vier combinatieklassen. Het team is op zoek gegaan naar het fundament van het onderwijs voor deze basisschool zodat steeds vanuit deze uitgangspunten het onderwijs kan worden vorm gegeven. Bij de vorming van de visie is een analyse gemaakt (van Kaathoven, 2016) waaruit blijkt dat er sprake was van een lage intrinsieke motivatie en betrokkenheid van de kinderen bij het leerproces, die afnam naar mate de kinderen in een hogere groep zaten. Bij deze analyse is gebruik gemaakt van resultaten uit het sociaal emotionele leerlingvolgysteem ZIEN wat op deze school wordt gebruikt. Naar aanleiding van deze analyse is onderzocht op welke manier een positieve impuls gegeven kon worden aan het stimuleren van intrinsieke motivatie en betrokkenheid bij kinderen (van Kaathoven, 2016). Uit het onderzoek van Van Kaathoven (2016) bleek dat inzetten op zelfregulerend leren bij kinderen, waarbij kinderen zelf de verantwoordelijkheid nemen om actief te leren, positief bijdraagt aan het verhogen van de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van kinderen. In de vernieuwde visie heeft het team het stimuleren van zelfverantwoordelijkheid bij kinderen dan ook opgenomen als een van de belangrijkste pijlers. Wel vroegen zij zich af op welke wijze ze dit het beste vorm konden geven in hun onderwijs.

Gedurende het onderzoek van Van Kaathoven (2016) is het team gaan experimenteren met zelfverantwoordelijk leren middels de leerlijn 'leren leren' (CED, 2016) tijdens de lessen in de wereld oriënterende vakken. De leerkrachten hebben geprobeerd om te sturen op de doelen bij 'taakaanpak' en 'reflectie'. Deze doelen werden aan de start van lessen met de kinderen besproken en achteraf geëvalueerd.

Bij de evaluatie (juni 2016) bleek dat met name het bespreken van doelen bewustwording bij leerlingen creëerde. Het was voor de leerlingen duidelijk wat er ten aanzien van hun taakaanpak werd verwacht en hoe ze hier achteraf aan hadden gewerkt. Wel gaven leerkrachten aan dat zij het lastig vonden om het proces goed vorm te geven. Er was erg veel sturing vanuit de leerkracht nodig en de leerkrachten pakten mis op de kennis hoe zelfverantwoordelijk leren te stimuleren. De leerkrachten hadden allemaal hun eigen aanpak gekozen en het was voor hen onduidelijk wat echt werkte om zelfverantwoordelijk leren als leerkracht te stimuleren. Het team is daardoor zoekende naar hun leerkrachtenrol en wil zicht op voorwaarden die van positieve invloed zijn om kinderen zelfverantwoordelijk te laten leren. Door het verkrijgen van meer duidelijkheid en inzicht, wil het team vervolgens gezamenlijke afspraken maken waardoor betere afstemming plaats kan vinden.

2.2 Probleemstelling

Zelfverantwoordelijk leren krijgt in de huidige maatschappij een steeds prominentere plek. Er wordt meer ingezet op het stimuleren van creativiteit, eigenaarschap en zelfsturend vermogen bij kinderen. Basisschool X wil graag aan bijdragen aan het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren en heeft dit onderwerp daarom ook een centrale plaats gegeven in de vernieuwde visie. Het team heeft uitgesproken dat zij graag willen dat onderzocht wordt op welke wijze ze als leerkracht zelfverantwoordelijk leren structureel kunnen stimuleren en een doorgaande lijn kunnen creëren. Het team heeft momenteel nog weinig zicht op wat zij expliciet verstaan onder zelfverantwoordelijk leren, de voorwaarden die nodig zijn om zelfverantwoordelijk leren bij kinderen te stimuleren en hoe zij hier momenteel als team al vorm aan geven. De focus van het onderzoek ligt daarom op het inventariseren van de huidige opvattingen en werkwijzen van leerkrachten ten aanzien van zelfverantwoordelijk leren. Het onderzoek heeft als doel interventies te geven die het team vervolgens kan doen om middels zelfverantwoordelijk leren de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van kinderen te verhogen.

3. Theoretisch kader

3.1 Zelfverantwoordelijk leren

In de theorie worden er verschillende begrippen gebruikt met eenzelfde betekenis of begrippen die sterk op elkaar lijken. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de definitie welke gebaseerd is op de definitie van Mitchell (2015) en Van den Bergh en Ros (2015). Zij benoemen dat zelfverantwoordelijk leren gericht is op het ondersteunen van leerlingen bij het bepalen van doelen en het bijbehorende leerproces. Dit zodat de leerlingen leren om het eigen gedrag te monitoren en om beslissingen te kunnen nemen die aansluiten bij het gekozen leerdoel. Hierdoor wordt zelfsturing, motivatie en het reflectief vermogen gestimuleerd, waardoor cognitieve en sociale leerprocessen worden geprikkeld. De verantwoordelijkheid voor het leerproces ligt grotendeels bij de leerling en niet meer bij de leerkracht.

Er is gekozen voor de definitie zoals Mitchell (2015) en Van den Bergh en Ros (2015) omdat in deze definitie elementen terugkomen die ook worden benoemd worden in diverse andere onderzoeken naar zelfverantwoordelijk leren. Zo benoemt Pintrich (2000) zelfverantwoordelijk leren een actief, constructief proces waarbij door de lerende zelf leerdoelen gesteld worden om zijn eigen kennis, motivatie en gedrag te kunnen controleren. In het onderzoek van Blok, Oostdam en Peetsma (2006), wordt expliciet aandacht besteed aan zelfverantwoordelijk leren. Onder zelfverantwoordelijk leren door kinderen verstaan zij het reguleren van het eigen leerproces middels oriëntatie, planning, monitoring en evaluatie om de intrinsieke motivatie van kinderen te stimuleren. Zij beschrijven Zelfverantwoordelijk leren als een proces van kennisconstructie waarbij de leerling zelf opzoek gaat naar deze kennis in plaats van overdracht door een docent. De leerlingen lossen middels een actief leerproces problemen op waarbij ze de verantwoordelijkheid krijgen om zelf leerdoelen te stellen en het leerproces mede te bepalen.

3.2 Het belang van zelfverantwoordelijk leren

Uit diverse onderzoeken blijkt dat zelfverantwoordelijk leren op diverse manieren effect heeft op de leerresultaten van kinderen. Het onderzoek van Hattie (2015) geeft aan dat zelfbevraging en zelfverwoording positief bijdragen aan de leerresultaten. Duckworth et al. (2009) onderschrijven dit positieve effect op de leerresultaten en geven daarnaast aan dat door zelfverantwoordelijk leren ook de vaardigheden aandacht, doorzettingsvermogen, motivatie, flexibiliteit en vertrouwen worden verbeterd. Een belangrijke voorwaarde om tot zelfverantwoordelijk leren te komen is het stimuleren van de wil van de leerling om te leren. De wijze waarop deze wil tot leren tot stand komt kan worden gestimuleerd door de leerkracht (zie paragraaf 3.3.1.) Duncan et al. (2007) vullen aan dat er een positieve relatie is tussen zelfverantwoordelijk leren en academische prestaties. Kinderen met meer zelfregulerende en onderzoekende vaardigheden hebben een grote kans om op academisch niveau te slagen.

Mitchell (2015) heeft daarnaast de resultaten van diverse andere onderzoeken op een rijtje gezet waarbij hij gekeken heeft naar de invloed van zelfverantwoordelijk leren op het leergedrag van kinderen. Uit deze onderzoeken blijkt dat er diverse positieve effecten te meten zijn. Zo wordt de taakgerichtheid, zelfwerkzaamheid en sociale interactie bevorderd (Webber et. al, 1993 & Harrower en Dunlap, 2001). Hij beschrijft ook dat zelfverantwoordelijk leren bij zowel leerlingen met als zonder extra onderwijsbehoeften, leraarafhankelijke momenten vermindert. Dit neemt toe naar mate de leerlingen ouder worden, zij zijn dan beter in staat doelen te koppelen aan acties en het reflecterend vermogen is dan beter ontwikkeld (Mitchell, 2015). In hoofdstuk 3 wordt toegelicht op welke maatregelen een leerkracht kan nemen om zelfverantwoordelijk leren daadwerkelijk te bevorderen.

Er zijn daarnaast ook negatieve effecten gemeten ten aanzien van zelfverantwoordelijk leren bij kinderen (Oostdam et. al, 2006). Planningsvaardigheden, zelfstandigheid en procesbewaking zijn elementen die van belang zijn om zelfverantwoordelijk te kunnen leren. Wanneer deze worden aangesproken bestaat de kans dat er grote verschillen ontstaan op het gebied van voortgang en cognitie. Leerlingen met een lagere cognitie, sociaal emotionele of gedragsproblemen lopen een verhoogd risico om uit te vallen. Zij hebben meer begeleiding nodig, vroegtijdige signalering van de benodigde zorg is hierbij van groot belang. Daarnaast geeft het onderzoek van Oostdam et.al (2006) aan dat het voor deze leerlingen lastig is om goed om te gaan met de keuzevrijheid die ze krijgen. Het kan resulteren in uitstelgedrag waardoor er een achterstand kan ontstaan. Uit ander onderzoek van Blok, Oostdam en Peetsma (2006) blijkt dat bij het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren de zoektocht naar een goede balans tussen vraaggestuurd en aanbodgestuurd werken een belangrijk aandachtspunt is. Wanneer er sprake is van veel aanbod en leerkrachtgestuurd onderwijs kan dit resulteren in een lage betrokkenheid. Maar als juist vooral vraaggestuurd wordt gewerkt kan de doorgaande lijn in gevaar komen, wat vervolgens een negatief effect heeft op de borging van leerdoelen en de leeropbrengsten (Blok et. al, 2006).

3.3 Voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren

3.3.1. De rol van de leerkracht

De leerkracht heeft bij het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren een cruciale rol. Hij dient ervoor te zorgen dat leerlingen tot leren kunnen komen. Voorwaardelijk hierbij is dat de leerkracht allereerst de drie psychologische basisbehoeften van leerlingen te vervult; autonomie, relatie en competentie (Van den Bergh & Ros, 2015). Door leerlingen autonomie te geven, aan te sluiten bij interesses en hen keuzevrijheid te bieden kunnen leerlingen invloed uitoefenen op hetgeen ze doen en worden ze uitgedaagd. Daarnaast is het van belang dat hij investeert in het aspect 'relatie', leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze er mogen zijn en goed zijn zoals ze zijn. Dit doet hij door respectvol te handelen en te werken vanuit pedagogische tact. Je als leerkracht verdiepen in je leerlingen, hun leefsituatie, interesse en ontwikkeling, zijn hierbij essentiële voorwaarden. Daarnaast willen leerlingen graag competent zijn in wat ze doen, ze willen vertrouwen hebben. Als leerkracht moet je daarom het onderwijs dusdanig kunnen organiseren dat alle leerlingen op hun niveau uitdagingen en successen ervaren. Door verwachtingen, doelen en mogelijkheden te bespreken wordt daarnaast de motivatie en het competentiegevoel van leerlingen bevorderd (Van den Bergh & Ros, 2015). Door aan al deze voorwaarden te voldoen wordt de wil van de leerling om te leren gestimuleerd, wat vervolgens een positieve uitwerking heeft op het zelfverantwoordelijk leren (Duckworth et. al, 2009). Dit bereikt de leerkracht door leerlingen hun eigen taken te laten kiezen, initiatief te laten nemen in samenwerkend leren, de leerling te stimuleren om uitdagingen aan te gaan en de leerlingen zelf beslissingen te laten nemen (Boekaerts & Corno, 2005; Fredricks et al., 2004). Lemos (2002), Nolen (2003) en Perry et. al (1998) vullen hierbij aan dat het belangrijk is dat de leerkracht de leerling helpt bij het maken van deze keuzes en beslissingen, zij sturen aan op gedeelde verantwoordelijkheid. De leerkracht dient de leerling te ondersteunen bij het aangaan van meer uitdagende en complexe activiteiten.

De leerkracht dient ook zijn leerkrachtrol aan te kunnen passen, er wordt steeds meer een coachende en begeleidende rol van hem verwacht. Volgens Van den Bergh & Ros (2015) is het van belang een passend evenwicht te vinden tussen sturen en begeleiden. Hierbij kan afgewisseld worden tussen aanmoedigen, ondersteunen, open vragen stellen en het bieden van hulp om leerlingen zelf keuzes te laten maken. De methode 'scaffolding', waarbij de mate van begeleiding wordt afgestemd op de behoefte van de leerling ten aanzien van begrip en (voor)kennis, kan helpend zijn het vinden van een juiste balans tussen sturen en begeleiden (Boer & Preuter, 2014, Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011). Perry et al. (2002) benoemen aansluitend de grote invloed van effectieve leerkracht-leerling interactie. Om het zelfstandig werken en zelfverantwoordelijk leren te stimuleren is het van belang dat leerkrachten leerlingen keuzes geven, ruimte voor zelfstandigheid creëren, leerlingen eigen werk en dat van anderen laten evalueren, de leerling het nut van de activiteit laten inzien, opties voor instrumentele support geven en dat zij als leerkracht leerlingen voorzien van opbouwende feedback.

Bij voorgaande aspecten gaat het vooral om de rol van de leerkracht als begeleider bij het leerproces van kinderen. Van den Bergh en Ros (2015) onderstrepen ook het belang van het organisatorisch vermogen van de leerkracht wanneer zelfverantwoordelijk leren willen stimuleren. Hij dient in staat te zijn om zijn klassenmanagement op dusdanige wijze te organiseren dat leren zo efficiënt en effectief mogelijk plaats kan vinden. Bij zelfverantwoordelijk leren dient de leerkracht met name te letten op het stellen van heldere doelen en verwachtingen, het maken van duidelijke procedures en afspraken en de leerkracht moet overzicht over de groep hebben.

Wanneer de activiteit is georganiseerd en uiteindelijk heeft plaatsgevonden zijn evaluatie en beoordeling stappen die niet mogen worden overgeslagen. Zowel Van den Bergh en Ros (2015) als Oostdam en Peetsma (2006) onderschrijven het belang van deze stappen binnen het proces van zelfverantwoordelijk leren. De leerkracht en de leerling dienen informatie te verkrijgen over de wijze waarop aan de doelen gewerkt is en of deze zijn behaald. Dit zodat de leerling zicht krijgt in de genomen stappen, wat hij heeft geleerd, welke kennis is vergaard en welke verbanden hij kan leggen met het eerder geleerde. Op deze wijze wordt het reflectieve vermogen van de kinderen gestimuleerd, een essentiële voorwaarden om zelfverantwoordelijk te kunnen leren (Mansel, James & the Assessment Reform Group, 2009, Van den Bergh & Ros, 2015).

3.3.2 Ontwerp van lessen

Oostdam en Peetsma (2006) geven aan dat bij het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren het belangrijk is dat de leerkracht niet primair meer fungeert als kennisoverdrager, maar dat leerlingen zelf op zoek gaan naar kennis. De leerkracht dient op te treden als ondersteuner bij dit leerproces en hij moet het onderwijs goed kunnen organiseren. Om zelfverantwoordelijk leren mogelijk te maken zal de leerkracht bij de organisatie en het ontwerpen van zijn onderwijs rekening moeten houden met zes principes: onderwijs aanbieden in kleine stappen, trapsgewijs aanbod van handelend naar mentaal niveau, inzetten op leergedrag van kinderen, kinderen bewustmaken van de gevolgde wegen, samenvatten van het geleerde en succesbeleving (Parreren, 2005). Deze stappen dienen geïntegreerd te worden in het dagelijks handelen van de leerkracht en zodoende terug te komen bij vrijwel elke onderwijsactiviteit. Naast het dagelijks handelen is het bij het ontwerpen van onderwijsactiviteiten van belang dat deze voldoen aan vijf uitgangspunten: leerdoelen centraal stellen, de leerdoelen aan laten sluiten bij het niveau van de kinderen, als leerkracht een begeleidende rol aannemen, leerlingen zelf keuzes laten maken in het leerproces en hen actief laten samenwerken (Oostdam, 2013; Van den Bergh & Ros, 2015). Door deze elementen in te bouwen in de activiteit is er een goede basis voor de leerlingen om tot leren te komen.

Van den Bergh en Ros (2015) geven aan dat, wanneer men zelfverantwoordelijk leren bij kinderen wil stimuleren, de onderwijsactiviteit als volgt dient te worden opgebouwd: activeren van voorkennis en het bespreken van doelen ten aanzien van de gekozen activiteit, vervolgens de gekozen werkvormen en activiteiten laten aansluiten bij het gekozen doel en het niveau van de leerlingen (differentiatie). De

verwerkingsvormen dienen een activerend karakter te hebben en uiteindelijk moet de activiteit doelgericht geëvalueerd worden.

Door deze principes en uitgangspunten als leidraad te nemen kan optimaal gestuurd worden op het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren bij kinderen. De algemene principes zijn de basis voor het dagelijks handelen, de uitgangspunten zijn leidend voor het ontwerp van de lesactiviteit en de opbouw heeft een gestructureerde opzet (Van den Bergh & Ros, 2015). In figuur 1 worden de genoemde uitgangspunten om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren schematisch weergegeven.



Figuur 1. Uitgangspunten ontwerp lessen zelfverantwoordelijk leren (van Kaathoven, 2016. Gebaseerd op Parreren, 2005, Oostdam, 2013 en Van den Bergh & Ros, 2015)

4. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Op welke wijze kan basisschool X het zelfverantwoordelijk leren verder bevorderen?

Deelvragen:

1. In welke mate vindt op dit moment zelfverantwoordelijk leren plaats tijdens de lessen?
2. Welke opvattingen hebben de leerkrachten van basisschool X over zelfverantwoordelijk leren?
3. Welke ondersteuningsbehoefte hebben leerkrachten in de doorontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren in hun lesontwerp?

5. Opzet van het onderzoek

5.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag *‘Op welke wijze kan basisschool X het zelfverantwoordelijk leren verder bevorderen?’* is gekozen voor een inventariserend, kwalitatief onderzoek. Het onderzoek heeft een inventariserend karakter doordat bij alle respondenten gevraagd en gekeken is naar hun gedrag, ervaringen en meningen. Er is data verzameld waardoor een beeld is gecreëerd van de huidige stand van zaken (Boeije, 2005). De dataverzameling middels deze instrumenten wordt gedaan onder een klein aantal onderzoekseenheden, namelijk zes leerkrachten.

Door middel van semi-structureerde interviews en observaties is vanuit het perspectief van de respondenten bekeken hoe zij denken over zelfverantwoordelijk leren en welk gedrag ze hierbij laten zien. Onderzoeksvraag 1 *‘In welke mate vindt op dit moment zelfverantwoordelijk leren plaats tijdens de lessen?’* is beantwoord middels een observatie. Onderzoeksvraag 2 *‘Welke opvattingen hebben de leerkrachten van basisschool X over zelfverantwoordelijk leren?’* en onderzoeksvraag 3 *‘Welke ondersteuningsbehoefte hebben leerkrachten in de doorontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren in hun lesontwerp?’* zijn beantwoord middels een interview.

Er is gekozen om eerst de observaties uit te voeren zodat vervolgens door interviews verdieping kon plaatsvinden op de verkregen informatie uit de observaties. De observaties zijn uitgevoerd in een korte periode, een tijdsbestek van twee weken. Om een gelijk beeld te creëren is er gekozen om de observaties te houden binnen hetzelfde vakgebied, wereldoriëntatie. Er is voor wereldoriëntatie gekozen omdat bij de aanleiding van het probleem ook geëxperimenteerd is binnen dit vakgebied. Het onderzoek richt zich hierbij op de groepen 3 t/m 8 omdat in deze groepen wereldoriëntatie op dezelfde wijze wordt vormgegeven. De leerlingen zijn op vooraf gekozen momenten, tegelijk bezig met dit vakgebied. Zij doen dit door thematisch te werken middels de methodiek ‘Leskracht’. In de groepen 1/2 is sprake van spelenderwijs leren waardoor gerichte observaties op dit vlak complex zijn.

5.2 Respondenten

Voor het onderzoek zijn de vier leerkrachten van groep 3 t/m 8 geïnterviewd en geobserveerd. De leerkrachten zijn allemaal vrouw en de gemiddelde leeftijd is 36,1 jaar (standaarddeviatie 9,9). Er is een leerkracht werkzaam in groep 3/4, een leerkracht in groep 5/6 en twee leerkrachten in groep 7/8. Een van de leerkrachten in groep 7/8 heeft ook de functie van intern begeleider. De respondenten zijn representatief voor het onderzoek op deze school omdat het alle leerkrachten zijn welke werken in groep 3 t/m 8, de groepen waar het onderzoek plaatsvindt.

5.3 Instrumenten

Voor het onderzoek worden twee soorten instrumenten gebruikt, een interview en een observatie. Zie voor de opzet van de instrumenten bijlagen 2 en 4.

De observaties geven antwoord op deelvraag 1: *'In welke mate vindt op dit moment zelfverantwoordelijk leren plaats tijdens de lessen?'.* Voor de observaties is een gestructureerde observatielijst ontwikkeld, opgedeeld in drie topics welke zijn ontstaan vanuit de gefundeerde theoriebenadering (Boeije, 2005). Deze topics komen overeen met de topics in het interview en met de voorwaarden zoals deze in de literatuur zijn opgesteld; algemene uitgangspunten, uitgangspunten voor ontwerp van een les en opzet voor een les (Parreren, 2005, Oostdam, 2013 en Van den Bergh & Ros, 2015). Door middel van deze gestructureerde observaties is bekeken in welke mate de voorwaarden voor zelfverantwoordelijk leren zichtbaar waren in de praktijk.

Bij de observaties zijn alle leerkrachten tweemaal geobserveerd, beide keren door de onderzoeker. Op deze wijze werd incidenteel gedrag zoveel mogelijk gereduceerd. De observaties zijn in alle groepen gedaan, bij hetzelfde vak. Het doel van de observaties was om systematisch informatie te verzamelen ten aanzien van de gewenste voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren.

Naar aanleiding van theoretisch onderzoek is een interview leidraad opgesteld welke antwoord moest geven op onderzoeksvraag 2 *'Welke opvattingen hebben de leerkrachten van basisschool X over zelfverantwoordelijk leren?'* en onderzoeksvraag 3 *'Welke ondersteuningsbehoefte hebben leerkrachten in de doorontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren in hun lesontwerp?'*. Daarnaast is middels het interview ook meer verdiepende informatie verkregen over subvraag 1 *'Welke voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren zijn zichtbaar in de lessen?'*. Leerkrachten zijn doorgevraagd op de eerder gedane observaties. De interviews versterkten op deze wijze de observaties doordat zij andere elementen deed oplichten. Er was hierdoor sprake van triangulatie (Boeije, 2005).

Met betrekking tot de interviewleidraad is gekozen voor een semigestructureerd interview welke individueel afgenomen is. Middels enkele vaste vragen is een structuur opgesteld die vervolgens ruimte geeft om door te vragen en eventueel nieuwe vragen toe te voegen. Het interview is ingedeeld naar inhoud en opgedeeld in drie topics; opvattingen, voorwaarden en interventies. Bij de voorwaarden is vervolgens een onderverdeling gemaakt voor het ontwerp van de lessen en de rol van de leerkracht. Ten aanzien van het ontwerp van de lessen is uitgegaan van de voorwaarden zoals deze zijn benoemd in de literatuurstudie; algemene uitgangspunten, uitgangspunten voor ontwerp van een les en opzet voor een les (Parreren, 2005, Oostdam, 2013 en Van den Bergh & Ros, 2015). Door deze theoretische onderbouwing en het interview vooraf te structureren was de interviewer beter in staat om zich bij het onderwerp te houden waardoor de validiteit werd versterkt (Boeije, 2005).

De leerkrachten zijn tijdens het interview individueel geïnstrueerd over de voorwaarden die van belang zijn om zelfverantwoordelijk te leren. Op deze wijze waren zij in staat om specifiek antwoord te geven op elke deelstap en werd het mogelijk om een compleet beeld te genereren.

Er is voor interviews gekozen om dat deze de mogelijkheid boden om een breed beeld te verkrijgen over de mening en de ervaringen van respondenten. Het geeft de interviewer daarnaast de kans om door te vragen, toelichting te geven of dieper in te gaan op het onderwerp wanneer dit noodzakelijk blijkt (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2011). Daarnaast was het mogelijk om in de interviews door te vragen op de observaties. De interviews zijn opgenomen en na afname zijn de interviews uitgewerkt en voorgelegd aan de geïnterviewde. Op deze wijze is sprake van memberchecking. Door gebruik te maken van een geluidsopname en te werken met memberchecking is de validiteit van de verzamelde gegevens versterkt (Baarda & Bakker, 2013)

5.4 Wijze van data-analyse

Na de afname van de interviews en observatie is overgegaan tot het analyseren van deze gegevens, dit is gedaan bij zowel de observaties als de interviews.

Observatieanalyse

Bij de analyse van de observaties is gekeken of het genoemde criterium zichtbaar was in de lessen. Door te werken met observatielijsten die ontstaan zijn uit de onderzoeken welke weergegeven zijn in de literatuurstudie, is de validiteit van de lijsten versterkt. De vier groepen die onderdeel zijn van het onderzoek zijn tweemaal geobserveerd waardoor er acht meetmomenten zijn geweest. Hierdoor is de betrouwbaarheid van de observaties verhoogd. De zichtbare items zijn geturfd en vervolgens in een verzameldocument bijeengezet. Deze gegevens zijn omgezet naar procenten. Hierbij is weergegeven bij hoeveel procent van de meetmomenten de bewuste criteria zichtbaar was gedurende de observaties. Op deze wijze ontstond een algemeen beeld van de aanwezige criteria ten aanzien van zelfverantwoordelijk leren in groep 3 t/m 8 op de onderzochte basisschool.

Uit deze analyse bleek dat enkele elementen niet of verminderd zichtbaar waren. Hier is in de interviews vervolgens expliciet naar gevraagd. Daarnaast zijn gedurende de observaties aantekeningen gemaakt, zogenaamde memo's, die van toegevoegde waarde waren voor de verslaglegging.

Interviewanalyse

Voor de analyse van het interview zijn de stappen gevolgd die door Strauss en Corbin (1998, uit: Boeije, 2005) worden onderscheiden. Na afname van de interviews zijn de interviewvragen en de gegeven antwoorden van de geïnterviewde persoon in een schema uitgewerkt. Hierbij zijn relevante fragmenten gekozen. De fragmenten waren relevant als deze betrekking hadden op het onderwerp van de onderzoeksvraag, het

stimuleren van zelfverantwoordelijk leren. Vervolgens is overgaan tot 'open coderen' waarbij gestart is het met reduceren van data. Dit is gedaan door zinvolle stukken tekst te markeren en vervolgens om te zetten in labels. Hierna zijn deze labels per deelvraag in een verzameldocument geplaatst waardoor een codeboom is ontstaan. Bij de labels die vaker voorkwamen in de interviews is dit aantal middels een nummer toegevoegd aan het label. Vervolgens zijn deze labels door axiaal te coderen in categorieën verdeeld (Strauss en Corbin, 1998, uit: Boeije, 2005). Door hierbij te werken met een kleurenschema is inzicht gecreëerd, er is duidelijk geworden welke begrippen bij elkaar hoorden. De labels zijn samengevoegd of er is een synoniem ontstaan voor enkele labels bij elkaar. Om er zeker van te zijn dat deze categorieën passend zijn voor de labels is gewerkt met een twee interbeoordelaars. Zij hebben kritisch gekeken naar de categorieën waardoor toeval zoveel mogelijk is gereduceerd. De interbeoordelaarsprocedure heeft ervoor gezorgd dat de labels kernachtiger zijn weergegeven, het aantal labels is hierdoor verminderd en er is een duidelijker overzicht ontstaan.

6. Resultaten

Middels onderstaande beschrijvingen wordt een antwoord gegeven op de drie deelvragen, die onderdeel zijn van de hoofdvraag van dit onderzoek, 'In hoeverre geeft het team invulling aan zelfverantwoordelijk leren door kinderen op basisschool X?'. De gegevens zijn gegenereerd uit interviews en observaties.

Deelvraag 1: 'In welke mate vindt op dit moment zelfverantwoordelijk leren plaats tijdens de lessen?'

De resultaten van de observaties zijn verwerkt in tabel 1, welke hierna is weergegeven. Bij het dagelijks handelen is bij zes van de acht meetmomenten gezien dat de leerkracht haar veronderstellingen checkt door leerlingen er naar te vragen (75%). Bij een kwart van de meetmomenten werden leerlingen positief beloond (25%), samenvatten en aangeven van het nut van de leeractiviteit werd beide eenmaal gezien (12,5%). Het aansturen op het verbeteren van leergedrag en verbindingen maken tussen handelend en mentaal leren is niet gezien. Deze items zijn in de interviews bevestigd, hieruit bleek dat alle leerkrachten aansturen op het verbeteren van het leergedrag. Het maken van verbinding tussen handelend en mentaal leren gebeurt met name in groep 3 t/m 6.

Bij de uitgangspunten voor het ontwerpen van een lesactiviteit is bij alle meetmomenten zichtbaar geweest dat leerkrachten lesgeven vanuit het gestelde doel, zij de leerlingen vragen stellen over wat zij willen doen en zij de leerlingen laten samenwerken (100%). Uitdagende en doelgerichte leeractiviteiten aanbieden die aansluiten bij wat de leerling net kan en het bespreken van tussenliggende stappen was bij zes van de acht meetmomenten zichtbaar (75%). Het aanmoedigen van leerlingen om hen zelf initiatief te laten nemen was bij iets meer dan de helft van de momenten zichtbaar (62,5%). Bij één van de acht meetmomenten was zichtbaar dat de leerkracht leerlingen zelf oplossingen liet bedenken voor een probleem (12,5%). Het zelf stellen van doelen was niet zichtbaar tijdens de geobserveerde momenten (0%).

Bij de criteria voor de lesopbouw is de hoogste score behaald bij het laten aansluiten van de werkvorm bij het beoogde leerdoel (87,5%). Hierop volgt het kiezen voor een werkvorm die zorgt voor een actieve leerhouding, deze was vijf van de acht keer zichtbaar (62,5%). Op de helft van de momenten was er sprake van het geven van constructieve feedback (50%). Op drie van de acht meetmomenten was het zichtbaar dat de leerkracht vertelt wat het doel van de les is (37,5%). Het activeren van voorkennis en het aangeven van beoordelingscriteria was niet zichtbaar (0%).

Ten aanzien van het organiserend vermogen waren de meeste items zeven van de acht keer zichtbaar (87,5%). Het gaat hierbij om het houden van overzicht over de groep, de beschikbaarheid van de leerkracht voor hulp, effectief verdelen van de tijd en het duidelijk communiceren over de verwachtingen. Vervolgens was op vier van de acht meetmomenten zichtbaar dat er duidelijke afspraken en procedures werden afgesproken (50%). Het begeleiden van leerlingen in een ondersteunende, niet sturende rol en consequent optreden bij het overtreden van gemaakte afspraken was twee van de acht keer zichtbaar (25%).

Gedurende de observaties zijn ook aantekeningen, memo's, gemaakt. Dit om de gedane observaties toe te lichten of om denksporen uit te zetten die gebruikt konden worden in de interviews (Boeije, 2005). Hierbij is genoteerd dat leerkrachten wel vragen stellen over hetgeen de leerling wil doen maar dat dit met name suggestieve, sturende vragen zijn. Zo vraagt een leerkracht (groep 5/6) *'Is het dan een idee dat je hierna de moskee gaat bellen?'* en vraagt een andere leerkracht (7/8) *'Wil je hierna dan gaan opzoeken wat dan het belangrijkste bij de Islam is?'*. Dit sluit aan bij de aantekeningen die gemaakt zijn bij de criteria 'het begeleiden van leerlingen in een ondersteunende, niet sturende rol'. Hierbij is met name zichtbaar dat leerkrachten kinderen soms sturen middels het geven van tips in de begeleiding. *'Misschien zou een onderzoeksvraag kunnen zijn dat je gaat opzoeken wat een broodje aap verhaal is'* (leerkracht groep 7/8) of *'Ik zou eerst beginnen met het maken van een planning, dan weten jullie wat je moet doen'* (Leerkracht groep 3/4). Naar aanleiding van deze observaties is meegenomen dat in de interviews nader doorgevraagd moest worden over de sturende rol van de leerkracht.

Criteria	Zichtbaar 8 meetmomenten	Omgezet in procenten
Ontwerp van de lessen		
Algemene uitgangspunten voor het dagelijks handelen		
De leerkracht stuurt aan op het verbeteren van leergedrag van kinderen	0	0%
De leerkracht belooft positief gedrag	2	25%
De leerkracht maakt verbinding tussen handelend en mentaal leren	0	0%
De leerkracht checkt haar veronderstellingen over waarom leerlingen doen zoals ze doen door ernaar te vragen	6	75%
De leerkracht vat samen. De opdracht, het geleerde of hetgeen de leerling noemt.	1	12,5%
De leerkracht geeft aan wat het nut is van de leeractiviteit	1	12,5%
Algemene uitgangspunten ontwerp lesactiviteit		
De leerkracht geeft les vanuit het gestelde leerdoel	8	100%
De leerkracht biedt doelgerichte leeractiviteiten aan welke leerlingen als uitdagend ervaren en die aansluiten bij wat de leerling (net)aan kan.	6	75%
De leerkracht bespreekt tussenliggende stappen op weg naar het einddoel	6	75%
De leerkracht biedt leerlingen de mogelijkheid om zelf doelen te stellen	0	0%
De leerkracht stelt leerlingen vragen over wat de leerling wil doen	8	100%
De leerkracht moedigt leerlingen aan om zelf initiatief te nemen	5	62,5%
De leerkracht laat leerlingen zelf oplossingen voor problemen bedenken	1	12,5%
De leerkracht geeft leerlingen de mogelijkheid om samen te werken	8	100%
Opbouw lesactiviteit		
De leerkracht vertelt de leerlingen wat het doel van de les is	3	37,5%
De leerkracht activeert de voorkennis van leerlingen	0	0%
De gekozen werkvorm sluit aan bij het beoogde leerdoel	7	87,5%
De gekozen werkvorm zorgt voor een actieve leerhouding	5	62,5%
De leerkracht geeft constructieve feedback tijdens de les	4	50%
De leerkracht geeft aan waar leerlingen op beoordeeld worden	0	0%
Organiserend vermogen en rol van de leerkracht		
De leerkracht houdt overzicht over de groep	7	87,5%
De leerkracht begeleidt leerlingen in een ondersteunde, niet sturende, rol	2	25%

De leerkracht is beschikbaar om hulp te bieden als leerlingen dit nodig hebben	7	87,5%
De leerkracht verdeelt de beschikbare tijd effectief	7	87,5%
De leerkracht communiceert duidelijk over de verwachtingen welke zij van haar leerlingen heeft	7	87,5%
De leerkracht geeft aan wat de afspraken en procedures zijn bij een activiteit	4	50%
De leerkracht treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken	2	25%

Tabel 1. Resultaten observaties

Deelvraag 2: ‘Welke opvattingen hebben de leerkrachten van basisschool X over zelfverantwoordelijk leren?’

De ondervraagde leerkrachten geven alle vier aan dat zelfverantwoordelijk leren voor hen betekent dat leerlingen eigenaar zijn over het eigen leerproces en dat zij zelf doelen moeten kunnen stellen. Twee leerkrachten benadrukken hierbij nog het belang van inzicht krijgen in eigen ontwikkeling en één leerkracht benoemt het belang om de ontwikkeling te volgen en bewijslasten te verzamelen, bijvoorbeeld middels een portfolio en het linken van het doel naar aanleiding van een eerder behaald resultaat. *‘De leerling bepaalt naar aanleiding van een toets zelf zijn doel en gaat samen met iemand onderzoeken hoe hij dit doel kan bereiken en bewijzen’ (respondent 1).*

De ondervraagden geven allen aan het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren zeer waardevol te vinden, met name gericht op het verhogen van de betrokkenheid van leerlingen. Drie leerkrachten noemen het belang van zelfverantwoordelijk leren voor de toekomst van de leerling. Alle leerkrachten zijn bewust bezig met het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren maar geven wel aan dat dit nog niet structureel is *‘Ja, ik werk er aan bij bepaalde vakken maar het is nog niet ingebed, we zijn nog zoekende naar hoe we dit kunnen bereiken (respondent 3).*

Momenteel wordt door de ondervraagden geprobeerd leerlingen veel vrijheid te geven maar dit heeft volgens hen consequenties voor de resultaten en de producten die ontstaan. *‘Ik vind dat je een kind niet helemaal alles zelf kunt laten uitzoeken. Je moet handvatten geven zodat hij ook dieper op de inhoud in kan gaan’ (respondent 1).*

In de interviews wordt aangegeven dat leerkrachten nog veel verschillen zien in aanpak. De respondenten vertellen dat in de groepen 3 t/m 6 doelgericht wordt gewerkt en kinderen al wat losser worden gelaten. In groep 7/8 is nog meer sprake van sturing door de leerkrachten en gericht op eindopbrengsten. *‘Ik heb als leerkracht de opdracht om de leerlingen van a naar b te krijgen, dat maakt dat het een combi wordt van er klassikaal hard aan trekken en dan weer loslaten. We zijn nog enorm aan het zoeken en experimenteren’ (respondent 2).*

Deelvraag 3: ‘Welke ondersteuningsbehoefte hebben leerkrachten in de doorontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren in hun lesontwerp?’

Ten aanzien van de voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren geven alle ondervraagden aan dat er met name behoefte is aan het ontwikkelen van duidelijke kaders. De leerkrachten vertellen in de interviews dat zij middels deze kaders meer duidelijkheid zouden krijgen in de mate waarin ze kinderen moeten sturen en kunnen loslaten. Zij willen kinderen graag veel keuzevrijheid bieden maar zien dat kinderen

dan minder diepgaand bezig zijn *'Kinderen gaan zelf wel hun doel behalen maar gaan vervolgens niet meer zelf verder. Het blijft daarnaast globaal of ze zoeken naar het bekende (Respondent 1).*

Leerkrachten geven aan ook graag te willen weten hoe zij leerlingen kunnen begeleiden bij het zelfverantwoordelijk leren. Zij hebben behoefte aan richtlijnen en doelen, zowel op het gebied van leervaardigheden als op kennis. *'Bij rekenen heeft het geholpen dat we cruciale doelen opgesteld hebben. Er zijn zoveel doelen die je kan kiezen, het is fijn dat we per half jaar de 10 belangrijkste hebben gepakt. Dat geeft richting' (respondent 4).* *'We moeten duidelijke afspraken maken zodat er een goede doorgaande lijn komt (respondent 3).*

Daarnaast zijn alle ondervraagden zich bewust van de veranderende rol van de leerkracht. Ze weten dat er voor het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren een coachende houding wordt verwacht maar twee leerkrachten vinden het toepassen hiervan nog lastig. Zij geven aan gewend te zijn om veel te sturen en zich te richten op kennisoverdracht. Met name de leerkrachten van de groepen 5 t/m 8 geven dit aan in de interviews. *'Het lukt met wel om kinderen te coachen maar ik vind het wel lastig. Ik ben iemand die graag stuurt en dat kan bij het werken in thema minder. Wanneer ik coachend bezig ben merk ik dat de resultaten minder zijn, ze hebben minder kennis opgedaan' (Respondent 1).*

Leerkrachten geven tenslotte aan dat het organiseren van lessen hen goed afgaat. Zij hebben wel de behoefte om meer met elkaar samen te werken. Dit om expertise te delen maar ook om te zorgen voor goede afstemming. Deze afstemming wordt momenteel gemist, drie van de vijf ondervraagden geven aan dat er momenteel sprake is van teveel verschil in werkwijze in de groepen ten aanzien van zelfverantwoordelijk leren.

7. Conclusies

Deelvraag 1: 'In welke mate vindt op dit moment zelfverantwoordelijk leren plaats tijdens de lessen?'

Bij de observaties is gekeken naar de uitgangspunten die van belang zijn voor het ontwerpen van lessen ten aanzien van zelfverantwoordelijk leren (Van Kaathoven, 2016 gebaseerd op Parreren, 2005, Oostdam, 2013 en Van den Bergh & Ros, 2015). Hieruit bleek dat leerkrachten van basisschool X met name op organisatorische vaardigheden en de algemene uitgangspunten voor het ontwerp van een lesactiviteit zichtbaar gedrag lieten zien. Stellen van vragen, samenwerken mogelijk maken en lesgeven vanuit het gestelde doel is bij dit laatste genoemde topic bij alle leerkrachten gezien. Ook hier is zichtbaar dat leerkrachten worstelen met de mate waarin sturing gegeven moet worden. Ze stellen suggestieve vragen of geven tips. Daarnaast bieden de leerkrachten per les nog weinig mogelijkheden aan leerlingen om zelf doelen te stellen, zijn ze onduidelijk over de beoordelingscriteria en is het ophalen van voorkennis een aandachtspunt.

Deelvraag 2: 'Welke opvattingen hebben de leerkrachten van basisschool X over zelfverantwoordelijk leren?'

In dit onderzoek is de definitie van zelfverantwoordelijk leren zoals Mitchell (2015) en Van den Bergh & Ros (2015) deze beschrijven gebruikt. Zij spreken van de mogelijkheid voor leerlingen om doelen te stellen en het eigen leerproces te sturen waarbij de leerkracht fungeert als ondersteuner in dit proces. Het doel is het verhogen van de motivatie en reflectief vermogen waardoor cognitieve en sociale leerprocessen worden geprikkeld. Leerkrachten van basisschool X noemen vrijwel dezelfde elementen maar vinden vooral het eigenaardig van het leerproces en het opstellen van bijbehorende doelen erg belangrijk. Uit de interviews blijkt dat de ondervraagden het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren een belangrijke waarde vinden voor de toekomst. Daarbij wordt door alle leerkrachten genoemd dat zij het waardevol vinden om het zelfverantwoordelijk leren te stimuleren omdat zij bemerken dat het bijdraagt aan de betrokkenheid en intrinsieke motivatie van kinderen. Ook delen de ondervraagden de opvatting dat een coachende en begeleidende stijl van de leerkracht het best passend is bij het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren. Dit sluit aan bij het onderzoek van Mitchell (2015) en Perry et. al (2002). Wel is er verdeeldheid over de mate van sturing en coaching door de leerkracht. Enkele leerkrachten vinden dat de leerkracht een grote rol moet nemen in het leerproces van kinderen en dat de leerkracht hen vooraf al handvaten moet bieden. Zo gaan leerlingen gericht aan de slag wanneer zij een hulp- of onderzoeksvraag hebben. Andere leerkrachten geven aan dat leerlingen eerst zelf op zoek moeten gaan naar de juiste werkwijze en dat de leerkracht later kan ondersteunen mocht de leerling vastlopen.

Deelvraag 3: 'Welke ondersteuningsbehoefte hebben leerkrachten in de doorontwikkeling van zelfverantwoordelijk leren in hun lesontwerp?'

Uit de interviews blijkt dat de belangrijkste ondersteuningsbehoefte van leerkrachten het ontwikkelen van duidelijke kaders is ten aanzien van kennisoverdracht, vaardigheidseisen en opbouw van lessen. Leerkrachten hebben afgelopen periode veel geëxperimenteerd met zelfverantwoordelijk leren en zijn hier ook positief over. Wel hebben leerlingen nu veel keuzevrijheid en mogen zij zaken op hun eigen manier

aanpakken. Hierdoor missen de leerkrachten een doorgaande lijn, een algemene opbouw en gerichte doelen. Dit sluit aan bij het aandachtspunt zoals Oostdam et. al (2006) deze benoemen, het zorgdragen voor een goede balans tussen vraaggestuurd en aanbodgericht onderwijs. Dit om te voorkomen dat doorgaande lijnen en leeropbrengsten in gevaar komen.

Daarnaast worstelen leerkrachten met de veranderende rol van kennisoverdrager naar coach. Alle leerkrachten willen graag de coach zijn maar het (on)bewust toepassen is nog lastig. Leerkrachten willen leerlingen wel loslaten maar zijn bang dat leerlingen onvoldoende leren. Van den Bergh & Ross (2015) benadrukken het belang van de begeleidende rol van de leerkracht maar spreken ook over het zoeken naar een passend evenwicht tussen sturen en begeleiden. Leerkrachten vinden ook dat er nog een bepaalde mate van sturing nodig is, zij zien zichzelf nog als kennisoverdrager. Dit sluit aan bij het onderzoek van Oostdam en Peetsma (2006), waarin geconcludeerd is dat een goede afstemming tussen vraaggestuurd en aanbodgericht werken een belangrijk aandachtspunt is bij het ontwikkelen van zelfregulerend leren.

Om te zoeken naar een goede balans tussen sturen en begeleiden en aanbod en vraaggestuurd onderwijs willen de leerkrachten graag met elkaar samenwerken. Dit om expertise te delen en te zorgen voor goede afstemming.

Deze deelvragen zijn ondersteunend geweest aan het beantwoorden van de hoofdvraag:

‘Op welke wijze kan basisschool X het zelfverantwoordelijk leren verder bevorderen?’

Als gekeken wordt naar de resultaten van de interviews en observaties kan geconcludeerd worden dat leerkrachten volop bezig zijn met het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren. Het team beaamt het belang van zelfverantwoordelijk leren en geeft dit ook een structurele plaats in hun onderwijs. De meeste voorwaarden zijn terug te zien in de lessen en leerkrachten zijn ook in staat om zelfverantwoordelijk leren te organiseren. Wel is er nog sprake van een wisselende invulling waarbij verschillen te zien zijn in de mate van sturing door de leerkracht. Er wordt gezocht naar een goede balans tussen het houden van regie en het loslaten van de leerling. Leerkrachten willen leerlingen graag meer vrijheden bieden maar hebben wel kaders nodig zodat zij weten dat de er sprake is van voldoende kennisoverdracht en verdieping.

8. Reflectie op onderzoeksproces

De onderzoeksvraag voor dit onderzoek is ontstaan vanuit een vraag van het gehele team van de school waar het onderzoek plaatsvond. De geformuleerde onderzoeksvraag is vervolgens nogmaals aan het team voorgelegd en daadwerkelijk geaccordeerd. Door op deze wijze te starten ervaaarde ik als schoolleider al direct draagvlak voor het onderzoek. Gedurende het onderzoek ben ik als schoolleider wel de kartrekker geweest, ik heb de lijnen uitgezet en richting gegeven aan de stappen die genomen moesten worden. Dit heeft ervoor gezorgd dat de te nemen stappen in het onderzoek gedoseerd aangeboden konden worden, pasten in de jaarplanning en aansloten bij de andere ontwikkelingen in de school. Denk aan het verstevigen van de visie, een andere werkwijze bij wereldoriëntatie en communicatie met ouders. Ook is dit onderzoek gecombineerd met drie andere onderzoeken die gaande zijn op basisschool X. Deze zijn gericht op de drie andere kernwaarden van de school; samenwerken, ondernemerschap en authenticiteit. Bij al deze onderzoeken wordt gewerkt met de stappen van onderzoeksmatig werken en teamleden hebben zitting in deze groepen. De ervaring die ik had met het onderzoeksmatig werken heeft het team geholpen om ook op onderzoeksmatige wijze naar ontwikkelingen in het onderwijs te kijken.

Gedurende het onderzoeksproces vond ik het belangrijk dat ik het team meenam en dat zij op de hoogte bleven van de vorderingen. Dit heb ik in eerste instantie gedaan door tijdens de literatuurstudie het team te prikkelen middels enkele artikelen, vraagstukken en een terugkoppeling in een teamvergadering. Door op deze wijze te werken zijn leerkrachten al gaan denken over het onderwerp. Dit zorgde ervoor dat leerkrachten al konden meedenken, al vragen konden stellen en er niet aan het einde van het onderzoek veel nieuwe informatie kwam. De verdieping ontstond met name vanaf de fase waarin leerkrachten werden geobserveerd en bevraagd middels het interview. Dit kwam ook doordat het team in deze fase aan de slag ging met een methodiek waarbij zelfverantwoordelijk leren door kinderen erg centraal stond, de methodiek 'Leskracht'. Dit maakte dat de onderzoeksvraag prominent op de agenda stond en leerkrachten in de praktijk echt te maken kregen met de diverse fases in de lesvoorbereidingen en de uitwerkingen hiervan. Uit de interviews en mijn lesobservaties bleek dat met name de leerkrachten uit de onderbouw personen zijn die al verder waren in het proces van loslaten en stimuleren van eigenaarschap, zij zijn de zogenaamde 'early developers' (Staes, 2008). Door deze leerkrachten vrij te laten, hen vertrouwen te bieden en hen de ruimte te geven om te experimenteren hebben deze leerkrachten hun ideeën kunnen uitproberen. Dit heeft er ook voor gezorgd dat er verdeeldheid in aanpak ontstond en er kritische vragen werden gesteld over afstemming en aanpak.

Als schoolleider heb ik wel bewust voor deze route gekozen zodat we als school ook duidelijkheid kregen over de richting welke we uiteindelijk juist wel of niet in wilden. Ik vond het hierbij wel lastig om balans te vinden tussen de mate waarin ik moest sturen en coachen. Bijzonder om te merken dat ik hierbij hetzelfde proces doormaak als de leerkrachten bij hun leerlingen. Het maakte dat ik meer begrip kon opbrengen voor de aanpak van alle leerkrachten.

Door in eerste instantie de early developers te stimuleren en te voorzien van positieve feedback werden zij geënthousiasmeerd om verder te experimenteren en onderzoek te doen. Zo werd één van deze leerkrachten

na afloop van de observaties en het interview getriggerd door een nieuwsbericht van het adviesbureau 'Onderwijs maak je samen'. Zij hebben een poster ontwikkeld ten aanzien van het bevorderen van eigenaarschap en dit teamlid heeft deze poster geïntroduceerd in het team. (<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2017/01/Tien-tips-om-eigenaarschap-te-vergroten2.pdf>)

Deze poster sluit aan bij het theoretisch kader dat in dit onderzoek is opgesteld. Deze leerkracht heeft de poster toegelicht in een teamoverleg en vervolgens ook uitgedeeld onder de teamleden.

Het gevolg van het onderzoek is dat het team een, voor hen, nieuwe wijze van wereldoriëntatie zal gaan bewerkstelligen waarbij de fases zoals benoemd in het theoretisch kader helpend zullen zijn in het ontwerp. Door de uitprobeerfase, de literatuurstudie, de overleggen en presentatie van de resultaten is uiteindelijk een eenduidige richting en aanpak ontstaan. Deze eenduidige aanpak wordt door zowel de schoolleiding als het team gedragen. Door de aanbevelingen op te nemen in de jaarplannen van de school blijft het onderwerp 'zelfverantwoordelijk leren' een prominent onderdeel van de ontwikkelagenda van de school.

Als gekeken wordt naar het onderzoeksproces kan ik stellen dat alles volgens planning is verlopen. Hierbij is helpend geweest dat het proces bij de start van het onderzoek is gecommuniceerd met het team en ook onderdeel is geweest van de zoektocht naar een nieuwe werkwijze voor wereldoriëntatie. Hierbij moet ook benoemd worden dat er de teamsamenstelling ook heeft bijgedragen aan een vlot verloop. Er is sprake van een klein team waardoor er minder interviews afgenomen hoefde te worden. Dit versnelt het onderzoeksproces. Een nadeel van de kleine teamsamenstelling is dat het onderzoek minder representatief is voor het gehele primaire onderwijs.

Ten aanzien van de instrumenten ben ik over het algemeen tevreden over de uitkomsten maar zie ik zeker mogelijkheden voor verbetering. Zo had ik graag nog dieper in willen gaan op de opvattingen van de leerkrachten ten aanzien van zelfverantwoordelijk leren. Ik ben snel over gegaan naar praktische inhoud en had hierdoor minder input bij onderzoeksvraag 2. Daarnaast zou ik tijdens de interviews nog strakker bij het onderwerp 'zelfverantwoordelijk leren' mogen blijven. Er was nu een aantal keer sprake van uitwijken ten aanzien van de methodiek 'Leskracht'. Dit omdat ik ook nieuwsgierig was naar de mening, aanpak en werkwijze. Dit zodat het me als schoolleider zou helpen bij het maken van een juiste keuze voor de aanpak bij wereldoriëntatie. Dit maakte de interviews minder scherp. Daarnaast dient er ook een kanttekening gemaakt te worden bij de dubbelrol die ik had bij het afnemen van interviews. Ik ben zowel interviewer als schoolleider en heb bij deze laatste rol ook een beoordelende functie. Door de interviews af te laten nemen door een onafhankelijk persoon had de betrouwbaarheid nog hoger kunnen zijn. .

9. Aanbevelingen

Naar aanleiding van de analyses en conclusies zijn aanbevelingen ontstaan die gerelateerd zijn aan de onderzoeksvraag *'Op welke wijze kan basisschool X het zelfverantwoordelijk leren verder bevorderen?'*. Er worden adviezen geformuleerd die het team van basisschool X verder helpen om zelfverantwoordelijk leren in te bedden in de onderwijsorganisatie. De adviezen zijn geformuleerd voor de schoolleider als eindverantwoordelijke van de organisatie. Deze dient zorg te dragen voor draagvlak en afstemming met het team.

Aanbeveling 1

Er wordt aanbevolen om het team te scholen ten aanzien van de veranderende rol van de leerkracht gecombineerd met het anders vormgeven van hun onderwijs. De leerkracht dient op de hoogte zijn van de basisvoorwaarden die nodig zijn om leerlingen tot leren te laten komen (Van den Bergh & Ros, 2015). Vervolgens zal de leerkracht moeten leren om zich meer als coach op te stellen en in deze rol leerlingen te begeleiden in hun leerproces. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat leerkrachten vinden dat een coachende houding van belang is maar dat zij het nog lastig vinden om hier vorm aan te geven. Zij dienen een goede balans te vinden tussen sturen en begeleiden. Om de leerkrachten hierbij te ondersteunen wordt aanbevolen om hen middels formele scholing coachende vaardigheden aan te leren die zij op kindniveau kunnen inzetten. Hierbij kan ingezet worden op de methodiek 'scaffolding', leerkrachten stemmen middels deze werkwijze hun leerkracht gedrag af op de behoefte van de leerling (Boer & Preuter, 2014, Van den Bergh & Ros, 2015). Daarnaast kan gebruik gemaakt worden van school-video-interactie begeleiding, een studiedag omtrent het voeren van kindgesprekken of coachingsopleidingen.

Door de verkregen informatie uit de formele scholing vervolgens te koppelen aan informeel leren, bijvoorbeeld middels collegiale consultaties, kunnen leerkrachten leren van elkaar. Zij zien voorbeeldgedrag, gaan met elkaar in gesprek en het reflectief vermogen van de leerkrachten wordt gestimuleerd. Dit zorgt uiteindelijk voor een grotere kans op een veranderende rol van de leerkracht (van Kaathoven, 2016). Het team heeft in dit onderzoek aangegeven graag te leren op informele wijze. Zij zijn gewend om te leren van en met elkaar en staan open voor andere gedachten en zienswijze. Er dient wel expliciet tijd ingeruimd moeten worden om dit te realiseren. Deze kan gebruikt worden om op zoek te gaan naar good practises van andere scholen, om meer literatuurstudie te doen of om overleg tussen leerkrachten te stimuleren en faciliteren. Het is aan te bevelen om naar aanleiding van de formele en informele scholing kijkwijzers of kaders te ontwikkelen. Door deze te richten op de gewenste, coachende, houding van de leerkracht kunnen leerkrachten elkaar bewust observeren en voorzien van feedback.

Aanbeveling 2

Uit het onderzoek is af te leiden dat leerkrachten behoefte hebben aan duidelijke kaders om zo zelfverantwoordelijk leren goed weg te kunnen zetten. Het is daarom aan te bevelen om op tenminste drie

vlakken duidelijkheid te verschaffen, op cognitief gebied, de wijze waarop leerlingvaardigheden worden aangeleerd en de organisatie van de lessen.

Op cognitief gebied kan dit vorm gegeven worden door leerlijnen helder in kaart te brengen en keuzes te maken in einddoelen. Dit per jaargroep en per thema, zodat er sprake is van een opbouwende structuur. Hierbij dient expliciet aandacht gegeven te worden aan de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, zodat uitval zoveel mogelijk wordt gereduceerd (Oostdam et. al, 2006). Op het gebied van het aanleren van leerlingvaardigheden, in het specifiek gericht op zelfverantwoordelijk leren, dienen ook per jaargroep duidelijke afspraken gemaakt te worden. Helpend hierbij zijn de leerlijn 'Leren leren' (CED, 2016) en de leerlijn 'Leerlingvaardigheden' (Edux onderwijspartners, 2016). Deze geven inzicht in wat er van leerlingen op dit gebied verwacht kan worden. Door deze leerlijn met leerlingen te bespreken en inzichtelijk te maken kan de leerling samen met de leerkracht werken aan zijn ontwikkeling. Het geeft de leerkracht handvatten, kaders, en de leerling vervolgens keuzevrijheid in de manier waarop hij aan deze doelen kan werken. Hierdoor ontstaat een balans tussen vraaggestuurd en aanbodgestuurd onderwijs (Oostdam, 2006).

Als derde is een heldere opbouw ten aanzien van de organisatie van lessen van belang. Bij het vormgeven van lessen kan gebruik gemaakt worden van de stappen zoals in dit onderzoek zijn weergegeven. Door deze te combineren met de bestaande lesstructuur voor wereldoriëntatie kunnen leerkrachten zich de benodigde stappen om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren makkelijker eigen maken.

Door de stappen om tot zelfverantwoordelijk leren te komen te koppelen aan het observatieschema (bijlage 4) kunnen collega's gericht bij elkaar gaan kijken en elkaar voorzien van feedback. Hierbij dient vooral aandacht gegeven te worden aan de criteria 'bieden van mogelijkheden aan leerlingen om zelf doelen te stellen, duidelijk zijn over de beoordelingscriteria en ophalen van voorkennis'. Dit omdat deze niet zichtbaar waren in de geobserveerde lessen en wel van belang zijn om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren (Van Kaathoven, 2006. Gebaseerd op Parreren, 2005, Oostdam, 2013 en Van den Bergh & Ros, 2015).

Ten aanzien van deze aanbeveling dient opgemerkt te worden dat het uitzetten van deze leerlijnen, gecombineerd met het op een andere manier vormgeven van wereldoriëntatie, een tijdsinvestering vraagt van leerkrachten. Eerder konden leerkrachten een bestaande methode volgen, nu dienen zij zelf actiever na te denken over de vormgeving. Leerkrachten hebben eerder (Van Kaathoven, 2016) aangegeven dat zij het belang wel inzien van deze interventie maar weinig tijd hebben. Hier zou dus weerstand kunnen ontstaan. Voor de schoolleider is het zaak om hier in facilitering, taakbeleid en het betrekken van externe partners rekening mee te houden.

Aanbeveling 3

Het is aan te bevelen om het onderwerp zelfverantwoordelijk leren een prominente plaats te geven in de ontwikkelagenda van het team. Gedurende het onderzoek bleek dat leerkrachten positief staan tegenover de ontwikkelingen richting zelfverantwoordelijk leren maar dat er op diverse vlakken nog sprake is van onduidelijkheden en onzekerheden. Door met elkaar het gesprek aan te gaan krijgen leerkrachten meer duidelijkheid over de mate waarin het team vindt dat regie van de leerkracht nodig is, hoeveel keuzevrijheid

leerlingen krijgen en hoe dit binnen de vakgebieden vormgegeven kan worden. Door de 'early developers' ten aanzien van dit onderwerp, mee te laten denken over de vormgeving van dit teamproces is sprake van gedeeld leiderschap. Er wordt vanuit de werkvloer meegedacht wat van positieve invloed is op het draagvlak en professionele ontwikkeling. Gedurende dit proces dient het team ook te meten of de interventies bijdragen aan het verbeteren van de leerresultaten van kinderen zoals aangegeven door Duckworth et. al (2009), Hattie (2015) en Mitchell (2015).

Vanuit de rol van leidinggevende is het belangrijk dat rekening gehouden wordt met de niveauverschillen tussen leerkrachten ten aanzien van hoeveelheid sturing welke zij kinderen geven. Dit daar enkele leerkrachten sterk staan voor het bieden van veel keuzevrijheid aan leerlingen en loslaten, terwijl andere leerkrachten zichzelf nog zien als kennisoverdrager. Alle leerkrachten willen graag leerlingen meer loslaten maar sommige vinden dit nog lastig. Hierdoor kan discussie en afstand tussen teamleden ontstaan. Daarom is het van belang om als schoolleider in te spelen op deze verschillende niveaus en met het team in gesprek te blijven over ondersteuningsbehoeftes. Het bieden van vertrouwen, aandacht voor het proces, uitzetten van lijnen en doelgericht werken zodat de kaders helder zijn, is essentieel om het teamproces goed vorm te geven.

Bovenstaande aanbevelingen kunnen versterkt worden door deze tegelijkertijd te laten plaatsvinden en/of ze nauw op elkaar te laten aansluiten. Het is aan te bevelen om in de jaarplannen de acties ten aanzien van formele en informele scholing op te nemen en deze te agenderen in de jaarplanning. Door vervolgens de formele scholing eerst te laten starten en vervolgens af te laten wisselen met informeel leren kan theoretische en praktische kennis op elkaar afgestemd worden. Het uitproberen en toepassen van kennis zou geplaatst moeten worden binnen de gekozen werkwijze voor wereldoriëntatie. Hierdoor kunnen koppelingen met de leerlijn wereldoriëntatie (kennis) en leerlingvaardigheden (stimuleren van zelfverantwoordelijk leren) makkelijker plaatsvinden. Het is van belang dat de schoolleider deze lijnen uitzet en deze deelt met het team. Op deze wijze lopen ontwikkelingen in elkaar over en kunnen leerkrachten effectief aan de slag met het bevorderen van zelfverantwoordelijk leren, de hoofdvraag van dit onderzoek.

Aanbevelingen ten aanzien van vervolg onderzoek

In dit onderzoek is onderzocht welke invloed de leerkracht heeft op het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren. Interessant zou zijn om in een volgend onderzoek te kijken in welke mate leerlingen van basisschool X in staat zijn om zelfverantwoordelijk te leren. Wat is hun beginsituatie, waar lopen zij tegen aan en waar is volgens hen ondersteuning nodig? Op deze wijze kan leerkrachtgedrag afgestemd worden op de behoefte van de leerlingen.

10. Literatuurlijst

- Baarda, B., Bakker, E. (2013). *Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Blok, H., Oostdam, R., Peetsma, T. (2006). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Boeije, H (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* Utrecht: Boom onderwijs
- Boekaerts, M. and Corno, L. (2005.) *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention*. Applied Psychology, 54, 267–99.
- Boer, P., Preuter, H. (2014). *Zelfstandig werken. Bevorderende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van zelfstandig werken bij leerlingen op de basisschool*. (Literatuuronderzoek) Verkregen via Universiteit Utrecht
- Bryman, A (2008). *Social Research Methods* Oxford university Press
- CED (2016). *Leerlijn leren leren PI-7*, Leiden: De Bascule. Verkregen via <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., Vorhaus, J., (2009). *Selfregulated learning, a literature review*. Londen: Institute of Education
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. and Japel, C. (2007). *School readiness and later achievement*. Developmental Psychology, 43(6), 1428–46.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A.H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Review of Educational Research, 74(1), 59–109.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt educatieve uitgaven
- Harrower, J.K. & Dunlap, G. (2001). 'Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies'. In: Behavioral treatment of autistic persons: A review of research from 1980 to the present'. In: Research in Developmental Disabilities, 17(6), 433-465
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57
- Van den Bergh, L & Ros, A (2015). *Begeleiden van actief leren* Bussum: Coutinho
- Van Kaathoven, S. (2016) *Richting geven* Master Leadership in Education Fontys Eindhoven
- Van Kaathoven, S. (2016) *Visiedocument Basisschool Basisschool De Sprongh*, Sint-Oedenrode
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door Onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

- Lamb, L. & Lamb, R. (2015.) *Trendsverwachting 2016*. Wassenaar: Bureau trendwatcher
- Manders, T., Kool, C. (2015) *Nederland in 2030 en 2050: twee referentiescenario's Toekomstverkenning Welvaart en Leefomgeving*. Den Haag: CPB
- Mansell, W., James, M. & the Assessment Reform Group (2009). *Assessment in schools. Fit for purpose?* A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- Mitchell, D. (2015) *Wat écht werkt, 27 evidence based strategieën voor het onderwijs*. Huizen: Pica
- Oetelaar, F. (2012). Whitepaper 21st Century Skills in het onderwijs. Verkregen via: http://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf
- Oostdam, R. (2013). *Zorgen voor de juf en mees, van onderwijzen naar leren*. Universiteit Amsterdam
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2016) *Ons onderwijs 2032. Eindadvies 2-32* in opdracht van de staatssecretaris. Den Haag: Platform onderwijs 2032
- Parreren, C. (2005). *Ontwikkeland onderwijs* Leuven: Acco
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). *Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning*. Educational Psychologist, 37(1), 5-15.
- Vygotski
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. San Diego: Academic Press
- Pintrich & M. Zeidner (2011). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. P. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. Journal of Educational Psychology, 95, 667-686.
- Pintrich P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16, 385-407.
- Staes J, (2008). *Mijn organisatie is een oerwoud* red Monkey Innovation Management Schiedam: Scriptum
- Webber, J., Scheuerman., B., McCall, C. & Coleman, M. (1993). *'Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review'*. In: Remedial and Special Education, 14(2), 38-56

11. Bijlagen

1. Interviewprotocol

Beste collega,

Fijn dat je mee wilt werken aan dit onderzoek. Het onderzoek is gericht op het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren bij kinderen en wat dit betekent voor de leerkracht. Het onderzoek is een onderdeel van mijn studie Master Leadership in Education aan Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Het interview is gericht op jouw rol als docent, hoe je tegen zelfverantwoordelijk leren aan kijkt, op welke wijze je dit al toepast in de groep en welke mogelijkheden en kansen je ziet om dit te versterken in de school. Om alle antwoorden zo goed mogelijk te kunnen verwerken zal het interview opgenomen worden. De opname zal uitsluitend gebruikt worden voor het verwerken van de gegevens en wordt alleen door mij gebruikt. Eerst worden er enkele algemene vragen gesteld, deze zijn voor de statistische gegevens van het onderzoek. Daarna gaan we specifiek in op het zelfverantwoordelijk leren.

Ik wil je bedanken voor je medewerking. Ik zal je een samenvatting van de uitgetypte versie van het interview toesturen. Ik zou je dan willen vragen om binnen 5 werkdagen te reageren en mogelijke aanpassingen en/of goedkeuring per mail te bevestigen. Hierna zal ik pas overgaan tot analyse van de gegevens. De uitkomsten van het onderzoek worden later in dit jaar aan jullie gepresenteerd.

Alvast bedankt.

Sanne

Algemene vragen

Naam:

Geslacht: m / v

Geboortejaar:

Aantal jaren werkervaring in het basisonderwijs

In welke groep geef je momenteel les:

2. Interview vragen

Opvattingen

1. Wat versta jij onder zelfverantwoordelijk leren door kinderen?
2. Welke waarde hecht jij aan zelfverantwoordelijk leren?
3. Ben je bewust bezig met het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren? Zo ja, op welke wijze? Zo nee, waarom niet?
4. Hoe zie jij zelfverantwoordelijk leren binnen de schoolontwikkeling?

Voorwaarden ontwerp van de lessen

5. Op welke wijze ben je in je dagelijks handelen bewust bezig met stimuleren van zelfverantwoordelijk leren?
6. Doorvraag: Hoe zit dit bij; kleine stappen, aansturen op leergedrag, succesbeleving, handelend naar mentaal niveau, leerling bewust maken van gevolgde wegen, samenvatten)
Specifiek vragen naar:
 - Op welke wijze stuur je aan op het verbeteren van leergedrag bij kinderen?
 - Op welke wijze maak je een verbinding van handelend naar mentaal niveau? (Verbinding maken met eerder geleerde, toepassen, denkvragen stellen)
7. Op welke wijze ben je bij de voorbereiding van je les of thema bewust bezig met het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren?
8. Doorvraag: Hoe zit dit bij; leerdoelen centraal, leerdoel aansluiten bij niveau, keuzemogelijkheden leerlingen, leerkracht als begeleider, leerlingen laten samenwerken
9. Op welke wijze ben je bij de opbouw van je les bewust bezig met het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren?
10. Doorvraag: Hoe zit dit bij; activeren van voorkennis, bespreken van doelen, werkvormen aanlaten sluiten bij doel, activerende werkvorm, doelgerichte evaluatie.

Voorwaarden rol van de leerkracht

11. Welke leerkrachtrol past volgens jou het beste bij het stimuleren van zelfverantwoordelijk leren?
12. In hoeverre pas je deze rol zelf toe?
13. Welke organisatorische leerkrachtvaardigheden zijn volgens jou van belang om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren?
14. Hoe schaal jij jezelf in bij deze organisatorische vaardigheden?
15. In welke mate lukt het jou om lessen te organiseren waarin kinderen zelfverantwoordelijk leren? (Doorvraag; waarom lukt dit wel/niet?)
16. Op welke wijze geef jij feedback aan kinderen en hoe organiseer je dat?
17. In welke mate lukt het jou om leerlingen te begeleiden t.a.v. Zelfverantwoordelijk leren?

Interventies

18. Welke kansen en belemmeringen zijn er voor jou persoonlijk?
19. Welke belemmeringen zijn er voor jou persoonlijk?
20. Welke kansen en belemmeringen zijn er voor de school als organisatie?
21. Welke expertise bezit jij welke je in kan zetten om zelfverantwoordelijk leren goed weg te zetten in de school?

3. Observatieprotocol

Beste collega,

In de komende periode kom ik twee keer in jouw klas observeren tijdens een rekenles. Het onderwerp van de les is 'zelfverantwoordelijk leren bij kinderen'. De observatie geldt als een nul-meting, vandaar dat er vooraf geen informatie gegeven wordt over de exacte observatiecriteria. Op deze wijze wordt geprobeerd om een zo objectief mogelijke weergave van de stand van zaken te creëren.

Na de observatie volgt een interview waarin mogelijk nog toelichting gevraagd wordt op hetgeen gezien is. Hierna zal de observatie en daarbij de observatiecriteria met jullie gedeeld worden. Later dit jaar kunnen de observatiecriteria nogmaals (deels) gebruikt worden ter ondersteuning van het creëren van een doorgaande lijn en afstemming omtrent dit onderwerp.

De observatie duurt een gehele rekenles, ongeveer 45 minuten. Tijdens deze observatie zal alleen gekeken worden naar deze punten.

Alvast bedankt voor je medewerking.

Sanne

4. Observatielijst

De observatielijst(en) zijn er op gericht om de volgende subvragen te beantwoorden

2. Welke voorwaarden om zelfverantwoordelijk leren te stimuleren zijn zichtbaar in de lessen?

Criteria	Zichtbaar	Opmerking
Ontwerp van de lessen		
Algemene uitgangspunten voor het dagelijks handelen		
De leerkracht stuurt aan op het verbeteren van leergedrag van kinderen		
De leerkracht beloont positief gedrag		
De leerkracht maakt verbinding tussen handelend en mentaal leren		
De leerkracht checkt haar veronderstellingen over waarom leerlingen doen zoals ze doen door ernaar te vragen		
De leerkracht vat samen. De opdracht, het geleerde of hetgeen de leerling noemt.		
De leerkracht geeft aan wat het nut is van de leeractiviteit		
Algemene uitgangspunten ontwerp lesactiviteit		
De leerkracht geeft les vanuit het gestelde leerdoel		
De leerkracht biedt doelgerichte leeractiviteiten aan welke leerlingen als uitdagend ervaren en die aansluiten bij wat de leerling (net)aan kan.		
De leerkracht bespreekt tussenliggende stappen op weg naar het einddoel		
De leerkracht biedt leerlingen de mogelijkheid om zelf doelen te stellen		
De leerkracht stelt leerlingen vragen over wat de leerling wil doen		
De leerkracht moedigt leerlingen aan om zelf initiatief te nemen		
De leerkracht laat leerlingen zelf oplossingen voor problemen bedenken		
De leerkracht geeft leerlingen de mogelijkheid om samen te werken		
De leerkracht vertelt de leerlingen wat het doel van de les is		
De leerkracht activeert de voorkennis van leerlingen		
De gekozen werkvorm sluit aan bij het beoogde leerdoel		
De gekozen werkvorm zorgt voor een actieve leerhouding		

De leerkracht geeft constructieve feedback tijdens de les		
De leerkracht geeft aan waar leerlingen op beoordeeld worden		
De leerkracht houdt overzicht over de groep		
De leerkracht begeleidt leerlingen in een ondersteunde, niet sturende, rol		
De leerkracht is beschikbaar om hulp te bieden als leerlingen dit nodig hebben		
De leerkracht verdeelt de beschikbare tijd effectief		
De leerkracht communiceert duidelijk over de verwachtingen welke zij van haar leerlingen heeft		
De leerkracht geeft aan wat de afspraken en procedures zijn bij een activiteit		
De leerkracht treedt consequent op bij het overtreden van gemaakte afspraken		

