



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Schooljaar
2016-2017**

Autonomie-ondersteuning in de klas

Afstudeeronderzoek

Naam student: Vincent Boschman

Datum: 11-12-2017

Studentnummer: 2302713

Docenten: Brechje Schouten en Fred Vonk

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en maatschappelijke context	5
1.2 Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1 De 21 st century skills en executieve functies	7
2.1.1 21 st century skills	7
2.1.2 Executieve functies.....	7
2.1.3 Aanleren van executieve functies	7
2.2 Motivatie en autonomie-ondersteuning.....	8
2.2.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie.....	8
2.2.2 Autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag	8
2.4 Onderzoeksvragen.....	10
3. Opzet van het onderzoek	11
3.1 Beschrijving en verantwoording van data-verzameling.....	11
3.2 Respondenten	11
3.3 Instrumenten.....	11
3.3.1 Enquête	12
3.3.2 Observatie	12
3.3.3 Interview.....	13
3.4 Wijze van data-analyse.....	14
3.4.1 Enquête	14
3.4.2 Observatie	14
3.4.3 Interview.....	14
4. Resultaten.....	15
4.1 Resultaten bij deelvraag 1: “Aan welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) wordt het meeste waarde gehecht door het gehele team (leerkrachten, directrice en IB’er) van de casusschool?”	15
4.2 Resultaten bij deelvraag 2: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) zijn bij de leerkrachten van de casusschool te zien?”	19
4.3 Resultaten bij deelvraag 3: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) herkennen de leerkrachten van de casusschool in hun eigen onderwijs?”	23
5. Conclusies en aanbevelingen	24

5.1 Conclusies.....	24
5.1.1 Conclusie bij deelvraag 1: “Aan welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) wordt het meeste waarde gehecht door het gehele team (leerkrachten, directrice en IB’er) van de casusschool?”	24
5.1.2 Conclusie bij deelvraag 2: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) zijn bij de leerkrachten van de casusschool te zien?”	24
5.1.3 Conclusie bij deelvraag 3: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) herkennen de leerkrachten van de casusschool in hun eigen onderwijs?”	25
5.1.4 Conclusie bij de hoofdvraag: “Wat is de huidige situatie bij de leerkrachten van alle groepen in de casusschool omtrent de ontwikkeling van het autonomie-ondersteunend gedrag?”	25
5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces	27
5.3 Aanbevelingen	28
Bronnen	30
Bijlage 1: Enquête.....	32
Bijlage 2: Observatielijst	33
Bijlage 3: Interviewleidraad.....	35
Bijlage 4: Leerlijn ‘Leren leren’	37
Bijlage 5: Stappenplan aanbevelingen	42

Samenvatting

Binnen de casusschool wordt een doorlopende lijn op autonomie-ondersteuning gemist. De verschillen tussen de groepen zijn groot. Dit leidt tot lagere motivatie bij leerlingen. Een cursus 'Leren leren' van CED-groep aan het team heeft geen uitkomst geboden, omdat geen theoretische onderbouwing aan bod is gekomen en de voorwaarden voor 'Leren leren' niet aanwezig waren. Dit onderzoek is gericht op de vraag wat leerkrachten doen om de autonomie van leerlingen te bevorderen en hoe ze dat doen. Het doel is om de huidige situatie op de casusschool ten aanzien van autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag inzichtelijk te krijgen, omdat het onderwijs in de casusschool leerkrachtafhankelijk is. Theorieën over autonomie-ondersteuning, executieve functies, motivatie en 21st century skills zijn beschreven. Dit leidt tot de onderzoeksvraag: "Wat is de huidige situatie bij de leerkrachten van alle groepen in de casusschool omtrent de ontwikkeling van het autonomie-ondersteunend gedrag?"

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een schriftelijke enquête gehouden, gestructureerde observatie gedaan en een halfgestructureerd interview afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat de meningen van de leerkrachten grotendeels overeenkomen. Toch bestaat een discrepantie tussen de visie op autonomie-ondersteuning en het gedrag dat leerkrachten laten zien. De leerlingen stellen bij een groot aantal leerkrachten geen eigen doelen. In de conclusies bestaat twijfel over de kennis van de leerkrachten. Daarom wordt de casusschool aanbevolen hiernaar vervolgonderzoek te doen. Een doorlopende leerlijn moet worden gerealiseerd door het team. Met behulp van de leerlijn 'Leren leren' moet dit plan worden gemaakt. De leerkrachten worden geadviseerd elkaar tijdens de uitvoering te observeren.

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en maatschappelijke context

Het onderwijs ondergaat een grote verandering. Waar vroeger vooral klassikaal les werd gegeven, krijgen leerlingen nu meer ruimte om de kennis te verwerken. De komende decennia zullen echter meerdere veranderingen plaatsvinden.

Volgens Van den Oetelaar (2012) was het onderwijs in de industriële samenleving van de vorige eeuw gebaseerd op de lagere niveaus volgens de taxonomie van Bloom: kennis, inzicht en toepassing. De opdrachten waren gericht op het lagere-orde denken. De leerlingen leerden passief en de leerprocessen waren vooral leerkrachtgestuurd (Van den Oetelaar, 2012).

Van den Oetelaar (2012) stelt dat het onderwijs van de toekomst gericht is op kennisconstructie. Dit houdt in dat de leerkracht coach is in leerlinggestuurde leerprocessen. Leerlingen leren actief. De lessen in een kennissamenleving van de 21^e eeuw zijn gebaseerd op de hogere niveaus volgens de taxonomie (Van den Oetelaar, 2012). Dit wordt hogere-orde denken genoemd. Bij het hogere-orde denken moet een leerling analyseren, evalueren en creëren. Dit wordt gestimuleerd door een coachende vraagstelling (Walma van der Molen, 2013).

Omdat de maatschappij van de 21^e eeuw verandert ten opzichte van die van twintig jaar geleden, worden andere vaardigheden gevraagd om te kunnen functioneren in de samenleving. Deze vaardigheden - de 21st century skills - zijn probleemoplossend vermogen, samenwerken, planmatig werken, kennisconstructie, ICT-geletterdheid en creativiteit (Van den Oetelaar, 2012). Het is van belang dat leerlingen deze vaardigheden ontwikkelen op de basisschool, zodat ze kunnen functioneren in de maatschappij van de 21^e eeuw.

De directrice van de casusschool geeft aan dat het onderwijs van de casusschool twee jaar geleden niet aansloot bij de 21st century skills. Het onderwijs was gericht op het product en niet op het proces. Sommige leerkrachten gaven vooral klassikaal les, andere leerkrachten deden meer beroep op de zelfsturing van leerlingen. Het onderwijs was leerkrachtafhankelijk. Een doorlopende lijn en eenduidige visie op het gebied van zelfsturing werden gemist. De leerlingen van de casusschool verloren hun intrinsieke motivatie, omdat op de zelfsturing te weinig beroep werd gedaan door de leerkrachten. Bovendien kon de stap naar een andere groep te groot zijn wegens het gebrek aan eenduidigheid.

Ruim een jaar geleden is een nieuwe directrice begonnen op de casusschool. Het leerkrachtenteam is zich volgens de nieuwe directrice bewust van het gebrek aan autonomie bij de leerlingen en ziet dat een eenduidige visie op het gebied van zelfsturing ontbrak.

Het cluster, waar de casusschool samen met drie andere basisscholen deel van uitmaakt, werd een jaar geleden een scholing 'Leren leren' aangeboden. De clusterdirecteur werd enthousiast over deze leerlijn door de succesvolle implementatie bij een andere school uit de stichting. De locatiedirecteuren, waaronder de directrice van de casusschool, werden eveneens enthousiast. Dit blijkt uit een gesprek met de directrice van de casusschool. 'Leren leren' is een leerlijn waarin leerlingen bewust bezig zijn met het vaardig worden in het inplannen, zelfstandig werken, samenwerken en reflecteren (CED-groep, 2009). Dit sluit aan op de 21st century skills.

De inhoud van deze leerlijn wordt gesteund door de leerkrachten van de casusschool. CED-groep biedt het 'Leren leren' echter aan met behulp van gedragsregulatie, waardoor de focus op de beloning ligt en niet op de achterliggende gedachte van iedere vaardigheid. De directrice van de casusschool geeft aan dat het team het belangrijk vindt dat leerlingen juist kunnen begrijpen en ervaren waarom iets wel of niet mag of kan. Tevens geeft de directrice van de casusschool aan dat tijdens het gehele traject met CED-groep geen theorie is behandeld. Hierdoor is de kans aanwezig dat niet alle leerkrachten kennis hebben over autonomie-ondersteuning. De inhoud van de leerlijn wordt gesteund, maar de aanpak volgens CED-groep niet.

De leerlijn 'Leren leren' wordt momenteel op eigen wijze van de casusschool geïmplementeerd met het doel om de zelfsturing van de leerlingen op de casusschool te stimuleren. Het is de bedoeling dat de school deze leerlijn kan borgen in het onderwijs dat wordt aangeboden.

De directrice van de casusschool laat weten dat de leerkrachten tijdens de eerste studiedag over 'Leren leren' merkten dat de voorwaarden voor het behalen van sommige doelen uit deze leerlijn nog ontwikkeld moesten worden voordat de leerlijn ingezet kon worden. Deze voorwaarden zijn de momenten waarop zelfstandig gewerkt wordt, het beroep kunnen doen op de planvaardigheden van de leerlingen en het geven van keuzevrijheid aan leerlingen. Deze voorwaarden hebben vooral betrekking op het leerkrachtgedrag.

In de maanden daarna zijn leerkrachten van de groepen 7 en 8 begonnen met het ontwikkelen van deze voorwaarden. Later hebben de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 6 zich daarbij aangesloten. Deze stap hebben de leerkrachten volgens de directrice uit zichzelf gezet, waaruit te herleiden is dat de urgentie om de zelfsturing te stimuleren gevoeld wordt. De leerkrachten zijn volgens de directrice van de casusschool intrinsiek gemotiveerd ten aanzien van het bevorderen van de autonomie-ondersteuning.

1.2 Probleemstelling

De situatie op de casusschool is in twee jaar tijd sterk veranderd. Twee jaar geleden was het onderwijs leerkrachtafhankelijk en waren de verschillen op het gebied van zelfsturing groot. Dit leidde tot een lagere intrinsieke motivatie bij leerlingen. Het leerkrachtenteam is zich nu bewust van het gebrek aan autonomie bij de leerlingen en de grote verschillen in aanpak per leerkracht. Tijdens het traject met het CED-groep is geen theoretische onderbouwing aan bod gekomen, waardoor de benodigde kennis om de autonomie te ondersteunen mogelijk onvoldoende aanwezig is bij leerkrachten van de casusschool. Toch zijn de eerste stappen gezet richting het creëren van de voorwaarden voor het behalen van de doelen van 'Leren leren'. De leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 hebben dit uit zichzelf gedaan, waaruit te herleiden is dat de leerkrachten intrinsiek gemotiveerd zijn om de zelfsturing van de leerlingen te vergroten. Voor het ontwikkelen van deze voorwaarden is het essentieel dat dit onderzoek zich richt op het leerkrachtgedrag, aangezien de voorwaarden betrekking hebben op het handelen van de leerkrachten.

Dit onderzoek is gericht op de vraag wat leerkrachten doen om de autonomie van leerlingen te bevorderen en hoe ze dat doen. Het doel is om inzichtelijk te krijgen wat de huidige situatie op de casusschool is ten aanzien van het autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag. Dit onderzoek moet zorgen voor aanbevelingen met betrekking tot het bevorderen van het autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag op de casusschool.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de 21st century skills en executieve functies beschreven. Het begrip 'intrinsieke motivatie' wordt in verband gebracht met autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag.

2.1 De 21st century skills en executieve functies

2.1.1 21st century skills

21st century skills zijn vaardigheden die leerlingen moeten beheersen om goed te kunnen functioneren in de 21^e eeuw. Zowel Platform Onderwijs2032 (2016) als Van den Oetelaar (2012) bestempelen de vaardigheden samenwerken, kennisconstructie, ICT-geletterdheid, probleemoplossend denken en creativiteit en planmatig werken als noodzakelijk voor de 21^e eeuw. Platform Onderwijs2032 (2016) noemt deze vaardigheden vakoverstijgend en voegt daar de leervaardigheden aan toe. Dit zijn strategieën die nodig zijn om kennis en vaardigheden te kunnen verwerven. Dit leidt tot doelgericht en zelfstandig werken.

2.1.2 Executieve functies

Dawson en Guare (2010) beschrijven de executieve functies, die vergelijkbaar zijn met de leervaardigheden volgens Platform Onderwijs2032 (2016) en de 21st century skills volgens Van den Oetelaar (2012). Volgens Dawson en Guare (2010) zijn de leervaardigheden de executieve functies bij aan het vermogen om emoties te reguleren en gedachten te monitoren, zodat efficiëntie gemakkelijk tot stand komt. Met behulp van executieve functies kunnen langetermijndoelen nagestreefd worden. De executieve functies zijn planning, organisatie, timemanagement, werkgeheugen en metacognitie. Clarke (2016) werkt de metacognitie verder uit aan de hand van 'leer-krachten': concentreren, niet opgeven, samenwerken, nieuwsgierig zijn, proberen, fantasie gebruiken, blijven verbeteren en genieten van het leren. Deze 'leer-krachten' komen overeen met de leervaardigheden volgens het Platform Onderwijs2032 (2016). De 'leer-krachten' volgens Clarke (2016) zijn vooral gericht op gedrag, waar de executieve functies volgens Dawson en Guare (2010) vaardigheden zijn. Dawson en Guare (2010) benoemen dat het gedrag hierin een rol speelt, aangezien ze de metacognitie beschrijven als een van de executieve functies.

2.1.3 Aanleren van executieve functies

Dawson en Guare (2010) beschrijven dat een leerkracht eerst het probleemgedrag moet beschrijven als hij een executieve functie wil aanleren. Vervolgens wordt het doel vastgesteld. De derde stap is het bepalen van het proces. Terwijl de leerling het proces doorloopt, moet de leerkracht toezicht houden. Na de evaluatie volgt eventueel een aanpassing (Dawson & Guare, 2010). Deze stappen sluiten aan op de cyclus handelingsgericht werken volgens Pameijer, Van Beukering, De Lange, Schulpen en Van de Veire (2010). Deze stappen zijn aanvankelijk leerkrachtgericht, maar het toezicht neemt later geleidelijk af. Dawson en Guare (2010) benadrukken echter dat leerlingen zelf verantwoordelijk moeten zijn voor hun leerproces, omdat zelfsturing een van de executieve functies is en dit de betrokkenheid ten goede komt. Bovendien verbeteren de schoolprestaties van de leerlingen als ze actief bij het leerproces betrokken worden. Leerlingen worden in staat gesteld om hun metacognitieve vaardigheden in te zetten (Dawson & Guare, 2010).

Schalkers (z.d.) benoemt dezelfde stappen als Dawson en Guare (2010) als middel om gedrag te veranderen en executieve functies aan te leren. Een andere manier om executieve functies aan te leren is volgens Schalkers (z.d.) het geven van korte opdrachten, zoals het noteren van huiswerk in de agenda. Schalkers (z.d.) beschrijft dat het uitleggen van het belang van bepaald gedrag, zoals het gebruiken van een agenda, ook een mogelijkheid is. Dit sluit aan bij de zinvolle motivering volgens Vansteenkiste, Soenens, Sierens en Lens (2005), wat inhoudt dat het belang van een doel besproken wordt met de leerlingen.

Het gebruiken van prikkels, zoals complimenten, beloningen en straffen, om leerlingen te motiveren is een optie voor het aanleren van executieve functies (Schalkers, z.d.). Dit kan volgens Ros,

Castelijns, Van Loon en Verbeeck (2014) echter leiden tot een extrinsiek gemotiveerde leerling, die de taak uitvoert om een straf te vermijden of een beloning te verdienen.

2.2 Motivatie en autonomie-ondersteuning

2.2.1 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Verbeeck, Van den Hurk en Van Loon (2013) beschrijven motivatie als een belangrijke voorwaarde voor het leren. Ros et al. (2014) stellen dat motivatie blijkt uit het opstarten van een taak, de manier waarop deze wordt uitgevoerd, de energie die in de taak wordt gestoken en het doorzettingsvermogen wanneer iets niet meteen lukt. De Vries (2013) maakt onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Ros et al. (2014) beschrijven drie vormen van extrinsieke motivatie: persoonlijk belang, in- en externe verplichting.

Van intrinsieke motivatie is sprake als een leerling vanuit zichzelf gemotiveerd is. Dit komt voort uit persoonlijke interesse. Extrinsieke motivatie ontstaat door een externe prikkel, zoals een beloning. Intrinsieke motivatie is belangrijk voor het bevorderen van de leerprestaties (De Vries, 2013). Ros et al. (2014) maken een onderscheid in drie vormen van extrinsieke motivatie: persoonlijk belang, interne verplichting en externe verplichting. Bij externe verplichtingen ligt de reden om een taak uit te voeren volledig buiten de leerling. Leerlingen willen een straf of slechte beoordeling vermijden en voeren daarom de taak uit. Bij interne verplichtingen voert een leerling een taak uit vanwege druk die ze ervaren of om juist waardering te krijgen van bijvoorbeeld zijn ouders of leerkracht. Bij het persoonlijk belang voert een leerling een activiteit uit, omdat hij het belang van die activiteit zelf inziet. Deze vorm van extrinsieke motivatie leidt tot evenveel betrokkenheid als intrinsieke motivatie (Ros et al., 2014). De Vries (2013) stelt dat een intrinsiek gemotiveerde leerling niet meer extrinsiek gemotiveerd hoeft te worden. Het kan zelfs leiden tot het wegvloeien van de intrinsieke motivatie.

Het is volgens Stevens, Beekers, Evers, Wentzel en Van Werkhoven (2004) essentieel dat leerlingen eigenaar zijn van hun eigen leerproces. Als leerlingen de ruimte krijgen om zelf doelen of opdrachten te kiezen en zelf sturing mogen geven aan het uitvoeren van de opdracht, zullen ze intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit leidt tot een kwalitatief beter resultaat. Verbeeck (2010) sluit zich aan bij de stelling dat keuzemogelijkheden de intrinsieke motivatie bevorderen. Hij maakt echter onderscheid in actiekeuzes en optiekeuzes. Bij optiekeuzes maken de leerlingen keuze uit een aantal mogelijkheden die de leerkracht ze oplegt. Bij actiekeuzes bepalen leerlingen zelf wat ze doen, hoe ze het doen, wanneer ze het doen en met wie ze het doen. Ook bepalen ze of ze de activiteit door willen zetten. Actiekeuzes hebben een positieve invloed op de intrinsieke motivatie. Optiekeuzes leiden niet of nauwelijks tot een hogere intrinsieke motivatie (Verbeeck, 2010).

2.2.2 Autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag

Stevens et al. (2004) en Ryan en Deci (2000) benoemen drie psychologische basisbehoeften voor het welzijn van een mens: relatie, autonomie en competentie. Stevens et al. (2004) stellen dat het beroep doen op de autonomie, de mate waarin leerlingen in staat zijn zelfstandig een taak te voltooien, van een leerling essentieel is voor de intrinsieke motivatie. Ros et al. (2014) noemen het bevorderen van de autonomie door een leerkracht autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag. Drie belangrijke elementen zijn identificeren, stimuleren en opbouwen van persoonlijke interesses.

Met identificeren bedoelen Ros et al. (2014) dat de leerkracht onderzoekt wat de wensen van een leerling zijn. Door met leerlingen in gesprek te gaan over hoe ze willen leren kunnen leerkrachten anticiperen op de hulpvragen van de leerlingen. Vansteenkiste et al. (2005) noemen dit het empathisch perspectief. Vansteenkiste et al. (2005) vullen Ros et al. (2014) aan met de stelling dat de leerkracht niet enkel kennis moet hebben van de wensen van zijn leerling, maar ook het standpunt van de leerling moet innemen.

Ros et al. (2014) benoemen dat een autonomie-ondersteunende leerkracht de persoonlijke interesses van leerlingen stimuleert. Dit betekent dat leerlingen op hun eigen manier een taak kunnen uitvoeren. Open vragen en opdrachten stimuleren leerlingen om zelf met oplossingen te komen. Dit komt ten goede van de intrinsieke motivatie. Jagtman en Verheijen (2014) sluiten zich hierbij aan. Ze beschrijven 'Richting laten bepalen' en 'Autonomie geven' als twee kritische succesfactoren. Dit betekent dat de leerling zelf leerdoelen bepaalt en de mogelijkheid krijgt om te bepalen op welke manier hij zich wilt ontwikkelen. De leerling krijgt meer verantwoordelijkheid voor zijn leerproces.

Vansteenkiste et al. (2005) benoemen dat de communicatie essentieel is voor autonomie-ondersteuning. Als een leerling het gevoel heeft dat hem iets wordt opgelegd, zal hij niet meer intrinsiek gemotiveerd zijn. Dit leidt tot extrinsieke motivatie. De leerling wordt interne of externe druk opgelegd. Als een leerkracht een autonomie-ondersteunend compliment geeft aan een leerling, kan dit ook op een controlerende manier gebeuren. Een voorbeeld: "Wat heb je goed teruggelezen in de tekst. Dit had ik wel van jou verwacht!" De leerling ervaart ook in dit geval extra druk van de leerkracht.

Ros et al. (2014) stellen dat het belangrijk is dat de leerkracht een onderwerp aanbiedt in een context die binnen de belevingswereld van de leerlingen ligt. Dit valt onder het opbouwen van interesses. Vansteenkiste et al. (2005) beschrijven zinvolle motivering als een vorm van het opbouwen van interesses volgens Ros et al. (2014). Dit houdt in dat autonomie-ondersteunende leerkrachten het belang van een onderwerp in andere woorden proberen over te brengen (Vansteenkiste et al., 2005).

Schalkers (z.d.) beschrijft 'Richting, ruimte en ruggensteun' als voorwaarden om een leerling tot ontwikkeling te laten komen in zijn zelfsturing. Met 'richting' wordt bedoeld dat de leerkracht zijn verwachtingen duidelijk maakt aan de leerling. Volgens Ros et al. (2014) en Vansteenkiste et al. (2005) is dat echter een controlerende vorm van communicatie. Een verwachting wordt de leerling opgelegd.

Met 'ruimte' bedoelt Schalkers (z.d.) dat de leerling zich kan ontwikkelen op zijn eigen manier. Dit komt overeen met de stelling van Ros et al. (2014), Jagtman en Verheijen (2014) en Vansteenkiste et al. (2005) dat een autonomie-ondersteunende leerkracht leerlingen de kans geeft om problemen op hun eigen manier op te lossen. Leerlingen werken op hun eigen manier toe naar hun eigen leerdoelen.

'Ruggensteun' omvat het waarderen van de inzet van een leerling (Schalkers, z.d.). Van den Bergh en Ros (2015) sluiten zich daarbij aan en stellen zelfs dat feedback op het proces en de zelfsturing de meest effectieve vormen van feedback zijn om het leren te bevorderen. Het is essentieel dat het leerdoel duidelijk is voor zowel de leerling als de leerkracht. De feedback moet gericht zijn op reflectie of aanpak in plaats van het resultaat. Bors (2014) stelt zelfs dat het complimenteren van een leerling gericht op zijn vaardigheden kan leiden tot de angst dat hij bij een moeilijkere uitdaging door de mand valt, waardoor de leerling deze uitdaging uit de weg gaat. Met erkenning voor de inzet van de leerling en feedback op zijn werkwijze is de kans aanwezig dat de leerling intelligentie zal zien als iets wat te ontwikkelen is. Dit wordt een 'growth mindset' genoemd (Dweck & Molden, 2007).

Hattie en Timperly (2007) sluiten zich aan bij de stelling dat procesgerichte feedback meer waarde heeft dan prestatiegerichte feedback. Hieraan wordt toegevoegd dat de procesgerichte feedback pas effectief is als het drie onderdelen bevat: feed-up, feedback en feed-forward. Feed-up is het uitleggen van het doel van de activiteit. Het richtpunt wordt vastgesteld. Feedback is het reageren op het handelen van de leerling en moet direct in verband staan met het leerdoel. Het gaat hierbij niet alleen om het geven van complimenten en tips, maar ook om het stimuleren van een leerling om bepaalde strategieën toe te passen. Bij feed-forward stelt de leerkracht zichzelf de vraag wat een leerling nog nodig heeft om het doel te bereiken. Hierop wordt de instructie aangepast. Dit kan leiden tot bijstel-opdrachten voor de leerling of juist de bevestiging dat hij het proces door moet zetten (Hattie & Timperly, 2007).

Verbeeck (2010) zet de criteria voor een autonomie-respecterende leerkracht op een rij. Deze criteria sluiten aan op de stelling van Vansteenkiste et al. (2005) dat een autonomie-ondersteunende leerkracht geen controlerende taal gebruikt of dwang uitoefent. Tevens zijn overeenkomsten zichtbaar met 'ruimte' volgens Schalkers (z.d.) en de stelling van Jagtman en Verheijen (2014) en Ros et al. (2014) dat een autonomie-ondersteunende leerkracht leerlingen de kans geeft om zelf leerdoelen te stellen en het proces te laten bepalen.

Een autonomie-ondersteunende leerkracht (Verbeeck, 2010):

- Vraagt leerlingen wat ze willen doen/leren;
- Geeft leerlingen (actie)keuzes;
- Biedt leeractiviteiten aan die aansluiten bij de leerdoelen van leerlingen;
- Hanteert niet-directief taalgebruik;
- Moedigt leerlingen aan tot het nemen van initiatief;
- Luistert meer en praat minder;
- Geeft leerlingen ruimte om zelf een oplossing te bedenken voor een bepaald probleem;
- Ondersteunt de intrinsieke motivatie bij leerlingen.

2.4 Onderzoeksvragen

Uit de probleemstelling blijkt dat een doorlopende lijn op het bevorderen van autonomie bij leerlingen wordt gemist. Het onderwijs is leerkrachtafhankelijk en de voorwaarden die gemist worden om tot 'Leren leren' te komen, hebben betrekking op het leerkrachtgedrag. Daarom moet in dit onderzoek de huidige situatie in de casusschool op het gebied van autonomie-ondersteuning in beeld worden gebracht. Vanuit de huidige situatie kan een vergelijking gemaakt worden met het beeld dat uit het theoretisch kader naar voren komt.

De onderzoeksvraag:

- Wat is de huidige situatie bij de leerkrachten van alle groepen in de casusschool omtrent de ontwikkeling van het autonomie-ondersteunend gedrag?

Deelvragen:

1. Aan welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) wordt het meeste waarde gehecht door het gehele team (leerkrachten, directrice en IB'er) van de casusschool?
2. Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) zijn bij de leerkrachten van de casusschool te zien?
3. Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) herkennen de leerkrachten van de casusschool in hun eigen onderwijs?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven. Hierbij wordt de methode van data-verzameling verantwoord. De respondenten en instrumenten worden beschreven en de wijze van data-analyse wordt verantwoord.

3.1 Beschrijving en verantwoording van data-verzameling

Het doel van het onderzoek is om in beeld te brengen in hoeverre het autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag ontwikkeld is. De onderzoeksvraag is open, niet gericht op aantallen en wel gericht op het vergaren van informatie die direct toepasbaar is in de praktijk. Daarom is voor een kwalitatieve onderzoeksstrategie gekozen (Boog, Janson & Memelink, 2012).

Het beschrijvend onderzoek is de meest passende vorm van onderzoek bij de onderzoeksvraag, omdat vanuit het gezichtspunt van de respondenten de visie op de autonomie-ondersteuning wordt beschreven. De theorie over autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag dient in dit onderzoek als zoeklicht om te inventariseren in hoeverre het autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag ontwikkeld is op de casusschool (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Om de eerste deelvraag te beantwoorden, wordt in week 40 een enquête verspreid over het gehele team (N=21). Bij de eerste deelvraag is voor een kwantitatieve vorm van data-verzameling gekozen, omdat deze alleen beantwoord kan worden door het verzamelen van informatie van veel mensen over meerdere onderwerpen (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007).

Om de tweede deelvraag te beantwoorden, worden in week 41 en 43 in totaal tien leerkrachten (N=10) geobserveerd. Voor een observatie is gekozen, omdat het gedrag van de leerkrachten onderzocht wordt (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Iedere observatie duurt één uur en wordt afgenomen tijdens een activiteit waarin een instructie en een verwerking te zien is.

Op de dag van de observatie vindt ook een interview met dezelfde leerkracht plaats. Hiermee wordt de derde deelvraag beantwoord. In totaal wordt bij tien leerkrachten (N=10) een halfgestructureerd interview afgenomen, zodat de mogelijkheid ontstaat om door te vragen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). In het interview wordt ingegaan op opvallende zaken die zijn voorgevallen tijdens het observatiemoment. Voor deze multimethodeaanpak is gekozen, omdat het waargenomen gedrag in een observatie beter begrepen kan worden met behulp van de achterliggende gedachten die in het interview worden achterhaald (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

Alle interviews worden individueel afgenomen zonder aanwezigheid van andere personen. Hierdoor worden sociaal wenselijke antwoorden voorkomen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

3.2 Respondenten

Op de casusschool zijn negentien leerkrachten, een IB'er en de directrice werkzaam (N=21). Bij het gehele team, inclusief de IB'er en directrice, wordt de enquête afgenomen in week 40.

Tien leerkrachten uit dit team (N=10) worden geobserveerd en geïnterviewd in week 41 en 43. De observatie vindt plaats in alle groepen. Van iedere groep wordt één leerkracht geobserveerd en geïnterviewd (N=10). Bij duopartners is één leerkracht gekozen voor het onderzoek. De afweging is gemaakt op basis van leeftijd en ervaring, zodat de reikwijdte van het onderzoek zo groot mogelijk is. De steekproef is gericht op een maximum aan variatie (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). De groep van tien respondenten die wordt geobserveerd en geïnterviewd bestaat uit twee mannen en acht vrouwen. De leeftijden en het aantal jaren onderwijservaring variëren. De groep respondenten bestaat uit vier fulltimers en zes parttimers (N=10).

3.3 Instrumenten

De gebruikte onderzoeksinstrumenten zijn een enquête (Bijlage 1), een gestructureerde en niet-participerende observatie (Bijlage 2) en een halfgestructureerd interview met ruimte voor

doorvragen (Bijlage 3). De instrumenten zijn gebaseerd op de bronnen die zijn gebruikt in het theoretisch kader.

Het onderzoek is onderverdeeld in vier topics: 'Doelstellingen', 'Keuzemogelijkheid', 'Communicatie' en 'Feedback'. Bij het topic 'Doelstellingen', wordt de theorie volgens Jagtman en Verheijen (2014) over het 'Autonomie geven' en 'Richting laten bepalen' getoetst. Het topic 'Keuzemogelijkheid' is gebaseerd op de theorie over actiekeuzes volgens Verbeeck (2010). Het topic 'Communicatie' is samengesteld op basis van de theorieën over autonomie-ondersteund leerkrachtgedrag volgens Vansteenkiste et al. (2005) en Ros et al. (2014). Tevens zijn daarin criteria: 'hanteert niet-directief taalgebruik', 'moedigt leerlingen aan tot het nemen van initiatief' en 'luistert meer en praat minder' volgens Verbeeck (2010) meegenomen. Het topic 'Feedback' is gebaseerd op theorieën over feedback volgens Van den Bergh en Ros (2015), Bors (2014), Hattie en Timperly (2007) en Schalkers (z.d.).

3.3.1 Enquête

De enquête bestaat uit achttien stellingen. Voor een enquête is gekozen, omdat voor het beantwoorden van de eerste deelvraag een opinie moet worden verzameld van veel mensen (N=21) over meerdere onderwerpen (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). Het hoofdonderwerp is autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag dat meerdere topics bevat: 'Doelstellingen', 'Keuzemogelijkheid', 'Communicatie' en 'Feedback'. De criteria uit het theoretisch kader zijn ingedeeld in deze topics. Het topic 'Doelstellingen' bevat vier stellingen die betrekking hebben op het laten bepalen van een doelstelling, het bespreken van het belang van een doel en het ondersteunen van leerlingen in hun zelf bepaald leerproces naar dat doel. Het topic 'Keuzemogelijkheden' bevat zes stellingen die gaan over het bieden van keuzevrijheid bij samenwerkingen, werkplekken, manieren van aanpak en taken. Het topic 'Communicatie' gaat over de wijze waarop een leerkracht een leerling aanspreekt en bevat vier stellingen. Het topic 'Feedback' gaat over de manier waarop de leerkracht feedback geeft aan een leerling en in hoeverre dit de autonomie bij de leerling ondersteunt. Dit topic bevat vier stellingen.

De vragen hebben allemaal betrekking op de opinie van de respondenten. Daarom wordt gekozen voor gesloten vragen met steeds dezelfde antwoordalternatieven (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). In de enquête (Bijlage 1) wordt gebruik gemaakt van een Likertschaal met vier keuzemogelijkheden: 'Helemaal mee eens', 'mee eens', 'mee oneens' en 'helemaal mee oneens'. Hierbij wordt geen neutrale keuzemogelijkheid gegeven, om het risico te vermijden dat deze door de respondent wordt geïnterpreteerd als 'weet ik niet' of 'geen mening' (Verhoeven, 2014). Een voorbeeld van een stelling uit de enquête is: *"Ik begeleid leerlingen het liefst door ze direct oplossingen voor hun problemen aan te reiken."*

De enquête wordt schriftelijk afgenomen om anonimiteit te waarborgen en zoveel mogelijk sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007).

3.3.2 Observatie

Voor een observatie is gekozen, omdat de tweede deelvraag betrekking heeft op het gedrag van de respondenten. Gedrag is waarneembaar in een observatie (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). De observatie is gestructureerd en de rol is niet-participerend, zodat de observatiesituatie niet verstoord wordt en het gedrag van de respondent niet wordt beïnvloed (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). De observatie bevat in totaal zeventien observatiepunten. De observatielijst bestaat uit dezelfde topics als de enquête: 'Doelstellingen', 'Keuzemogelijkheid', 'Communicatie' en 'Feedback'. Het topic 'Doelstellingen' bevat vijf observatiepunten die betrekking hebben op het laten bepalen van een doelstelling, bespreken van het belang van een doel en het ondersteunen van leerlingen in hun zelf bepaald leerproces naar dat doel. Het topic 'Keuzemogelijkheden' bevat vijf observatiepunten die gaan over het bieden van keuzevrijheid bij het samenwerken, werkplek kiezen, manier van aanpak en keuzetaken. Het topic 'Communicatie' gaat over de wijze waarop een leerkracht een leerling aanspreekt en bevat vier observatiepunten. Hierbij wordt vooral het taalgebruik van de leerkracht

geobserveerd. Bij het topic 'Feedback' wordt de manier waarop de leerkracht feedback geeft aan een leerling geobserveerd. Dit topic bevat drie observatiepunten. Een voorbeeld van een criterium uit de observatielijst is: *"Hanteert niet-directief taalgebruik: vertelt wat de leerling kan en mag doen"*. In de observatielijst (Bijlage 2) wordt geturfd hoe vaak het gedrag te zien is gedurende het uur dat de respondent geobserveerd wordt. Op deze manier wordt de frequentie van het gedrag weergegeven in de ingevulde observatielijst (Verhoeven, 2014). In het observatieformulier is ook ruimte gemaakt voor eventuele toelichtingen bij het gedrag.

3.3.3 Interview

Omdat de derde deelvraag gericht is op de beschouwing op het eigen handelen en de leerwensen van de respondent ten aanzien van autonomie-ondersteuning, is gekozen voor een interview (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Het interview is halfgestructureerd, zodat de ruimte ontstaat om door te vragen. Het interview bestaat uit minstens tien vragen. De andere vragen zijn verdiepvragen en verschillen per interview.

De interviewleidraad (Bijlage 3) is opgebouwd uit dezelfde vier topics als de enquête en observatie. Bij het topic 'Doelstellingen' wordt met behulp van minstens vier vragen ingegaan op het laten bepalen van een doelstelling, bespreken van het belang van een doel en het ondersteunen van leerlingen in hun zelf bepaald leerproces richting dat doel. Een voorbeeld van een vraag over dit topic is: *"Laat je leerlingen zelf doelen stellen?"*

Het topic 'Keuzemogelijkheden' bevat minstens vier vragen die gaan over het bieden van keuzevrijheid bij het kiezen van samenwerkingspartners, werkplek, manier van aanpak en taken. Een voorbeeld van een vraag over dit topic is: *"Geef jij de leerlingen graag keuzemogelijkheden als het gaat om het kiezen van een taak?"*

Bij het topic 'Communicatie' wordt de wijze waarop een leerkracht een leerling aanspreekt besproken door middel van de vraag: *"Hoe zou je jouw manier van communiceren omschrijven?"*

Bij het topic 'Feedback' wordt ingegaan op de manier waarop de leerkracht feedback geeft aan een leerling en in hoeverre dit de autonomie van een leerling ondersteunt. Dit topic bevat in ieder geval de vraag: *"Waar is jouw feedback meestal op gericht?"*

3.4 Wijze van data-analyse

3.4.1 Enquête

De resultaten van de enquête worden weergegeven in frequenties. Deze frequenties geven weer hoe veel respondenten een antwoord in hebben gevuld. Na afname van alle enquêtes worden de gegeven antwoorden geturfd en vervangen door een absoluut getal. Bij stellingen waar sprake is van een gespreide verdeling van antwoorden, worden de resultaten weergegeven in een cirkeldiagram. Hierdoor wordt visueel snel duidelijk hoe de verhoudingen liggen (Baarda & De Goede, 2006).

3.4.2 Observatie

Bij de onderdelen 'Communicatie' en 'Feedback' (zie Bijlage 2) wordt geturfd hoe vaak het gedrag te zien is. De resultaten worden weergegeven in een staafdiagram, zodat visueel snel duidelijk is hoe de verhoudingen liggen (Baarda & De Goede, 2006). De criteria bij de onderdelen 'Doelstellingen' en 'Keuzemogelijkheid' zijn niet altijd zichtbaar in een observatie, maar zijn juist meer af te leiden uit de transcripties van de interviews (zie 3.4.3.). Ook deze resultaten worden weergegeven in een staafdiagram. Dit wordt echter toegelicht met behulp van citaten uit de transcripties.

3.4.3 Interview

Van het interview wordt een transcriptie geschreven. De transcriptie wordt opgestuurd naar de respondent ter validatie. Op deze manier worden verkeerde interpretaties voorkomen (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

De data worden via een template-benadering gelabeld, omdat de onderwerpen vanuit het theoretisch kader bekend zijn: doelstellingen, keuzemogelijkheid, communicatie en feedback (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). Na het schrappen van de irrelevante informatie worden opmerkelijke verschillen of overeenkomsten beschreven in de resultaten.

Vragen naar aanleiding van opvallend gedrag tijdens de observatie, worden gesteld in het interview. De antwoorden van de respondent op deze vragen worden gebruikt om achterliggende gedachten van de respondent bij het waargenomen gedrag gedurende de observaties te beschrijven (Baarda, De Goede & Teunissen, 2005).

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek beschreven. De resultaten worden per deelvraag beschreven, wat betekent dat de resultaten bij deelvraag 1 (4.1) vooral afkomstig zijn uit de enquête. De resultaten bij deelvraag 2 (4.2) komen voort uit de observatie en deels uit de interviews. De resultaten bij deelvraag 3 (4.3) zijn afkomstig uit de interviews.

4.1 Resultaten bij deelvraag 1: “Aan welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) wordt het meeste waarde gehecht door het gehele team (leerkrachten, directrice en IB’er) van de casusschool?”

In Figuur 1, 2, 3 en 4 zijn de resultaten van vier stellingen weergegeven die horen bij deelvraag 1. Per onderdeel is beschreven welke antwoorden gegeven zijn. De data zijn voortgekomen uit de enquête, die is afgenomen bij alle leerkrachten, de directrice en de IB’er (N=21).

Doelstellingen

Eén respondent schreef bij alle stellingen over doelstellingen: ‘voor zover mogelijk in gr. 1/2’.

Alle respondenten (N=21) geven aan het belangrijk te vinden om leerlingen zelf doelen te laten stellen.

Eén respondent geeft aan het niet eens te zijn met de stelling: ‘Ik vind het belangrijk om het belang van een doelstelling te bespreken met de leerlingen’. Twintig respondenten zijn het eens of helemaal eens met de stelling.

Achttien respondenten zijn het eens met de stelling: ‘Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf bepalen hoe ze aan hun leerdoel werken’. Eén respondent geeft aan het hier helemaal mee eens te zijn en heeft opgeschreven: ‘indien leerlingen eraan toe zijn.’ Eén respondent geeft aan het oneens te zijn met de stelling. Eén andere respondent heeft een kruis gezet bij ‘helemaal mee eens’ en ‘mee eens’. De respondenten zijn het meest verdeeld over de stelling: ‘Ik pas mijn leeractiviteiten graag aan op zelf geformuleerde leerdoelen van leerlingen.’ Eén respondent is het oneens met de stelling, vijftien respondenten zijn het eens en drie respondenten zijn het helemaal eens met de stelling (zie figuur 1).



Figuur 1: Cirkeldiagram bij stelling 4.

Keuzemogelijkheid

Bij de stelling: ‘Ik vind het belangrijk om leerlingen te laten kiezen welke taak of welk project ze gaan uitvoeren’ is het opmerkelijk dat één respondent aangeeft het hier mee oneens te zijn, waar de

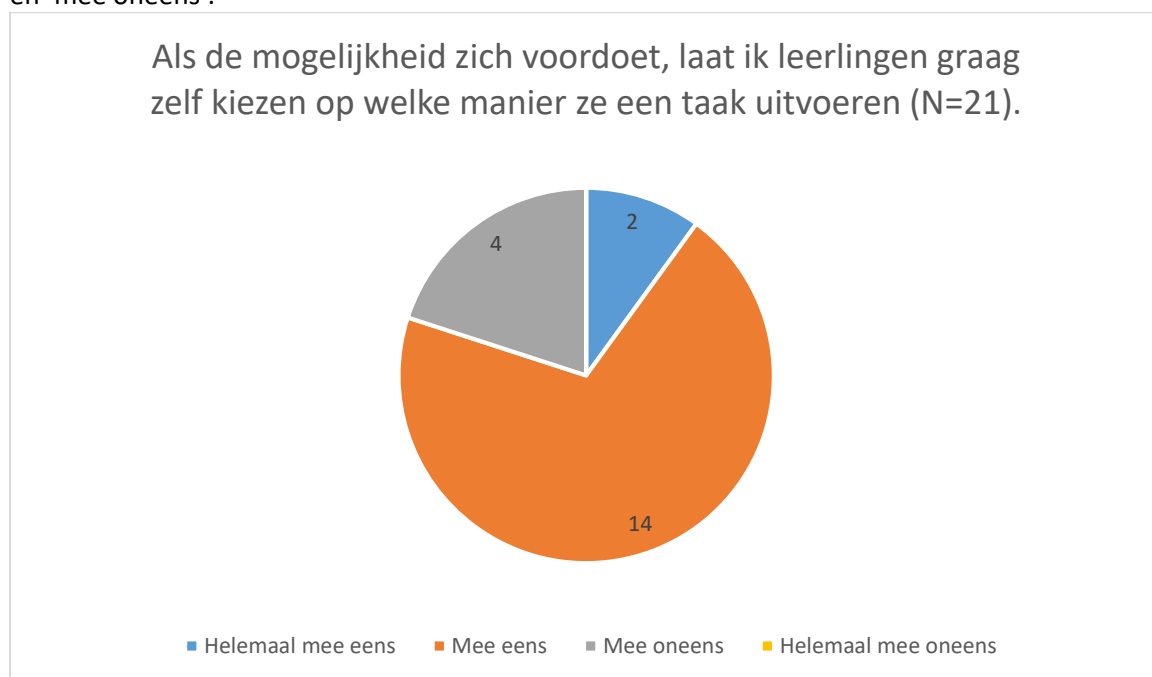
meerderheid het eens is met de stelling. Zes respondenten zijn het helemaal eens met de stelling (N=21).

Als de mogelijkheid zich voordoet, laten zeventien respondenten leerlingen graag hun eigen werkplek kiezen: drie respondenten zijn het helemaal eens en veertien respondenten zijn het eens met de stelling. Twee respondenten zijn het oneens met de stelling. Twee respondenten hebben een kruis gezet bij 'mee eens' en 'mee oneens'. Een van deze respondenten geeft aan dat het afhankelijk is van de opdracht en de andere respondent beschrijft dat het afhankelijk is van de leerling.

Zestien respondenten geven aan dat ze leerlingen graag zelf laten kiezen of ze samenwerken. Drie van deze respondenten zijn het daar helemaal mee eens. Twee respondenten geven aan het oneens te zijn met de stelling. Opmerkelijk is dat één respondent een kruis heeft gezet bij 'mee eens' en 'mee oneens' en daarbij heeft geschreven '*ligt aan de leerling*'. Een andere respondent heeft een kruis tussen 'mee eens' en 'mee oneens' genoteerd. Daarnaast heeft nog één respondent een kruis gezet bij zowel 'mee eens' als bij 'mee oneens'.

Vijftien respondenten laten leerlingen graag zelf kiezen met wie ze samenwerken. Vier respondenten zijn het oneens met deze stelling. Opmerkelijk is dat twee respondenten een kruis hebben gezet bij 'mee eens' en 'mee oneens'. Eén respondent heeft daarbij geschreven: '*ligt aan de leerling*'.

Bij de stelling: 'Als de mogelijkheid zich voordoet, laat ik leerlingen graag zelf kiezen op welke manier ze een taak uitvoeren' is sprake van een gespreide verdeling van antwoorden. Veertien respondenten zijn het eens met de stelling en twee respondenten zijn het helemaal eens, waar vier respondenten het oneens zijn (zie Figuur 2). Eén respondent heeft een kruis ingevuld bij 'mee eens' en 'mee oneens'.



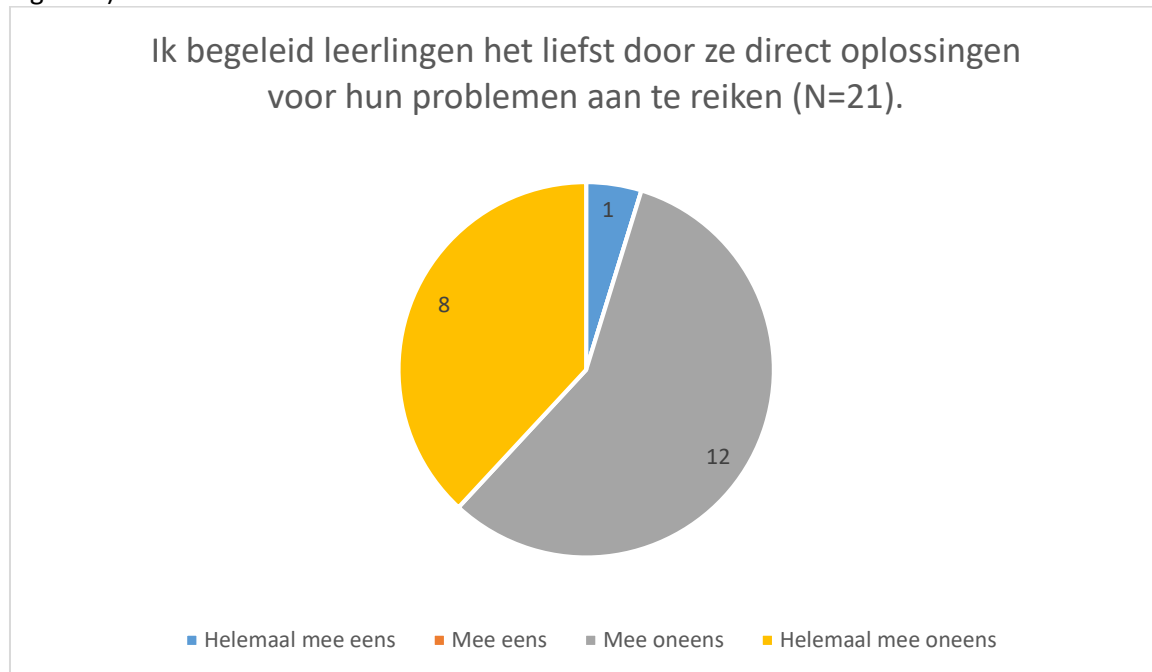
Figuur 2: Cirkeldiagram bij stelling 9.

Bij de stelling: 'Als problemen zich voordoen, laat ik de leerling deze het liefst zelf oplossen' antwoorden negen respondenten dat ze het daar helemaal mee eens zijn. Een van deze respondenten schreef daarbij: '*Alleen als ze het kunnen, anders leerkracht-voorbeeldgedrag*'. Acht respondenten zijn het eens en twee respondenten zijn het oneens met de stelling. Eén respondent vulde niets in bij deze stelling en een andere respondent zette een kruis tussen 'mee eens' en 'mee oneens'.

Communicatie

Met de stelling: 'Ik vind het belangrijk om zinnen zoals 'Jullie moeten' te vermijden in mijn communicatie richting de leerlingen' was één respondent het niet eens en wijkt daarmee af van de meerderheid, waarvan elf respondenten het eens zijn en negen respondenten het helemaal eens met de stelling.

Bij de stelling: 'Ik begeleid leerlingen het liefst door ze direct oplossingen voor hun problemen aan te reiken.' is het opmerkelijk dat één respondent het antwoord: 'helemaal mee eens' heeft aangekruist, de rest van de respondenten (N=21) is het oneens of zelfs helemaal oneens met de stelling (zie Figuur 3).



Figuur 3: Cirkeldiagram bij stelling 12.

Met de stelling: 'Als leerlingen met goede ideeën komen die niet in mijn dagprogramma passen, doe ik daar toch graag iets mee', was één respondent het niet eens en wijkt daarmee af van de meerderheid, waarvan elf respondenten het eens zijn en negen respondenten het helemaal eens zijn met de stelling.

Dertien respondenten zijn het oneens met de stelling: 'Gedurende een reguliere les ben ik het liefst meer aan het woord dan de leerlingen.' Acht respondenten zijn het helemaal oneens met de stelling. Opmerkelijk is dat één van de respondenten die 'mee oneens' heeft geantwoord, nog een kruis tussen haakjes heeft genoteerd bij 'mee eens' en daaronder 'Afhankelijk van het doel' heeft geschreven.

Feedback

Bij alle stellingen over feedback heeft één respondent een kruis gezet bij 'helemaal mee eens' en 'mee eens'.

Elf respondenten zijn het helemaal eens met de stelling: 'Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen'. Negen respondenten hebben bij deze stelling 'mee eens' ingevuld. Opvallend is de verdeling van de antwoorden bij de stelling: 'Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen op het product.' Vier respondenten hebben aangegeven het helemaal eens te zijn met de stelling. Twaalf respondenten zijn het eens met de stelling, drie respondenten zijn het oneens en één respondent is het helemaal oneens (zie Figuur 4).



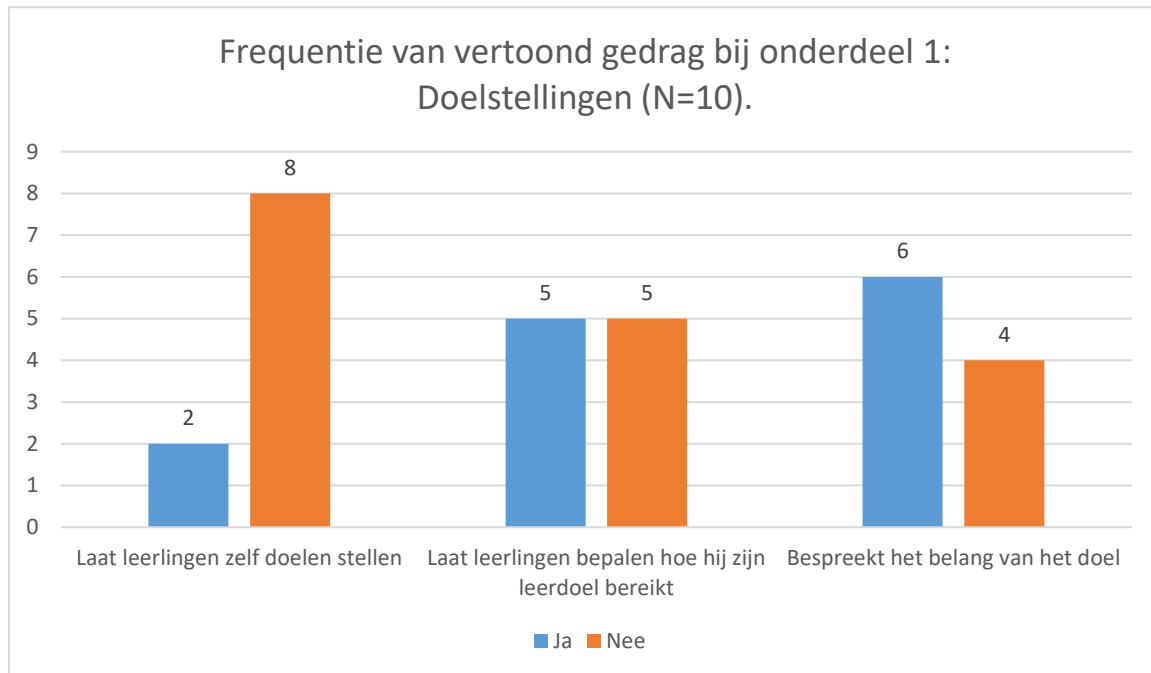
Figuur 4: Cirkeldiagram bij stelling 16.

Bij de stelling: 'Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen op het proces' geven tien respondenten aan het helemaal eens te zijn met de stelling. Tien andere respondenten hebben 'mee eens' aangekruist.

Dertien respondenten zijn het helemaal eens met de stelling en zeven respondenten zijn het eens met de stelling: 'Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen op hun inzet.'

4.2 Resultaten bij deelvraag 2: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) zijn bij de leerkrachten van de casusschool te zien?”

In deze subparagraaf worden de resultaten uit de observaties en interviews beschreven. Deze resultaten beantwoorden deelvraag 2. De data zijn gebaseerd op de observaties en deels op de interviews, waarin het gedrag toegelicht is door de respondenten (N=10).



Figuur 5 Resultaten bij onderdeel 1: Doelstellingen

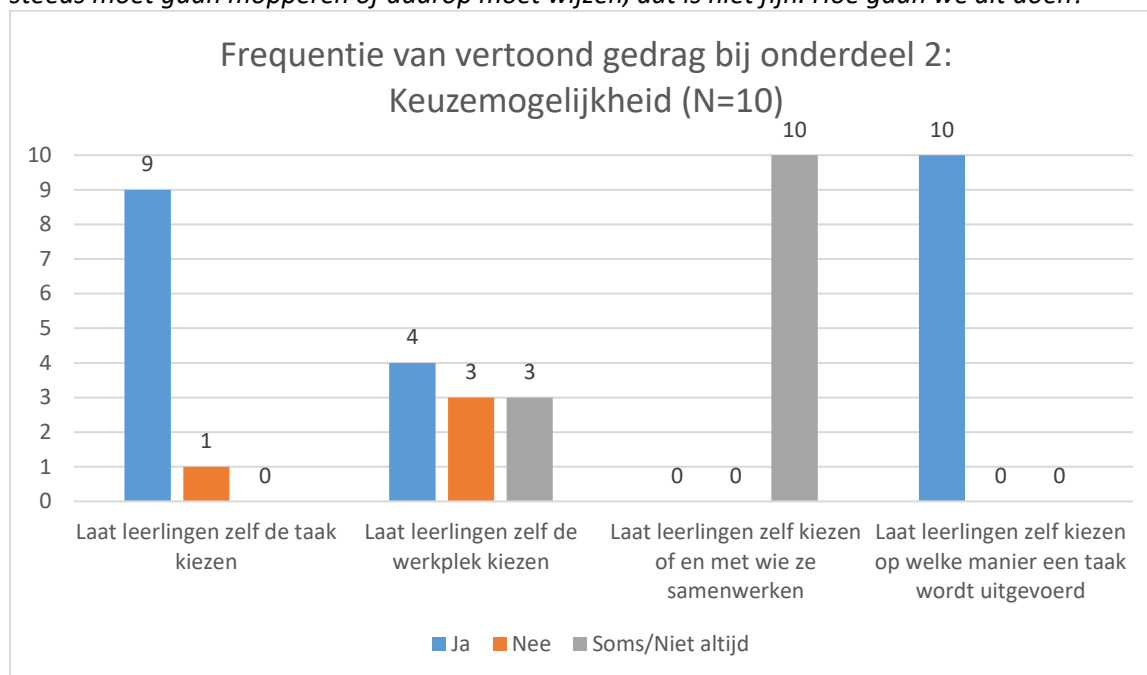
In Figuur 5 wordt in een grafiek weergegeven bij hoeveel respondenten elementen uit onderdeel 1: ‘Doelstellingen’ te zien zijn. Uit de interviews blijkt dat vier van de acht respondenten (N=10) die leerlingen geen eigen doelen laten stellen, zelf doelen stellen voor leerlingen en dat baseren op een bepaald aandachtspunt: *“Bij bepaalde leerlingen zeg ik wel eens: ‘Wij gaan nu leren dat jij zelf je jas aandoet.’”* Een van de twee respondenten die leerlingen wel doelen laten stellen, vertelt tijdens het interview het volgende: *“Dat is dan het stukje intrinsieke motivatie, want dat is iets dat ze echt zelf willen oefenen en willen leren.”* De andere respondent geeft in het interview aan leerlingen niet structureel doelen te laten stellen, maar het zelf uit de leerling te willen laten komen.

Vijf respondenten (N=10) laten leerlingen bepalen hoe ze een leerdoel bereiken, blijkt uit het interview. Dit komt bij twee respondenten tot uiting in het zelf kiezen van een rekenstrategie. Een andere respondent geeft in het interview aan dat hij ¹leerlingen nog geen doelen laten stellen, maar dat hij de volgende vragen zou stellen: *“Dit is waar we met de klas mee bezig zijn. Kun je dat al? Wat zou goed voor jou zijn en welke richting gaan we op?”*

Van de zes respondenten (N=10) die het belang van het doel met leerlingen bespreken, is dat gedrag bij vier respondenten tijdens het observatiemoment waargenomen. De andere twee respondenten hebben dat laten blijken in het interview, zonder dat daar naar gevraagd werd: *“Ik vertel dan ook waarom ze dat moeten. Dan verwijst ik naar het voortgezet onderwijs om het in het geheel te*

¹ Om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen, worden ze aangeduid met ‘hij’. Dit geldt ook voor vrouwelijke respondenten.

plaatsen.” De andere respondent geeft het volgende voorbeeld: “Het is eigenlijk niet leuk als ik steeds moet gaan mopperen of daarop moet wijzen, dat is niet fijn. Hoe gaan we dit doen?”



Figuur 6 Resultaten bij onderdeel 2: Keuzemogelijkheid

In Figuur 6 wordt in een grafiek weergegeven bij hoeveel respondenten elementen uit onderdeel 2: ‘Keuzemogelijkheid’ te zien zijn. De negen respondenten (N=10) die leerlingen wel een taak laten kiezen, doen dat via een kiesbord, circuitvorm of via de weektaken of klaartaken. Bij één respondent stond de klaartaak tijdens het observatiemoment vast voor de leerlingen. Deze respondent vertelt tijdens het interview dat in het vorige schooljaar is geëxperimenteerd met een takenpakket, bestaande uit rekenen, taal en spelling, voor een hele ochtend: *“Ik vind dat die leerlingen daar gewoon nog te klein voor zijn. De goede leerlingen werken het rijtje af, gewoon de basis van wat ze moeten doen. Als ze klaar zijn, gaan ze naar de klaartaken. Ik vind dan dat ze gewoon nog te weinig halen uit het rekengebied.”*

Vier respondenten (N=10) geven in het interview aan dat leerlingen tijdens verwerkingsmomenten zelf een plekje in de klas mogen kiezen. Buiten de klas is die keuze meer beperkt. Bij de drie respondenten waar geen keuzemogelijkheid is qua werkplek, heeft dat te maken met de gekozen taak. Een bepaalde taak moet uit praktische handigheid op een bepaalde plek uitgevoerd worden. Een respondent die soms keuzemogelijkheid biedt, zegt in het interview: *“Dat is per kind afhankelijk of ze het wel of niet aankunnen. Zo mogen bijvoorbeeld twee leerlingen niet meer buiten de klas, omdat ze daar een regel hebben overtreden.”* Een andere respondent geeft aan leerlingen alleen keuzemogelijkheid te bieden op de vrijere momenten, zoals bij projecttaken. Tijdens rekenen gebeurt dit niet altijd: *“Nu wilde ik gewoon meters maken.”*

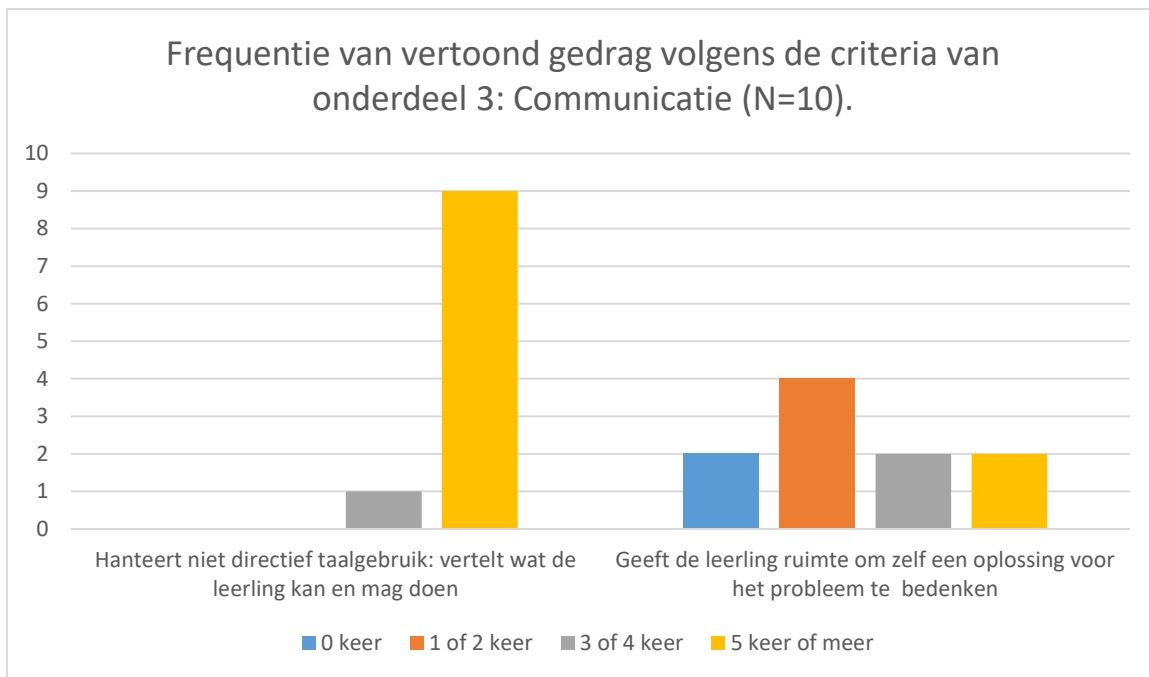
Alle respondenten (N=10) geven in het interview aan dat ze leerlingen soms een samenwerkpartner laten kiezen. Vanuit pedagogisch perspectief worden de maatjes soms geloot: *“Als ik dat niet doe, blijven er altijd leerlingen over – en vaak dezelfde – of het is altijd jongens met jongens en meisjes met meisjes.”* Bij twee respondenten is de samenwerkpartner afhankelijk van de gekozen taak. Soms wordt een taak gekozen, omdat een bepaalde klasgenoot in die hoek werkt. De respondenten geven in het interview aan dat ze dit soms vanuit pedagogisch perspectief toelaten: *“Voor A.² is dat ondersteunend. Hij leert de taal goed, J. is een clever mannetje en niet dominant, dus dan zou ik dat weer wel stimuleren.”* Twee respondenten geven in het interview aan dat het afhankelijk is van het doel of de leerlingen samen mogen werken: *“Ik heb te vaak gezien in het verleden dat leerlingen dan*

² Om de anonimiteit te waarborgen, worden namen van leerlingen afgekort met een voorletter.

graag samenwerken en daar zag ik dan wel iets goeds in, maar dan werden vaak trucjes toegepast dat de één vraag 1 maakt, de ander vraag 2 en dat het werd samengevoegd.”

Van de tien (N=10) respondenten die leerlingen keuzemogelijkheid bieden bij de manier waarop een taak wordt uitgevoerd, geven twee respondenten in het interview aan dat veel nog wordt bepaald:

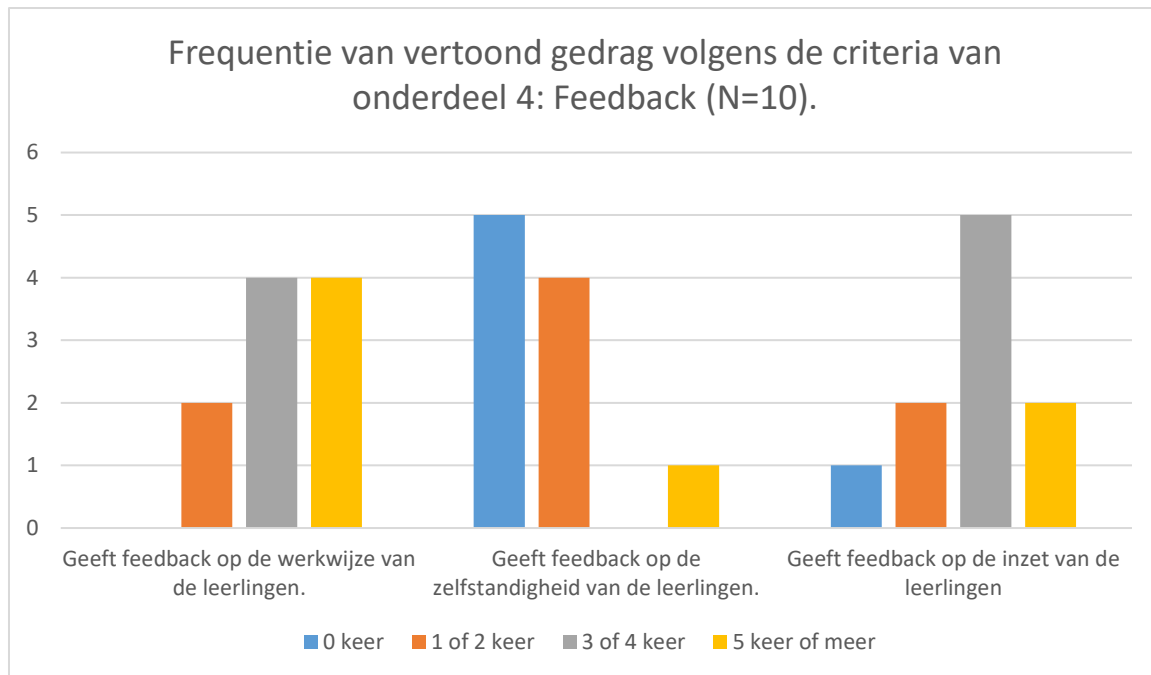
“In dit leerjaar wordt een basis gelegd en willen we dat leerlingen op een bepaalde manier lezen, rekensommen uitrekenen, hun stoel dragen. Er wordt best wel veel bepaald.”



Figuur 7: Resultaten bij onderdeel 3: Communicatie

In de grafiek van Figuur 7 is weergegeven hoe vaak het gedrag is vertoond tijdens de observatie. Negen respondenten (N=10) vertellen vaker dan vijf keer wat de leerlingen kunnen en mogen doen. Eén respondent heeft dit vier keer benoemd tijdens het observatiemoment.

De verdeling van frequentie van vertoond gedrag is meer gespreid bij het geven van ruimte aan leerlingen om zelf een oplossing te bedenken. Een van de respondenten die vaker dan vijf keer ruimte heeft geboden aan leerlingen om een oplossing te bedenken, vertelt hier tijdens het interview het volgende over: *“Vorig jaar heb ik dat ook moeten leren met het ‘Leren leren’ überhaupt: ‘Niet bemoeien! Leerlingen kunnen heel veel zelf!’ Op die momenten ben ik bewust niet-communicatief, omdat ze het zelf moeten oplossen.”*



Figuur 8: Resultaten bij onderdeel 4: Feedback

In Figuur 8 is een weergave te zien van de frequentie van het gedrag dat is vertoond door de respondenten. Alle respondenten (N=10) hebben tijdens het observatiemoment feedback gegeven op de werkwijze van de leerlingen. Twee respondenten deden dit één of twee keer, vier respondenten drie of vier keer en vier respondenten deden het vaker dan vijf keer.

Vijf respondenten (N=10) hebben geen feedback op zelfstandigheid gegeven tijdens het observatiemoment. Eén respondent wijkt af van deze meerderheid en heeft dat vijf keer of meer gedaan. Bij deze respondent uitte zich dat vooral in het complimenteren van leerlingen die zelf oplossingen hebben gevonden voor een bepaald probleem.

Twee respondenten (N=10) geven tijdens het observatiemoment één of twee keer feedback op de inzet van leerlingen. Vijf respondenten doen dit drie of vier keer en twee respondenten doen het vijf keer of meer. Eén respondent doet dat helemaal niet.

4.3 Resultaten bij deelvraag 3: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) herkennen de leerkrachten van de casusschool in hun eigen onderwijs?”

De resultaten bij deelvraag 3 zijn verkregen uit het interview. Het interview is na de observatie afgenomen bij tien leerkrachten (N=10). Nadat ze de vraag werd gesteld hoe de autonomie wordt bevorderd in hun onderwijs, geven drie respondenten (N=10) aan dat ze de opdracht zo duidelijk mogelijk proberen te formuleren, zodat de leerlingen deze opdracht zelfstandig kunnen uitvoeren. Twee respondenten benoemen dat ze niet altijd tijd hebben om leerlingen direct te helpen bij een probleem, waardoor deze leerlingen het probleem zelfstandig moeten oplossen. Vier respondenten geven aan dat ze via de weektaak of moet-taken leerlingen begeleiden bij het inplannen van werk.

Zeven respondenten (N=10) beschrijven hun communicatie als direct of eisen stellend. Ze geven hun grenzen duidelijk aan. Vijf respondenten sturen leerlingen met een vraag terug, zodat ze zelf een oplossing kunnen zoeken of het aan een klasgenoot kunnen vragen. Ze geven niet direct de oplossing voor een probleem. Een van de respondenten vertelt het volgende: *“Ik probeer de kinderen eerst zelf na te laten denken. Ik geef ze handreikingen, maar ik laat ze wel zelf nadenken.”*

Alle respondenten (N=10) geven aan dat ze klassikale feedbackmomenten hebben. Zeven respondenten geven aan dat deze momenten vooral betrekking hebben op het proces. Een van deze respondenten vertelt hierover het volgende: *“Bij zo’n klassikaal evaluatiemoment vraag ik meestal: ‘Wie wil er ook iets over vertellen?’ Dat wordt zo vaak gedaan dat de meeste leerlingen zich ook vrij voelen hierin om te vertellen.”*

Eén respondent geeft in de klassikale feedbackmomenten vooral feedback op het product en de inzet. Eén respondent geeft bij de vakken rekenen, taal, spelling en de zaakvakken feedback op het product en bij de weektaak op het proces. Eén respondent geeft feedback op zowel het proces als het product.

Twee respondenten geven aan dat de klassikale feedbackmomenten vaker overgeslagen worden om organisatorische redenen: *“Ik moet daar meer tijd voor nemen en maken, want vaak is het nog zo dat we snel door moeten naar het volgende na het opruimen.”*

Een van de respondenten uit de onderbouw geeft aan dat het onnatuurlijk aanvoelt om met de leerlingen iedere dag te evalueren op een andere onderwerp van zelfstandigheid aan de hand van ‘Leren leren’: *“Dan doen we nog liever per week of thema één onderwerp, want kleuters zijn natuurlijk juist van de herhaling.”*

Twee respondenten (N=10) geven aan dat ze de wens hebben dat het autonomie-ondersteunend gedrag schoolbreed wordt geïmplementeerd. Twee respondenten willen leerlingen meer bewust kunnen maken van hun leerproces: *“Ik vind dat ze nog veel te weinig bewust bezig zijn met waarom ze aan het leren zijn en wat ze zelf nog willen leren.”*

Twee respondenten geven aan dat ze zich nog willen ontwikkelen op het gebied van persoonlijke leerdoelen van leerlingen. Een van deze respondenten zegt daar het volgende over: *“Ik ken het meer als een ‘bovenbouw-ding’. Misschien is het wel heel goed te doen en moet je net op een andere manier werken en denken.”*

Eén respondent benoemt dat hij vooral meer kennis wil vergaren over autonomie-ondersteuning. Eén andere respondent wil zich ontwikkelen in het geven van feedback.

5. Conclusies en aanbevelingen

In paragraaf 5.1 worden de deelvragen en de hoofdvraag beantwoord. Een kritische blik wordt op het onderzoeksproces geworpen (5.2). De aanbevelingen worden beschreven in paragraaf 5.3.

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusie bij deelvraag 1: “Aan welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) wordt het meeste waarde gehecht door het gehele team (leerkrachten, directrice en IB’er) van de casusschool?”

Uit de enquêtes blijkt dat iedereen binnen het team van de casusschool het belangrijk vindt om leerlingen zelf doelen te laten stellen.

Een ruime meerderheid binnen het team geeft leerlingen graag vrijheid bij het kiezen van een taak, samenwerkingspartner, werkplek en werkwijze. Wel wordt door een van de leerkrachten aangegeven dat de keuzemogelijkheid afhankelijk is van de leerling.

Op één leerkracht na wil het hele team zinnen met ‘Jullie moeten’ vermijden. Ook wil de ruime meerderheid niet direct een oplossing aanreiken voor de problemen van leerlingen. Slechts één leerkracht doet liever niets met ideeën van leerlingen die niet in het dagprogramma passen. Het gehele team geeft aan dat ze niet langer aan het woord willen zijn dan de leerlingen. Een van de leerkrachten heeft daarbij wel aangegeven dat dit afhankelijk van het doel is.

Alle leerkrachten hechten waarde aan het geven van feedback op het proces en op de inzet. Een ruime meerderheid hecht waarde aan het geven van feedback op het product.

De ingevulde versies van de enquêtes komen bij alle onderdelen grotendeels overeen. Hieruit is een conclusie te trekken dat de visies vergelijkbaar zijn. Uit de ingevulde enquêtes blijkt dat leerlingen doelen laten stellen, keuzemogelijkheid geven, zelf problemen laten oplossen, niet-directief taalgebruik hanteren en feedback geven op inzet, proces en product door de meerderheid als belangrijk worden ervaren.

5.1.2 Conclusie bij deelvraag 2: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) zijn bij de leerkrachten van de casusschool te zien?”

Uit de observaties en interviews blijkt dat een ruime meerderheid van de leerkrachten leerlingen niet zelf leerdoelen laat stellen. Een deel van de leerkrachten formuleert zelf doelen voor individuele leerlingen of een hele groep. Dit doen ze op basis van een aandachtspunt. Ros et al. (2014) en Vansteenkiste et al. (2005) stellen echter dat dit kan leiden tot extrinsieke motivatie, omdat de leerling dit kan ervaren als iets dat hem opgelegd wordt.

Een ruime meerderheid van de leerkrachten geeft de leerlingen keuzemogelijkheid bij het kiezen van een taak. Dit komt tot uiting bij de weektaak, kiestaken en het kiesbord. De keuzemogelijkheid is bij het kiezen van een werkplek echter bij een aanzienlijk deel van de leerkrachten meer beperkt. Alle leerkrachten geven aan dat ze afwisselen met het bieden van keuzemogelijkheid bij het kiezen van de samenwerkingspartner. Vaak worden de maatjes bepaald door de leerkracht om het groepsproces te bevorderen. Sommige leerkrachten geven daarbij aan dat ze leerlingen ook alleen willen laten werken aan bepaalde opdrachten. In deze gevallen is dat afhankelijk van het lesdoel. Alle leerkrachten laten leerlingen kiezen op welke manier een taak uitgevoerd wordt. Dit heeft betrekking op rekenstrategieën, maar ook op minder complexe taken, zoals opruimen en het klaarzetten van de kring.

Bijna alle leerkrachten hebben tijdens het observatiemoment veel niet-directief taalgebruik toegepast en met de woorden ‘mogen’ en ‘kunnen’ gesproken. Ros et al. (2014) en Vansteenkiste et al. (2005) stellen dat dit een belangrijke voorwaarde is voor autonomie-ondersteunend gedrag,

omdat een leerling waarschijnlijk minder het gevoel heeft dat hem iets wordt opgelegd. Dit voorkomt daarom extrinsieke motivatie.

De meeste leerkrachten hebben leerlingen tijdens het observatiemoment zelf oplossingen laten bedenken voor hun problemen. Toch is hier ruimte voor ontwikkeling. Slechts een paar leerkrachten lieten dit gedrag meer dan vier keer zien tijdens het observatiemoment. De meeste leerkrachten vertoonden dit gedrag minder vaak.

Uit de observaties blijkt dat alle leerkrachten feedback geven op de werkwijze en bijna alle leerkrachten feedback geven op de inzet. De helft van de leerkrachten geeft geen feedback op de zelfstandigheid. Hier is dus de meeste ruimte voor ontwikkeling.

5.1.3 Conclusie bij deelvraag 3: “Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag volgens Verbeeck (2010), Vansteenkiste et al. (2005), Ros et al. (2014) en Jagtman en Verheijen (2014) herkennen de leerkrachten van de casusschool in hun eigen onderwijs?”

De meeste leerkrachten geven in het interview aan dat ze van zichzelf vinden dat ze duidelijk zijn naar de leerlingen. Een kleine groep leerkrachten heeft daarbij aangegeven dat zelfsturing gestimuleerd wordt door ervoor te zorgen dat de opdracht duidelijk is voor de leerlingen, zodat ze deze zelfstandig kunnen maken. Het duidelijk maken van de verwachtingen is volgens Schalkers (z.d.) een van de drie pijlers om zelfsturing te ontwikkelen. Ros et al. (2014) en Vansteenkiste et al. (2005) stellen echter dat te veel controle die zelfsturing afremmen.

De helft van de leerkrachten geeft tijdens het interview aan dat vragen van leerlingen niet meteen worden beantwoord. Leerlingen moeten eerst zelf op zoek gaan naar een oplossing en soms worden ze daarbij op weg geholpen. Niet direct een oplossing aanreiken is een van de voorwaarden voor autonomie-ondersteuning (Verbeeck, 2010).

Tijdens het interview hebben twee leerkrachten aangegeven dat ze de wens hebben dat de autonomie-ondersteuning schoolbreed een ontwikkeling gaat maken. De doelstellingen zijn voor twee leerkrachten een belangrijk ontwikkelingspunt. Ook het geven van feedback is als concreet leerdoel genoemd door een leerkracht. Daarnaast geven twee leerkrachten aan dat ze leerlingen meer bewust willen maken van hun eigen leerproces.

5.1.4 Conclusie bij de hoofdvraag: “Wat is de huidige situatie bij de leerkrachten van alle groepen in de casusschool omtrent de ontwikkeling van het autonomie-ondersteunend gedrag?”

Een opvallende uitkomst van dit onderzoek is de discrepantie tussen de mening van de leerkrachten op de casusschool (enquête) en het gedrag dat de leerkrachten hebben vertoond tijdens de observaties. Leerkrachten van de casusschool vinden het belangrijk dat leerlingen zelf doelen stellen, maar slechts een klein gedeelte van de leerkrachten doet dit ook echt. Een aantal leerkrachten heeft tijdens het interview benoemd dat ze voor de leerlingen doelen stellen. Een aantal leerkrachten uit de onderbouw heeft tijdens het interview aangegeven dat het stellen van persoonlijke leerdoelen meer iets voor bovenbouwleerlingen is. Twee leerkrachten, waaronder een onderbouwleerkracht, hebben het concrete leerdoel om met de leerlingen persoonlijke leerdoelen te stellen. Twee respondenten willen leerlingen bewuster maken van hun eigen leerproces. Jagtman en Verheijen (2014) stellen dat de leerling meer verantwoordelijkheid krijgt als hij zelf zijn doelen mag stellen en mag bepalen hoe hij deze doelen bereikt.

Uit de enquêtes blijkt dat de meerderheid van het team leerlingen graag keuzemogelijkheden biedt bij het kiezen van een werkplek, taak, samenwerkingspartner en werkwijze. Uit de observatie en het interview blijkt echter dat de mogelijkheid tot het kiezen van een werkplek en samenwerkingspartner bij de meerderheid van de leerkrachten nog beperkt is. Meerdere leerkrachten geven aan dat samenwerkpartners soms worden aangewezen om het groepsproces te

bevorderen. Andere leerkrachten benoemen dat ze bij bepaalde doelen willen dat een opdracht door de leerling alleen uitgevoerd wordt.

Uit de observaties is gebleken dat de alle leerkrachten niet-directief taalgebruik hanteren. De meeste leerkrachten laten leerlingen oplossingen bedenken voor een probleem, maar vertonen dit gedrag nog niet vaak.

De meerderheid van het team van de casusschool hecht waarde aan het geven van feedback op product, proces en inzet. Tijdens de observaties is gebleken dat alle leerkrachten die deelgenomen hebben aan dit onderzoek, feedback geven op de werkwijze en bijna alle leerkrachten feedback geven op de inzet van de leerlingen. Op zelfstandigheid wordt door de helft van de leerkrachten nog geen feedback gegeven en heeft slechts één leerkracht dat meer dan vier keer laten zien. Van den Bergh en Ros (2015) stellen echter dat feedback op de zelfstandigheid een van de meest effectieve vormen van feedback is.

5.2 Kritische reflectie op het onderzoeksproces

Het onderzoeksonderwerp is in overleg met de directrice van de casusschool gekozen. Het onderwerp is actueel en de leerkrachten zijn gemotiveerd om hun handelen binnen dit onderwerp te verbeteren. Dit heeft gezorgd voor veel draagvlak bij het team van de casusschool, waardoor het onderzoek effectief uitgevoerd kon worden.

Dit onderzoek heeft voldoende data opgeleverd. Eenentwintig respondenten (N=21) hebben de enquête ingevuld en tien respondenten (N=10) zijn geobserveerd en geïnterviewd.

De data van de enquêtes waren zeer bruikbaar, omdat gebruik is gemaakt van een vierpuntschaal. De neutrale keuzemogelijkheid 'mee eens/mee oneens' levert weinig bruikbare data op en is om die reden weggelaten in de enquête. Hierdoor is een duidelijk beeld verkregen van de houding ten aanzien van autonomie-ondersteuning. Het zou nog een goede aanvulling zijn om bij de enquêtes de respondenten aan te laten geven of het een onderbouwleerkracht of bovenbouwleerkracht is. Een van de respondenten gaf tijdens de afname van de enquêtes aan dat hij de enquête anders ingevuld had als hij in de andere bouw had lesgegeven.

De observaties zijn niet helemaal betrouwbaar, omdat deze bij diverse lessen zijn uitgevoerd. Bij een rekenles is de kans wellicht minder groot dat een leerkracht feedback geeft op zelfstandigheid dan tijdens de weektaaktijd. Op de wijze van communicatie zal dit wellicht een minder groot effect hebben, omdat dit vooral betrekking heeft op de manier waarop de leerkracht communiceert met een leerling. Dit is minder contextafhankelijk. Daarom zijn de data bij communicatie wel betrouwbaar. Bij een vervolgonderzoek is het belangrijk om de observaties bij dezelfde lessen uit te voeren.

Dit is echter ondervangen door het interview dat na de observatie is afgenomen. Met behulp van het interview is vastgesteld welke respondenten leerlingen zelf doelen laten stellen en keuzemogelijkheden bieden.

Omdat bij de interviews transcripties geschreven zijn, welke achteraf zijn goedgekeurd door de respondenten, zijn verkeerde interpretaties van hetgeen dat een respondent gezegd heeft uitgesloten.

Uit het interview is gebleken dat een aantal leerkrachten soms wel en soms niet de keuzemogelijkheid bieden aan leerlingen. In een vervolgonderzoek zou hier dieper op ingegaan kunnen worden. Hoe vaak wordt die keuzemogelijkheid wel gegeven? Welke balans is volgens de leerkrachten het beste? Wat zijn de voordelen en nadelen van het bieden van keuzemogelijkheid? Een aanvulling voor vervolgonderzoek zou zijn dat het verschil tussen autonomie-ondersteuning in de onderbouw en in de bovenbouw in beeld gebracht wordt.

Nog een aanvulling voor vervolgonderzoek is dat de nadruk ook komt te liggen op de kennis van leerkrachten over autonomie-ondersteuning. Dit is niet expliciet getoetst in dit onderzoek.

5.3 Aanbevelingen

De aanbevelingen zijn gebaseerd op bevindingen uit de probleemstelling en conclusies van dit onderzoek. Het model voor groei en verandering volgens Knoster, Villa en Thousand (2000) is geraadpleegd om tot deze aanbevelingen te komen.

Stap 1: Vervolgonderzoek

In de probleemstelling is beschreven dat de directrice aangeeft dat bij het traject van CED-groep over 'Leren leren' geen theorie is behandeld. Dit heeft mogelijk geleid tot te weinig kennis bij de leerkrachten over het onderwerp. Uit de resultaten is echter niet gebleken dat de leerkrachten te weinig kennis over dit onderwerp hebben, omdat hier geen onderzoek naar gedaan is. Daarom is de eerste aanbeveling om te achterhalen in hoeverre de kennis over autonomie-ondersteuning aanwezig is bij leerkrachten op de casusschool. Dit kan in een vervolgonderzoek achterhaald worden. De IB'er, directrice of een afstudeerstudent kunnen dit onderzoek uitvoeren. Dit levert een duidelijker beeld op van de beginsituatie van de leerkrachten. Hierdoor kan bepaald worden of een cursus nodig is voordat de visie en het plan samengesteld kunnen worden.

Stap 2: cursus over autonomie-ondersteuning

Als uit dit vervolgonderzoek blijkt dat de kennis nog niet voldoende aanwezig is, is een cursus over autonomie-ondersteuning noodzakelijk. Het ontbreken van de juiste vaardigheden, waaronder de kennis, kan bij teamleden leiden tot angst (Knoster, Villa & Thousand, 2000). Deze cursus kunnen de IB'er en de directrice samenstellen en geven. Uit de probleemstelling blijkt dat de inhoud van 'Leren leren' wel ondersteund wordt door de leerkrachten van de casusschool. De leerlijn 'Leren leren' volgens het CED-groep (Bijlage 4) kan daarom worden ingezet bij deze cursus als middel om de ontwikkeling van een leerling op het gebied van zelfsturing weer te geven. Uit de observaties blijkt dat een meerderheid van de respondenten leerlingen geen eigen doelen laat stellen. Ook wordt het geven van feedback op zelfstandigheid weinig gedaan. Daarom is het essentieel om de begrippen 'Autonomie geven' en 'Richting laten bepalen' volgens Jagtman en Verheijen (2014) en de theorieën over feedback volgens Van den Bergh en Ros (2015), Bors (2014) en Hattie en Timperly (2007) mee te nemen in deze cursus.

Stap 3: visie en gemeenschappelijk plan samenstellen

Wanneer de kennis aanwezig is, gaan de leerkrachten van de casusschool tijdens een studiedag met elkaar in gesprek over de visie en het plan op het gebied van autonomie-ondersteuning. Uit de resultaten van de enquêtes blijkt dat de meningen van de leerkrachten grotendeels overeenkomen. Leerkrachten vinden het belangrijk dat leerlingen zelf leerdoelen stellen. Daarnaast wordt aan het bieden van keuzemogelijkheid en het geven van feedback op het proces waarde gehecht. Uit de resultaten van de observaties en interviews en uit de probleemstelling blijkt echter dat op het gebied van autonomie-ondersteuning nog geen gemeenschappelijk plan is gemaakt. De verschillen zijn vooral aanwezig in het geven van feedback en het laten stellen van leerdoelen door leerlingen. Het is belangrijk om dit plan samen te stellen, omdat het ontbreken van een gemeenschappelijk plan kan leiden tot chaos (Knoster, Villa & Thousand, 2000). Bij het ontwikkelen van het gemeenschappelijk plan kan de leerlijn 'Leren leren' volgens CED-groep (Bijlage 4) ingezet worden als rode draad.

Stap 4: plan uitvoeren en tussentijds evalueren

Als alle bovenstaande stappen doorlopen zijn, zouden binnen dit team alle bouwstenen volgens Knoster, Villa en Thousand (2000) aanwezig moeten zijn. Uit de resultaten van de enquêtes blijkt dat leerkrachten binnen het team grotendeels overeenkomende meningen hebben over dit onderwerp. Van een gemeenschappelijke visie is sprake. De kennis moet aanwezig zijn na afloop van de cursus. Uit de probleemstelling blijkt dat leerkrachten de urgentie inzien van autonomie-ondersteuning. De middelen zijn al aanwezig, omdat het observatie-instrument van dit onderzoek gebruikt kan worden om bij elkaar te observeren. Tot slot is ook sprake van een gemeenschappelijk plan, omdat deze

gemaakt is in de voorgaande stap. Verandering en groei moet nu mogelijk zijn. Het leerkrachtenteam wordt aangeraden om het gemaakte plan bij één vakgebied uit te voeren. Op deze manier is de verandering behapbaar. Later kan het plan eventueel toegepast worden bij andere vakgebieden. Om de eigen competentie van leerkrachten te blijven ontwikkelen is het voor leerkrachten aangeraden om bij elkaar te observeren. Bij de observaties kan het observatie-instrument (Bijlage 2) gebruikt worden. Om ervoor te zorgen dat het onderwerp blijft leven binnen het team, is het aangeraden om bij bouwvergaderingen en studiedagen tussentijds te evalueren.

In Bijlage 5 is van deze aanbevelingen een overzichtelijk stappenplan gemaakt, waarin wordt beschreven door wie de stap uitgevoerd moet worden, op welke momenten deze stappen doorlopen kunnen worden en welke middelen voor deze stappen nodig zijn.

Bronnen

Baarda, D. B., Goede, M. P. M., de & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek enquêteren. Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Baarda, D. B., Goede, M. P. M., de & Meer-Middelburg, A. G. E., van der (2007). *Basisboek interviews. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Baarda, D. B., Goede, M. P. M., de & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Baarda, D. B. & Goede, M. P. M., de (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

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

Boog, G., Janson, D. & Memelink, D. (2012). *Leren kun je observeren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Bors, G. (2014). *Carol Dweck: Het belang van een growth mindset*. NIVOZ. Geraadpleegd op 26-09-2017, van <http://nivoz.nl/artikelen/carol-dweck-het-belang-van-een-growth-mindset/>

CED-groep (2009). *P1-7 Leerlijn Leren leren – Versie maart 2009*. Geraadpleegd op 25-03-2017, van <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>

Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Rotterdam: Bazalt.

Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

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

Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2007). *Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition*. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. New York/London: Guilford Press.

Hattie, J. & Timperly, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational research, 77(1), 81-112. Geraadpleegd op 26-09-2017, van <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>

Jagtman, P. & Verheijen, J. (2014). *Zelfsturing gestuurd*. Opleiding en Ontwikkeling, 27(2), 6-11. Geraadpleegd op 31-08-2017, van http://www.petrajagtman.nl/publicaties/p6-11_zelfsturing%20gestuurd_OnO_14_01_LR.pdf

Knoster, T., Villa R., & Thousand, J. (2000). *A framework for thinking about systems change*. In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (pp. 93-128). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Oetelaar, F. van den (2012). *Whitepaper 21st Century Skills in het onderwijs*. Geraadpleegd op 25-03-2017, van <http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper/>

Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de, Schulpen, Y. & Veire, H. van de. (2010). *Handelingsgericht werken in de klas*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs2032 Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032. Geraadpleegd op 14-08-2017, van <http://ononderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>

Ros, A., Castelijns, J., Loon, A. –M. van, & Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being*. American Psychologist, 55, 68-78.

Schalkers, K. (z.d.). *Leren? Dat kan ik zelf! Maar wil je even helpen?* KPC-groep. Geraadpleegd op 30-08-2017, van www.kpcgroep.nl/~media/files/overig/leerstrategieën-toepassen.ashx

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

Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.

Verbeeck, K., Hurk, A. van den & Loon, A. van (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Vries, E. de (2013). *De leraar maakt het verschil*. Experticecentrum Beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 28-08-2017, van www.canonberoepsonderwijs.nl/print.aspx?id=1311

Walma van der Molen, J. H. (2013). *Verwondering en vindingrijkheid als motor voor leren* [Oratie]. Enschede: Universiteit Twente. Geraadpleegd op 30-08-2017, van <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5142201>

Bijlage 1: Enquête

Deze enquête gaat over de waarde die jij hecht aan autonomie-ondersteuning en bestaat uit vier onderdelen: doelstellingen, keuzemogelijkheid, communicatie en feedback. In totaal telt de enquête achttien stellingen. Met één kruisje in een van de vier vakken geef je aan in hoeverre de stelling bij je past. Ga uit van je eerste ingeving. Foute antwoorden bestaan niet. De enquête is volledig anoniem.

Nr.	Stelling	Helemaal mee eens	Mee eens	Mee oneens	Helemaal mee oneens
Deel 1: Doelstellingen					
1.	Ik vind het belangrijk om leerlingen zelf doelen te laten stellen.				
2.	Ik vind het belangrijk om het belang van een doelstelling te bespreken met de leerlingen.				
3.	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zelf bepalen hoe ze aan hun leerdoel werken.				
4.	Ik pas mijn leeractiviteiten graag aan op zelf geformuleerde leerdoelen van leerlingen.				
Deel 2: Keuzemogelijkheid					
5.	Ik vind het belangrijk om leerlingen te laten kiezen welke taak of welk project ze gaan uitvoeren.				
6.	Als de mogelijkheid zich voordoet, laat ik leerlingen graag hun eigen werkplek kiezen.				
7.	Als de mogelijkheid zich voordoet, laat ik leerlingen graag zelf kiezen of ze samenwerken.				
8.	Als de mogelijkheid zich voordoet, laat ik leerlingen graag zelf kiezen met wie ze samenwerken.				
9.	Als de mogelijkheid zich voordoet, laat ik leerlingen graag zelf kiezen op welke manier ze een taak uitvoeren.				
10.	Als problemen zich voordoen, laat ik de leerling deze het liefst zelf oplossen.				
Deel 3: Communicatie					
11.	Ik vind het belangrijk om zinnen zoals 'Jullie moeten' te vermijden in mijn communicatie richting de leerlingen.				
12.	Ik begeleid leerlingen het liefst door ze direct oplossingen voor hun problemen aan te reiken.				
13.	Als leerlingen met goede ideeën komen die niet in mijn dagprogramma passen, doe ik daar toch graag iets mee.				
14.	Gedurende een reguliere les (zoals rekenen, taal, spelling, enz.) ben ik het liefst meer aan het woord dan de leerlingen.				
Deel 4: Feedback					
15.	Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen.				
16.	Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen op het product.				
17.	Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen op het proces.				
18.	Ik hecht waarde aan het geven van feedback aan leerlingen op hun inzet.				

Bijlage 2: Observatielijst

Datum: _____		
Begintijd en eindtijd: _____		
Geobserveerde les: _____		
Respondent: _____		
De leerkracht	Gezien/Gehoord?	Toelichting
1. Doelstellingen		
1.1 Vraagt leerlingen wat ze willen doen/leren.		
1.2 Sluit met leeractiviteiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen		
1.3 Bespreekt het belang en/of nut van de doelen.		
1.4 Biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de leerdoelen van de leerlingen.		
1.5 Laat de leerling zelf bepalen hoe hij het leerdoel wil bereiken.		
2. Keuzemogelijkheid		
2.1 Laat leerlingen de taak kiezen.		
2.2 Laat leerlingen hun eigen werkplek kiezen.		
2.3 Laat leerlingen bepalen of en met wie ze samenwerken.		

2.4 Laat leerlingen kiezen op welke manier hij een bepaalde opdracht uitvoert.		
2.5 Laat leerlingen zelf oplossingen voor een probleem bedenken.		
3. Communicatie		
3.1 Hanteert niet-directief taalgebruik: vertelt wat de leerling kan en mag doen.		
3.2 Geeft de leerlingen ruimte om zelf een oplossing voor het probleem te bedenken.		
3.3 Luistert meer dan dat hij zelf praat.		
3.4 Moedigt leerlingen aan tot het nemen van initiatief.		
4. Feedback		
4.1 Geeft feedback op de werkwijze van de leerlingen.		
4.2 Geeft feedback op de zelfstandigheid van de leerlingen.		
4.3 Geeft feedback op de inzet van de leerlingen.		

Bijlage 3: Interviewleidraad

Datum	_____
Begintijd en eindtijd	_____
Interviewer	_____
Respondent	_____

Vraagstelling:
Welke elementen van autonomie-ondersteunend gedrag herkennen de leerkrachten van de casusschool in hun onderwijs?

Doelstelling:

- Dit interview geeft antwoord op deelvraag 3.
- Dit interview beantwoordt vragen naar aanleiding van de observatie, waardoor deelvraag 2 beter te beantwoorden is.

Werkwijze:

- De respondenten blijven anoniem en worden aangeduid met een nummer. Deze aanduiding is niet terug te vinden in het onderzoeksverslag.
- Het interview wordt opgenomen. De transcriptie wordt opgestuurd naar de respondent ter validatie. Aantekeningen worden gemaakt tijdens het interview.
- Ter introductie wordt het doel van dit onderzoek en bijbehorend interview benoemd.

Beginvraag:

- *Op welke wijze stimuleer je in jouw groep de zelfsturing van de leerlingen?*

Topics:

- Doelstellingen.
 - *Hoe ondersteun jij de motivatie van de leerlingen?*
 - *Laat je leerlingen zelf ook doelen stellen?*
 - *Ja → Hoe begeleid je de leerlingen in het behalen van die doelstelling?*
 - *Nee → Kun je aangeven waarom niet?*
 - *Wat is volgens jou de waarde van het bespreken van een doel met de leerlingen?*
 - Vragen n.a.v. de observatie:
- Keuzemogelijkheid.
 - *Geef jij de leerlingen graag keuzemogelijkheden als het gaat om het kiezen van een taak, werkplek, samenwerkingspartner of werkwijze?*
 - *Kun je aangeven waarom?*
 - *Ja → Hoe gaan de leerlingen om met de keuzemogelijkheden?*
 - *Hoe vaak geef je de leerlingen keuzemogelijkheid?*
 - Vragen n.a.v. de observatie:

- Communicatie.
 - *Hoe zou je jouw manier van communiceren omschrijven?*
 - *In hoeverre draagt dit volgens jou bij aan de zelfsturing?*
 - Vragen n.a.v. de observatie:

- Feedback.
 - *Waar is jouw feedback meestal op gericht?*
 - *In hoeverre draagt dit volgens jou bij aan de zelfsturing?*
 - Vragen n.a.v. de observatie:

- Wensen van de respondent ten aanzien van autonomie-ondersteuning.
 - *Waar wil je je in ontwikkelen op het gebied van het stimuleren van de zelfsturing?*

Bijlage 4: Leerlijn 'Leren leren'³

1. Taakaanpak	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4
	Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een één op één situatie Wijst aan waar hij moet beginnen Gaat zorgvuldig met materialen om Voert een simpele enkelvoudige taak tot het einde uit Controleert of de taak klaar is (alles gebruikt) Pakt en ruimt zijn materialen op	Luistert en kijkt naar de uitleg van een opdracht in een groepsinstructie voordat hij aan de taak begint Kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt en neemt deze aanpak over Herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?) Begint na de uitleg met zijn taak Verbeterd na aanwijzingen de manier waarop hij een taak uitvoert	Plant met hulp van de leerkracht twee taken achter elkaar Voert twee taken achter elkaar uit met behulp van een planner Bepaalt zelf in welke volgorde hij een taak uitvoert Leest van het bord of taakkaart wat en hoeveel hij moet doen	Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar (binnen één vak) Bedenkt en vertelt hoe hij een taak gaat aanpakken Kiest uit twee manieren om een taak aan te pakken de beste manier Kijkt hoe medeleerlingen een taak aanpakken en neemt de strategie over Weet wanneer hij hulp nodig heeft Zet door en past oplossingen toe bij een taak die hij moeilijk of eng vindt Geeft aan wanneer hij toe is aan een moeilijkere taak
	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
	Geeft aan wat hij verwacht te kunnen: aantal taken in een bepaalde tijd Geeft aan wat hij verwacht te kunnen: qua eigen vaardigheden Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar: - op een dagdeel - op een dag Achterhaalt bij een veelvoorkomende (of belangrijke) fout waar de fout zit Probeert de fout herstellen Controleert zijn eigen taak en corrigeert waar nodig	Stelt zichzelf bij een bekende taak een tijdsdoel (dan moet ik het af hebben) Plant zelfstandig meerdere taken achter elkaar op meer dagen Houdt bij meerdere taken het overzicht van wat wanneer moet gebeuren (agenda, actielijstje)	Plant taken van een vakgebied voor een week (agendabeheer) Maakt een huiswerkplanning in de agenda Schat in hoeveel taken hij afkrijgt binnen een bepaalde tijd Stelt prioriteiten wanneer er meerdere dingen tegelijk moeten gebeuren Geeft vooraf aan bij welk resultaat hij tevreden is met zijn werk	Maakt een plan voor de aanpak van een klein project (volgorde van taken, duur van taken, tijdsindeling, benodigdheden) Maakt voor drie vakken een volledige weekplanning waarin onderscheidt is tussen instructietijd, zelfstandig werken en huiswerk Houdt bij zijn planning rekening met eerder ervaringen

³ Bron: CED-groep (2009). *P1-7 Leerlijn Leren leren – Versie maart 2009*. Geraadpleegd op 25-03-2017, van <http://www.leerlijnen.cedgroep.nl/po-sbo/leerlijnen-po-sbo.aspx>

2. Uitgestelde aandacht/hulpvragen	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4
	Luistert naar de klassikale start van de les Begrijpt wanneer de regels voor uitgestelde aandacht gelden Wacht met een vraag tot de groepsleiding bij hem is Houdt zich aan de 4 werkregels voor het zelfstandig werken (stil zijn/zachtjes praten, blijven zitten, geen hulp vragen) Weet de volgorde van de ronde Kan de volgorde van de ronde aangeven Benoemt de regels voor het zelfstandig werken	Weet wanneer de leerkracht beschikbaar is voor hulp en wanneer niet Lost zelf praktische zaken/problemen op Kan omgaan met verschillende regels in verschillende lessituaties	Hanteert de afgesproken regels om problemen op te lossen (bv. hulp van medeleerling of leerkracht, op zoeken)	Schat in of hij na de uitleg alle taken kan maken en vraagt anders direct extra hulp in de startronde

3. Zelfstandig (door)werken	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4
	Voert een korte, voorgestructureerde opdracht uit en maakt die af zonder te stoppen Pakt vervolgwerk na het afronden van een taak	Werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak Probeert de taak nog een keer wanneer het de eerste keer niet lukt Lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (papier vol, ander potlood nodig) Pakt bij een probleem een wachtwerkje	Werkt 15 minuten zelfstandig aan een taak Maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven Maakt gebruik van hulp Werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft Maakt gebruik van een wachtwerkje als hij vast loopt of lost het probleem op een andere manier op	Werkt 30 minuten zelfstandig aan een taak Volgt een stappenplan om een grotere taak uit te voeren Werkt zelfstandig door zonder klassikaal teken Hanteert de zelfstandig werken regels bij alle vakken Slaat een probleem over en gaat door met een andere deel van zijn werk (ook ander vakgebied) Zet door bij een taak die hij moeilijk of eng vindt (iets vragen aan andere leerkracht, iets uitleggen aan andere leerling, gymoefening die niet lukt) Werkt door bij externe afleiding (onderbouw speelt buiten, maken lawaai)
	Groep 5	Groep 6	Groep 7	
	Werkt een uur zelfstandig aan een taak op een dag Houdt zelf de tijd in de gaten om op tijd het werk af te krijgen Begint aan een volgende taak waarvan hij weet dat hij deze zelfstandig mag en kan doen Werkt netjes en/of snel afhankelijk van de eisen die aan de taakuitvoering worden gesteld	Zoekt een oplossing bij tegenslag met een taak (aanwijzingen onleesbaar, spullen onvindbaar)	Zet zich langere tijd in voor een taak die hij niet leuk vindt of die niet lukt Werkt door bij interne afleiding (schrijft vragen en gedachten die afleiden op)	

4. Samenspelen en samenwerken	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4
	Speelt en werkt naast andere leerlingen Deelt materiaal met andere leerlingen Voert met een medeleerling een opdracht uit onder leiding van de leerkracht	Vraagt of hij mee mag spelen Speelt zowel een leidende als volgende rol in spel Vraagt of hij iets mag gebruiken van een ander Helpt op verzoek anderen bij het uitvoeren van een taak (even helpen tillen) Voert met een medeleerling zelfstandig een opdracht uit en rondt de taak samen af	Houdt zich aan afspraken over wie, wat en waar bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht Werkt samen in duo's aan een activiteit die beperkt overleg vraagt Werkt langere tijd samen met medeleerlingen bij het uitvoeren van een gezamenlijke opdracht Spreekt met een ander af wie wat gaat maken Voert zonder aansporing zijn deel van de taken uit bij het samenwerken met een medeleerling	Werkt samen in duo's aan een schoolopdracht (veel overleg) Werkt samen met kleine subgroepen (2-3 personen) met beperkt overleg Besprekt een probleem onder leiding van een leerkracht Maakt met medeleerlingen een taakverdeling en neemt hierbij ook minder leuke taken op zich Laat de ander zijn eigen taak uitvoeren Doet aan een ander voor hoe de taak gedaan moet worden Helpt uit zichzelf een ander die hulp nodig heeft bij het uitvoeren van een taak Zegt op een aardige manier dat hij een idee van een ander niet leuk vindt
	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
	Werkt samen met kleine subgroepen (2-3 personen) aan opdrachten die veel overleg vragen. De leden van de subgroep: - wisselen ideeën met elkaar uit - maken afspraken over wie wat doet en houden zich hieraan - geven complimenten aan iemand die het goed doet Geeft feedback aan een medeleerling waarmee hij samenwerkt (wat goed is en wat beter kan/moet) Past in onderling overleg tussentijds afspraken aan	Maakt afspraken over de taakverdeling in een subgroep (4-6 personen) Heeft een eigen bijdrage in het bespreken van de taakverdeling Legt zich neer bij een groepsbeslissing Helpt een ander om iets in te brengen in de groep (wat vind jij?)	Noemt een aantal van de eigen capaciteiten (wat kan je goed) Benoemt en gebruikt capaciteiten van medeleerlingen Zet zijn capaciteiten adequaat in Past zijn gedrag aan na terechte kritiek van een medeleerling	Neemt bij samenwerken aan een taak een leidende en volgende rol Benoemt naast zijn capaciteiten ook zijn beperkingen bij het uitvoeren van taken (→ en verdeelt op basis daarvan de rollen tijdens het samenwerken)

5. Reflectie op werk	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4
	Vertelt na afloop van een taak wat hij heeft gedaan Geeft tijdens een activiteit aan dat hij het (te) makkelijk of moeilijk vindt Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan mbv dagritmekaarten Geeft aan welke taken hij moeilijk vond en welke makkelijk	Vertelt wat hij die ochtend/middag heeft gedaan (zonder visuele steun) Controleert het gemaakte werk Geeft aan of de taak makkelijk of moeilijk was en of hij goed heeft gewerkt	Vertelt in een paar stappen hoe hij zijn taak heeft aangepakt Zoekt een fout op als de leerkracht vraagt nog eens goed te kijken Beoordeelt samen met de leerkracht hoe hij zijn taak gedaan heeft (werkwijze, snel/langzaam, resultaat)	Onderbouwt zijn mening over de kwaliteit van een gemaakte taak (goed, omdat) Kijkt naar en praat over overeenkomsten en verschillen tussen eigen en andermans werk/aanpak Geeft aan op welk gebied zich een probleem voordeed en welke oplossing is gekozen (bij materiaal, taak of samenwerking)
	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
	Reageert zonder boos te worden op kritiek op zijn werk Stelt vorderingen bij zichzelf vast (dit ging beter dan vorige keer) Vertelt achteraf waarom iets goed, minder goed of fout is gegaan Legt samen met leerkracht een relatie tussen deze beoordeling en afspraken voor de volgende keer Geeft aan in welke vakken hij goed en minder goed is Evalueert de periode van zelfstandig werken gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat	Geeft feedback op het werk van een medeleerling Ontvangt feedback van een medeleerling op zijn gemaakte werk Evalueert planning en uitvoering van zijn dag-/meerdere dagen-/weektaak op basis van de feedback Reflecteert zowel op het resultaat van een taak als op het proces (hoe heb ik het aangepakt) Onderscheidt daarbij persoonlijke (kun je zelf beïnvloeden) en externe oorzaken Evalueert zijn eigen werkdag gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat Verbindt consequenties voor de volgende keer aan zijn beoordeling	Stelt zonodig zijn tijdsplanning bij (meer/minder tijd nodig): - voor een enkelvoudige taak - voor een taaksysteem Beoordeelt of hij een uitgevoerde taak goed had voorbereid en uitgevoerd en verbindt hier consequenties aan voor de volgende keer Beoordeelt of hij de juiste prioriteiten heeft gesteld en geeft aan welke gevolgen dit heeft voor een volgende planning Past zijn werkstijl (kwaliteit t.o.v. hoeveelheid) aan waar nodig Schat in wat nodig is om de leerstof te beheersen (aanvullende instructie/oefenstof nodig)	Besprekt met anderen hoe hij zijn project heeft aangepakt gericht op de voorbereiding, het proces en het resultaat Evalueert eigen werkweek (er is een balans tussen positieve en negatieve punten) Komt met suggesties voor aanpassingen op inhoudelijke (wat wil/moet ik leren) en procesmatige aspecten van het onderwijsleerproces

Bijlage 5: Stappenplan aanbevelingen

Stap	Uitgevoerd door...	Middelen	Moment
1. Vervolgonderzoek naar kennis van leerkrachten over autonomie-ondersteuning.	IB'er, directrice of afstudeerstudent.	Theoretisch kader van dit onderzoek.	Vanaf volgend schooljaar (augustus 2018).
2. Indien nodig, een cursus voor leerkrachten over autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag.	IB'er en/of directrice.	Bronnen uit het theoretisch kader van dit onderzoek.	Na het vervolgonderzoek, tijdens een studiedag.
3. Implementatieplan vormgeven.	Alle leerkrachten, IB'er en directrice.	Bronnen uit het theoretisch kader en leerlijn 'Leren leren' volgens CED-groep (Bijlage 4).	Na de eventuele cursus, tijdens een studiedag.
4. Implementatieplan uitvoeren. Dit wordt bij één vakgebied gedaan. Leerkrachten observeren elkaar en gaan met elkaar in gesprek. Tussentijds wordt geëvalueerd tijdens teamvergaderingen, studiedagen en bouwvergaderingen.	Alle leerkrachten, IB'er en directrice.	Het implementatieplan uit stap 3 en de observatielijst van dit onderzoek (Bijlage 2).	Nadat het implementatieplan is vormgegeven door het team. - Observaties tijdens de lessen van het gekozen vakgebied. - Tussentijdse evaluaties tijdens alle bouwvergaderingen, teamvergaderingen en studiedagen gedurende deze periode.