

Praktijkgericht onderzoek

Fontys OSO Hogeschool

Master Educational Needs – 1-jarig voltijd

Academiejaar 2019-2020

Eigenaarschap

Een duurzame samenwerking tussen leerling en leerkracht



Naam: Nele Matthys

Studentnummer: 447810

Studiebegeleider: Marianne den Otter

PGO in samenwerking met Akim Bultinck, studentnummer: 4039289

Inhoudsopgave

1	Probleemanalyse.....	6
1.1	<i>Inleiding.....</i>	6
1.2	<i>Context.....</i>	6
1.3	<i>Probleemanalyse.....</i>	7
1.4	<i>Doelstelling en gewenste opbrengst.....</i>	7
1.5	<i>Verloop PGO.....</i>	7
1.6	<i>Voorlopig onderzoeksontwerp en sleutelbegrippen.....</i>	8
2	Theoretisch kader en onderzoeksvraag	9
2.1	<i>Van gebrek aan motivatie naar eigenaarschap.....</i>	9
2.1.1	<i>Gebrek aan motivatie</i>	9
2.1.2	<i>Eigenaarschap als oplossing</i>	9
2.2	<i>Eigenaarschap bevorderen tijdens het leren.....</i>	11
2.2.1	<i>Motivatie bevorderen.....</i>	11
2.2.2	<i>Zelfsturing.....</i>	12
2.2.3	<i>Feedback.....</i>	14
2.3	<i>Onderzoeksvraag en deelvragen.....</i>	15
3	Onderzoeksmethodologie.....	16
3.1	<i>Onderzoeksstrategie</i>	16
3.1.1	<i>Ontwerpgericht onderzoek</i>	16
3.1.2	<i>Actie-onderzoek.....</i>	16
3.2	<i>Participanten aan het onderzoek.....</i>	17
3.3	<i>Onderzoeksmethoden</i>	18
3.3.1	<i>Deelvraag 1.....</i>	18
3.3.2	<i>Deelvraag 2.....</i>	18
3.3.3	<i>Deelvraag 3.....</i>	19
3.4	<i>Kwaliteit van het onderzoek.....</i>	19
3.4.1	<i>Validiteit, Betrouwbaarheid en triangulatie.....</i>	19
3.4.2	<i>Ethiek.....</i>	20
4	Dataverwerking en data-analyse.....	21
4.1	<i>Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?</i>	21
4.2	<i>Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat?.....</i>	23
4.3	<i>Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?.....</i>	25
5	Discussie, conclusie en aanbevelingen.....	28
5.1	<i>Conclusie deelvraag 1</i>	28

5.2	<i>Conclusie deelvraag 2</i>	28
5.3	<i>Conclusie deelvraag 3</i>	29
5.4	<i>Conclusie hoofdvraag</i>	30
5.5	<i>Kritische reflectie</i>	31
5.6	<i>Aanbevelingen</i>	31
5.7	<i>Vervolgonderzoek</i>	32
6	Bibliografie	33

Lijst met bijlagen

A.	Bevraging collega's	38
B.	Bezoek vernieuwende scholen	41
C.	Sjabloon opgave leerstof	42
D.	Sjabloon zelfbeoordeling	43
E.	Sjabloon eindbeoordeling	45
F.	Sjabloon weekplanner	47
G.	Sjabloon single-point rubric	48
H.	Prototype vernieuwend onderwijs.....	49
I.	CIMO	50
J.	Logboek	51
K.	Virtuele ruimte Google Classroom	52
L.	PDCA-cyclus	53
M.	Data uit schaalvragen	55
N.	Kwalitatieve data uit interviews	58

Samenvatting

Dit praktijkgericht onderzoek kwam tot stand na een intense samenwerking met mijn collega Akim Bultinck die het onderzoek voert vanuit het perspectief van de leerkracht, terwijl ik mij richt tot het perspectief van de leerlingen.

Een combinatie van een ontwerpgericht onderzoek en een actie-onderzoek, richt zich op de effecten die leerlingen uit het Beroepssecundair Onderwijs (BSO) vaststellen bij het bevorderen van eigen leerdoelen en feedback op hun zelfsturing en zelfdeterminatie.

Een snel veranderende samenleving (Livingstone & Guile, 2012) vraagt van de leerlingen om de eigen regie op te nemen over hun loopbaan en levensloop. Dit gegeven in combinatie met een gebrek aan intrinsieke motivatie (O&O-onderzoek, 2017), wil ik aanpakken door de leerlingen meer eigenaarschap te laten ervaren. Als raamwerk voor dit PGO gebruik ik het cyclisch model van Conley en French (2014) voor eigenaarschap tijdens het leren waarbij motivatie gezien wordt als startpunt. De focus om eigenaarschap te bevorderen ligt tijdens het onderzoek op het verhogen van motivatie door het bevorderen van de zelfdeterminatie (Deci & Ryan, 2000). Daarnaast wordt zelfsturend leren ontwikkeld door de leerlingen actief te laten participeren aan hun eigen leerdoelen (den Otter, 2015). Om meer zicht te krijgen op de zelfsturende vaardigheden wordt gebruik gemaakt van 14 leerstrategieën (Dijkstra, 2015) die tijdens een coachingsgesprek met de leerkracht besproken worden (Hattie & Yates, 2014). Tot slot gebeurt het bijsturen van het leerproces niet via cijfers maar met feedback (Black & Wiliam, 1998). Tijdens het onderzoek is er een verschuiving naar ontwikkelingsgericht feedback. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van single point rubrics (Sluijsmans & Kneyber, 2016). Ook leerlingen krijgen een actieve rol in het feedbackproces met self-assessment en peerfeedback.

Gedurende 3 weken krijgen 28 leerlingen les op een vernieuwende manier. Data wordt verzameld aan de hand van anonieme vragenlijsten, observaties van individuele coachingsgesprekken en focusinterviews.

Het vraagt veel inspanning van de leerlingen om te werken aan de zelfsturende vaardigheden. De betrokken leerkrachten zijn dan ook enthousiaster over de effecten dan de leerlingen. Tussentijdse feedback door de leerkracht heeft het meeste effect op het leerproces en resultaat. Voor peerfeedback is er onvoldoende onderling vertrouwen. Toch tonen de resultaten het potentieel aan van een verbetering van de zelfsturende vaardigheden net als de zelfdeterminatie (Pintrich, 2000). De effecten van leerdoelen en feedback op hun zelfsturing en zelfdeterminatie is het meest duidelijk als de leerkracht in een meer begeleidende rol samen met de leerling aan de slag gaat.

Dit onderzoek kent een doorstart voor een project vernieuwend onderwijs op mijn school.

Het lemniscaat op het voorblad staat symbool voor de visie van mijn collega Akim en ik op onderwijs. Je kan het lemniscaat zien als een symbool voor het oneindige, wij zien het eerder als een verwijzing naar dynamiek en het zoeken naar evenwichten. Dit PGO maakt ons duidelijk dat het leerproces een samenwerking is tussen leerling en leerkracht, waarbij voortdurend getracht moet worden om tegenstellingen om te vormen tot samenstellingen.

1 Probleemanalyse

In dit hoofdstuk schets ik de inleiding, de schoolcontext waarin ik werk om vervolgens van een probleemanalyse tot een doelstelling en gewenste opbrengst van dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) te komen. Hierna wordt het verloop van het PGO in kaart gebracht met aansluitend een voorlopige onderzoeksvraag. Dit PGO is het resultaat van een samenwerking met mijn collega Akim Bultinck, waarbij de invulling van ons beiden in dit hoofdstuk wordt verduidelijkt.

1.1 Inleiding

Ik ben leerkracht op een secundaire school, behorende tot de grootste school van het Gemeenschapsonderwijs dat wordt georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschap. Reeds 13 jaar onderwijs ik algemene vakken aan leerlingen uit de derde graad (17 tot 20 jaar) Beroepssecundair Onderwijs (BSO), te vergelijken met het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO) in Nederland. De bewuste keuze om leerkracht te worden in het BSO blijft sterk overeind, maar de nood aan onderbouwde professionele vernieuwingen wordt steeds groter.

Onze maatschappij verandert snel, hier kunnen we niet om heen. Er is de vergrijzing van de bevolking, een toenemende migratie en diversiteit, waardoor de Vlaamse samenleving nu gekenmerkt wordt door een gevarieerde mix van culturen, talen en leefwerelden (OECD, 2016). Kinderen groeien alsmaar meer op in complexere gezinsstructuren (OECD, 2016) en de economie is veranderd van een traditionele industriële economie naar een kennis- en diensteneconomie (Livingstone & Guile, 2012). We zullen meer nood hebben aan mensen die werken met hun hoofd dan mensen die werken met hun handen (Sels, Vansteenkiste, & Knipprath, 2017). Hieruit kan afgeleid worden dat laagopgeleide mensen meer kans hebben op werkloosheid dan midden- en hoogopgeleide mensen (Hoge Raad voor de Werkgelegenheid, 2016). Onze BSO-leerlingen zullen geconfronteerd worden met deze veranderende wereld. Daarom dienen ze aangeleerd te worden om hun leven in eigen handen te nemen en eigen regie kunnen opnemen van hun loopbaan en levensloop. Het is mijn taak en overtuiging dat dit dient aangeleerd te worden op school. Het thema van dit PGO richt zich op welke interventies bijdragen aan meer eigenaarschap. Met een perspectief op leerkrachten door mijn collega Akim Bultinck en het perspectief op leerlingen door mezelf.

1.2 Context

Zo'n 640 van de 1549 leerlingen kiezen voor één van de twaalf richtingen, zoals verzorging en elektriciteit, in het BSO. Minstens de helft van hun lessen is verdeeld over theorie- en praktijkvakken gelinkt aan hun richting. Daarnaast krijgen deze leerlingen generieke vakken waaronder het vak Project Algemene Vakken (PAV) wat ik geef. De leerplandoelstellingen van PAV (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2014) zijn geclusterd in de domeinen functionele taalvaardigheid, rekenvaardigheid, informatieverwerking en – verwerking, organisatiebekwaamheid, tijd- en ruimtebewustzijn, maatschappelijk en ethisch bewustzijn, weerbaarheid & verantwoordelijkheid en wetenschappelijke vaardigheden. Als PAV-leerkracht stel je het cursusmateriaal op en sta je in voor de organisatie van buitenschoolse activiteiten. Dit PGO focust zich op de vernieuwende interventies om eigenaarschap te bevorderen in de lessen bij BSO-leerlingen uit de derde graad. Intussen vraagt de schooldirectie om een 'project vernieuwend onderwijs' te vertalen naar de praktijk. De opzet van dit PGO en de vraag tot vernieuwing van de directie heeft betrekking op een grote groep leerlingen. Hiervoor wordt een kernteam samengesteld met zes collega's die werkzaam zijn binnen drie

verschillende richtingen in de derde graad BSO. Drie collega's geven het vak PAV, waaronder Akim en ikzelf. De andere collega's geven specifieke vakken in de richtingen elektriciteit, kantoortechnieken en verzorging.

1.3 Probleemanalyse

Naast de eerder aangehaalde snel veranderende samenleving die een impact zal hebben op het latere beroepsleven van BSO-leerlingen, speelt een ander gegeven een rol om in te zetten op meer eigenaarschap. Onderzoeksresultaten (O&O-onderzoek, 2017) tonen aan dat BSO-leerlingen moeilijker intrinsiek te motiveren zijn voor het vak PAV. Heterogene kenmerken bij leerlingen, zoals anderstaligheid, leerproblemen en een moeilijke schoolloopbaan, zorgen voor grote diversiteit. Bij een bevraging (bijlage A) van de vakwerkgroep PAV en het kernteam worden twee problemen duidelijk benoemd bij de leerlingen in de derde graad: een gebrek aan intrinsieke motivatie en een negatief zelfbeeld. Met een fixed mindset (Dweck, 2013) zien de leerlingen weinig kansen tot verbetering en nemen bijgevolg weinig initiatief. Leerlingen zitten vooral hun schooltijd uit. Ondanks de inspanningen slagen de leerkrachten er niet altijd in een antwoord te bieden op deze uitdagingen en blijven de resultaten van de leerlingen ondermaats. Problemen omtrent zelfbeeld en motivatie wil ik aanpakken door de leerlingen meer eigenaarschap te laten ervaren.

1.4 Doelstelling en gewenste opbrengst

Tijdens drie bezoeken aan vernieuwende BSO-scholen met het kernteam (bijlage B), zijn meer gemotiveerde leerlingen te zien die eigenaarschap ervaren door zelfstandige werktijd, individuele coaching en keuzevrijheid. Door te werken aan de intrinsieke motivatie en zelfsturende vaardigheden van de leerlingen, plukken de leerlingen daar de vruchten van bij hun latere studies, werk en persoonlijke relaties (Beumer, Jeninga, Münstermann, & Perreijn, 2011). Het is in het belang van alle leerlingen dat er stappen worden gezet om hun leerresultaten te verbeteren en hun intrinsieke motivatie te verhogen door in te zetten op meer autonomie, verbondenheid en competentie (Deci & Ryan, 2000). Een aanzet hiervoor gebeurt in dit onderzoek door met het kernteam concrete acties te ondernemen bij een groep leerlingen uit de derde graad. De bevindingen van dit onderzoek moeten de aanzet vormen om volgend jaar te starten met een vernieuwde aanpak. Uiteindelijk wens ik, samen met mijn collega Akim, te bereiken dat BSO-leerlingen gemotiveerd zijn om zelf eigenaar te zijn van hun leerproces.

1.5 Verloop PGO

Eigenaarschap bevorderen vraagt om een andere invulling van de rol als leerkracht en leerling. Mijn collega Akim onderzoekt dit vanuit het perspectief van de leerkracht, terwijl ik mij richt tot het perspectief van de leerlingen. Door de komst van de COVID-19 epidemie wordt in overleg met het kernteam beslist om dit onderzoek gedurende drie weken met een kleinere groep van 28 leerlingen online in afstandsonderwijs uit te voeren. Deze leerlingen komen uit 3 verschillende richtingen uit het 7^e middelbaar en zijn gelijkaardig qua niveau. Elke klasgroep krijgt tijdens het onderzoek het vak PAV en 1 richtingspecifiek vak.

1.6 Voorlopig onderzoeksontwerp en sleutelbegrippen

Mijn collega Akim Bultinck en ik wensen te onderzoeken hoe we eigenaarschap van leerlingen in de derde graad BSO kunnen verhogen. Mijn collega richt zijn focus op de professionele kwaliteiten waarover leerkrachten dienen te beschikken om de leerlingen meer te motiveren en om meer eigenaarschap te bevorderen. Ik onderzoek de effecten bij de leerlingen hiervan. De sleutelbegrippen die bij dit onderzoek zijn: motivatie, zelfsturing, leerdoelen en feedback.

2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk onderbouw ik mijn onderzoek met relevante theorieën wat leidt tot de hoofdvraag en deelvragen.

2.1 Van gebrek aan motivatie naar eigenaarschap

Als inleiding van dit onderdeel ga ik eerst in op hoe bepalend motivatie is voor leerlingen en hoe eigenaarschap hierin een rol speelt.

2.1.1 Gebrek aan motivatie

Motivatie wordt gewoonlijk omschreven als een innerlijk proces dat iemand aanzet tot een bepaald gedrag, richting geeft aan het gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt (Heij, Ondaatje, Tokarski, & Van Veen, 2010). Zo'n 70% van alle Vlaamse middelbare leerlingen ervaren een vorm van motivatie, maar het aantal gemotiveerde leerlingen daalt naarmate ze ouder worden (Sierens & Vansteenkiste, 2009). De mate van motivatie heeft invloed op de schoolresultaten en het welbevinden op lange termijn (Van Nuland, 2011). Er wordt gesproken van de samenhang in het Vlaams onderwijs tussen schoolmoeheid en de watervalstructuur, waarbij eerst het moeilijkste onderwijsniveau wordt gekozen om dan later een gemakkelijker niveau te kiezen (Praag, Boone, Stevens, & Houtte, 2015). De schoolloopbaan van BSO-leerlingen kenmerkt zich door problemen en mislukkingen (O&O-onderzoek, 2017).

Leerlingen die niet achter het leren staan, ervaren een vorm van druk en dit hangt samen met verminderde concentratie, uitstelgedrag en sneller afhaken (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Het beperkt aantal intrinsiek gemotiveerde BSO-leerlingen wordt verklaard door het ervaren van een groter gevoel van demotivatie zoals geen uitzicht op het hebben van een goeie job en een mooie toekomst (Nicaise, Spruyt, Van Houtte, & Kavadias, 2014). Dit sluit aan bij de bevindingen van het kernteam en de vakgroep PAV over de huidige motivatie bij de leerlingen.

Vroegtijdig schoolverlaten kan voorspeld worden door de schoolresultaten (Thyssen, De Witte, Groot, & Maassen van den Brink, 2011). Aangezien dit beïnvloed kan worden door de motivatie te verhogen (Wentzel, 1998), toont dit het belang aan om aandacht te besteden aan motivatie. Schoolverlaters hebben minder kans op werk en komen vaker terecht in minder goedbetaalde jobs (Herremans, Vansteenkiste, & Sourbron, 2016). Jongeren hebben er dus alle baat bij om hun diploma te behalen aangezien de Vlaamse arbeidsmarkt dit diploma doorslaggevend vindt als bewijs voor competenties (Mazrekaj, De Witte, & Vansteenkiste, 2017). Dit toont het belang aan om de motivatie bij BSO-leerlingen te verhogen.

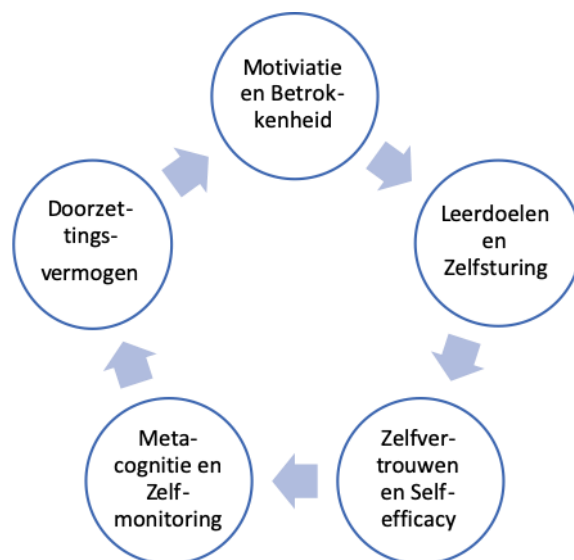
2.1.2 Eigenaarschap als oplossing

De huidige schoolgaande jeugd zal later in een voortdurende veranderende werkomgeving terechtkomen die blijvende aanpassingen aan nieuwe eisen zal vragen, waardoor het belangrijk zal zijn om te blijven leren (Conley & French, 2014). Hierdoor treedt het eigenaarschap met betrekking tot leren op de voorgrond. Eigenaarschap gaat over de mate waarin de leerling de verantwoordelijkheid neemt over het eigen leerproces (Hintze, Burke, & Beyerlein, 2013). Mercer (2012) spreekt van learner agency of de actieve betrokkenheid van leerlingen bij het construeren van hun eigen leerproces. Er worden nog andere termen gelinkt aan eigenaarschap zoals motivatie, zelfsturing, betrokkenheid en metacognitieve vaardigheden (Klein Hulse & van den Bergh, 2017). Dit PGO vormt alvast een aanzet om de motivatie te verhogen door te werken aan de zelfsturende vaardigheden.

Het versterken van deze leervaardigheden is een kerntaak van goed onderwijs, wat ook belangrijk is bij de 21^e eeuwse vaardigheid levenslang leren (Simons & Masschelein, 2019). Volgens Kirschner (2017) zijn de 21^e eeuwse vaardigheden niet duidelijk, verandert de inhoud voortdurend en zijn ze niet zo nieuw voor de 21^e eeuw. Het grote verschil is de toegang die iedereen heeft tot een enorme hoeveelheid aan al dan niet betrouwbare informatie. Zelfgestuurd leren of de vaardigheden om je te blijven ontwikkelen zijn noodzakelijk in onze huidige en toekomstige maatschappij. Wijngaarden (2019) waarschuwt dat velen onder ons het moeilijk vinden om concreet naar hun eigen handelen te kijken, maar het is absoluut noodzakelijk bij het ontwikkelen van eigenaarschap.

Den Otter heeft het in Voicing (2015) over de stap van consumerend onderwijs naar gepersonaliseerd leren waarin leerlingen een stem hebben en dialoog voeren met leerkrachten en met elkaar en eigen keuzes maken bij kennisontwikkeling en ontwikkelen van competenties. In dit PGO zullen een aantal belangrijke kenmerken vanuit het perspectief van de leerlingen aan bod komen: het benoemen van leerdoelen en bewustwording van het eigen leerproces door feedback van de leerkracht, peerfeedback en self-assesment (den Otter, 2015).

Het cyclisch model van Conley en French (2014) voor eigenaarschap van leerlingen in het leerproces maakt de verbinding tussen 9 deelbegrippen, weergegeven in figuur 1. De mate van betrokkenheid en motivatie wordt gezien als startpunt voor eigenaarschap en draagt bij aan doelorïëntatie en zelfsturing. Zelfsturing ontstaat indien leerlingen beschikken over verschillende leerstrategieën en dit verhoogt het zelfvertrouwen en self-efficacy. Om meer eigenaarschap te bevorderen is het belangrijk om het eigen leerproces te monitoren en te weten wanneer de gestelde leerdoelen bereikt zijn door te beschikken over metacognitieve vaardigheden en zelfmonitoring. Dit resulteert in meer doorzettingsvermogen en een verhoogde motivatie om opnieuw te starten aan een opdracht. Aangezien dit voor mij een volledig beeld schetst van eigenaarschap met motivatie als begin, neem ik dit model als raamwerk voor dit PGO.



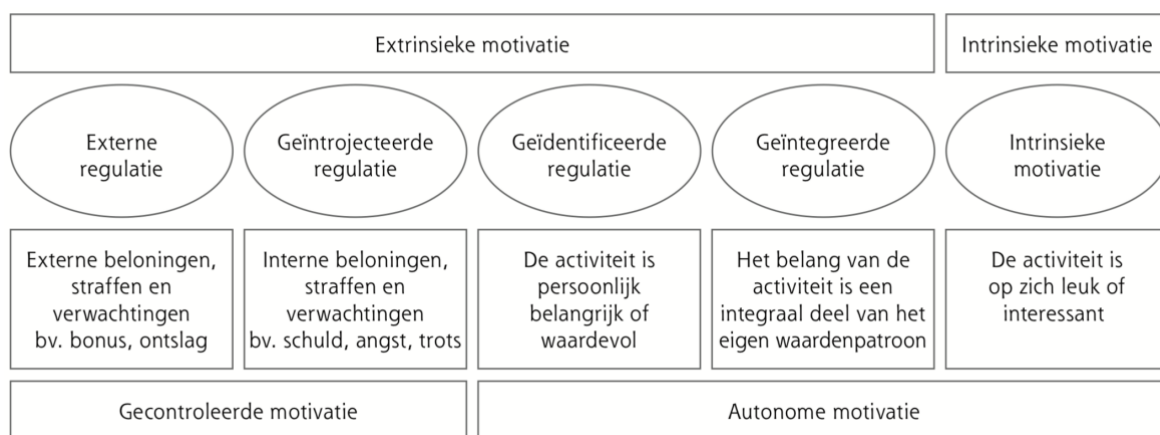
Figuur 1 Model eigenaarschap tijdens het leren, vertaald naar Conley en French (2014)

2.2 Eigenaarschap bevorderen tijdens het leren

De focus om eigenaarschap te bevorderen ligt tijdens het onderzoek op het bevorderen van motivatie, zelfsturing en verschillende vormen van feedback.

2.2.1 Motivatie bevorderen

Het begrip motivatie is de mate waarin een leerling bereid is om te doen wat nodig is om leerdoelen te bereiken (Maesen, Lacante, & Lens). De motivatie om te leren en het gevoel van betrokkenheid wordt groter als leerlingen een gevoel van autonomie en competentie hebben en verbondenheid ervaren (Deci & Ryan, 1985). Bij leerlingen is de mate van motivatie belangrijk, maar ook de soort motivatie, namelijk intrinsieke of extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Deci & Ryan (2002) onderscheiden bij extrinsieke motivatie 4 typen van regulatie, die gradueel van gecontroleerde motivatie naar autonome motivatie gaan, zie figuur 2.



Figuur 2 Het zelfdeterminatiecontinuüm van gecontroleerde tot autonome motivatie (Vansteenkiste, Witte, Lens, Andriessen, & Van den Broeck, 2002)

Extrinsieke motivatie is voldoende om gedrag op korte termijn vol te houden, op lange termijn dient de intrinsieke motivatie verhoogd te worden (Van Nuland, 2011). Bij geïntegreerde regulatie, de meest autonome vorm bij extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Witte, Lens, Andriessen, & Van den Broeck, 2002), is het gedrag bepalend, maar wordt als middel gebruikt om een persoonlijk doel te behalen (Deci & Ryan, 2002). Intrinsieke motivatie neemt af indien er niet voldoende voldaan wordt aan de drie basisbehoeften van de zelfdeterminatietheorie (ZDT) (Deci & Ryan, 2002). Intrinsieke motivatie heeft een positief effect op de schoolresultaten, aangezien autonomie een belangrijke factor hierin speelt is het belangrijk om leerlingen te ondersteunen in zelfstandigheid (Goes, 2009). Hierdoor stel ik mijn eigen lesaanpak in vraag en ga ik na wat ik concreet kan doen om de motivatie te verhogen bij mijn leerlingen. In het onderzoek worden verschillende interventies ondernomen om de motivatie van de leerlingen te bevorderen bij deze drie basisbehoeften waardoor leerlingen meer eigenaarschap ervaren tijdens het leerproces.

Autonomie

Motivatie verhoogt als leerkrachten de relevantie aantonen van het te behalen leerdoel en door leerlingen de keuze te geven in hoe het doel bereikt kan worden (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Anders gezegd: relevantie van een opdracht zorgt ervoor dat de leerstof nuttig wordt en dit verhoogt de motivatie (Ebbens & Ettehoven, 2005; Smets & Struyven, 2019). Ik ben me door de theorie bewuster van de impact van de relevantie van opdrachten voor leerlingen. Het belang van uitdagende

taken en de relevantie hiervan aantonen zal de basis vormen van dit PGO. Leerlingen zullen ook meer autonomie ervaren in het raadplegen van hulpbronnen naargelang hun behoefte, wat voorheen steeds opgelegd wordt. Om in te spelen op de diverse achtergronden van leerlingen en leerstijlen zullen leerlingen naast verplichte lesmomenten ook de keuze hebben om verlengde instructie te volgen. Zo zullen leerlingen tijdens het onderzoek ook meer zelf plannen en hun planning opvolgen (bijlage F). Dit dient te gebeuren binnen een gestructureerde omgeving (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004), aangezien te veel keuze een omgekeerd effect heeft op de motivatie (Elffers, 2011). Leerlingen zullen tijdens het onderzoek kunnen rekenen op een gestructureerde leeromgeving.

Relatie

Een factor die de extrinsieke motivatie verhoogt, is de invloed van de leerkracht en van de medeleerlingen (Marsh & Yeung, 1997). Het afstandsleren in dit onderzoek maakt het bevorderen van verbondenheid uitdagend. Een wekelijks digitaal kringgesprek met de klas dient de relatie tussen leerkracht en leerlingen te bevorderen. Deze gesprekken staan volledig los van de leerinhouden. Verder hebben leerlingen nood aan een leerkracht met een optimistisch verwachtingspatroon (Ebbens & Ettekoven, 2005). De collega's zullen extra aandacht besteden aan het geven van positieve of waarderende feedback, om de motivatie te verhogen. Op school is er weinig gelegenheid om een leerkracht individueel te spreken. Met dit PGO wordt de mate van verbondenheid tussen leerkracht en leerling verhoogd door een wekelijks individueel coachingsgesprek.

Competentie

De doeltheorie (Pintrich, 2000) geeft een verklaring voor de motivatie van leerlingen om aan een taak te beginnen, namelijk de doeloriëntatie: leerlingen willen iets leren of willen presteren, beide hebben positieve gevolgen. Dit sluit aan bij mastery-oriëntatie, gericht op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden of performace-oriëntatie, gericht op het beter presteren (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014). De capaciteiten die een leerling denkt te hebben voor een bepaald vak beïnvloedt de motivatie van de leerling (Marsh & Yeung, 1997). Ondanks het feit dat BSO-leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd zijn voor richtingspecifieke vakken dan voor het vak PAV (O&O-onderzoek, 2017), geven de betrokken vakleerkrachten in dit onderzoek aan dat een verhoging van motivatie ook voor hun vakken wenselijk is. Daarnaast verhoogt de intrinsieke motivatie door leerlingen taken op eigen niveau te geven en door feedback te richten op het leerproces (Pintrich, 2000). In dit PGO worden de leerlingen betrokken bij de keuze van de leerdoelen (bijlage C) en krijgen de leerlingen tussentijdse feedback, waardoor de motivatie verhoogd wordt met positieve effecten op de competentie tot gevolg.

2.2.2 Zelfsturing

De omschrijving van zelfsturend leren volgens Bolks (2013) is een cyclisch proces van een actieve en reflecterende leerling, samen met anderen of alleen:

- Oriëntatie op het eigen leren = wat moet/wil ik precies leren?
- Inplannen = in welke volgorde doe ik wat?
- Uitvoeren = doe ik het goed?
- Evalueren = is het gelukt?

Een lerende wordt sterker als hij zicht heeft op zijn motivatie en de nodige strategieën om deze waar nodig te verhogen, obstakels en frustraties zijn hierbij onvermijdelijk (De Fraine, 2019). Belang

hechten aan het ontdekken met de leerling wat niet goed lukt tijdens het leren en de ondersteuning van de leerling draagt hieraan bij (den Otter, 2015). De leer-kracht van de leerlingen wordt ontwikkeld door hen actief te laten participeren in hun eigen leerdoelen en leerproces, echter bewuste ondersteuning blijft nodig bij het ontwikkelen van zelfkennis in hun eigen leren (den Otter, 2015). Het zelfsturend leren wordt bevorderd door de zelfbeoordeling van de leerling bij het doelenkader aan het begin, tijdens en na afloop van de opdracht (bijlage D).

Leerdoel

Onderzoek (Butler, 1988) toont aan dat een leerling het leerdoel dient te kennen. Het zien van een goed resultaat helpt de leerlingen te weten wat hij aan het leren is. Clarke (2016) stelt dat een leerdoel het uitgangspunt is voor de voorbereiding van de les, bepaald door de leerkracht alleen of met de leerlingen. De betrokkenheid van de leerlingen in het bepalen van doelen en resultaten, zorgt ervoor dat leerlingen leren op hun eigen niveau en tempo (den Otter, 2015). Hoe meer betrokkenheid van de leerling bij het stellen van doelen, hoe meer de autonomie en competentie ontwikkeld wordt (den Otter, 2015).

Bij leerdoelen is het belangrijk dat een leerling weet naar welk doel gewerkt wordt, dit vergelijkt met de huidige situatie en acties onderneemt om gericht naar het doel toe te werken (Sadler, 1989). De leerkrachten zullen uitgebreid aandacht besteden aan de leerdoelen bij de opdrachten. Door het gebruik van het doelenkader (bijlage D) bij elke opdracht zal de leerling voor zichzelf een duidelijk beeld hebben over plan van aanpak en de hulpbronnen. Ook het eventuele bijsturen van de aanpak tijdens de opdracht zal de nodige aandacht krijgen. Leerkrachten volgen het ingevulde doelenkader op en dit wordt meegenomen in het individuele coachingsgesprek. De effecten in welke mate het werken met leerdoelen invloed heeft op de zelfsturende vaardigheden van de leerlingen worden in dit PGO onderzocht.

Leerstrategieën en metacognitie

Het bewust en actief inzetten van leerstrategieën, die concrete manieren van leren zijn, helpen leerlingen zelfstandiger te leren en stellen de leerlingen in staat om hun leerproces te sturen en om gemotiveerd te blijven (Dijkstra, 2015). Als de leerlingen alle stappen volgen van het eerder aangehaalde model om zelfgestuurd te leren (Bolks, 2013), dan zegt dit helaas nog niets over hoe realistisch en haalbaar dat plan is (Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018). Uit het Dunning-Kruger-effect (Kruger & Dunning, 1999) blijkt dat incompetent mensen zichzelf het meest overschatten, want er is een gebrek aan metacognitieve vaardigheden om in te zien dat hun beslissing of conclusie soms verkeerd is. Een onderzoek van Zimmerman (2013) stelt hoe beter de metacognitieve vaardigheden, nodig om het leerproces te sturen, hoe beter de prestaties. Dijkstra (2015) selecteert 14 leerstrategieën, verdeeld over 5 clusters waaronder metacognitie. Volgens Hattie (2014) is een leerling gebaat bij interactief overleg tussen leerling en leerkracht om zicht te krijgen op leerstrategieën en op basis hiervan ondersteuning te geven aan de leerling. De selectie van 14 leerstrategieën (figuur 3) wordt gebruikt als basis voor het coachingsgesprek (bijlage E). Aansluitend benoemen leerlingen telkens 3 krachten wat goed ging de voorbije week en een kans tot ontwikkeling voor de komende week. Hiermee onderzoek ik in hoeverre de leerlingen meer zicht krijgen op hun zelfsturende vaardigheden.



Figuur 3 Selectie 14 leerstrategieën volgens Dijkstra (2015)

2.2.3 Feedback

Het leerproces waarbij oplossingen niet eenduidig zijn vraagt veel inzet van de lerende, waarbij verschillende cognitieve en metacognitieve vaardigheden nodig zijn en getraind worden, met als gevolg dat klassieke kennisgerichte werkvormen en toetsen niet voldoen (Dochy, Janssens, & Schelfhout, 2003). Bij goed evalueren wordt gekeken naar het behalen van het leerdoel en waarom dit wel of niet is gelukt en hoe het verder moet (Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018). Black & William (1998) zijn nog duidelijker: leerlingen hebben geen cijfers, maar feedback nodig om het leerproces bij te sturen. Bij formatieve feedback, waarin een rol is weggelegd voor leerkracht en leerlingen, wordt alle informatie uit activiteiten gebruikt om feedback te geven tijdens het leren. In dit PGO onderzoek ik in hoeverre formatieve feedback het leren beïnvloedt.

Door de leerkracht

Hattie en Timperley (2007) stellen om het verschil te verkleinen tussen het huidige en gewenste niveau, dit te doen via vragen te stellen gericht op feed-up, feed-back en feed-forward. Feedback op proces- en metaocognitief niveau heeft tot doel om de leerlingen bewuster te laten worden van hun ontwikkelingen en verder acties te laten ondernemen om het vooropgestelde leerdoel te bereiken (Hattie & Timperley, 2007). Ook volgens Van der Schaaf en Wessels (2014) is ondersteunende of ontwikkelingsgerichte feedback het meest effectief. Een manier om feedback te geven aan leerlingen, is met single point rubrics. Per doel wordt het gevraagde niveau omschreven, waardoor er ruimte is om het te hebben over waarom de opdracht nog niet voldoet of beter is dan het gevraagde niveau (Sluismans & Kneyber, 2016). In het onderzoek zullen leerlingen voor het eerst feedback krijgen op deze manier, ook tussentijds (bijlage G). De focus van de feedback verschuift dus naar ontwikkelingsgerichte feedback. Een aandachtspunt hierbij is dat feedback voor leerlingen bedreigend kan overkomen (Vandeveld, 2019). Dit is een belangrijk gegeven aangezien BSO-leerlingen vaak een hobbelig schoolparcours afleggen. Feedback bevat informatie voor de leerling hoe ze beter kunnen worden (Vandeveld, 2019). Een gesprek over de gegeven feedback tussen leerlingen en leerkracht, biedt de leerlingen de kans om vragen te stellen en de leerkracht kan nagaan in hoeverre de feedback begrepen wordt door de leerlingen (van der Schaaf & Wessels, 2014). Dit laat mij inzien dat ik vaak

feedback geef op het eindproduct, waardoor ik geen ruimte creëer voor de leerlingen om zich verder te ontwikkelen. In dit onderzoek wordt gekeken welke effecten leerlingen vaststellen door de ontwikkelingsgerichte feedback door de leerkracht.

Self-assessment

Als leerlingen actief betrokken worden in het geven van feedback, dan zien ze hiervan sterker het belang van de bijdrage aan hun leerproces in (Black & Wiliam, 1998). Zoals eerder aangehaald speelt de mate van zelfstandigheid bij het leren een grote rol bij het verhogen van de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Als leerlingen de eigen prestatie beoordelen via self-assessment, dan leidt dit tot betere resultaten (Black & Wiliam, 1998). De leerlingen dienen op de hoogte te zijn van het leerdoel, de huidige prestatie en hoe het leerdoel bereikt kan worden (Black & Wiliam, 1998). Het eerder aangehaalde doelenkader (bijlage D) zal hierbij een rol spelen. De self-assessment heeft ook betrekking op het zichzelf beoordelen in hoeverre ze de leerdoelen bereikt hebben, naast hun plan van aanpak en planning. De leerlingen nemen de eigen verantwoordelijkheid op voor hun leren. Hiermee wil ik onderzoeken wat de effecten van self-assessment zijn op het leerproces en resultaat.

Peerfeedback

Het is niet de bedoeling dat een school gezien wordt als een groep individuen die elk hun eigen individueel leertraject volgen (Jones & McLean, 2018). Samen leren heeft een hoog potentieel omwille van een hoog leerrendement en het creëert gelijke kansen in het onderwijs (Gemeenschap, 2020). Bij sociaal-gestuurd leren gaat een peergroep samen sturen richting een gemeenschappelijk doel, het leerproces wordt gedeeld onder de lerenden (Panderio & Järvelä, 2015). Volgens verschillende studies (Hattie J. , 2009; Ebbens & Ettekoven, 2013) heeft samenwerkend leren een positief effect op de prestaties van de lerenden. Evaluatie is een belangrijk onderdeel van samenwerkend leren met twee aandachtspunten: de groepsvorming als geheel en de specifieke sociale vaardigheden passend bij de specifieke werkvorm (Bleecke & Valstar, 2016). De opzet van peerfeedback gebeurt best stapsgewijs en een eerste aanzet is leerlingen feitelijke feedback laten formuleren die gericht is op het leerproduct van een leerling (Sackstein, 2017). Het onderzoek zal aantonen wat de effecten van peerfeedback zijn op de zelfsturing van de leerlingen.

2.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Met de verdiepende theorie voor dit onderzoek kom ik tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Onderzoeksvraag:

Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van eigen leerdoelen en feedback op hun zelfsturing en zelfdeterminatie?

Deelvragen:

1. Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?
2. Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat?
3. Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik achtereenvolgens de onderzoekstrategie, de participanten aan het onderzoek, de onderzoeksmethoden per deelvraag om tenslotte af te ronden met de kwaliteit van het onderzoek.

3.1 Onderzoeksstrategie

Als onderzoekstrategie kies ik voor de combinatie van een ontwerponderzoek waarin een prototype wordt voorgesteld waarbij leerlingen op een vernieuwende manier les zullen krijgen en een actieonderzoek waarin dit prototype wordt uitgetest.

3.1.1 Ontwerpgericht onderzoek

Het is de bedoeling dat BSO-leerlingen meer motivatie ervaren door een nieuwe manier van lesgeven en dat is net het doel van een ontwerponderzoek (Van Aken, 2007). Het vooronderzoek van dit PGO bestaat uit de bevraging (bijlage A) van de vakgroep PAV en het kernteam, waaruit blijkt dat motivatie een groot probleem. Met alle kennis die ik haal uit de bezoeken aan vernieuwende scholen met het kernteam, uit literatuuronderzoek en gesprekken met het kernteam, stel ik met mijn collega een prototype voor met de vernieuwende lesaanpak aan het kernteam (bijlage H). Een aanpassing van het prototype gebeurt op basis van de feedback van het kernteam. Door de veranderende omstandigheden te wijten aan de COVID-19 crisis ondergaat het prototype de laatste wijzigingen bij de overschakeling van dit PGO in afstandsonderwijs.

3.1.2 Actie-onderzoek

De eigenlijk proefperiode van dit PGO wordt vervolgd met een actieonderzoek aangezien een dergelijk onderzoek geschikt is om de eigen beroepspraktijk te onderzoeken en vervolgens te vernieuwen (Schuman, 2009). Actie-onderzoek vraagt om participatie van medeonderzoekers, respondenten en deelnemers tijdens het veranderingsproces (Migchelbrink, 2016). In dit onderzoek wordt het kernteam van meet af aan meegenomen in het proces wat leidt tot de uiteindelijke proefperiode. Ook de vakgroep PAV en de directie worden op de hoogte gehouden van het verloop van het onderzoek.

Door in een Context (C) een Interventie (I) toe te passen, leidt een Mechanisme (M) tot een bepaalde Outcome (O) of kortweg CIMO-logica (Denyer, 2008). Aan de hand van de CIMO-logica, kan ik reeds prescriptieve kennis genereren (bijlage I). Ik wens zelfsturing te bevorderen door de leerlingen eigen leerdoelen te laten bepalen en gebruik te maken van een leerdoelenkader. Daarnaast wens ik de leerlingen meer inzicht in eigen prestaties en zelfsturing te verhogen door planmatig verschillende vormen van feedback te gebruiken bij het leerproces en resultaat. Tot slot wens ik de effecten te onderzoeken op de autonomie, relatie en verbondenheid (ZDT) bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en proces. Dit gebeurt aan de hand van vragenlijsten voor het onderzoek en na het afronden van het onderzoek.

Actie-onderzoek kenmerkt zich door een herhaaldelijk cyclisch proces (Van Swet & Munneke, 2017). Om dit proces in kaart te brengen maak ik gebruik van de PDCA-cyclus (Deming, 1986): ik zet alle kennis en voorbereidingen (Plan) om in een proefles (Do) en daarbij controleer ik voortdurend of het werkt (Check) en stuur bij waar nodig (Act). Deze cyclus wordt drie keren doorlopen tijdens het onderzoek (bijlage L).

De veranderingen in de onderwijspraktijk door het actieonderzoek, worden door Evans (1996) op twee manieren benaderd: het rationeel-structureel paradigma en het strategisch-systeemgericht paradigma. Het rationaal-structureel paradigma stelt dat er standaardoplossingen zijn om de problemen in de onderwijspraktijk op te lossen. Het strategisch-systeemgerichte paradigma is passend omwille van de onvoorspelbare uitkomst van het onderzoek en de focus van de vernieuwing ligt op het proces en niet zozeer op het product (Evans, 1996). De bijzondere kenmerken van BSO-leerlingen in combinatie met de verwachte opbrengst van dit PGO, leiden tot de eerste stappen van vernieuwend onderwijs op mijn school en sluit bijgevolg aan bij het strategisch-systeemgerichte paradigma. Het is niet mogelijk om een kant en klare oplossing naar voor te schuiven voor het vastgestelde probleem in dit PGO. In dit onderzoek voeren leerkrachten acties uit en worden de effecten hiervan gemeten bij leerlingen om vervolgens deze acties gericht bij te sturen in de loop van het onderzoek. Ik ben me ervan bewust dat de proefperiode gedurende drie weken geen sluitende antwoorden zal bieden. Maar het zal wel degelijk een aanzet geven over welke weg we dienen in te slaan voor de vernieuwing op onze school.

De betrokkenheid van alle belanghebbenden bij een actie-onderzoek, vermijdt dat er over de hoofden heen onderzoek wordt gedaan en dat onderzoeksresultaten door de betrokken gemeenschap als irrelevant wordt beschouwd (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Het kernteam wordt gevormd met vrijwilligers en worden van bij het begin betrokken in het proces. Zowel mijn collega/studiegenoot Akim Bultinck als ik nemen actief deel tijdens de proeflessen. Het bijzondere in de samenwerking met mijn collega voor dit PGO is dat er gekeken wordt naar hoe het kernteam hun manier van lesgeven verandert en welk effecten dit heeft op de leerlingen. Hoewel de leerlingen geen inspraak hebben in hun deelname aan het onderzoek, toch participeren ze actief tijdens het verloop van het onderzoek. Dit wordt verder besproken bij de onderzoeksmethoden.

Vermits de voorbereiding en het eigenlijke verloop van het onderzoek een langdurig proces is, is het goed om bij te houden wat je wanneer hebt gedaan en hoe bepaalde beslissingen genomen zijn (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). In het logboek (bijlage J) heb ik dit alles samen met mijn collega Akim Bultinck bijgehouden.

3.2 Participanten aan het onderzoek

Een populatie of een groep mensen in het onderzoek gaat over wie een uitspraak gedaan wordt om de onderzoeksvragen te beantwoorden (van der Donck & van Lanen, 2016). De kenmerken van de oorspronkelijke populatie dienen aanwezig te zijn in de onderzoeksgroep (Creswell, 2014). Dit onderzoek wil een antwoord formuleren over BSO-leerlingen uit de derde graad, zo'n 300 leerlingen uit 12 richtingen. Omwille van de haalbaarheid van een onderzoek in afstand, bestaat de onderzoeksgroep uit 28 leerlingen van het 7^e middelbaar uit drie verschillende richtingen: 8 leerlingen Elektrische Installaties, 8 leerlingen Voeding & Verzorging en 12 leerlingen Business Support. Verder worden de voorstellen voor PAV besproken met de vakgroep PAV, bestaande uit 15 leden. Het kernteam wordt actief betrokken in het vormgeven van het prototype en de concrete invulling van de proefperiode. Tenslotte is er nauw overleg met de directie, vooral met de personeelsdirecteur, een voormalig collega PAV en vragende partij voor vernieuwend onderwijs op onze school.

3.3 Onderzoeksmethoden

De onderzoeksmethodes worden bij de verschillende deelvragen specifiek beschreven.

3.3.1 Deelvraag 1

Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?

Voor het antwoord op deze deelvraag, wordt gebruik gemaakt van methodetriangulatie om de betrouwbaarheid en validiteit te bevorderen (Baarda, et al., 2013). De leerlingen vullen bij het begin van elke opdracht een digitale vragenlijst in om te weten te komen in welke mate de zelfsturing bevorderd wordt door eigen leerdoelen. Op het einde van de opdracht worden bijkomende vragen gesteld. Ik werk met gesloten vragen, meer bepaald schaalvragen met een schaal van 1 tot 10 die voldoende groot is om veranderingen te kunnen opmerken (bijlage M). Alle vragenlijsten worden digitaal en anoniem ingevuld via Google Forms.

Naast de vragenlijsten, is het interview de meest gebruikte methode om data te verzamelen en het beste instrument om in de diepte te werken en te snappen hoe mensen handelen (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Wekelijks worden twee leerlingen van de drie richtingen geïnterviewd in een virtuele ruimte van Google Meet, een onderdeel van Google Classroom (bijlage K). Met die 6 leerlingen vindt een individueel semigestructureerd interview plaats. Om vergelijkbare gegevens te verzamelen staan een aantal vragen op voorhand vast, maar er is ook ruimte voor eigen inbreng (Kallenberg, 2011). Zo kan ik te weten komen hoe de leerlingen het werken met eigen leerdoelen ervaren. Met de verkregen informatie van de schaalvragen en de interviews bij de leerlingen en het overleg met mijn collega, wordt de aanpak wekelijks bijgestuurd. Een overzicht van dit handelen volgens de PDCA-cyclus is terug te vinden in bijlage L.

3.3.2 Deelvraag 2

Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat?

De methoden voor deze deelvraag zijn gelijkaardig als bij de eerste deelvraag. De leerlingen dienen vragenlijsten in te vullen om de effecten van acties met feedback van de leerkracht, peerfeedback en self-assessment op het leerproces en resultaat te meten (bijlage M). Daarnaast heeft elke leerling een vaste leerkracht als coach en vindt er wekelijks een coachingsgesprek plaats over de voorbije lesweek en wordt er vooruitgekeken naar de komende week. De gesprekken worden opgenomen en daarna geobserveerd. Ik kies bewust voor deze methode om het werkelijke gedrag van mijn leerlingen te registreren in plaats van voort te gaan op wat ze zeggen gedaan te hebben door de schaalvragen te beantwoorden aangezien leerlingen soms sociaal wenselijke antwoorden geven (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Ik kies voor semigestructureerd observaties waarbij ik de waargenomen acties zal inpassen op een op voorhand geconstrueerde structuur (bijlage N). Zo ontdek ik in welke mate leerlingen zelf hun krachten en kansen ontdekken. Daarnaast laat ik ook ruimte voor open observatie omdat je zo dichterbij komt bij het werkelijk verschijnsel dat bestudeerd wordt (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Tijdens het wekelijks interview met de zes leerlingen worden hier ook de effecten nagegaan die de leerlingen vaststellen omtrent de soorten feedback op resultaat en leerproces. Alle verzamelde informatie wordt opgenomen in de PDCA-cyclus (bijlage L).

3.3.3 Deelvraag 3

Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?

Deze deelvraag onderzoek ik aan de hand van een uitgebreide vragenlijst voor leerlingen. Deze vragenlijst is gebaseerd op de Self-efficacy schaal, afkomstig van de 'Patterns of Adaptive Learning' (Midgley, et al., 2000), de Intrinsic Motivation Inventory (IMI) en de Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000). De leerlingen krijgen 10 vragen over elk aspect van de zelfdeterminatie. Dit vullen de leerlingen bij aanvang van het onderzoek en na het afronden van het onderzoek in. Ik rond het onderzoek af met een afsluitend individueel interview met die 6 leerlingen. De resultaten van deze vragenlijsten, de onderwerpen van het onderzoek en hun ervaringen komen aan bod en de leerlingen kunnen hun mening geven (Litosseliti, 2003). Dit wijst op een actieve betrokkenheid van de leerlingen tijdens het onderzoek (Verbeek & Ponte, 2014).

3.4 Kwaliteit van het onderzoek

3.4.1 Validiteit, Betrouwbaarheid en triangulatie

Validiteit is de mate waarin het instrument meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). Een realistische afspiegeling (Baarda, et al., 2013) van de deelnemers aan het onderzoek is terug te vinden bij de leerlingen en de leerkrachten. De klasgroepen stellen 3 verschillende richtingen voor. Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen de klasgroepen die de resultaten van het onderzoek beïnvloeden. Er nemen zes leerkrachten deel: 3 leerkrachten PAV en 3 leerkrachten die elk een richtingspecifiek vak geven. Voor de vragenlijst over motivatie wordt gebruikt gemaakt van bestaande instrumenten (zie hoofdstuk 3.4.3). De interne validiteit wordt gegarandeerd door steeds de oorspronkelijke doelstellingen voor ogen te houden (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016). De intense dialoog met mijn collega Akim en het overleg met het kernteam is hierbij van groot belang. Aangezien het onderzoek een kleine groep deelnemers betreft, zijn de resultaten enkel intern valide voor de deelnemende klassen.

Indien een meetmethode bij herhaling van hetzelfde verschijnsel ook hetzelfde resultaat oplevert, kan gesproken worden over betrouwbaarheid (Yin, 2003). Het gebruik van verschillende methoden om data te verzamelen bij de deelvragen vergroot de triangulatie en dus de betrouwbaarheid van het onderzoek. De interventies pas ik toe op verschillende respondenten: leerkrachten en leerlingen. Het vak PAV wordt door 3 verschillende leerkrachten gegeven aan de drie klasgroepen. Vermits ik dit onderzoek voer met mijn collega Akim Bultinck, kan je ook spreken van onderzoekerstriangulatie (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). De nauwe samenwerking bij het verzamelen en gezamenlijk analyseren van data, versterkt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Baarda, et al., 2013). Het verzamelen van de data gebeurt verspreid. Het opstellen van een wekelijkse PDCA-cyclus draagt bij tot het planmatig verbeteren van het onderzoek. Zo kan ik de zaken vanuit een aantal hoeken bekijken (Van Swet & Munneke, 2017) en krijgt het onderzoeksresultaat meer waarde en validiteit (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). De analyse van kwalitatieve data vraagt veel interpretaties door de onderzoeker, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten in het gedrang komt (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Naast de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is er een member check (Cohen, Manion, & Morrison, 2011) door feedback te vragen aan dezelfde 6 leerlingen tijdens een individueel focusgesprek bij het afronden van de testperiode.

3.4.2 Ethiek

Dit praktijkgericht onderzoek gebeurt samen met de collega's van het kernteam, de directie en leerlingen en net dit maakt het onderzoek soms kwetsbaar. Ze kan invloed hebben op de sociale context en de positie van de betrokkenen verandert voortdurend. Daarom moet het gevoerd kunnen worden in vrijheid vanuit ethische verantwoordelijkheid.

Aan de hand van de vijf gedragsregels (Andriessen, Ostenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010) toets ik mijn onderzoek op ethisch handelen:

Het dienen van professionele en maatschappelijke belang

Bij de probleem- en vraagstelling wordt een relevant probleem onderzocht zoals afgestemd met het kernteam en de vakgroep PAV. Het thema eigenaarschap past in een breder maatschappelijk context waarin regie opnemen voor de loopbaan en levensloop een steeds duidelijkere vereiste wordt in deze snel veranderende wereld. Er wordt gekozen voor een uitvoerbaar plan dat bruikbare resultaten oplevert voor het onderwijs.

Respectvol zijn

Uit de verkende literatuur blijkt dat het onderwerp met betrekking tot BSO-leerlingen nog maar sporadisch onderzocht werd. Bij het verzamelen van data houd ik altijd rekening met de privacy van de respondenten. De namen van de betrokkenen, zowel leerkrachten als leerlingen, en de school zijn weggelaten om de privacy te waarborgen. Ook de enquêtes worden anoniem ingevuld.

Zorgvuldig zijn

Door onderzoekerstriangulatie vermijd ik dat het onderzoek gestuurd wordt door gewenste uitkomsten en bij de rapportage zal ik enkel conclusies trekken die gebaseerd zijn op data. De conclusies van mijn bevindingen zijn gebaseerd op alle resultaten gedurende de volledige onderzoeksperiode.

Integer zijn

Op basis van betrouwbare literatuur en in samenwerking met het kernteam heb ik samen met mijn collega Akim Bultinck keuzes gemaakt passend bij de huidige praktijksituatie. Als onderzoeker ben ik altijd aanspreekbaar voor de leden van het kernteam en de deelnemende leerlingen. De data en informatie uit interviews van zowel het kernteam als van de leerlingen worden enkel gebruikt voor de onderzoeksdoeleinden.

Het verantwoorden van keuzes en gedrag

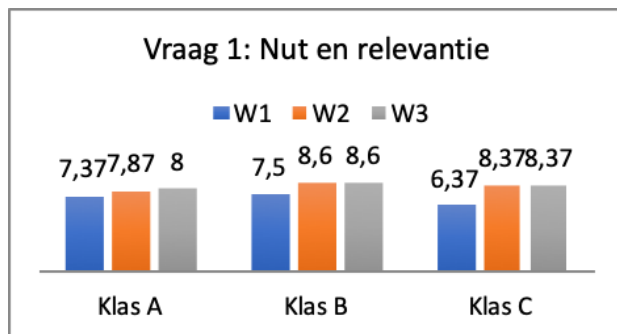
De keuzes in dit onderzoek zijn onderbouwd op een selectie van relevante bronnen. De resultaten van dit onderzoek worden meegedeeld aan het kernteam, de vakgroep PAV en de schooldirectie.

4 Dataverwerking en data-analyse

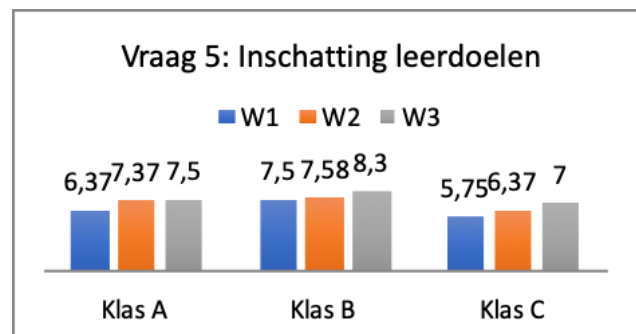
In dit hoofdstuk worden de data, verzameld aan de hand van schaalvragen, interviews en observaties uitgewerkt per deelvraag. Om de verschillen tussen de drie deelnemende klasgroepen te duiden, verwijs ik telkens naar klasgroep A = 8 leerlingen, B = 12 leerlingen en C = 8 leerlingen.

4.1 Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?

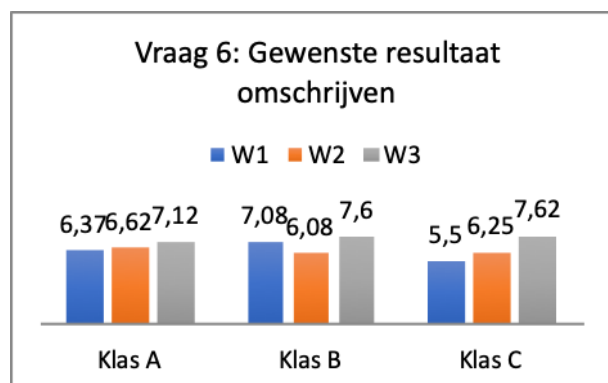
De resultaten van de schaalvragen waarnaar verwezen wordt bij deze deelvraag, handelen enkel over het vak PAV. Door de omstandigheden waarin het onderzoek wordt afgenomen, is het niet mogelijk om voor de drie richtingspecifieke vakken systematisch data te verzamelen. De onderstaande grafieken tonen het resultaat van een selectie van de schaalvragen over een periode van drie weken. De bijhorende legende stelt de wekelijkse resultaten voor, W1 = week 1, W2 = week 2, W3 = week 3. De leerlingen beantwoorden de schaalvragen met een cijfer tussen 1 en 10, gaande van niet akkoord tot helemaal akkoord.



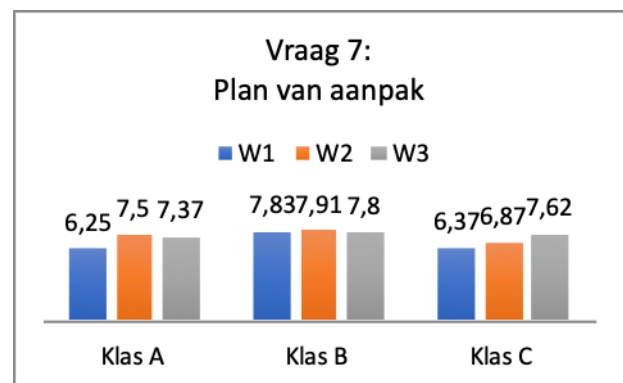
Figuur 4 Resultaten nut en relevantie



Figuur 5 Resultaten inschatting leerdoelen



Figuur 6 Resultaten omschrijven gewenste resultaten



Figuur 7 Resultaten plan van aanpak kiezen

Nut en relevantie

De aandacht die leerkrachten besteden aan het nut en de relevantie van een opdracht en het benoemen van de leerplandoelen, wordt door de leerlingen van de drie klasgroepen in de eerste week opgemerkt. De positieve trend zet zich verder in de tweede week wanneer leerlingen samen met de leerkracht het nut en de relevantie bepalen. Na deze evolutie is er bij klas A en B een stagnatie in de derde week wanneer ze het nut van de opdracht zelf dienen te bepalen. Uit de interviews met de leerlingen blijkt dat een meerderheid het nut en de relevantie van een opdracht belangrijk vindt om

gemotiveerd aan de opdracht te beginnen. Op basis van de cijfers wordt het samen bepalen van het nut en de relevantie als meest zinvol ervaren (zie figuur 4).

Leerdoelen

Het bepalen van de leerdoelen gebeurt in de eerste week door de leerkracht, in de tweede week in overleg met de leerling en in de derde week door de leerling. Deze gradaties zijn duidelijk zichtbaar in de resultaten (zie figuur 5). Het zelf bepalen van de leerdoelen wordt door klas B en C als zeer positief ervaren, terwijl dit effect bij klas A niet zo uitgesproken is. Uit de terugkoppeling van de interviews blijkt dat leerlingen het zelf bepalen van leerdoelen moeilijk en minder zinvol ervaren. Hoewel de cijfers aantonen dat leerlingen beter worden in het inschatten van zichzelf in hoeverre de leerdoelen beheerst worden, geven de meeste leerlingen in een gesprek aan dat ze hier de relevantie niet van inzien. Verder geven de leerlingen aan dat ze in de loop van het onderzoek steeds beter worden bij het omschrijven van het gewenste resultaat bij zelfgekozen leerdoelen (zie figuur 6). Uit de focusgroepinterviews gedurende het onderzoek zijn leerlingen positief tot zeer positief over het gebruik van leerdoelen. De meningen over het al dan niet zelf bepalen hiervan loopt uiteen: *“van leerdoelen door de leerkracht bepaald, maken het voor mij duidelijk hoe ik de opdracht dien te maken”* tot *“leerdoelen zijn pas interessant als ik ze zelf mag bepalen.”*

Plan van aanpak en planning

Klasgroep A en B plant de aanpak voor de opdracht beter wanneer dit in samenwerking gebeurt met de leerkracht, dan wanneer dit volledig zelfstandig gebeurt (zie figuur 7). Deze vorm van autonomie ervaart klasgroep C dan weer zeer positief. Leerlingen uit klasgroep A en B vinden het overbodig om de plan van aanpak te noteren voor de opdracht gemaakt wordt. De cijfers geven aan dat een door de leerkracht opgestelde planning door groep B als veilig ervaren wordt, terwijl groep A en C de zelfstandigheid in het maken van de eigen planning weet te waarderen. Uit de interviews blijkt dat leerlingen uit klas B en C actief aan de slag gaan met de planner en aangeven dat het weekoverzicht hen helpt om alle opdrachten tijdig in te dienen. De leerlingen van groep A vullen de planner in omdat het ‘moet’ en ervaren dit als extra werk. Hoe meer de leerlingen van klasgroep B en C zelfstandig de motivatie voor de keuze van leerdoelen, plan van aanpak en planning maken, hoe positiever dit ervaren wordt. De cijfers tonen aan dat de motivatie van klasgroep A licht daalt wanneer leerlingen hier zelfstandig mee aan de slag gaan. De ondersteuning van de leerkracht in de drie groepen wordt het meest geapprecieerd.

Oplossingsmogelijkheden en hulpbronnen

Bij de vraag in hoeverre leerlingen nadenken bij problemen over oplossingsmogelijkheden en mogelijke hulpbronnen bij het maken van een opdracht, merk ik bij de drie klasgroepen een positieve respons indien dit gebeurt in samenwerking met de leerkracht. Het volledig gestuurd worden door de leerkracht en het zelf instaan door de leerlingen wordt minder positief onthaald. Van zodra de leerlingen dit volledig zelfstandig plannen, stel ik een stagnatie of lichte achteruitgang vast (bv. Klas A: 7,5-7,87-7,75).

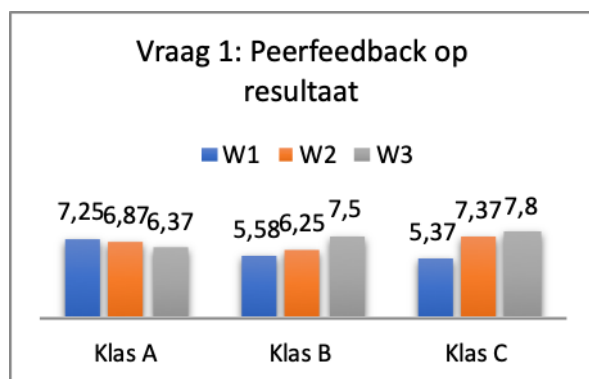
Gebruik doelenkader

De zelfbeoordeling op het leerproces wordt door nagenoeg alle leerlingen ingevuld. Volgens de cijfers worden leerlingen hier in de tweede week ook beter in. In de derde week stagneert dit bij klasgroep C (6,25-7,5-7,5) en de nauwkeurigheid daalt bij klasgroep A (7,5-8,1-7,25) en B (7,41-8,25-8). De info uit

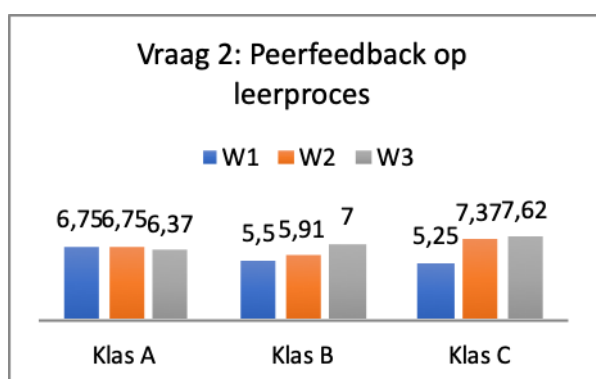
de gesprekken vragen om deze cijfers enigszins te nuanceren. Mits een uitzondering geven leerlingen week na week aan het nut van de zelfbeoordeling niet in te zien. De extra tijd die leerkrachten hiervoor nemen in de tweede en derde week van het onderzoek verandert niets aan de perceptie van de leerlingen. Het doelenkader wordt ingevuld op vraag van de leerkracht, maar de leerlingen zien hierin geen enkele meerwaarde.

4.2 Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat?

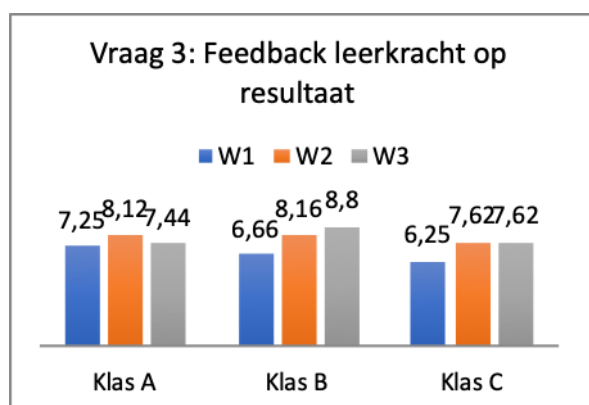
De resultaten over de effecten van peerfeedback en feedback door de leerkracht handelen enkel over het vak Project Algemene Vakken. De data over de coachingsgesprekken geven informatie over de individuele coachingsgesprekken die wekelijks door elk lid van het kernteam gevoerd worden met 4 leerlingen. De onderstaande grafieken tonen het resultaat van een selectie van de schaalvragen over een periode van drie weken. De tabel toont de wekelijkse resultaten (W1 = week 1, W2 = week 2, W3 = week 3) per klasgroep A, B of C. De leerlingen beantwoorden de schaalvragen met een cijfer tussen 1 en 10, gaande van niet akkoord tot helemaal akkoord.



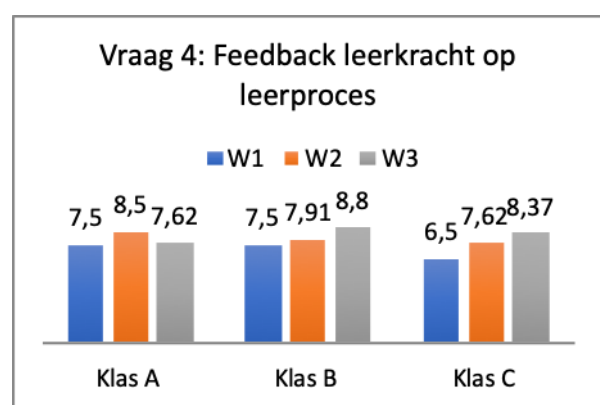
Figuur 8 Resultaten peerfeedback op resultaat



Figuur 9 Resultaten peerfeedback op leerproces



Figuur 10 Resultaten feedback leerkracht op resultaat



Figuur 11 Resultaten feedback leerkracht op leerproces

Peerfeedback

De resultaten van effecten van peerfeedback door een medeleerling op het resultaat (zie figuur 8) en leerproces (zie figuur 9) gaan bij klas B week na week in stijgende lijn. Klas C ervaart deze vorm van feedback ook positief, weliswaar minder uitgesproken in de laatste week. De negatieve evolutie bij klas A wordt ook bevestigd in de gesprekken waarin leerlingen aangeven meer waarde te hechten aan

de feedback van de leerkracht en enkel peerfeedback willen geven als ze volledig zeker zijn van hun stuk.

Feedback door de leerkracht

Het ontvangen van de feedback van de leerkracht (zie figuur 10) op het resultaat bij klas A toont aan dat het positieve effect afneemt in de laatste week. De cijfers in klas B en C tonen een positieve trend aan gedurende het volledige onderzoek. Het resultaat voor feedback door de leerkracht op het leerproces (zie figuur 11) toont ook bij klas A een afname in de laatste week. Ik stel opnieuw over de hele lijn een stijgende trend vast bij klasgroep B en C. Uit de interviews blijkt dat de leerlingen van de verschillende klassen geleidelijk de meerwaarde van feedback inzien en dat tussentijdse feedback meer en meer meegenomen wordt om de opdrachten beter te maken. De daling van klas A zowel bij feedback op het resultaat als leerproces wordt door de leerlingen bevestigd tijdens de gesprekken zonder hiervoor duidelijke redenen te vermelden.

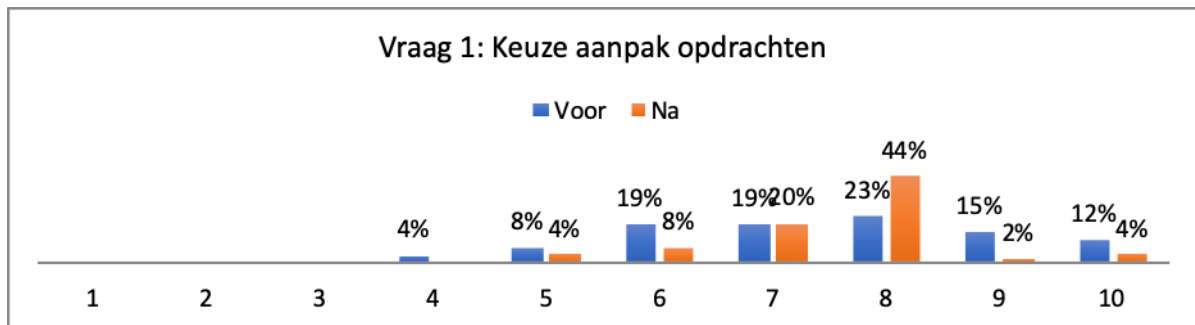
Coachingsgesprek

De resultaten van de effecten van het coachingsgesprek tonen geen significante verschillen aan tussen de coaches onderling. Er zijn echter wel verschillen tussen de klassen. Het ontdekken van werkpunten op het resultaat wordt door de drie klasgroepen positief ervaren, bij klas B en C is dit zeer uitgesproken. Als het gaat over werkpunten op het leerproces dan stel ik een minder positief effect vast bij klas A, terwijl het effect bij klas B en C een stuk hoger ligt. Klas B en C schaaft zich een aanzienlijk hoger in als het gaat over het zelf formuleren van een ontwikkelingsdoel voor de week die volgt. Over de hele lijn bevestigen de gesprekken met de leerlingen deze resultaten. Nagenoeg alle leerlingen geven aan het een meerwaarde te vinden om de leerkracht alleen te spreken. Het versterkt de relatie met de leerkracht en er wordt meer een gevoel van gelijkwaardigheid ervaren. Verschillende leerlingen geven aan dat de frequentie van de wekelijkse gesprekken nogal veel is. De leerlingen van klas A geven aan meer moeite te hebben om werkpunten op leerproces en resultaat te formuleren in vergelijking met de andere leerlingen. Dit in tegenstelling tot klas B en C die hierin vorderingen maakt.

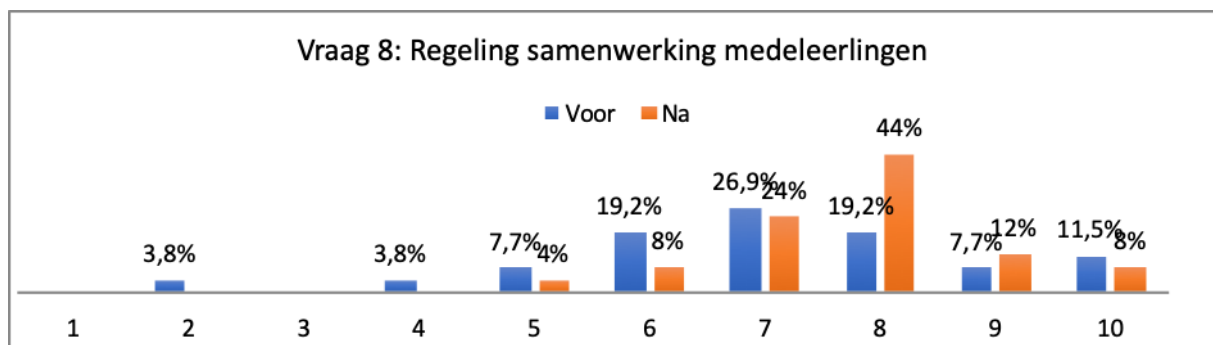
4.3 Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?

Deze resultaten worden globaal voor en na het onderzoek vergeleken, de resultaten van de 28 leerlingen worden samen gecumuleerd. De leerlingen beantwoorden de schaalvragen met een cijfer tussen 1 en 10, gaande van niet akkoord tot helemaal akkoord.

Autonomie



Figuur 13 Resultaten ZDT - keuze aanpak opdrachten



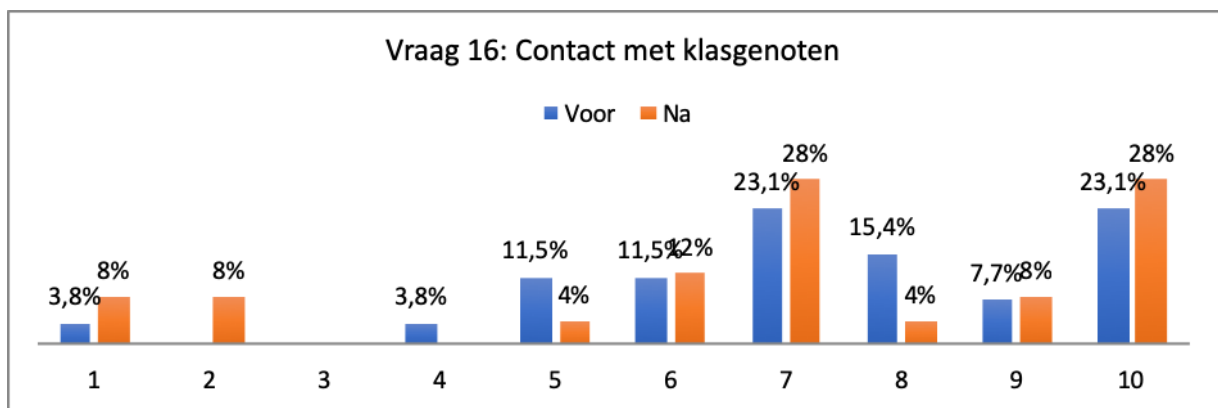
Figuur 12 Resultaten ZDT - regeling samenwerking medeleerlingen

De leerlingen geven aan dat ze na afloop van het onderzoek meer keuze krijgen van de leerkracht in hoe de opdrachten voor school aangepakt dienen te worden (zie figuur 13). Er is weinig verandering vast te stellen in de mate waarin de leerdoelen gekozen worden. Dit is ook het geval bij de vraag in welke mate de leerlingen goed nadenken voor de start van de opdracht. Na het onderzoek zijn de leerlingen in lichte mate onzekerder over het zelf op zoek gaan naar oplossingen. Hetzelfde kan gezegd worden over het zelfstandig uitvoeren van meerdere opdrachten. De leerlingen zijn meer genuanceerd in de resultaten in hoeverre ze zelf tijd en ruimte vrijmaken om zelfstandig te kunnen werken. Het kiezen van een plan van aanpak en plannen levert geen nieuwe informatie op. Het onderling regelen met de medeleerlingen over de aanpak van de opdracht toont een toename na het onderzoek aan (zie figuur 14). De controle van het plan van aanpak en planning verandert weinig tot niets. De cijfers tonen geen noemenswaardig verschil aan wat het nakijken van een opdracht door de leerling betreft. Hoewel het merendeel van de leerlingen in de coachingsgesprekken aangeeft de tussentijdse feedback te gebruiken om de opdracht beter te maken.

Relatie



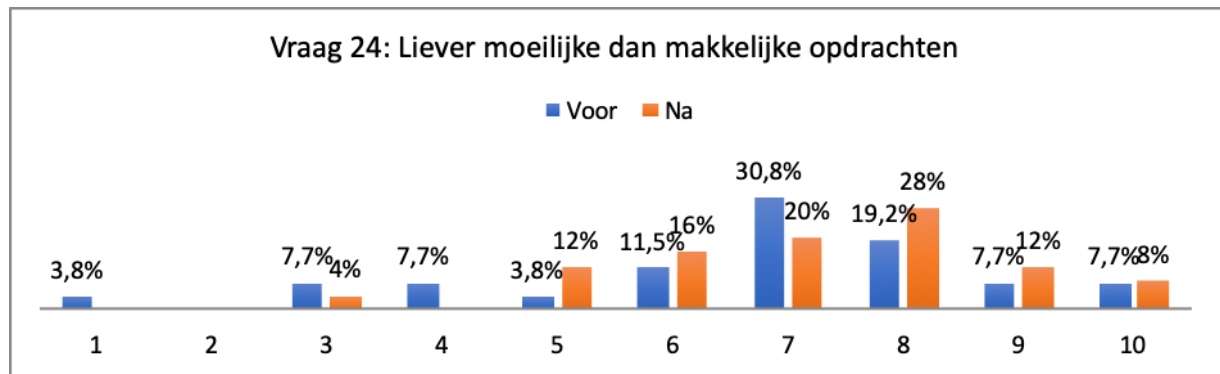
Figuur 14 Resultaten ZDT - Goed contact met leerkrachten



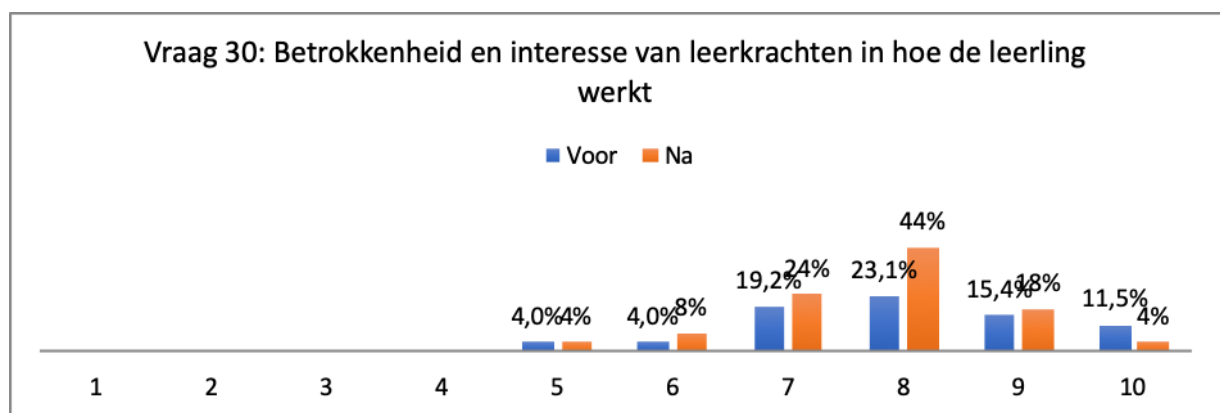
Figuur 15 Resultaten ZDT - contact met klasgenoten

Uit de resultaten blijkt dat het contact met de leerkracht in de loop van het onderzoek verbeterd is (zie figuur 15). Dit wordt bevestigd bij de resultaten op de uitspraak in hoeverre leerkrachten weten hoe de leerling zich voelt. Ook het praten over problemen met de leerkracht toont een positieve evolutie. De meningen over de duidelijkheid welk gedrag de leerkrachten verwachten van de leerlingen zijn voor het onderzoek positief verdeeld, terwijl dit na het onderzoek meer gelijkgezind positief is. Het aansluiten op de interesse van de leerling door de manier van lesgeven levert geen noemenswaardig verschil op. Het contact met de klasgenoten wijzigt niet voor en na het onderzoek (figuur 16). De meningen over het hebben van een leuke klas zijn minder positief uitgesproken na het onderzoek, dit is echter nog steeds overwegend positief. Na het onderzoek is er een kleine toename van uitgesproken meningen van leerlingen die liever in een andere klas willen zitten. Er is een verbetering zichtbaar in het gelijk zijn in de klas en gelijkwaardig omgaan met elkaar, weliswaar minder uitgesproken als voor het onderzoek. Ik stel een lichte daling vast bij de cijfers bij in hoeverre leerkrachten zorgen voor een goede band in de klas onderling. Tijdens de coachingsgesprekken geven meerdere leerlingen uit klas B en C aan spontaan regelmatig samen te werken aan schoolopdrachten.

Competentie



Figuur 16 Resultaten ZDT - liever moeilijke opdrachten dan makkelijke opdrachten



Figuur 17 Resultaten ZDT - betrokkenheid en interesse van leerkrachten in hoe de leerling werkt

Op de vraag of de leerling weet dat dit jaar alles op school zal lukken, is er een verschuiving zichtbaar na het onderzoek zowel in het positieve als het meer gematigde. Een verandering van een uitgesproken positief resultaat naar een genuanceerder beeld op de uitspraak dat een leerling bijna alles kan als hij maar blijft proberen. In de cijfers is er een duidelijk toename als het gaat over het fijn vinden van belangrijke dingen bijleren op school. Globaal schalen de leerlingen zichzelf hoger in na het onderzoek bij het liever maken van moeilijke opdrachten dan gemakkelijke (zie figuur 17). In hoeverre de leerkrachten controleren of de leerstof goed begrepen is geven de leerlingen een lichte verbetering aan, in wat al positieve resultaten zijn. Een positieve trend is te zien na het onderzoek in hoeverre leerkrachten leerlingen betrekken bij het nakijken van het schoolwerk. De motivatie om extra inspanning te leveren als de leerling iets niet snapt, toont aan dat leerlingen dit meer doen na het onderzoek. Ik stel geen significante wijziging vast bij het waarderen van inzet en werk door de leerkrachten, dit is duidelijk positief gebleven. Verder is er een verbetering zichtbaar in het motiveren van de leerling om een opdracht te maken door de leerkracht. De leerlingen ervaren meer betrokkenheid en interesse door de leerkracht in het werk van de leerling na afloop van het onderzoek (zie figuur 18).

5 Discussie, conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk beantwoord ik de deelvragen door discussie en kritische reflectie op basis van de data en theorieën. Vervolgens kom ik tot een conclusie van mijn onderzoeksvraag. Het onderzoek rond ik af met een aantal aanbevelingen voor verdere praktijkontwikkeling.

5.1 Conclusie deelvraag 1

Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?

Net als bij het onderzoek van Butler (1988) beamen de leerlingen tijdens het onderzoek het belang van leerdoelen om gemotiveerd de opdracht te maken. Het zelf bepalen van leerdoelen ervaren de leerlingen als meest positief, hoewel in de cijfers de grootste toename te zien is bij de drie klasgroepen als de leerdoelen na het bepalen door de leerkracht vervolgens samen met de leerkracht gebeurt. Op basis van de interviews kan ik besluiten dat er een verhoging van extrinsieke motivatie is door geïdentificeerde regulatie (Deci & Ryan, 2002). Het feit dat een leerkracht aangeeft in een interview aangenaam verrast te zijn door bepaalde leerlingen die uitdagende leerdoelen formuleren voor zichzelf, bevestigt dat deze werkwijze zeker haalbaar is met deze groep BSO-leerlingen en een hogere mate van autonome motivatie bevordert (Deci & Ryan, 2002).

Door het gebruik van het doelenkader in het onderzoek, zijn leerlingen effectief meer zelfsturend aan het leren (Bolks, 2013). De bewuste ondersteuning nodig bij het ontwikkelen van zelfkennis in hun eigen leren (den Otter, 2015) is onvoldoende gebeurd in de loop van het onderzoek, waardoor de leerlingen het nut en de relevantie van dit doelenkader tijdens de lessen en in interviews steeds meer in vraag stellen. Voor sommige leerlingen zal er allicht altijd een vorm van ondersteuning nodig zijn. Nochtans zijn de resultaten over het algemeen licht positief als het gaat over metacognitieve vaardigheden.

Het doelenkader, gebruikt in dit onderzoek, heeft zijn doel deels gemist. De huidige opstelling van het doelenkader vraagt veel invulwerk, terwijl de leerling hier geen relevantie van in ziet. De Fraine (2019) waarschuwt voor obstakels en frustraties, ze zijn onvermijdelijk bij de groei van leervaardigheden. Bij een vervolgonderzoek vraagt het doelenkader om een kritische herziening, om het gebruik bij de leerlingen relevanter te maken.

5.2 Conclusie deelvraag 2

Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat?

Hoewel de leerlingen in een interview op het einde van het onderzoek een voorkeur aangeven voor een cijfer, stellen leerlingen zich tijdens het onderzoek weinig tot geen vragen over het ontbreken hiervan. Aansluitend bij Black & William (1998) zijn de leerlingen meer gemotiveerd om hun leerproces bij te sturen als blijkt dat het verwerken van feedback op het leerproces een beter eindresultaat oplevert. Aangeven wat beter kan op een positieve manier via de single point rubric (Sluismans & Kneyber, 2016) sluit aan bij wat goed evalueren is (Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018). De feedback van de leerkracht op het leerproces en resultaat via de single point rubric heeft het meeste effect op de zelfsturende vaardigheden van de leerlingen. Het is een manier om aan te

geven hoe de leerlingen beter kunnen worden en net dit is van belang bij feedback (Vandevelde, 2019). Dit sluit aan bij het belang die leerlingen hechten aan deze vorm van feedback, namelijk veilig en betrouwbaar.

Peerfeedback daarentegen kampt met een aantal struikelblokken zoals weinig vertrouwen in zichzelf om feedback te geven en de waarde van peerfeedback wordt door medeleerlingen in vraag gesteld. Feedback kan als bedreigend ervaren worden door de leerlingen (Vandevelde, 2019) en tijdens dit onderzoek is dit het geval bij peerfeedback.

De lijst met 14 leerstrategieën (Dijkstra, 2015) wordt door de leerlingen ingevuld op vraag van de leerkracht, maar zelfs deze selectie van strategieën is te lang voor deze leerlingen. Hoewel het bespreken ervan tijdens het individueel coachingsgesprek info oplevert over de zelfsturende vaardigheden van de leerlingen, geven de collega's aan dat leerlingen vrijblijvend omgaan met de werkpunten en ontwikkelingsdoelen die ze zelf formuleren en dit niet meenemen voor de week die volgt. Het belang van betrokkenheid door de leerlingen bij feedback (Black & Wiliam, 1998) wordt in dit onderzoek tijdens de interviews met het kernteam niet bevestigd.

Tot slot kan ik concluderen dat niet elke vorm van feedback de gewenste opbrengst teweegbrengt, dit is enkel vast te stellen bij de feedback door de leerkracht op leerproces en resultaat. Dit is vooral te wijten aan een gebrek aan vertrouwen in anderen, maar ook in zichzelf. Het hobbelig schoolparcours die velen afgelegd hebben (Vandevelde, 2019), speelt hierin wellicht een rol.

5.3 Conclusie deelvraag 3

Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op leerproces en resultaat?

Autonomie

De resultaten zijn voor en na het onderzoek positief. Het is echter opvallend dat deze meer positief zijn voor het onderzoek. Een plausibele conclusie, in overleg met het kernteam, is dat leerlingen na het onderzoek een meer realistisch beeld over hun zelfsturende vaardigheden hebben. Leerlingen hebben zich oorspronkelijk overschat en door het werken aan metacognitieve vaardigheden in dit onderzoek is deze overschatting bijgesteld, zoals omschreven in het Dunning-Kruger-effect (Kruger & Dunning, 1999).

Relatie

Leerkrachten hebben ingezet op zoveel mogelijke positieve feedback te geven en om de leerlingen tijdens het coachingsgesprek een actieve gesprekspartner te laten zijn. De positieve resultaten bevestigen de nood van leerlingen aan een optimistisch verwachtingspatroon van de leerkracht (Ebbens & Etteken, 2005).

Het moeilijk organiseren van samenwerkend leren in digitaal onderwijs speelt zeker een rol in de vaststelling dat er geen verbetering is in het contact met medeleerlingen en een lichte daling in hoeverre leerkrachten zorgen voor een goede band in de klas onderling. Het advies van Sackstein (2017) om stapsgewijs peerfeedback in te zetten, blijkt terecht te zijn aangezien het onderlinge vertrouwen beperkt is.

Op school wordt er te weinig aandacht besteed aan de onderlinge relaties van leerlingen, de periode van het onderzoek is te kort om hierin een verbetering waar te nemen.

Competentie

Over het algemeen zijn de resultaten met betrekking tot competentie een verbetering na afloop van het onderzoek. De relevantie van een opdracht en leerdoelen motiveert de leerlingen alvast om meer om aan de slag te gaan met hun opdracht en om die opdracht beter te maken met behulp van de tussentijdse feedback (Pintrich, 2000). Leerlingen zijn meer gemotiveerd. Dit wordt aangetoond bij de resultaten van het lukken van moeilijke opdrachten als de leerling blijft proberen, net als een grotere betrokkenheid in het nakijken van het werk van de leerlingen en de extra inspanning die leerlingen leveren als ze iets niet snappen.

5.4 Conclusie hoofdvraag

Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van eigen leerdoelen en feedback op hun zelfsturing en zelfdeterminatie?

Dit onderzoek is gestart vanuit de wens om de motivatie te verhogen en eigenaarschap te bevorderen om betere leerresultaten te behalen voor BSO-leerlingen uit het 7^e middelbaar.

De motivatie om te leren is alvast groter geworden (Deci & Ryan, 1985) doordat leerlingen een groter gevoel van autonomie en competentie hebben ervaren. Bij verbondenheid zijn er grote verschillen tussen de onderlinge relaties en de relatie met de leerkracht. Hierbij zijn de effecten van leerdoelen en feedback op hun zelfsturing en determinatie het meest duidelijk in de tweede week waarin leerkrachten in een meer begeleidende rol samen met leerlingen aan de slag gaan. Wanneer de begeleidende rol van de leerkracht in week 3 explicieter wordt, is er een kleine terugval bij de drie klasgroepen. Dit sluit aan bij het feit dat de meeste leerlingen altijd een gestructureerde omgeving nodig zullen hebben (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Een grotere mate van autonomie in week 3 toont in de resultaten een daling van de motivatie bij de leerlingen (Elffers, 2011). Hieruit leid ik af dat de verhoogde motivatie in week 1 en 2 vooral extrinsiek is, dit is voldoende om het gedrag op korte termijn vol te houden (Van Nuland, 2011).

Leerkrachten die aan het onderzoek meewerken zijn gemotiveerd en zien de meerwaarde ervan in om hun wijze van lesgeven te veranderen. Indien dit schoolbreder zou gaan, dan zullen niet alle leerkrachten hiervoor meteen openstaan en zullen er soorten reacties zijn (Kloosterboer, 2005). Een verrassend effect is dat leerlingen tijdens lesmomenten aangeven minder gemotiveerd te zijn voor vakken die niet deelnemen aan het onderzoek. Hun motivatie neemt af omdat ze minder autonomie, relatie en competentie ervaren (Deci & Ryan, 1985). Dit betekent ook dat ze dit meer ervaren bij vakken die wel deelnemen aan het onderzoek.

Het uitblijven van een duidelijke verbetering in de onderlinge relaties van de leerlingen valt deels te wijten aan de omstandigheden waarin het onderzoek gebeurt. Een gebrek aan vertrouwen bij peerfeedback duidt op dieperliggende problemen in de onderlinge relaties van de klasgroep. Ik stel jammergenoeg vast dat leerlingen zichzelf als individuen zien die elk een eigen leertraject afleggen, wat helemaal niet de bedoeling is van een school (Jones & McLean, 2018).

Ook al speelt het afstandsleren hierin een rol, toch kan er gesteld worden dat de zelfsturende vaardigheden veel inspanning vragen van de leerlingen en dat een gevoel van onzekerheid meespeelt. Een trend doorheen het onderzoek is dat leerlingen best openstaan voor zelfsturende interventies, toch hebben ze nood aan bevestiging door de leerkracht. De leerlingen ervaren vooral extra werk waardoor de positieve effecten eerder beperkt zijn voor hen, terwijl leerkrachten hier enthousiaster

over zijn. De perceptie is niet geheel onverwacht, aangezien deze leerlingen gedurende drie weken hun rol en die van hun leerkracht behoorlijk drastisch hebben zien veranderen.

Het vormgeven van verschillende soorten feedback (leerkracht, peers en self-assessment) is in afstandsonderwijs niet eenvoudig. Toch tonen deze feedbackmomenten het potentieel aan op een verbetering van de zelfsturende vaardigheden net als de zelfdeterminatie (Pintrich, 2000).

5.5 Kritische reflectie

De eigenlijke start van dit onderzoek met het kernteam valt samen met het bezoek aan de voorbeeldscholen. Het zien van meer gemotiveerde leerlingen die met zelfstandige werktijd, individuele coaching en keuzevrijheid meer eigenaarschap ervaren, wijst duidelijk een groot pijnpunt bij onze BSO-leerlingen aan: een gebrek aan motivatie, vooral autonome motivatie (Deci & Ryan, 2002). De theorie over de oorzaken van motivatie bij BSO-leerlingen heeft mijn beeld hierover bijgesteld. Een verhoging van de basisbehoeften bij de zelfdeterminatie laat me uitlopende mogelijkheden zien om de motivatie te verhogen. Het effect van leerdoelen op zelfsturing en zelfdeterminatie is duidelijk en dit kan elke leerkracht makkelijk integreren in zijn lessen. Op mijn school is het niet eenvoudig om een klasgevoel te creëren bij klassen die jaarlijks of zelfs tweemaal per jaar van samenstelling wijzigen. Dit gebrek aan onderling vertrouwen wordt helemaal duidelijk bij de reacties op het geven en ontvangen van peerfeedback.

De formatieve feedback door de leerkrachten wordt goed onthaald door de leerlingen, cijfers lijken bijna vergeten. De realiteit is dat leerlingen, ouders en de school nog steeds cijfers verwachten en de formatieve feedback nog niet naar waarde kunnen schatten. Het zal aan de leerkrachten zijn om hierin een goed evenwicht te vinden, waardoor het effect van formatieve feedback zo optimaal mogelijk blijft. De grote structurele veranderingen die de bezochte vernieuwende scholen hebben doorgevoerd, kennen een wisselend succes op de bevordering van de motivatie. Dit onderzoek toont aan dat er met minimale aanpassingen positieve effecten zijn op de zelfsturing en zelfdeterminatie van de leerlingen als de leerkracht zich hiervoor openstelt. Het meest onverwachte effect, namelijk dat leerlingen al meteen een verschil opmerken tussen de vakken die wel en niet deelnemen aan het onderzoek, maakt duidelijk dat vernieuwend onderwijs een verhaal dient te zijn van alle leerkrachten. De omstandigheden tijdens het onderzoek, brengen ook beperkingen met zich mee. Zo dient er zeker aandacht besteed te worden aan samenwerkend leren in de verdere praktijkontwikkeling. Ik onthoud vooral dat onderwijs vormgeven een proces zal blijven van zoeken, uitproberen en afwachten wat de effecten zullen zijn (De Fraine, 2019).

5.6 Aanbevelingen

Met de onderstaande aanbevelingen voor verdere praktijkontwikkeling rond ik dit onderzoek af.

Aanbeveling 1: eerst relatie dan prestatie

In het afsluitend gesprek met het kernteam is iedereen er het unaniem over eens dat er veel meer aandacht dient te gaan naar de klasgroep en de relaties onderling in het begin van het schooljaar. De cruciale groepsvormende periode in een schooljaar zijn de eerste weken van een nieuw schooljaar, ook de gouden weken genoemd (Bijleveld, 2012). Het is belangrijk om een positief groepsklimaat te ontwikkelen, samen formuleren van groepsregels en het ontwikkelen van positieve groepsvorming.

Een wekelijks kringgesprek volgend schooljaar sluit mooi aan bij de suggestie om tweemaal per week een werkvorm omtrent samenwerken uit te voeren in de klas, los van de leerstof (Bleecke & Valstar, 2016). De positieve effecten over de individuele coachingsgesprekken en de kansen die dit met zich meebrengt, zowel bij leerlingen als bij leerkrachten, is op zich al de moeite waard om te implementeren volgend schooljaar als alternatief voor klassenleraren.

Aanbeveling 2: bouwstenen voor eigenaarschap

Dat het nut en de relevantie van een opdracht wezenlijk is voor de motivatie van de leerling, overtuigend bevestigd voor de groep BSO-leerlingen van het onderzoek, kan niet meer genegeerd worden. Ook het belang van leerdoelen dient meegenomen te worden. Op lange termijn lijkt het aangewezen om de gradaties om te werken met leerdoelen meer te verspreiden. Een mogelijke gradatie is om bij opdrachten een combinatie te maken met een leerdoel bepaald door de leerkracht en een leerdoel bepaald door de leerling. Hetzelfde geldt voor feedback. Het zal de nodige tijd en investering vragen van zowel leerkracht als leerling om de verschillende facetten van feedback te integreren. Het is aan te raden om opbouwend te werken, zodat het voor iedereen overzichtelijk en haalbaar blijft. Er dient ook aandacht besteed te worden wat er gebeurt met de gegeven feedback. Het vrijblijvende van feedback geven dient vermeden te worden. Leerlingen kunnen veel meer actief betrokken worden bij feedback dan tot nu toe in de dagelijkse praktijk plaatsvindt. Op deze manier kan ook het extra werkvolume, die het geven van feedback met zich meebrengt, voor de leerkracht houdbaar blijven. Er dient ook ingezet te worden op het vertrouwen bij de leerlingen onderling waardoor peerfeedback een plaats kan krijgen in de klas. Ook uit de individuele gesprekken blijkt dat er nog heel wat werk is om het zelfvertrouwen van de leerling op te krikken.

Aanbeveling 3: sleutelrol voor de leerkracht

Het afstandsonderwijs zorgt voor een onverwacht inzicht: de leerlingen zijn automatisch meer aangewezen op zelfsturende vaardigheden. Hierdoor stellen leerkrachten van het kernteam hun manier van lesgeven in vraag: worden de leerlingen te veel begeleid of gestuurd en zijn de verwachtingen die gesteld worden aan de leerlingen te laag waardoor er weinig ruimte is voor het bevorderen van zelfsturende vaardigheden? De verandering die in dit onderzoek beoogd wordt bij de leerlingen, kan alleen maar gebeuren indien leerkrachten openstaan voor verandering in hun manier van lesgeven.

5.7 Vervolgonderzoek

Na het bespreken van de onderzoeksresultaten met de schooldirectie, geeft de directie mee dat mijn collega Akim en ik volgend schooljaar met het project 'vernieuwend onderwijs' mogen starten in het volledige 7^e middelbaar. Zo zal er niet langer met klassenleraren maar met coaches gewerkt worden. Er zullen nieuwe collega's betrokken worden in dit project, waardoor er zeker voldoende aandacht besteed moet worden aan het opleiden van deze collega's. Dit project dient met de nodige ondersteuning en vrijheid van de directie te gebeuren. Leren gebeurt nu eenmaal met vallen en opstaan (De Fraine, 2019). De lemniscaat die bij het PGO staat voor de wisselwerking tussen leerkracht en leerlingen en de samenwerking voor dit PGO, kan ook symbool staan voor het vernieuwend onderwijs op onze school.

6 Bibliografie

- Andriessen, D., Ostenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., De Goede, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Beumer, M., Jeninga, J., Münstermann, H., & Perreijn, S. (2011). *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.
- Bijleveld, B. (2012). *De gouden weken, Groepsvorming & Ouderbetrokkenheid*. Drachten: Eduforce educatieve uitgeverij.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102.
- Bleecke, C., & Valstar, S. (2016). *Samen leren samenwerken*. Dordrecht: Instondo.
- Bolks, T. (2013). *Zelfsturend leren en studeren*. Boom: Lemma.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874>.
- Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Londen: Routledge.
- Conley, D., & French, E. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018–1034.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Edinbrugh: Pearson.
- De Fraine, B. (2019). In het belang van de leerlingen. In V. Onderwijsraad, *Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 47-65). Leuven: LannooCampus.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professionals*. Leuven: Garant.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor de reflectieve professionals*. Leuven: Garant.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. Deci, & R. Ryan, *Handbook of Self-Determination Theory* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Deming, W. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge: The Mit Press.
- den Otter, M. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: Instondo.
- Denscombe, M. (2004). *The Good research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Denyer, D. T. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393 – 415.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom uitgevers Amsterdam.
- Dochy, F., & Segers, M. (2018). *Creating impact through future learning: The High Impact Learning that Lasts Model*. Londen: Routledge Publishers.

- Dochy, F., Janssens, S., & Schelfhout, W. (2003). *Anders evalueren: assessment in de onderwijspraktijk*. Tiel: Lannoo.
- Dweck, C. (2013). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: SWP.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren, basisboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2013). *Samenwerkend leren, praktijkboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance, experience and attainment. Academisch Proefschrift*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change - Reform, Resistance and the Real-life Problems of Innovation*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gemeenschap, G. O. (2020). *Visietekst Gepersonaliseerd Samen Leren*. Brussel.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2014). *Leerplan Secundair Onderwijs, BSO, 3e graad, 3e leerjaar, Project Algemene Vakken*. Opgehaald van <https://pro.g-o.be: https://pro.g-o.be/blog/documents/2014-044.pdf>
- Goes, L. (2009). *De invloed van intrinsieke- en extrinsieke motivatie op schoolprestaties*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. In *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routhledge: London.
- Heij, D., Ondaatje, D., Tokarski, D., & Van Veen, M. (2010). *Hoe vergroot je de motivatie van de leerling?* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Herremans, W., Vansteenkiste, S., & Sourbron, M. (2016). Op weg naar de arbeidsmarkt. De arbeidsmarktintrede van Vlaamse schoolverlaters. *Over Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 26(1), 92-105.
- Hintze, D., Burke, K., & Beyerlein, S. (2013). Putting it to practice: hands-on learning activities for transforming Education. *International Journal of Process Education*, 15-48.
- Hoge Raad voor de Werkgelegenheid. (2016). *Digitale economie en arbeidsmarkt*.
- Jones, M., & McLean, K. (2018). *Personalising learning in teacher education*. Signapore: Springer Verlag.
- Kallenberg, T. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thiememeulenhoff bv.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Kirchner, P. (2017). *Het voorbereiden van leerlingen op (nog) niet bestaande banen*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kirschner, P., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen, inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. D Onderzoek.
- Klein Hulse, A., & van den Bergh, N. (2017, maart 17). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken?* Opgehaald van www.nro.nl: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/03/180-antwoord-Hoe-kunnen-docenten-het-eigenaarschap-van-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs-versterken-4.pdf
- Kloosterboer, P. (2005). *Voor de verandering*. Den Haag: SDU uitgevers.

- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121.
- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. Londen: Continuum.
- Livingstone, D., & Guile, D. (2012). *The Knowledge Economy and Lifelong Learning: A Critical Reader*. Rotterdam: SensePublishers.
- Maesen, S., Lacante, M., & Lens, W. (sd). *Motivatiemodule*. KULeuven Departement Psychologie, Centrum voor Motivatie en Tijdspectief.
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Coursework selection: relation to academic self- concept and achievement. *American Educatio*, pp. 34, 691 - 720.
- Mazrekaj, D., De Witte , K., & Vansteenkiste, S. (2017). Het rendement van een diploma middelbaar onderwijs op de Vlaamse arbeidsmarkt. *Over werk, Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 1,10-15.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.
- Mercer, S. (2012). The complexity of Learner Agency. *Journal of applied language studies*, 6, 41-59.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Pattern of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Migchelbrink, F. (2016). *Handboek praktijkgericht onderzoek: zorg, welzijn, wonen, en werken*. Duivendrechts: SWP.
- Nicaise, I., Spruyt, B., Van Houtte, M., & Kavadias, D. (2014). *Het Onderwijsdebat. Waarom de hervorming van het secundair broodnodig is*. Berchem: Epo.
- O&O-onderzoek. (2017). *Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV)*. Departement Onderwijs en Vorming.
- OECD. (2016). *Trends shaping education*. Paris.
- Pandero, E., & Järvelä, S. (2015, January). Socially Shared Regulation of Learning: A Review. *European Psychologist*, pp. 20(3):190-203.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 544–555. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research*. Enschede: Nederlanders Institute for Curriculum Development.
- Praag, L. V., Boone, S., Stevens, P., & Houtte, M. V. (2015). De paradox van het watervalsysteem. *Sociologos*, 82-101.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, 68-78.
- Sackstein, S. (2017). *Peer Feedback in the Classroom: Empowering Students to Be the Experts*. Alexandria: ASCD.
- Sadler, R. (1989, Juni). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, pp. 18, 119-144.
- Schuman. (2009). *Inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Sels, L., Vansteenkiste, S., & Knipprath, H. (2017). *Toekomstverkenningen arbeidsmarkt 2050*. Leuven: Steunpunt Werk / HIVA.

- Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer 'meer minder betekent': motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2019). *Fronten van een nieuwe schoolstrijd: schoolpedagogische overwegingen*. In: Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht*. Leuven: LannooCampus.
- Sluijsmans, D., & Kneyber, R. (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het voortgezet onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Smets, W., & Struyven, K. (2019). Doelgericht differentiëren vraagt om een ethisch kompas? In V. Onderwijsraad, *Spots op onderwijs: wetenschappers voor het voetlicht* (pp. 171-197). Leuven: LannooCampus.
- Thyssen, G., De Witte, K., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2011). De stereotypen van voortijdig schoolverlaten. *Impuls*, 41(3), 151-153.
- Van Aken, J. (2007). *Design Science and Design Science Research*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- van der Donck, C., & van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- van der Schaaf, M., & Wessels, H. (2014). Praktische opdrachten: beoordelen om van te leren. *Cultuur + Educatie*, 14 (41), 10-22.
- Van Nuland, H. (2011). *Eliciting classroom motivation: Not a piece of cake*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Van Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Meppel: Boom.
- Vandevelde, M. (2019). *Feedback geven aan leerlingen op school, de motiverende kracht van woorden*. Brussel: Politeia.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: Over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Witte, H., Lens, W., Andriessen, M., & Van den Broeck, A. (2002). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en organisatie*.
- Verbeek, G., & Ponte, P. (2014). *Participatie in het onderwijs: onderzoek met en door leerlingen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wijngaarden, F. (2019). *Handboek eigenaarschap ontwikkelen bij anderen*. Rotterdam: Trichis.
- Woolfolk, A., Malcolm, H., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Londen: Sage.
- Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3) 135-147.

Praktijkgericht onderzoek-bijlagen

Fontys OSO Hogeschool

Master Educational Needs – 1-jarig voltijd

Academiejaar 2019-2020

Eigenaarschap

Een duurzame samenwerking tussen leerling en leerkracht



Naam: Nele Matthys

Studentnummer: 447810

Studiebegeleider: Marianne den Otter

PGO in samenwerking met Akim Bultinck, studentnummer: 4039289

Inhoudsopgave bijlagen

A.	Bevraging collega's	38
B.	Bezoek vernieuwende scholen	41
C.	Sjabloon opgave leerstof	42
D.	Sjabloon zelfbeoordeling	43
E.	Sjabloon eindbeoordeling	45
F.	Sjabloon weekplanner	47
G.	Sjabloon single-point rubric	48
H.	Prototype vernieuwend onderwijs	49
I.	CIMO	50
J.	Logboek	51
K.	Virtuele ruimte Google Classroom	52
L.	PDCA-cyclus	53
M.	Data uit schaalvragen	55
N.	Kwalitatieve data uit interviews	58

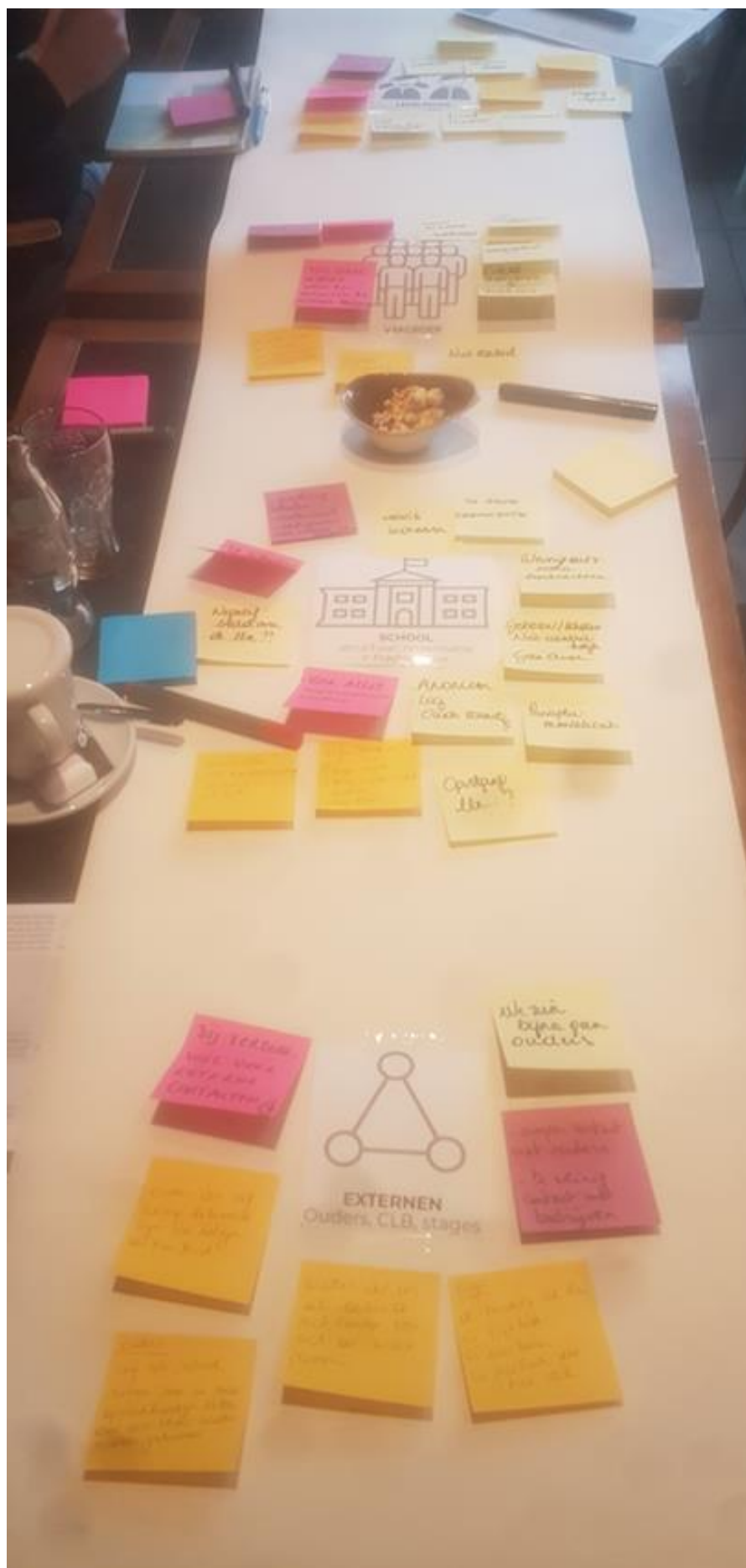
A. BEVRAGING COLLEGA'S

LEERLINGEN	1e graad	2e graad	3e graad		Eindtotaal
	4	5	6		15
Welke problemen ervaar je bij leerlingen?					
Weinig aandacht	4	5	4		13
Weinig motivatie	4	5	5		14
Fixed mindset - berusten in hun 'niet' kunnen	1	1	4		6
Okan-Iln: lager tempo, waardoor andere leerlingen zich vervelen	4	3	2		9
Differentiëren: hoe?	1	2	2		5
Voldoende klaar voor de arbeidsmarkt?	1	1	2		4
Leerlingen die in de verkeerde richting zitten	1	3	4		8
Zitten hun schooltijd uit	2	2	5		9
Geen goeie klassfeer	2	3	2		7
Veel afwezigheden	4	3	5		12
Schoolmoe	3	3	4		10
Weinig basis	4	2	3		9
Lui	3	4	4		11
Negatief zelfbeeld	2	3	4		9

VAKGROEP	1e graad	2e graad	3e graad		Eindtotaal
	4	5	6		15
Welke problemen ervaar je bij de vakgroep?					
Weinig vernieuwing	2	5	2		9
Veel nadruk op het negatieve, weinig op het positieve	1	1	1		3
Trekkers die het anders zien/willen tegenover anderen die het zo willen laten	2	2	3		7
Wat uitgeblust	0	2	1		3
Niet stabiel: veel verschuivingen van collega's	3	3	5		11
Veel werk door het regelmatig bijspringen bij externe projecten/opdrachten	2	1	1		4
Moe	1	1	0		2
Gebrek en/of weinig gebruik van verticale leerlijnen	1	0	3		4
Andere					
Positieve ervaring	x				
Veel wijzigingen, maar stelt men de vraag 'waarom is dit nuttig?'. In cirkeltjes werken. Jullie idee is vernieuwend en misschien wel nodig. Een nieuwe aanpak.			x		
niet op dezelfde lijn qua tucht, er moet korter op de bal gespeeld worden			x		
Durven nadenken op lange termijn. Benoemen als we iets veranderen waarom we willen veranderen en kritisch zijn of dit de juiste manier is. Met de vakgroep PAV horen we nergens echt bij en moeten we het vooral zelf doen, terwijl er misschien toch ondersteuning zou mogen zijn?			x		

SCHOOL	1e graad	2e graad	3e graad		<u>Eindtotaal</u>
	4	5	6		15
Welke problemen ervaar je op/met de school?					
Inrichting van de lokalen	4	4	5		13
Materiaal	3	4	5		12
Vertrouwen krijgen voor schoolinterne opdrachten	0	1	1		2
Oude structuur	3	4	6		13
Voor alles toestemming nodig	1	1	4		6
Infrastructuur: BYOD? Wifi?	3	3	6		12
Weinig inspraak	1	0	1		2
Te grote organisatie	1	2	4		7
Gebouw/lokalen niet aantrekkelijk, er zit geen leven in...	4	4	6		14
Paraplumentaliteit: Bij een probleem wordt snel gezegd: 'ik heb dit gedaan of doorgegeven, het ligt aan een ander'	3	2	5		10
Anoniem	0	0	1		1
Opvolging van de leerlingen	2	1	4		7
Roddelcultuur	2	2	1		5
<i>Andere</i>					
<i>Te weinig op het positieve. Te weinig appreciatie.</i>			x		
<i>Opvolging lln is een tweeledig probleem, aan eenzelfde lijn trekken als vakgroep en anderzijds bij de ene opvoeder gaat de opvolging al beter dan bij de andere. Dit terwijl onze leerlingen echt nood hebben aan structuur en duidelijke afspraken.</i>			x		

EXTERNEN	1e graad	2e graad	3e graad		<u>Eindtotaal</u>
	4	5	6		15
Welke problemen ervaar je met externen?					
Weinig externe contacten	2	3	1		6
Ouders die ons als leerkracht niet steunen	3	4	3		10
Te weinig contact met bedrijven	1	0	0		1
Ouders die weinig bekommerd zijn om hun kind	2	2	4		8
Houding van de leerling op stage, gebrek aan stiptheid, voorkomen en fierheid voor hun vak	1	2	3		6
Wij als school nemen meer en meer opvoedkundige taken over die thuis moeten gebeuren	4	3	3		10
Amper contact met ouders	2	3	4		9
<i>Andere</i>					
<i>Vaak mogen we zaken niet weten, maar moeten we misschien wel weten.. De communicatie?</i>			x		



B. BEZOEK VERNIEUWENDE SCHOLEN

	School 1	School 2	School 3
Visie	Verbondenheid, competentie en eigenaarschap leiden tot motivatie, hoge ambities en welbevinden	ABC-model (autonomie, betrokkenheid, competentie)	3 pijlers: Coöperatief – ervaringsgericht – onderzoekend Centraal: leerlingen – team - ouders
Onderwijsconcept	Community van 3 tot 7 met vast thema, binnen hun richting	Nestwerking: 1 leerkracht per 15 leerlingen, maximum 45 leerlingen, praktijkvakken blijven apart.	Uitgebreide trajectbegeleiding + regelmatig individueel overleg met leerling
Pedagogisch-didactisch handelen	Weekschema (verdeling praktijk / theorie)	Week start met ontbijt + cirkels. Planning maken in weekschema/dagschema Leerkracht = coach van 5 leerlingen	Differentiatie in Instructie
Leeromgeving	Open, veel lichtinval, theorieluimte in praktijkruimte	Ieder nest heeft een eigen centrale ruimte + instructieruimte + stille ruimtes + chillruimte	Opbouw: lokaal voor les/instructie- tussenlokaal om in stilte te werken – lokaal voor les/instructie
Hoe wordt aan de autonomie van de leerling gewerkt?	Leerlingen hebben keuzevrijheid in werken aan theorie en praktijk, instructiemomenten zijn ingepland	Weekschema die de leerlingen zelf dienen in te vullen, soms dagschema.	Inspraak in instructie of zelfstandig werken tijdens flexuren Atelier: halve dag vakoverstijgend project
Leerling in beeld: leerlingvolgsysteem, feedback, beoordelen, reflecteren, portfolio	Sterk inzetten op relatie Geen opvoeders, LK is aanspreekpunt.	Coachingssysteem: coach volgt 5 leerlingen op met 4 vaste coachingsgesprekken per jaar. IXZO, digitaal overzicht van alle opdrachten met leerplannummer	Formatief leerproces, summatief toetsen De dag begint en eindigt met de ronde
Op welke manier wordt gedifferentieerd? (zowel sterke als zwakke leerlingen, theorie- en praktijkvakken)	Leerkrachten verdelen taken onder de leerlingen, volgens hun capaciteiten. Keuze in instructie (convergerend)	IXZO: leerlingen kiezen niveau, op basis hiervan bepaling instructie (convergerend + divergerend)	Flexuren: klasdoorbrekend per niveau, extra instructie indien nodig, meer uitdaging voor excellente leerlingen Zelfstandige werktijd: coöperatief of individueel
Op welke manier worden de leerlingen begeleid in hun (school)loopbaan?	Klein leerkrachtenteam staat dicht bij de leerlingen Leerkracht = coach van 8 leerlingen	Leerkracht = coach van 5 leerlingen, 4x uitgebreid coachingsgesprek, volgens vast stappenplan met voorbereiding	Wekelijkse trajectbegeleiding tijdens zelfstandige werktijd, vaste begeleider voor 2 jaar

C. SJABLOON OPGAVE LEERSTOF

PAV - *to rent or not to rent (4 tot 8 mei)*

OPDRACHT 5: Overnameformulier water en elektriciteit

OMSCHRIJVING	Als je verhuist, dan wil je niet moeten betalen voor het verbruik van water en elektriciteit van de vorige eigenaar. Daarom dien je een overnameformulier voor zowel water als elektriciteit zo snel mogelijk in. Vul voor deze opdracht de gevraagde onderdelen van het overnameformulier in (vakken aangeduid in een kleur). Omwille van praktische redenen gebruik je de gegevens van bij jou thuis. Hoe doe je dit? Indien je kan printen, dan kan je beide formulieren printen en dan invullen. Of je schrijft de gegevens op een blad. Klaar? Post dan een foto in Google Classroom. Je notities dien je bij te houden.
RELEVANTIE	Een overnameformulier van water en elektriciteit correct invullen is belangrijk om te vermijden dat je betaalt voor het gebruik van een ander of dat je van het net wordt afgesloten.
LEERPLANDOEL 1	Leerling kan relevante informatie praktisch aanwenden.
LEERDOELEN 2	5. Zelfstandig informatie kunnen raadplegen omtrent documenten die noodzakelijk zijn in een bepaalde situatie 6. Praktisch te werk kunnen gaan in een team of in een groepje van 2: met personen die je minder goed kent.
LEERDOELEN 3	3. De zelfbeoordeling werd nauwgezet ingevuld. 4. Je gebruikt de feedback van medeleerlingen en leerkracht 7. Je formuleert feedback op het gemaakte werk
DEADLINE	Tussentijds dien je in op donderdag 07/05 om 10u. De definitieve opdracht dien je in voor vrijdag 08/05 om 16u35

D. SJABLOON ZELFBEOORDELING

PAV - *to rent or not to rent (4 tot 8 mei)*

ZELFBEOORDELING BEGIN OPDRACHT 4 en 5

Vul dit deel in voor je start met de opdracht.

Naam leerling + klas

Schat jezelf in. In hoeverre beheers je reeds de leerdoelen in dit thema? Zet een x in het passende vak. (1 = helemaal niet / 10 = helemaal wel)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
leerdoel 1										
leerdoel 2										
leerdoel 3										
leerdoel 4										
leerdoel 5										
leerdoel 6										
leerdoel 7										

Op welke leerdoelen zal jij in dit thema je focus leggen? Welke leerdoelen beheers je nog onvoldoende? Wat kun je verbeteren?

Motiveer je keuze. Op basis van welke motieven en feiten maak je deze keuze?

Wat wordt jouw plan van aanpak (in welke stappen zal ik werken) om dit leerdoel te bereiken? Hoe ga je concreet te werk.

Hoe gemotiveerd ben je om alle leerdoelen te bereiken? Zet een x in het passende vak. (1 = helemaal niet / 10 = helemaal wel)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								☒	

Voor wat ga je ondersteuning nodig hebben en met welke hulpbronnen (extra informatie, medeleerling of leerkracht)? Hoe ga jij dit regelen?

PAV - to rent or not to rent (4 tot 8 mei)

Voor wat ga je ondersteuning nodig hebben en met welke hulpbronnen (extra informatie, medeleerling of leerkracht)? Hoe ga jij dit regelen?

→ Ga in de PAV-map in Classroom naar 'weekplanner week 2' en plan wanneer je zal werken aan deze opdrachten. Noteer dit in het document.

ZELFBEOORDELING TIJDENS OPDRACHT 4 en 5

Vul dit deel in nadat je de opdracht tussentijds ingediend hebt.

Heb je je plan van aanpak (in welke stappen zal ik werken) al moeten aanpassen of zal je dat nog doen?

Heb je je planning (wanneer doe je wat) al moeten aanpassen of zal je dat nog doen?

ZELFBEOORDELING EINDE OPDRACHT 4 en 5

Vul dit deel in nadat je de opdracht definitief ingediend hebt.

Waardeer jezelf op het resultaat. Voldoet het resultaat aan alle verwachtingen? Zet een x in het passende vak. (1 = helemaal niet / 10 = helemaal wel)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Waardeer jezelf op je plan van aanpak en planning (zelfsturing). Had je je goed voorbereid? Zet een x in het passende vak. (1 = helemaal niet / 10 = helemaal wel)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

KRACHT: wat ging goed en zal je volgende keer opnieuw doen?

KANS: Wat ging fout en hoe zal je dit volgende keer vermijden?

E. SJABLOON EINDBEOORDELING

Algemene eindbeoordeling - voorbereiding coachgesprek

ALGEMENE EINDBEOORDELING

Bereid het coachinggesprek voor aan de hand van dit document

Voor je kan starten met de voorbereiding:

- Je hebt de 'zelfbeoordeling' van elke opdracht van elk vak ingevuld.
- Je hebt de **vragenlijst** in de map 'planner - coaching' ingevuld.

Welke leerstrategieën heb je deze periode ingezet en wat was daarvan het effect op het resultaat (= op het behalen van je leerdoelen)?

Geef een waardering tussen 1 (niet gebruikt) en 10 (heel veel gebruikt).

	overzien - ik heb een overzicht over de taken die ik moet uitvoeren, ik weet precies wat ik moet doen
	zelfkennis - ik weet hoe ik leer en ken mijn sterke en zwakke punten
	vooruitkijken - ik maak een tijdsplan op en hou rekening met welke opdrachten belangrijk zijn en welke minder belangrijk
	bijhouden - ik hou mijn vooruitgang in de gaten en blijf niet hangen
	terugkijken - ik evalueer de uitvoering en het eindproduct van een taak en kan daar conclusies uit trekken
	herhalen - ik herhaal letterlijk de leerstof
	verdiepen - ik leer meer bij over iets en denk erover na
	structureren - ik vat informatie samen en maak die zo duidelijk
	jezelf organiseren - ik werk doelgericht en laat me niet afleiden. Ik gebruik al mijn energie en doe mijn best een taak zo goed mogelijk uit te voeren
	omgeving organiseren - ik pas mijn omgeving aan zodat ik kan leren
	anderen organiseren - ik maak van anderen gebruik om te leren
	zelfvertrouwen - ik heb vertrouwen in mezelf om een taak goed uit te voeren
	nut inzien - ik zie het nut in van een taak en ben daardoor gemotiveerd
	zelfmotivatie - ik motiveer mezelf om te leren

Zijn er zaken die je met de coach wenst te bespreken?

Algemene eindbeoordeling - voorbereiding coachgesprek

Je beoordeelde jezelf na elke opdracht en op de vorige pagina ontdekte je welke leerstrategieën je reeds gebruikt.

KRACHT: noem 3 sterke punten voor jezelf. Wat ging deze week goed en zal je volgende keer opnieuw zo doen?

KANS: geef 1 ontwikkelpunt. Wat ging deze week fout en verdient aandacht.

F. SJABLOON WEEKPLANNER

7 BKA	Maandag 04/05	Dinsdag 05/05	Woensdag 06/05	Donderdag 07/05	Vrijdag 08/05
8u25-9u15					
9u15-10u05			Integrale projecten opdracht drie kunst: verlengde instructie		Integrale projecten: Opdracht drie Kunst - peer to peer
10u20-11u10	PAV: kringgesprek - planning			10u00 PAV: eerste versie opdracht 5	
11u10-12u00	PAV: voorbereiding coachinggesprek + opdracht 4+5		PAV Verlengde instructie	PAV Verlengde instructie	
13u00-13u50	Coachinggesprek tussen 13u00 en 14u30 (Individueel)	Zedenleer			
13u50-14u40		Integrale projecten opdracht 3: kunst			
14u55-15u45		Integrale projecten opdracht 3: kunst			
15u45-16u35		16u35 PAV: eerste versie opdracht 4			16u35 PAV: indienen opdracht 4
na 16u35					

G. SJABLOON SINGLE-POINT RUBRIC

PAV - *to rent or not to rent (4 tot 8 mei)*

BEOORDELING OPDRACHT 4 en 5

Lees hier wat de leerkracht vond van je inspanningen

Bedenkingen <i>voor verbetering vatbaar</i>	Vereiste niveau <i>je behaalt het leerdoel</i>	Boven verwachtingen <i>beter dan gevraagd</i>
	1 Informatie kunnen halen uit een hulpbron (brochure, document).	
	2 Zorgen voor volledige antwoorden en met volzinnen antwoorden.	
	3 Alle onderdelen van de zelfbeoordeling worden ingevuld en leveren bruikbare informatie op over het leerproces van de leerling.	
	4 Feedback die je ontving van medeleerlingen en de leerkracht heb je gebruikt om de leerdoelen te bereiken.	
	5 Informatie kunnen verzamelen om een document in te vullen.	
	6 Een document juist kunnen invullen.	
	7. Je kan bij het nazien van je eigen werk zelf de kwaliteit beoordelen en feedback formuleren.	

H. PROTOTYPE VERNIEUWEND ONDERWIJS

Kring

- Doel: bevorderen welbevinden
- Verloop: kringgesprek (pro-actieve cirkel),
- Mogelijke onderwerpen: klas, relaties, persoonlijk welbevinden, school, actualiteit
- Duur: 20 min, indien nodig kan dit uitgebreid worden of worden zaken meegenomen in het coachingsgesprek
- Groep: samengesteld uit verschillende richtingen en verschillende jaren

Planning

- Doel: duidelijk zicht op het verloop van de week, ook langere termijn
- Verloop: onder instructie planning van de week opstellen/verder aanvullen
- Duur: 20 min.

Flex (richting)

- Doel: zelfsturing van de leerling bevorderen + tijd creëren voor coachingsgesprekken
- Lesuur is richtingspecifiek (theorie of praktijk)
- Verloop flextijd: leerlingen werken zelfstandig en hebben geen instructie nodig
- Intussen verloop coachingstijd: leerkracht PAV/vakleerkracht voert meerdere coachingsgesprekken, er wordt in een cyclus van 2 à 3 weken gewerkt
- Duur: 50 minuten
- Aanvullend voor de 7des komt er een uur extra flex PAV

LBV

- Leerlingen krijgen zoals voorheen LBV
- Gelegenheid om vakoverstijgend te werken of voor projectnamiddagen

PAV

- Met input van de richting wordt in PAV gewerkt aan vaardigheden die nodig zijn in de richting
- Invulling PAV: combinatie van klassikaal lesgeven, projectwerk en flexwerken
- PAV kan meerdere uren in flex werken in functie van het

	Maandag 9/3	Dinsdag 10/3	Woensdag 11/3	Donderdag 12/3	Vrijdag 13/3
1 8:25					
9:15					
2 9:15	Kring + planning				
10:05					
3 10:20	PAV				
11:10					
4 11:10	FLEX (richting)				
12:00					
5 12:00					
12:50					
6 13:00				LBV	
13:50					
7 13:50				LBV	
14:40					
8 14:55				PAV	
15:45					
9 15:45				PAV	

3e graad

	Maandag 9/3	Dinsdag 10/3	Woensdag 11/3	Donderdag 12/3	Vrijdag 13/3
1 8:25	Kring + planning				
9:15			PAV		
2 9:15	PAV		PAV		
10:05					
3 10:20	PAV				
11:10					
4 11:10	FLEX (richting)				
12:00					
5 12:00					
12:50					
6 13:00				LBV	
13:50					
7 13:50				LBV	
14:40					
8 14:55				PAV	
15:45					
9 15:45				FLEX	

7e jaar

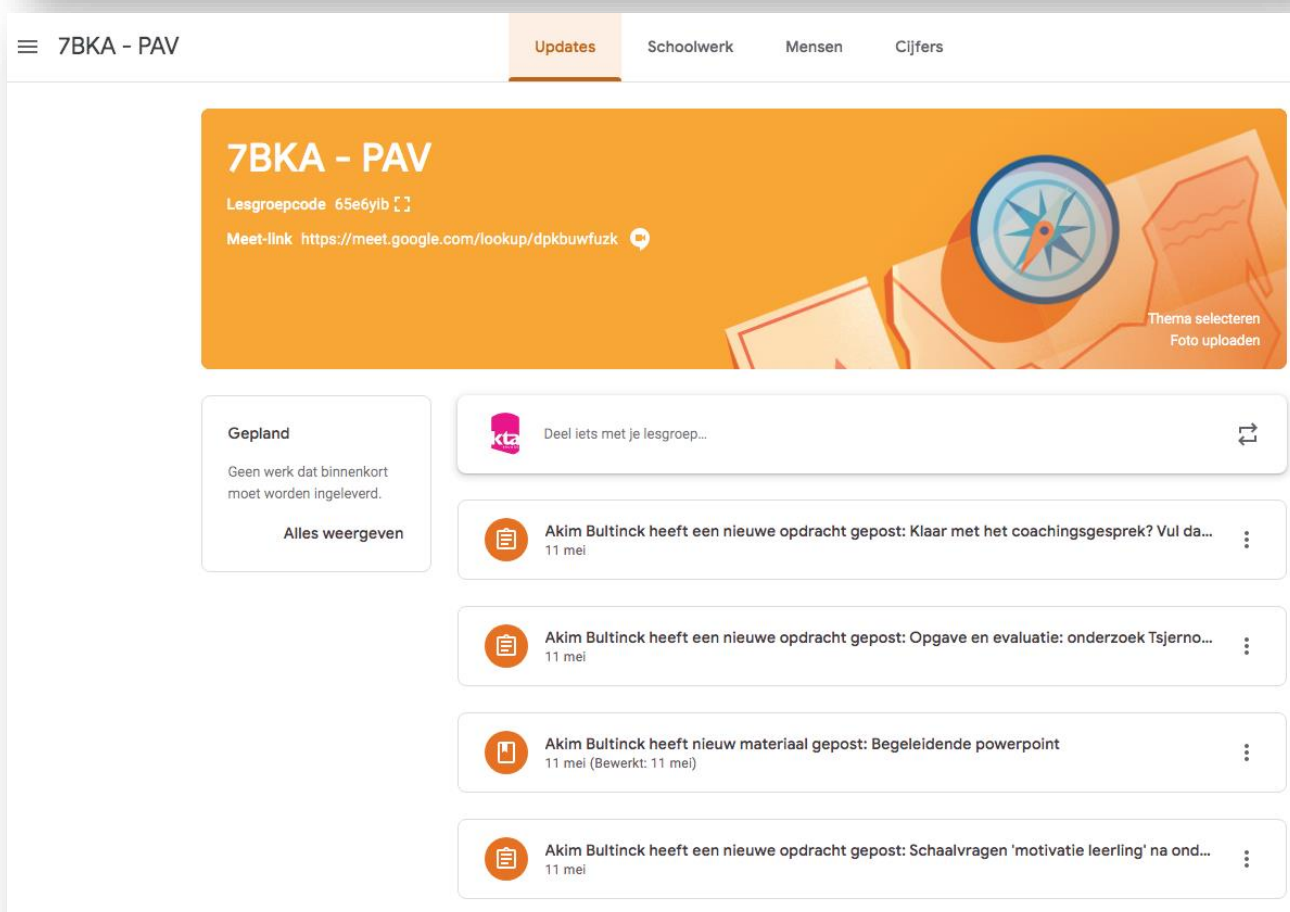
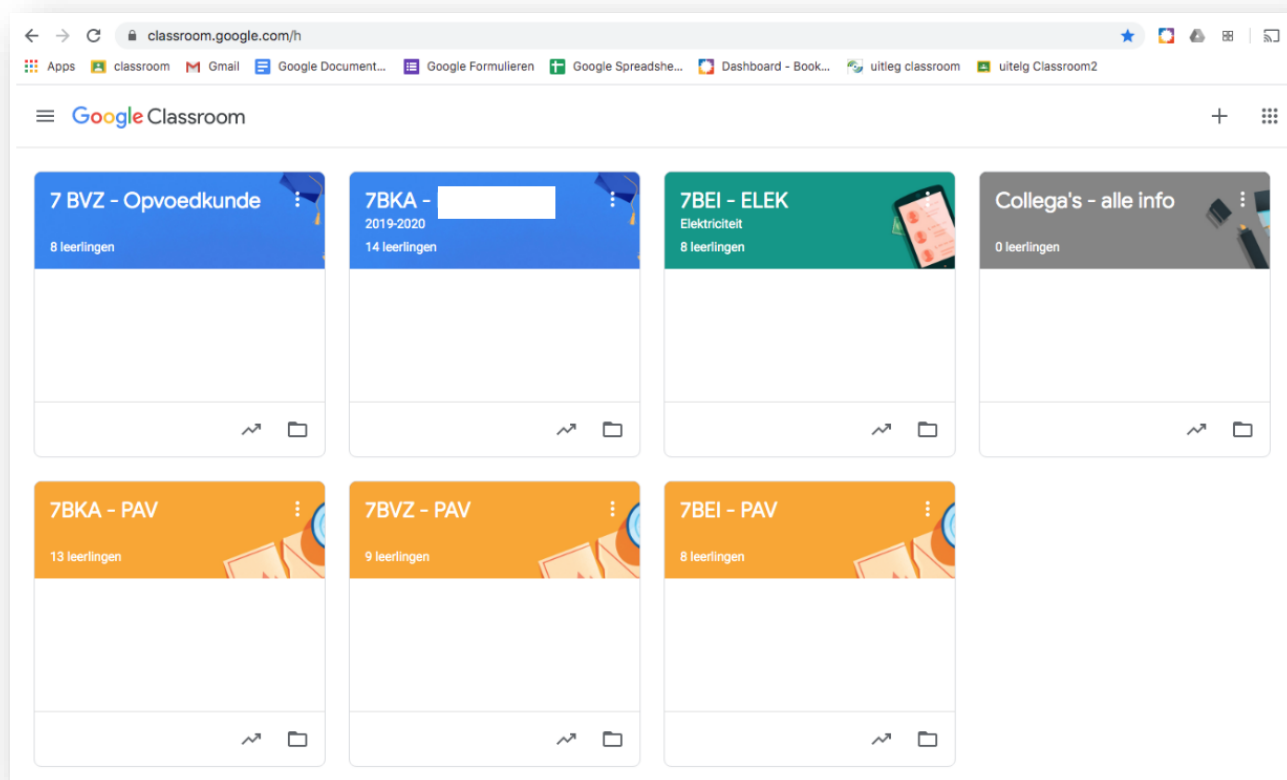
I. CIMO

<u>Onderzoeksvraag: Perspectief leerkrachten</u> Welke effecten stellen de leerkrachten vast bij het bevorderen van eigen leerdoelen en feedback bij hun leerlingen op hun zelfsturing en zelfdeterminatie?	<u>Onderzoeksvraag: Perspectief leerlingen</u> Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van eigen leerdoelen en feedback op hun zelfsturing en zelfdeterminatie?
1A) Welke effecten stellen de leerkrachten vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?	1B) Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?
C Leerdoelen en zelfsturing I Leerkracht activeert leerlingen tot eigen leerdoelen en het vaststellen van hun eigen resultaatverwachting M Leerdoelenkader volgens PDCA-cyclus O Leerkracht monitort leerdoelen en resultaten van leerlingen en zijn eigen leerontwikkeling hierin	C. Leerdoelen en zelfsturing I Vaardigheden om leerlingen hun eigen leerdoelen stellen en zelfsturing naar eigen resultaatverwachting. Leerling gaat eigen leerdoel stellen met een resultaatverwachting en plan van zelfsturing. M. Leerdoelenkader volgens PDCA-cyclus O. Leerling meet zelf de effecten van zijn leerdoelen en behaalde resultaten.
2A) Welke effecten stellen de leerkrachten vast bij door het geven van feedback op resultaat en leerproces ter bevordering van de zelfsturing van de leerling?	2B) Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat?
C. Feedback op resultaat en leerproces I Leerkrachten werken met een planmatige aanpak in het geven van feedback op het resultaat en het leerproces door: - Self assessment - Peer-assessment	C. Feedback op eigen resultaat en leerproces I Leerlingen verwerken feedback op een planmatige manier: - Self-assessment: zelf beoordelen/ feedback - Peer-assessment: met één of enkele leerlingen
- Coachingsgesprek met leerling over eigen resultaten en leerproces met tussentijdse feedback op welke actie er dienen te gebeuren om door zelfsturing het leerdoel te bereiken. M. Single point rubric: planmatig werken: self-, peer- en coachingsgesprek op eigen leerproces en eigen resultaat met de PDCA-cyclus (optie??) O Leerkrachten monitoren hun eigen ontwikkeling in professioneel handelen om zelfsturing van leerlingen te bevorderen door feedback, om resultaten en het eigen leerproces van de leerling te bevorderen in een coachingsgesprek	- Assessment met leerkracht: coachingsgesprek om eigen prestatie te beoordelen en stelt met feedback, feedup, feedforward nieuwe leerdoelen: zie links bij Akim M. Self-assesment + coachgesprek O Leerlingen hebben inzicht in eigen prestaties en zelfsturing door feedback op eigen leerproces en resultaat
3A) Welke effecten op de zelfdeterminatie stellen leerkrachten vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?	3B) Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?
C Zelfdeterminatie 'autonomie, verbondenheid, competentie' en effect op intrinsieke motivatie I Een startmeting en nameting op ZDT en intrinsieke motivatie vanuit het perspectief van de leerkracht ten opzichte van zijn leerlingen M Vragenlijst ZDT en intrinsieke motivatie voor en na interventies O Door zelfdeterminatie bij leerlingen meer zicht op het effect van het professionele handelen in het bevorderen van zelfsturing en op de intrinsieke motivatie v ln.	C Zelfdeterminatie: 'Autonomie, verbondenheid, competentie' en effect op intrinsieke motivatie I Een startmeting en nameting op de ZDT en het effect van feedback, zelfsturing en eigen leerdoelen stellen op de intrinsieke motivatie M Vragenlijst ZDT en intrinsieke motivatie voor en na interventies O Door zelfdeterminatie meer zicht op zelfsturing en effect op de intrinsieke motivatie

J. LOGBOEK

Datum	Acties
22/10	Gluren bij de burens – bezoek voorbeeldschool K.
29/10	Brainstormen PGO a.d.h.v. de Golden Circle van Sinek
31/01	Vergadering PGO inhoudelijk
13/11	Mindmap PAV 2032
19/11	Bespreking PGO, afspraken rond opstellen mail voor collega's, bezoek scholen
21/11	Van mindmap naar concrete plannen
21/11	Inschrijven nieuwsbrieven
15/12	Overleg afspraken maken rond inhoud hoofdstuk 1 (document 'PGO 15/12')
18/12	Afspraak voorbeeldschool D.
18/12	Mail verstuurd naar voorbeeldschool G voor afspraak
08/01	Overleg over hoofdstuk 1
15/01	Vorbereiding gesprek met personeelsdirecteur
16/01	Gesprek met personeelsdirecteur over opzet PGO + deelnemers
22/01	Opstellen routekaart PGO + smart naar deelnemers kernteam
27/01	Feedback ontvangen van onderzoeksbegeleider inzake 'probleemstelling'
29/01	Enquête voorbereiden collega's/leerlingen/directie Overleg met personeelsdirecteur
30/01	Bezoek scholen D. + G. + vergadering 1 kernteam
02/02	Verslag bezoeken scholen D. + G., later nog aangevuld door collega's kernteam
12/02	Vorbereiding vergadering 2 kernteam
13/02	Vergadering 2 kernteam: brainstormsessie
14/02	Verslag vergadering 2 kernteam
06/03	Ontwerp prototype 1
09/03	Overleg met personeelsdirecteur en ICT-coördinator over het digitale aspect van de vernieuwing
11/03	Vorbereiding overleg kernteam 3
21/03	Mail naar kernteam ter voorbereiding digitaal overleg
22/03	Overleg kernteam 3 - parels selecteren + ontwerp prototype
26/03	Overleg met onderzoeksbegeleider – inzetten op afstandsleren
27/03	Overleg met personeelsdirecteur – goedkeuring afstandsleren
27/03	Prototype gemaild naar personeelsdirecteur, ifv overleg met TA's
02/04	Vorbereiding overleg kernteam 4
03/04	Overleg kernteam 4 – Prototype afstandsleren
03/04	Goedkeuring prototype afstandsleren door personeelsdirecteur
17/04	Overleg kernteam 5
22/04 -8/05	Testperiode praktijkgericht onderzoek
16/05	Vorbereiding eindoverleg kernteam
19/05	Eindoverleg kernteam: bespreking onderzoek

K. VIRTUELE RUIMTE GOOGLE CLASSROOM



L. PDCA-CYCLUS

WEEK 1				
	Plan	Do	Check	Act
Leerdoelen	Relevantie van de opdracht vertellen aan de leerlingen Leerdoelen opgesteld door de leerkracht Zelfbeoordeling door de leerling aan het begin van de opdracht	Ok Ok Niet bij zedenleer Algemeen: weinig vragen of respons bij de leerlingen, ze zijn stil.	Is bij iedereen gelukt en iedereen was er enthousiast over, 1 collega werkte zo Lukte bij iedereen Verdeelde meningen over de moeilijkheid bij de collega's en verliep moeizaam bij de leerlingen Speelt het afstandsleren hierin een rol?	Samen met de leerlingen bepalen Idem Wordt uitgebreid: deel tijdens en na de opdracht (zie zelfbeoordeling) Actievere houding stimuleren door gericht te vragen Aansporen om planner te gebruiken
Peerfeedback	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Enkel in PAV, beperkt in opdracht 1	In afstandsonderwijs moeilijk te realiseren door de beperkte contactmomenten	Kernteam vragen om dit zeker aan bod te laten komen de komende week
Feedback leerkracht	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel, tussentijds indienen	Single point door iedereen gebruikt Tussentijds door iedereen	Leerkracht en leerlingen positief over onmiddellijke feedback Positief ervaren door leerkrachten, maar niet alle leerlingen maken er gebruik van.	Blijft hetzelfde
Coachingsgesprek	Gesprek leerling – leerkracht op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Niet allemaal op dezelfde dag of op het geplande moment, elke leerling uiteindelijk op gesprek	LK: meerderheid positief over document als leidraad, opmerking over te weinig welbevinden, positief om de leerling alleen te spreken LL: vinden het fijn om de leerkracht alleen te spreken, persoonlijk contact, welkom op onze grote school...	Input van andere collega's voor de coach? In twee delen: 1) document is voorbereid door de leerling en wordt samen besproken 2) Over welbevinden, indien te persoonlijk wordt de opname stopgezet Document aanpassen: cijfers aanpassen zodat er vergeleken kan worden met de vorige keer.
Varia				Google Classroom bijwerken, nieuw format voor de leerling, logischer structureren Berichten over video-overleg worden apart verstuurd, geen extra ondersteunende berichten over deadlines en planner, alles is te vinden in GC leerlingen moeten hier mee leren werken.

WEEK 2				
	Plan	Do	Check	Act
Leerdoelen	Samen met de leerlingen relevantie van de opdracht bepalen Leerdoelen samen met de leerlingen bepalen	Niemand heeft dit samen bepaald Geprobeerd	Vraagt om bewuste aandacht, leerkracht is bezig en vertelt het zelf Ging moeizaam, wordt door de leerlingen als moeilijk ervaren	Moet een plaats krijgen in presentatie van de opdracht (PAV) Moet een plaats krijgen in presentatie van de opdracht (PAV) Leerling formuleert eigen leerdoel
Zelfbeoordeling	Zelfbeoordeling door de leerling aan het begin van de opdracht Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Ok Ok	Deze week meer begeleid en dit lukte beter Geen praktisch document, wordt door leerlingen als moeilijk/onlogisch ervaren	Blijft, begeleiding afbouwen Document 'luikje' zelfbeoordeling herwerken
Peerfeedback	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Helpt van het kernteam wel	Wordt door LK en LL als positief ervaren, lln. vragen van de PowerPoint van de les	Kernteam vragen om peerfeedback zeker opnieuw een plaats te geven volgende week.
Feedback leerkracht	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel, tussentijds indienen	Ok	Gaat vlot, in afstandsonderwijs veel werk voor de leerkracht, maar heeft wel zijn effect: meer en meer leerlingen werken hun opdracht verder af	Blijft, combineren met peerfeedback en leerling die zelf zijn werk controleert
Coachingsgesprek	Gesprek leerling – leerkracht op resultaat en leerproces bij hun leerdoel → 2 delen! Weekplanner bespreken	Ok	Niet allemaal aanwezig op voorziene uur, later ingehaald.	Leerling vult coaching formulier op voorhand in.
Varia		Tijdens video-overleg zet ongeveer de helft van de leerlingen zijn camera uit, tijdens coaching zet bijna iedereen de camera aan.		Expliciet vragen om camera aan te zetten tijdens het kringgesprek

WEEK 3				
	Plan	Do	Check	Act
Leerdoelen	Samen met de leerlingen relevantie van de opdracht bepalen	2/3 van de leerkrachten wel	Gaat relatief vlot, al is dit nog vrij eenvoudig, leerlingen ervaren dit zinvol. Presentaties worden als zinvol gezien, geven meer structuur/meer leven	H4: relevantie van opdracht door LK en LL wordt als zinvol ervaren, het samen bepalen is een meerwaarde H5: LL zelf aan zet in het bepalen
	Leerling bepaalt de eigen leerdoelen	PAV: 2 van de 3 klassen goed, er was een gesprek bij de leerlingen hierover, andere klas met sturing, leerlingen overlegden in groepjes	Hebben hier begeleiding in nodig, zijn wel enthousiast om hiermee aan de slag te gaan, bespreken in groepjes wordt als meerwaarde ervaren → peer	H4: Op vrije korte tijd zijn LK en LL overtuigd van de meerwaarde van de leerdoelen, meer richting aan de opdracht, aangenaam verrast over het snelle effect H5: eigen leerdoelen bepalen zeker gebruiken bij open opdrachten, bij gesloten opdrachten combinatie van eigen leerdoel en leerdoel van LK. In onderzoek met verschillende gradaties gewerkt, om effecten te kunnen vaststellen. Op lange termijn die gradaties meer spreiden?
Zelfbeoordeling	Zelfbeoordeling door de leerling aan het begin van de opdracht	Wordt beter/concreter ingevuld	Leerlingen zien de meerwaarde niet, vinden dit extra werk en het helpt hen te weinig in het maken van de opdracht. Veel last en weinig baat.	HF4: goeie poging om hen kennis te laten maken/wijzen op metacognitie, speelde het afstandsleren hierin een rol dat dit te weinig geduid kon worden? We gingen dit document voor de laatste week nog aanpassen, maar dit leek ons dan weer moeilijk, er waren al zoveel nieuwe dingen. H5: Nog eens testen met een ander type zelfbeoordeling werken, tabelvorm is duidelijker, minder zinnen schrijven, meer aanduiden/kruisen en niet bij elke kleine oefening gebruiken... enkel bij grote opdrachten voor de 3 ^e graad, opbouw in de graden of afbouw
	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Wordt beter/concreter ingevuld PAV: overnameformulier	Als LK enkel gekeken als het ingevuld was, verder niks. Inhoud is ondanks de verbetering nog eerder beperkt gebleven/oppervlakkig. PAV: LL beoordeelt zichzelf eerlijk	H4: als LK hebben we daar weinig mee gedaan, misschien meenemen in coachingsgesprek? Nu te vrijblijvend. H5: Nadenken hoe we hier meer iets mee kunnen doen? Mondeling met de leerling bespreken, peerfeedback? PAV: zelffeedback zal belangrijk zijn om meer te gebruiken om de planlast van de LK te beperken, aangezien

	Plan	Do	Check	Act
Peerfeedback	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Zedenleer + Elek niet, rest wel	LK zijn positief LL meeste zijn positief, andere zegt liever FB LK	H4: in afstand niet eenvoudig te organiseren, blijf bij kleine momenten maar toont potentieel aan. H5: gebruik maken van succescriteria bij peerfeedback; zo wordt richting aan het gesprek gegeven
Feedback leerkracht	Op resultaat en leerproces bij hun leerdoel, tussentijds indienen	Tussentijds altijd, single point ook	Zeer positief over die tussentijdse feedback! Zowel LK als LL. Meer en meer leerlingen herwerken hun eerste versie, er wordt meer rekening gehouden met de feedback waardoor de kwaliteit beter wordt.	H4: een blijver, tussentijds! In afstandsleren wel tijdrovend H5: mogelijkheden verkennen in 'gewone' lessen
Coachingsgesprek	Gesprek leerling – leerkracht op resultaat en leerproces bij hun leerdoel	Ok, 1 leerkracht hield zich niet aan het schema	Bij de ene leerkracht boette dit gesprek aan kwaliteit in. Wordt zeer positief ervaren door iedereen, invullen van het formulier zorgt voor een vlotter gesprek	H4: feedback collega's: niet iedereen overtuigd van het lijstje met leerstrategieën. H5: coachingsgesprek moet blijven, maar kan je week na week hetzelfde stramien volgen? Of focussen op een aantal leerstrategieën een paar na elkaar en dan iets erbij nemen... Extra literatuur lezen over goeie coachingsgesprekken Onderdeel welbevinden moet zijn plaats behouden.
Varia				

M. DATA UIT SCHAALVRAGEN

Deelvraag 1

De vragen worden ingevuld door: week	Leerlingen A			Leerlingen B			Leerlingen C			De vragen worden ingevuld door: week	Leerkracht A			Leerkracht B			Leerkracht C		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Het nut van de opdracht is duidelijk.	7,37	7,87	8	7,5	8,6	8,6	6,37	8,37	8,37	1. Ik besteed bij de start aandacht aan het nut of relevantie van de opdracht.	7	9	9	8	9	9	10	9	10
2. Ik heb zelf het nut van de opdracht ontdekt.	5,87	7,87	7,87	5,6	6,9	7	5,75	6,62	7,25	2. Ik laat de leerlingen zelf het nut of relevantie van de opdracht ontdekken.	1	5	8	1	3	6	1	7,5	10
3. Het leerplandoel bij de opdracht is duidelijk.	7	8	7,87	7,7	8,5	8,25	6,37	7,87	7,87	3. Ik bespreek het leerplandoel met de leerlingen.	7	9	8	8	9	8	10	10	10
4. Ik heb de leerdoelen zelf gekozen.	5	6,5	7,12	4,58	4,5	6,75	4,12	4,75	7,12	4. Ik laat de leerlingen zelf de leerdoelen bepalen.	1	3	7	1	7	9	1	6	10
5. Ik kan een juiste inschatting maken in hoeverre ik de leerdoelen reeds beheers.	6,37	7,37	7,5	7,5	7,58	8,3	5,75	6,37	7	5. Ik laat de leerlingen zichzelf inschatten in hoeverre ze de leerdoelen beheersen.	7	9	9	8	8	9	5	5,5	5
6. Ik kies zelf mijn leerdoelen en ik kan het gewenste resultaat omschrijven.	6,37	6,62	7,12	7,08	6,08	7,6	5,5	6,25	7,62	6. Ik stimuleer de leerlingen om zelf hun leerdoelen en het gewenste resultaat te omschrijven.	6	4,5	7	7	8	9	1	5,5	9,5
7. Ik heb een plan van aanpak voor de opdracht waardoor ik een idee heb hoe ik deze toteen goed einde kan brengen.	6,25	7,5	7,37	7,83	7,91	7,8	6,37	6,87	7,62	7. Ik stimuleer de leerlingen om zelf een plan van aanpak te bepalen om de opdracht tot een goed einde te brengen.	3	6,5	7	7	8	8	8	4,5	7
8. Ik maak een eigen planning, waarbij ik het werk kan inschatten en verdelen om tijdig klaar te zijn.	5,75	7	7,37	7,41	6,75	7,08	7	6,5	7,62	8. Ik stimuleer de leerlingen om een planning te maken waarbij het werk wordt ingeschat en verdeeld om tijdig klaar te zijn.	3	7	7	7	8	9	10	8	10
9. Ik kan goed motiveren welke keuzes ik gemaakt over de leerdoelen, plan van aanpak en planning.	6,25	7,75	7,5	7,5	7,08	7,8	6,75	6,75	7	9. Ik laat de leerlingen nadenken over keuzes waardoor de opdracht nuttig wordt voor hen.	1	5,5	6	7	8	8	1	8,5	9
10. Bij problemen om de opdracht te maken, denk ik na over oplossingen en regel ik de hulpbron(en).	7,5	7,87	7,75	8,66	8,41	8,25	7,12	7,8	7,5	10. Ik laat de leerlingen zelf nadenken over oplossingsmogelijkheden voor de leerdoelen en het regelen van hulpbronnen.	1	2	8	7	8	8	1	8	10
11. De gemaakte planning voor een opdracht pas ik zelf aan als dat nodig is en mijn opdracht is op tijd klaar.	7,62	7,87	7,5	7,25	8,16	8	6,87	7	7	11. Ik stimuleer de leerlingen om de gemaakte planning, indien nodig, bij te sturen.	2	5	6,5	5	8	8	3	5	9,5
12. Ik vul mijn zelfbeoordeling op het resultaat nauwkeurig in.	7,25	8,12	7,25	7,58	7,91	7,75	6,5	6,75	7,25	12. Ik stimuleer de zelfbeoordeling door de leerling op het resultaat van hun leerdoelen.	1	8	8,5	1	9	7	4	6,5	9,5
13. Ik vul mijn zelfbeoordeling op het leerproces (het werken aan de opdracht) nauwkeurig in.	7,5	8,1	7,25	7,41	8,25	8	6,25	7,5	7,5	13. Ik stimuleer de zelfbeoordeling door de leerling op het leerproces van hun leerdoelen.	1	8	7	1	9	7	5	5,5	9,5

Deelvraag 2

De vragen worden ingevuld door: week	Leerlingen A			Leerlingen B			Leerlingen C			De vragen worden ingevuld door: week	Leerkracht A			Leerkracht B			Leerkracht C		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Ik krijg feedback van een medeleerling op mijn resultaat en verwerk dat bij een nieuw leerdoel.	7,25	6,87	6,37	5,58	6,25	7,5	5,37	7,37	7,8	1. Ik stimuleer peerfeedback op het resultaat waarbij een leerling feedback krijgt van een medeleerling	4	4,5	4,5	5	8	8	5	4	6,5
2. Ik krijg feedback op mijn leerproces (het werken aan de opdracht) van een medeleerling en verwerk dat in het vervolg van mijn leerproces.	6,75	6,75	6,37	5,5	5,91	7	5,25	7,37	7,62	2. Ik stimuleer peerfeedback op het leerproces waarbij leerling feedback krijgt van een medeleerling.	1	1	3	1	8	8	5	4	6
3. Ik ontvang feedback van mijn leerkracht op het resultaat en verwerk dat tot een nieuw leerdoel.	7,25	8,12	7,44	6,66	8,16	8,8	6,25	7,62	7,62	3. Ik geef feedback op het resultaat van de leerling bij zijn leerdoel.	9	9	9	8	9	9	5	7	3,5
4. Ik ontvang feedback van mijn leerkracht op het leerproces en verwerk dat tot een nieuw doel in mijn plan van aanpak.	7,5	8,5	7,62	7,5	7,91	8,8	6,5	7,62	8,37	4. Ik geef feedback op het leerproces van de leerling bij zijn leerdoel.	6	9	9	8	9	9	5	7	4

De vragen worden ingevuld door:	coachgroep 1	coachgroep 2	coachgroep 3	coachgroep 4	coachgroep 5	coachgroep 6	coachgroep 7
5. De leerkracht stimuleert mij tijdens het coachingsgesprek om zelf werkpunten te ontdekken op het resultaat van de leerdoelen.	8,16	8,33	9,3	8,8	8,6	9	8,8
6. De leerkracht stimuleert mij om tijdens een coachingsgesprek zelf werkpunten te ontdekken over mijn leerproces.	7,83	7,6	9,1	8,8	8,4	9,33	9
7. De feedback via een coachingsgesprek stelt me in staat om zelf een ontwikkelingsdoel te formuleren voor de week die volgt.	8	8,22	9,6	9,2	8,4	9,16	8,8
De vragen worden ingevuld door:	coach 1	coach 2	coach 3	coach 4	coach 5	coach 6	coach 7
5. Ik begeleid de leerling tijdens een coachingsgesprek om zelf werkpunten te ontdekken om zijn leerdoelen te bereiken.	7,33	1,6	8,33	-	8	8	9
6. Ik begeleid de leerling tijdens een coachingsgesprek om zelf werkpunten van zijn leerproces te ontdekken.	7,66	1,6	8,33	8	7	8,66	7
7. Ik begeleid de leerling tijdens een coachingsgesprek om zelf actiepunten te formuleren voor de week die volgt.	7,66	1,6	8,66	8	7	8,33	8

Deelvraag 3 Autonomie

	Mening leerling voor onderzoek	Mening leerkracht voor onderzoek	Mening leerling na onderzoek	Mening leerkracht na onderzoek
1 De leerkracht geeft me veel keuze in hoe ik mijn opdrachten voor school aanpak	7,4	7,1	8,1	8,0
2 Ik kies zelf mijn leerdoelen (= de eisen om een leerplandoelstelling te halen)	6,8	3,4	6,8	6,2
3 Ik kijk zelf goed na wat ik moet doen voor ik met een opdracht start	7,5	7,4	7,8	7,2
4 Als ik het antwoord niet weet, ga ik zelf op zoek naar een oplossing	8,0	7,6	7,9	8,0
5 Ik kan meerdere opdrachten zelfstandig uitvoeren	7,7	7,7	7,7	7,7
6 Ik maak zelf tijd en ruimte vrij om zelfstandig te kunnen werken	7,8	7,6	7,7	8,2
7 Ik kan zelf een plan van aanpak kiezen en plannen	7,6	6,2	7,6	7,3
8 Als ik samenwerk met medeleerlingen regelen wij met elkaar hoe de opdracht gemaakt moet worden	7,0	6,7	7,8	5,7
9 Tijdens de opdracht controleer ik of ik me aan mijn plan van aanpak en planning houd	7,0	6,1	7,0	5,3
10 Ik kijk zelf goed na als mijn werk af is en of ik nog iets moet verbeteren	7,2	6,8	7,0	6,2

Relatie

	Mening leerling voor onderzoek	Mening leerkracht voor onderzoek	Mening leerling na onderzoek	Mening leerkracht na onderzoek
11 Ik heb een goed contact met de leerkrachten	7,4	8,6	8,6	8,3
12 Leerkrachten weten meestal wel hoe ik me voel	6,8	8,1	7,7	8,0
13 Ik kan met leerkrachten over problemen praten	7,5	8,2	7,9	8,2
14 De leerkrachten zeggen duidelijk welk gedrag ze van ons verwachten	8,0	8,4	8,2	8,0
15 De manier van lesgeven van de leerkrachten sluit aan bij mijn interesses	7,7	7,7	7,2	7,8
16 Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	7,8	7,8	6,7	7,5
17 Wij hebben een leuke klas	7,6	7,0	7,2	6,8
18 Ik zou liever in een andere klas zitten	7,0	5,1	4,0	4,2
19 In mijn klas is iedereen gelijk en gaan we gelijkwaardig met elkaar om	7,0	7,6	7,4	7,3
20 De leerkrachten zorgen ervoor dat de leerlingen onderling in de klas een goede band hebben	7,2	8,0	7,0	7,3

Competentie

	Mening leerling voor onderzoek	Mening leerkracht voor onderzoek	Mening leerling na onderzoek	Mening leerkracht na onderzoek
21 Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken	7,7	8,0	7,7	8,3
22 Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen	7,8	8,3	7,7	8,3
23 Ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind	7,8	7,6	8,4	7,5
24 Ik maak liever moeilijke opdrachten waar ik iets nieuws van leer, dan gemakkelijke opdrachten	8,3	8,1	7,3	8,2
25 De leerkrachten controleren altijd of ik de leerstof goed begrijp	6,6	7,8	7,4	7,3
26 De leerkrachten betrekken mij bij het nakijken van mijn werk	7,2	6,4	7,7	6,7
27 Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen	7,2	6,2	7,3	6,0
28 De leerkrachten geven mij het gevoel dat ze mijn werk en inzet waarderen	8,1	8,6	8,2	8,5
29 Als ik niet zoveel zin of interesse heb in een opdracht, kunnen de leerkrachten mij motiveren	6,7	7,7	7,6	7,2
30 De leerkrachten zijn betrokken en geïnteresseerd hoe ik mijn werk maak	7,4	8,4	7,8	8,3

N. KWALITATIEVE DATA UIT INTERVIEWS

Deelvraag 1	
Welke effecten stellen de leerkrachten vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?	Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen?
Weinig zelfsturing te bespeuren, ontwijken voorbereidingen, als het niet lukt, is het de schuld van iets of iemand anders. Gedragen zich als klant. Weinig respons van de leerlingen op de leerdoelen. Meer enthousiasme bij de leerlingen, overzicht hebben op de week is nog een uitdaging. LK moeten wennen aan nieuwe rol: niet steeds beschikbaar zijn voor vragen, leerlingen moeten hier rekening mee leren houden en plannen. Meerwaarde van de leerdoelen worden gezien. Routine zet zich verder. Zelf leerdoelen bepalen was moeilijk, leerkracht moest helpen.	Meer motivatie door relevantie en leerdoelen om de opdracht te maken, effect is duidelijk. Zelfbeoordeling is moeilijk, leerlingen trekken het nut hiervan in twijfel, vinden het vooral extra werk en het helpt niet om de opdracht beter te maken. Leerdoelen en hulpbronnen samen bedenken positief onthaald door de meesten. Planner wordt meer geraadpleegd, maar leerlingen gebruiken die niet actief. Zelfbeoordeling: Iln blijven kritisch over het nut van de zelfbeoordeling. Hulp nodig bij het bepalen van leerdoelen, Iln kunnen het niet alleen. Nut zelfbeoordeling wordt nog steeds in twijfel getrokken.
Weinig kritisch, klas heeft al een beetje ervaring met leerdoelen. Vlotte week, leerlingen dienden op tijd in. Weekplanner wordt weinig gebruikt. Er is sprake van routine. Leerlingen werken minder nauwkeurig. Zelf bepalen van de leerdoelen was geslaagd. In kleinere groepen werken ging vlotter.	Meningen zijn verdeeld over het nut van de zelfbeoordeling. Weekplanner wordt meer en meer gebruikt, ook om de eigen planning bij te houden. Leerdoelen worden als positief onthaald. Worden kritischer over zelfbeoordeling: teveel werk volgens wat het oplevert. Stellen het nut van zelfbeoordeling in vraag? Stellen voor dat zoiets besproken wordt ipv alles op papier te noteren. Op papier enkel het meest zinvolle.
Weinig kritisch. Leerdoelen ok. Zichzelf inschatten is zeer moeilijk. Leerkracht behandelt de leerling als klant, waardoor Iln hun zelfsturende vaardigheden niet kunnen ontwikkelen. Leerkracht bakent meer af. Leerlingen enthousiast op de vernieuwingen omtrent leerdoelen: geeft rust en richting. Leerdoelen zelf bepalen is gelukt. Iedereen lijkt zijn weg te vinden in de nieuwe structuur. Begrijpen de opdrachten beter.	Zelfbeoordeling wordt als moeilijk ervaren en ze stellen zich kritisch op. Weekplanner wordt nagekeken voor de deadlines. Als ik leerdoelen lees, helpt dit niet. Als ik zelf nadenk over de leerdoelen dan helpt dit wel.

Leerkrachten zien het nut in van werken met leerdoelen.

Overwogen om het schema met de zelfbeoordeling aan te passen in week 3... Maar toch niet gedaan, afstandsleren was al complex en we vreesden als er nog iets bijkwam dat het teveel ging zijn.

LK: leerdoelen worden positief ervaren, ook het samen bepalen, zelf formuleren ging bij 1 klas moeilijk. Leerkrachten hebben tijd genomen om de zelfbeoordeling te laten invullen door de leerlingen.

LLN: leerdoelen positief, zelf bepalen bij 1 klas moeilijk. Zelfbeoordeling wordt door 1 groep deels positief onthaald. Te veel werk en weinig opbrengst volgens hen. Bereidheid om te werken met leerdoelen door leerlingen is aanwezig. Relevantie en nut weegt heel sterk door bij de motivatie om aan een opdracht te werken.

Hoofdstuk 5: als je leerlingen dit zelf wil laten bepalen, dan goed nadenken over de opdracht. Zelfbeoordeling moet veel concreter, bespreken.... Zodat het levendiger wordt.

Lk altijd starten van uit het nut/relevantie van de opdracht.

Leerdoelen zijn makkelijk te integreren en vragen geen grote aanpassing van de leerkracht.

Deelvraag 2	
Welke effecten stellen de leerkrachten vast bij door het geven van feedback op resultaat en leerproces ter bevordering van de zelfsturing van de leerling?	Welke effecten stellen BSO-leerlingen vast op de feedback bij het bevorderen van zelfsturing op eigen leerproces en resultaat.
Lk geeft tussentijdse feedback. Tussentijdse feedback werd zeer beperkt gebruikt. Coachgesprek wordt positief ervaren, formulier geeft richting aan het gesprek. Tussentijdse feedback wordt meer gebruikt, is te zien in het eindresultaat van de leerling. Peerfeedback gedaan, deadlines om tussentijds in te dienen worden niet altijd gerespecteerd. Vraagt veel verbeterwerk! Investeren om tussentijdse feedback te geven, levert niet altijd de gewenste opbrengst op. Coachingsgesprek blijft positief! LK ziet meerwaarde van feedback en peerfeedback. Leerlingen krijgen geen cijfer, beginnen hier vragen over te stellen. Peerfeedback wordt niet door elke leerkracht gedaan.	Leerlingen vertellen individueel meer. Krachten en kansen omschrijven gaat niet altijd gemakkelijk. Vinden het belangrijk om hun Ik alleen te spreken. Tussentijdse feedback door de meesten niet gebruikt. Niet alle leerlingen aanvaarden fb van medeleerlingen, trekken de kwaliteit hiervan in twijfel, van de leerkracht niet. Sommigen geven aan dat ze enkel peerfeedback willen geven als ze helemaal zeker zijn. Gesprek wordt positiever ervaren als het voorbereid wordt. Tussentijdse feedback wordt meer gebruikt. Leerlingen geven aan dat ze bij het gesprek de ruimte om over zichzelf te praten zinvol is. Dipje, opdrachten worden minder tijdig ingediend.
Lk geeft tussentijdse feedback. Tussentijdse feedback werd zeer beperkt gebruikt.	Tussentijdse feedback helpt, helft van de klas is mee. Zien de meerwaarde van feedback in.

Helpt van de leerlingen maakt gebruik van de tussentijdse feedback. Coachgesprek wordt positief ervaren, formulier geeft richting aan het gesprek. Peerfeedback gedaan, was ok. Positief en leerlingen deden dit goed, kwalitatief zeker ok. Heel positief over gesprek: persoonlijker contact, het komt de relatie en vertrouwen ten goede. Kritisch tegenover woordelijke feedback, ze vinden dat feedback zeer helder en duidelijk moet zijn. In kleine groepen wordt meer bereikt dan in grote groepen → vertrouwen?	Heel positief over gesprek. Gesprek: aangenaam. Vinden het belangrijk om als gelijken behandeld te worden, krijgen dat gevoel door dat gesprek. Verschil met andere leerkrachten wordt hierdoor groter ervaren. Gaan spontaan actief op zoek om samen te werken met peers. Terugval bij meerdere leerlingen: minder opvolging van feedback en respecteren van deadlines.
Lk geeft tussentijdse feedback. Tussentijdse feedback werd zeer beperkt gebruikt. Coachgesprek wordt positief ervaren, formulier geeft richting aan het gesprek. Geeft feedback via verschillende kanalen. Peerfeedback gedaan, was ok. Positief en leerlingen deden dit goed, kwalitatief zeker ok. Lk merkt dat onmiddellijke feedback zijn grenzen kent: Feedback via 1 kanaal + tijd beperken. Peerfeedback wordt niet door elke leerkracht gedaan.	Werken als klas spontaan samen. Tussentijdse feedback helpt, niet iedereen gebruikt dit al. Ervaren de extra aandacht tijdens het gesprek als positief. Versterkt de relatie met de leerkracht. Voorbereiding wordt niet door iedereen als meerwaarde gezien, vindt het moeilijk. Kans: niet altijd aan gewerkt.
Wekelijks coachingsgesprek is te veel, zeker in afstandsonderwijs. Verlengde instructie: beperkte aanwezig, wel meer volk indien dit gekoppeld was aan een verplichte les. Vaak vragen, praktisch, om de opdracht verder te kunnen maken. Extra aandacht om positief te zijn tegenover de leerlingen/positieve feedback... Gebeurt nog niet spontaan maar gebeurt bewust. HF5: tussentijdse feedback, zeer goed nadenken over hoe de opdracht gemaakt moet worden.... Voorbeelden geven! Positieve feedback: verdient een grotere plaats... Nadenken over coachformulier, waar krijgen de werkpunten/kansen een plaats zodat ze hier actief mee aan de slag kunnen, nu wordt het 'vergeten' Suggestie tussentijdse feedback: immoweb ipv voor 4 gezinnen een pand zoeken en tussentijds laten nachecken, na 1 pand controleren en feedback geven om dit mee te nemen in het zoeken naar de panden voor de drie andere gezinnen. Je zegt me nu dat ik hier een stukje over feedback moet typen, wat mijn mening is...en jij verandert het al, ik ben benieuwd hoeveel er van dit hier zal overblijven: Feedback vormt een grotere uitdaging om in de lessen te integreren in vergelijking met leerdoelen. Er zijn veel facetten en het vraagt een andere mindset van de leerkracht om hier mee aan de slag te gaan. Ook van de leerlingen... Dus best een uitdaging die de nodige tijd vraagt om te integreren. Best in kleine stappen en opbouwend werken. Valkuil: feedback wordt gegeven, wat gebeurt er daarna mee?	

Deelvraag 3	
Welke effecten op de zelfdeterminatie stellen leerkrachten vast bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?	Welke effecten ervaren leerlingen op hun zelfdeterminatie bij het bevorderen van zelfsturing door eigen leerdoelen en feedback op resultaat en leerproces?
Autonomie	Autonomie
Geleerd om meer zelf verantwoordelijkheid te nemen: snapten de opdrachten beter en hadden meer overzicht. Autonomie gestimuleerd door hen minder te pampere.	Leerlingen zijn geen vragende partij voor autonomie: vinden klas makkelijker omdat ze altijd alles kunnen vragen en zichzelf niet moeten organiseren. Zetten stappen in autonoom handelen door tussentijdse feedback te gebruiken en door meer gebruik te maken van de planner. Bij alle klassen: velen zijn positief over combi lesmomenten en volledig zelfstandig werken. Een paar anderen vinden dit net moeilijker en hebben structuur van school nodig volgens hen. Als ze meer zelfvertrouwen hebben, dan meer autonomie en competentie. Meer tijd hebben voor een taak + meer flexibiliteit zorgt voor meer motivatie. Kan je ook eens muziek luisteren tijdens werken. Heel erg gegroeid in zelfkennis, plannen, planning bijhouden en uitvoeren
Vinden het fijn dat ze zelf kiezen wanneer ze werken, ervaren dit als heel positief. Keuzes maken bij een opdracht daagt hen uit.	
Relatie	Relatie
Ik heb leerlingen beter leren kennen, waardoor ik meer inzicht heb in hun leerproces. Sommigen vragen zaken in het gesprek die ze nooit zouden stellen in de klas. Geen of weinig effecten op relatie onderling.	Sommige leerlingen geven aan dat ze graag contact hebben met leerlingen van andere klassen. Zien dit als een meerwaarde. Contact met de leerkracht is veel persoonlijker. Je ziet de leerkracht ook eens op een andere manier in hun eigen omgeving Kringgesprek moet volgend jaar zeker gedaan worden Vinden het live les ontvangen ook nog belangrijk
Grootste winst: persoonlijk werken, halen relatie niet/onvoldoende uit de klas, is niet echt een klasgroep waardoor relatie met leerkracht belangrijk is, in dit onderzoek was dit ook zo.	
Competentie	Competentie
Legden vroeger de fout bij iets of iemand	Door te werken met leerdoelen wordt meer

anders. Tussentijdse feedback helpt hen de opdrachten beter te maken en krijgen betere resultaten. Gebruiken veel minder excuses...! Mocht ik dezelfde opdrachten op de oude manier gegeven hebben, dan ben ik ervan overtuigd dat de resultaten minder goed zouden zijn.	competentie ervaren. Krachten en kansen omschrijven is voor sommigen moeilijk, voelen zich competenter als het wel lukt. Het overzicht in de weekplanner zorgt ervoor dat leerlingen zich competenter voelen. Nut en relevantie bij een opdracht zorgt voor meer motivatie. PAV en elektr. gemotiveerd en andere vakken saai! Veel aandacht besteden aan uitleg en leerdoelen zorgt ervoor dat de opdracht beter begrepen wordt dan op school. Overzicht planning: zorgt voor meer autonomie en competentie. Nieuw platform zorgt voor problemen om je weg te vinden in de opdrachten Goed dat we 3 krachten vroegen, want leerlingen kennen soms enkel hun zwakke kanten. Velen hebben weinig zelfvertrouwen, maar is nu gegroeid Nu verdiep ik me meer in de leerstof, als ik nu iets lees dan zoek ik spontaan verder. Ik vind het leuk om mijn goed en leuk schema helemaal te volgen, ik werk met kleurtjes en zoen ik had dit helemaal niet verwacht. Werken bewuster: ik kan dat wel, het zal lukken, het zal in orde zijn. Komt door mijn werk opnieuw te lezen, opdracht goed bekijken. Ik denk ook meer na over de opdrachten.
Gebruik van voorbeelden helpt hen in het maken van hun opdracht en geeft hen een gevoel van competentie. Relaties in de klas zijn er niet op verbeterd.	
Vraag kernteam: stel dat je dezelfde opdrachten zou gegeven hebben in de klas, zouden de resultaten/verloop anders geweest zijn? Hoofdstuk 4: wij hebben veel gevraagd van de leerlingen, volgend schooljaar in kleinere stappen werken. Leerlingen zeggen dat het meer werken is, hierdoor misschien minder gemotiveerd in week 3 en daardoor ook minder vragende partij om meer zelfstandigheid/vrijheid. Hoofdstuk 5: nu merken leerlingen al een verschil tussen de aanpak van de verschillende vakken! Leerlingen geven aan dat kringgesprek en planning zeker moet blijven volgend schooljaar. Stimuleren om van een algemene agenda een persoonlijke agenda te maken.	