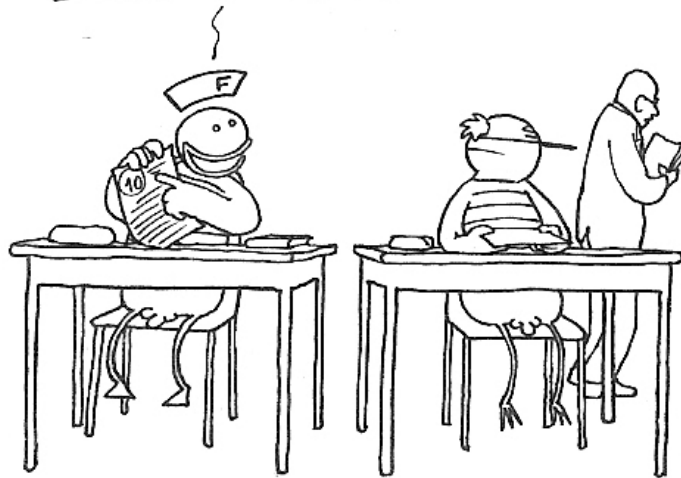


Zelfregulerend leren, dat kunnen wij ook!

ZÓ HEE!!

**DAT "LEREN"
DAT WERKT
ECHT GOED!!!**



Naam auteur:	Maartje Driessen
Studentnummer	2079466
Titel	‘Zelfregulerend leren, dat kunnen wij ook!’
Opleiding	Master Special Educational Needs (Master SEN) Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Eindhoven
Leerroute	Gespecialiseerde Leerkracht (voltijd)
Begeleid door	Bram Rooijackers
Maand en jaar	mei/juni 2011

Samenvatting

Zelfstandigheid, zelfregulering, zelfverantwoordelijk leren zijn tegenwoordig populaire begrippen in het onderwijs. Op de meeste scholen wordt hier uitgebreid aandacht aan besteed. In het Speciaal Basisonderwijs lijkt de toepasbaarheid hiervan vaak wat lastiger. Leerkrachten uit het Speciaal Basisonderwijs geven over het algemeen regelmatig aan dat de kinderen nauwelijks of niet in staat zijn tot zelfregulerend leren en dat je dit ook niet van de kinderen kunt verwachten. Hier moet je ze als het ware niet mee gaan belasten. Maar is dit allemaal wel waar? Zijn kinderen in het Speciaal Basisonderwijs onvoldoende in staat hun eigen leerproces te sturen en zelfverantwoordelijk te werk te gaan? Of kunnen ze dit wel? En zou dit kunnen zorgen voor meer rust in de klas? Dit zijn vragen die me tijdens dit onderzoek hebben beziggehouden.

Twee leerkrachten van De Peelhorst, een school voor Speciaal Basisonderwijs, gaven aan het begin van mijn onderzoek in een enquête aan dat het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen heel lastig is. Misschien mag je niet eens van kinderen in het Speciaal Basisonderwijs verwachten dat ze hun eigen leerproces kunnen sturen. Daarentegen klaagden ze ook over het feit dat kinderen zich te afhankelijk opstellen. Veel kinderen hebben er inderdaad een handje van hun eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces naar de leerkracht toe te schuiven. Een klacht van veel leerkrachten is dan ook dat leerlingen zich zo ‘consumptief’ opstellen. Dit zie je trouwens terug in zowel het Speciaal Basisonderwijs als in het regulier onderwijs. Tegelijkertijd hebben veel leerkrachten de opvatting dat je een stevige greep moet hebben op het lesverloop, anders gebeurt er niks. Natuurlijk moet je als leerkracht een stevige greep hebben, maar de ‘link’ tussen het eigen dirigistische gedrag en de passieve opstelling van de leerlingen wordt niet altijd gelegd. De leerkracht vindt dat hij moet ‘trekken en duwen’ om de gang erin te houden. Dit gedrag versterkt bij de leerlingen de verwachting dat de leerkracht de werkplanning aangeeft, de leermiddelen kiest, de voortgang bewaakt enzovoorts (Geerligs & van der Veen, 1996).

De kinderen uit middenbouw 2 gaven in een vragenlijst zelf aan moeite te hebben met uitgestelde aandacht, het plannen van taken en het nakijken van hun gemaakte werk. Een gedeelte van de groep wist ook niet wat zelfstandig werken is. In dit onderzoek ben ik daarom

op zoek gegaan naar middelen waarmee ik het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2 van SBO De Peelhorst kan vergroten.

Ik heb literatuur gelezen rondom zelfregulering, zelfstandig leren en de ontwikkeling hiervan. Daarnaast heb ik literatuur gelezen over Adaptief Onderwijs, metacognitie, motivatietheorieën en over het Daltononderwijs. Dat laatste is mijn inspiratiebron geweest voor mijn plan van aanpak waarin ik heb gewerkt met een takenbord in de klas.

Het is voor de leerkracht in het Speciaal Basisonderwijs belangrijk om de kinderen een duidelijke instructie te geven om tot zelfverantwoordelijk leren te komen. Het gaat om het leren van de metacognitieve vaardigheden. De leerkracht zorgt voor de leeromgeving, helpt bij reflectie en geeft feedback. De leerkracht zorgt ook voor een opbouw om tot zelfverantwoordelijk leren te komen.

Het kind kan al vanaf jonge leeftijd zelfverantwoordelijk zijn voor zijn eigen leerproces. Het kind heeft wel metacognitieve vaardigheden en kennis nodig. Jongere kinderen, maar ook kinderen in het Speciaal Basisonderwijs hebben echter meer begeleiding nodig om deze kennis en vaardigheden goed te kunnen toepassen. Het is goed om vroeg te beginnen met het aanleren van deze vaardigheden en kinderen geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid te geven. Het is de taak van de leerkracht om aan te sluiten bij de behoeften van het kind. Het ene kind heeft nou eenmaal meer begeleiding nodig dan het andere.

Door middel van het werken met een takenbord, met het Daltononderwijs als uitgangspunt, heb ik onderzocht of je kinderen in het Speciaal Basisonderwijs kunt stimuleren tot zelfregulerend leren waarbij ze leren omgaan met uitgestelde aandacht en leren om vragen ook aan medeleerlingen te kunnen vragen. Hiermee hoopte ik uiteindelijk meer rust te kunnen creëren in de klas.

Nieuwsgierig? In dit onderzoek zul je antwoord krijgen op de vraag of kinderen uit het Speciaal Basisonderwijs ook in staat zijn tot zelfregulerend leren en op welke manier je dit aan zou kunnen pakken.

Ik wens U veel plezier met het lezen van dit meesterstuk.

'Als je wilt dat gras goed groeit, dan moet je er niet aan gaan trekken. Daar gaat het beslist niet harder door groeien. Wat wel helpt, is de omstandigheden voor het gras verbeteren: veel licht geven, goed bemesten, voldoende water geven.' (Gerrits, 2004)

Inhoudsopgave

Inleiding	8 – 9
1 Aanleiding en probleemstelling	10 – 13
1.1 Inleiding	10
1.2 Aanleiding (doelstelling <i>van</i> het onderzoek)	10 – 11
1.3 Probleemstelling (doelstelling <i>in</i> het onderzoek)	11 – 12
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	12 – 13
2 Onderzoeksmethodologie	14 – 24
2.1 Inleiding	14
2.2 Onderzoeksmethoden 2.2.1 Dataverzamelingmethoden en data-analysemethoden 2.2.2 Vorm van het onderzoek	14 – 16
2.3 Onderzoekseenheden	16
2.4 Bronnen	16 – 17
2.5 Beschrijving van de onderzoeksinstrumenten 2.5.1 Enquête 2.5.2 Vragenlijsten leerlingen van middenbouw 2 2.5.3 Vragenlijst voor leerkracht middenbouw 2 2.5.4 Vragenlijsten per leerling 2.5.5. Semi-gestructureerde observatie	17 – 22
2.6 Kwaliteit van het instrument, betrouwbaarheid en validiteit	23
2.7 Triangulatie	23 – 24
3 Theoretisch kader	25 – 35
3.1 Inleiding	25
3.2 Ontwikkeling en leren 3.2.1 Ontwikkeling van leren bij kinderen 3.2.2 Waarom zelfstandig leren? 3.2.3 Zelfstandig leren ontwikkelen	25 – 28 25 – 26 27 27 – 28
3.3 Omgaan met verschillen	28 – 30

	3.4 Dalton en zelfregulering	30 – 31
	3.5 Motivatie en zelfregulering	31 – 33
	3.6 Metacognitie 3.7.1 Cognitieve leerlingkenmerken 3.7.2 Dimensies metacognitie 3.7.3 Metacognitieve activiteiten	33 – 35
4	Data analyse en resultaten	36 – 56
	4.1 Inleiding	36
	4.2 Presentatie onderzoeksinstrumenten	36 – 37
	4.3 Enquête	37 – 40
	4.4 Vragenlijst leerlingen	40 – 43
	4.5 Vragenlijst leerkracht	43 – 46
	4.6 Vragenlijst per leerling	47 – 51
	4.7 Semi-gestructureerde observatie	51 – 55
	4.8 Speerpunten onderzoek	55 – 56
5	Plan van aanpak	57 – 75
	5.1 Inleiding	57 – 58
	5.2 Analyse van de beginsituatie (fase 1: <u>probleem</u>) 5.2.1 Analyse van de beginsituatie 5.2.2 Verbetersituatie en praktijkvraag	58 – 60 58 – 60 60
	5.3 Aanvullende literatuurstudie voor opstellen plan van aanpak 5.3.1 Aanpak en rollen leerkracht bij vergroten zelfregulerend vermogen van kinderen 5.3.2 Uitgestelde aandacht 5.3.3 Onderwijs op maat bieden: differentiatie 5.3.4 Structuur in het ontwikkelen van zelfstandig leren volgens Dalton 5.3.5 Hulpmiddelen Daltononderwijs 5.3.6 De Daltonleerkracht	60 – 66 61 61 – 62 62 – 63 63 – 64 64 – 65 65 – 66
	5.4 Opzet plan van aanpak (fase 2: <u>plan</u>) 5.4.1 Behoeft van professionals en doelen voor plan van aanpak 5.4.2 Opzet van het plan met verantwoording vanuit literatuur	66 – 75 67 – 68 68 – 75

6	Uitvoering plan van aanpak en eindsituatie	76 – 89
	6.1 Inleiding	76
	6.2 Uitvoering plan van aanpak (fase 3: <u>proces en uitvoering</u>)	76 – 79
	6.3 Resultaat plan van aanpak (fase 4: <u>product en resultaat</u>)	79 – 89
	6.3.1 Eindmeting leerlingen	79 – 85
	6.3.2 Eindmeting leerkracht	85 – 87
	6.3.3 Reflectie op doelen	88 – 89
7	Conclusies	90 – 102
	7.1 Inleiding	90
	7.2 Conclusies	90 – 98
	7.3 Eindconclusie en aanbevelingen	98 – 100
	7.4 Aanbevelingen	101 – 102
8	Evaluatie onderzoek	103 - 106
	8.1 Inleiding	103
	8.2 Reflectie procesverloop	103 – 104
	8.3 Reflectie op persoonlijke ontwikkeling	105 - 106
	8.4 Reflectie op professionele ontwikkeling	106

Literatuurlijst	107
------------------------	------------

Bijlagen		108 - 131
Bijlage 1	Enquête voor leerkracht middenbouw 1 en middenbouw 2	109 – 110
Bijlage 2	Vragenlijst voor leerlingen van middenbouw 2	111
Bijlage 3	Vragenlijst voor leerkracht van middenbouw 2	112 – 113
Bijlage 4	Vragenlijst per leerling	114
Bijlage 5	Semi-gestructureerde observatie klassenklimaat en kindkenmerken	115 – 117
Bijlage 6	Uitwerking observatie klassenklimaat en kindkenmerken	118 – 123
Bijlage 7	Werken met het stoplicht	124
Bijlage 8	Stappenplan voor het werken met het takenbord	125
Bijlage 9	Vragenlijst voor leerlingen van middenbouw 2 (eindmeting)	126 – 127
Bijlage 10	Vragenlijst voor leerkracht van middenbouw 2 (eindmeting)	128 – 129

Bijlage 11	Het takenbord in middenbouw 2	130
Bijlage 12	Plan- en evaluatieformulier werken met het takenbord	131

Inleiding

Voorstellen

Mijn naam is Maartje Driessen. Voordat ik aan deze opleiding begon heb ik op Hogeschool De Kempel in Helmond de opleiding tot leerkracht basisonderwijs gevolgd en afgerond. Ik heb tijdens het volgen van deze opleiding stage gelopen op verschillende reguliere basisscholen. Tijdens deze stages merkte ik dat met name de zorgleerlingen mij steeds bezighielden omdat ik deze kinderen graag de hulp wilde bieden die zij nodig hadden. Onder zorgleerlingen versta ik kinderen die afwijken van het ‘gemiddelde’ van de groep. Kinderen die er qua gedrag of qua niveau uitspringen. Voor mijn gevoel kreeg ik op mijn opleiding tot leerkracht basisonderwijs nog niet voldoende handvaten aangereikt om deze kinderen de hulp te geven die zij nodig hebben. Vandaar dat ik heb besloten om me te gaan specialiseren. Ik ben daarom in september 2010 begonnen aan de Master SEN. Van dit mastertraject volg ik de opleiding Gespecialiseerde Leerkracht in Eindhoven.

Mijn studie-opdrachten voor deze opleiding heb ik uitgevoerd op SBO ‘De Peelhorst’. Op deze school heb ik het afgelopen schooljaar iedere woensdag en donderdag stage gelopen.

Context

Dit onderzoek gaat over het vergroten van het zelfregulerend vermogen van kinderen in het Speciaal Basisonderwijs en is dan ook uitgevoerd in een middenbouwgroep uit het Speciaal Basisonderwijs.

Ik heb het onderzoek uitgevoerd in de groep middenbouw 2 van SBO De Peelhorst.

De Peelhorst is een school voor Speciaal Basisonderwijs die onderwijs op maat verzorgt aan kinderen die een speciale begeleiding nodig hebben die ze op de basisschool niet (meer) kunnen krijgen omdat de problemen van deze kinderen de zorgmogelijkheden van de basisschool overschrijden. Het gaat hierbij vaak om leerlingen die een combinatie van ontwikkelingsproblemen hebben en waarbij vanuit verschillende invalshoeken hulp geboden moet worden. Er kan sprake zijn van leervoorwaardenproblemen of problemen op het gebied van lezen, rekenen, spelling of schrijven. Dit kan samengaan met werkhoudingsproblemen, spraak-taalproblemen, motorische problemen, emotionele problemen en gedragsproblemen.

Op De Peelhorst zijn de leerlingen verdeeld over 8 groepen. De meeste groepen variëren van 15 tot 17 leerlingen. Er zijn op De Peelhorst 4 middenbouwgroepen, 3 bovenbouwgroepen en er is één JRK-groep.

Bij de samenstelling van de groepen wordt gekeken in welke groep de leerling het beste past op basis van zijn/haar sociaal-emotionele ontwikkeling. De groepssamenstellingen wisselen jaarlijks en soms ook tussentijds omdat leerlingen zich in een verschillend tempo ontwikkelen en omdat de instroom dwars door alle leeftijdsgroepen heen gebeurt. Binnen een groep zijn vaak leeftijdsverschillen van twee, soms drie jaar.

Dit meesterstuk heb ik als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 1 zal gaan over de aanleiding van het onderzoek en de probleemstelling in het onderzoek. In hoofdstuk 2 zal ik iets vertellen over de onderzoeksmethodologie die ik gekozen heb voor dit onderzoek. In hoofdstuk 3 heb ik de geraadpleegde literatuur verwerkt in een theoretisch kader. Hoofdstuk 4 geeft de data-analyse en de resultaten van mijn onderzoeksinstrumenten weer. In hoofdstuk 5 heb ik mijn plan van aanpak uitgewerkt. In hoofdstuk 6 kunt U lezen hoe de uitvoering van het plan van aanpak is verlopen en wat de eindsituatie was na uitvoering van dit plan. In hoofdstuk 7 heb conclusies getrokken door mijn onderzoeksvraag en mijn deelvragen te beantwoorden en heb ik aanbevelingen gegeven voor het vergroten van het zelfregulerend vermogen van kinderen in de middenbouwgroepen op SBO De Peelhorst. Ten slotte heb ik in hoofdstuk 8 geëvalueerd op het hele onderzoek.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1: Inleiding

Ieder onderzoek dient te beginnen met een aanleiding. Dit is de reden waarom het onderzoek plaatsvindt. Harinck (2007) noemt dit de doelstelling *van* het onderzoek. In de doelstelling van het onderzoek wordt een globale aanduiding gegeven van het onderwerp van het onderzoek. Ook wordt aangegeven waarom dit onderwerp gekozen is. De doelstelling *van* het onderzoek zal ik in paragraaf 1.2 uitwerken.

Harinck (2007) noemt naast de doelstelling *van* het onderzoek nog een tweede type doelstelling: de doelstelling *in* het onderzoek. Hierin wordt aangegeven wat men precies te weten wil komen. Men spreekt ook wel van de probleemstelling of de centrale vraagstelling. Het gaat bij de doelstelling *in* het onderzoek om een kernachtige en overkoepelende verwoording van de vraag waar het onderzoek antwoord op wil geven. In paragraaf 1.3 zal ik de doelstelling *in* het onderzoek uitwerken.

Tot slot zal ik in paragraaf 1.4 mijn onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen benoemen om U een beeld te geven van wat er met dit onderzoek onderzocht zal worden.

1.2: Aanleiding (doelstelling van het onderzoek)

Iedere vrijdag werk ik in bovenbouw 1 op SBO De Peelhorst. Op deze school loop ik tevens iedere woensdag en donderdag stage in middenbouw 2. Op deze dagen werk ik met name aan de opdrachten voor mijn huidige opleiding. Op vrijdag werk ik in principe niet aan deze opdrachten, dan richt ik me vooral op het verzorgen van goed onderwijs aan kinderen in het Speciaal Basisonderwijs.

Waar ik op vrijdagen tegenaan liep, is dat er veel onrust heerst in de groep, waar ik niet voldoende grip op kreeg. Deze onrust zag ik ook regelmatig terug in de middenbouwgroepen. Ik vroeg me af waar deze onrust nou vandaan zou kunnen komen. Natuurlijk hangt dit af van verschillende factoren, maar ik wilde graag weten welke factor overheerste. Ik ben vervolgens gaan observeren en heb geturfd wanneer de onrust het meeste voorkwam. Hier kon ik uit concluderen dat de onrust in de groep vaak ontstaat doordat kinderen niet weten waar ze aan toe zijn; kinderen weten niet wat ze moeten doen als ze klaar zijn, kinderen weten niet wat ze precies moeten doen als ze een vraag hebben enzovoorts. Dit vond ik heel interessant. Met de

leerkracht van middenbouw 2 heb ik mijn bevindingen besproken. Samen zijn we tot de conclusie gekomen dat wij als leerkrachten eigenlijk te weinig zicht hebben op wat we van kinderen mogen verwachten met betrekking tot zelfverantwoordelijk leren en zelfsturing. Als we hier meer zicht op kunnen krijgen, kunnen we hier een doorgaande lijn in zoeken, waardoor kinderen zichzelf beter kunnen sturen omdat ze houvast krijgen door bepaalde structuren die in iedere groep hetzelfde zijn.

In het regulier onderwijs is het zelfstandig leren vaak een hot item. Zelf ben ik benieuwd hoe je hier in het Speciaal Basisonderwijs aandacht aan kunt besteden en in hoeverre dit de onrust in een groep weg kan nemen.

Ik heb al even gezocht naar literatuur rondom begrippen als zelfstandigheid, zelfverantwoordelijk leren en zelfregulering en kwam hierbij al gauw uit bij het Daltononderwijs. Daltononderwijs is een onderwijsvorm die mij altijd erg heeft aangesproken. Principes die binnen het Daltononderwijs worden nagestreefd hebben betrekking op vrijheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid/zelfwerkzaamheid en samenwerken. Aan de hand van deze principes spelen leerlingen een actieve rol in hun eigen leerproces en worden ze in staat gesteld om dit proces te sturen en te controleren. Kortom, de leerlingen worden in staat gesteld tot zelfregulerend leren (Röhner & Wenke, 2004). Ik vraag me af in hoeverre je de structuren en uitgangspunten van het Daltononderwijs toe kunt passen in het Speciaal Basisonderwijs, zodat je kinderen op het gebied van zelfregulering meer kunt stimuleren zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces en dit leerproces zelf te leren sturen.

1.3: Probleemstelling (doelstelling in het onderzoek)

Bij een probleemstelling gaat het om een kernachtige en overkoepelende verwoording van de vraag waar het onderzoek antwoord op wil geven (Harinck, 2007).

Ik zal gaan onderzoeken hoe ik bij de kinderen van middenbouw 2 het zelfregulerend vermogen kan vergroten door te werken vanuit een aantal didactische principes en structuren van het Daltononderwijs. Ik kies hiervoor omdat ik in praktijk merk dat kinderen vaak niet goed weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met een taak. Als kinderen een vraag hebben, dan stellen ze zich tevens heel afhankelijk op van de leerkracht. Heeft de leerkracht geen tijd, dan lopen veel kinderen ‘vast’ omdat ze niet weten hoe ze verder kunnen. Ze gaan kletsen met andere kinderen, lopen door de klas of staren om zich heen, kortom: ze gaan niet verder met

hun eigen taak en er ontstaat onrust. De kinderen in middenbouw 2 hebben dus duidelijk moeite met het omgaan met uitgestelde aandacht. Daarnaast valt me op dat veel kinderen moeite hebben met het plannen van taken. Ze beginnen ergens aan, zonder goed na te denken of dit haalbaar is in praktijk. Plangedrag is ook een stukje zelfregulering. Vandaar dat ik dit graag wil kijken in hoeverre het plangedrag bij de kinderen in middenbouw 2 ontwikkeld is en op welke manier ik dit zou kunnen verbeteren.

Mijn belangrijkste reden van dit onderzoek is het creëren van rust in de groep en met dit onderzoek hoop ik de onrust in de groep dan ook te kunnen verminderen door in te steken op het zelfregulerend vermogen van kinderen.

Met dit onderzoek wil ik bereiken dat kinderen kennis maken met een aantal didactische principes en structuren waarmee ze hun eigen leerproces kunnen sturen. Deze principes en structuren moeten zo duidelijk zijn dat ze toepasbaar kunnen zijn in de hele middenbouw. Hierdoor kan er uiteindelijk een doorgaande lijn uitgezet worden binnen de middenbouw om het zelfregulerend vermogen van kinderen te vergroten en hierdoor een stukje onrust in de groep weg te nemen.

1.4: Onderzoeksvraag en deelvragen

Met dit onderzoek wil ik erachter komen hoe je in het Speciaal Basisonderwijs het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2 kunt vergroten, zodat er uiteindelijk meer rust heerst in de groep.

Er zijn verschillende soorten onderzoeksvragen, te verdelen in drie hoofdtypen (Harinck, 2007):

- *Beschrijvende vragen* (hoe, wat, wanneer, waar, hoeveel, hoe vaak iets is);
- *Explorerende vragen* (waarom gebeurt iets, wat kan met een bepaald verschijnsel te maken hebben, is er een verband)
- *Toetsende vragen/hypotheses* (is het omdat? Leidt X tot Y?)

Mijn onderzoeksvraag is een beschrijvende vraag. Het is een 'hoe-vraag'. Mijn doel is om aan het einde van dit onderzoek een beschrijving te kunnen geven van op welke manier leerkrachten het plangedrag en het omgaan met uitgestelde aandacht kunnen verbeteren waarbij gebruik wordt gemaakt van de principes van het Daltononderwijs.

Mijn onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt:

Hoe kan ik in 4 weken tijd het plangedrag en het omgaan met uitgestelde aandacht van de kinderen uit middenbouw 2 van SBO De Peelhorst verbeteren, waarbij ik de principes van het Daltononderwijs als uitgangspunt neem, zodat het zelfregulerend vermogen van de kinderen groter wordt?

De bijbehorende deelvragen zijn:

- 1. Hoe verloopt normaal gesproken de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen van kinderen en in hoeverre komt dit overeen met de ontwikkeling van de kinderen uit middenbouw 2?*
- 2. Hoe kan ik de principes en structuren van het Daltononderwijs met betrekking tot zelfregulering toepassen in middenbouw 2 en wat wordt hierbij verwacht van de leerlingen en de leerkracht?*
- 3. Is er bij de kinderen uit middenbouw 2 een relatie tussen plannen, omgaan met uitgestelde aandacht en het zelfregulerend vermogen?*

In hoofdstuk 7 zal ik mijn onderzoeks- en deelvragen beantwoorden. Om die antwoorden te kunnen geven zal ik in de komende hoofdstukken laten zien wat ik zoal heb gedaan en wat ik nodig heb gehad om tot het beantwoorden van deze vragen te komen.

In het volgende hoofdstuk zal ik U iets vertellen over de onderzoeksmethodologie die ik heb gekozen in dit onderzoek. Mijn onderzoeksmethoden, onderzoekseenheden, bronnen en onderzoeksinstrumenten zullen hier aan U worden gepresenteerd.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethodologie

2.1: Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op de manier waarop ik het praktijkonderzoek ga uitvoeren omdat ik het belangrijk vind om op een verantwoorde manier onderzoek te doen. Hiermee bedoel ik in dit geval dat de keuzes voor bepaalde onderzoeksmethoden gegrond moeten zijn om een valide en betrouwbaar onderzoek te leveren. In dit hoofdstuk zal ik U laten zien dat ik hiertoe in staat ben geweest. Ik ga in dit hoofdstuk dus in op de methode van het onderzoek en in het bijzonder: hoe wordt het onderzoek opgezet en hoe kom ik aan mijn gegevens?

In paragraaf 2.2 zal ik laten zien dat ik in staat ben een verantwoorde keuze te maken voor de onderzoeksmethoden in dit onderzoek en voor welke vorm ik kies voor mijn onderzoek. In paragraaf 2.3 zal ik beschrijven welke onderzoekseenheden ik nodig zal hebben voor mijn onderzoek. In paragraaf 2.4 zal ik beschrijven welke bronnen ik ga raadplegen. In paragraaf 2.5 zal ik verantwoorden voor welke onderzoeksinstrumenten ik ga kiezen en waarom ik hiervoor kies. In de laatste twee paragrafen laat ik zien waarom dit een betrouwbaar en valide onderzoek zal zijn.

2.2: Onderzoeksmethoden

Omdat ik van mening ben dat je goed moet weten welke soort onderzoeksmethoden en welke vorm van het onderzoek je kiest, zal ik in deze paragraaf laten zien dat ik in staat ben hier een verantwoorde keuze voor te maken.

2.2.1 Dataverzamelingsmethoden en data-analysemethoden

Onderzoeksmethoden¹ zijn onder te verdelen naar dataverzamelingsmethoden en data-analysemethoden.

Dataverzamelingsmethoden worden gebruikt voor het verzamelen van onderzoeksgegevens en de data-analysemethoden worden gebruikt voor het analyseren van de verzamelde gegevens (van Buuren e.a., 2003).

¹ Onderzoeken is niet alleen maar doelgericht, het verloopt ook methodisch, volgens bepaalde regels. Die methoden, noemen we onderzoeksmethoden (Harinck, 2007, p. 43)

Dataverzamelmethode(n) zijn volgens van Buuren e.a. (2003) weer op te splitsen naar het soort van gegevens dat daarmee wordt verzameld. Ik ga voor dit onderzoek de volgende toepassen:

- observatiemethoden; semi-gestructureerde observatie van klassenklimaat en kindkenmerken
- vraagemethoden; enquête, vragenlijsten

Bij analysemethoden wordt een onderscheid gemaakt tussen kwalitatieve en kwantitatieve analysemethoden (van Buuren e.a., 2003):

- Kwalitatieve analysemethoden gebruiken we voor het analyseren van teksten en van video- of audiomateriaal. Dit pas ik toe bij de enquêtes, de observatie en de gesprekken met leerkracht en kinderen uit middenbouw 2.
- Kwantitatieve analysemethoden gebruiken we voor het analyseren van cijfermatige gegevens, zoals de aantallen, de omvang en het voorkomen van waargenomen verschijnselen. Dit pas ik toe bij de analyse van de ingevulde vragenlijsten. Ik verwerk de antwoorden middels cijfers in een schema.

Dit betekent voor mijn onderzoek dat ik met verschillende dataverzamelmethode(n) ga werken om een verscheidenheid aan gegevens te verkrijgen. Dit maakt mijn onderzoek meer valide en betrouwbaar. Bovendien zorg ik er voor dat de verzamelmethode(n) afgenomen worden bij verschillende partijen, namelijk de leerkracht en de kinderen. Op deze manier zullen de uitwerkingen bijdragen aan de triangulatie in mijn onderzoek. In paragraaf 2.7 lees je meer over triangulatie in dit onderzoek.

Een ander woord voor de dataverzamelmethode(n) is ‘onderzoeksinstrumenten’. Dit begrip heb ik in mijn onderzoek gebruikt. In paragraaf 2.5 heb ik de onderzoeksinstrumenten in dit onderzoek wat uitgebreider beschreven.

2.2.2 Vorm van het onderzoek

De vorm van mijn onderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren. Ponte, aangehaald in het boek Harinck, 2007, karakteriseert actieonderzoek voor de onderwijssituatie als volgt: *‘Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt.’* Meestal gaat het bij

een actieonderzoek om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau. Dit is in mijn onderzoekssituatie het geval. Ik ga mijn onderzoek namelijk richten op de leerlingen in middenbouw 2 van 'De Peelhorst'.

Bij een actieonderzoek verzamelt men gericht informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen, zo nodig resulterend in bijsturing daarvan.

Actieonderzoek gebeurt meestal in dialoog met collega's en/of vakgenoten (Harinck, 2007).

Ik zal daarom met mijn onderzoeksinstrumenten ook de mening van leerkrachten vragen om zo het probleem concreter in kaart te kunnen brengen.

2.3: Onderzoekseenheden

Bij onderzoekseenheden hebben we het over (groepen van) personen of andere objecten (dieren, materiële objecten, situaties of verschijnselen). Soms worden alle onderzoekseenheden tegelijkertijd in het onderzoek betrokken. Je kunt dan spreken van een populatieonderzoek (van Buuren, Hummel, Berkhout, Slootmaker, 2003). Dit is in mijn onderzoek het geval. Ik ga alle kinderen uit middenbouw 2 bij mijn onderzoek betrekken. Ik kies voor een populatieonderzoek omdat ik hiermee in kaart kan brengen waar de meeste kinderen de behoefte aan hebben als het gaat om het vergroten van het zelfregulerend vermogen.

Daarnaast behoort de leerkracht van middenbouw 2 ook tot mijn onderzoekseenheden. Om te voorkomen dat ik het onderzoek baseer op één invalshoek en om in kaart te brengen waar de leerkracht zelf behoefte aan heeft, pas ik triangulatie toe en betrek ik de leerkracht van middenbouw 2 ook bij mijn onderzoek. Hier kom ik in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk nog op terug.

2.4: Bronnen

Voordat je weet waar en hoe je gegevens moet verzamelen, zul je een idee moeten hebben welke gegevens je moet verzamelen. Vandaar dat ik in deze paragraaf zal beschrijven welke bronnen ik in dit onderzoek wil gaan raadplegen.

Er zijn verschillende soorten bronnen (van Buuren, Hummel, Berkhout, Slootmaker, 2003):

1. Schriftelijke bronnen; deze zijn onder te verdelen in:

- *primaire bronnen*; bevatten nieuwe, oorspronkelijke informatie en bieden informatie uit de eerste hand (proefschriften, onderzoeksverslagen, dagblad- en tijdschriftartikelen)
- *secundaire bronnen*; bevatten afgeleide informatie en bieden informatie uit de tweede hand. Tot deze bronnen worden inleidende of diepgaande overzichten van een vakgebied of een deel ervan, gerekend, bijvoorbeeld een onderzoekshandboek of samenvattingen van artikelen.
- *tertiaire bronnen*; bevatten nog meer abstracte informatie, denk aan: woordenboeken, encyclopedieën enzovoorts.

2. Mondelinge bronnen.

Voor dit onderzoek ga ik me vooral richten op secundaire bronnen omdat dit wat meer samenvattende, beknopte literatuur is over een bepaald onderwerp. In verband met de beschikbare tijd die ik voor dit onderzoek heb, is beknopte literatuur voor mij makkelijker hanteerbaar dan nieuwe, uitgebreide literatuur.

Daarnaast zal ik mondelinge bronnen gebruiken. Hier bedoel ik vooral de leerkracht van middenbouw 2, maar ook de kinderen uit middenbouw 2 die ik ga bevragen. Ik kies voor mondelinge bronnen omdat deze vaak net iets meer diepgang kunnen geven. In het geval van mijn onderzoek kunnen de mondelinge bronnen die ik raadpleeg ervoor zorgen dat ik het probleem helderder krijg.

2.5: Beschrijving van de onderzoeksinstrumenten

In deze paragraaf zal ik de onderzoeksinstrumenten bespreken die ik heb gebruikt om mijn gegevens te verzamelen. Voor mij als onderzoeker is het namelijk van belang dat er goede, betrouwbare en valide gegevens verkregen worden. Daarom heb ik in deze paragraaf nagedacht over de beste manier om aan gegevens te komen.

Volgens Harinck (2007) is een operationalisatie² beter van kwaliteit, naarmate de ermee verkregen gegevens preciezer, nauwkeuriger en waardevoller zijn. Dat lukt het best als de onderzoeker in het instrument duidelijk kan maken wat hij van de onderzochte wil weten. Als de onderzochte personen informatie opleveren die de onderzoeker eigenlijk niet had willen

² Het aangeven hoe de eigenschappen, vastgelegd in de onderzoeksvragen, in het onderzoek bepaald of gemeten gaan worden (Harinck, 2007, p. 57)

weten, dan heeft de onderzoeker niet voldoende helder gemaakt wat hij wilde achterhalen. Dit is iets wat ik bij het bedenken, opstellen en vormgeven van mijn onderzoeksinstrumenten constant in mijn achterhoofd heb gehouden. Hierdoor heb ik hier en daar vragenlijsten bewerkt zodat ze mij echt duidelijk zouden maken wat ik wilde weten.

In paragraaf 2.5.1 zal ik starten met de enquête die ik in eerste instantie had opgesteld voor alle leerkrachten uit de middenbouwgroepen, maar die ik uiteindelijk alleen heb afgenomen bij de leerkracht van middenbouw 1 en de leerkracht van middenbouw 2 omdat het praktisch niet haalbaar was om de enquête bij alle leerkrachten van de middenbouwgroepen af te nemen.

In paragraaf 2.5.2 en 2.5.3 zal ik beschrijven en verantwoorden waarom ik heb gekozen voor het opstellen van een vragenlijst voor zowel de leerlingen van middenbouw 2, als de leerkracht van middenbouw 2.

In paragraaf 2.5.4 heb ik een beschrijving gegeven van een vragenlijst per leerling. Ik heb voor dit instrument gekozen omdat de lijsten uit de twee paragrafen hiervoor op zichzelf nog geen concreet beeld zullen geven van welke kinderen nu sterk en welke niet sterk zijn op het gebied van zelfregulering. Bij het plan van aanpak is het wel van belang dat ik kinderen gepaste hulp ga bieden. Ik moet dus weten welke kinderen extra of juist niet extra begeleid moeten worden.

Tot slot heb ik in paragraaf 2.5.5 een observatiemethode beschreven die ik ga uitvoeren. Ik kies voor het uitvoeren van een observatie om in kaart te brengen hoe het in middenbouw 2 is gesteld met het klassenmanagement en wat de kindkenmerken zoal zijn. Hiermee verwacht ik nog een beter beeld te krijgen van waar er in middenbouw 2 wel en waar er geen behoefte meer aan is met betrekking tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen.

2.5.1 Enquête voor leerkracht van middenbouw 2

De enquête (ook wel: de survey) is een onderzoeksstrategie waarmee de onderzoeker, door het afnemen van een vragenlijst bij onderzochten informatie verzamelt. Die vragenlijst kan mondeling of schriftelijk worden afgenomen. Meestal worden respondenten³ voor een enquête gekozen vanuit een grote groep via het trekken van een steekproef. Het onderzoek is meestal kwantitatief van aard (van Buuren e.a., 2003).

³ Mensen die je in een onderzoek informatie over zichzelf laat geven.

Ik heb in eerste instantie een enquête opgesteld voor alle leerkrachten in de middenbouwgroepen. Al snel kwam ik erachter dat het heel lastig is om afhankelijk te zijn van zeven leerkrachten. Ik heb daarom ervoor gekozen om alleen de enquêtes van de leerkracht van middenbouw 1 en van de leerkracht van middenbouw 2 bij mijn onderzoek te betrekken. De kinderen uit middenbouw 2 hebben vorig jaar allemaal in middenbouw 1 gezeten. Ik hoop daarom dat de leerkracht van middenbouw 1 vrij aardig aan kan geven wat de kinderen wel/niet kunnen en waar ze behoefte aan hadden aan het einde van vorig schooljaar met betrekking tot het zelfregulerend vermogen en de zelfredzaamheid. Ook met het oog op de doorgaande lijn in de middenbouwgroepen, vond ik het prettig om de leerkracht van middenbouw 1, naast de leerkracht van middenbouw 2, bij mijn onderzoek te betrekken.

Bij het opstellen van de enquêtevragen heb ik er bewust voor gekozen om open vragen te stellen. De ondervraagde krijgt dan de kans om zelf vrij en genuanceerd een antwoord te formuleren. Deze antwoorden kunnen veel informatie opleveren. Daarnaast kies ik voor het stellen van zowel directe vragen. Deze leiden direct tot mijn doel (van Buuren e.a., 2003). Ik kies hiervoor omdat leerkrachten zo maar een zestal krachtige vragen moeten invullen die mij veel informatie kunnen verschaffen. Het kost de leerkrachten dus weinig tijd.

Voor het enquêteformulier verwijs ik U naar bijlage 1.

2.5.2 Vragenlijst voor leerlingen van middenbouw 2

Het werken met schalen is een van de meest waardevolle hulpmiddelen in oplossingsgericht onderwijs. Het kan op talrijke manieren en in talrijke situaties worden toegepast en is een uitstekend middel om informatie te verkrijgen op een simpele en rechtstreekse wijze (Måhlberg, & Sjöblom, 2008).

Ik kies voor deze manier van vraagstelling, omdat er een aantal kinderen in middenbouw 2 zit wat het moeilijk vindt om zaken te verwoorden. Ik verwacht dat deze kinderen meer op hun gemak zijn wanneer ik hen alleen vraag en cijfer te noemen. Een schaalvraag wekt namelijk niet de verwachting dat er veel gepraat moet worden, wat deze kinderen wellicht als bedreiging ervaren. Ondertussen kan ik middels deze manier van vraagstelling toch het denkproces bij de kinderen activeren.

Met de vragenlijst die ik heb opgesteld wil ik bereiken dat ik een beeld krijg van hoe kinderen denken over bepaalde vaardigheden met betrekking tot zelfregulering en zelfstandig leren. Ik wil dit te weten komen omdat het bij zelfregulerend leren belangrijk is dat kinderen na leren denken over hun eigen vaardigheden. Met deze vragenlijst kan ik dus checken in hoeverre de kinderen dit al kunnen. Bovendien is de checklist opgesteld voor het Daltononderwijs. Het draagt daarom zeker bij aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

Ik zal de gegevens die ik verkrijg uit deze vragenlijst in een kwantitatieve analysemethode analyseren omdat ik dan met cijfers een geheel beeld van de groep in kaart kan brengen.

De kinderen krijgen middels een soort lijst stellingen voorgelegd. Ze moeten de stellingen een score geven van 1-5. Bij het opstellen van de stellingen, heb ik gebruik gemaakt van een aantal punten uit de 'checklist zelfonderzoek zelfstandig werken' van Röhner en Wenke (2006). Ik heb hiervoor gekozen omdat in deze checklist concrete punten stonden waar de leerlingen aan moeten voldoen om hun leerproces zelf te reguleren. Daarnaast heb ik ook zelf een aantal stellingen bedacht. Ik heb hiervoor gekozen omdat ik valide resultaten wil verkrijgen. Resultaten moeten bruikbaar zijn voor mijn onderzoek. Dat zijn ze niet als ik klakkeloos een lijst overneem. Vandaar deze keuze.

Voor de vragenlijst die ik heb opgesteld voor de leerlingen verwijs ik U naar bijlage 2.

2.5.3 Vragenlijst voor leerkracht middenbouw 2

De meest gebruikte manier om aan informatie te komen, is het stellen van vragen aan mensen. Vragen kun je stellen via een mondelinge afname, maar ook via een schriftelijke afname (van Buuren e.a., 2003). Daarnaast kun je ook werken met beoordelingsschalen, ook wel schaalvragen genoemd. Deze zijn makkelijk toepasbaar en geven de mening van een persoon weer. Omdat het voor mij belangrijk is om vanuit verschillende bronnen te weten te komen hoe het gesteld is met het zelfregulerend vermogen van de kinderen in middenbouw 2, heb ik ervoor gekozen om op deze manier aan mijn informatie te komen. Ik heb dus als het ware een combinatie gebruikt van het werken met een vragenlijst en het werken met een beoordelingsschaal.

Röhner en Wenke (2006) hebben een checklist ontwikkeld waarmee het zelfstandig werken in de groep in kaart gebracht kan worden. Het doel achter deze checklist is dat een leerkracht zelf onderzoekt in welke mate zijn of haar school in de praktijk Dalton-principes realiseert. Deze checklist bevatte een heel aantal punten die mij een concreet beeld konden geven van de mate waarin er gewerkt wordt aan zelfstandig werken. Vandaar dat ik deze checklist als uitgangspunt heb genomen.

In de vragenlijst heb ik voor 4 domeinen gekozen, namelijk de leerlingen, de leerkracht, het materiaal en de afspraken in de klas. Ik heb deze domeinen aangehouden omdat deze domeinen samen zelfstandig leren in een groep mogelijk of juist onmogelijk maken. Het is de bedoeling dat de leerkracht de vragen met goed, voldoende, zwak of onvoldoende beoordeelt. Dit onderzoeksinstrument draagt bij aan mijn onderzoeksvraag omdat ik door dit instrument weet wat de leerkracht wel en nog niet doet met betrekking tot principes en uitgangspunten van het Daltononderwijs. De vragenlijst is namelijk een bewerking van een lijst uit een boek over het Daltononderwijs.

Voor de opgestelde vragenlijst verwijs ik U naar bijlage 3.

2.5.4 Vragenlijst per leerling

Voorgaande vragenlijsten geven op zichzelf nog geen concreet beeld van welke kinderen nu sterk en welke niet sterk zijn op het gebied van zelfregulering. Bij het plan van aanpak is het wel van belang dat ik kinderen gepaste hulp ga bieden. Ik moet dus weten welke kinderen extra of juist niet extra begeleid moeten worden. Vandaar dat ik ervoor heb gekozen om samen met de leerkracht van middenbouw 2 per leerling in te vullen hoe het gesteld is met het zelfregulerend vermogen. Bij deze lijst heb ik vrijwel dezelfde punten als bij de lijst voor de leerlingen als uitgangspunt genomen (Röhner & Wenke, 2006). Het is de bedoeling dat de leerkracht en ik in overleg de vragen met goed, voldoende, zwak of onvoldoende beoordelen.

Voor de volledige lijst, verwijs is naar bijlage 4.

2.5.5 Semi-gestructureerde observatie

Voor mijn gevoel kunnen de enquête en de vragenlijsten mij als onderzoeker nog geen concreet beeld geven van hoe de kinderen nou precies in praktijk werken en wat ik daarin terug zie op het gebied van zelfregulering. Deze informatie heb ik wel nodig om mijn plan van aanpak uiteindelijk goed aan te laten sluiten op de beginsituatie. Vandaar dat ik heb gekozen om een observatie uit te voeren in middenbouw 2.

De manier van observeren is in mijn geval een niet-participerende, directe observatie (van Buuren e.a., 2003). Dit houdt in dat ik als onderzoeker toe zal kijken, maar niet meedoe en dat ik zonder technische hulpmiddelen observeer. Het doel van de observatie is om gericht te kijken en luisteren naar het gedrag van kinderen op het gebied van zelfregulering en wat er in de klas gedaan wordt om het zelfregulerend vermogen van de kinderen te vergroten. Door niet te participeren en direct te observeren, kan ik alle dingen noteren die mij op dat moment opvallen, zonder ‘gestoord’ te worden door anderen.

Het klassenklimaat en de kindkenmerken zullen worden geobserveerd middels een semi-gestructureerde observatiemethode (Harinck, 2007, p. 54-55). Dit houdt in dat ik vooraf een aantal punten heb opgesteld waar ik tijdens de observatie op ga letten. Deze punten zijn gebaseerd op literatuur omtrent zelfregulerend leren en is een bewerking van een topiclijst voor het observeren van kindkenmerken en het klassenklimaat met betrekking tot zelfregulerend leren (Van Dongen, Van Dijk, Jongejan, 2008).

De observatie vindt, zoals ik eerder heb aangegeven, plaats in middenbouw 2. Wat belangrijk is bij deze observatie is dat de situatie authentiek blijft. De situatie en de omstandigheden moeten niet speciaal voor het onderzoek ingericht worden. Ik moet een reëel beeld krijgen van wat kinderen al kunnen en wat ze nog niet kunnen met betrekking tot zelfregulerend leren, maar ook wat er in de klas wel en niet gedaan wordt aan het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen. Hierdoor zijn de resultaten makkelijker te vertalen naar de onderwijspraktijk en hebben een betere geldigheid. (Harinck, 2007)

Voor het observatieformulier verwijs ik U naar bijlage 5.

2.6: Kwaliteit van het instrument, betrouwbaarheid en validiteit

De kwaliteit van het onderzoek, vastgelegd in het onderzoeksinstrument, druk ik uit met de begrippen *betrouwbaarheid* en *validiteit* van het onderzoek. Dat zijn termen die bij tests vaak voorkomen en die ook een belangrijke rol spelen met betrekking tot de kwaliteit van een onderzoek.

Met betrouwbaarheid zal ik verwijzen naar de herhaalbaarheid (levert een meting bij herhaling hetzelfde op?), de nauwkeurigheid (is de meting nauwkeurig, voldoende precies?) van een ‘meting’.

Met validiteit wordt bedoeld: Heeft het instrument wel datgene te pakken wat ik wil weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld wel? (Harinck, 2007)

In verband met de validiteit van een onderzoek heb ik alleen de leerkracht van middenbouw 2 bij mijn onderzoek betrokken. Ik liep anders het risico dat leerkrachten de vragenlijst niet zouden invullen en hierdoor het responspercentage te laag zou zijn.

De respons op de vragenlijst onder de leerlingen uit middenbouw 2 is 100%. Hierdoor geven de uitslagen een betrouwbaar beeld van de mening van de respondenten.

2.7: Triangulatie

Om de validiteit en de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te verhogen, heb ik gezorgd voor triangulatie. Letterlijk betekent dit: vanuit drie hoeken. Met triangulatie wordt bedoeld dat je bij een onderzoek vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar een verschijnsel kijkt (Harinck, 2007).

De triangulatie heeft betrekking op verschillende typen informanten⁴ en verschillende soorten informatiebronnen (Harinck, 2007, p. 67).

Ik laat ik de leerkracht uit middenbouw 2 een vragenlijst invullen omdat ik graag wil weten wat zij al doet aan het stimuleren van het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit haar groep en in hoeverre zij vindt dat de kinderen de vaardigheden met betrekking tot zelfregulerend vermogen beheersen. Ook de leerlingen uit middenbouw 2 mogen een vragenlijst invullen omdat ik graag wil weten in hoeverre de kinderen zelf vinden dat ze de vaardigheden met betrekking tot zelfregulerend leren beheersen. Daarnaast zal ik samen met

⁴ Informanten geven informatie over zaken of personen buiten henzelf (van Buuren, Hummel, Berkhout, Slootmaker, 2003, p. 63)

de leerkracht van middenbouw een vragenlijst per leerling invullen om de beginsituatie het zelfregulerend vermogen van de kinderen goed in kaart te brengen. Een semi-gestructureerde observatie zorgt ervoor dat ik zelf een beter beeld krijg van hoe het reilt en zeilt in middenbouw 2 op het gebied van zelfregulerend en zelfstandig leren.

Om in kaart te brengen of mijn plan van aanpak, wat in hoofdstuk 5 beschreven is, geslaagd is, zal ik de kinderen weer een vragenlijst in laten vullen en mondeling wat vragen stellen. De uitwerking hiervan zult U in hoofdstuk 6 vinden. Deze manier van informatie verzamelen zal ik ook bij de leerkracht toepassen. Ik kies voor deze manier van vragen stellen omdat de aanvulling van open vragen stellen op de vragenlijst ervoor zorgt dat zowel de kinderen als de leerkracht nog meer hun eigen visie en ervaringen op de uitvoering van het plan van aanpak onder woorden kunnen brengen.

Door het toepassen van bovenstaande triangulatie ondervang ik dus de zwakte van één specifiek instrument door meer dan één instrument in te zetten om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag.

In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 3, zult U mijn theoretisch kader vinden. In het theoretisch kader heb ik de literatuur uitgewerkt die ik nodig zal hebben voor het begrijpen van mijn beginsituatie. In hoofdstuk 5 heb ik mijn beginsituatie duidelijker in kaart en zal ik aanvullende literatuur uitwerken die ik nodig heb om mijn probleem op te lossen.

Hoofdstuk 3: Theoretisch kader

3.1: Inleiding

Een theorie is in de eerste plaats een door de mens geconstrueerd beeld van de werkelijkheid. Een theorie is een ‘denksel’ (Harinck, 2007, p. 32).

Bij het beantwoorden van een vraagstelling is er iets van een theorie nodig. Theorie ligt als het ware ten grondslag aan je onderzoek. Ik zie het als een belangrijk deel binnen mijn onderzoek, vandaar dat ik de gebruikte theorie heb uitgewerkt in een apart hoofdstuk: ‘het theoretisch kader’.

In dit hoofdstuk zal ik me vooral richten op de theorie die er bekend is rondom het zelfregulerend en zelfverantwoordelijk leren vanuit onder andere het Daltononderwijs en het Adaptief Onderwijs. Daarnaast wil ik ook wat meer zicht krijgen op de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen van kinderen en met name van kinderen uit het Speciaal Basisonderwijs omdat het voor mij belangrijk is om te weten of deze ontwikkeling van kinderen verschilt van de ontwikkeling van kinderen in het regulier onderwijs. Als dat zo zou zijn, dan moet ik hier rekening mee houden bij de uitvoering van mijn plan van aanpak.

3.2 Ontwikkeling en leren

Om te kunnen weten wat je van kinderen kunt verwachten, zul je moeten weten hoe kinderen zich ontwikkelen op leergebied, hoe kinderen leren. Zelf vind ik zelfstandig leren heel belangrijk, maar waarom is dat zo belangrijk? Wat zegt de theorie hierover? Ik heb literatuur gelezen over zelfstandig leren. In deze paragraaf heb ik uitgewerkt wat het belang is van zelfstandig leren en hoe de leerontwikkeling van kinderen verloopt.

3.2.1 Ontwikkeling van leren bij kinderen

De mens heeft het vermogen om zich op verschillende manieren te ontwikkelen. Bij de geboorte beschikt elk kind over een reeks mogelijkheden. Deze mogelijkheden worden ook wel ‘talenten’ genoemd. Het kind heeft het vermogen om taal te leren, om met andere mensen te communiceren, om allerlei nieuwe dingen te leren en een kind is flexibel.

Veel gedragingen kunnen en moeten geleerd worden, maar de leermogelijkheden van elk kind zijn beperkt. De erfelijke aanleg geeft de grenzen aan van de leercapaciteit. Dat de aanleg een

rol speelt en de grenzen bepaalt waarbinnen de ontwikkeling kan gebeuren, wordt vrij algemeen aangenomen. (Debue & Van Avondt, 1998).

Theoretische werken over kinderpsychologie en onderwijs tonen aan dat het verkeerd is om te denken dat kinderen pas leren wanneer volwassenen hen iets (aan)leren. Kinderen zijn geen lege vaten die men zomaar kan volgietsen met leerstof. Ook al speelt het leren zich af in interactie, het gebeurt in en door het kind zelf (Debue & Van Avondt, 1998).

Sinds de 20^{ste} eeuw wordt veel meer dan vroeger de nadruk gelegd op de ontwikkelingsdrang van het kind zelf. De meeste onderwijsvisies houden veel rekening met de inbreng van het kind zelf. Pedagogen als Montessori, Decroly, Freinet, Parkhurst en Petersen houden allemaal rekening met de inbreng van individuele kinderen.

De exploratiedrang zet het kind aan om zich te bewegen aan de grens van zijn mogelijkheden, maar de exploratiedrang is echter verschillend van kind tot kind. Elk kind is niet even leergierig en de leergierigheid is vaak op andere inhouden gericht. Differentiatie in het onderwijs is daarom noodzakelijk (Debue & Van Avondt, 1998).

De Russische leerpsycholoog Vygotsky is de vader van het ontwikkelend onderwijs. Volgens Vygotsky kan het vermogen om te leren en te ontwikkelen bij alle kinderen worden bevorderd, ook bij kinderen met cognitieve beperkingen. Dit kan door goede mediatie⁵.

Vygotsky gaat ervan uit dat de cognitieve ontwikkeling berust op het ontstaan van gemedieerd handelen.

De leerling is volgens Vygotsky niet passief, maar verwerft kennis door eigen initiatief. De inhoud van kennis die de leerling in zijn ontwikkeling opdoet, komt uit de sociale omgeving en uit de hem omringende cultuur (Wyffels, 2006).

Leren gebeurt steeds in interactie. Het milieu is mede verantwoordelijk voor het leren van kinderen en voor het feit dat een kind al dan niet zijn eigen grenzen kan bereiken (Debue & Van Avondt, 1998).

⁵ Mediatie is het niveau van de mogelijke ontwikkeling die de leerling kan bereiken onder begeleiding en met hulp van een volwassene of een knappere medeleerling (Wyffels, 2006)

3.2.2 Waarom zelfstandig leren?

Leerlingen hebben er een handje van hun eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces naar de docent toe te schuiven. Een klacht van veel leerkrachten is dan ook dat leerlingen zich zo ‘consumptief’ opstellen. Dit zie je terug in zowel het Speciaal Basisonderwijs als in het regulier onderwijs. Tegelijkertijd hebben veel leerkrachten de opvatting dat je een stevige greep moet hebben op het lesverloop, anders gebeurt er niks. De ‘link’ tussen het eigen dirigistische gedrag en de passieve opstelling van de leerlingen wordt niet altijd gelegd. De leerkracht vindt dat hij moet ‘trekken en duwen’ om de gang erin te houden. Dit gedrag versterkt bij de leerlingen de verwachting dat de leerkracht de werkplanning aangeeft, de leermiddelen kiest, de voortgang bewaakt enzovoorts. De cirkel is hiermee gesloten (Geerlig & van der Veen, 1996). Je zult als leerkracht zelf dus moeten werken aan het ontwikkelen van het zelfstandig leren.

Door zelfstandig leren bouwen leerlingen zelf hun kennis en vaardigheden op, op basis van wat ze al weten en kunnen. Volgens Geerligs en van der Veen (1996) zijn er verschillende redenen waarom zelfstandig leren belangrijk is, de belangrijkste zijn:

- Zelfstandig leren biedt leerlingen meer keuzevrijheid en houdt rekening met verschillen in benodigde leertijd. Leerlingen bepalen tot op zekere hoogte zelf of ze aan bepaalde vakken extra tijd of minder tijd willen besteden.
- Zelfstandig leren biedt leerlingen de mogelijkheid meer variatie aan te brengen in de volgorde, waarin verschillende onderdelen van de leerstof aan de orde komen. Het leren kan beter worden afgestemd op individuele verschillen in voorkennis en interesse. Als leerlingen op school meer gelegenheid krijgen dingen te doen die aansluiten bij hun belangstelling, zal dit de diepgang in de verwerking van de stof en het plezier in het leren vergroten.

3.2.3 Zelfstandig leren ontwikkelen

Leerlingen meer zelfstandig laten leren loopt als een rode draad door de plannen voor onderwijsvernieuwing: leerlingen moeten meer zelf dingen uitzoeken, minder leunen op de leerkracht.

De actuele nadruk op zelfstandig leren is geen vernieuwing die in de jaren negentig in het kader van de ontwikkeling van de school tot ‘studiehuis’ is uitgevonden. Op zogenaamde

Dalton-scholen bijvoorbeeld, werken leerlingen van oudsher een groot gedeelte van de beschikbare tijd zelfstandig aan taken. Op gewone scholen (met leerkrachtgestuurd onderwijs) bestonden en bestaan veel lessen voor een belangrijk gedeelte uit zelfstandig werken aan opdrachten, alleen of in groepjes, met de leerkracht als begeleider.

Zelfstandig leren is een streefdoel, dat in de praktijk van het onderwijs opgaat in een mengsel van geleid leren, begeleid leren en zelfstandig leren. Hoe meer de leerling zijn eigen leren stuurt, uitvoert en evalueert, hoe dichter het ideaal van zelfstandig leren wordt benaderd (Geerligs & van der Veen, 1996).

Nu weet ik dat kinderen uit zichzelf willen exploreren en ook zelfstandig willen leren, maar dat de mate van zelfstandigheid sterk kan verschillen. Als leerkracht moet je kinderen hierin goed begeleiden. Door te differentiëren kun je kinderen op verschillende manieren aanspreken. Ook moet je de kinderen als leerkracht 'loslaten', dit zal niet altijd gemakkelijk zijn omdat leerkrachten vaak de touwtjes volledig in handen willen houden. Maar nog belangrijker, ik weet dat zelfregulerend leren ook mogelijk is bij kinderen uit het Speciaal Basisonderwijs. De vraag die mij nu prikkelt is: 'Hoe ga je als leerkracht dan om met die verschillen?' Met name in het Speciaal Basisonderwijs, waar kinderen in een groep worden ingedeeld op basis van hun sociaal-emotionele ontwikkeling, kunnen de verschillen tussen kinderen op cognitief gebied nogal groot zijn. Hoe ga je hier als leerkracht mee om? In de volgende paragraaf heb ik daarom de literatuur uitgewerkt rondom het omgaan met verschillen tussen de kinderen.

3.3 Omgaan met verschillen

In het Speciaal Basisonderwijs, maar ook in het regulier onderwijs heb je vrijwel constant te maken met verschillen tussen leerlingen. In het Speciaal Basisonderwijs kunnen die verschillen vrij groot zijn. Vandaar dat ik het van belang vond om me in die verschillen tussen kinderen te verdiepen. Deze paragraaf zal gaan over de verschillen die er zijn tussen leerlingen en hoe je als leerkracht hiermee om kunt gaan.

De Amerikaan Howard Gardner, schreef zo ongeveer 15 boeken en honderden artikelen over onderwijs en intelligentie. Hij is de geestelijk vader van het begrip meervoudige intelligentie.

Één van de dingen waar hij voortdurend de nadruk op legt, is het grote gevaar dat het onderwijssysteem een hogere waardering heeft voor feitenkennis dan voor inzicht, begrip en vaardigheden. Wetenschappelijk onderzoek toont weliswaar aan dat scholieren met een grote feitenkennis op school hoog scoren, maar later absoluut niet beter presteren dan anderen met een lagere opleiding.

Een aspect ten aanzien van adaptief onderwijs is *leerstijl*. Onder leerstijl wordt verstaan de wijze waarop men leert. De voorkeur voor een bepaalde manier waarop men zich leerstof eigen maakt.

Vermunt ontwikkelde hiervoor een Inventaris Leerstijlen Vragenlijst.⁶

Het blijkt dat ‘hoe leerlingen leren’ moeilijk te beïnvloeden is. De werkvormen afstemmen op de leerstijlen van de leerlingen is een effectieve manier om leerlingen aan te zetten tot actief leren. Dat zal voor de ene leerling betekenen dat hij of zij het meest ontvankelijk is voor interactieve werkvormen, maar een ander zal juist gevoelig zijn voor concrete, zakelijke instructie. In ieder geval betekent dat voor de leerkrachten dat bij klassikale activiteiten men afwisselende werkvormen dient te hanteren:

- instructievormen;
- interactievormen;
- opdrachtsvormen;
- samenwerkingsvormen;
- spelvormen.

Je moet kijken naar wat de leerlingen wél kunnen. Samen met de leerlingen zal een leeromgeving gecreëerd moeten worden waarin een leerling zelf initiatieven kan nemen, waar er sprake is van realistisch leren. Leerlingen dienen zich zelf af te vragen hoe zij de leerstof bestuderen, hoe zij de beste resultaten halen, hoe zij zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces (Röhner & Wenke, 2004).

Door het lezen van de theorie over verschillen tussen kinderen met betrekking tot zelfstandig leren weet ik nu dat je door het werken met verschillende werkvormen tegemoet kunt komen aan die verschillen. Je kunt de manier waarop kinderen leren namelijk moeilijk veranderen, wel moet je als leerkracht dus rekening houden met die verschillen.

⁶ Vermunt, J.D.H.M. (1992) *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig leren*. Amsterdam/Lisse

Zoals ik eerder heb geschreven, heeft het Daltononderwijs mij altijd erg aangesproken. Om de uitgangspunten rondom het Daltononderwijs nog eens goed onder de loep te nemen, heb ik hier literatuur over gezocht. In de volgende paragraaf heb ik dit uitgewerkt.

3.4: Dalton en zelfregulering

Daltononderwijs is een onderwijsstroming die mij, zoals ik eerder heb aangegeven, altijd heeft aangesproken. Daltononderwijs kenmerkt zich door een bepaalde structuur in het geven van onderwijs waarbij voldoende ruimte is voor eigen inbreng van kinderen en het zelfverantwoordelijk stellen van kinderen voor hun eigen leren. Vandaar dat ik me in deze stroming ben gaan verdiepen in de hoop dat deze theorie bruikbaar zal zijn bij het opstellen en verantwoorden van mijn plan van aanpak.

De oorspronkelijke onderwijspedagogiek van het Daltononderwijs is gebaseerd op het theoretische en praktische werk van de Amerikaanse pedagoge Helen Parkhurst, met name haar werk *'Education on the Dalton Plan'* uit 1922. In dit boek is haar visie op onderwijs vastgelegd (Röhner & Wenke, 2004).

Daltononderwijs heeft de volgende drie speerpunten: vrijheid, zelfwerkzaamheid en samenwerken.

Het begrip 'vrijheid' is een verzamelbegrip. Hierbij gaat het om twee principiële zaken, namelijk keuzevrijheid voor de leerling en het delegeren van een stuk verantwoordelijkheid van de leerkracht aan de leerling.

Delegeren van de verantwoordelijkheid voor het leren naar de leerling toe betekent leerlingen verantwoordelijk stellen voor het eindproduct, maar ook voor de wijze waarop het eindproduct tot stand is gekomen. De leerling is dus zowel voor het product als voor het proces zelf verantwoordelijk. Wenke (2006) noemt het daarom liever 'verantwoordelijkheid' in plaats van 'vrijheid'. Dit ook om te voorkomen dat mensen Dalton-scholen associëren met 'losbandige scholen waar alles kan'.

Het principe van zelfwerkzaamheid is beïnvloed door denkpsychologische theorieën. Zelfwerkzaamheid betekent bij Dalton dat leerlingen zelf oplossingsmethoden moeten

zoeken, zelf problemen moeten oplossen en opdrachten uitvoeren. Er zitten ook nog twee andere kanten aan het principe van zelfwerkzaamheid:

Ten eerste komt zelfstandig werken tegemoet aan de motivatie van leerlingen. Leerlingen willen zelf graag actief bezig zijn.

Ten tweede is zelfwerkzaamheid een belangrijke didactisch-organisatorische factor. Wanneer leerlingen zelfstandig werken, kunnen zij dat doen op hun eigen niveau. Daarnaast heeft de leerkracht meer tijd om juist die leerlingen te helpen die hulp nodig hebben (Röhner & Wenke, 2004).

De achterliggende gedachte van de pijler ‘samenwerken’ binnen het Daltononderwijs is dat kinderen in eerste instantie leren in interactie met elkaar en daarna pas in interactie met de leerkracht. Kinderen leren van en met elkaar.

In de literatuur vind je in alle onderzoeken terug dat het belangrijk is dat de leerkracht bij samenwerkend leren ruimte geeft aan de eigen inbreng van de leerlingen. Bij samenwerkend leren doet de leerkracht bewust een stap terug (Röhner & Wenke, 2004).

Nu ik de uitgangspunten van het Daltononderwijs nog eens goed bekeken heb, kan ik stellen dat ik hier eventueel wel mee aan de slag wil gaan. Hoe ik dat precies wil doen kan ik pas bepalen als ik mijn beginsituatie helemaal in kaart heb. Ik weet wel dat ik waarschijnlijk op de pijlers ‘vrijheid’ en ‘zelfwerkzaamheid’ wil inspelen omdat dit voor mijn gevoel de onderwerpen zijn waar de leerkrachten graag meer over willen weten en graag praktijkvoorbeelden van willen zien.

Het is mooi om op bovenstaande pijlers in te willen steken, maar om de kinderen betrokken te maken en te houden, zal je waarschijnlijk meer moeten doen. In de volgende paragraaf heb ik daarom theorie uitgewerkt over hoe je kinderen kunt motiveren om zelfregulerend te leren. Wat moet je daar als leerkracht voor doen om dit te bereiken?

3.5: Motivatie en zelfregulering

Als leerlingen uit zichzelf iets willen kennen en kunnen, omdat het leren op zich prettig is, dan wordt er gesproken van *intrinsieke motivatie*. Het doel van het leren ligt dan in het leren zelf. Als je belangstelling hebt, dan wil je daar ook meer over weten. (Wyffels, 2006).

Volgens Geerligs & van der Veen (1996) zijn drie soorten van intrinsieke motivatie:

- a) Leergierigheid (behoefte aan kennis om de kennis)
- b) Competentie (behoefte aan het doen van dingen die men aankan of waarin men goed is)
- c) Zelfbepaling (behoefte aan vrijheid en eigen verantwoordelijkheid)

De intrinsieke prestatiemotivatie wordt maximaal aangesproken door taken met een middelmatige moeilijkheidsgraad: uitdagend, maar niet te moeilijk en ook niet te gemakkelijk. Welke moeilijkheidsgraad als middelmatig kan worden beschouwd is subjectief en verschilt sterk tussen individuen. Deze verschillen zie je in het Speciaal Basisonderwijs ook sterk terug. De mate waarin leerlingen de kans krijgen zelfbepalend op te treden bepaalt in hoge mate de intrinsieke motivatie (Geerligs & van der Veen, 1996).

Daarnaast kan er ook sprake zijn van *extrinsieke motivatie*. Bij extrinsieke motivatie ligt het doel van het leren buiten de activiteit. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om kinderen die gemotiveerd zijn voor een taak omdat ze bij het afronden van die taak een beloning krijgen of een straf kunnen vermijden (Wyffels, 2006).

Motivatie kun je op verschillende manieren bij leerlingen uitlokken en bevorderen. Volgens Wyffels (2006) kun je de motivatie van leerlingen bevorderen door even stil te staan bij de volgende vragen:

1. Sluiten mijn onderwerpen en opdrachten aan bij de interesses en de ervaringswereld van de leerlingen? Hoe leer ik de wereld van mijn leerlingen kennen?
2. Geef ik opdrachten die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerlingen (niet te moeilijk en niet te makkelijk)? Geef ik elke leerling voldoende de kans om succeservaringen op te doen?
3. Maak ik duidelijk aan de leerlingen dat een bepaalde les best saai zal zijn, maar dat die les toch belangrijk en noodzakelijk is om later interessante zaken te leren?
4. Maak ik de les zo aanschouwelijk mogelijk (laat ik de leerlingen met zo veel mogelijk zintuigen waarnemen: zien, horen, ruiken, proeven, voelen....) Probeer ik de leerlingen waar mogelijk directe ervaringen mee te geven?
5. Geef ik enthousiasmerend les?

Door me te verdiepen in de soorten motivatie en de manier waarop je kinderen kunt motiveren om tot zelfregulering te komen, heb ik vanuit deze theorie handreikingen om hier eventueel mee aan de slag te gaan. Er zijn bijvoorbeeld vijf vragen die je jezelf als leerkracht kunt stellen.

Het is heel prettig als kinderen gemotiveerd zijn om tot zelfregulering te komen, maar is dat voldoende? Is motivatie voldoende om tot zelfregulering te komen of is hier meer voor nodig? Deze vraag heb ik mezelf gesteld. Ik ben uitgekomen bij theorie over metacognitie. Deze theorie heb ik in de volgende, en laatste, paragraaf uitgewerkt.

3.6 Metacognitie

Ik ben ervan overtuigd dat kinderen niet meteen in staat zijn om hun eigen leerproces te sturen. Ze moeten weten op welke manier ze dit het beste kunnen aanpakken. Vandaar dat ik op zoek gegaan ben naar theorie hierover.

3.6.1 Cognitieve leerlingkenmerken

De twee belangrijkste cognitieve kenmerken van leerlingen voor succes op school zijn voorkennis en metacognitie.

Nieuwe informatie wordt verwerkt op basis van wat een leerling al weet. Hoe meer leerlingen weten en hoe beter deze kennis is gestructureerd, hoe gemakkelijker zij kunnen bijleren. Er zijn meer aanknopingspunten voor de nieuwe kennis en hoofd- en bijzaken worden sneller en beter onderscheiden (Geerligs & van der Veen, 1996).

Een leerling heeft daarnaast kennis nodig over zijn eigen leergedrag en over het leren in het algemeen om het leergedrag goed te kunnen sturen. Dat sturen wordt ‘metacognitie’ genoemd: weten wat je cognitief doet. Metacognitieve leeractiviteiten worden ook wel ‘leren leren’-strategieën genoemd. Naast de kennis over het eigen leerproces gaat het bij metacognitie ook om het strategisch gebruik van die kennis. Dit laatste wordt ook wel zelfregulatie genoemd.

3.6.2 Dimensies metacognitie

Metacognitie heeft volgens Geerligs en van der Veen (1996) twee dimensies:

1. kennis van het eigen cognitief functioneren;
2. cognitief ‘zelfmanagement’

De kennis van het eigen cognitief functioneren omvat declaratieve (weten wat je weet en wat je niet weet), procedurele (weten welke vaardigheden je beheerst) en situationele kennis (weten in welke situaties je het effectiefst kunt leren).

Cognitief ‘zelfmanagement’ betreft het plannen, in de gaten houden, evalueren en bijstellen van de eigen cognitieve processen.

3.6.3 Metacognitieve activiteiten

Voorbeelden van metacognitieve activiteiten zijn:

- je in het begin bij het leren of probleemoplossen globaal oriënteren;
- doelen stellen (weten wat je zou moeten weten);
- inschatten hoeveel tijd nodig is dit te bereiken;
- nagaan wat je nog niet weet;
- correct inschatten wat je weet en begrijpt;
- inschatten van de moeilijkheidsgraad van de leerstof;
- je concentreren op hoofdzaken;
- weten hoe je het effectiefst leert;
- het geleerde toepassen in nieuwe situaties;
- reflecteren op wat je hebt geleerd.

Het gaat hierbij dus om vragen aan jezelf tijdens het leren, zoals ‘Wat ga ik leren?’, ‘Hoe ga ik dat doen?’, ‘Ben ik op deze wijze wel goed bezig?’, ‘Begrijp ik het nu voldoende?’ enzovoorts.

Metacognitieve activiteiten liggen ten grondslag aan de door de leerling gehanteerde studeermethoden.

Metacognitie vertoont gedeeltelijk overlap met het begrip intelligentie. Een verschil is dat intelligentie doorgaans wordt gezien als een vastliggende, moeilijk te veranderen eigenschap, terwijl metacognitie impliceert dat cognitieve vaardigheden door leren en inzet verbeterd kunnen worden (Geerligs & van der Veen, 1996).

In dit hoofdstuk heb ik veel nieuwe informatie gekregen met betrekking tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen van kinderen. Zo heb ik in de tweede paragraaf van dit hoofdstuk wat geleerd over de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen en de manier waarop kinderen leren. Ook weet ik door deze literatuur dat kinderen in het Speciaal

Basisonderwijs ook in staat zijn om hun eigen leerproces te sturen. Dit is een belangrijke gewaarwording met het oog op het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. In paragraaf 3 heb ik informatie gekregen over hoe je om moet gaan met verschillen tussen kinderen met betrekking tot zelfregulerend leren. In de vierde paragraaf heb ik mijn kennis rondom Daltononderwijs nog even opgefrist. Hierdoor weet ik dat ik waarschijnlijk met de pijlers zelfwerkzaamheid en vrijheid aan de slag wil gaan. In paragraaf 5 heb ik me verdiept in het motiveren van kinderen om tot zelfregulering te komen. De tips zijn wellicht goed toepasbaar in praktijk. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk heb ik me verdiept in de vaardigheden die kinderen moeten beheersen om tot zelfregulering te komen en hoe je als leerkracht deze vaardigheden kunt stimuleren. Ook dit is relevante informatie voor mijn onderzoek omdat het belangrijk is om te weten hoe je de vaardigheden met betrekking tot zelfregulering kunt stimuleren.

De literatuur uit dit hoofdstuk kan dan ook een mooie bijdrage leveren aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag.

Mijn theoretische kennis is met dit hoofdstuk weer voor een deel uitgebreid. Dit heb ik ook nodig om mijn beginsituatie straks in hoofdstuk 5 te kunnen begrijpen. Maar eerst zal ik mijn onderzoeksinstrumenten moeten afnemen en uitvoeren om deze beginsituatie straks nog concreter te maken. In het volgende hoofdstuk zult U de resultaten van de afgenomen en uitgevoerde onderzoeksinstrumenten vinden. Daarnaast zijn de resultaten geïnterpreteerd door er conclusies aan te verbinden. Vanuit deze conclusies ben ik in staat geweest om per onderzoeksinstrument te vertellen wat dit voor mijn onderzoek betekent.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staan alle gegevens weergegeven die ik heb verzameld tijdens het onderzoek. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag moeten de onderzoeksinstrumenten eerst geordend en bewerkt worden en ten slotte geanalyseerd worden. Bij het invoeren van de onderzoeksgegevens zal ik gebruikmaken van de oorspronkelijke meetinstrumenten. Ik heb de gegevens per onderzoeksinstrument uitgewerkt en hier een korte conclusie uit getrokken. Ik heb voor deze manier van uitwerken gekozen omdat ik hierdoor per onderzoeksinstrument een beeld heb van wat dit voor mijn onderzoek betekent. In de laatste paragraaf heb ik de speerpunten van mijn onderzoek uitgewerkt. Dit heb ik nodig om in het volgende hoofdstuk mijn beginsituatie in kaart te kunnen brengen.

4.2 Presentatie onderzoeksinstrumenten

Voor de verwerking van de onderzoeksgegevens maakt het verschil of het om kwantitatieve of kwalitatieve gegevens gaat. Bij *kwantitatieve gegevens*, gaat het om meetbare gegevens. Bij *kwalitatieve gegevens* gaat het om ongestructureerde gegevens: woorden die mensen opgeschreven hebben, notities die tijdens een observatie zijn gemaakt, antwoorden bij een open enquêtevraag etcetera (Harinck, 2007).

De verwerking van kwantitatieve gegevens gebeurt meestal via statistische technieken. Dit zie je bij mij terug bij de verschillende vragenlijsten die ik heb afgenomen waarbij er is gewerkt met een beoordelingsschaal.

De verwerking van kwalitatieve gegevens is in het algemeen intensiever dan die van kwantitatieve gegevens. Mijn kwalitatieve gegevens heb ik verkregen met de enquête en met mijn semi-gestructureerde observatie van het klassenklimaat en de kindkenmerken. Met het geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2007) zal ik de kwalitatieve gegevens uit gaan werken. Hierbij verwerk je als onderzoeker de informatie door de verkregen informatie onder te brengen in thema's. In zoiets zit onvermijdelijk een subjectief element, men interpreteert gegevens. Maar wat hier gebeurt is wel volgbaar. De lezer kan het proces zelf beoordelen.

In de komende paragrafen zal ik de volgende onderzoeksinstrumenten presenteren: de afgenomen enquête, de vragenlijsten, in de vorm van beoordelingsschalen, voor leerkracht, voor de leerlingen en per leerling en als laatste de semi-gestructureerde observatie van het klassenklimaat en de kindkenmerken.

De resultaten van deze onderzoeksinstrumenten zullen worden ondersteund door de verworven theorie.

4.3 Enquête

Bij een enquête gaat het om kwalitatieve gegevens. Het gaat om ongestructureerde gegevens, namelijk woorden die mensen opgeschreven hebben tijdens het antwoorden op een open enquêtevraag (Harinck, 2007, p. 72)

Om de kwalitatieve gegevens uit de enquête te verwerken, heb ik het geordende schoenendoosmodel gehanteerd (Harinck, 2007, p. 78) De gegevens uit de enquête worden in dit model verwerkt en worden over een aantal thema's verdeeld. Ik heb ervoor gekozen om de gegevens over 6 thema's te verdelen omdat deze thema's alle belangrijke punten omvatten die ik nodig heb bij het in kaart brengen van mijn beginsituatie.

Verwerking gegevens

Zoals ik in hoofdstuk 2 al heb verteld, heb ik de enquête afgenomen bij de leerkracht van middenbouw 1 en bij de leerkracht van middenbouw 2. De antwoorden van beide leerkrachten heb ik hieronder verwerkt.

Zelfredzaamheid	
<i>Leerkracht middenbouw 1:</i> - Een kind dient eerst zelfredzaam te zijn voordat het zelfverantwoordelijk kan worden.	<i>Leerkracht middenbouw 2:</i> - Zelf oplossingen zoeken als dat nodig is, zelf aan de gang blijven, andere kinderen niet storen, om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. - Dit kunnen veel kinderen al vrij aardig.
Zelfverantwoordelijk leren	
<i>Leerkracht middenbouw 1:</i> Kinderen moeten eerst genoeg zelfvertrouwen krijgen om te durven werken. Daar moet eerst aan gewerkt worden als kinderen op onze school	<i>Leerkracht middenbouw 2:</i> - Kritisch kijken naar de opdrachten zowel voor, tijdens en na het werk - Goed werk willen afleveren

binnenkomen. Als dat allemaal goed gaat, dan kun je het meer loslaten en proberen om zelfverantwoordelijk te laten leren.	- Zichzelf hulpvragen kunnen stellen en daarna de hulpvraag bij de juiste persoon neerleggen - Taakgericht werken - Zichzelf kunnen beoordelen
Haalbaarheid zelfverantwoordelijk leren in Speciaal Basisonderwijs	
<i>Leerkracht middenbouw 1:</i> - Meestal wel haalbaar, maar de mate waarin kun je waarschijnlijk niet vergelijken met kinderen uit het regulier onderwijs. - Natuurlijk is het zinvol!	<i>Leerkracht middenbouw 2:</i> - Zeker zinvol, maar haalbaarheid is niet voor alle leerlingen weggelegd. - Kunst om zover mogelijk te komen.
Wat kunnen kinderen al	
<i>Leerkracht middenbouw 1:</i> - De kinderen kunnen voor zichzelf zorgen; aankleden, oeren enzovoorts. - De kinderen in deze groep weten precies wat ze moeten doen: • Als de bel gaat (eigen niveau). • Waar alle spullen liggen die ze nodig hebben voor het didactische “onderdeel”. • Dat ze eerst aan een andere leerling hulp moeten vragen voordat ze naar de juf gaan, dus eerst proberen zelf op te lossen.	<i>Leerkracht middenbouw 2:</i> Zelfverantwoordelijkheid is nog moeilijk voor onze kinderen, ze hebben nog weinig kijk op hun eigen kunnen, stellen zich afhankelijk op, gaan de strijd met zichzelf niet aan (ik wil leren) en leggen graag de verantwoordelijkheid voor iets niet kunnen bij en ander of bij een omgevingsgebeuren.
Wat doen leerkrachten tot nu toe	
<i>Leerkracht middenbouw 1:</i> - Kinderen bij de hand nemen bij problemen en bij het leren van nieuwe dingen. - Er is altijd extra werk aanwezig voor de kinderen die sneller klaar zijn met hun taken. - Met lezen zijn er schema's die ze kunnen volgen en waarop te zien is wat ze kunnen gaan doen als het ene klaar is. - Er is in de groep heel veel duidelijkheid in alle	<i>Leerkracht middenbouw 2:</i> - Afspraken maken. - Oefenen van omgaan met uitgestelde aandacht. - Kinderen laten kijken naar wat ze wel en niet kunnen en wie ze evt. om hulp kunnen vragen. - Keuzes in werk-/spelactiviteiten aanbieden. - Veel herhalen en bespreken. - Les evalueren - Werken met schema's/stappenplannen

regels, zodat dit hun zelfredzaamheid zeker zal bevorderen.	
Verwachting onderzoek	
<i>Leerkracht middenbouw 1:</i> Goede ideeën die vooral de kinderen helpen en de gouden regel die ervoor zorgt dat de werkdruk van de leerkrachten wat minder wordt.	<i>Leerkracht middenbouw 2:</i> - Een duidelijker beeld van het stimuleren van de zelfverantwoordelijkheid van kinderen op De Peelhorst. - Hoe we te werk kunnen gaan met onze kinderen, wat onze kleine en grote doelen zijn. - Een tevreden gevoel richting de kinderen want kinderen die zelfverantwoordelijk zijn roepen minder negatieve aandacht op, ervaren een gevoel van trots dat ze iets alleen kunnen.

Korte conclusie

De volgende punten zijn worden meer dan één keer genoemd:

- Leerkrachten hebben behoefte aan een opbouw in (didactische) structuren die het zelfverantwoordelijk leren kunnen bevorderen.
- Op het gebied van zelfredzaamheid worden door de leerkrachten over het algemeen geen grote problemen gezien. Het is dan ook niet noodzakelijk mijn onderzoek te richten op zelfredzaamheid.
- Zelfverantwoordelijk leren vraagt in middenbouw 1 en middenbouw 2 nog veel aandacht. Leerkrachten vinden dat kinderen te weinig verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces. Kinderen zijn nu over het algemeen nog heel afhankelijk van de leerkracht.
- Een aantal kinderen weet vaak wel wat ze moeten doen om zelfverantwoordelijk gedrag te kunnen vertonen, maar kan het niet toepassen.
- Er wordt zowel in middenbouw 1 als in middenbouw 2 door de leerkracht veel ingestoken op het zelfstandiger maken van de leerlingen, maar waarschijnlijk is dit nog niet voldoende.

Betekenis voor onderzoek

- Ik ga mijn onderzoek in richten op het zelfverantwoordelijk leren in middenbouw 2 omdat dit praktisch gezien het best haalbaar is. Hierbij houd ik in mijn achterhoofd wat er in middenbouw 1 gedaan is rondom dit onderwerp.
- Om het onderwerp iets breder te trekken, zal ik gaan werken met het begrip 'zelfregulering'. Hieronder valt het zelfverantwoordelijk zijn, zelfredzaamheid en zelfstandigheid.
- In het Daltononderwijs staan bovenstaande dingen centraal. Daarom lijkt het mij heel interessant om me in deze onderwijsstroming te verdiepen zodat ik kan gaan kijken in hoeverre de principes en structuren van het Daltononderwijs te hanteren zijn in het Speciaal Basisonderwijs. Zo hoop ik vanuit een aantal principes/hulpmiddelen uit het Daltononderwijs een opbouw te creëren voor het werken aan zelfregulering bij kinderen uit de middenbouw 2.

4.4 Vragenlijst leerlingen

Verwerking gegevens

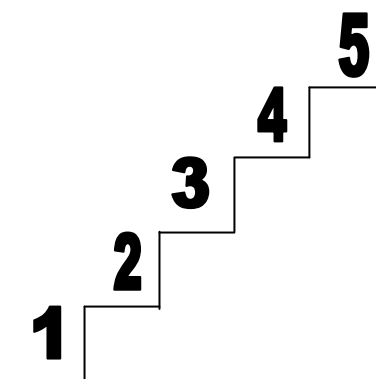
Met deze vragenlijst voor de leerlingen van middenbouw 2 wilde ik een beeld krijgen van hoe kinderen denken over bepaalde vaardigheden met betrekking tot zelfregulering en zelfstandig leren. Kinderen moeten bij zelfregulerend leren namelijk hun weten wat welke vaardigheden ze beheersen en welke vaardigheden ze nog willen ontwikkelen. Met deze vragenlijst kan ik kijken in hoeverre de kinderen uit middenbouw 2 dit al kunnen.

Zoals ik in hoofdstuk 2 heb vermeld, zal ik de gegevens die ik verkrijg uit deze vragenlijst in een kwantitatieve analysemethode analyseren omdat ik dan met cijfers een geheel beeld van de groep in kaart kan brengen.

Omdat veel kinderen in middenbouw 2 over het algemeen een sterke behoefte hebben aan visualisatie en het niet gemakkelijk vinden om onder woorden te brengen wat ze denken, heb ik dit op een apart blad erbij gelegd zodat kinderen even konden kijken en de mogelijkheid hadden om het antwoord zonder te praten aan te wijzen.

Ik heb er bewust voor gekozen om de vragenlijst individueel af te nemen omdat de kinderen nog niet in staat zijn zelfstandig deze lijst in te vullen. Ze hebben directe sturing van een leerkracht nodig.

1 = niet/nooit
2 = bijna nooit
3 = soms
4 = meestal wel/vaak
5 = ja/altijd



In onderstaand schema heb ik in eerste instantie uitgewerkt hoeveel leerlingen een bepaalde score gegeven hebben aan de voorgelegde stelling.

De verwerking van kwantitatieve gegevens gebeurt meestal via statistische technieken. Een voorbeeld hiervan is een frequentieverdeling. In een frequentieverdeling wordt aangegeven hoe de respondenten verdeeld zijn over de antwoordmogelijkheden van een vraag (Harinck, 2007). Ik heb hier voor een klein deel gebruik van gemaakt. Ik heb namelijk aangegeven hoeveel kinderen een vraag een bepaalde score hebben gegeven. Dit heb ik niet aangegeven in procenten. Daarnaast heb ik ervoor gekozen om te kijken naar het aantal kinderen dat een vraag heeft beoordeeld met een 4 of een 5. Hiervan heb ik wel het percentage uitgerekend. Dit was voor mij voldoende om te kunnen zien welke vaardigheden wel of niet beheerst worden.

<i>Vraag/stelling</i>	<i>Aantal leerlingen per score:</i>					<i>Beheersing in % Score van 4 of 5</i>
	1	2	3	4	5	
1. Ik weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn.	/	/	1	4	11	94%
2. Als ik een ander kind help, doe ik dat altijd zonder iets voor te zeggen.	1	1	4	4	6	62,5%
3. Ik weet wat zelfstandig werken is.	1	/	2	4	9	81%
4. Ik weet waar ik de spullen kan vinden om te	/	1	3	3	9	75%

kunnen werken in de klas.						
5. Als ik een probleem heb tijdens het werken, los ik dat zelf op.	4	/	3	7	2	56%
6. Ik maak zelf een plan voor wanneer ik wat ga doen.	2	2	4	/	8	50%
7. Ik ga goed met de spullen in de klas om.	/	/	/	1	15	100%
8. Als de juf even geen tijd voor mij heeft en ik heb een vraag, dan kan ik goed op de juf wachten.	2	2	2	5	5	62,5%
9. Ik weet wat ik moet doen als ik een vraag heb en de juf heeft geen tijd voor mij.	2	3	3	2	6	50%
10. Ik kijk mijn werk zelf na.	6	1	4	2	3	31%
11. Als ik een probleem heb tijdens het werken aan een opdracht, kan ik goed uitleggen wat mijn probleem is.	3	/	/	7	6	81%
12. Ik verbeter mijn fouten vaak.	2	1	1	3	9	75%
13. Ik kan goed samenwerken.	/	2	2	1	11	75%
14. Ik vind het belangrijk om zelfstandig te kunnen werken.	/	2	2	2	10	75%

Totaal aantal leerlingen: 16

Korte conclusie

Ik heb het idee dat de meeste kinderen heel eerlijk hebben geschaald waar ze staan met betrekking tot de stelling die ze voorgelegd kregen. Bij twee kinderen merkte ik dat ze zichzelf positief in wilden schalen, omdat ze, ondanks mijn uitleg, het idee hadden dat het belangrijk was om een zo hoog mogelijk te scoren. Vandaar dat dit middel zeker niet voldoende is om mijn beginsituatie in kaart te kunnen brengen.

Ik ben gaan kijken naar welke vaardigheden door minder dan 60% van de kinderen worden beheerst. Ik kies voor deze grens omdat dit betekent dat een vaardigheid door minimaal een derde van de groep niet wordt beheerst. Op dat moment vind ik dat een vaardigheid extra

aandacht verdient. De volgende vaardigheden worden door minder dan 60% van de kinderen beheerst:

- Als ik een probleem heb tijdens het werken, los ik dat zelf op;
- Ik maak zelf een plan voor wanneer ik wat ga doen;
- Ik weet wat ik moet doen als ik een vraag heb en de juf heeft geen tijd voor mij;
- Ik kijk mijn werk zelf na.

Daarnaast zitten er twee stellingen op het 'randje' (62,5%). Dit zijn de stellingen:

- Als ik een ander kind help, doe ik dat altijd zonder iets voor te zeggen;
- Als de juf even geen tijd voor mij heeft en ik heb een vraag, dan kan ik goed op de juf wachten.

Betekenis voor onderzoek

- Ik weet nu dat de kinderen uit middenbouw 2 in staat zijn om een score te geven aan een bepaalde vaardigheid. Dit kan ik in mijn achterhoofd houden als ik mijn eindmeting moet doen.
- Er zijn minimaal vier vaardigheden waar ik aandacht aan wil besteden in mijn plan van aanpak. Dat zijn de vaardigheden die door minder dan 60% van de kinderen worden beheerst.
- De vaardigheden waar kinderen lager op scoren, leg ik naast de uitkomsten van de vragenlijst van de leerkracht en de vragenlijst per leerling om te kijken of er overeenkomsten zijn.

4.5 Vragenlijst leerkracht

Verwerking gegevens

Met deze vragenlijst voor de leerkracht van middenbouw 2 wilde ik een beeld krijgen van hoe leerkracht denkt over het zelfregulerend vermogen van de leerlingen, het stimuleren hiervan door haar zelf (de leerkracht) en over of het materiaal en de regels in de klas stimuleren tot zelfregulerend leren. Ik heb deze domeinen aangehouden omdat deze domeinen samen zelfstandig leren in een groep mogelijk of juist onmogelijk maken. Zoals ik in hoofdstuk 2 al heb beschreven is deze lijst een bewerking van de checklist 'zelfstandig werken' van Röhner en Wenke (2006).

Bij deze lijst van de leerkracht heb ik er bewust voor gekozen om geen percentages te berekenen omdat het om antwoorden gaat die maar door één persoon zijn gegeven. Deze ingevulde lijst is voor mij dus genoeg om er conclusies uit te kunnen trekken.

De vragen/stellingen heeft de leerkracht als volgt beoordeeld:

Zet een kruisje in het betreffende vakje (G=goed, V= voldoende, Z=zwak, O=onvoldoende)

De leerlingen:

	G	V	Z	O
1. kennen de groepsafspraken.	✗			
2. kunnen elkaar helpen zonder voor te zeggen.			✗	
3. weten wat zelfstandig werken is.			✗	
4. weten waar ze het materiaal kunnen vinden.		✗		
5. kunnen problemen zelf oplossen.			✗	
6. kunnen zelf hun werk plannen met behulp van: • planbord • taakbord • taakformulier • takenboekje				✗
7. kunnen goed met het materiaal omgaan.		✗		
8. zijn in staat te werken volgens het principe van uitgestelde aandacht.			✗	
9. weten wat zij kunnen doen als hun werk af is.			✗	
10. kunnen het gemaakte werk zelf nakijken.			✗	
11. verbeteren zelfstandig de gemaakte fouten.			✗	
12. zijn in staat te verwoorden wat hun problemen zijn.			✗	
13. kunnen samenwerken.		✗		
14. kunnen kiezen waar zij hun werk willen maken.			✗	
15. kunnen werken met handelingswijzers.				✗

De leerkracht:

	G	V	Z	O
1. bereidt lessituaties voor waarin zelfstandig werken van kinderen het uitgangspunt is.				✗
2. richt het groepslokaal in op een manier die de zelfstandigheid van de leerlingen stimuleert/vergroot.			✗	
3. voert het proces van zelfstandigheidsontwikkeling in.		✗		
4. leidt gesprekken waarin zelfstandig werken geïnitieerd en geëvalueerd wordt.			✗	
5. begeleidt spelsituaties waarin aspecten van zelfstandig werken belicht worden.				✗
6. kan duidelijke en gedifferentieerde taakinstructies geven.		✗		
7. hanteert hulpmiddelen die zelfstandig werken bevorderen zoals: taakbord, planbord, keuzetaakboekje, bordcodes.				✗
8. leert de leerlingen hoe ze elkaar echt kunnen helpen.				✗

Het materiaal in de klas is:

	G	V	Z	O
1. overzichtelijk opgesteld.			X	
2. voor de kinderen goed bereikbaar (open kasten en dergelijke)		X		
3. zelfcontrolerend.				X
4. in voldoende mate aanwezig.			X	
5. stevig genoeg.			X	
6. geschikt voor zelfstandig werken.			X	

De afspraken in de klas:

	G	V	Z	O
1. zijn voor iedereen duidelijk.		X		
2. worden door de leerlingen als vanzelfsprekend beschouwd.	X			
3. geven de leerlingen voldoende ruimte voor eigen initiatieven.			X	
4. geven de leerlingen voldoende ruimte om zelfoplossend bezig te zijn.			X	
5. zorgen ervoor dat de leerlingen elkaars gedrag positief corrigeren.			X	

Korte conclusie

De leerkracht is nog lang niet tevreden over het bevorderen van het zelfregulerend vermogen van de kinderen in middenbouw 2. Een heel aantal vaardigheden van de leerlingen, maar ook van de leerkracht zijn nog zwak of zelfs onvoldoende. Ook over het materiaal en de afspraken is de leerkracht nog niet helemaal tevreden. Ik zal op zoek moeten gaan naar een manier waarin ik op een duidelijke, overzichtelijke manier aan de slag ga met zoveel mogelijk punten die nu nog zwak of onvoldoende zijn. Natuurlijk is het niet mogelijk om alles meteen aan te pakken, vandaar dat ik de belangrijkste zal kiezen en deze middels een bepaalde structuur ga aanpakken.

De punten die de leerkracht van middenbouw 2 met *zwak* of *onvoldoende* heeft beoordeeld zijn:

De leerlingen:

- kunnen elkaar helpen zonder voor te zeggen;
- weten wat zelfstandig werken is;
- kunnen problemen zelf oplossen;
- kunnen zelf hun werk plannen m.b.v. planbord, taakbord, taakformulier, takenboekje;
- zijn in staat te werken volgens het principe van uitgestelde aandacht;
- weten wat zij kunnen doen als hun werk af is;
- kunnen het gemaakte werk zelf nakijken;
- zijn in staat te verwoorden wat hun problemen zijn;
- kunnen kiezen waar zij hun werk willen maken;

- kunnen werken met handelingswijzers.

De leerkracht:

- bereidt lessituaties voor waarin zelfstandig werken van kinderen het uitgangspunt is;
- richt het groepslokaal in op een manier die de zelfstandigheid van de leerlingen stimuleert/vergroot;
- leidt gesprekken waarin zelfstandig werken geïnitieerd en geëvalueerd wordt;
- begeleidt spelsituaties waarin aspecten van zelfstandig werken belicht worden;
- hanteert hulpmiddelen die zelfstandig werken bevorderen zoals taakbord, planbord, keuzetaakboekje, bordcodes;
- leert de leerlingen hoe ze elkaar echt kunnen helpen.

Het materiaal in de klas is:

- overzichtelijk opgesteld;
- zelfcontrolerend;
- in voldoende mate aanwezig;
- stevig genoeg;
- geschikt voor zelfstandig werken.

De afspraken in de klas:

- geven de leerlingen voldoende ruimte voor eigen initiatieven;
- geven de leerlingen voldoende ruimte om zelfoplossend bezig te zijn;
- zorgen ervoor dat de leerlingen elkaars gedrag positief corrigeren.

Betekenis voor onderzoek

- De leerkracht staat duidelijk open voor aanbevelingen die kunnen leiden tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2. Dit concludeer ik omdat de leerkracht kritisch is op zichzelf en veel punten uit de lijst eerlijk met 'onvoldoende' of 'zwak' heeft beoordeeld.
- Er moet met name wat gebeuren rondom het materiaal en rondom de leerlingen. In mijn plan van aanpak zal ik dus op zoek moeten gaan naar materiaal waarmee ik het zelfregulerend vermogen van de kinderen kan vergroten.

4.6 Vragenlijst per leerling

Verwerking gegevens

Voorgaande vragenlijsten geven op zichzelf nog geen concreet beeld van welke kinderen nu sterk en welke niet sterk zijn op het gebied van zelfregulering. Bij het plan van aanpak is het wel van belang dat ik kinderen gepaste hulp ga bieden. Ik moet dus weten welke kinderen extra of juist niet extra begeleid moeten worden. Vandaar dat ik ervoor heb gekozen om samen met de leerkracht van middenbouw 2 per leerling in te vullen hoe het gesteld is met het zelfregulerend vermogen.

In mijn eigen gegevens heb ik namen van de kinderen gebruikt. In verband met de afspraken over anonimiteit, heb ik iedere leerling een nummer gegeven. Zo heb ik toch een beeld van welke kinderen ik extra in de gaten zal moeten houden.

De leerling:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn en kan werken volgens deze afspraken.	V	V	Z	V	Z	V	V	Z	Z	V	V	V	V	V	V	V
2. kan andere kinderen helpen en zegt daarbij geen dingen voor.	V	V	Z	V	O	Z	G	Z	Z	Z	V	V	V	V	V	Z
3. weet wat zelfstandig werken is en laat dit ook zien.	Z	V	Z	V	O	Z	Z	Z	Z	V	V	V	V	V	V	V
4. weet waar hij de materialen kan vinden voor het werken in de klas.	V	V	V	V	Z	V	V	Z	V	V	V	V	V	V	V	V
5. kan problemen tijdens het zelfstandig werken zelf oplossen.	Z	V	Z	V	O	Z	V	Z	Z	V	V	V	V	V	V	Z
6. maakt zelf een plan voor wanneer hij wat gaat doen.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
7. gaat goed met de spullen uit de klas om.	V	G	V	V	V	V	G	V	V	V	V	V	G	V	V	V
8. kan goed op de leerkracht wachten als hij een vraag heeft en	O	V	V	Z	O	Z	Z	V	Z	V	V	V	V	V	V	Z

de juf heeft geen tijd.																	
9. weet wat hij moet doen als hij een vraag heeft en de leerkracht heeft geen tijd.	Z	Z	Z	Z	O	Z	Z	O	Z	V	Z	Z	V	V	V	V	Z
10. weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn werk.	Z	Z	Z	Z	O	O	Z	Z	V	V	V	V	V	V	V	V	V
11. kijkt zijn werk zelf na als hij klaar is (terugkijken naar het werk voordat het ingeleverd wordt)	O	Z	O	Z	O	O	Z	O	Z	V	Z	Z	Z	Z	Z	Z	V
12. als hij een probleem heeft tijdens de zelfstandige verwerking, kan hij dit goed verwoorden.	V	V	Z	Z	O	Z	V	Z	V	V	V	V	V	V	V	V	V
13. verbetert zijn fouten.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
14. kan goed samenwerken.	V	V	Z	Z	O	Z	V	Z	Z	Z	V	V	V	V	V	V	Z
Totaal aantal keer Z (gem= 4)	4	3	8	6	2	7	5	8	8	2	2	2	1	1	1	1	5
Totaal aantal keer O (gem = 3)	4	2	3	2	11	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Aantal Z en O bij elkaar	8	5	11	8	13	11	7	12	10	4	4	4	3	3	3	3	7

Een schema met gegevens is echter niet voldoende om de uitkomsten van de verschillende vragenlijsten gemakkelijk met elkaar te vergelijken. Vandaar dat ik de gegevens vervolgens op dezelfde manier heb verwerkt als de lijst van de leerlingen uit paragraaf 4.4.

Ik heb hier weer deels gebruik gemaakt van een frequentieverdeling (Harinck, 2007). Ik heb aangegeven hoeveel kinderen wij als leerkrachten een bepaalde score hebben gegeven. Dit heb ik niet aangegeven in procenten, maar met alleen cijfers die de frequentie aangeven.

Daarnaast heb ik ervoor gekozen om te kijken naar het aantal kinderen per stelling waarvan wij als leerkrachten vinden dat ze beschikken over vaardigheden rondom zelfregulerend leren. Hiervan heb ik wel het percentage uitgerekend. Ik heb hiervoor gekozen omdat zo de

vragenlijsten makkelijker met elkaar te vergelijken zijn. Dit vergemakkelijkt het formuleren van de beginsituatie.

O = onvoldoende
Z = zwak
V = voldoende
G = goed

<i>Vraag/stelling</i>	<i>Aantal leerlingen per score:</i>				<i>Voldoende of goede beheersing in %</i>
<i>De leerling:</i>	O	Z	V	G	
1. weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn en kan werken volgens deze afspraken.	0	4	12	0	75%
2. kan andere kinderen helpen en zegt daarbij geen dingen voor.	1	6	8	1	56%
3. weet wat zelfstandig werken is en laat dit ook zien.	1	6	9	0	56%
4. weet waar hij de materialen kan vinden voor het werken in de klas.	0	2	14	0	87,5%
5. kan problemen tijdens het zelfstandig werken zelf oplossen.	1	6	9	0	56%
6. maakt zelf een plan voor wanneer hij wat gaat doen.	16	0	0	0	0%
7. gaat goed met de spullen uit de klas om.	0	0	13	3	100%
8. kan goed op de leerkracht wachten als hij een vraag heeft en de juf heeft geen tijd.	2	5	9	0	56%
9. weet wat hij moet doen als hij een vraag heeft en de leerkracht heeft geen tijd.	2	10	4	0	25%

10. weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn werk.	2	6	8	0	50%
11. kijkt zijn werk zelf na als hij klaar is (terugkijken naar het werk voordat het ingeleverd wordt)	5	9	2	0	12,5%
12. als hij een probleem heeft tijdens de zelfstandige verwerking, kan hij dit goed verwoorden.	1	4	11	0	69%
13. verbetert zijn fouten.	16	0	0	0	0%
14. kan goed samenwerken.	1	7	8	0	50%

Totaal aantal leerlingen: 16

Korte conclusie

Als ik nu goed terugkijk naar deze lijst zijn er een aantal vaardigheden die door minder dan 60% van de kinderen uit de groep worden beheerst. Deze punten zal ik meenemen in mijn onderzoek om te gaan kijken hoe je dit aan kunt pakken om te zorgen voor een verbetering:

- Het kind kan andere kinderen helpen en zegt daarbij geen dingen voor;
- Het kind weet wat zelfstandig werken is en laat dit ook zien;
- Het kind kan problemen tijdens het zelfstandig werken zelf oplossen;
- Het kind maakt zelf een plan voor wanneer hij wat gaat doen;
- Het kind kan goed op de leerkracht wachten als hij een vraag heeft en de juf heeft geen tijd;
- Het kind weet wat hij moet doen als hij een vraag heeft en de leerkracht heeft geen tijd;
- Het kind weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn werk;
- Het kind kijkt zijn werk zelf na als hij klaar is (terugkijken naar het werk voordat het ingeleverd wordt);
- Het kind verbetert zijn fouten;
- Het kind kan goed samenwerken.

Betekenis voor onderzoek

- Als ik kijk naar het eerste schema waarin ik uitgewerkt heb hoe wij als leerkrachten de kinderen beoordeeld hebben, dan kan ik stellen dat er 6 kinderen zijn die heel duidelijk extra aandacht nodig hebben. De scores hiervan heb ik in het rood aangegeven.

Zelfsturing van het kind en begeleiding door de leerkracht gaan meestal hand in hand. Ook bij zelfsturing is er een bepaalde vorm van begeleiding aanwezig (Debue & Van Avondt, 1998). Dit houdt in dat alle kinderen goed begeleid zullen moeten worden, maar dat deze 6 kinderen daarnaast nog extra begeleiding nodig hebben.

- Het plan- en corrigeergedrag van alle kinderen is heel zwak. In mijn plan van aanpak zal dit een heel belangrijk onderdeel worden.
- De kinderen hebben moeite met het omgaan met uitgestelde aandacht. Dit is iets wat kinderen in mijn plan van aanpak zullen moeten leren.
- Als kinderen klaar zijn met hun werk, dan weet de helft van de kinderen niet wat ze kunnen gaan doen. Dit moet door een leerkracht duidelijker worden benoemd en de kinderen moeten in staat zijn om zichzelf bezig te houden op het moment dat ze klaar zijn met hun werk. Een aandachtspunt voor mijn plan van aanpak dus!

4.7 Semi-gestructureerde observatie

Het klassenklimaat en de kindkenmerken in middenbouw 2 heb ik geobserveerd middels een semi-gestructureerde observatiemethode (Harinck, 2007, p. 54-55). Dit houdt in dat ik vooraf een aantal punten heb opgesteld waar ik tijdens de observatie op heb gelet. Deze punten zijn gebaseerd op literatuur omtrent zelfregulerend leren en het is een bewerking van een topiclijst voor het observeren van kindkenmerken en het klassenklimaat met betrekking tot zelfregulerend leren (Van Dongen, Van Dijk, Jongejan, 2008).

Verwerking gegevens

Net als bij de enquête die ik heb afgenomen, gaat het bij deze observatie om kwalitatieve gegevens, ook wel ongestructureerde gegevens genoemd. Om de kwalitatieve gegevens goed te kunnen verwerken, heb ik ook hier het geordende schoenendoosmodel gehanteerd (Harinck, 2007, p.78). Ik heb de gegevens in een aantal thema's ondergebracht. Ik heb hierbij wel de scheiding behouden tussen het klassenklimaat en de kindkenmerken omdat dit twee thema's zijn die mij elk iets anders zeggen.

Het is belangrijk bij de verwerking van je gegevens onderscheid te maken tussen observatienotities enerzijds en theoretische notities. Observatienotities bevatten een beschrijving in zo concreet mogelijke termen van wat je gezien hebt. Theoretische notities gaan over jouw interpretatie en verklaring van wat je gezien hebt (Baarda e.a., 2005, p. 262).

Voor de uitgewerkte observatie verwijs ik naar bijlage 6.

De verwerking van de gegevens ziet er als volgt uit:

Klassenklimaat

Ruimte:

- Geen instructietafel.
- Kinderen zitten in twee- of drietallen naast elkaar.
- Kast met bakjes voor leerlingen uit niveaugroepen. Leerlingen hebben een bakje met hun spellingwerk, een bakje met hun leeswerk en een bakje met hun rekenwerk.
- Twee computers achter in de klas.
- Grote tafel achter in de klas voor groepswork van kinderen.

Interactie:

- Korte dagopening aan het begin van de morgen.
- Leerkracht zorgt voor veel interactie tijdens de les door vragen te stellen en vragen door te spelen.
- Veel interactieve activiteiten, zoals koorlezen, fouten lezen, bespreken van de stof.

Klassenregels:

- Basisregels die in de hele school gelden hangen aan de muur. Deze worden ondersteund door kleine plaatjes.
- Op het bord hangt een kaartje met daarop de tekst 'Om de beurt praten'. Dit wordt ondersteund met een plaatje.

Werk-/taaksituaties:

- Tijdens de leesles veel vrije taken. Taken worden klassikaal behandeld en interactie hierin staat centraal.
- Bij rekenen en spelling maken kinderen opdrachten uit werkboek. Hierbij gaat het met name om gesloten opdrachten.
- Binnen de middenbouw wordt gewerkt in groepsoverstijgende niveaugroepen. Binnen

deze niveaugroepen worden ook nog twee of drie niveaugroepen gemaakt.

Corrigeren van werk:

- Leerkracht loopt rond en corrigeert hier en daar het werk van de kinderen of de leerlingen leveren hun werk in en de leerkracht kijkt het op een later tijdstip na.
- Kinderen corrigeren hun eigen werk niet.

Keuzevrijheid kinderen:

- Als kinderen klaar zijn, mogen ze een werkje kiezen. Dit is het enige moment dat de kinderen zelf kiezen.
- Leerkracht kiest vrijwel altijd. Leerkracht bepaalt wat de kinderen gaan doen.

Houding leerkracht:

- Klassikale instructie met veel interactie en gebruik van het bord
- Veel positieve feedback geven aan kinderen
- Helpende houding; kinderen kunnen snel bij haar terecht voor hulp
- Open houding
- Stellen van grenzen door het benoemen van gewenst gedrag

Kindkenmerken

Omgaan met instructie:

- Niet alle kinderen zijn in staat om zelf op te starten.
- Kinderen starten wisselend op; de ene vrij snel, de ander langzaam.
- Ongeveer de helft van de kinderen kijkt om zich heen bij het opstarten van de les.
- Aantal kinderen behoefte aan constante sturing van de leerkracht.

Omgaan met problemen:

- Bij problemen lopen de meeste kinderen naar de leerkracht toe, een paar kinderen gaan iets anders doen (om zich heen kijken, kletsen met andere kinderen etcetera)
- Kinderen vragen buurman/buurvrouw niet om hulp.
- Kinderen zijn afhankelijk van de leerkracht bij hun hulpvragen.
- Kinderen hebben moeite met het stellen van de juiste vragen aan de leerkracht.

Gedrag na afronding taak/activiteit:

- Kinderen zijn zeer wisselend klaar met hun taken. Maar een paar kinderen krijgt het werk af.
- Kinderen kijken om zich heen als ze klaar zijn met hun taak.
- Kinderen maken een werkblad als ze klaar zijn met hun taak.
- Kinderen spelen een spelletje als ze klaar zijn met hun taak.
- Bij wisseling van de les stoppen de kinderen hun spullen in het desbetreffende bakje en pakken ze hun spullen uit een ander bakje voor de volgende les.

Taakgerichtheid:

- Zeer wisselend.
- Ongeveer de helft is zelfstandig aan het werk en heeft daarbij de leerkracht niet nodig. De andere helft kijkt om zich heen als ze iets niet snappen of lopen naar de leerkracht om iets te vragen.
- Betrokkenheid tijdens klassikale gedeelte is hoog.

Zelfinstructie:

- Geen enkel kind is in staat om zich geheel zelf te sturen.
- Een aantal kinderen is wel in staat om na instructie zijn eigen leren te sturen.
- Het grootste gedeelte van de klas stelt zich afhankelijk op van de leerkracht.

Houding kinderen:

- Over het algemeen afwachtend.
- Kinderen zijn betrokken tijdens klassikale momenten. Ze steken regelmatig hun vinger op, lachen, willen dingen vertellen etcetera.

Korte conclusie

- Kinderen stellen zich (te) afwachtend op tijdens de lessen. Ze zijn afhankelijk van de leerkracht.
- Door de vele interactie die de leerkracht tijdens de lessen creëert, blijven kinderen betrokken bij de les.

- Kinderen weten waar ze het materiaal kunnen vinden en kunnen het materiaal aan het einde van de les netjes opruimen in het juiste vakje.
- Kinderen hebben moeite met het stellen van de juiste vragen.
- Er heerst een goede sfeer in middenbouw 2. Kinderen respecteren elkaar; ze laten elkaar in hun waarde.

Betekenis voor onderzoek

- Er moet iets gedaan worden met het feit dat kinderen een heel afwachtende houding aannemen ten opzichte van de leerkracht. Kinderen moeten gestimuleerd worden om zelf problemen op te kunnen lossen. Ik zal in mijn plan van aanpak dus op zoek moeten gaan naar een manier waarop kinderen meer zelf initiatieven gaan nemen om hun problemen op te lossen.
- Kinderen in middenbouw 2 krijgen tot nu toe weinig keuzevrijheid. Alle taken worden door ieder kind in dezelfde volgorde gemaakt. Ik wil op zoek gaan naar een manier om meer keuzevrijheid bij de kinderen te creëren.
- Kinderen moeten leren hoe ze vragen moeten stellen.
- Kinderen corrigeren hun werk op dit moment niet. De leerkracht doet dit. Kinderen merken hierdoor misschien nauwelijks wat ze fout hebben gedaan. Met het oog op het vergroten van het zelfregulerend vermogen is het belangrijk dat kinderen in staat zijn hun eigen werk te corrigeren.

4.8 Speerpunten onderzoek

Nu ik de resultaten van mijn onderzoeksinstrumenten bekeken, kan ik stellen wat de speerpunten zullen worden voor mijn plan van aanpak. In mijn plan van aanpak wil ik me op de volgende zaken richten:

- Materialen voor het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2, hiermee bedoel ik onder andere materialen om uit te kunnen kiezen en correctiematerialen;
- Stimuleren van het nemen van eigen initiatieven door de kinderen uit middenbouw 2;
- Vergroten van de keuzevrijheid van de kinderen uit middenbouw 2;
- Manieren om het plan- en corrigeergedrag te verbeteren;
- Een of enkele manieren waarop je kinderen leert om te gaan met uitgestelde aandacht.

Door dit hoofdstuk heb ik voldoende gegevens om de beginsituatie in kaart te brengen. Als ik deze beginsituatie concreet in kaart heb gebracht wil ik me gaan richten op het verbeteren van deze praktijksituatie. Dit alles zal ik in het volgende hoofdstuk uitwerken. In dit hoofdstuk zal ik namelijk aan de hand van de resultaten uit hoofdstuk 4, aan de hand van de beginsituatie en aan de hand van literatuur mijn plan van aanpak opstellen.

Hoofdstuk 5: Plan van aanpak

5.1 Inleiding

Willen je onderzoek effectief kunnen inzetten in processen van praktijkverbetering, dan is het van belang dat die processen op een professionele, planmatige wijze verlopen (Harinck, 2007) Professioneel planmatig handelen betekent: handelen dat doordacht is, doelgericht en waarbij regelmatig reflectie plaats vindt. Doordacht houdt in: op basis van een nauwkeurige analyse van de beginsituatie en van de problemen, bewust beslissen welke aanpak het best past bij het beoogde doel en bij de beschikbare middelen in deze specifieke situatie (Knorth & Smit, 1999, uit: Harinck, 2007)

Het proces van planmatig handelen verloopt via een aantal stappen. In die stappen wordt aandacht besteed aan een analyse van de beginsituatie, aan het maken van een plan, aan het systematisch volgen van en reflecteren op de uitvoering en aan het gericht evalueren van uitkomsten (Harinck, 2007, p. 86).

Zelf ga ik in dit hoofdstuk werken met het model van Stufflebeam (Harinck, 2007, p. 87) Stufflebeam heeft voor de vier hoofdfasen van zijn model karakteristieke kennisvragen geformuleerd. Het model ziet er als volgt uit:

Fases	Mogelijke kennistekorten, onderzoeksvragen
Probleem	Wat en van welke aard is het probleem? Wat betekent het probleem voor de betrokkenen? Wat is de oorzaak, achtergrond?
Plan	Wat is de visie van de professionals? Welke doelen achten zij geschikt, welke middelen zijn beschikbaar? Wat is er bekend over deze middelen, in de literatuur of op instellingen elders?
Proces Uitvoering	Hoe verloopt de uitvoering? Verloopt de uitvoering conform het plan? Waaraan zijn afwijkingen toe te schrijven? Wat zijn sterke punten/ te verbeteren punten? Wat gaat er niet goed? Welke veranderingen acht men wenselijk?
Product Resultaat	Zijn doelen bereikt, welke effecten zijn er, zijn betrokkenen tevreden? Zijn er onverwachte neveneffecten?

Fases planmatig handelen en mogelijke onderzoeksvragen volgens Stufflebeam (Harinck, 2007)

In paragraaf 2 zal ik de eerste fase van voorgaand model gaan uitwerken. Ik ga hier de beginsituatie analyseren, de verbetersituatie in kaart brengen en een praktijkvraag opstellen. Dit alles heb ik nodig om vervolgens in paragraaf 3 op zoek te kunnen gaan naar aanvullende literatuur met betrekking tot mijn praktijksituatie. Met deze extra informatie op zak, zal ik in de laatste paragraaf in staat zijn om een verantwoord plan op te stellen voor het verbeteren van de praktijksituatie.

5.2 Analyse van de beginsituatie (fase 1: probleem)

In hoofdstuk 4 heb ik de uitkomsten van de onderzoeksinstrumenten geanalyseerd. In deze paragraaf zal ik de verkregen gegevens met elkaar vergelijken om zo een concrete beginsituatie te kunnen formuleren.

5.2.1 Analyse van de beginsituatie

In hoofdstuk 4 heb ik de onderzoeksinstrumenten uitgewerkt en geanalyseerd. Zo heb ik een enquête afgenomen, een vragenlijst bij de leerlingen afgenomen, een vragenlijst bij de leerkracht afgenomen, een vragenlijst door de leerkracht en mijzelf in laten vullen en een semi-gestructureerde observatie uitgevoerd. Al deze instrumenten hebben ervoor gezorgd dat er vanuit verschillende invalshoeken naar het zelfregulerend vermogen van de kinderen is gekeken. Hierbij is ook gelet op het klassenklimaat, de kindkenmerken en op de leerkracht zelf. Met dit alles heb ik gezorgd voor triangulatie, waardoor ik nu mag stellen dat ik een valide beginsituatie kan formuleren.

Bij de analyse van de vragenlijsten voor de leerlingen en de vragenlijst per leerling heb ik de analyse gedaan vanuit de vaardigheden die de kinderen beheersen. Ik vind het belangrijk dat je in een beginsituatie in eerste instantie gaat kijken naar wat kinderen wel kunnen. Zo zie je vervolgens vanzelf wat de kinderen nog niet beheersen. Dan heb je een iets minder negatieve insteek. Uit beide vragenlijsten bleek dat de kinderen een aantal vaardigheden vrij goed beheersen en een aantal vaardigheden nog niet beheersen, namelijk:

Vaardigheden op beheersingsniveau	Vaardigheden die de kinderen nog niet beheersen
• Weten wat de afspraken voor het werken	• Problemen tijdens het werken zelf

in de groep zijn en kunnen werken volgens deze afspraken. • Weten wat zelfstandig werken is. • Weten waar je de materialen kan vinden voor het werken in de klas. • Goed omgaan met de spullen uit de klas. • Problemen tijdens de zelfstandige verwerking goed kunnen verwoorden.	oplossen. • Een plan maken voor wanneer je wat gaat doen. • Weten wat je moet doen als je een vraag hebt en de juf heeft geen tijd voor jou. • Het werk zelf nakijken. • Andere kinderen helpen zonder voor te zeggen. • Op de juf kunnen wachten als ze geen tijd voor je heeft. • Fouten zelf verbeteren.
--	---

De enquête, semi-gestructureerde observatie en de vragenlijst voor de leerkracht maken het mogelijk om met elkaar vergeleken te worden. Dit komt omdat uit deze instrumenten met name kwalitatieve gegevens zijn verkregen en omdat deze instrumenten minder op leerlingniveau, maar meer op leerkracht-, school- en klassenniveau lagen. Uit deze instrumenten blijkt het volgende:

- Kinderen stellen zich (te) afwachtend op tijdens de lessen. Ze zijn afhankelijk van de leerkracht.
- De kinderen weten wat zelfstandig werken is, maar ze kunnen niet omschrijven wat er allemaal bij komt kijken.
- Door de vele interactie die de leerkracht tijdens de lessen creëert, blijven kinderen betrokken bij de les.
- Kinderen weten waar ze het materiaal kunnen vinden en kunnen het materiaal aan het einde van de les netjes opruimen in het juiste vakje.
- Kinderen hebben moeite met het stellen van de juiste vragen.
- Er heerst een goede sfeer in middenbouw 2. Kinderen respecteren elkaar; ze laten elkaar in hun waarde.
- Kinderen hebben moeite met het omgaan met uitgestelde aandacht. Als kinderen iets niet begrijpen, moeten ze direct een beroep kunnen doen op de leerkracht, anders kunnen ze niet verder.

- De leerkrachten van middenbouw 1 en 2 hebben behoefte aan het creëren van een doorgaande lijn op het gebied van zelfregulerend leren van kinderen in de middenbouw.
- De leerkracht van middenbouw 2 staat duidelijk open voor aanbevelingen die kunnen leiden tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2. Dit concludeer ik omdat de leerkracht kritisch is op zichzelf en veel punten uit de lijst eerlijk met ‘onvoldoende’ of ‘zwak’ heeft beoordeeld.

5.2.2 Verbetersituatie en praktijkvraag

Een verlegenheid- of verbetersituatie vormt het vertrekpunt van een praktijkonderzoek. Het gaat om een door de professional als problematisch ervaren situatie op het eigen werk (Harinck, 2007, p. 92). Mijn verlegenheidsituatie luidt als volgt: *‘De leerlingen in middenbouw 2 van SBO De Peelhorst zijn onvoldoende in staat om zelfregulerend te leren.’*

De verlegenheidsituatie is vaak te breed voor een praktijkonderzoek. Dit is bij mij ook het geval. Vandaar dat ik de probleemsituatie aanscherp tot een *praktijkvraag*. Deze vraag geeft aan hoe de professional het probleem definieert, welk deel van het probleem hij voor zijn rekening wil nemen (Harinck, 2007, p. 89).

In mijn theoretisch kader heb ik onder andere theorie uitgewerkt rondom het Daltononderwijs. Nu ik de beginsituatie in kaart heb gebracht, verwacht ik dat deze theorie mij een aantal handvaten kan bieden waarmee ik in praktijk iets mee wil gaan doen. Vandaar dat mijn praktijkvraag als volgt luidt: *‘Hoe kan ik vanuit een aantal principes en structuren van het Daltononderwijs het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2 vergroten?’* Vanuit deze praktijkvraag zal ik een handelingstraject gaan beschrijven. Dit handelingstraject noem ik in dit onderzoek het ‘plan van aanpak’. Om het plan van aanpak vorm te kunnen geven, zal ik een aanvullende literatuurstudie moeten doen. De uitwerking van deze literatuurstudie vindt U in de volgende paragraaf.

5.3 Aanvullende literatuurstudie voor opstellen plan van aanpak

In deze paragraaf heb ik de aanvullende literatuur uitgewerkt die ik nodig heb bij het opstellen van mijn plan van aanpak. Dit is als het ware de literatuur waarmee ik het probleem uit de praktijksituatie wil gaan oplossen of in iedere geval wil gaan afzwakken.

5.3.1 Aanpak en rollen leerkracht bij vergroten zelfregulerend vermogen van kinderen

Zelfsturing van het kind en begeleiding door de leerkracht gaan meestal hand in hand. Ook bij zelfsturing is er een bepaalde vorm van begeleiding aanwezig (Debue & Van Avondt, 1998). Om zich te krijgen op de zaken die je van een leerkracht mag verwachten om het zelfregulerend vermogen van kinderen te vergroten, ben ik op zoek gegaan naar literatuur rondom de aanpak en rollen van de leerkracht met betrekking tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen van kinderen.

In de werkzaamheden van de ‘terugtrekkende’ leerkracht treden veranderingen op. Hij is minder tijd kwijt aan het instrueren van hele klassen. Naast instructie aan grotere groepen, zal de leraarstaak bestaan uit begeleidingstaken (van individuele leerlingen en groepjes leerlingen), ontwikkeltaken (van zelfstudiemateriaal), organisatorische activiteiten (leermateriaal beschikbaar stellen, organiseren van leeractiviteiten) en terugkoppelingsactiviteiten (bijvoorbeeld foutenanalyse, feedback op werk). De leerkracht moet uitzoeken welke onderdelen van de stof zich lenen voor zelfstandig leren en welke onderwerpen niet zonder leerkracht gestuurde aanbieding kunnen.

Door deze literatuur weet ik nu welke taken er van een leerkracht worden verwacht op het moment dat hij wil gaan insteken op het vergroten van het zelfregulerend vermogen van kinderen.

5.3.2 Uitgestelde aandacht

Uit de vragenlijsten en de semi-gestructureerde observatie is duidelijk naar voren gekomen dat veel kinderen in middenbouw 2 moeite hebben met het omgaan met uitgestelde aandacht. Vandaar dat ik op zoek ben gegaan naar wat aanvullende literatuur hierover.

Kernbegrip voor het ontwikkelen van zelfstandigheid is het principe van uitgestelde aandacht. Kinderen moeten het vertrouwen ontwikkelen dat er op een later moment hulp geboden kan worden door de leerkracht, maar niet op ieder individueel gewenst moment. Door het dagelijks werken met uitgestelde aandacht komt er een proces op gang dat essentieel is voor de zelfstandigheidsontwikkeling.

Kinderen moeten leren om oplossingen te zoeken, alleen of samen met anderen. Wat kun je doen in de tussentijd: zelf nog eens goed nadenken, de opdracht nog eens overlezen, hulp aan een medeleerling vragen, iets anders gaan doen en later hulp vragen. Dit proces zal moeten worden getraind en de leerkracht is de coach die de kinderen in bepaalde oefensituaties begeleidt. Belangrijk is om voortdurend te wijzen op het feit dat hulp op een later moment altijd mogelijk is (Röhner & Wenke, 2004).

Ik weet door deze literatuur dat het belangrijk is om dagelijks te werken met uitgestelde aandacht om zo de kinderen te leren om te kunnen gaan met uitgestelde aandacht. Het is een proces wat zal moeten worden getraind.

Toch blijft het nog steeds voor mij een vraag hoe je nu precies kunt differentiëren binnen taken die kinderen zelfstandig uit kunnen voeren. In de volgende subparagraaf heb ik daarom nog aanvullende literatuur uitgewerkt rondom differentiatie.

5.3.3 Onderwijs op maat bieden: differentiatie

Differentiatie is noodzakelijk voor alle ontwikkelingsgebieden. Een groot gedeelte van de differentiatie kan vanuit het kind zelf gebeuren. Je kunt als leerkracht zoveel mogelijk beroep doen op zelfsturing om aan differentiatie te doen: inspraak mogelijk maken, keuzemogelijkheden aanbieden enzovoorts.

Je kunt volgens Debue & Van Avondt (1998) op de volgende twee manieren differentiëren door zelfsturing:

1. *Differentiatie naar interesse*; kiezen vanuit interesse kan veel beter door het kind zelf gebeuren.
2. *Differentiatie naar moeilijkheidsgraad*; kinderen houden uit zichzelf rekening met de moeilijkheidsgraad van een bepaalde taak.

Niet alle leerlingen kunnen de grotere eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces goed hanteren; ze beschikken niet over de benodigde zelfdiscipline en vaardigheden. Sommige leerlingen kunnen moeilijk met anderen samenwerken, andere hebben te weinig zelfvertrouwen om zelfstandig aan de slag te gaan.

De mate waarin leerlingen vaardigheden voor zelfstandig leren beheersen en de nodige zelfdiscipline op kunnen brengen, bepaalt frequentie en duur van de begeleiding die de leerkracht aan individuele of groepjes leerlingen geeft. Hoe meer zelfstandigheid een leerling

aankan, hoe vrijer deze moet kunnen beslissen over de uit te voeren werkzaamheden. Per leerling zal de geïnvesteerde begeleidingstijd dus verschillen (Geerligts & van der Veen, 1996).

Uit deze literatuur neem ik mee dat niet ieder kind zich op het gebied van zelfregulering in hetzelfde tempo zal ontwikkelen. Als leerkracht moet je hier je begeleidingstijd op afstemmen. Het is tevens belangrijk om bij de keuze van taken te differentiëren naar interesse en te differentiëren naar moeilijkheidsgraad.

In de laatste drie subparagrafen zal ik dieper ingaan op de structuren en hulpmiddelen in het Daltononderwijs en de taken van de Daltonleerkracht. Ik wil hier meer over te weten komen omdat ik van plan ben verder in mijn onderzoek hier ook daadwerkelijk in praktijk mee aan de slag te gaan.

5.3.4 Structuur in het ontwikkelen van zelfstandig leren volgens Dalton

De leerkracht

Zelfstandigheidsontwikkeling vraagt allereerst een specifieke attitude van de docent. De stap terugdoen van leider naar begeleider is daartoe een vereiste. De leerkracht heeft de rol van coach, is wel helper bij het proces, maar doet een stapje terug tijdens de uitvoerfase (het zelfstandig werken). Kinderen hebben nu eenmaal de drang dingen zelf te doen. Ze willen zelf beslissingen nemen en raken gedemotiveerd als de leerkracht al te veel ingrijpt in die natuurlijke behoefte tot autonomie⁷.

De leerlingen

Uit de inrichting van het lokaal moet volgens Röhner & Wenke (2006) blijken dat kinderen er zelfstandig kunnen bewegen. Daarbij zal aandacht moeten zijn voor:

- De plaatsing van het leerlingmeubilair.
- De looproutes
- Het inrichten van de (open) kasten.
- De plaats waar werk kan worden ingeleverd.

⁷ Autonomie is de vrijheid om zelf keuzes te maken. Het wordt ook wel de onafhankelijkheid van een orgaan genoemd.

- De plaats waar de instructie plaatsvindt.
- De plaats waar de correctiemodellen zich bevinden.
- Vaste plaatsen voor verbruiksmateriaal.
- Duidelijke vormgeving van de keuzetaak.
- Heldere structuur voor de taakadministratie.

5.3.5 Hulpmiddelen Daltononderwijs

Voor mijn plan van aanpak ben ik op zoek naar didactische structuren die bijdragen aan het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen. Ik heb daarom informatie gezocht over hulpmiddelen hiervoor binnen het Daltononderwijs. Hieronder heb ik ze kort uitgewerkt.

Dagkleuren

Tot de meest in het oog springende raakvlakken tussen Dalton-scholen onderling behoort het gebruik van dagkleuren. Dagkleuren worden benut als communicatiemiddel. Door iedere dag van de week een eigen kleur te geven, kan die kleurcode op verschillende manieren toegepast worden in de organisatie van de groep (Röhner & Wenke, 2004).

De dagkleuren van het Daltononderwijs zijn de volgende:



Taakbord

Het taakbord voor groep 3 werkt als volgt. Een dagtaak bestaat bijvoorbeeld uit de onderdelen lezen, schrijven en rekenen en één van de keuzetaken. Een keuzetaak behoort tot het normale taakpakket. Het mag niet zo zijn dat alleen de kinderen die klaar zijn met hun taak aan het keuzewerk toekomen. Een keuzetaak is voor alle kinderen en vormt dus een onderdeel van de taak!

Een taakbord kan drie functies hebben: het taakbord als controlemodel, het taakbord als planningsmodel en het taakbord als keuzemodel.

Bij controlemodel heeft het taakbord dan dus de functie van aftekenbord. De kinderen zullen

dan na ieder afgerond taakje naar het bord lopen om op gebruikelijke manier aan te geven dat ze een taakje af hebben.

Het taakbord geeft geen beschrijving van de opdrachten en daarom zullen die op een andere plaats te vinden moeten zijn. Kinderen moeten na verloop van tijd zelf kunnen zien welke onderdelen in de taak bedoeld worden (Röhner & Wenke, 2006).

Stoplicht

Om helderheid te brengen in de verschillende structuren van het werkproces, visualiseren we de fase van uitgestelde aandacht. Er wordt gebruik gemaakt van een symbool voor die periode dat de leerkracht slechts hulp wil/kan bieden aan een vooraf geselecteerde groep. In de lagere groepen wordt vaak een knuffel gebruikt, in de hogere groepen wordt gewerkt met het stoplicht. Als dit stoplicht op rood of oranje staat, mag de leerkracht niet gestoord worden (Röhner & Wenke, 2004).

5.3.6 De Daltonleerkracht

In principe gelden de Dalton-principes ook voor leerkrachten. De eisen die aan de leerlingen gesteld worden zijn dezelfde die aan een leerkracht gesteld kunnen worden. Misschien wel in versterkte mate omdat de voorbeeldfunctie hierbij niet te onderschatten is.

Het meest wezenlijke verschil tussen een ‘gewone’ leerkracht en een Daltonleerkracht is gelegen in het feit dat een Daltonleerkracht zijn dominantie moet opgeven (Röhner & Wenke, 2006).

Röhner & Wenke (2006) hebben het Dalton-leerkrachtengedrag gerubriceerd naar leerfuncties. Dit houdt het volgende in:

Vorbereidingsfuncties: oriënteren op het leren

De leerkracht:

- Geeft de leerlingen de mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen;
- Stimuleert interesses van de leerlingen, biedt uitdagende leersituaties;
- Verheldert, in overleg met de leerlingen, de relevantie van de leertaak;
- Beschrijft de eisen waaraan het werk moet voldoen;
- Beschrijft de hulpmiddelen;

- Beschrijft de leerstappen;
- Beschrijft de werkvormen;
- Geeft aan hoeveel tijd het werk zal kosten;
- Geeft aan wanneer het taakwerk af moet zijn.

Verwerkingsfuncties: het leren zelf

De leerkracht:

- Moedigt aan om voorkennis te activeren en de leerstof te analyseren;
- Moedigt aan om relaties tussen begrippen te leggen;
- Geeft opdrachten waarmee de leerlingen het geleerde kunnen toepassen.

Regulatiefuncties: bewaken en evalueren van het leerproces

De leerkracht:

- Stimuleert het zelfvertrouwen van de leerlingen;
- Biedt leerlingen ruimte voor eigen beslissingen;
- Biedt individuele hulp aan, ondersteunt hulpvragen van de leerlingen;
- Stimuleert onderlinge hulp en samenwerking van leerlingen;
- Stimuleert zelfcorrectie;
- Biedt leerlingen de mogelijkheid om individueel of in groepen te werken;
- Biedt leerlingen een goede werkplek en goede werksfeer;
- Geeft ruimte voor feedback over leerresultaten en leerprocessen;
- Zorgt ervoor dat de leerlingen zelf hun vorderingen bijhouden.

Ik heb nu heel wat handreikingen gekregen die mee wil nemen in mijn plan van aanpak. Met name de didactische structuren en hulpmiddelen van het Daltononderwijs wil ik graag een grote rol laten spelen in mijn plan van aanpak.

In de volgende paragraaf zal ik dan ook mijn plan van aanpak uitwerken.

5.4 Opzet plan van aanpak (fase 2: plan)

In deze paragraaf zal ik gaan kijken wat de visie is van de leerkracht van middenbouw 2 en waar zij behoefte aan heeft met betrekking tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2. Hier zal ik doelen aan koppelen voor mijn plan van

aanpak. In dit plan van aanpak geef ik aan wat ik wil gaan doen om het probleem aan te pakken en op welke manier, met welke middelen ik dit wil gaan doen. Hierbij verantwoord ik mijn doelen uiteraard met de literatuur die ik gelezen heb over zelfregulering.

5.4.1 Behoeftte van professionals en doelen voor plan van aanpak

In de vorige paragraaf heb ik mijn beginsituatie in kaart gebracht. Hierin kwam naar voren wat de behoefte van de leerkracht is in dit onderzoek.

De leerkracht heeft behoefte aan aanbevelingen die kunnen leiden tot het vergroten van het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2. Er zijn verschillende behoeften van de leerkracht van middenbouw 2 waar ik in praktijk mee aan de slag wil omdat deze een antwoord kunnen geven op mijn praktijkvraag:

- Er moet met name wat gebeuren rondom het materiaal en rondom de leerlingen. Ik zal dus op zoek moeten gaan naar materiaal waarmee ik het zelfregulerend vermogen van de kinderen kan vergroten.
- Er moet iets gedaan worden met het feit dat kinderen een heel afwachtende houding aannemen ten opzichte van de leerkracht. Kinderen moeten gestimuleerd worden om zelf problemen op te kunnen lossen. Ik zal dus op zoek moeten gaan naar een manier waarop kinderen meer zelf initiatieven gaan nemen om hun problemen op te lossen.
- Kinderen in middenbouw 2 krijgen tot nu toe weinig keuzevrijheid. Alle taken worden door ieder kind in dezelfde volgorde gemaakt. Ik wil op zoek gaan naar een manier waardoor de leerkracht de kinderen meer keuzevrijheid kan geven.
- Kinderen moeten leren hoe ze vragen moeten stellen.
- Kinderen corrigeren hun werk op dit moment niet. De leerkracht doet dit. Kinderen merken hierdoor misschien nauwelijks wat ze fout hebben gedaan. Met het oog op het vergroten van het zelfregulerend vermogen is het belangrijk dat kinderen in staat zijn hun eigen werk te corrigeren.
- Het plan- en corrigeergedrag van alle kinderen is heel zwak. Ik zal op zoek moeten gaan naar een manier waarop je kinderen systematisch het plannen en corrigeren van eigen taken aan kunt leren.
- De kinderen hebben moeite met het omgaan met uitgestelde aandacht. Kinderen moeten leren om te gaan met uitgestelde aandacht.

- Als kinderen klaar zijn met hun werk, dan weet de helft van de kinderen niet wat ze kunnen gaan doen. Dit moet door een leerkracht duidelijker worden benoemd, maar de kinderen moeten zelf ook in staat zijn om zich bezig te houden op het moment dat ze klaar zijn met hun werk.

Vanuit bovenstaande behoeftes kan ik een aantal doelen formuleren voor mijn plan van aanpak:

1. De kinderen zijn in staat om eigen keuzes te maken, hun eigen taken te plannen en achteraf te reflecteren waarom ze zich wel of juist niet aan hun planning hebben kunnen houden.
2. De kinderen kunnen omgaan met uitgestelde aandacht. Dit houdt in dat ze in staat zijn zich leerkrachtonafhankelijk op te stellen en niet in eerste instantie hulp aan de leerkracht vragen, maar ook leren om andere kinderen om hulp te vragen.
3. De kinderen zijn in staat om hun eigen werk te na te kijken en te corrigeren waar nodig.
4. De kinderen kunnen aan het werk blijven, zonder dat de leerkracht hierin een sturende rol moet spelen.

5.4.2 Opzet van het plan met verantwoording vanuit literatuur

Om voorgaande doelen aan te scherpen, heb ik me nogmaals verdiept in de theorie die ik gelezen heb. Ik ben gaan kijken op welke manier ik vanuit het Daltononderwijs de doelen hierboven kan gaan behalen en welke andere theorieën daarnaast een rol kunnen spelen.

Twee pijlers uit het Daltononderwijs spreken mij erg aan omdat ze passen binnen mijn verbeter situatie en bij mijn praktijkvraag. Dit zijn de pijlers ‘verantwoordelijkheid’ en ‘zelfwerkzaamheid’.

Bij verantwoordelijkheid gaat het om twee principiële zaken, namelijk de keuzevrijheid voor de leerling en het delegeren van een stuk verantwoordelijkheid van de leerkracht aan de leerling.

Delegeren van de verantwoordelijkheid voor het leren naar de leerling toe betekent leerlingen verantwoordelijk stellen voor het eindproduct, maar ook voor de wijze waarop het

eindproduct tot stand is gekomen. De leerling is dus zowel voor het product als voor het proces zelf verantwoordelijk.

Zelfwerkzaamheid betekent bij Dalton dat leerlingen zelf oplossingsmethoden moeten zoeken, zelf problemen moeten oplossen en opdrachten uitvoeren. Ook het omgaan met uitgestelde aandacht valt onder zelfwerkzaamheid. Hier zal ik zo nog op terugkomen.

Er zitten ook nog twee andere kanten aan het principe van zelfwerkzaamheid:

Ten eerste komt zelfstandig werken tegemoet aan de motivatie van leerlingen. Leerlingen willen zelf graag actief bezig zijn.

Ten tweede is zelfwerkzaamheid een belangrijke didactisch-organisatorische factor. Wanneer leerlingen zelfstandig werken, kunnen zij dat doen op hun eigen niveau. Daarnaast heeft de leerkracht meer tijd om juist die leerlingen te helpen die hulp nodig hebben (Röhner & Wenke, 2004).

Het consequent omgaan met uitgestelde aandacht is zeer belangrijk voor het werken aan de juiste houding die kinderen nodig hebben bij het zelfstandig werken. Kinderen moeten leren om oplossingen te zoeken, alleen of samen met anderen. Wat kun je doen in de tussentijd: zelf nog eens goed nadenken, de opdracht nog eens overlezen, hulp aan een medeleerling vragen, iets anders gaan doen en later hulp vragen. Dit proces zal moeten worden getraind en de leerkracht is de coach die de kinderen in bepaalde oefensituaties begeleidt. Belangrijk is om voortdurend te wijzen op het feit dat hulp op een later moment altijd mogelijk is (Röhner & Wenke, 2004).

Wat ik met het plan van aanpak wil bereiken is dat de kinderen in 4 weken tijd kunnen werken met het takenbord (Röhner & Wenke, 2004) waarbij ze vooraf hun taken plannen, zelf hun taken maken en zelf hun taken corrigeren. Het takenbord zal drie functies vervullen: het taakbord als controlemodel, het taakbord als planningsmodel en het taakbord als keuzemodel (Röhner & Wenke, 2004). De kinderen moeten namelijk drie verplichte taakjes in twee dagen tijd afkrijgen. Hebben ze die af en nagekeken met de nakijkbladen, dan tekenen ze het taakje af door er een kaartje in de juiste dagkleur bij te hangen. Als alle drie de taakjes klaar zijn, dan mag het kind een keuzetaakje maken. Dit kan computer, tekenen, knutselen, puzzelen o.i.d. zijn. De kinderen hangen iedere keer hun eigen foto op bij het taakje waar ze mee bezig zijn.

Iedere woensdag en donderdag wil ik op vaste tijden aan een takenbord werken. Dit is biedt voor de kinderen structuur, hier hebben ze behoefte aan.

Het is belangrijk dat de kinderen leren zich niet meer afhankelijk opstellen van de leerkracht, of in ieder geval minder afhankelijk. De kinderen moeten leren om te kunnen gaan met uitgestelde aandacht. Dit wil ik doen met behulp van het stoplicht (bijlage 7).

De kinderen zullen stap voor stap aangeleerd moeten krijgen hoe ze hun eigen leerproces kunnen sturen. Dit gaat niet vanzelf. Niet alle kinderen kunnen de grotere eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces goed hanteren; ze beschikken niet over de benodigde zelfdiscipline en vaardigheden. Sommige kinderen kunnen moeilijk met anderen samenwerken, andere hebben te weinig zelfvertrouwen om zelfstandig aan de slag te gaan. Lang niet alle kinderen kunnen zich voldoende motiveren, verantwoorde keuzes maken, hun inzet bewaken en hun leerresultaten toeschrijven aan de juiste factoren. Hoe meer zelfstandigheid een kind aankan, hoe vrijer deze moet kunnen beslissen over de uit te voeren werkzaamheden. Per kind zal de geïnvesteerde begeleidingstijd dus verschillen (Geerligs & van der Veen, 1996).

Veel kinderen uit middenbouw 2 hebben behoefte aan visualisatie. Met een stappenplan (bijlage 8) wil ik de kinderen houvast geven in het proces. Omdat dit proces moet groeien, zal ik de doelen per week opbouwen, zodat kinderen uiteindelijk in staat zijn hun taken te plannen en hier aan het einde van de les op te reflecteren. Dit wil ik doen met behulp van plan- en evaluatieformulieren.

Mijn overkoepelende doel is:

Ik wil in 4 weken tijd bereiken dat de kinderen uit middenbouw 2 in staat zijn om middels een takenbord en met behulp van het stoplicht hun eigen leerproces te sturen en hier op de reflecteren. Dit houdt in dat de kinderen zelf hun taken plannen, maken en corrigeren en dat de kinderen zich niet afhankelijk van de leerkracht opstellen.

Hieronder mijn plan van aanpak. Per week heb ik aangegeven wat mijn doelen zijn, deze doelen heb ik verantwoord en ik heb een korte inhoud gegeven van de dingen die ik in die week wil gaan doen.

Gedurende de uitvoering heb ik een aantal dingen toegevoegd of gewijzigd. Deze aanpassingen heb ik met **rood** aangegeven.

Week 1: 23-03-'11 en 24-03-'11

Doelen

- Ik wil dat de kinderen de organisatie rondom het takenbord door hebben.
- Ik wil dat de kinderen kennismaken met de kleuren van het stoplicht.

Verantwoording doelen

De kinderen uit middenbouw 2 hebben nog nooit met een takenbord gewerkt waarbij ze werkjes moeten maken die ze zelf moeten plannen en zelf moeten corrigeren. Er komt de eerste week heel wat informatie op de kinderen af. Ze komen verschillende middelen tegen waar ze nog nooit mee gewerkt hebben (denk aan: stoplicht, stappenplan, nakijkbladen). Vandaar dat ik het rustig op wil bouwen en dat ik het deze week belangrijk vind dat kinderen de organisatie rondom het takenbord door hebben.

Korte inhoud

- Takenbord op woensdag introduceren met behulp van stappenplan. Hierbij worden de verschillende handelingen voorgedaan door een kind of door mij zodat kinderen weten wat iedere stap inhoudt. Na deze introductie mogen kinderen starten met hun eerste taakje. Hierbij zal ik de kinderen begeleiden bij het plannen en corrigeren van hun taken.
- Op donderdag introduceer ik het stoplicht. Ik leg de kinderen uit wat ik bij iedere kleur van het stoplicht van de kinderen verwacht. Dit zal ik verduidelijken door situaties te bespreken en door dingen voor te doen.

De regels voor het stoplicht zijn:

- **Rood:** Je mag aan niemand iets vragen. Je werkt voor jezelf en je mond is op slot.
- **Oranje:** Je mag alleen hulp vragen aan je buur. Gebruik de liniaalstem.
- **Groen:** Je mag iedereen om hulp vragen, ook de juf.

Ik leg de kinderen uit dat ik iedere eerste 5 minuten van de les het stoplicht op groen zal zetten. Ik geef aan waarom ik dit doe; kinderen krijgen dan de kans om vragen te stellen zodat ze ook precies weten wat ze moeten doen en vervolgens zelfstandig aan de slag kunnen.

De kinderen gaan verder met hun taken van de dag ervoor. Ik zet vandaag het groene en het oranje stoplicht op. Nog geen rood stoplicht omdat dit te veel van de kinderen vraagt. Ik wil het rustig opbouwen.

Week 2 30-03-'11 en 31-03-'11

Doelen

- Ik wil dat de kinderen binnen het uur of de drie kwartier dat we met het takenbord werken, in ieder geval de verplichte taakjes af krijgen.
- Ik wil dat de kinderen kunnen werken volgens het stoplicht. Als het stoplicht op oranje staat, moeten kinderen de hulp inschakelen van hun buur, niet van de leerkracht.

Verantwoording doelen

Opbouw van taken is belangrijk. Vorige week hebben de kinderen kennis gemaakt met het takenbord en met het stoplicht. Om alles stap voor stap aan te leren, staat het oranje stoplicht deze week centraal. Hier kies ik voor omdat ik bij de semi-gestructureerde observatie heb gezien dat kinderen niet of nauwelijks hulp aan elkaar vragen. Bij het oranje stoplicht worden ze hiertoe gedwongen.

Vorige week kregen niet alle kinderen de verplichte taakjes af. Hier heb ik toen niet de nadruk op gelegd omdat het mij toen erom ging dat kinderen de organisatie rondom het takenbord door hadden. Omdat ik wil dat ieder kind de kans heeft om een keuzetaakje te maken, moeten de kinderen deze week hun verplichte taakjes zeker af krijgen.

Korte inhoud

- Op beide dagen herhaal ik het stappenplan. Hierbij zorg ik voor veel interactie zodat ik kan checken of kinderen het ook echt begrijpen.
- Kort bespreken waarom het corrigeren van het werk belangrijk is.
- Er waren een aantal kinderen die vorige week hun taken niet afkregen, mede omdat ze te moeilijk waren. Deze kinderen laat ik mij vertellen wat ze als eerste gaan doen en hoeveel taakjes ze af denken te krijgen. Zo maak ik ze bewust van het plannen van taken.
- Terugblik op het werken met het stoplicht vorige week. Wat ging goed? Wat ging

minder goed? Wat is nog lastig? Waar ga je vandaag op letten?

Stoplicht staat de eerste 5 minuten van de les op groen, daarna zet ik het stoplicht 15 minuten op oranje, dan 5 minuten op rood en daarna weer 10 minuten op oranje.

- Ik introduceer op donderdag een planformulier voor het werken met het takenbord. Kinderen denken zo heel bewust na over met welk taakje ze beginnen, welke moeilijkheidsgraad ze kiezen en hoeveel taakjes ze af denken te krijgen die dag.

Week 3

Doelen

- Ik wil dat de kinderen gedurende 10 minuten kunnen werken met het rode stoplicht.
- Ik wil dat de kinderen van tevoren nadenken over welke taakjes ze af denken te krijgen en dat ze hier aan het einde van de les op terugkijken met behulp van een formulier (bijlage 11), zodat ze zich bewust zijn van hun plangedrag.

Verantwoording doelen

Ik wil bereiken dat kinderen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht en zich minder afhankelijk opstellen van de leerkracht. Vorige week hebben de kinderen geoefend met het oranje stoplicht. Hierbij mochten ze alleen met hun buur overleggen, zonder de leerkracht om hulp te vragen. Ik vind het ook belangrijk dat kinderen leren om helemaal zelfstandig aan het werk te zijn. Vandaar dat ik als doel heb dat kinderen gedurende 10 minuten met het rode stoplicht kunnen werken.

Bij de planformulieren van vorige week heb ik ervaren dat het heel zinvol is om kinderen eerst na te laten denken over wat ze eigenlijk gaan doen. Omdat het ook belangrijk is dat kinderen na het werken kijken of het gelukt is, heb ik het formulier aangepast en er een evaluatiestuk bij gemaakt. Als kinderen evalueren, kunnen ze benoemen dat iets goed is gegaan. Dit vergroot het zelfvertrouwen van het kind. Vandaar mijn keuze voor het tweede doel.

Korte inhoud

- Herhalen stappenplan op beide dagen.
- Herhalen van betekenis kleuren op het stoplicht. Benoemen dat deze week het rode stoplicht centraal zal staan.

- Kort bespreken waarom het corrigeren van het werk belangrijk is.
- Klassikaal invullen van het plan- en evaluatieformulier. Kinderen starten na de uitleg met het invullen van het plangedeelte. Dit doen we klassikaal. Ik loop rond en kijk welke kinderen alle dingen juist ingevuld hebben. Deze kinderen mogen naar het takenbord lopen en hun eerste taakje pakken. Aan het einde van de les leg ik uit wat kinderen bij het evaluatiegedeelte moeten doen. Ook nu wordt weer klassikaal dit gedeelte ingevuld.
- Bespreken van plan- en evaluatieformulieren. Bij wie is het gelukt? Bij wie niet? Waar lag dat aan? Wat heb je vandaag geleerd?

Week 4

Doelen

- Ik wil dat de kinderen gedurende 10 minuten kunnen werken met het rode stoplicht.
- Ik wil dat de kinderen van tevoren nadenken over welke taakjes ze af denken te krijgen en dat ze hier aan het einde van de les op terugkijken met behulp van een formulier (bijlage 11), zodat ze zich bewust zijn van hun plangedrag.

Verantwoording doelen

De doelen van vorige week waren doelen die nogal wat van de kinderen vergden. Deze doelen kunnen in een week tijd nooit helemaal behaald zijn, vandaar dat ik de doelen deze week nogmaals centraal stel.

Korte inhoud

- Herhalen stappenplan op beide dagen.
- Herhalen van betekenis kleuren op het stoplicht. Benoemen dat deze week het rode stoplicht centraal zal staan.
- Kort bespreken waarom het corrigeren van het werk belangrijk is.
- Klassikaal invullen van het plan- en evaluatieformulier. Kinderen starten na de uitleg met het invullen van het plangedeelte. Dit doen we klassikaal. Ik loop rond en kijk welke kinderen alle dingen juist ingevuld hebben. Deze kinderen mogen naar het takenbord lopen en hun eerste taakje pakken. Aan het einde van de les leg ik uit wat kinderen bij het evaluatiegedeelte moeten doen. Ook nu wordt weer klassikaal dit

gedeelte ingevuld.

- Bespreken van plan- en evaluatieformulieren. Bij wie is het gelukt? Bij wie niet?
Waar lag dat aan? Wat heb je vandaag geleerd?
- Terugblik op de afgelopen 4 weken in de vorm van een klassengesprek.

In dit hoofdstuk heb ik door het analyseren van de beginsituatie en door het raadplegen van aanvullende literatuur, een concreet plan van aanpak kunnen opstellen. In het volgende hoofdstuk heb ik de uitvoering van dit plan van aanpak uitgewerkt. Na een periode van 4 weken uitvoeren heb ik zowel de leerkracht als de leerlingen van middenbouw 2 gevraagd hoe ze nu tegen het ‘probleem’ aankeken. Deze uitwerking vind je tevens in het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 6: uitvoering plan van aanpak en eindsituatie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik de uitvoering van mijn plan van aanpak in paragraaf 2 beschrijven aan de hand van tussenevaluaties en ik zal in paragraaf 3 een beeld schetsen van de eindsituatie. Dit hoofdstuk levert op deze manier een heel belangrijke bijdrage aan het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag, maar ook in het bepalen van in welke mate het onderzoek geslaagd is. Het in kaart brengen van de eindsituatie heb ik gedaan door middel van een eindmeting. Deze eindmeting hield in dat ik de kinderen uit middenbouw 2 en de leerkracht van middenbouw 2 heb gevraagd een ietwat aangepaste vragenlijst ten opzichte van de vragenlijst uit hoofdstuk 4, in te vullen. Deze gegevens hebben mij inzicht gegeven in het feit of mijn plan van aanpak wel of niet geslaagd was. Op deze conclusies zal ik in hoofdstuk 7 uitgebreid ingaan.

6.2 Uitvoering plan van aanpak (fase 3: proces en uitvoering)

Tijdens de uitvoering van het plan kan men het best een logboek bijhouden, waarin de belangrijkste stappen en beslissingen worden opgeschreven en zo mogelijk beargumenteerd (Harinck, 2007, p. 101). Hier heb ik voor gekozen omdat ik van mening ben dat je door goed te evalueren, je plan alleen maar beter kunt maken. Per week heb ik kort beschreven hoe de week verlopen is. Hieronder enkele stukjes uit deze evaluaties per week:

Week 1:

De eerste week werken met het takenbord viel niet tegen. Kinderen hebben de organisatie al aardig onder de knie. Kinderen weten welke stappen ze moeten zetten en kunnen deze benoemen. Als kinderen het even niet weten, mogen ze naar het takenbord lopen. Hier hangt het stappenplan. Dit wordt door een heel aantal kinderen gedaan.

Het werken tijdens het oranje stoplicht ging nog niet goed. Dit kwam mede doordat de taken te moeilijk waren voor sommige kinderen. Ze hadden hierbij echt ondersteuning van de leerkracht nodig. Vandaar dat ik mijn plan iets aan heb gepast. Ik ga volgende week werkjes kiezen van verschillende niveaus. Kinderen kunnen bij ieder vakgebied de keuze maken of ze een makkelijk of een moeilijk werkje willen maken.

Volgens Debue & Van Avondt (1998) kun je op de volgende twee manieren differentiëren

door zelfsturing:

1. *Differentiatie naar interesse*; kiezen vanuit interesse kan veel beter door het kind zelf gebeuren.
2. *Differentiatie naar moeilijkheidsgraad*; kinderen houden uit zichzelf rekening met de moeilijkheidsgraad van een bepaalde taak.

Het eerste doe ik al door taakjes van verschillende vakgebieden en over verschillende thema's te kiezen. Dat laatste ga ik nu aanpakken. Kinderen houden namelijk uit zichzelf al rekening met de moeilijkheidsgraad van een bepaalde taak.

Er waren een aantal kinderen die hun taken niet afkregen, mede omdat ze te moeilijk waren. Ook zijn er uit de vragenlijst per leerling (hoofdstuk 4) zes kinderen gekomen die waarschijnlijk nog extra begeleiding nodig hebben. Deze kinderen laat ik mij vertellen wat ze als eerste gaan doen en hoeveel taakjes ze af denken te krijgen. Zo maak ik ze bewust van het plannen van taken.

Het corrigeren van de eigen taken werd door een aantal kinderen nog vergeten. Dit omdat kinderen dit niet gewend zijn. Ik zal dit dus wat vaker moeten herhalen.

Week 2:

Woensdag ging het al een stuk beter. Kinderen waren in staat om een taakje te kiezen in hun eigen moeilijkheidsgraad. Wel viel me op dat een aantal kinderen een te makkelijk taakje koos of een taakje slordig en snel afmaakte omdat ze dan eerder bij de keuzetaakjes waren. Deze kinderen heb ik hierop aangesproken. Ik heb met hen de afspraak gemaakt dat ik de taakjes zal kiezen op het moment dat dit nog een keer voorkomt. Op donderdag ging het bij deze kinderen een stuk beter.

Omdat het woensdag zo goed ging, heb ik donderdag meteen het planformulier geïntroduceerd. Dit had als doel dat kinderen van tevoren na gingen denken over wat ze gingen maken, waar ze me begonnen etcetera. Wat me hierin opviel was dat kinderen met een autistische stoornis dit heel goed konden. Het werken met het takenbord ging hen al goed af, maar ook het werken met het planformulier viel zeker niet tegen. Ik denk dat dit komt omdat het toch een bepaalde structuur voor deze kinderen biedt. Voor sommige kinderen was het planformulier daarentegen nog heel moeilijk in te vullen. week zal ik het nog uitgebreider introduceren waarbij ik het kinderen aan elkaar laat uitleggen. Dit is ook een stukje zelfregulering en dit kan ik ook verantwoorden vanuit het feit dat ik kinderen minder

afhankelijk wil maken van de leerkracht.

Week 3:

Het werken met het rode stoplicht was verbazingwekkend. De leerkracht en ik keken elkaar enigszins verbaasd aan omdat het op een gegeven moment muisstil was in de klas. Door aan het begin van de les heel duidelijk aan te geven wat je van de kinderen verwacht en dit uitgebreid met ze te bespreken, zorg je ervoor dat kinderen weten waar ze aan toe zijn. Het invullen van het plan- en evaluatieformulier was voor sommige kinderen nog moeilijk. Kinderen vonden met name de indeling van het formulier wat lastig te volgen. Ze vergaten met name bij ieder taakje de moeilijkheidsgraad in te vullen. Volgende week zal ik het dus nog klassikaal behandelen. Het evaluatiegedeelte was voor kinderen makkelijker in te vullen. Tijdens het nabespreken merkte ik dat veel kinderen in staat zijn om zo'n formulier echt eerlijk in te vullen en kritisch te zijn op zichzelf. Kinderen hebben hun voornemens uitgesproken voor de volgende week. Ook dit lukte bij kinderen. Ik had zelf niet verwacht dat kinderen hiertoe in staat waren.

Week 4:

Het werken met het rode stoplicht zorgt voor veel rust in de groep. Kinderen geven aan het einde van de les ook aan dat ze dit prettig vinden. Ze kunnen door het rode stoplicht rustig werken, omdat er niet gepraat wordt in de klas. Kinderen hebben hun verplichte taken af gekregen. Het invullen van het plan- en evaluatieformulier ging deze week een heel stuk beter. Kinderen zijn steeds beter in staat om in te schatten wat ze wel en niet kunnen. Ik heb kinderen deze week zien groeien. Met name de kinderen die echt een zwak zelfregulerend vermogen hebben, hebben mij laten zien dat ook zij hun taken kunnen plannen en uitvoeren en zich hierin onafhankelijk van de leerkracht top te stellen. In de nabespreking waren kinderen heel enthousiast over het werken met het takenbord. Ik heb met de kinderen besproken dat ze voor mij nog een vragenlijst in mogen vullen en mij in een gesprekje nog wat dingen over het takenbord mogen vertellen (eindmeting).

Om een beeld te geven van hoe het takenbord er in de klas uitzag, heb ik een foto ervan gemaakt. Voor deze foto verwijs ik naar bijlage 11.

6.3 Resultaat plan van aanpak (fase 4: product en resultaat)

Het is belangrijk dat je na het uitvoeren van een plan van aanpak in kaart brengt hoe de betrokkenen het ervaren hebben. In dit geval gaat het om het werken met het takenbord. In deze paragraaf heb ik daarom een eindmeting gemaakt van de leerlingen van middenbouw 2 en van de leerkracht van middenbouw 2. Per eindmeting kunt U lezen wat er resultaten zijn. Daarnaast is het bij planmatig handelen van belang dat je terugkijkt of je doelen zijn behaald. In de laatste subparagraaf heb ik op mijn doelen die ik heb opgesteld in hoofdstuk 5, gereflecteerd.

6.3.1 Eindmeting leerlingen

Om een uitspraak te doen over het slagen/niet slagen van het plan van aanpak, is het belangrijk dat je de betrokkenen vraagt naar hun ervaringen. Vandaar dat ik na de laatste week werken met het takenbord, de leerlingen een vragenlijst heb voorgelegd. Omdat het werken met een beoordelingsschaal goed werkte, heb ik lijst die ik heb afgenomen om mijn beginsituatie in kaart te brengen, nu ook weer als uitgangspunt genomen. Bovendien is het hierdoor makkelijker te vergelijken met de beginsituatie.

Hieronder heb ik uitgewerkt hoeveel kinderen een bepaalde score de kinderen aan een vraag/stelling hebben gegeven. Dit heb ik weer deels gedaan door middel van een frequentieverdeling. In een frequentieverdeling wordt aangegeven hoe de respondenten verdeeld zijn over de antwoordmogelijkheden van een vraag (Harinck, 2007). Ik heb namelijk aangegeven hoeveel kinderen een vraag een bepaalde score hebben gegeven. Dit heb ik niet aangegeven in procenten. Daarnaast heb ik ervoor gekozen om te kijken naar het aantal kinderen dat een vraag heeft beoordeeld met een 4 of een 5. Hiervan heb ik wel het percentage uitgerekend. Dit was voor mij voldoende om te kunnen zien welke vaardigheden nu wel of niet beheerst worden.

Vraag/stelling	Aantal leerlingen per score:					Beheersing in % Score van 4 of 5
	1	2	3	4	5	
1. Ik weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn.	0	0	0	2	14	100%
2. Als ik een ander kind help, doe ik dat altijd zonder iets voor te zeggen.	0	1	2	3	10	81%
3. Ik weet wat zelfstandig werken is.	0	0	0	2	14	100%
4. Ik weet waar ik de spullen kan vinden om te kunnen werken met het takenbord in de klas.	0	0	0	3	13	100%
5. Als ik een probleem heb tijdens het werken, los ik dat zelf op.	0	1	5	6	4	62,5%
6. Ik maak bij het werken met het takenbord zelf een plan voor wanneer ik wat ga doen.	1	0	0	4	11	94%
7. Ik ga goed met de spullen in de klas om.	0	0	0	0	16	100%
8. Als de juf even geen tijd voor mij heeft en ik heb een vraag, dan kan ik goed op de juf wachten.	0	0	2	2	12	87,5%
9. Ik weet wat ik moet doen als ik een vraag heb en de juf heeft geen tijd voor mij.	0	0	0	2	14	100%
10. Ik kijk mijn werk zelf na, zeker als we werken met het takenbord.	0	0	1	5	10	94%
11. Als ik een probleem heb tijdens het werken aan een opdracht, kan ik goed uitleggen wat mijn probleem is.	0	1	3	4	8	75%
12. Ik verbeter mijn fouten vaak.	0	1	2	3	10	81%
13. Ik kan goed samenwerken.	0	1	0	2	13	94%

14. Ik vind het belangrijk om zelfstandig te kunnen werken.	0	0	1	4	11	94%
15. Het werken met het takenbord vind ik leuk.	0	0	1	1	14	94%
16. Ik kan snel en rustig een werkje kiezen van het takenbord.	0	0	2	2	12	87,5%
17. Ik kan goed met het stoplicht werken.	0	0	3	3	10	81%
18. Ik kan de liniaalstem gebruiken tijdens het overleggen met mijn buurman of buurvrouw.	0	0	3	1	12	81%

Open vragen zijn vragen waarbij de ondervraagde zelf vrij en genuanceerd een antwoord kan formuleren. deze antwoorden kunnen veel informatie opleveren (van Buuren e.a., 2003, p. 67). Ik heb voor dit soort vragen gekozen omdat ik benieuwd was naar hoe de kinderen het werken met het takenbord ervaren hebben. De lijst hierboven gaf hier onvoldoende informatie over. Op deze manier worden met de lijst kwalitatieve en kwantitatieve gegevens verkregen en wordt mijn eindmeting dus completer. Voor de volledige lijst verwijs ik naar bijlage 8. De vragen heb ik mondeling gesteld omdat de meeste kinderen uit middenbouw 2 niet in staat zijn een open vraag schriftelijk te beantwoorden. Vandaar dat deze manier van vragen stellen voor de kinderen toegankelijker was.

De open vragen die ik de kinderen heb gesteld waren de volgende vier. Per vraag heb ik kort samengevat wat de kinderen geantwoord hebben.

1) Wat vind je van het werken met het takenbord? Waarom vind je dat?

Alle kinderen waren enthousiast over het werken met het takenbord. Kinderen gaven onder andere aan dat het tijdens het werken met het takenbord rustig was in de klas en dat ze zich hierdoor beter konden concentreren. Ook gaven kinderen aan dat ze het prettig vinden dat ze zelf mogen kiezen met welk taakje ze beginnen en of ze hiervan een makkelijk of een moeilijk taakje kiezen. Veel kinderen gaven tevens aan dat er iedere week leuke werkjes bij zaten en dat dit het werken met het takenbord ook leuk maakte.

Een aantal reacties van kinderen:

- ‘Leuk, omdat je daar met het stoplicht moet werken. Dan weet je precies wanneer je stil moet zijn en wanneer je mag overleggen met je buurman of buurvrouw.’

- 'Leuk, omdat het iets apart is. Het is fijn dat het rustig is en dat je zelf mag kiezen.'
- 'Leuk, want dan kan je verschillende opdrachten leren. Zelf kiezen vind ik leuk.'
- 'Soms leuk, soms niet zo leuk. Ik wil soms een taakje afkrijgen en dat lukt dan niet omdat anderen mij storen doordat ze iets aan mij vragen.'
- 'Ik vind het leuk omdat je zelf kunt kiezen of je een moeilijk of een makkelijk taakje pakt.'
- 'Leuk, want dan kan ik ook een keer een makkelijk taakje kiezen en dan hoef ik daar niet zoveel over na te denken. In de klas vind ik dingen vaak heel moeilijk.'
- 'Soms leuk, soms niet, want als het rood is dan mag ik niet praten en dat vind ik niet zo leuk. Ik vind het soms lastig om te kiezen want er zijn zoveel leuke dingen!'

2) Hoe vond je het werken met het stoplicht?

Over het algemeen vonden alle kinderen het werken met het stoplicht fijn omdat er dan meer rust heerst in de klas. Een aantal kinderen gaf aan het wel lastig te vinden als het stoplicht op rood staat.

Een aantal reacties van de kinderen:

- 'Goed, want dan kan je wel heel veel dingen zelf leren bij het rode stoplicht. Als je het aan iemand anders vraagt, dan leer je het nooit goed.'
- 'Soms een beetje moeilijk omdat ik niets aan de juf mag vragen en ik vind het lastig om iets aan mijn buurman te vragen. Ik vind praten ook al lastig. Bij groen helpt de juf mij mee. Dat vind ik fijn.'
- 'Fijn, omdat je af en toe stil moet zijn en dan is het rustig in de klas. Dat vind ik fijn. Ik vond het af en toe wel moeilijk als het stoplicht op rood stond.'
- 'Ik vond het wel leuk, maar soms wel moeilijk als het stoplicht bij mijn leestaakje op rood stond. Bij lezen heb ik vaak hulp van de juf nodig.'
- 'Goed. Ik vond het goed dat ik zelf kan werken. Fijn dat het rustig in de klas was.'
- 'Rood vond ik fijn, want ik wil niet graag andere kinderen helpen. Dan kan ik zelf doorwerken en is het lekker rustig.'

3) Wat heb je de afgelopen weken geleerd van het werken met het takenbord?

Het verbaasde me dat de kinderen zo duidelijk konden aangeven wat ze nu precies geleerd hadden. Ik denk dat het gescheeld heeft dat ik na iedere keer werken met het takenbord met de

kinderen besproken heb hoe ze het ervaren hebben. Kinderen hebben onder andere geleerd hoe te werken met het stoplicht en om vooraf na te denken of wat ze wilden gaan doen. Wat ik het mooiste vond is dat kinderen geleerd hebben dat ze veel meer dingen zelf kunnen dan dat ze eigenlijk vaak denken.

Een aantal reacties van de kinderen:

- 'Dat je heel veel dingen zelf kunt doen. Het werken met het stoplicht. Dat je eerst goed nadenkt met welk taakje je begint.'
- 'Dat ik niet te snel naar de juf moet gaan om te vragen. Sommige dingen kan ik ook zelf.'
- 'Werken met het stoplicht, dat je netjes moet werken en ik heb geleerd om zelf na te kijken.'
- 'Dat taakjes ook leuk kunnen zijn omdat je zelf mag kiezen. Dingen oplossen met buurvrouw. I. vindt het moeilijk om te rekenen en ik om te lezen. Zo kunnen we elkaar helpen.'
- 'Dat je een blad krijgt waarop je invult waarmee je begint en welke moeilijkheid je kiest. Ik heb geleerd om van tevoren na te denken.'
- 'Dat er ook moeilijke taakjes zijn en dat ik die ook kan.'

4) Wat wil je nog leren met het werken met het takenbord?

Dit vonden sommige kinderen lastiger om aan te geven. Toch viel me op dat een aantal kinderen in staat zijn om kritisch naar zichzelf te kijken.

Een aantal reacties van de kinderen:

- 'Om leesopdrachten te kiezen die wat moeilijker zijn.'
- 'Bij oranje aan buurman durven vragen.'
- 'Het goede taakje kiezen, niet te moeilijk.'
- 'Moeilijkere taakjes kiezen.'
- 'Niets aan de juf vragen bij oranje/rood.'
- 'Dat er soms ook minder leuke taakjes bij zitten die ik toch moet doen.'

Wat nu interessant is, is het vergelijken van de antwoorden voor het plan van aanpak met de antwoorden na het plan van aanpak. Ik heb daarom gekeken naar de beheersingspercentages. Als je goed naar onderstaand schema kijkt, mag je concluderen dat de kinderen vinden dat ze

grote sprongen hebben gemaakt. Ze geven aan op iedere vaardigheid vooruit te zijn gegaan. Samen met de antwoorden op de open vragen, mag ik stellen dat kinderen over het algemeen tevreden zijn over het werken met het takenbord en dat ze het als prettig ervaren omdat er hierdoor veel rust heerst in de groep.

<i>Vraag/stelling</i>	<i>Beheersingspercentage vóór plan van aanpak Score van 4 of 5</i>	<i>Beheersingspercentage na plan van aanpak Score van 4 of 5</i>
1. Ik weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn.	94%	100%
2. Als ik een ander kind help, doe ik dat altijd zonder iets voor te zeggen.	62,5%	81%
3. Ik weet wat zelfstandig werken is.	81%	100%
4. Ik weet waar ik de spullen kan vinden om te kunnen werken met het takenbord in de klas.	75%	100%
5. Als ik een probleem heb tijdens het werken, los ik dat zelf op.	56%	62,5%
6. Ik maak bij het werken met het takenbord zelf een plan voor wanneer ik wat ga doen.	50%	94%
7. Ik ga goed met de spullen in de klas om.	100%	100%
8. Als de juf even geen tijd voor mij heeft en ik heb een vraag, dan kan ik goed op de juf wachten.	62,5%	87,5%
9. Ik weet wat ik moet doen als ik een vraag heb en de juf heeft geen tijd voor mij.	50%	100%
10. Ik kijk mijn werk zelf na, zeker als we werken met het takenbord.	31%	94%

11. Als ik een probleem heb tijdens het werken aan een opdracht, kan ik goed uitleggen wat mijn probleem is.	81%	75%
12. Ik verbeter mijn fouten vaak.	75%	81%
13. Ik kan goed samenwerken.	75%	94%
14. Ik vind het belangrijk om zelfstandig te kunnen werken.	75%	94%
15. Het werken met het takenbord vind ik leuk.	n.v.t.	94%
16. Ik kan snel en rustig een werkje kiezen van het takenbord.	n.v.t.	87,5%
17. Ik kan goed met het stoplicht werken.	n.v.t.	81%
18. Ik kan de liniaalstem gebruiken tijdens het overleggen met mijn buurman of buurvrouw.	n.v.t.	81%

6.3.2 Eindmeting leerkracht

Naast de mening van de kinderen, is de mening van de leerkracht van middenbouw 2 ook belangrijk voor de mate waarin mijn plan van aanpak geslaagd is.

Ik heb daarom een deel van de lijst die de leerkracht vóór de uitvoering van het plan van aanpak heeft ingevuld, als uitgangspunt genomen en hier en daar aangepast. Wat opvalt is dat ik alleen het deel van ‘de leerlingen’ heb gebruikt. Ik heb hiervoor gekozen omdat het werken met het takenbord door mij als onderzoeker is uitgevoerd. De leerkracht van middenbouw 2, heeft hier een beperkte rol in gehad. Vandaar dat het niet zinvol is om op haar vaardigheden te reflecteren.

Ook hier heb ik naast het beoordelen van een aantal stellingen gekozen om hiernaast nog open vragen te stellen. Ik heb voor dit soort vragen gekozen omdat ik benieuwd was naar hoe de leerkracht nu over bepaalde punten is gaan denken en of dit veranderd is ten opzichte van een paar weken geleden. Hierdoor wordt mijn eindmeting completer en dus ook betrouwbaarder.

De lijst die de leerkracht in heeft gevuld ziet er als volgt uit:

Zet een kruisje in het betreffende vakje (G=goed, V= voldoende, Z=zwak, O=onvoldoende)

De leerlingen:

	G	V	Z	O
1. kennen de groepsafspraken.		X		
2. kunnen elkaar helpen zonder voor te zeggen.		X		
3. weten wat zelfstandig werken is.		X		
4. weten waar ze het materiaal kunnen vinden.	X			
5. kunnen problemen zelf oplossen.		X		
6. kunnen zelf hun werk plannen met behulp van: • taakbord • planformulier	X			
7. kunnen goed met het materiaal omgaan.	X			
8. zijn in staat te werken volgens het principe van uitgestelde aandacht.	X			
9. weten wat zij kunnen doen als hun werk af is.	X			
10. kunnen het gemaakte werk zelf nakijken.		X		
11. verbeteren zelfstandig de gemaakte fouten.		X		
12. zijn in staat te verwoorden wat hun problemen zijn.		X		
13. kunnen samenwerken.		X		
14. kunnen kiezen waar zij hun werk willen maken.	X			
15. kunnen werken met handelingswijzers (stappenplan)		X		

1. Wat heb jij zoal ervaren tijdens de momenten dat de kinderen in de klas met het takenbord hebben gewerkt?

De leerlingen vonden het fijn om te mogen kiezen. werden daardoor geïnteresseerd en het was een rustige werksfeer.

2. Hebben de kinderen jou verbaasd op het gebied van zelfregulerend leren? Zo ja, in welk opzicht?

Ja de kinderen hebben mij verbaasd!
Vanaf de eerste les bleek dat veel kinderen het prettig vonden om zelfstandig aan het werk te gaan in hun eigen "slimheid".
De goede individuele instructie en de "oefen" lessen waren prima.

3. Denk je dat je in de toekomst nog vaker met het takenbord gaat werken?

Zeker wel!
Ik heb persoonlijk ook geleerd dat het "loslaten" en vertrouwen geven belangrijk is. Kinderen kunnen meer ---

4. Zie je een mogelijkheid om het werken met het takenbord in combinatie met het stoplicht door te trekken naar de andere middenbouwgroepen?

Dat zal zeker besproken worden in de andere groepen middels een hoorbespreking in 2011-2012.

Hieruit mag ik concluderen dat de leerkracht zeer tevreden is over het werken met het takenbord. Wat mooi om te zien is dat de kinderen haar hebben verbaasd en dat ze niet verwacht had dat de kinderen het zo prettig vonden om zelfstandig aan het werk te gaan. De leerkracht heeft er een persoonlijk leerpunt uitgehaald, namelijk dat het loslaten en het vertrouwen geven heel belangrijk is bij het zelfstandig leren. Kinderen kunnen meer! Fijn om te horen dat de leerkracht mogelijkheden ziet om het werken met het takenbord in combinatie met het stoplicht door te trekken naar de andere middenbouwgroepen.

6.3.3 Reflectie op geformuleerde doelen

Om te kunnen beoordelen of je plan van aanpak geslaagd is, zul je het resultaat moeten beoordelen. Dit zal ik doen door een reflectie op de geformuleerde doelen.

Mijn overkoepelende doel was:

Ik wil in 4 weken tijd bereiken dat de kinderen uit middenbouw 2 in staat zijn om middels een takenbord en met behulp van het stoplicht hun eigen leerproces te sturen en hier op de reflecteren. Dit houdt in dat de kinderen zelf hun taken plannen, maken en corrigeren en dat de kinderen zich niet afhankelijk van de leerkracht opstellen.

Aan de hand van een reflectie op de ‘kleinere’ doelen, zal ik reflecteren op bovenstaand doel.

1) De kinderen zijn in staat om eigen keuzes te maken, hun eigen taken te plannen en achteraf te reflecteren waarom ze zich wel of juist niet aan hun planning hebben kunnen houden.

De kinderen hebben zich hier duidelijk in ontwikkeld. Met name in de laatste week hebben de kinderen laten zien dat ze vooraf hun taken kunnen plannen en dit kunnen vastleggen op een formulier. Op deze geplande taken konden de kinderen vervolgens reflecteren.

In een klassikale nabespreking lieten kinderen zien dat ze in staat zijn te verwoorden waarom het hen wel of juist niet gelukt is om zich aan de planning te houden. Zo gaven kinderen aan dat het taakje bijvoorbeeld moeilijker was dan ze hadden gedacht of dat het nakijken veel werk kostte.

Dit doel is dus behaald. De kinderen hebben laten zien dat ze hiertoe in staat zijn.

2) De kinderen kunnen omgaan met uitgestelde aandacht. Dit houdt in dat ze in staat zijn zich leerkrachtonafhankelijk op te stellen en niet in eerste instantie hulp aan de leerkracht vragen, maar ook leren om andere kinderen om hulp te vragen.

Met behulp van het stoplicht hebben de kinderen laten zien dat ze om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. De meeste kinderen konden zich iedere keer goed houden aan de kleuren van het stoplicht.

Kinderen hebben me verbaasd tijdens het werken met het oranje stoplicht. Kinderen hebben laten zien dat ze in staat zijn elkaar te helpen. Tijdens reguliere lessen zag ik hier altijd weinig van terug, daarom dacht ik dat deze kinderen het gewoon niet konden vanwege hun gedrags- en/of leerprobleem, maar dat is dus niet zo!

Een aantal kinderen had nog moeite met het rode stoplicht. Dit gaven deze kinderen ook tijdens de eindmeting aan. Ze vonden het dan vooral lastig dat ze niemand om hulp mochten vragen terwijl ze iets echt niet begrepen. Over het algemeen hebben alle kinderen laten zien dat ze het kunnen. Het was soms zelfs muisstil in de klas!

3) De kinderen zijn in staat om hun eigen werk te na te kijken en te corrigeren waar nodig.

Dit doel is deels behaald. Ik heb hier niet heel veel nadruk op gelegd omdat ik het plannen, uitvoeren en hierop reflecteren het belangrijkste vond. Kinderen hebben laten zien dat ze hun werk kunnen corrigeren, maar ik merkte dat een aantal kinderen het toch nog soms vergat. Het is voor mijn gevoel dus nog geen automatisme geworden.

4) De kinderen kunnen aan het werk blijven, zonder dat de leerkracht hierin een sturende rol moet spelen.

Dit is behaald. De eerste twee weken moesten een aantal kinderen, met name de zes 'zwakkere' kinderen qua zelfsturing, erg wennen aan de terugtrekkende leerkracht. Dit waren ze niet gewend. De laatste twee weken hebben ook deze kinderen laten zien dat ze zich onafhankelijk van de leerkracht op kunnen stellen. Wat ik dan wel iedere keer deed, was het stoplicht de eerste 5 minuten op groen, zodat met name deze kinderen de kans kregen om nog wat vragen te stellen. Hier maakten ze dan ook nadrukkelijk gebruik van zodat ze de tijd daarna vooral zelfstandig aan de slag konden.

Als ik nu kijk naar het overkoepelende doel, dan kan ik stellen dat dit doel vrijwel helemaal behaald is. Alleen het corrigeren van de zelfgemaakte taken is bij de kinderen nog geen automatisme geworden. Ik ben er wel van overtuigd dat dit een automatisme zal worden als er door de leerkracht extra aandacht aan wordt besteed.

In dit hoofdstuk heb ik een redelijk concreet beeld gekregen van de mate waarin mijn plan van aanpak geslaagd is. Ik kan stellen dat ik heel tevreden ben over de resultaten en voldoende gegevens heb om in het volgende hoofdstuk mijn conclusies te trekken. Dit zal ik doen door de onderzoeks- en deelvragen te gaan beantwoorden en door aanbevelingen te geven voor het vergroten van het zelfregulerend vermogen van kinderen uit de middenbouwgroepen van De Peelhorst.

Hoofdstuk 7: Conclusies

7.1 Inleiding

In hoofdstuk 6 zijn de resultaten van het plan van aanpak gepresenteerd met daarin verschillende conclusies. In dit hoofdstuk zal ik conclusies trekken die betrekking hebben op mijn hele onderzoek, inclusief het plan van aanpak.

In een conclusie staan de volgende vragen centraal: ‘Wat heeft het project opgeleverd voor de onderzoeksvraag en wat zijn de hoofdconclusies met betrekking tot de deelvragen?’ en ‘Wat zijn de beperkingen van het onderzoek?’ (Harinck, 2007).

Ik start dit hoofdstuk met het beantwoorden van de deelvragen zodat deze antwoorden in de paragraaf erop uiteindelijk een helder antwoord kunnen geven op de onderzoeksvraag.

Ik zal afsluiten met aanbevelingen die eventueel bruikbaar zijn voor leerkrachten in de gehele middenbouw op De Peelhorst.

7.2 Conclusies

In deze paragraaf zal ik kritisch reflecteren op de uitkomsten van de deelvragen. Ik zal de deelvragen beantwoorden vanuit de literatuur, de onderzoeksinstrumenten en het uitgevoerde plan van aanpak.

Deelvraag 1:

Hoe verloopt normaal gesproken de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen van kinderen en in hoeverre komt dit overeen met de ontwikkeling van de kinderen uit middenbouw 2?

Kinderen hebben er een handje van hun eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces naar de docent toe te schuiven. Een klacht van veel leerkrachten is dan ook dat leerlingen zich zo ‘consumptief’ opstellen. Dit zie je terug in zowel het Speciaal Basisonderwijs als in het regulier onderwijs. Tegelijkertijd hebben veel leerkrachten de opvatting dat je een stevige greep moet hebben op het lesverloop, anders gebeurt er niks. Natuurlijk moet je als leerkracht een stevige greep hebben, maar de ‘link’ tussen het eigen dirigistische gedrag en de passieve opstelling van de leerlingen wordt niet altijd gelegd. De leerkracht vindt dat hij moet ‘trekken en duwen’ om de gang erin te houden. Dit gedrag versterkt bij de leerlingen de verwachting

dat de leerkracht de werkplanning aangeeft, de leermiddelen kiest, de voortgang bewaakt enzovoorts (Geerligs & van der Veen, 1996).

Sinds de 20^{ste} eeuw wordt veel meer dan vroeger de nadruk gelegd op de ontwikkelingsdrang van het kind zelf. De meeste onderwijsvisies houden veel rekening met de inbreng van het kind zelf. Pedagogen als Montessori, Decroly, Freinet, Parkhurst en Petersen houden allemaal rekening met de inbreng van individuele kinderen.

De exploratiedrang zet het kind aan om zich te bewegen aan de grens van zijn mogelijkheden, maar de exploratiedrang is echter verschillend van kind tot kind. Elk kind is niet even leergierig en de leergierigheid is vaak op andere inhouden gericht.

Niet alle leerlingen kunnen de grotere eigen verantwoordelijkheid voor hun leerproces goed hanteren; ze beschikken niet over de benodigde zelfdiscipline en vaardigheden. Sommige leerlingen kunnen moeilijk met anderen samenwerken, andere hebben te weinig zelfvertrouwen om zelfstandig aan de slag te gaan. Lang niet alle leerlingen kunnen zich voldoende motiveren, verantwoorde keuzes maken, hun inzet bewaken en hun leerresultaten toeschrijven aan de juiste factoren.

De mate waarin leerlingen vaardigheden voor zelfstandig leren beheersen en de nodige zelfdiscipline op kunnen brengen, bepaalt frequentie en duur van de begeleiding die de leerkracht aan individuele of groepjes leerlingen geeft. Hoe meer zelfstandigheid een leerling aankan, hoe vrijer deze moet kunnen beslissen over de uit te voeren werkzaamheden. Per leerling zal de geïnvesteerde begeleidingstijd dus verschillen (Geerligs & van der Veen, 1996).

Veel gedragingen kunnen en moeten geleerd worden, maar de leermogelijkheden van elk kind zijn beperkt. De erfelijke aanleg geeft de grenzen aan van de leercapaciteit. Wel is het mogelijk om ieder kind in een bepaalde mate te stimuleren tot het reguleren van hun eigen leerproces. Er is een ding wat zeker is: differentiatie in het onderwijs is noodzakelijk (Debue & Van Avondt, 1998).

De Russische leerpsycholoog Vygotsky is de vader van het ontwikkelend onderwijs. Volgens Vygotsky kan het vermogen om te leren en te ontwikkelen bij alle kinderen worden bevorderd, ook bij kinderen met cognitieve beperkingen of bij kinderen met gedragsproblemen. Dit kan door het bieden van de juiste ondersteuning door zijn omgeving.

Hiermee wordt een leerkracht of een goede medeleerling bedoeld. Leren gebeurt steeds in interactie. Het milieu is mede verantwoordelijk voor het leren van kinderen en voor het feit dat een kind al dan niet zijn eigen grenzen kan bereiken (Debue & Van Avondt, 1998).

Juist in het Speciaal Basisonderwijs is het aan te raden om het zelfregulerend vermogen van kinderen te vergroten. Dit omdat er vaak grote verschillen tussen kinderen zijn. Twee redenen hiervoor zijn volgens Geerligs en van der Veen (1996):

- Zelfstandig leren biedt leerlingen meer keuzevrijheid en houdt rekening met verschillen in benodigde leertijd. Leerlingen bepalen tot op zekere hoogte zelf of ze aan bepaalde vakken extra tijd of minder tijd willen besteden.
- Zelfstandig leren biedt leerlingen de mogelijkheid meer variatie aan te brengen in de volgorde, waarin verschillende onderdelen van de leerstof aan de orde komen. Het leren kan beter worden afgestemd op individuele verschillen in voorkennis en interesse. Als leerlingen op school meer gelegenheid krijgen dingen te doen die aansluiten bij hun belangstelling, zal dit de diepgang in de verwerking van de stof en het plezier in het leren vergroten.

Uit de enquête die ik heb afgenomen is gebleken dat leerkrachten in het Speciaal Basisonderwijs vaak denken dat hun leerlingen niet in staat zijn om hun eigen leerproces te sturen. Tijdens de uitvoering van mijn plan van aanpak heb ik gezien dat dit wel mogelijk is. De eerste twee weken moesten een aantal kinderen, met name de zes 'zwakkere' kinderen qua zelfsturing, erg wennen aan de terugtrekkende leerkracht. Dit waren ze niet gewend. De laatste twee weken hebben ook deze kinderen laten zien dat ze zich onafhankelijk van de leerkracht op kunnen stellen en hun eigen taken kunnen plannen, uitvoeren en evalueren. Veel kinderen hebben wel instructie nodig voordat ze zelfstandig aan de slag gaan. Ze moeten weten waar ze aan toe zijn, wat er van hen verwacht wordt. Ik gaf de kinderen daarom de eerste 5 minuten van de les de kans om vragen aan mij als leerkracht te stellen. Daarna moesten en konden de kinderen zelfstandig aan de slag. Als je kinderen dus de juiste begeleiding biedt, een duidelijke instructie geeft en de juiste middelen gebruikt (takenbord, stoplicht, plan- en evaluatieformulier, stappenplan), zijn kinderen in het Speciaal Basisonderwijs wel degelijk in staat om hun eigen taken te plannen, uitvoeren, corrigeren en hierop te reflecteren.

Na de uitvoering van mijn plan van aanpak gaf de leerkracht van middenbouw 2 de volgende reacties:

‘De kinderen hebben mij verbaasd. Vanaf de eerste les bleek dat veel kinderen het prettig vonden om zelfstandig aan het werk te gaan in hun eigen ‘slimheid’. De goede/duidelijke instructie en de ‘oefenlessen’ waren prima.’

‘Ik heb persoonlijk ook geleerd dat het ‘loslaten’ en vertrouwen geven belangrijk is. Kinderen kunnen meer.....!’

De kinderen hebben de leerkracht dus verbaasd. In eerste instantie vroeg de leerkracht zich af of de kinderen uit haar klas wel in staat zouden zijn om zelfregulerend te leren, maar door het werken met het takenbord heb ik laten zien dat kinderen dit wel degelijk kunnen. Mooi om te zien dat de leerkracht er een persoonlijk leerpunt uit heeft gehaald. Dit biedt mooie perspectieven voor de toekomst.

Ook de kinderen hebben hun mening gegeven over het werken met het takenbord. Kinderen gaven onder andere de volgende reacties op de vraag wat ze van het werken met het takenbord vonden:

‘Leuk, omdat het iets apart is. Het is fijn dat het rustig is en dat je zelf mag kiezen.’

‘Leuk, want dan kan je verschillende opdrachten leren. Zelf kiezen vind ik leuk.’

‘Ik vind het leuk omdat je zelf kunt kiezen of je een moeilijk of een makkelijk taakje pakt.’

‘Leuk, want dan kan ik ook een keer een makkelijk taakje kiezen en dan hoef ik daar niet zoveel over na te denken. In de klas vind ik dingen vaak heel moeilijk.’

Hieruit mag je concluderen dat kinderen in het Speciaal Basisonderwijs het prettig vinden om ook eens zelf te kiezen wat ze gaan doen, in welke volgorde ze dat doen en welke moeilijkheid ze hiervoor kiezen. Kinderen in het Speciaal Basisonderwijs kunnen dit ook! Natuurlijk heb je kinderen die de eerste tijd wat extra begeleiding nodig hebben omdat kinderen verschillen, maar ieder kind kan het, al dan niet met wat extra begeleiding!

Deelvraag 2:

Hoe kan ik de principes en structuren van het Daltononderwijs met betrekking tot zelfregulering toepassen in middenbouw 2?

De pijlers uit het Daltononderwijs hebben mij altijd erg aangesproken omdat ze ervoor zorgen dat kinderen de kans krijgen om op een actieve manier zelfstandig of samen met klasgenoten kennis te verwerven en tevens zelf een grote rol in dit hele proces spelen. Zelf heb ik in dit onderzoek gekozen om aan twee van de drie pijlers te gaan werken omdat ze passen binnen mijn verbetersituatie en bij mijn praktijkvraag. Het gaat hier om de pijlers ‘verantwoordelijkheid’ en ‘zelfwerkzaamheid’.

Bij verantwoordelijkheid gaat het om twee principiële zaken, namelijk de keuzevrijheid voor de leerling en het delegeren van een stuk verantwoordelijkheid van de leerkracht aan de leerling. Delegeren van de verantwoordelijkheid voor het leren naar de leerling toe betekent leerlingen verantwoordelijk stellen voor het eindproduct, maar ook voor de wijze waarop het eindproduct tot stand is gekomen. De leerling is dus zowel voor het product als voor het proces zelf verantwoordelijk.

Zelfwerkzaamheid betekent bij Dalton dat leerlingen zelf oplossingsmethoden moeten zoeken, zelf problemen moeten oplossen en opdrachten uitvoeren. Ook het omgaan met uitgestelde aandacht valt onder zelfwerkzaamheid. Hier zal ik zo nog op terugkomen.

Er zitten ook nog twee andere kanten aan het principe van zelfwerkzaamheid:

Ten eerste komt zelfstandig werken tegemoet aan de motivatie van leerlingen. Leerlingen willen zelf graag actief bezig zijn. Bovendien is zelfwerkzaamheid een belangrijke didactisch-organisatorische factor. Wanneer leerlingen zelfstandig werken, kunnen zij dat doen op hun eigen niveau. Daarnaast heeft de leerkracht meer tijd om juist die leerlingen te helpen die hulp nodig hebben (Röhner & Wenke, 2004).

Het Daltononderwijs kent verschillende hulpmiddelen om het zelfregulerend vermogen van kinderen te vergroten. Zelf heb ik de volgende toegepast:

Dagkleuren

Dagkleuren worden in Daltonschole benut als communicatiemiddel. Door iedere dag van de

week een eigen kleur te geven, kan die kleurcode op verschillende manieren toegepast worden in de organisatie van de groep (Röhner & Wenke, 2004).

Zelf heb ik de dagkleuren van het Daltononderwijs aangehouden. Ik heb de platen met daarop de namen van de dag aangepast in de Daltonkleuren. Bij het takenbord lagen tevens kaartjes in de dagkleuren waarmee de kinderen aan konden geven welk taakje ze op welke dag gemaakt hadden. Ook op het plan- en evaluatieformulier (bijlage 11) kwam de dagkleur weer terug. Wat ik ervaren heb, is dat kinderen het fijn vonden om met dagkleuren te werken. Het biedt een stukje extra structuur waar leerlingen in het Speciaal Basisonderwijs behoefte aan hebben.

Takenbord

Bij een takenbord kun je werken met een dagtaak of een weektaak. Ik heb voor een soort weektaak gekozen waar we twee dagen, op woensdag en donderdag aan werken. De taken kunnen bijvoorbeeld bestaan uit de onderdelen lezen, spelling, taal, schrijven en/of rekenen. Daarnaast kun je werken met keuzetaken. Dit heb ik gedaan. Ik heb naast drie verplichte taken gewerkt met keuzetaken die de kinderen mochten kiezen op het moment dat de verplichte taken klaar waren.

Een takenbord kan drie functies hebben: het taakbord als controlemodel, het taakbord als planningsmodel en het taakbord als keuzemodel (Röhner & Wenke, 2006).

Al deze drie functies heb ik in mijn takenbord verweven. Het takenbord was een controlemodel omdat het takenbord de functie van aftekenbord vervulde. De kinderen moesten na ieder afgerond taakje naar het bord lopen om een kaartje in de juiste dagkleur bij het taakje op te hangen, zodat iedereen kon zien welk taakje het kind op welke dag afgekregen heeft. Daarnaast was het takenbord een planningsmodel. De kinderen konden precies op het takenbord zien welke verplichte taken zij af moesten krijgen. Met behulp van een formulier konden ze hun planning vastleggen. De laatste functie, keuzemodel, kwam terug in de keuzetaken. De kinderen mochten na het maken van de verplichte taakjes kiezen welk keuzewerkje ze wilden maken.

Wat het takenbord zelf niet heeft, is een beschrijving van de verschillende taken. Vandaar dat het belangrijk is dat de leerkracht deze beschrijving geeft doormiddel van een duidelijke instructie.

De kinderen en de leerkracht hebben het werken met het takenbord als zeer prettig ervaren. Wat me in de eerste week al opviel is dat het takenbord veel structuur biedt waar kinderen behoefte aan hebben. De eerste week al hadden alle kinderen door hoe de organisatie rondom het takenbord verliep. Voor kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum is het takenbord een uitkomst om een leerproces te visualiseren. Deze kinderen uit middenbouw 2 gaven de eerste week al aan het heel prettig te vinden.

Stoplicht

Kernbegrip voor het ontwikkelen van zelfstandigheid is het principe van uitgestelde aandacht. Kinderen moeten het vertrouwen ontwikkelen dat er op een later moment hulp geboden kan worden door de leerkracht, maar niet op ieder individueel gewenst moment. Door het dagelijks werken met uitgestelde aandacht komt er een proces op gang dat essentieel is voor de zelfstandigheidsontwikkeling (Röhner & Wenke, 2004).

Dit dagelijks werken met uitgestelde aandacht heb ik aangepakt door te werken met het stoplicht. Met behulp van het stoplicht hebben de kinderen laten zien dat ze om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. De meeste kinderen konden zich iedere keer goed houden aan de kleuren van het stoplicht.

Kinderen hebben me verbaasd tijdens het werken met het oranje stoplicht. Kinderen hebben laten zien dat ze in staat zijn elkaar te helpen. Tijdens reguliere lessen zag ik hier altijd weinig van terug, daarom dacht ik dat deze kinderen het gewoon niet konden vanwege hun gedrags- en/of leerprobleem, maar dat is dus niet zo!

Een aantal kinderen had nog moeite met het rode stoplicht. Dit gaven deze kinderen ook tijdens de eindmeting aan. Ze vonden het dan vooral lastig dat ze niemand om hulp mochten vragen terwijl ze iets echt niet begrepen. Over het algemeen hebben alle kinderen laten zien dat ze het kunnen. Het was soms zelfs muisstil in de klas!

Een aantal reacties van de kinderen op de vraag hoe ze het werken met het stoplicht vonden: *‘Goed, want dan kan je wel heel veel dingen zelf leren bij het rode stoplicht. Als je het aan iemand anders vraagt, dan leer je het nooit goed.’*

‘Soms een beetje moeilijk omdat ik niets aan de juf mag vragen en ik vind het lastig om iets aan mijn buurman te vragen. Ik vind praten ook al lastig. Bij groen helpt de juf mij mee. Dat vind ik fijn.’

‘Fijn, omdat je af en toe stil moet zijn en dan is het rustig in de klas. Dat vind ik fijn. Ik vond het af en toe wel moeilijk als het stoplicht op rood stond.’

‘Ik vond het wel leuk, maar soms wel moeilijk als het stoplicht bij mijn leestaakje op rood stond. Bij lezen heb ik vaak hulp van de juf nodig.’

Hieruit kun je opmaken dat veel kinderen behoefte hebben aan rust tijdens het werken aan een taak. Het werken met het stoplicht kan kinderen die rust bieden. Kinderen gaven wel aan het werken met het stoplicht op rood af en toe nog lastig te vinden. Kinderen moeten leren om in te schatten wat ze moeilijk kunnen vinden aan hun taakje zodat ze als het stoplicht op groen staat hun vragen alvast kunnen stellen. Dit is een proces en dat heeft tijd nodig. Ik ben van mening dat je in vier weken tijd nooit kunt verwachten dat kinderen dit helemaal onder de knie hebben. Kinderen hebben wel degelijk laten zien dat ze met het stoplicht kunnen werken en dat ze dit ook heel prettig vinden. Vandaar dat dit iets is wat ook tijdens andere lessen ingezet zou kunnen worden.

Deelvraag 3:

Is er bij de kinderen uit middenbouw 2 een relatie tussen plannen, omgaan met uitgestelde aandacht en het zelfregulerend vermogen?

Ik ben ervan overtuigd dat kinderen niet meteen in staat zijn om hun eigen leerproces te sturen. Ze moeten weten op welke manier ze dit het beste kunnen aanpakken. Ze zullen moeten leren plannen, ze moeten kunnen omgaan met uitgestelde aandacht om het zelfregulerend vermogen te vergroten.

Een leerling heeft kennis nodig over zijn eigen leergedrag en over het leren in het algemeen om het leergedrag goed te kunnen sturen. Dat sturen wordt ‘metacognitie’ genoemd: weten wat je cognitief doet. Metacognitieve leeractiviteiten worden ook wel ‘leren leren’-strategieën genoemd. Naast de kennis over het eigen leerproces gaat het bij metacognitie ook om het

strategisch gebruik van die kennis. Dit laatste wordt ook wel zelfregulatie genoemd (Geerligs & van der Veen, 1996).

Metacognitie heeft twee dimensies, namelijk de kennis van het eigen cognitief functioneren en cognitief 'zelfmanagement'. De kennis van het eigen cognitief functioneren omvat declaratieve (weten wat je weet en wat je niet weet), procedurele (weten welke vaardigheden je beheerst) en situationele kennis (weten in welke situaties je het effectiefst kunt leren). Cognitief 'zelfmanagement' betreft het plannen, in de gaten houden, evalueren en bijstellen van de eigen cognitieve processen (Geerligs & van der Veen, 1996).

Op basis van het bovenstaande kun je stellen dat er wel degelijk een verband is tussen plannen, omgaan met uitgestelde aandacht en het zelfregulerend vermogen. Maar is dat bij de kinderen uit middenbouw 2 ook het geval? Ja!

Wat ik heb ervaren is dat kinderen die moeite hebben met hun taken plannen ook niet zo goed om kunnen gaan met uitgestelde aandacht. Deze dingen samen zorgen ervoor dat het kind een zwakker zelfregulerend vermogen heeft. Hij is namelijk niet in staat zijn taken te plannen, doordat hij niet goed plant, oriënteert hij zich in eerste instantie op geen enkele taak. Als hij dan aan het werk gaat, komt hij erachter dat hij dingen niet begrijpt. Hij zit met vragen waar hij een antwoord op wil hebben. Omgaan met uitgestelde aandacht wordt dan heel lastig. Kinderen die daarentegen hun taken goed planden met behulp van het planformulier en die zich daar ook aan hielden, kozen vaak bewust om te beginnen met de moeilijkste taak omdat ze de eerste vijf minuten van de les de kans hadden om vragen te stellen. Zo konden vervolgens goed omgaan met de fase van uitgestelde aandacht en kregen ze hun taken af binnen de twee dagen die ze ervoor kregen. Dit waren kinderen met een groot zelfregulerend vermogen.

Er is dus zeker een verband tussen het plangedrag, het omgaan met uitgestelde aandacht en het zelfregulerend vermogen!

7.3 Eindconclusie

Op basis van de antwoorden op mijn deelvragen in de vorige paragraaf, ben ik in staat mijn onderzoeksvraag te beantwoorden. Het antwoord op de onderzoeksvraag zal ik in deze paragraaf uitwerken.

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik in 4 weken tijd het plangedrag en het omgaan met uitgestelde aandacht van de kinderen uit middenbouw 2 van SBO De Peelhorst verbeteren, waarbij ik de principes van het Daltononderwijs als uitgangspunt neem, zodat het zelfregulerend vermogen van de kinderen groter wordt?

Een aantal weken geleden liep ik ertegen aan dat kinderen zich (te) afhankelijk opstelden van mij als leerkracht en dat ik hierdoor weinig tijd over had om bijvoorbeeld kinderen extra begeleiding te bieden. Bovendien zorgde het feit dat kinderen zoveel vragen kwamen stellen en hiervoor door de klas liepen, voor veel onrust. Ik wilde daarom op zoek gaan naar een manier waarop ik het zelfregulerend vermogen van de kinderen uit middenbouw 2 kon vergroten.

In eerste instantie leek het de leerkrachten van middenbouw 1 en 2 niet gemakkelijk om dit te bereiken en misschien wel onmogelijk bij kinderen uit het Speciaal Basisonderwijs omdat veel kinderen hier leer- en/of gedragsproblemen hebben. Wel waren ze heel benieuwd of het misschien toch mogelijk was. Heel gek misschien, maar ik heb altijd het gevoel gehad dat ook deze kinderen in staat zijn tot zelfregulerend leren.

De pijlers uit het Daltononderwijs hebben mij altijd erg aangesproken omdat ze ervoor zorgen dat kinderen de kans krijgen om op een actieve manier zelfstandig of samen met klasgenoten kennis te verwerven en tevens zelf een grote rol in dit hele proces spelen. Zelf heb ik in dit onderzoek gekozen om aan twee van de drie pijlers te gaan werken omdat ze passen binnen mijn verbetersituatie en bij mijn praktijkvraag. Het gaat hier om de pijlers ‘verantwoordelijkheid’ en ‘zelfwerkzaamheid’.

Door middel van het werken met het takenbord in combinatie met het stoplicht heb ik in 4 weken tijd aan kunnen tonen dat de kinderen uit middenbouw 2 in staat zijn hun werk te plannen en dat de kinderen om kunnen gaan met uitgestelde aandacht.

De kinderen hebben tijdens het werken met het takenbord zelf de moeilijkheid van de taakjes gekozen, ze hebben nagedacht over de volgorde waarin ze de taakjes gingen maken en ze hebben hierbij gewerkt met het stoplicht. Ze hebben laten zien dat ze in stilte kunnen werken,

dat ze elkaar hulp kunnen bieden zonder de hulp van de leerkracht in te schakelen. Kortom, ze hebben veel zelfregulerende vaardigheden ontwikkeld.

Alleen het corrigeren van het eigen werk, werd door sommige kinderen nog vergeten. Dit moet voor een aantal kinderen iedere les een paar keer herhaald worden.

Metacognitieve vaardigheden moeten aangeleerd worden, bij ieder kind. Kinderen moeten immers leren hoe ze hun eigen leerproces moeten sturen, dat gaat niet vanzelf. Vandaar dat je het werken met het takenbord en het stoplicht van week tot week op moet bouwen. Kinderen zullen moeten wennen aan de terugtrekkende leerkracht. Geef kinderen ook de kans om hieraan te wennen!

Met dit onderzoek is tevens bewezen dat ook kinderen uit de middenbouw in het Speciaal Basisonderwijs in staat zijn om aan te geven wat ze geleerd hebben.

Ik wil het antwoord op mijn onderzoeksvraag graag afsluiten met een aantal mooie antwoorden die de kinderen gaven op de vraag wat ze geleerd hebben tijdens het werken met het takenbord:



‘Werken met het stoplicht, dat je netjes moet werken en ik heb geleerd om zelf na te kijken.’



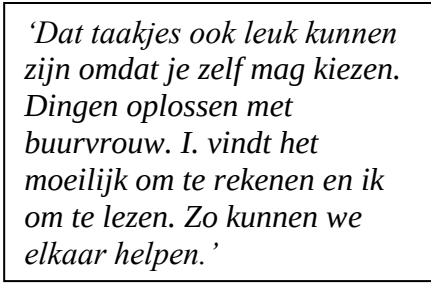
‘Dat er ook moeilijke taakjes zijn en dat ik die ook kan.’



‘Dat ik niet te snel naar de juf moet gaan om te vragen. Sommige dingen kan ik ook zelf.’



‘Dat je heel veel dingen zelf kunt doen. Het werken met het stoplicht. Dat je eerst goed nadenkt met welk taakje je begint.’



‘Dat taakjes ook leuk kunnen zijn omdat je zelf mag kiezen. Dingen oplossen met buurvrouw. I. vindt het moeilijk om te rekenen en ik om te lezen. Zo kunnen we elkaar helpen.’



‘Dat je een blad krijgt waarop je invult waarmee je begint en welke moeilijkheid je kiest. Ik heb geleerd om van tevoren na

7.4 Aanbevelingen

Ik ben ervan overtuigd dat je in de middenbouwgroepen van het Speciaal Basisonderwijs meer rust in de klas kunt creëren door het zelfregulerend vermogen van de kinderen te vergroten. Je kunt dit binnen een gehele middenbouw doen aan de hand van bepaalde didactische structuren die zijn oorsprong vinden in het Daltononderwijs.

Werken met een takenbord (zie bijlage 11)

Bij een takenbord kun je werken met een dagtaak of een weektaak. Ik heb in mijn onderzoek voor een soort weektaak gekozen waar we twee dagen, op woensdag en donderdag aan werken. De taken kunnen bijvoorbeeld bestaan uit de onderdelen lezen, spelling, taal, schrijven en/of rekenen. Daarnaast kun je werken met keuzetaken. Dit heb ik gedaan. Ik heb naast drie verplichte taken gewerkt met keuzetaken die de kinderen mochten kiezen op het moment dat de verplichte taken klaar waren.

Een takenbord kan drie functies hebben: het taakbord als controlemodel, het taakbord als planningsmodel en het taakbord als keuzemodel (Röhner & Wenke, 2006).

Al deze drie functies kun je verweven in een takenbord. Het takenbord als controlemodel kun je inzetten door het takenbord de functie van aftekenbord te geven. De kinderen moeten dan na ieder afgerond taakje naar het bord lopen om een kaartje in de juiste dagkleur bij het taakje op te hangen, zodat iedereen kan zien welk taakje het kind op welke dag afgekregen heeft. Dit is voor de leerkracht bovendien ook heel prettig. Je hebt in één oogopslag gezien welke kinderen goed of juist niet goed op weg zijn. Daarnaast kan het takenbord de functie van planningsmodel vervullen. De kinderen kunnen op het takenbord precies zien welke verplichte taken zij af moeten krijgen. Met behulp van een formulier (bijlage 12) kunnen ze hun planning vastleggen. De laatste functie, keuzemodel, kan terugkomen in de keuzetaken. De kinderen mogen na het maken van de verplichte taakjes kiezen welk keuzewerkje ze willen maken.

Een goede instructie van het werken met het takenbord is noodzakelijk. De kinderen moeten weten welke stappen ze moeten zetten. Veel kinderen vinden het prettig om deze stappen nog eens na te lezen. Vandaar dat je kunt werken met een stappenplan (bijlage 8).

Wat het takenbord zelf niet heeft, is een beschrijving van de verschillende taken. Vandaar dat het belangrijk is dat de leerkracht deze beschrijving geeft doormiddel van een duidelijke instructie.

De kinderen en de leerkracht van middenbouw 2 hebben het werken met het takenbord als zeer prettig ervaren. Wat me in de eerste week al opviel is dat het takenbord veel structuur biedt waar kinderen behoefte aan hebben. De eerste week al hadden alle kinderen door hoe de organisatie rondom het takenbord verliep. Veel kinderen ervaren het als zeer prettig dat het takenbord iets tastbaars is. Ze kunnen zien waar ze mee bezig zijn.

Werken met een stoplicht

Ik heb gemerkt dat veel kinderen behoefte hebben aan rust tijdens het werken aan een taak. Het werken met het stoplicht kan kinderen die rust bieden. Kinderen weten hierdoor precies wanneer ze de hulp van de juf in mogen schakelen en wanneer ze dit juist niet mogen en alleen hulp aan hun buurman/buurvrouw of zelfs geen hulp mogen vragen.

Kinderen zullen het werken met het stoplicht op rood in het begin nog lastig vinden. Kinderen moeten leren om in te schatten wat ze moeilijk kunnen vinden aan hun taakje zodat ze als het stoplicht op groen staat hun vragen alvast kunnen stellen. Dit is een proces en dat heeft tijd nodig. Ik ben van mening dat je in vier weken tijd nooit kunt verwachten dat kinderen dit helemaal onder de knie hebben. Je zult voor het werken met het stoplicht de rust en de tijd moeten vinden om het voor de kinderen rustig op te bouwen. Je kunt de regels van het stoplicht visualiseren. Ik heb gemerkt dat veel kinderen hier baat bij hebben. Het formulier in bijlage 7 laat zien op welke manier je dit zou kunnen visualiseren. Voor kinderen die moeite hebben met het stoplicht, kun je dit verkleinen tot een kaartje en aan hen geven als extra ondersteuning. Sommige kinderen vinden dit heel prettig.

Kinderen hebben in dit onderzoek wel degelijk laten zien dat ze met het stoplicht kunnen werken en dat ze dit ook heel prettig vinden. Vandaar dat dit iets is wat je ook tijdens andere lessen zou kunnen inzetten.

Het is belangrijk dat je als onderzoeker zelf ook terugkijkt op het proces van onderzoek doen. Nu mijn onderzoeksvraag en mijn deelvragen zijn beantwoord, ben ik in staat een evaluatie over dit onderzoek te schrijven. In het volgende hoofdstuk zult U deze evaluatie vinden.

Hoofdstuk 8: Evaluatie onderzoek

8.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk zal ik kritisch reflecteren op mijn eigen handelen. Reflectie is een methode om op een systematische manier terug te kijken op je handelen in een bepaalde situatie. Deze werkwijze richt zich in hoofdzaak op twee vragen: ‘Wat heb je al bereikt? en Wat is je volgende stap? (Harinck, 2007)

8.2 Reflectie procesverloop

Als ik terugkijk op het proces wat ik in dit onderzoek doorlopen heb, dan kan ik stellen dat ik heel wat dingen geleerd heb. Ik heb nog nooit eerder op deze manier onderzoek gedaan, dus veel dingen waren nieuw voor mij.

Het onderzoek ben ik gestart vanuit dingen waar ik als leerkracht tegenaan liep. In mijn geval was dit onrust in de groep. Ik merkte namelijk dat kinderen het als storend ervaren als er onrust heerst in de groep, maar ook dat ik hier als leerkracht veel last van had.

In de eerste intervisiebijeenkomst werd mij gevraagd waardoor het dan onrustig was in de groep. Hier kon ik op dat moment geen concreet antwoord op geven. Ik ben daarom gaan turven op welke momenten de onrust het meest voorkwam in de klas. Vervolgens kon ik concluderen dat de onrust in de groep vaak ontstond doordat kinderen niet wisten waar ze aan toe waren; kinderen wisten niet wat ze moesten doen als ze klaar waren, kinderen wisten niet wat ze precies moesten doen als ze een vraag hadden enzovoorts. Hier moest en wilde ik iets mee!

Ik ben mijn onderzoek gestart met een literatuurstudie. Ik wilde immers op zoek naar de juiste begrippen rondom het onderwerp wat ik gekozen had. Al snel kwam ik de begrippen zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren en zelfregulering tegen. Dit was soms wel lastig. In de literatuur stonden regelmatig begrippen die vrijwel dezelfde betekenis hadden. Omdat zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren begrippen zijn die kunnen vallen onder de term ‘zelfregulering’ heb ik voor de laatste term gekozen. Rondom deze term wilde ik mijn onderzoeksvraag formuleren. Dit heb ik gedaan.

Wat ik moeilijk vond tijdens de literatuurstudie en het opzetten van mijn theoretisch kader was de om de hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. In veel literatuurbronnen zag ik toch enige relevantie waardoor ik het op wilde nemen in mijn theoretisch kader.

Ik ben iemand die graag op een verantwoorde manier te werk gaat. Ik leer het beste als ik theorie die ik gevonden heb, uiteindelijk in praktijk breng om te kijken of het werkt. Veel theorie leek mij hiervoor bruikbaar. Vandaar dat ik ervoor heb gekozen om een vrij uitgebreid theoretisch kader te schrijven. Dit kan een nadeel zijn, maar bij mij heeft dit ervoor gezorgd dat ik met veel informatie in mijn achterhoofd het onderzoek vervolgde. Ik wist waar ik mee bezig was en wat ik wilde!

Triangulatie in mijn onderzoek heeft ervoor gezorgd dat zowel mijn beginsituatie als mijn eindmeting na de uitvoering van het plan van aanpak valide zijn. Ik heb ervaren dat je door het kijken vanuit verschillende invalshoeken concrete en betrouwbare uitspraken kunt doen over het wel of niet slagen van je onderzoek.

Met mijn onderzoek kon ik alle deelvragen en mijn onderzoeksvraag beantwoorden. Wat ik hierbij wel moeilijk vond, was om concrete antwoorden op mijn deelvragen te geven. Dit kwam met name door mijn uitgebreide theoretische kader. Ik had over iedere deelvraag vrij veel theorie gevonden. Het was lastig om een keuze te maken voor welke theorie ik moest gebruiken bij het formuleren van een antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

Wat ik vooral geleerd heb van dit onderzoek is hoe je als leerkracht een praktijkvraag kunt beantwoorden op een verantwoorde manier. Met verantwoord bedoel ik volgens de juiste stappen, met de juiste literatuur, door triangulatie en door uitvoering in de praktijk.

Ik weet zeker dat dit voor mij niet haalbaar is om een praktijkonderzoek als dit uit te voeren als ik in de toekomst een eigen klas heb. Dit neemt niet weg hoe belangrijk ik het vind.

Eigenlijk zou op iedere school iemand extra uren moeten krijgen om een praktijkonderzoek uit te voeren, want het kan voor een hele school erg waardevol zijn!

8.3 Reflectie op persoonlijke ontwikkeling

In mijn vorige opleiding heb ik al vaak gereflecteerd op mijn persoonlijke ontwikkeling. Hierdoor had ik al vrij goed in beeld wat mijn kwaliteiten en valkuilen zijn. Ik verwachtte daarom op persoonlijk vlak weinig nieuwe dingen te leren. Toch is dat wel het geval geweest.

Ik heb geleerd om verantwoord te handelen. Ik merk dat ik in praktijk vaak te snel over ga in handelen op het moment dat ik een probleem signaleer. Ik zie heel veel en heb dan vaak de neiging om er meteen een actie op te zetten, zonder heel goed uit te zoeken wat nu precies de oorzaak is van het probleem en wat ik eraan zou kunnen doen. Problemen zie ik als een uitdaging. Problemen zijn er immers om verbeterd te worden. In dit onderzoek heb ik laten zien om op een verantwoorde manier te handelen, vanuit literatuur, beginsituatie e.d.

Ik ben heel perfectionistisch en ben niet snel tevreden. Iets kan bij mijn bijna altijd beter. Dit kun je zien als een sterke eigenschap, maar het is ook echt wel een valkuil.

Ik ben iemand die graag dingen kort en krachtig weergeeft en dat was ik in dit onderzoek ook van plan. Maar vanwege mijn perfectionisme ben ik bang om dingen weg te laten omdat ik dan het gevoel heb dat ik iets belangrijks mis. Dit maakt het soms wel lastig. Door dit onderzoek heb ik me weer voorgenomen om ook eens tevreden te zijn met wat ik gedaan heb. Goed is goed.

Duidelijkheid is voor mij heel belangrijk. Ik wil graag weten waar ik aan toe ben en wil zaken concreet hebben. Door onderzoek te doen merk je dat er niet één duidelijk antwoord is op een deelvraag of op de onderzoeksvraag. Dit heb ik als lastig ervaren. Ik heb me voorgenomen om me erbij neer te leggen dat het onmogelijk is om één concreet antwoord te geven op een onderzoeksvraag. Dit kan niet want het is vaak helemaal afhankelijk vanuit welk oogpunt je je onderzoek gaat doen.

Je moet tijdens het onderzoek ook naar je onderzoek kunnen kijken vanuit het oogpunt van een ander. Een ander moet je onderzoek begrijpen. Dit was af en toe nog best lastig. Je bent namelijk zelf direct betrokken bij het onderzoek en bij het uitschrijven van het onderzoek heb je bij alles een beeld. Dit moet voor de lezer ook duidelijk zijn. Het heeft me af en toe veel

tijd gekost om dingen op een verantwoorde manier neer te zetten zodat het voor de lezer ook te volgen is.

8.4 Reflectie op professionele ontwikkeling

Het uitvoeren van dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat ik veel theoretische kennis en praktijkkennis rondom zelfregulerend leren in het Speciaal Basisonderwijs heb opgedaan.

Op het gebied van professionele ontwikkeling heb ik geleerd om verbanden te leggen tussen zowel theoretische kennis als praktijkkennis. Theoretische kennis is inzichtelijk geworden door het in praktijk toe te passen. Zo heb ik ervaren hoe het in praktijk is om hulpmiddelen en principes van het Daltononderwijs toe te passen. Ik weet nu wat voor effect dit heeft op de kinderen, maar ook op het klassenklimaat in het geheel. Er heerst veel meer rust.

Ik heb op professioneel gebied ook geleerd om een praktijkonderzoek uit te voeren. Mede door het uitvoeren van dit praktijkonderzoek ben ik erachter gekomen dat ik als leerkracht de kinderen ook veel te weinig loslaat. Ik heb ook regelmatig geklaagd dat ik vind dat kinderen zich te afhankelijk opstellen van de leerkracht. Tegelijkertijd heb ik ook de opvatting dat ik een stevige greep moet hebben op het lesverloop, anders gebeurt er niks. Ik heb net als veel andere leerkrachten niet meteen gedacht aan de 'link' tussen het eigen dirigistische gedrag en de passieve opstelling van de kinderen (Geerligs & van der Veen, 1996). Dit is voor mij de grootste bewustwording geweest die ik tot nu toe heb gehad op professioneel gebied. Ik ben blij dat ik hier door dit onderzoek achter ben gekomen. Ook kinderen in het Speciaal Basisonderwijs zijn in staat hun eigen leerproces te sturen. Ze vinden het zelfs prettig om eigen keuzes te maken.

Ik heb geleerd om niet meteen een oorzaak te geven voor een probleem, maar om eerst uit te zoeken wanneer het probleem voorkomt en hoe je het op een verantwoorde manier aan kunt pakken!

Literatuurlijst

- Gerrits, J. (2004). *De school op de schop, het nieuwe leren*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Röhner, R. & Wenke, H. (2004). *Dalton-onderwijs. Een blijvende inspiratie*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.
- Röhner, R. & Wenke, H. (2006). *Leve de school. Daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV.
- Geerligs, T. en van der Veen, T. (1996). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.
- Bongaards, B. en Sas, J. (2009). *Vakbekwaam Onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Debue, A. en Van Avondt, E. (1998). *Daar kies ik voor! Zelfstandigheid, differentiatie en verbondenheid in de basisschool*. Leuven/Amersfoort: Acco
- Van Buren, H., Hummel, H., Berkhout, J., Slootmaker, A. (2003). *Onderzoek, de basis*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. en Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Harink, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant
- Jansen, H. & de Haan, D. (2005). *Dalton! Durf jij?* Utrecht: Agiel
- Dijkstra, R. & Meer N. van der (1994). *Adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht, Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Måhlberg, K., Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht Onderwijzen*. Apeldoorn: Fontys OSO & Garant-Uitgevers
- Laevers, F. (1987). *Ervaringsgericht werken in de basisschool*. Leuven: CEGO.

Bijlagen

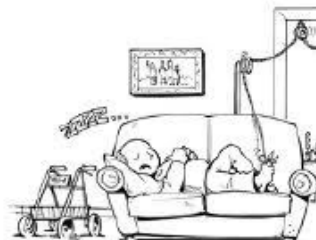


Bijlage 1: Enquête voor leerkracht middenbouw 1 en middenbouw 2

Enquête meesterstuk Master SEN

Naam leerkracht:

Werkt in (groep):



Zoals jullie weten ga ik voor mijn opleiding Gespecialiseerde Leerkracht een onderzoek doen naar de zelfredzaamheid en het zelfverantwoordelijk leren van kinderen in de middenbouwgroepen op het SBO.

Met dit onderzoek hoop ik te bereiken dat ik jullie aanbevelingen kan geven voor het hanteren van één doorgaande lijn in de middenbouwgroep m.b.t. het bevorderen de zelfredzaamheid en het zelfverantwoordelijk leren van kinderen.

Om de beginsituatie concreet in kaart te brengen, wil ik middels deze enquête graag van jullie weten hoe jullie op dit moment tegen het onderwerp aankijken, wat gebeurt er al, wat gebeurt er nog niet enz.

Alvast bedankt voor jullie medewerking!

1. Wat versta jij onder de begrippen 'zelfredzaamheid' en 'zelfverantwoordelijk leren'?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. In hoeverre denk je dat het haalbaar en dus ook zinvol is om kinderen in het SBO zelfverantwoordelijk te laten leren?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Welke dingen doe jij op dit moment al in je groep om de zelfredzaamheid en het zelfverantwoordelijk leren bij kinderen te vergroten?

.....

.....

.....

.....

Enquête meesterstuk Master SEN

Maartje Driessen

Meesterstuk Master SEN (GL)

Maartje Driessen

Studiejaar 2010-2011

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Wat kunnen de kinderen uit jouw groep al m.b.t. zelfredzaamheid en het zelfverantwoordelijk leren?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. In hoeverre ben je op de hoogte van de dingen die leerkrachten in de andere middenbouwgroepen doen op het gebied van het stimuleren van de zelfredzaamheid en het zelfverantwoordelijk leren van kinderen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Wat hoop je dat mijn onderzoek jou als leerkracht oplevert?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

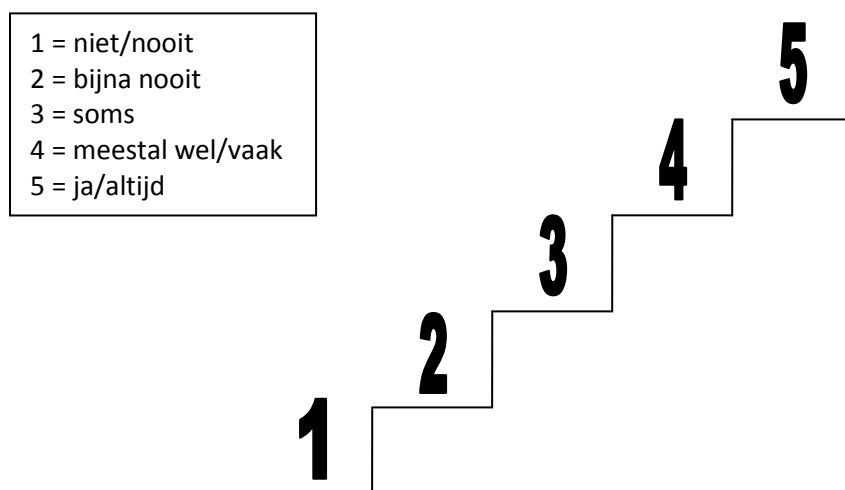
.....

Bijlage 2: Vragenlijst voor leerlingen van middenbouw 2

Stelling	Score 1-5
1. Ik weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn.	
2. Als ik een ander kind help, doe ik dat altijd zonder iets voor te zeggen.	
3. Ik weet wat zelfstandig werken is.	
4. Ik weet waar ik de materialen kan vinden om te kunnen werken in de klas.	
5. Als ik een probleem heb tijdens het werken, los ik dat zelf op.	
6. Ik maak zelf een plan voor wanneer ik wat ga doen.	
7. Ik ga goed met de spullen in de klas om.	
8. Als de juf even geen tijd voor mij heeft en ik heb een vraag, dan kan ik goed op de juf wachten.	
9. Ik weet wat ik moet doen als ik een vraag heb en de juf heeft geen tijd voor mij.	
10. Ik kijk mijn werk zelf na.	
11. Als ik een probleem heb tijdens het werken aan een opdracht, kan ik goed uitleggen wat mijn probleem is.	
12. Ik verbeter mijn fouten vaak.	
13. Ik kan goed samenwerken.	
14. Ik vind het belangrijk om zelfstandig te kunnen werken.	

(bewerking van checklist uit: Wenke & Röhner, 2006)

Kies een van deze scores bij iedere vraag:



Bijlage 3: Vragenlijst voor leerkracht van middenbouw 2

Vragenlijst voor leerkracht

Zet een kruisje in het betreffende vakje (G=goed, V= voldoende, Z=zwak, O=onvoldoende)

De leerlingen:

	G	V	Z	O
1. kennen de groepsafspraken.				
2. kunnen elkaar helpen zonder voor te zeggen.				
3. weten wat zelfstandig werken is.				
4. weten waar ze het materiaal kunnen vinden.				
5. kunnen problemen zelf oplossen.				
6. kunnen zelf hun werk plannen met behulp van: • planbord • taakbord • taakformulier • takenboekje				
7. kunnen goed met het materiaal omgaan.				
8. zijn in staat te werken volgens het principe van uitgestelde aandacht.				
9. weten wat zij kunnen doen als hun werk af is.				
10. kunnen het gemaakte werk zelf nakijken.				
11. verbeteren zelfstandig de gemaakte fouten.				
12. zijn in staat te verwoorden wat hun problemen zijn.				
13. kunnen samenwerken.				
14. kunnen kiezen waar zij hun werk willen maken.				
15. kunnen werken met handelingswijzers.				

De leerkracht:

	G	V	Z	O
1. bereidt lessituaties voor waarin zelfstandig werken van kinderen het uitgangspunt is.				
2. richt het groepslokaal in op een manier die de zelfstandigheid van de leerlingen stimuleert/vergroot.				
3. voert het proces van zelfstandigheidsontwikkeling in.				
4. leidt gesprekken waarin zelfstandig werken geïnitieerd en geëvalueerd wordt.				
5. begeleidt spelsituaties waarin aspecten van zelfstandig werken belicht worden.				
6. kan duidelijke en gedifferentieerde taakinstructies geven.				

7. hanteert hulpmiddelen die zelfstandig werken bevorderen zoals: taakbord, planbord, keuzetaakboekje, bordcodes.				
8. leert de leerlingen hoe ze elkaar echt kunnen helpen.				

Het materiaal in de klas is:

	G	V	Z	O
1. overzichtelijk opgesteld.				
2. voor de kinderen goed bereikbaar (open kasten en dergelijke)				
3. zelfcontrolerend.				
4. in voldoende mate aanwezig.				
5. stevig genoeg.				
6. geschikt voor zelfstandig werken.				

De afspraken in de klas:

	G	V	Z	O
1. zijn voor iedereen duidelijk.				
2. worden door de leerlingen als vanzelfsprekend beschouwd.				
3. geven de leerlingen voldoende ruimte voor eigen initiatieven.				
4. geven de leerlingen voldoende ruimte om zelfoplossend bezig te zijn.				
5. zorgen ervoor dat de leerlingen elkaars gedrag positief corrigeren.				

(naar checklist uit: Wenke & Röhner, 2006)

Bijlage 4: Vragenlijst per leerling

De leerling:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn en kan werken volgens deze afspraken.																
2. kan andere kinderen helpen en zegt daarbij geen dingen voor.																
3. weet wat zelfstandig werken is en laat dit ook zien.																
4. weet waar hij de materialen kan vinden voor het werken in de klas.																
5. kan problemen tijdens het zelfstandig werken zelf oplossen.																
6. maakt zelf een plan voor wanneer hij wat gaat doen.																
7. gaat goed met de spullen uit de klas om.																
8. kan goed op de leerkracht wachten als hij een vraag heeft en de juf heeft geen tijd.																
9. weet wat hij moet doen als hij een vraag heeft en de leerkracht heeft geen tijd.																
10. weet wat hij moet doen als hij klaar is met zijn werk.																
11. kijkt zijn werk zelf na als hij klaar is.																
12. als hij een probleem heeft tijdens de zelfstandige verwerking, kan hij dit goed verwoorden.																
13. verbetert zijn fouten.																
14. kan goed samenwerken.																

(bewerking van checklist uit: Wenke & Röhner, 2006)

O = onvoldoende
Z = zwak
V = voldoende
G = goed

Bijlage 5: Semi-gestructureerde observatie klassenklimaat en kindkenmerken

Klassenklimaat

Ruimte	
<i>Inrichting klaslokaal</i>	
<i>Individuele werkplekken</i>	
<i>Werkplek leerkracht</i>	
<i>Instructietafel</i>	
Interactie	
<i>Dagopening met klassengesprek</i>	
<i>Interactieve activiteiten</i>	
Klassenregels	
<i>Duidelijke klassenregels</i>	
<i>Klassenregels ondersteund door picto's of schriftelijk weergegeven</i>	
Werk-taaksituaties; typen taken/opdrachten	
<i>Soort taken en opdrachten</i>	
<i>Open of gesloten</i>	
<i>Opdrachten afgestemd op individu</i>	
<i>Één taak of meerdere taken tegelijk</i>	
Corrigeren van werk	
<i>Op welke manier</i>	
<i>Ruimte voor kinderen om zelf het werk na te kijken</i>	
Vrijheid voor kinderen om zelf keuzes te maken	
<i>Op welke momenten kiezen kinderen zelf</i>	
<i>Op welke momenten kiest de leerkracht</i>	

Leerling-leerkracht interactie	
<i>Stimuleren en motiveren door de leerkracht</i>	
<i>Reageren van de leerkracht op de leerling</i>	
<i>Reactie van leerkracht op hulpvragen</i>	

Manier van instructie geven

Manier van hulp geven

Houding leerkracht

Stellen van grenzen

Verloop overgang van werkvormen/taken/opdrachten

Kindkenmerken

Omgaan met instructie	
<i>Hoe starten de kinderen op (zelf of door begeleiding van leerkracht)</i>	
<i>Snel of langzaam</i>	
<i>Zelfverzekerd of aarzelend</i>	
<i>Behoeftte aan extra instructie</i>	

Omgaan met problemen	
<i>Gedrag dat kinderen laten zien bij problemen</i>	
<i>Hulp aan elkaar bieden</i>	
<i>Afhankelijkheid van leerkracht</i>	
Gedrag na afronding taak/activiteit	
<i>Gedrag van kinderen als ze klaar zijn met een activiteit</i>	
<i>Tempo waarin kinderen klaar zijn met een activiteit</i>	
Aandacht en concentratie; taakgerichtheid	
<i>Taakgericht aan het werk zijn</i>	
<i>Gedrag wat kinderen laten zien tijdens het werken</i>	
Opruimen materialen	
<i>Duidelijkheid over plaats van materialen</i>	
Vragen om hulp	
<i>Hoe vragen kinderen om hulp</i>	
<i>Wat vragen kinderen</i>	
<i>Frequentie van hulp vragen</i>	
Zelfinstructie	
<i>Zijn de kinderen hiertoe in staat</i>	
Houding van de kinderen	
<i>Afwachtend of juist zelf initiatieven nemen</i>	
<i>Betrokkenheid en motivatie</i>	
Interactie kind – kind en kind - leerkracht	
<i>Kind - kind</i>	
<i>Kind – leerkracht</i>	

Bijlage 6: Uitgewerkte observatie klassenklimaat en kindkenmerken

Datum:	17-03-'11
Tijdstip observatie:	08.50 – 10.15 uur
Klas:	middenbouw 2
Leeftijd kinderen:	7, 8, 9 jaar

Klassenklimaat

Ruimte	
<i>Inrichting klaslokaal</i>	De kinderen zitten in twee- en drietallen naast elkaar. Als je voor de klas staat, zitten er aan de linkerkant steeds drie kinderen naast elkaar en dit staat zo drie rijen achter elkaar hetzelfde. Aan de rechterkant zitten vooraan tegen het bureau drie kinderen. Daarachter zitten nog twee keer twee kinderen. Aan de zijkant van het lokaal staat een kast met hierin bakjes voor leerlingen uit de niveaugroepen. Zo hebben kinderen een bakje met hun spellingwerk, een bakje met hun leeswerk en een bakje met hun rekenwerk. In het midden van de klas staat een ronde thematafel. Deze tafel gebruikt de leerkracht om dingen rondom een thema op te leggen.
<i>Individuele werkplekken</i>	Er zijn twee computers achter in de klas. Er staat een grote tafel achter in de klas waar kinderen aan kunnen werken tijdens vrije keuze en af en toe tijdens andere lessen.
<i>Werkplek leerkracht</i>	Het bureau van de leerkracht staat vooraan aan de raamkant van de klas.
<i>Instructietafel</i>	Er staat wel een tafel achter in de klas, maar deze wordt op dit moment niet gebruikt als instructietafel.

Interactie	
<i>Dagopening met klassengesprek</i>	De leerkracht groet de kinderen en vertelt kort wat ze die dag gaan doen. Kinderen krijgen tevens de kans om kort iets te vertellen. Om 08.50 uur gaat de bel voor de niveaugroepen, pakken de kinderen hun spullen en blijven ze in de klas of gaan naar een andere klas om te gaan lezen.
<i>Interactieve activiteiten</i>	De kinderen starten de leesles met stillezen. Daarna vindt er veel interactie plaats. Leerkracht bouwt interactieve activiteiten in als: - bespreken van de tekst - fouten lezen; leerkracht leest de tekst met fouten, kinderen moeten aangeven wat de leerkracht fout leest. - koorlezen De leerkracht zorgt door de lessen heen voor veel interactie. Hierbij schenkt ze aandacht aan de woordenschat door kinderen steeds te vragen naar de betekenis van bepaalde woorden.

Klassenregels

<i>Duidelijke klassenregels</i>	De basisregels die door de hele school gelden hangen op de muur. Deze worden ondersteund door een zestal plaatjes. De drie basisregels zijn: 1) Pijn is niet fijn. 2) Laat anderen spelen en werken. 3) Ga netjes om met je eigen en andermans spullen. Op het bord hangt nog een plaatje met daarbij de tekst 'Om de beurt praten'.
<i>Klassenregels ondersteund door picto's of schriftelijk weergegeven</i>	De basisregels en de regel 'om de beurt praten' worden ondersteund door plaatjes.

Werk-taaksituaties; typen taken/opdrachten

<i>Soort taken en opdrachten</i>	Tijdens de leesles krijgen kinderen vooral 'vrije' taken. De taken worden klassikaal behandeld en interactie staat hierin centraal. Bij spelling werken de kinderen in een werkboek. Hierin moeten kinderen met name invuloefeningen maken. Bij rekenen hebben de kinderen ook een werkboek waar ze met name werken met invuloefeningen. De leerkracht geeft zelf nog een aantal opdrachten tijdens de lessen waarin interactie centraal staat.
<i>Open of gesloten</i>	Afwisselend; bij lezen gaat het om meer open opdrachten omdat deze les heel interactief is. Leerkracht bedenkt ter plekke ook een aantal opdrachten op basis van wat uit de kinderen komt. Bij spelling en rekenen gaat het om meer gesloten opdrachten omdat hier de opdrachten al vast staan in een werkboek.
<i>Opdrachten afgestemd op individu</i>	De kinderen van de hele middenbouw zitten in niveaugroep. Bij de niveaugroep spelling in middenbouw 2 zijn er 2 niveaus binnen deze groep. Bij rekenen en lezen doen alle kinderen hetzelfde en wordt er niet gewerkt in niveaugroepen binnen de niveaugroep zelf. Er zijn wel kinderen die speciale begeleiding of een speciale benadering nodig hebben. Dit is dan opgenomen in een handelingsplan. Hierbij gaat het met name over de benadering van kinderen met gedragsproblemen.
<i>Één taak of meerdere taken tegelijk</i>	De kinderen mogen bij spelling meerdere opdrachten maken en bij rekenen moeten ze vaak taak voor taak werken. De leerkracht geeft instructie over een taak, deze maken de kinderen dan. Daarna geeft de leerkracht instructie over een volgende taak die de kinderen na de instructie dan weer maken. Bij lezen wordt ook steeds taak voor taak gewerkt. De leesles is vooral klassikaal; de hele klas is met hetzelfde bezig.

Corrigeren van werk

<i>Op welke manier</i>	Leerkracht corrigeert op twee manieren: 1) Leerkracht loopt rond en kijkt ondertussen werk na dat bij leerlingen op de tafel ligt. Ze geeft hierbij meteen feedback aan de leerling. Ze corrigeert het werk met een rode pen en geeft aan waar de leerling nog even naar
------------------------	---

	moet kijken. 2) Leerlingen leveren hun werk in en de leerkracht verzamelt het werk op haar bureau. Ze kijkt het werk dan op een later tijdstip na.
<i>Ruimte voor kinderen om zelf het werk na te kijken</i>	Kinderen corrigeren hun werk niet zelf. Ze moeten wel de fouten verbeteren als de leerkracht tijdens de les het werk heeft nagekeken.

Vrijheid voor kinderen om zelf keuzes te maken

<i>Op welke momenten kiezen kinderen zelf</i>	Als kinderen klaar zijn, mogen ze een werkje kiezen. Dit is het enige moment dat de kinderen zelf kiezen.
<i>Op welke momenten kiest de leerkracht</i>	Vrijwel altijd. De leerkracht bepaalt wat de kinderen gaan doen. Dit doet ze dan af en toe wel op basis van de reacties die kinderen geven, maar over het algemeen kiest de leerkracht wat de kinderen moeten doen.

Leerling-leerkracht interactie

<i>Stimuleren en motiveren door de leerkracht</i>	Leerkracht geeft veel directe positieve feedback. Ik zie kinderen stralen bij het ontvangen van deze feedback. Kinderen doen na het ontvangen van deze feedback goed mee met de les. Betrokkenheid wordt vergroot.
<i>Reageren van de leerkracht op de leerling</i>	De leerkracht speelt in op wat leerlingen zeggen. De leerkracht vertelt waarom ze dingen doet. Zo vertelt ze de leerlingen dat ze de oefening waarbij zij een deel van de zin leest en de leerlingen de zin af moeten maken, doet omdat leerlingen dan leren om sneller te lezen.
<i>Reactie van leerkracht op hulpvragen</i>	De leerkracht probeert kinderen direct te helpen. Als de leerkracht even geen tijd heeft, geeft ze dit aan als er kinderen naar haar bureau lopen. Kinderen kijken dan om zich heen en een aantal van deze kinderen loopt naar mij toe om toch een antwoord te krijgen op hun vraag.

Manier van instructie geven

- Veel interactie
- Visualiseren op het bord
- Klassikaal
- Vragen naar woordbetekenissen en vanuit hier een koppeling maken met andere zaken die met het woord samenhangen.

Manier van hulp geven

- Rondlopen en kinderen die hulp nodig hebben, proberen zo snel mogelijk hulp te bieden.
- Kinderen zelf aan het denken zetten.
- Kinderen op weg helpen door af en toe iets voor te zeggen.
- Kinderen complimenten geven voor goede antwoorden.

Houding leerkracht

- Open
- Positief
- Betrokken
- Stimuleert kinderen
- creëert veel interactie
- Benoemt gewenst gedrag

Stellen van grenzen

De leerkracht geeft aan welk gedrag ze graag wil zien. Als een kind zich niet aan de regels houdt, benoemt de leerkracht dit kort en geeft aan welke kinderen gewenst gedrag laten zien.
Er zitten in de groep weinig tot geen kinderen met duidelijk grensoverschrijdend gedrag.

Verloop overgang van werkvormen/taken/opdrachten

Het duurt even voordat de kinderen hun spullen hebben. De spullen liggen in de naambakjes. Een aantal kinderen kijkt om zich heen en vragen bij het pakken van de spullen hulp aan een ander kind of aan de leerkracht.

Kindkenmerken

Omgaan met instructie

<i>Hoe starten de kinderen op (zelf of door begeleiding van leerkracht)</i>	De kinderen starten de leesles door zelf te gaan lezen. Een aantal kinderen heeft hierbij wel nog sturing van de leerkracht nodig. Deze kinderen beginnen niet uit zichzelf. De spellingles start de leerkracht op. De kinderen krijgen van de leerkracht te horen wat ze moeten doen.
<i>Snel of langzaam</i>	Zeer wisselend. Een aantal kinderen moet precies van de leerkracht te horen krijgen wat ze moeten doen en anderen pakken hun spullen en gaan vrij snel aan de slag.
<i>Zelfverzekerd of aarzelend</i>	Ongeveer de helft van de kinderen kijkt om zich heen tijdens het opstarten van de les. Deze kinderen moeten dan ook door de leerkracht gestuurd worden. De rest van de kinderen start zelfstandig op.
<i>Behoeft aan extra instructie</i>	Er zitten kinderen in de klas die zonder vrijwel constante sturing van de leerkracht niet vooruit komen. Deze kinderen hebben behoefte aan extra instructie anders komen ze niet verder.

Omgaan met problemen

<i>Gedrag dat kinderen laten zien bij problemen</i>	Als kinderen ergens tegenaan lopen, lopen ze naar de leerkracht toe. Er zijn geen kinderen die hulp vragen aan hun buurman/buurvrouw. Kinderen kijken om zich heen als de leerkracht hen niet kan helpen of ze lopen naar mij om toch een antwoord op hun vraag te krijgen.
---	--

<i>Hulp aan elkaar bieden</i>	Tijdens mijn observatie heb ik niet gezien dat kinderen hulp aan elkaar bieden.
<i>Afhankelijkheid van leerkracht</i>	Kinderen hebben de leerkracht nodig bij hun hulpvragen. Ik heb niet gezien dat kinderen zelf hun problemen oplossen. Hier hebben ze de leerkracht echt bij nodig.

Gedrag na afronding taak/activiteit

<i>Gedrag van kinderen als ze klaar zijn met een activiteit</i>	- Kinderen kijken om zich heen. - Kinderen spelen een spelletje. Bij de wisseling van les stoppen de kinderen hun spullen in het desbetreffende vakje (lezen, spelling of rekenen) en pakken ze de spullen uit een ander bakje voor de volgende les.
<i>Tempo waarin kinderen klaar zijn met een activiteit</i>	Vrijwel alle kinderen krijgen niet af wat de leerkracht op de planning heeft staan. Er zijn vier kinderen bij de spellingles die hun werk wel helemaal afkrijgen. De leesles loopt uit, maar er zijn geen vaste opdrachten die de kinderen af moeten hebben.

Aandacht en concentratie; taakgerichtheid

<i>Taakgericht aan het werk zijn</i>	Ongeveer de helft is zelfstandig aan het werk en heeft daarbij de leerkracht niet nodig. De andere helft kijkt om zich heen als ze iets niet snappen of loopt naar de leerkracht om een vraag te stellen. Betrokkenheid tijdens het klassikale gedeelte is hoog. Met name bij lezen. Leerkracht is hier veel bezig met interactie en leerlingen nemen actief deel aan de les. Tijdens de zelfstandige verwerking lijkt de betrokkenheid wat lager.
<i>Gedrag wat kinderen laten zien tijdens het werken</i>	- Lachen - Kinderen juichen als ze horen dat de leerkracht fouten gaat lezen. - Kinderen kijken om zich heen. - Kinderen staan op en lopen naar de leerkracht om iets te vragen. - Tijdens de spellingles vallen er 5 potloden op de grond. - Kinderen lezen de opdracht hardop.

Opruimen materialen

<i>Duidelijkheid over plaats van materialen</i>	Kinderen weten dat ze het materiaal terug moeten leggen in hun eigen bakje van het desbetreffende vak.
---	--

Vragen om hulp

<i>Hoe vragen kinderen om hulp</i>	De kinderen lopen naar de leerkracht om hun vraag te stellen. Het stellen van de vraag lijkt nog lastig. Ik hoor verschillende kinderen zeggen: 'Juf, ik snap dit niet.' Ze verwoorden hierbij niet wat ze dan precies niet snappen. Een kind komt naar mij toe en stelt de vraag: 'Juf, mag ik jou wat vragen?' Ik
------------------------------------	--

	geef aan dat dit wel mag. Het kind zegt: 'Juf, S. zijn vulpen doet het niet.'
<i>Wat vragen kinderen</i>	Kinderen stellen niet geheel concrete vragen. Ze stellen vragen als: 'Wat moet je hier doen?' of vragen als: 'Wat moet hier staan?'
<i>Frequentie van hulp vragen</i>	Tijdens één les stelt gemiddeld iedere leerling één of enkele vragen aan de leerkracht.

Zelfinstructie

<i>Zijn de kinderen hiertoe in staat</i>	Ik heb niemand gezien die zich geheel zelf kan sturen. De kinderen stellen zich afhankelijk op van de leerkracht.
--	---

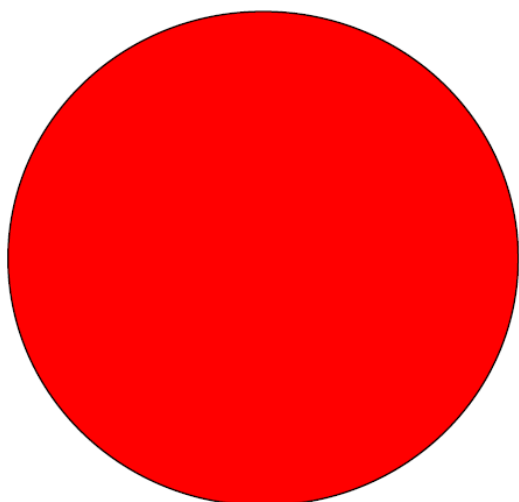
Houding van de kinderen

<i>Afwachtend of juist zelf initiatieven nemen</i>	Over het algemeen afwachtend. Een enkeling laat zien in staat te kunnen zijn om zelf initiatieven te nemen. Dit uit zich dan in gedrag waarin je kunt zien dat kinderen (te) snel aan het werk gaan en er vervolgens tegenaan lopen dat ze het toch niet helemaal begrijpen.
<i>Betrokkenheid en motivatie</i>	Kinderen zijn betrokken. Ze steken regelmatig hun vinger op, lachen, willen dingen vertellen etcetera. Door de vele interactie die de leerkracht heeft met de kinderen en die ze stimuleert tussen kinderen, lijkt de betrokkenheid hoger.

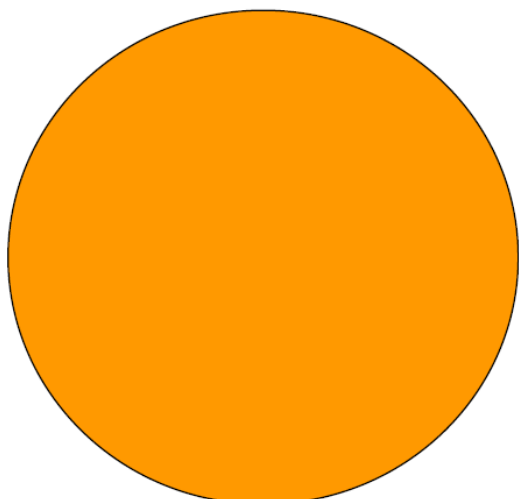
Interactie kind – kind en kind - leerkracht

<i>Kind - kind</i>	Kinderen praten af en toe met elkaar. Ze over leggen niet of nauwelijks over het werk waar ze mee bezig zijn.
<i>Kind – leerkracht</i>	Kinderen vragen de leerkracht om hulp, geven antwoord op haar vragen of komen vertellen over iets wat hen bezighoudt.

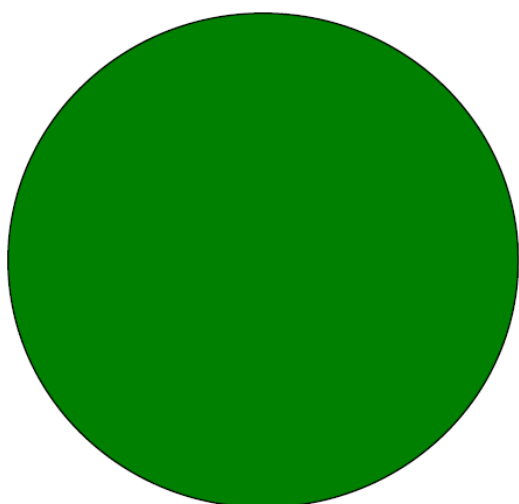
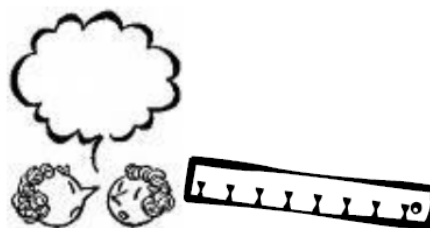
Bijlage 7: Werken met het stoplicht



Je mag aan niemand iets vragen. Je werkt voor jezelf en je mond is op slot.



Je mag alleen hulp vragen aan je buur. Gebruik de liniaalstem.



Je mag iedereen om hulp vragen, ook de juf.



Hoe werk ik met het takenbord?

1. Ik **kies** een taakje.
2. **Snap** ik wat ik moet doen? Nee? Dan vraag ik het even.
3. Ik **maak** het taakje.
4. Ik **kijk** het taakje **na**.
5. Ik **lever** het taakje **in**.
6. Ik **hang** een kaartje in de juiste dagkleur op het takenbord.



Bijlage 9: Vragenlijst voor leerlingen van middenbouw 2 (eindmeting)

Vragenlijst kinderen

Eindmeting onderzoek

Stelling	Score 1-5
1. Ik weet wat de afspraken voor het werken in de groep zijn.	
2. Als ik een ander kind help, doe ik dat altijd zonder iets voor te zeggen.	
3. Ik weet wat zelfstandig werken is.	
4. Ik weet waar ik de materialen kan vinden om zelfstandig te kunnen werken in de klas.	
5. Als ik een probleem heb, los ik dat zelf op.	
6. Bij het zelfstandig werken maak ik zelf een plan voor wanneer ik wat ga doen.	
7. Ik ga goed met de spullen in de klas om.	
8. Als de juf even geen tijd voor mij heeft en ik heb een vraag, dan kan ik goed op de juf wachten.	
9. Ik weet wat ik moet doen als ik een vraag heb en de juf heeft geen tijd voor mij.	
10. Ik kijk mijn werk zelf na.	
11. Als ik een probleem heb tijdens het werken aan een opdracht, kan ik goed uitleggen wat mijn probleem is.	
12. Ik verbeter mijn fouten vaak.	
13. Ik kan goed samenwerken.	
14. Ik vind het belangrijk om zelfstandig te kunnen werken.	
15. Het werken met het takenbord vind ik leuk.	
16. Ik kan snel en rustig een werkje kiezen van het takenbord.	
17. Ik kan goed met het stoplicht werken.	
18. Ik kan de liniaalstem gebruiken tijdens het overleggen met mijn buurman of buurvrouw.	

(bewerking van checklist uit: Wenke & Röhner, 2006)

Meesterstuk Master SEN (GL)

Maartje Driessen

Studiejaar 2010-2011

1) Wat vind je van het werken met het takenbord? Waarom vind je dat?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Hoe vond je het werken met het stoplicht?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) Wat heb je de afgelopen weken geleerd?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Wat wil je nog leren met het werken met het takenbord?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Bijlage 10: Vragenlijst voor leerkracht van middenbouw 2 (eindmeting)

Zet een kruisje in het betreffende vakje (G=goed, V= voldoende, Z=zwak, O=onvoldoende)

De leerlingen:

	G	V	Z	O
1. kennen de groepsafspraken.				
2. kunnen elkaar helpen zonder voor te zeggen.				
3. weten wat zelfstandig werken is.				
4. weten waar ze het materiaal kunnen vinden.				
5. kunnen problemen zelf oplossen.				
6. kunnen zelf hun werk plannen met behulp van: • taakbord • planformulier				
7. kunnen goed met het materiaal omgaan.				
8. zijn in staat te werken volgens het principe van uitgestelde aandacht.				
9. weten wat zij kunnen doen als hun werk af is.				
10. kunnen het gemaakte werk zelf nakijken.				
11. verbeteren zelfstandig de gemaakte fouten.				
12. zijn in staat te verwoorden wat hun problemen zijn.				
13. kunnen samenwerken.				
14. kunnen kiezen waar zij hun werk willen maken.				
15. kunnen werken met handelingswijzers (stappenplan)				

1. Wat heb jij zoal ervaren tijdens de momenten dat de kinderen in de klas met het takenbord hebben gewerkt?

[illegible]

2. Hebben de kinderen jou verbaasd op het gebied van zelfregulerend leren? Zo ja, in welk opzicht?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Denk je dat je in de toekomst nog vaker met het takenbord gaat werken?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Zie je een mogelijkheid om het werken met het takenbord in combinatie met het stoplicht door te trekken naar de andere middenbouwgroepen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 11: Het takenbord in middenbouw 2



Bijlage 12: Plan- en evaluatieformulier werken met het takenbord

Naam:			
Dagkleur:	Dag:		
Voor het werken:			
	 Lezen	 Rekenen	 Taal
Met welk verplicht taakje ga je beginnen? Zet een kruisje onder dat taakje.			
Kies je voor een makkelijk of een moeilijk taakje? Kleur het aantal bolletjes.	000	00	00
Hoeveel verplichte taakjes ga je af krijgen vandaag? Kleur het juiste vakje.	1	2	3
Na het werken:			
Ik heb de taakjes die ik af wilde krijgen, ook echt af gekregen.	Ja		Nee
Het werken tijdens het rode stoplicht ging.....			
Het werken tijdens het oranje stoplicht ging.....			
Het werken tijdens het groene stoplicht ging			