

‘ALS IK ZELFSTANDIG WERK, DOE IK GEEN ONNODIGE DINGEN’

Een praktijkgericht onderzoek naar optimale begeleiding van leerlingen in hun zelfsturend leerproces.

Maart, 2020

Bachelorthesis van:

R. van Rijswijk, 920915001

Hogeschool KPZ, pabo (opleiding tot leraar basisonderwijs)

Onderzoeksbegeleider: R. Frederiks en M. Elburg

Onderzoek uitgevoerd in opdracht van: DKC de Markesteen, Zwolle

VOORWOORD

Geachte lezer,

Voor u ligt mijn bachelorthesis ter afronding van mijn opleiding tot leraar basisonderwijs. Anders dan andere jaren, omvat deze thesis slechts een deel van de totale opdracht. De totale opdracht is opgedeeld in twee fasen: Fase A en Fase B. Fase A omvat alles van het vooronderzoek tot aan de formulering van ontwerpcriteria. Vanaf dat punt start Fase B, een fase die enkel in de praktijk zal plaatsvinden en afgerond gaat worden met een fysieke presentatie aan het team en de beoordelaars. Dit praktijkgerichte onderzoek heeft plaatsgevonden op DKC De Markesteen in Zwolle Zuid. Een academische opleidingsschool, waar innovatie en ontwikkeling hoog op de agenda staat. Ik heb als vierdejaarsstudent een bijdrage mogen leveren aan de academische identiteit van de school. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de bovenbouw. De bouw waar ik, naast onderzoek doen, ook praktijkervaring mag opdoen door twee dagen per week zelfstandig voor de klas te staan. De combinatie van deze twee gegevens, maakte het dat ik snel binding had met de school en met de onderzoekspopulatie. Zodoende werd het belang van dit onderzoek voor mij persoonlijk als nog urgenter ervaren. Het praktijkprobleem dat de basis vormt voor dit onderzoek komt voort uit de daltonvisitatie en het eerste onderzoek dat vorig schooljaar is uitgevoerd door de toenmalige vierdejaarsstudent. Zij heeft aanbevelingen gedaan, waar ik mee verder ben gegaan. Derhalve is het onderwerp geworden *zelfstandig werken door leerlingen en het begeleiden daarvan door leraren*.

Ik heb bewust gekozen om af te studeren op De Markesteen. Ik ben erg blij dat Jorien Griffioen en Regina Frederiks mij die kans gegeven hebben en dat ik deze kans met beide handen heb gegrepen. De begeleiding van Regina Frederiks heeft ervoor gezorgd dat ik, ondanks alle maatregelen die landelijk genomen werden en een grote impact hadden op het basisonderwijs, toch doorzette en daardoor nu zicht heb op nominaal kunnen afstuderen. Daarnaast was het erg prettig samenwerken met Mariëlle Elburg. Ze stond altijd voor ons klaar en liet geen kans onbenut om mij te laten weten dat ze vertrouwen had in mijn kennis en kunde.

Als laatst, wil ik benoemen hoe trots ik op mijzelf ben. Van vroegtijdige schoolverlater op zeventienjarige leeftijd, naar afstuderende moeder op achtentwintigjarige leeftijd. Dit was mij nooit gelukt als Hogeschool KPZ een andere visie op onderwijs had. Alle docenten stonden gedurende de vier jaar klaar om mij te motiveren en om mij uit te dagen om buiten mijn comfortzone te treden, waarvoor dank.

Voor nu rest mij niets anders dan u veel plezier te wensen met het lezen van mijn bachelorthesis.

Zwolle, maart 2021

Renee van Rijswijk

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	1
Excerpt [NL]	3
Samenvatting [NL]	3
Excerpt [ENG]	4
Summary [ENG]	4
1. Introductie	5
1.1. Context	5
1.2. Aanleiding	5
1.3. Praktijkprobleem	5
1.4. Relevantie en actualiteit	5
1.5. Begripsverheldering	6
1.6. Onderzoeksdoelen	6
1.7. Hoofd- en deelvragen	7
1.8. Structuur thesis	7
2. Theoretisch kader	8
2.1. Inleiding	8
2.2. Literatuurstudie	8
2.3. Conclusie	13
3. Contextonderzoek	14
3.1. Inleiding	14
3.2. Methodologie	14
3.3. Resultaten	17
3.4. Conclusie	18
4. Conclusie en discussie	20
4.1. Inleiding	20
4.2. Discussie	20
4.3. Conclusie en advies	20
5. Ontwerpen	22
5.1. Inleiding	22
5.2. Uitgangspunten	22
5.3. Conclusie	22
Bibliografie	24
Bijlagen	26
Bijlage A. Verklaring gedragscode onderzoek	26
Bijlage B. Toestemmingsverklaring HBO-kennisbank	27
Bijlage C. Onderzoeksvoorstel	28
Bijlage D. Meetinstrument I	37
Bijlage E. Meetinstrument II	38
Bijlage F. Meetinstrument III	41
Bijlage G. Resultaten meetinstrument I	43
Bijlage H. Resultaten meetinstrument II	45
Bijlage I. Resultaten meetinstrument III	50
Bijlage J. Resultaat Ontwerppeiling team	52

EXCERPT [NL]

Onderwerp: Zelfregulerend leren, leerlingen begeleiden tijdens de overgang van (klassikale) instructie naar zelfstandig werken tijdens taaktijd. *Onderzoeksgroep:* Leraren en leerlingen van groep 5 tot en met 8 *Methode:* Literatuuronderzoek, leraren observeren en bevragen, leerlingen bevragen. *Conclusie:* Kennis rondom dit onderwerp is zowel bij leraren als bij leerlingen aanwezig. Het ontwerp moet gericht zijn op praktische handvatten om dit proces zo optimaal mogelijk te laten verlopen. Daarnaast is het aanbevolen om ruimte in te bouwen voor (formatieve) feedback en structurele aanbieding van leerstrategieën.

SAMENVATTING [NL]

In 2019 heeft op De Marke een Daltonvisitatie plaatsgevonden waarbij gerecommandeerd is om meer aandacht te besteden aan vrijheid voor leerlingen om zelfstandig en zelfsturend te leren. Naar aanleiding daarvan heeft er vorig jaar een onderzoek plaatsgevonden gericht op doelen opstellen, waar dit onderzoek een stap verder gaat en zich richt op het proces tot doelen behalen. Het praktijkprobleem is als volgt geformuleerd: leraren ervaren de leerlingen als te afhankelijk en te weinig proactief wanneer het gaat over hun leerproces. Ze ervaren zichzelf als handelingsverlegen, merken het probleem op als zeer urgent maar zijn voorzichtig betreft de oplossing aangezien ze geen werkdrukverzwaring wensen. De methodes die zijn ingezet om generieke en contextuele kennis te vergaren, zijn: literatuuronderzoek, leraren observeren, leraren bevragen en leerlingen bevragen. Hiervoor zijn instrumenten ontworpen die gebaseerd zijn op bestaande instrumenten die evidence-based zijn. Geconcludeerd is dat kennis aanwezig is, maar dat dit niet altijd zichtbaar is in de praktijk – dit geldt voor zowel de leerlingen als de leraren. In de praktijk is met name duidelijk geworden dat er geen consensus is in het handelen van leraren en dat niet alle beschikbare middelen, effectief worden ingezet. De geformuleerde criteria voor een innovatief ontwerp zijn dan ook als volgt: leraren willen praktische handvatten om leerlingen te begeleiden in hun (zelfstandig) leerproces en leerlingen moeten meer middelen beschikbaar hebben om hun proces te kunnen registreren. Dit tezamen moet geëvalueerd worden door zowel de leraar als de leerling en ook moet de leraar ruimte creëren voor expliciete en effectieve feedback die gedifferentieerd wordt aangeboden.

TREFWOORDEN: ZELFREGULEREND LEREN, ZELFSTANDIG WERKEN, ZELFSTUREND, VERANTWOORDELIJKHEID, BEGELEIDING, VRIJHEID IN GEBONDENHEID.

EXCERPT [ENG]

Subject: Self-regulated learning, guiding learners during the transition from (classroom) instruction to working independently during task time. *Research group:* Teachers and learners from group 5 to 8. *Method:* Literature research, observing and questioning teachers, interview learners. *Conclusion:* Knowledge about this subject is available with both teachers and learners. The design must be focused on practical tools to ensure that this process runs as optimally as possible. In addition, it is recommended to build in space for (formative) feedback and structural offering of learning strategies.

SUMMARY [ENG]

In 2019, a dalton assessment took place at De Markesteen, during which it was recommended to pay more attention to the freedom for learners to learn independently and in a self-directed manner. As a result, a study was conducted last year aimed at setting goals, where this study goes a step further and focuses on the process of achieving goals. The practical problem has been formulated as follows: teachers perceive the students as too dependent and too little proactive when it comes to their learning process. They experience themselves as shy, perceive the problem as very urgent, but are cautious about the solution as they do not wish to increase their workload. The methods used to acquire generic and contextual knowledge are literature research, observing teachers, questioning teachers and questioning learners. To this end, instruments have been designed that are based on existing instruments that are evidence-based. It was concluded that knowledge is present, but that it is not always visible in practice - this applies to both learners and teachers. In practice it has become particularly clear that there is no consensus in the actions of teachers and that not all available resources are used effectively. The formulated criteria for an innovative design are therefore as follows: teachers want practical tools to guide learners in their (independent) learning process and learners must have more resources available to be able to keep up with their process. Together this must be evaluated by both the teacher and the learner where the teacher must also create space for explicit and effective feedback that is offered in a differentiated way.

KEYWORDS: SELF-REGULATED LEARNING, AUTONOMOUS LEARNING, SELF-DIRECTING, RESPONSIBILITY, GUIDANCE, FREEDOM IN BINDING.

1. INTRODUCTIE

1.1. CONTEXT

Het onderzoek vindt plaats op basisschool de Markesteen in Zwolle-Zuid. Dit is een openbare daltonschool die 1 van de 24 basisscholen is die vallen onder het bestuur van de stichting OOO (Openbaar Onderwijs Zwolle, red.). De Markesteen is sinds 2019 een geregistreerd Dalton-Kindcentrum. Dit betekent dat het onderwijs en opvang verzorgt voor circa 200 leerlingen in de leeftijd van nul tot twaalf jaar. Het onderwijs en de opvang wordt vormgegeven op basis van de daltonprincipes alsook hun eigen geformuleerde kernwaarden: plezier, onderzoekend, inlevend, toegankelijk en betrouwbaar.

De Markesteen is een academische opleidingsschool. Dit houdt in dat zij ontwikkelvraagstukken formuleren waarvoor ieder schooljaar een vierdejaarsstudent van Hogeschool KPZ, praktijkgericht onderzoek uitvoert. Dit vindt plaats in cycli van drie jaar.

Het onderzoek richt zich op de bovenbouw – groep 5 tot en met 8. De onderzoekspopulatie omslaat een groep van 79 leerlingen en 7 leraren.

1.2. AANLEIDING

Zoals beschreven is de Markesteen een academische opleidingsschool en werken zij met ontwikkelvraagstukken die in een cyclus van drie jaar door middel van praktijkgericht onderzoek worden beantwoord. Het huidige thema komt voort uit de daltonvisitatie die in april 2019 heeft plaatsgevonden. Daaruit kwam het vergroten van eigenaarschap als meest urgente ontwikkelpunt naar voren. Vorig schooljaar heeft het eerste onderzoek plaatsgevonden. Dit was gericht op het opstellen van persoonlijke leerdoelen door leerlingen. Op basis van de aanbevelingen die toen gedaan zijn, gaat dit onderzoek verder.

1.3. PRAKTIJKPROBLEEM

Er worden, door leraren in de bovenbouw, praktische handvatten gemist om leerlingen zelfsturend aan het werk te laten gaan op het moment dat zij werken aan leerdoelen. Deze leerdoelen komen aanbod wanneer zij taaktijd op het rooster hebben. Taaktijd is een regelmatig terugkerend moment waarbinnen leerlingen zelfstandig werken aan hun taken. Deze taken zijn te vinden op een taakkaart die zij wekelijks krijgen van de leraar.

Het probleem bevindt zich in de attitude van de leerlingen en zou zodoende als een consequent en systematisch probleem kunnen worden ervaren. Echter is het zo dat het enkel zichtbaar is op momenten dat leerlingen zelfstandig aan het werk gaan. Tijdens deze momenten worden ze als te leraarafankelijk ervaren, door de leraren, in het bereiken van hun leerdoelen. De leraren vinden dat zij de leerlingen te veel bij de hand moeten nemen. Hun wens is dat leerlingen zelfstandig te werk gaan op het moment dat het taaktijd is. Zodoende komt het moment van probleemervaring met name voor bij de start van de taaktijd en is vooral daar de verandering gewenst.

1.4. RELEVANTIE EN ACTUALITEIT

De wens om leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling om zelfstandig tot leren tot komen, is het afgelopen jaar urgenter dan ooit gebleken. Door omstandigheden is tot twee keer toe besloten om de scholen fysiek te sluiten en leerlingen enkel op afstand onderwijs te bieden. Dit vraagt veel van alle betrokkenen: flexibiliteit, aanpassingsvermogen, veerkracht en doorzettingsvermogen. Zelfs een daltonschool (onderwijskundig gezien een stroming die een groot beroep doet op zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid van leerlingen, red.) als De

Markesteen, heeft moeten constateren dat leerlingen nog veel te ontwikkelen hebben op het gebied van zelfregulatie en zelfsturing. Dat deze wens er al was, ook voor deze meest actuele ontwikkelingen, komt door het bewustzijn dat de school heeft van haar maatschappelijke taak. Zij wil, door middel van de daltonprincipes, leerlingen voorbereiden op een dynamische samenleving waarin zij actief kunnen participeren en anticiperen op veranderingen. Om dit tot stand te brengen, wordt er van een individu bepaalde kennis en vaardigheden verwacht op gebied van (meta-)cognitie en motivatie (Pintrich, 2004). Zelfsturing is daarin een belangrijke pijler. De leraar is er om de leerling het te leren om het uiteindelijk zelf te doen. Toch merkt ook De Markesteen dat deze visie op onderwijs niet overeenkomt met de daadwerkelijke, dagelijkse praktijk. Om die twee elementen nader tot elkaar te brengen, zal dit onderzoek zich richten op het beantwoorden van die ontwikkelingsvraag.

1.5. BEGRIPSVERHELDERING

In de thesis wordt gebruik gemaakt van verschillende (vak)termen. Deze begrippen worden hieronder nader gedefinieerd:

- Attitude: Manier van handelen die gebaseerd is op de waarden en normen van het individu.
- Eigenaarschap: Een pijler (Kernwaarde, red.) binnen het daltononderwijs. Dit staat voor de leerling die zich verantwoordelijk voelt voor zijn/haar leerproces en die verantwoordelijkheid neemt.
- Leraargedrag: Waarneembaar handelen van de leraar die al dan niet gestuurd wordt door attitude, visie en/of affectie.
- Leerlinggedrag: Waarneembaar handelen van de leraar die al dan niet gestuurd wordt door attitude, motivatie en/of affectie.
- Taaktijd: Een vast moment op het rooster waarin leerlingen zelfstandig aan de slag gaan met de taken die op hun taakkaart staan. Binnen dit moment mogen leerlingen zelfstandig keuzes maken welke taken zij maken, op welk moment en hoelang zij daarmee bezig zijn. Gemiddeld staat taaktijd 60-90 minuten per dag op het rooster op De Markesteen.

1.6. ONDERZOEKSDOELEN

- Vaardigheden en motivatie van leerling inzichtelijk maken en vergroten rondom het zelfsturend leren.
- Kennis en vaardigheden van leraar vergroten rondom het aansturen van zelfsturend leren van leerlingen.
- Praktische handvatten om dit inzicht in de praktijk toe te kunnen passen.

1.7. HOOFD- EN DEELVRAGEN

Op basis van de hierboven beschreven informatie – die verkregen is door het doen van vooronderzoek, zie Bijlage C – zijn de hoofd- en deelvragen geformuleerd.

HOOFDVRAAG

Hoe kunnen de leraren leerlingen in groep 5 tot en met 8 effectief begeleiden tijdens de startfase van het zelfstandig werken aan hun leerdoelen tijdens taaktijd?

DEELVRAGEN

Generieke kennis:

1. Wat wordt er verstaan onder zelfstandig werken aan leerdoelen?
2. Welke begeleiding door leraren is essentieel en effectief om tot een optimale start van zelfstandig werken te komen?
3. Welk leerlinggedrag is te onderscheiden tijdens het zelfstandig werken aan leerdoelen?

Contextuele kennis:

4. Hoe handelen de leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken van leerlingen?
5. Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen?
6. Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken?

Ontwerpgerichte kennis:

7. Waar moet een ontwerp aan voldoen om effectieve leerlingbegeleiding door leraren te bevorderen tijdens de startfase van zelfstandig werken tijdens taaktijd?

1.8. STRUCTUUR THESIS

De thesis bestaat uit vijf hoofdstukken waarbij uitgegaan is van de onderzoekscyclus, zoals beschreven is door Van der Donk & Van Lanen (2018).

In het eerste hoofdstuk is door middel van een introductie de probleem- en vraagstelling gepresenteerd. In het tweede hoofdstuk zal met een literatuurstudie generieke kennis vergaard worden. Dit gebeurt aan de hand van de drie generieke deelvragen. De drie contextuele deelvragen worden beantwoord in Hoofdstuk 3. Eerst zal het contextonderzoek daar worden ingeleid, waarna de methode wordt beschreven om uiteindelijk op basis van de resultaten een conclusie te presenteren. De combinatie van generieke en contextuele kennis zal leiden tot een antwoord op de hoofdvraag. Dit gaat geconcludeerd en bediscussieerd worden in Hoofdstuk 4, waar ook aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk en toekomstig onderzoek. Uiteindelijk zal in Hoofdstuk 5 uitgangspunten beschreven worden voor een innovatief ontwerp. Deze uitgangspunten bestaan uit ontwerpcriteria, randvoorwaarden en voorlopige ontwerpdoelen. De daadwerkelijke implementatie van het ontwerp zal niet aan bod komen in deze thesis. Dit proces zal enkel in de praktijk plaatsvinden. De betrokkenen worden door middel van overleggen op de hoogte gehouden en het geheel wordt aan het eind van het schooljaar gepresenteerd tijdens een teamvergadering. Hierbij is het gehele team aanwezig, de onderzoeksbegeleiders en de aankomende academische student die het schooljaar daarna verder zal gaan met de aanbevelingen gedaan in dit onderzoek.

2. THEORETISCH KADER

2.1. INLEIDING

Aan de hand van (vak-)literatuur wordt er in dit hoofdstuk antwoorden geformuleerd op de generieke deelvragen. Deze deelvragen luiden als volgt:

- Wat wordt er verstaan onder zelfstandig werken aan leerdoelen?
- Welk leraargedrag is noodzakelijk en effectief om tot een optimale start van zelfstandig werken en leren te komen?
- Welk leerlinggedrag is te onderscheiden tijdens het zelfstandig werken aan leerdoelen?

Het doel van het bestuderen van literatuur is om te achterhalen welke theoretische kennis al voorhanden is op het gebied van zelfstandig werken. Dit zodat tijdens het contextonderzoek beoordeeld kan worden of de praktijk voldoet aan die voorwaarden en op welk gebied het innovatieve ontwerp zich zal moeten richten.

2.2. LITERATUURSTUDIE

2.2.1. ZELFSTANDIG WERKEN OF ZELFSTANDIG LEREN?

VERSCHILLEN TUSSEN VISIE EN PRAKTIJK

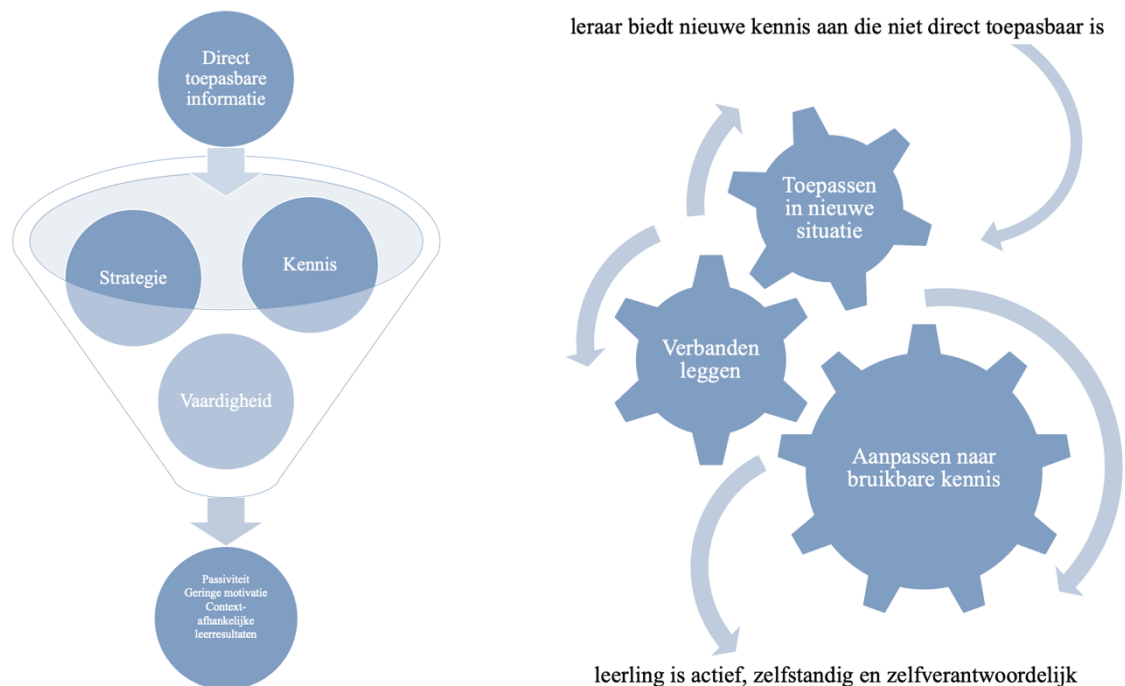
Wanneer er gesproken wordt over zelfstandigheid bij leerlingen wordt al snel gedacht aan zelfstandig werken. Dat de denotatie echter verschilt van de connotatie blijkt uit het artikel, geschreven door Anje Ros (2016). Hierin stelt de kenniskring van Pabo 's-Hertogenbosch dat het zinvol is om te achterhalen wat een leraar verstaat onder zelfstandig werken. Een mogelijke definitie die gegeven wordt is: zelfstandig aan het werk op momenten dat de leraar met andere leerlingen en/of werkzaamheden bezig is. Dit wordt gedefinieerd als zelfstandig werken. Echter kan er ook een betekenis gegeven worden zoals: zelfstandig keuzes maken met betrekking tot het eigen leerproces. Een begrip als zelfstandig leren is dan meer passend.

Naast dit verschil in connotatie rondom zelfstandigheid, is er ook een discrepantie tussen visie op onderwijs en de daadwerkelijke praktijk (Schalkers, 2014). Onderzoek wijst uit dat leraren en managementteams in het basisonderwijs duidelijke visies hebben betreft hun onderwijs, dat zij trachten dit zoveel mogelijk overeen te laten komen, maar dat de praktijk echter uitwijst dat dit niet altijd overeenkomt met hun visie (Ros, 2016). Leraren en schoolleiders zijn zich hier maar al te bewust van, willen graag ontwikkeling en innovatie ten behoeve van hun leerlingen implementeren, maar zij weten vaak niet het wat, hoe en wanneer (Verstraete & Nijman, 2020). Sinek (2009) heeft op basis van veelvuldig onderzoek de *golden circle* ontwikkeld; een denkkader die vanuit een *waarom*, *hoe* en *wat* bijdraagt aan visievorming. Hij stelt dat er in de praktijk veelal uitgegaan wordt vanuit het *wat* in de cirkel, maar dat het antwoord op de *waarom*-vraag een significante bijdrage levert in het overtuigen van anderen. Dat dit principe gericht is op het bedrijfsleven, neemt niet weg dat dit ook van toepassing is op het onderwijs. Leerlingen willen weten waarom ze iets moeten leren. Wanneer het leerdoel enkel gericht is op wat ze doen, zal het minder aantrekkelijk voor ze zijn om ermee bezig te gaan. Een leraar zal het betekenisvol moeten maken, de leerling prikkelen om nieuwe informatie te verwerken en eigen te maken. De motivatie, het zelfvertrouwen en het gevoel van competentie zal groeien wanneer een leerling *wat*, *hoe* en *waarom* met elkaar kan verbinden (Verstraete & Nijman, 2020).

VISIE

Wanneer het gaat over leren kan er uitgegaan worden van de objectivistische benadering (zie Figuur 1). Deze stelt dat de leraar alwetend is en metaforisch gezien de kennis giet in het lege hoofd van een leerling (Shuell, 1988). De leerling is in die situatie passief. Een tegenhanger

van die benaderingswijze is de constructivistische benadering (zie Figuur 1). Daarbij zorgt de leraar voor nieuwe kennis maar biedt deze op een niet-direct bruikbare manier aan. De leerling moet actief bezig zijn met een effectieve verwerking om het te verwerken tot persoonlijke kennis (Shuell, 1988). Om tot deze aanpak te komen is een bepaalde mate van vrijheid noodzakelijk. Op dat moment kan de leerling zijn eigen leren op gang brengen, beoordelen en zin van het leren ervaren (Rogers, 1978).



Figuur 1. Links: visualisatie van objectivistische benadering, rechts: visualisatie van constructivistische benadering.

Helen Parkhurst – pedagoog en grondlegger van het daltononderwijs – formuleerde haar visie op onderwijs, waarbij instructie en zelfstandig leren elkaar moeten afwisselen (Parkhurst, 1922). Haar gedachte hierachter was dat leerlingen pas optimaal ontwikkelen, op het moment dat zij zelf hun leerproces in handen krijgen. Leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd om te leren, echter om daar optimaal gebruik van te kunnen maken, moet de praktijk voldoen aan randvoorwaarden.

PRAKTIJK

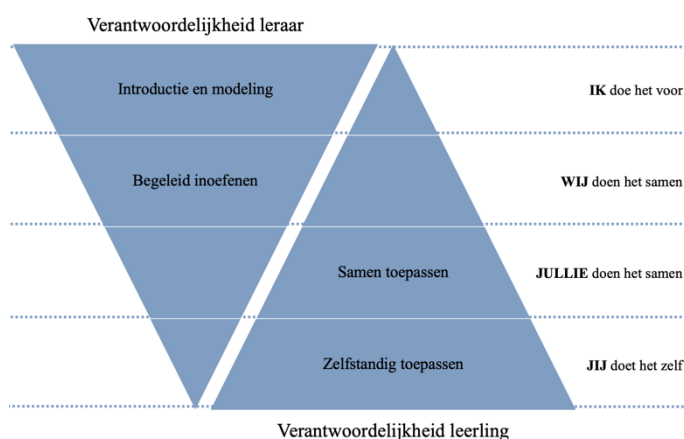
Om leerlingen te leren leren moeten zij beschikken over verschillende leerstrategieën op cognitief gebied, metacognitief gebied en op het gebied van motivatie (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Een cognitieve leerstrategie is gericht op het onthouden van nieuwe kennis en het integreren met bestaande kennis. Deze zijn heel specifiek gebonden aan een bepaalde context of vakinhoud. Metacognitie is de kunde om de cognitie te kunnen sturen en reguleren. De leerstrategieën die hieraan verbonden zijn hebben te maken met plannen, reflecteren en monitoren. Als laatste is affectie – zowel intrinsieke motivatie als extrinsieke motivatie – een belangrijke factor bij zelfsturing (De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek, Van der Werf, 2013). Met name aandacht voor de relevantie en het belang van de taak werkt bevorderend op de motivatie. In verband met de omvang van dit onderzoek is ervoor gekozen om dit onderdeel niet verder uit te werken. De leerstrategieën ondersteunen de leerlingen om leerfuncties te vervullen. Dit zijn geen vaststaande functies maar meer algemene, regulerende functies (Boekaerts & Simons, 1995). Het is de taak van de leraar om van een sturende rol, de begeleidende rol aan te nemen zodat leerlingen de vrijheid voelen om verantwoordelijkheid te nemen in hun leerproces. Bij die begeleidende rol is het van belang om expliciet aandacht te

besteden aan de leerstrategieën. Hattie (2009) beschrijft de volgende leerstrategieën met de hoogste effectgroottes: Stellen van doelen, zelfinstructie, zelfevaluatie, ordenen en aanpassen, samenvatten. Waarbij opvallend is dat wanneer de leerling wordt gedwongen actief met de informatie bezig te zijn de effecten groter zijn dan wanneer de leerling minder actief bezig zijn met de informatie – zoals bijvoorbeeld bij feitenregistratie en hervormen van omgeving.

2.2.2. BEGELEIDING VAN HET LEERPROCES

Zowel op de opleiding tot leraar basisonderwijs als in de praktijk wordt er veelvuldig gesproken over een optimale leeromgeving. Dit is een combinatie van verschillende factoren die ervoor zorgen dat de leerling enkel nog zorgen hoeft te maken om het eigen handelen aangezien de overige factoren die van invloed zijn, optimaal zijn. Om concreet te maken wat belemmerende factoren zijn, is het zinvol om te kaderen wat stimulerende factoren zijn voor het leerproces.

Wanneer wordt uitgegaan van de Self-Determination Theory, komen drie psychologische basisbehoeften naar voren. Deze basisbehoeften zijn gericht op het welbevinden, de ontwikkeling en de motivatie van de leerling en omvatten competentie, autonomie en sociale verbondenheid. Wanneer deze drie behoeften vervuld zijn, kan iemand optimaal ontwikkelen en functioneren aangezien ze in verband staan met fysieke gesteldheid, sociaal-emotioneel handelen en het zelfbeeld (Ryan & Deci, 2000) en dit kan als zodanig een stimulerende werking hebben. Daarnaast is het een grote uitdaging voor de leraar om balans te vinden tussen effectieve begeleiding & instructie en de leerling stimuleren om door middel van autonoom handelen uiteindelijk eigenaarschap te nemen in hun leerproces (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Boekaerts & Simons (2003) gaan er vanuit dat zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid aan te leren is door de leerling steeds in toenemende mate zijn leerproces zelf te laten monitoren en te reguleren. Dit gebeurt door de leerfuncties te laten vervullen door gebruik te maken van drie regimes, namelijk: leraar gestuurd, gedeeld gestuurd en leerling gestuurd. De basis van dit idee komt van Pearson & Gallagher (1983). Met het



Figuur 2. GRRIM: Mate van verantwoordelijkheid.

2003; Pearson & Gallagher, 1983). De leraar introduceert door middel van modeling de leerdoelen, de leeractiviteiten, de planning en de motiverende elementen. Ook stuurt de leraar de verwerkings- en regulatiefuncties door middel van uitleggen van informatie, relaties en verbanden. Bij het begeleid inoefenen ligt de focus op beloning, corrigeren, toetsing en feedback. De geleidelijke afgifte van verantwoordelijkheid gaat niet vanzelfsprekend. De leraar moet bereid zijn om de controle uit handen te geven, waarvan uit onderzoek door Project Schoolethos (Stevens, Beekers, Evers, Wentzel & Werkhoven, 2005) blijkt dat leraren hier moeite mee hebben en leerlingen ervaren dat zij meer vrijheid aankunnen dan hen gegeven wordt. Schalkers (2014) stelt dat er voldaan moet worden aan drie voorwaarden voor er zelfgestuurd leren kan plaatsvinden, namelijk:

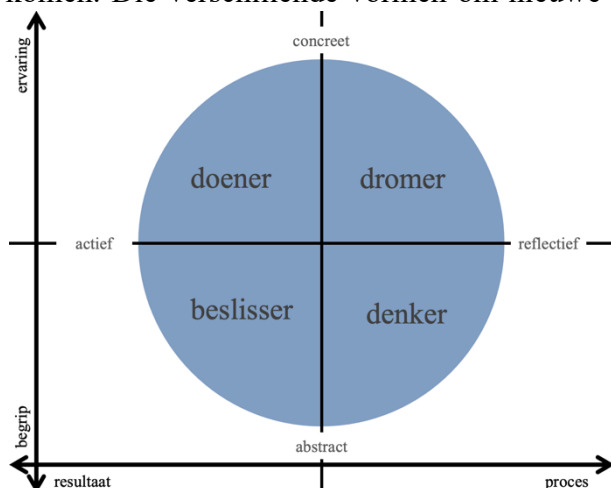
gradual release of responsibility instructional model (GRRIM) wordt inzichtelijk waar de sturing van het leerproces kan liggen (zie Figuur 2). Vertaald naar de praktijk betekent dit dat de verschillende fasen chronologisch doorlopen dienen te worden en dat iedere fase voorwaardelijk is om uiteindelijk tot volledige verantwoordelijkheid van de leerling te komen. Op het moment dat een nieuwe leerstrategie aan de orde komt, zal de sturing voornamelijk bij de leraar liggen (Boekarts & Simons,

- **Kennis** bij de leraar: de leraar moet bezitten over algemene kennis over zelfgestuurd leren en de implicaties ervan, bijvoorbeeld op het gebied van metacognitie maar ook kennis van (vak-)specifieke leerstrategieën.
- **Houding** van de leerling: de leerling moet erin geloven dat zij zelfgestuurd kunnen leren en zich dus competent en autonoom voelen.
- **Vaardigheden** van de leraar: behalve kennis moet de leraar ook beschikken over vaardigheden, zoals:
 - o Het kunnen motiveren van leerlingen om ze actief te laten participeren in hun leerproces.
 - o De leerlingen keuzes aan kunnen bieden.
 - o De leerlingen kunnen coachen door bijvoorbeeld gebruik te maken van hints.
 - o Het kunnen modelleren van zelfgestuurde competenties.

Daarnaast moet er ruimte zijn om effectief feedback te geven op het leerproces. Een leraar die effectieve steun en feedback biedt, stimuleert de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden (Jolles, 2017). Volgens Hattie (2009) moet de feedback gebaseerd zijn op de vragen waar ga ik heen, hoe sta ik ervoor en wat is de volgende stap. Hattie en Timperley (2007) hebben een feedbackmodel ontworpen waarin drie vragen worden gesteld op vier niveaus. De vragen zijn 'waar ga ik heen', 'hoe ga ik daarnaartoe' en 'wat is de volgende stap'. Deze vragen kunnen gesteld worden op het niveau van taak/product, leerproces, zelfregulatie en persoonlijk. Zowel de leraar aan leerling, als leerling aan zichzelf kan deze vragen stellen met als doel meer inzicht in en controle over het leerproces. Voerman & Faber (2016) hebben concrete vragen geformuleerd die feedback leerbevorderend maakt. Het is daarbij van belang dat er gedifferentieerd wordt in vorm van feedback zodat het passend is bij de fase waarin de leerling zich bevindt en zodoende optimaal, effectief is en de leerling het handelen erop kan aanpassen.

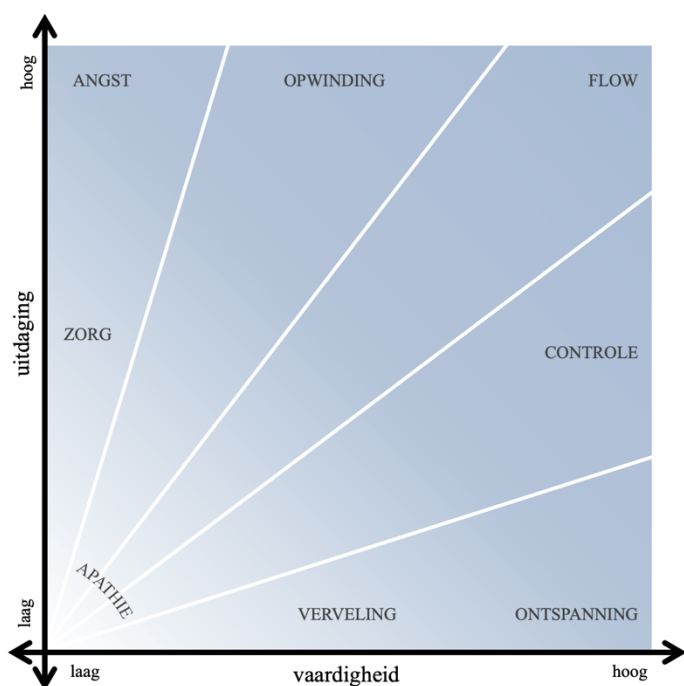
2.2.3. LEERLINGGEDRAG

Algemene opvatting is dat ieder mens uniek is en zo is ook iedere leerling binnen de klas uniek. In die strekking kan er gesteld worden dat iedere leerling recht heeft op een ongelijke behandeling om zo tot gelijke kansen te komen. In het verlengde daarvan komt het idee naar voren dat leerlingen verschillende leerstijlen kunnen hebben. Voorbeelden die dan genoemd worden zijn: auditieve, visuele en kinesthetische leerstijlen (Verstraete & Nijman, 2020). Er wordt ook gesproken van een mogelijke meervoudige intelligentie. Gardner (2011) stelt dat het niet gaat om hoe intelligent een leerling – kwantiteit – is maar hoe die leerling intelligent is – kwaliteit. Bij dit principe wordt er, net als bij Verstraete & Nijman (2020), uitgegaan van het idee dat individuele aspecten aangesproken moeten worden om zo de leerling tot leren te laten komen. Die verschillende vormen om nieuwe informatie te verwerven, bestaan zeker. Het is



Figuur 3. Leerstijlen volgens Kolb.

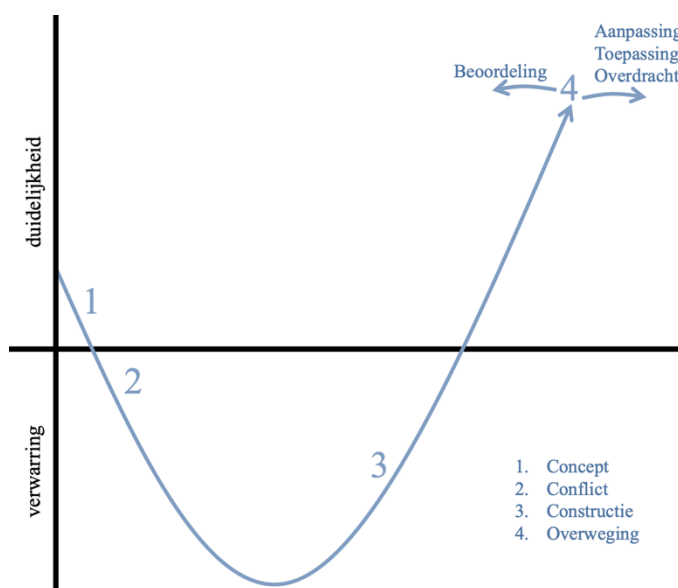
daarentegen zo dat alle vormen aangesproken moeten worden bij het leren in plaats van dat een leerling op een enkel aspect leert. Het proces van leren is een combinatie van aansturing van het leerproces, bewustzijn van het leerproces en aanpassing van referentiekaders (Simons & Zuijlen, 1998). Kolb (2007) heeft vier leerstijlen onderscheiden waarbij de kanttekening geplaatst is dat wanneer er een sterke voorkeur is voor een aspect, het dan niet uitgesloten is dat er niet geleerd kan worden volgens een ander aspect. Het leerproces is een cyclisch proces tussen de vier



Figuur 4. Visualisatie van mogelijke uitkomsten flow-theorie.

eindproducten – zorgt voor meer doorzettingsvermogen en behoefte aan complexe en uitdagende leerdoelen. Dat het van belang is om uitdagende doelen te stellen, blijkt uit de flow-theorie van Csikszentmihaly (2008). De theorie gaat ervan uit dat wanneer de samenhang tussen vaardigheid en uitdaging maximaal is, de leerling in een optimale modus komt. Daar tegenover staat dat wanneer de vaardigheid en uitdaging te laag is, er apathie ontwikkeld kan worden voor de taak. Figuur 4 laat schematisch zien welke mogelijke uitkomsten er zijn en wat er nodig is om optimaal tot leren te komen. Dit schema impliceert dat wanneer iemand in de flow zit, het leren lineair verloopt. Dit is volgens Nottingham (2017) niet altijd het geval. Wanneer het doel is om met nieuwe kennis te kunnen overdragen, toepassen en aanpassen, zal de leerling moeten kiezen voor diep leren (zie Figuur 5). Diep leren start vanuit een duidelijk, nieuw concept, zal aansluitend zorgen voor verwarring tijdens het conflict om uiteindelijk via constructie tot duidelijk nieuwe inzicht en kennis te leiden. De learning pit is geenszins een proces waarbij de leerling aan hun lot wordt overgelaten. Een meta-analyse van Marzano, Pickering & Pollock (2010) laat zien dat ontdekkend leren niet altijd de juiste manier van leren is. Afhankelijk van het doel en de context, zal er gestructureerd of ontdekkend geleerd kunnen worden. Vertaald naar de learning pit waar leerlingen doorheen gaan: bij de stappen 2 en 3 kan het initiatief zowel bij de leerling als de leraar liggen. De leraar kan door middel van scaffolding een vangnet bieden voor de leerling. Door uit te gaan van de constructivistische benadering biedt de leraar niet-direct bruikbare nieuwe informatie aan waarmee de leerling aan de slag gaat. Dat het leerproces een sociale aangelegenheid is blijkt uit

onderscheiden dimensies (Zie Figuur 3). Waarbij alle dimensies aangesproken moeten worden om van zinvol leren te kunnen spreken, dus zowel abstract als concreet en zowel reflectief als actief. Om leerlingen te stimuleren zelfstandiger te zijn, is het daarentegen wel noodzakelijk om meer de nadruk te leggen op het proces (Hattie, 2009). Wanneer de nadruk ligt op het resultaat zullen leerlingen minder geneigd zijn uitdagende doelen voor zichzelf te stellen. Carol Dweck (2017) introduceerde de fixed en growth mindset. Waarbij Nottingham en Larsson (2018) het belang van de omgeving benadrukte. Gezamenlijk stellen zij dat een concentratie op het proces van ontwikkelen en leren – in plaats van op prestatie en



Figuur 5. Verloop leerproces volgens de learning pit.

verscheidene onderzoeken (Tymms, Merrell, Thurston, & Andor, 2011). Zij toonden aan dat peer-tutoring een positieve bijdrage kan leveren aan het leren. Bij peer-tutoring geven leerlingen elkaar feedback op elkaars werk. Kostons, Donker & Opdenakker (2014) vonden voor dit effect echter geen significant bewijs. Zij stelden dat dit bewijs uitbleef doordat leerlingen onvoldoende was aangeleerd hoe effectieve feedback gegeven dient te worden. Wanneer peer-tutoring wordt toegevoegd aan het repertoire van leerstrategieën dient het ook als zodanig behandeld te worden. Het is een vaardigheid die door middel van herhaling verankerd moet worden in het onbewuste geheugen (Verstraete & Nijman, 2020). Wanneer uitgegaan wordt van GRRIM dan is het inzetten van peers noodzakelijk om leerlingen meer sturing te laten nemen in hun leerproces. Dit gegeven gecombineerd met de hierboven beschreven voorwaarden, laat zien hoe belangrijk systematisch en structureel aanbieden van strategieën is.

2.3. CONCLUSIE

Wanneer men spreekt over vergroten van eigenaarschap, komt al snel op het begrip zelfstandigheid. Er is consensus gevonden dat, hoewel niet altijd aanwezig, het belangrijk is om de visie van de school aan te laten sluiten op de praktijk. Dit is te bereiken door helder te hebben *waarom* iets noodzakelijk is, om uiteindelijk tot *hoe* en *wat* te komen. Ditzelfde principe geldt voor leerlingen: zij willen leren vanuit het *waarom* aangezien op dat moment de betekenis en de relevantie van het leren meer concreet blijkt. Door *waarom* bovenaan te stellen, zal het leerproces betekenisvoller worden en nemen leerlingen meer verantwoordelijkheid in hun leerproces. Zelfstandigheid van leerlingen vergroten, gaat niet vanzelf. Leraren moeten er zorg voor dragen dat leerlingen hun handelingsrepertoire uitbreiden met verschillende leerstrategieën om zo leerfuncties te kunnen vervullen. Deze strategieën dienen systematisch en structureel aangeboden te worden, waarbij de volgende stappen gezet worden om van docentgestuurd naar leerlinggestuurd te gaan: ik doe het voor, wij doen het samen, jullie doen het samen, jij doet het alleen. Waarbij de voorkeur heeft dat de leraar op proces feedback geeft en in mindere mate op product. Wanneer er op proces gereflecteerd wordt, dagen de leerlingen zichzelf eerder uit door complexe leerdoelen te stellen. Op het moment dat het leerdoel aansluit bij de optimale balans tussen uitdaging en vaardigheid, komt de leerling in de zogenoemde flow. Het leerproces tijdens deze flow-fase, verloopt niet lineair omhoog. Wanneer een leerling namelijk tot diep leren komt, zal het leren middels de *learning pit*. Daarbij leren ze vanuit een concept (leerdoel), via verwarring en constructie om uiteindelijk tot overweging te komen. Bij de laatste stap – overweging – kan de leerling met de nieuwe kennis bestaande kennis aanpassen, de nieuwe kennis toepassen in nieuwe contexten en de nieuwe kennis overdragen op een ander. Ook is het bij die laatste stap belangrijk om terug te kijken op het proces, zodat de leerling dit mee kan nemen naar een volgende leeruitdaging. Bij het terugkijken kan het zinvol zijn om peer-tutoring in te zetten, mits er expliciet aandacht wordt besteed door de leraar als zijnde het een leerstrategie.

In het contextonderzoek zal achterhaald moeten worden of de verschillende leerstrategieën aangeboden worden, vanuit welk type doel er geleerd wordt, welke rol de leraar aanneemt en in welke mate de leerling zich betrokken voelt bij hun eigen leerproces. Dit kan met behulp van vragenlijsten en een kijkwijzer gebaseerd op de meta-analyse van Marzano (2010), kijkwijzer zelfstandig werken, Zwols Model door Berseba (z.d.) en de vragen geformuleerd door Voerman & Faber (2016).

3. CONTEXTONDERZOEK

3.1. INLEIDING

Op basis van de opgedane kennis uit de literatuurstudie, zal in dit hoofdstuk de praktijkcontext getoetst worden aan de beschreven theorie. Dit gebeurt aan de hand van passende instrumenten, data-verzameling en data-analyse.

De volgende, contextuele, deelvragen gaan beantwoord worden:

- Hoe handelen leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken en leren van leerlingen?
- Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen?
- Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken en leren?

Het doel van het contextonderzoek is om te achterhalen of de praktijk voldoet aan de (rand-)voorwaarden om tot zelfstandig leren tijdens taaktijd te komen. Ook zal op basis van deze gegevens uitgangspunten voor het innovatieve ontwerp geformuleerd worden. Dit zodat het uiteindelijke ontwerp aansluit op de praktijk waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt.

3.2. METHODOLOGIE

RESPONDENTEN

De populatie van dit onderzoek omvat alle leerlingen en leraren van groep 5 tot en met 8. Er is gekozen om de leerlingrespondenten te kiezen op basis van een selecte steekproef. Meer specifiek: door middel van de reputatiemethode (Bartelds et al., 1987). Dit houdt, voor dit onderzoek, in dat de groepsleerkracht heeft gekozen op basis van de door het onderzoek gestelde criteria. De respondenten vertegenwoordigen op deze manier de gehele populatie. De criteria waren: uit ieder leerjaar een relatief zwakke leerling, een gemiddelde leerling en een relatief sterke leerling op het gebied van zelfstandig werken. Dit resulteerde in een verhouding respondenten:populatie van 12:79.

De representatieve steekproef onder leraren is gedaan op basis van de aspectenmethode (Bartelds et al., 1987). De leraren die deel hebben genomen in het vorige onderzoek, worden gezien als belanghebbenden die voldoende kennis hebben over het onderwerp. Zodoende zijn zij voor dit onderzoek als respondenten gekozen. Daarnaast zijn dit ook de leraren die ten minste drie dagen als groepsleerkracht voor een groep staan binnen de onderzoekspopulatie. Dit zorgt ervoor dat bij iedere leerjaar, een leraar vertegenwoordigd is. Het resulteerde in een verhouding respondenten:populatie van 4:7.

ONDERZOEKSACTIVITEITEN

Tabel 1 beschrijft de operationalisatie per deelvraag. Hier wordt ook zichtbaar per deelvraag welk instrument ingezet is en hoe de triangulatie gewaarborgd is. Het belangrijke aspect wat onderzocht moet worden, is of er in de praktijk ruimte is voor systematisch en structureel aanbieden van leerstrategieën. De kennis over de verschillende strategieën werd getoetst in de vragenlijst met leraren en interview met leerlingen. De daadwerkelijke toepassing ervan werd getoetst door middel van een observatie.

Voor de eerste deelvraag 'hoe handelen leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken van leerlingen' zijn er observatiepunten geformuleerd die gebaseerd zijn op het Zwols Model (z.d.), zoals: gebruikt de leraar de vrijgekomen tijd effectief, werken de leerlingen door, zijn er voldoende regels en routines. Ook zijn er vragen toegevoegd die gebaseerd zijn op de effectieve didactische strategieën (Marzano, Pickering & Pollock, 2010), zoals: stellen leerlingen eigen leerdoelen vast en noteren ze dit, houden leerlingen hun

voortgang bij. Het geheel is een kwantitatieve methode waarbij de leraren gescoord worden op een vijfpuntschaal. Hierdoor werd het mogelijk om nuance aan te brengen in wat er zichtbaar is in de praktijk. De schaal was als volgt verdeeld: ++, +, +-, -, --, waarbij ++ de waarde 5 heeft en -- de waarde 1.

Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag was meetinstrument I verwerkt tot een vragenlijst welke werd aangevuld met de bevindingen van Hattie (2014). Het instrument bestond uit stellingen waarbij de leraren scoorden op een vijfpuntschaal. Ze kregen stellingen over hun leerlingen die te maken hadden met meta-cognitie, autonomie, ondersteuningsbehoeften. Daarnaast werden ze bevraagd naar hun eigen attitude, kennis en vaardigheden. Dit zijn elementen die bewezen van invloed zijn op het zelfstandig leerproces van leerlingen. Daarnaast kon op deze wijze getoetst worden of de praktijk overeenkomt met het handelen van de leraren. Er kwam zowel kwantitatieve data, als kwalitatieve data voort uit dit instrument. De kwantitatieve data werden verkregen door middel van stellingen die geschaald werden op een vijfpuntschaal. Hierdoor werd het mogelijk om nuance aan te brengen in wat er zichtbaar is in de praktijk. De schaal was als volgt verdeeld: ++, +, +-, -, --, waarbij ++ de waarde 5 heeft en -- de waarde 1. De kwalitatieve data werden horizontaal vergeleken in een tabel. Daarin werden veelvoorkomende begrippen inzichtelijk gemaakt en kon dit gegeneraliseerd worden om uiteindelijk een conclusie te kunnen formuleren.

Voor de derde deelvraag was Instrument III ontworpen om leerlingen te bevragen. De vragen waren geformuleerd aan de hand van vragen die vastgesteld zijn door Voerman en Faber (2016) ten behoeve van het leerproces. De vragen waren open geformuleerd zodat leerlingen de ruimte kregen om breed te delen. Daarnaast werd het interview fysiek afgenomen zodat eventuele onduidelijke vragen herformuleerd konden worden. De data waren kwalitatief en werden verwerkt tot een tabel waardoor er horizontaal vergeleken kon worden. Door veelvoorkomende begrippen te samenvoegen en aan elkaar te relateren, kon er geconcludeerd worden.

Tabel 1. Operationalisatie contextonderzoek.

Deelvraag	Type vraag	Onderzoeksdoel	Methode	Middelen Respondenten
4. Hoe handelen leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken van leerlingen?	Contextueel Kwalitatief	Vier groepsleerkrachten observeren tijdens de startfase van taaktijd. Met als vraag: hoe is de interactie tussen leraar-leerling	Observeren - Eenmalig - Niet-participerend - Indirect - Gestructureerd Vastlegging d.m.v. video en notities	Meetinstrument I, zie Bijlage D Vier leraren
5. Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen?	Contextueel Kwantitatief Kwalitatief	De geobserveerde leraren vullen een vragenlijst in. Zodoende kan erachter gekomen worden of hun beeld/visie overeenkomt met het handelen in de praktijk.	Bevragen - Eenmalig - Vragenlijst - Enquêtevragen met beoordelingsschaal - Open enquêtevragen Leraren vullen het na afloop van de observaties in en retourneren dit fysiek of digitaal	Meetinstrument II, zie Bijlage E Vier leraren
6. Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken?	Contextueel Kwalitatief	Leerlingen bevragen tijdens een interview, om erachter te komen of het beeld dat de groepsleerkrachten hebben van de leerlingen rondom dit onderwerp, coherent is aan het beeld dat de leerlingen zelf hebben.	Bevragen - Eenmalig - Interview - Open vragen Vastlegging d.m.v. video en notities	Meetinstrument III, zie Bijlage F Twaalf leerlingen

TIJDSPLANNING

Het contextonderzoek heeft een periode van zes weken in beslag genomen. Dit was inclusief data verzamelen, data analyseren en rapporteren. Er is gestart met observaties van leraren en gesprekken met leerlingen. Na de laatste observatie, ontvingen alle deelnemende leraren een vragenlijst waarvoor zij zeven dagen de tijd hadden om dit ingevuld te retourneren. Nadat alle data verzameld was, werd gestart met de analyse. Hier was drie weken voor gepland. Parallel aan de analyse liep ook de rapportage. Zodat in de zesde week de conclusie geformuleerd kon worden en gedeeld met het team (dit zijn alle collega's van de praktijkplaats, red.).

De complete en schematische weergave van de planning is opgenomen in Bijlage B, pg. 32. Deze planning is vormgegeven op basis van het Gantt-diagram zoals beschreven is door Van der Donk & Van Lanen (2018).

RANDVOORWAARDEN

De onderzoekstijd die genomen diende te worden door zowel de observant als de respondenten, viel onder werktijd. Observaties en gesprekken vonden plaats onder schooltijd. Meer specifiek: leerlingen de eerste helft van de woensdagochtend en twee leraren de tweede helft van de woensdagochtend en dit tweemaal. Het analyseren van de data viel deels onder werktijd en deels onder eigen tijd, naargelang de tijd die noodzakelijk was.

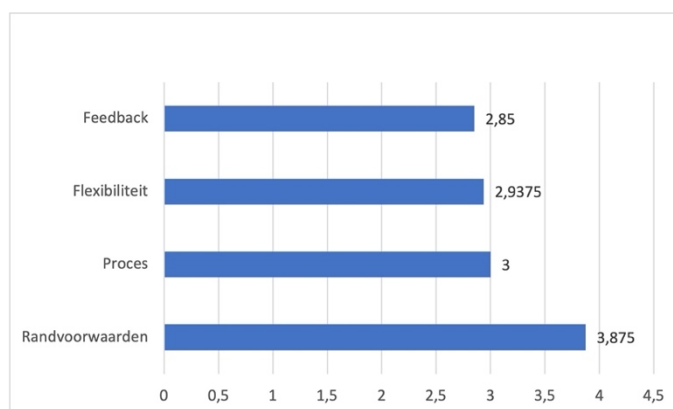
Bij het inplannen van de observaties was het van belang dat er rekening werd gehouden met de dagplanning van de leraar. Moment van observatie diende namelijk plaats te vinden tijdens het overgangsmoment van (klassikale) instructie naar taaktijd. Ook moest er in overleg met de groepsleerkracht bekeken worden wanneer welke leerling in gesprek kon gaan. Dit zodat het nooit ten koste ging van essentiële leertijd. De leerlingen zijn minderjarig en dus moest er toestemming, geruime tijd voor aanvang, gevraagd worden aan hun wettelijke ouder(s)/verzorger(s). Dit gebeurde door middel van een mailing waarop de ouders konden reageren of zij akkoord waren. Indien zij akkoord gingen, zou de data enkel opgeslagen en gebruikt worden ten behoeve van dit onderzoek. Zodra het onderzoek afgerond is, zal al het materiaal zorgvuldig worden verwijderd. Indien zij niet akkoord gingen, moest er met de betreffende leraar overlegd worden wie de respondent kon vervangen op een gelijkwaardige manier. Viel de betreffende leerling bijvoorbeeld onder het criterium 'sterke leerling', dan moest de vervangende leerling ook onder dat criterium vallen. Dit laatste is niet voorgekomen, alle ouders zijn akkoord gegaan. Wel was er een leerling ziek ten tijde van data verzamelen en was er geen mogelijkheid tot inhalen gezien de scholen noodgedwongen voor een lange periode moesten sluiten voor fysiek onderwijs. Benodigde materialen voor het contextonderzoek hoefden niet aangeschaft en bekostigd te worden. Videoapparatuur was aanwezig en vragenlijsten en observatiewijzers dienden geprint te worden. Zodoende waren er geen directe kosten verbonden aan dit onderzoek en waren er geen financiële middelen nodig om tot uitvoering te komen. De leraren werden geobserveerd in hun eigen lokaal. Gesprekken met leerlingen vonden in een aparte ruimte plaats. Die ruimte was op dag van onderzoek te allen tijde gereserveerd ten behoeve van het onderzoek.

3.3. RESULTATEN

Hieronder wordt per deelvraag beschreven wat de resultaten zijn van het contextonderzoek. Voor de complete data en figuren: zie Bijlage G voor *Hoe handelen leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken en leren van leerlingen?*, Bijlage H voor *Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen?* en Bijlage I voor *Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken en leren?*

Hoe handelen leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken en leren van leerlingen?

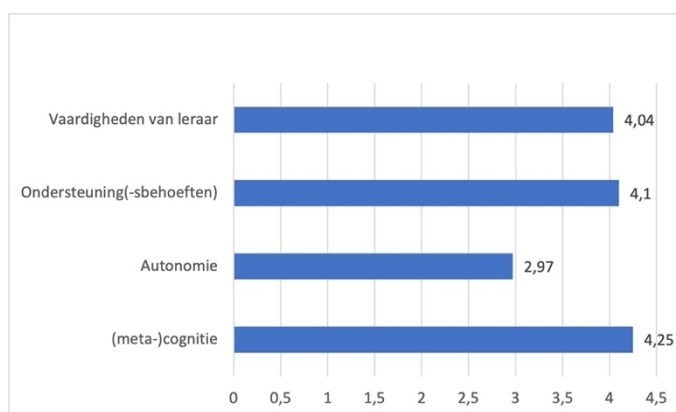
Op het gebied van randvoorwaarden is het hoogst gescoord (zie Figuur 6). Vrijwel alle leraren hebben op alle kijkpunten +/- (3-score) of hoger gescoord. Opvallend is wel dat er gemiddeld laag is gescoord op aandacht voor leerstrategieën, waarbij de resultaten van leraar 1 (2-score) het laagst zijn. Tijdens het zelfstandig werken zijn er wisselende resultaten zichtbaar. Leraar 1 maakte zichtbaar gebruik van materialen die uitgestelde aandacht visueel ondersteunen (kaarten en daltonblokje). Leraar 2, 3 en 4 maakten hier geen gebruik van. De instructietafel werd minimaal gebruikt door alle leraren (gemiddeld 2,5) en er werd minimaal gebruik gemaakt van een vaste looproute (gemiddeld 2,25). De vrijgekomen tijd leek wel effectief gebruikt te worden (gemiddeld 3,75). Het onderwijs was minimaal flexibel vormgegeven, waarbij het plannen – vraag 21, gemiddeld 5 – en leraar 1 (gemiddeld 3,5) het gemiddelde sterk omhooghaalden. Zowel vastlegging van inspanning als vastlegging van vooruitgang is gemiddeld laag: respectievelijk 2,25 en 2. Op feedback is het laagst gescoord. Leraar 2 had hier het laagste gemiddelde van 2,4 tegenover het algemeen gemiddelde van 2,85. Afwijkend is de score op feedback op leerproces ('waar ga je heen, waar sta je'), hierop is een gemiddelde score te zien van 4. Sociale interactie is nihil aanwezig met een gemiddelde van 2,25.



Figuur 6. Instrument I: Gemiddelde scores per deelaspect.

Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen?

Kwantitatieve data (zie Figuur 7): De resultaten zijn overwegend hoog waarbij autonomie van leerlingen relatief laag scoort. Het meta-cognitieve beeld dat leraren hebben van leerlingen heeft gemiddeld 4,25 gescoord, waarbij de vraag over inzet van daltonblokje een uitschieter is naar beneden. Op het gebied van autonomie zijn vrijwel alle leraren eensgezind wanneer het gaat over hervorming van omgeving: leerlingen weten waar de beschikbare werkplekken zijn (4,25 score). Ook vinden zij dat leerlingen snel tot werken komen en niet lang met randzaken bezig zijn (3,25 score). Toch worden de leerlingen minder als proactief ervaren (2,75 score) en gaan de leerlingen niet door de learning pit (2,5 score).



Figuur 7. Instrument II: Gemiddelde scores per deelaspect.

Kwalitatieve data: Bij de vraag waar de leraar trots op is op het gebied van zelfstandig werken, antwoorden vrijwel alle leraren dat ze zien dat leerlingen snel aan het werk gaan en goed weten wat er van hen verwacht wordt. De antwoorden op wat ze graag anders zouden willen zien, zijn wisselend: meer uitdaging, meer sociale interactie en meer individuele tijd. De leraren zijn eensgezind als het gaat om de definitie van zelfstandig werken: zelf aansturen, tot oplossingen komen, keuzes maken en plannen. Daarnaast zijn ze eveneens eensgezind wanneer het gaat om de betekenis van de symbolen op het daltonblokje. De taakkaart ondersteunt het overzicht in de te maken taken, waarbij leraar 3 de kanttekening plaatst dat het af en toe door leerlingen als onoverzichtelijk wordt ervaren en dat het leerlingen beperkt in de keuzevrijheid.

Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken en leren?

Bij tegenslagen tijdens het proces en bij het product, beschrijven de leerlingen dat ze daar niet lang bij stilstaan: ze werken door, halen het later in en ervaren kort negatieve emoties die snel plaatsmaken voor aandacht voor nieuwe taak. Wanneer ze afgeleid worden passen ze de omgeving aan door een andere plek te zoeken, klasgenoten aan te spreken of koptelefoon op te zetten. Ook bij het beschrijven van hun ideale werkplek, gaat het over de omgeving: rust, stilte, klasgenoten, leraar. De vraag naar motivatie werd beantwoord door product-factoren en minder tot niet proces-factoren: taken afhebben geeft een prettig gevoel. Ook benoemde een aantal de omgeving: leuke klasgenoten, instructie in kleine groepjes. Het registreren van vooruitgang wordt veelal gedaan door gebruik te maken van de taakkaart. Alle leerlingen geven zichzelf een ruime voldoende op het gebied van werkhouding: gemiddeld een 7,7.

3.4. CONCLUSIE

Instrument I – de kijkwijzer – laat zien dat er aan randvoorwaarden wordt voldaan, dat het proces van zelfstandig werken overwegend positief verloopt, maar dat er aandacht uit moet gaan naar feedback en flexibiliteit van het onderwijs. De leerlingen hadden veel tijd nodig om tot werken te komen – de tijd verminderde naar mate het leerjaar hoger werd – en de leraren handelden niet consequent en eenduidig. Zo waren er bijvoorbeeld grote verschillen zichtbaar in gebruik van visuele, ondersteunde materialen ten behoeve van uitgestelde aandacht. Maar ook werd er maar door 1 leraar expliciet aandacht besteed aan leer- en oplossingsstrategieën. Dit zal met voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden aangezien de observatie eenmalig heeft plaatsgevonden en het geconstateerde incidenten kunnen zijn.

Bij instrument II – de vragenlijst – hebben de leraren veel gebruik gemaakt van het opmerkingenveld. Dit kan erop wijzen dat de vraagstelling onvolledig was en dat leraren behoefte voelden om hun antwoord te onderbouwen. De kwantificatie dient dus met enig voorzichtigheid gelezen te worden. Daarnaast beoordelen de leraren hun eigen handelen hoger dan door observatie is vastgesteld. De oorzaak hiervoor kan gezocht worden in validiteit van de onderzoeksinstrumenten, objectiviteit van de observant of de mate van realisme van het zelfbeeld van de leraren. Opmerkelijke constatacie is dat de twee leraren van de hoogste groepen hun onvrede uiten over de taakkaart. Deze zou te onoverzichtelijk zijn en te sturend in leerdoelen. Daarnaast spreken alle leraren zich uit over de gebondenheid die de verschillende methodes creëren; ze ervaren zelf te weinig vrijheid om de leerlingen meer vrijheid te bieden.

Instrument III – het interview – geeft een eenduidig en overzichtelijk beeld van de leerlingen. Die is overwegend positief, maar komt niet overeen met het beeld dat de leraren van hen hebben. Waarbij direct de vraag centraal moet komen te staan waar deze discrepantie vandaan komt. Wellicht hebben de leerlingen een te positief zelfbeeld of werden hun antwoorden beïnvloed door behoefte aan sociaal wenselijk gedrag. Daarnaast kan het ook voortkomen uit te hoge verwachtingen van leraren die eventueel niet uitgesproken zijn naar de leerlingen.

Zodoende zijn de leerlingen zich niet bewust van wat er van hen verwacht wordt, en zullen ze eerder tevreden zijn.

Alle conclusies tezamen bevestigt enigszins de signalen uit het vooronderzoek: leraren weten wat er moet gebeuren, echter dit toepassen in de praktijk blijkt lastig. Toch zijn er ook opmerkelijke inzichten opgedaan: weinig aandacht voor strategieën, minder voorspelbaar handelen door leraren, weinig ruimte voor flexibiliteit en overwegend positief zelfbeeld bij leerlingen. Dit vraagt aandacht aangezien de literatuur laat zien dat veel aandacht voor leerstrategieën en minder sturing door leraren een significante bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van zelfstandigheid van leerlingen. Daarnaast mag geconcludeerd worden dat er te weinig ruimte is voor verbale feedback tijdens het leerproces (op alle niveaus behalve proces) en dat leraren verwachtingen niet altijd duidelijk maken; leerlingen zijn overwegend positief over zichzelf, waar leraren dit niet zijn over hen.

4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

4.1. INLEIDING

Gecombineerd leiden de generieke en de contextuele vragen tot het antwoord op de hoofdvraag: Hoe kunnen de leraren leerlingen in groep 5 tot en met 8 effectief begeleiden tijdens de startfase van het zelfstandig werken aan hun leerdoelen tijdens taaktijd? Er zal in dit hoofdstuk begonnen worden door de discussiepunten omtrent het onderzoek aan te halen. Dit zijn kritische elementen die ervoor zorgen dat conclusies en standpunten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden. Bij de conclusie komt alle verworven kennis tot een antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek. Dit met als doel de conclusies te verwerken tot een passend en innovatief ontwerp. In Hoofdstuk 5. Ontwerpen zal dieper ingegaan worden op aan welke criteria en randvoorwaarden het ontwerp moet voldoen en welke doelen er nagestreefd worden. Zodoende zal het advies dat gepresenteerd wordt in dit hoofdstuk zich begrenzen tot aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

4.2. DISCUSSIE

De reikwijdte van dit onderzoek beperkt zich tot een selecte groep van de onderzoeksschool. Het is te verwachten dat groep 1 tot en met groep 4 andere behoefte hebben betreft zelfstandig werken. Daarnaast is het aan te bevelen al jong te beginnen met aandacht besteden aan leerstrategieën en gezamenlijk een visie te ontwikkelen die schoolbreed gedragen gaat worden. Een mogelijke beperking, met name bij de leerlingdata, is dat de onderzoeker ook leraar is van groep 5 – een groep die onderdeel is van de onderzoekspopulatie. De gegeven antwoorden kunnen daardoor beïnvloed worden. De antwoorden dienen met enig voorzichtigheid benaderd te worden aangezien er een vergroot risico is op sociaal-wenselijke antwoorden. De instrumenten zijn gebaseerd op bestaande kennis en methoden, echter aangepast naar de context. Deze aanpassing kan invloed hebben op de validiteit en betrouwbaarheid van het instrument. Ook is er geen rekening gehouden met maatschappelijke veranderingen en is er geen ruimte gecreëerd voor de onzekere periode waar het onderwijs zich in verkeert. Dit kan als effect hebben dat de conclusie uit dit onderzoek minder relevant is wanneer landelijke maatregelen genomen worden die impact hebben op het basisonderwijs. Wel is hier bewust voor gekozen na een afweging van belangen en in de veronderstelling dat het op deze wijze meer duurzaam zou zijn. In diezelfde gedachte is ervoor gekozen om geen concreet vakgebied te verbinden aan de onderzoeksvraag, maar om een meer open karakter aan te houden. Hierdoor zou de uitkomst van dit onderzoek toepasselijker zijn. Keerzijde van deze keuze was dat het lastig bleek om een schifting te maken bij welke literatuur relevant was en welke niet verder uitgediept hoefde te worden. Op het moment dat er een vakgebied, zoals rekenen of taal, verbonden zou zijn, zou de zoektocht naar literatuur vergemakkelijkt worden. Als laatst discussiepunt is de vorm van de opdracht. Normaliter zou bij een praktisch ontwerpgericht onderzoek, ook de implementatie van het ontwerp meegenomen worden. Dit geeft een compleet beeld en geeft de lezer concrete handvatten om een soortgelijk praktijkprobleem op te lossen. Nu is ervoor gekozen om die implementatie enkel in de context te laten plaatsvinden, waardoor het risico vergroot dat deze verslaglegging als incompleet kan worden ervaren.

4.3. CONCLUSIE EN ADVIES

Een effectieve begeleiding van zelfstandig werken is contextafhankelijk, maar zal te allen tijde structureel, systematisch en voorspelbaar moeten zijn. Elementen die van invloed zijn, zijn omgevingsfactoren, handelen van de leraar en belang van de taak. De onderzoekspopulatie laat zien dat zij zich bewust zijn van deze elementen – kennis is aanwezig – maar dat de uitvoering

niet altijd overeenkomt. Er mist met name een congruente aanpak omtrent regels en afspraken delen en het inzetten van materialen die zelfstandigheid bevorderen. Naast een school- en/of bouwbrede visie op het handelen, is het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan leerstrategieën. Dit zijn algemene, (meta-)cognitieve strategieën die de leerling moet ondersteunen in het vervullen van leerfuncties. In de praktijk is niet zichtbaar geworden in hoeverre de leraren hier aandacht aan besteden, dit kan te maken hebben met de frequentie van observatie, maar wellicht is dit een oorzaak van het ervaren praktijkprobleem: de leraren ervaren de leerlingen als te afhankelijk en te weinig proactief in hun leerproces. Het is gebleken uit literatuuronderzoek dat een leerling niet altijd ontdekkend kan leren en dat bijvoorbeeld leerstrategieën aangeleerd dienen te worden. Dit zal in de beginfase investering vragen van de leraar, maar deze investering zal zich op langere termijn ontwikkelen tot meer zelfstandige en zelfsturende leerlingen die daadkrachtige keuzes maken, initiatief nemen in hun leerproces en uiteindelijk durven te experimenteren. Dit proces verloopt idealiter geleidelijk van modellen door leraar, via gezamenlijk inoefenen tot uiteindelijk de leerling de strategie heeft geïnternaliseerd. Dit stappenplan zal concreet aan de populatie aangereikt dienen te worden zodat er consensus is in de aanpak en er verbetering zichtbaar zal zijn.

Voor vervolgonderzoek is het raadzaam om verdieping te zoeken in het reflectieve en evaluatieve karakter van het leerproces en in hoeverre het sociale aspect een significante bijdrage kan leveren aan meer zelfstandigheid van een individuele leerling. Verschillende vormen van kindgesprekken kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het geven van feedback, hier kan vervolgonderzoek meer invulling aan geven. Wanneer de huidige cyclus wordt afgerond, zou het onderwerp verbreding kunnen vinden door de overige groepen erbij te gaan betrekken – groep 1 tot en met groep 4. De literatuur is eensgezind wanneer het gaat over zelfstandig werken in het onderwijs: begin er op jonge leeftijd mee en zorg ervoor dat de gehele school, door middel van een brede visie, een gelijkwaardige handelingswijze op na houdt. De laatste aanbeveling is op het gebied van affectie: het is gebleken dat naast metacognitie en zelfregulatie, ook motivatie een belangrijke rol speelt bij succesvolle ontwikkeling van leerlingen. De zoektocht zal zich kunnen richten op de verhouding tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie of kunnen richten op wie en wat van invloed kan zijn op zowel de intrinsieke als de extrinsieke motivatie.

5. ONTWERPEN

5.1. INLEIDING

Nu de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord is, kan er gekeken worden naar uitgangspunten voor het innovatieve ontwerp, waarmee de laatste deelvraag beantwoord zal worden: *Waar moet een ontwerp aan voldoen om effectieve leerlingbegeleiding door leraren te bevorderen tijdens de startfase van zelfstandig werken tijdens taaktijd?* De wens is er om de praktijk – zowel leraren als leerlingen – positief te laten ontwikkelen op het gebied van zelfstandig werken tijdens taaktijd. Dit zal dan ook het voornaamste doel zijn van het ontwerp. In dit hoofdstuk zullen aanbevelingen worden gedaan die gebaseerd zijn op de verworven generieke kennis, contextuele kennis en de wensen van de respondenten. Dit tezamen zal worden geformuleerd als zijnde criteria, randvoorwaarden en doelen, om af te ronden middels een conclusie. Deze elementen vormen de afsluiting van dit onderdeel van het onderzoek (Fase A) en zal als startpunt fungeren voor Fase B.

5.2. UITGANGSPUNTEN

ONTWERPCRITERIA

- Er moet aandacht zijn om leraren aan te leren verdieping aan te brengen in het zelfstandig werken van leerlingen
- Leerlingen moeten stap voor stap meer vrijheid krijgen in de te maken keuzes

RANDVOORWAARDEN

- Het ontwerp moet handzaam zijn en zo min mogelijk tekstueel -> wens leraren
- Implementatie van het ontwerp moet zo min mogelijk tijd in beslag nemen -> wens leraren
- Het ontwerp moet structureel ingezet gaan worden door de leraren, zodat het geborgd is en voor leerlingen herkenbaar

VOORLOPIGE DOELEN

- Leraren meer vaardigheden aanleren in hoe ze leerlingen geleidelijk kunnen loslaten
- Het repertoire van leerlingen uitbreiden met regimes om hun leerfuncties te vervullen

5.3. CONCLUSIE

Gebaseerd op een project uitgevoerd op een basisschool in 's-Hertogenbosch (Romijnders-De Ruiters, 2016) zal het ontwerp zich niet enkel richten op een instrument dat de leraren kunnen inzetten in de praktijk. Er zal aandacht besteed moeten worden aan het vergroten van diepe kennis en vaardigheden van de leraren middels een inlichting voorafgaand aan de implementatie van het ontwerp. Tijdens deze inlichting wordt concreet ingegaan op welke mogelijke strategieën leerlingen kunnen inzetten en welke (leer)doelen daarbij passend zijn. Daarnaast moet inzichtelijk gemaakt worden hoe de rol van de leraar van sturend naar begeleidend kan gaan. Zodra de leraren het instrument beschikbaar hebben, verzorgen zij een nader te bepalen aantal instructiemomenten in de klas waarbij ze middels GRRIM en de learning pit een meer zelfstandige houding aanleren bij de leerlingen. Tijdens deze momenten moet er expliciet aandacht besteed worden aan werkhouding, luisterhouding, oplossingsgericht denken, werkplan maken en opdracht evalueren aan de hand van de Meichenbaummethode. Vanaf start van dit onderzoeksproces hebben de leraren hun wens voor minder 'papierwerk' duidelijk gemaakt. Het praktijkprobleem werd als urgent ervaren, echter mocht de oplossing niet liggen in werkdrukverzwaring. Zodoende zal er een optimale balans gevonden moeten worden in registratie van het proces door de leerlingen zelf en monitoring door leraar. Wat

stimulerend werkt is door met een dagboekstelsel te werken voor de leerlingen die aansluit op de huidige weektaak. Leerlingen zijn gewend om te werken met een fysieke weektaak waarop ze plannen en registreren. De leraren zijn gewend om deze weektaken te beoordelen en eventueel te voorzien van feedback. Om te bepalen of het ontwerp het gewenste effect bewerkstelligt zal de onderzoeker de beschikking moeten hebben over deze weektaken in combinatie met rapportage van het ontwerp.

BIBLIOGRAFIE

- Bartelds, J. F., Kluiter, H., & Van Smeden, K. G. (1987). *Enquête-adviesboek: Een handleiding voor het verzorgen van schriftelijke enquêtes*. Groningen: Noordhoff.
- Berseba (z.d.). *Checklist zelfstandig werken*. Geraadpleegd op 11 november 2020, van <http://www.zwols-model.nl/src/Frontend/Files/downloads/h02-zelfstandigheid-bijlage-1.pdf>
- Boekaerts, M., & Simons P. R. (2003). *Leren en Instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorkum.
- Csikszentmihaly, M. (2008). *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York City, NY: HarperCollins.
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A. S., Kostons, D. D. N. M., Korpershoek, H., & Van der Werf, M. P. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. London: Hachette.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3^e ed.). La Vergne, TE: Ingram.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Jolles, J. (2017). *Het tienerbrein: Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M. C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: Gion.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2010). *Wat werkt in de klas: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Nottingham, J. (2017). *The learning challenge: How to guide students through the Learning Pit to achieve deeper understanding*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Nottingham, J., & Larsson, B. (2018). *Challenging Mindset: Why a Growth Mindset makes a difference in learning – and what to do when it doesn't*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York City, NY: E.P. Dutoon & Company.
- Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). The gradual release of responsibility model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 112-123.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivational and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. In: Hendriks, M. (april, 2013). *Doelgericht leren binnen het basisonderwijs. Een onderzoek naar de effecten van doelgericht leren op het gebruik van zelfregulerende vaardigheden en de leerresultaten van leerlingen uit groep 7 en 8 van het basisonderwijs binnen het vakgebied rekenen*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Rogers, C. R. (1978). *Leren in vrijheid*. Haarlem: De Toorts.
- Ros, A. (2016). *Zelfstandig + zelfstandig = 2*. Geraadpleegd op 11 november 2020, van <https://didactiefonline.nl/artikel/zelfstandig-zelfstandig-2>

- Romijnders-De Ruiter, D. (2016). *De leerling aan zet*. Geraadpleegd op 11 november 2020, van <https://didactiefonline.nl/artikel/de-leerling-aan-zet>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schalkers, K. (2014). *Zelfsturend leren op traditionele en innovatieve scholen en de factoren die dit bevorderen dan wel belemmeren*. Utrecht: KPC-groep.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276-296.
- Simons, P. R. J., & Zuijlen, J. G. G. (1998). Van zelfstandig werken naar zelf verantwoordelijk leren. *Studiehuisreeks*, 4, 7-20.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. London: Penguin.
- Stevens, L. M., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & van Werkhoven, W. (2005). *Zin in school*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K., & Miller, D. (2011). Improving attainment across a whole district: School reform through peer tutoring in a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 265-289.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school* (3^e herziene druk). Bussum: Coutinho.
- Verstraete, I., & Nijman, K. (2020). *Handboek leren leren voor het voortgezet onderwijs: 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk* (4^e druk). Huizen: Pica.
- Voerman, L., & Faber, F. (2016). *Didactisch Coachen: Hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. Baarn: De Weijer.

Alle afbeeldingen, figuren en tabellen zijn eigen werk.

BIJLAGEN

BIJLAGE A. VERKLARING GEDRAGSCODE ONDERZOEK

Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

Zwolle, 1 maart 2021



Ik verklaar hierbij dat ik gehandeld heb volgens de Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit (2018).

Zwolle, 1 maart 2021



Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in de HBO Kennisbank

De KPZ stelt de student in de gelegenheid om zijn thesis in een databank ([HBO-Kennisbank](#)) op te laten nemen en publiekelijk toegankelijk te maken.

De thesis wordt uitsluitend in de via internet toegankelijke databank opgenomen wanneer deze beoordeeld wordt met de kwalificatie ruim voldoende of hoger. De thesis zal in het algemeen gedurende tien jaren in de databank zijn opgenomen en voor het publiek beschikbaar zijn volgens de hieronder verleende toestemming.

- Door opname en beschikbaarstelling in de databank wordt het auteursrecht niet overgedragen. Je kunt jouw toestemming later ook weer intrekken. De thesis wordt dan door de KPZ uit de HBO-kennisbank verwijderd.
- Je hebt toestemming nodig van de rechthebbende van materiaal dat je niet zelf gemaakt hebt (bijvoorbeeld afbeeldingen) om dit materiaal als onderdeel van je thesis op te nemen in de HBO-kennisbank.
- Controleer of er geen 06-nummers, namen van personen en andere privacygevoelige gegevens in het thesis staan, die kunnen door Google gevonden worden.
- Je geeft KPZ het recht de toegang tot jouw thesis te wijzigen of te beperken als daar zwaarwegende redenen voor bestaan.
- Door deze toestemming mag een gebruiker van de HBO-Kennisbank de thesis geheel of gedeeltelijk kopiëren en/of geheel of gedeeltelijk bewerken, gebruikers mogen dit alleen doen en de resultaten publiceren indien dit gebeurt voor eigen studie- en/of onderwijs- en onderzoeksdoeleinden en onder vermelding van de naam van de student en de vindplaats van de thesis.

Naam student	Renee van Rijswijk
Privé-emailadres student	renee.v.rijswijk@hotmail.com
Afstudeerrichting	Bachelor
Titel thesis	'Als ik zelfstandig werk, doe ik geen onnodige dingen': Een praktijkgericht onderzoek naar optimale begeleiding van leerlingen in hun zelfsturend leerproces.
Toestemming	Ja
Datum	1 maart 2021
Handtekening	

BIJLAGE C. ONDERZOEKSVORSTEL

Oriëntatie	INTRODUCTIE	
	Context	Basisschool de Markesteen is een openbare daltonschool in de wijk Zwolle-Zuid. De school is 1 van de 24 basisscholen die vallen onder het bestuur van de stichting OOZ (Openbaar Onderwijs Zwolle, red.). De scholen binnen deze stichting vinden elkaar in de openbare identiteit, op onderwijskundig gebied voert iedere school zijn eigen beleid. Sinds 2019 is de samenwerking met kinderopvang Partou tot een Daltonkindcentrum ontwikkeld (Dalton Kindcentrum de Markesteen, z.d.). Dit betekent dat de Markesteen onderwijs en opvang verzorgt voor circa 200 leerlingen in de leeftijd van nul tot twaalf jaar. Daarbij wordt gewerkt vanuit de kernwaarden plezier, onderzoekend, inlevend, toegankelijk en betrouwbaar. Parallel aan de eigen kernwaarden, werken ze ook vanuit de kernwaarden die het Daltononderwijs biedt. Deze zijn vrijheid (in gebondenheid), verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, samenwerking, effectiviteit/doelmatigheid en reflectie/borging (Nederlandse Daltonvereniging, z.d.). De bouw waarbinnen dit onderzoek zal plaatsvinden is de bovenbouw: groep 5 (24 leerlingen en twee leerkrachten), groep 6/7 (26 leerlingen en twee leerkrachten) en groep 7/8 (29 leerlingen en twee leerkrachten). Deze groep leerlingen en leerkrachten waren vorig jaar ook de doelgroep van het academische, praktijkgerichte onderzoek. Dit onderzoek richtte zich voornamelijk op het stellen van leerdoelen. Hieruit is een ontwerp gekomen, die door omstandigheden niet tot uitvoering heeft kunnen komen. Wel hebben de betrokken leerkrachten feedback gegeven op het ontwerp, waarmee bij dit, aankomende, onderzoek rekening gehouden zal worden. De Markesteen is een academische basisschool. Dit staat voor teambrede ontwikkeling en innovatie. Naast persoonlijke professionele ontwikkeling van de leraren in de vorm van regelmatige interventies door de didactische coach, vindt er ook ontwikkeling plaats op het gebied van kennis en onderzoek. Het vergroten van deskundigheid, draagt bij aan de ontwikkeling van het primaire proces en de kwaliteit van het onderwijs. Zodoende maakt een praktijkgericht onderzoek zich altijd urgent.
	Probleemstelling <i>Volgens 5xW+H-methode (Migchelbrink, 2008)</i>	- Wat: Er worden, in de bovenbouw, praktische handvatten gemist om leerlingen zelfsturend aan het werk te laten gaan op het moment dat zij werken aan leerdoelen. Deze leerdoelen komen aanbod wanneer zij taaktijd op het rooster hebben. Taaktijd is een regelmatig terugkerend moment waarbinnen leerlingen zelfstandig werken aan hun taken. Op dit moment zijn leerlingen te leerkrachtafhankelijk, terwijl de wens van de school juist is om meer leerlinggestuurd te werk te gaan. De leerlingen laten reactief gedrag zien: ze zijn afwachtend, nemen weinig initiatief tot werken/leren en hebben veel sturing nodig van de leerkracht om op gang te komen. - Wie: De leerkrachten: Zij ervaren handelingsverlegenheid op momenten dat de wens er is om leerlingen zelfsturend te laten leren. Zij missen praktische handvatten om leerlingen te begeleiden in het nemen van hun verantwoordelijkheid in het leerproces. Er zullen zes leerkrachten betrokken zijn bij het proces van onderzoek. De leerlingen: Gebaseerd op korte klassenbezoeken en kindgesprekken, ervaren de leerlingen zelf geen praktijkprobleem. Zij doen wat er van hen verwacht wordt, waarbij het hen ontbreekt aan inzicht in het 'waarom' ze dat doen. Ze hebben geen zicht op leerdoelen, buiten de doelen die leerkrachten stellen. Er zullen 79 leerlingen betrokken zijn bij het proces van onderzoek. - Wanneer: Het probleem bevindt zich in de attitude van de leerlingen en zou zodoende als een consequent en systematisch probleem kunnen worden ervaren. Echter is het zo dat het enkel zichtbaar is op momenten dat leerlingen zelfstandig aan het werk gaan. Tijdens deze momenten worden ze als te leerkrachtafhankelijk ervaren, door de leerkrachten, in het bereiken van hun leerdoelen. De leerkrachten vinden dat zij de leerlingen te veel bij de hand moeten nemen. Hun wens is dat leerlingen zelfstandig te werk gaan op het moment dat het taaktijd is. Zodoende zou het moment van probleemervaring met name voorkomen bij de start van het zelfstandig werken en is vooral daar de verandering gewenst. Het is zinvol om voorafgaand aan de observatie te concretiseren aan welke

ONDERZOEKSPAN

RENEE VAN RIJSWIJK – 920915001 – VT4K

1

		randvoorwaarden tot (zelfstandig) leren idealiter zou moeten worden voldaan. Zodat tijdens het contextuele onderdeel van dit onderzoek geobserveerd kan worden of daaraan wordt voldaan in de praktijk. - Waarom: De school geeft vorm aan het onderwijs door middel van Daltonprincipes. Een van die kernwaardes is zelfstandigheid: de kunde ontwikkelen om zelfstandig keuzes te maken die effectief en verantwoord zijn. (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). De leraren verwoorden dat zij helder hebben waarom dit belangrijk is. Ze verwoorden concreet wat zij graag zouden willen zien in de praktijk. Ze zien zichzelf echter als handelingsverlegen wanneer ze nadenken over hoe dit te bereiken is in de praktijk. Daarnaast past het leerkrachtafhankelijke niet bij de kernwaardes van het daltononderwijs en ook niet bij de visie van de school: leerlingen vrij laten ontwikkelen tot democratische burgers die ondernemend en zelfverantwoordelijk kunnen (samen-)leven (Dalton Kindcentrum de Markesteen, z.d.). Daarnaast is dit onderzoek de tweede in de academische onderzoekscyclus. Uit het vorige onderzoek (Van der Schoor, 2020) zijn de volgende aanbevelingen gedaan: verdieping in zelfstandig werken, attitude en taakgerichtheid ontwikkelen, kindgesprekken voeren over onderwijsbehoeften. - Waar: Dit onderzoek zal zich richten op de bovenbouw – groep 5 tot en met groep 8. Waarbij het richt op het aanvangsmoment van zelfstandig werken tijdens taaktijd. - Hoe: Dit is het tweede jaar dat er rondom dit thema (zelfregulerend leren, red.) onderzoek wordt gedaan. Bij het vorige onderzoek is geconstateerd dat leerlingen moeite hadden met het formuleren van leerdoelen. Ook spraken de leerkrachten hun behoeften uit voor meer praktische hulpmiddelen om leerlingen hierbij te kunnen ondersteunen. Een logisch vervolg op dat onderzoek, is het ondersteunen van leerlingen tijdens het werken aan hun leerdoelen. De wens is om leerlingen praktische handvatten te bieden zodat ze zelfstandig aan de slag gaan met hun persoonlijk geformuleerde leerdoelen. Dit komt in de vorm van een innovatief ontwerp die gebaseerd gaat zijn op praktijkonderzoek en relevante literatuur.
--	--	--

ONDERZOEKSPAN

RENEE VAN RIJSWIJK – 920915001 – VT4K

2

Richten	Vraagstelling	
	Literatuurverkenning	De wens om leerlingen meer zelfstandig te laten werken met hun leerdoelen, komt voort uit de kernwaarden van de visie op onderwijs van De Marke. Maar ook uit de kernwaarden van het daltononderwijs; het onderwijsprincipe waarop De Marke haar dagelijks onderwijs op baseert. Van Velzen (2008) stelt dat leerlingen die effectief zelfstandig werken, veel aandacht besteden aan oriëntatie op het leerdoel. Dit leerdoel moet vanuit een visie komen, het waarom in de <i>golden circle</i> van Sinek (2009). Een duidelijk leerdoel formuleren, gebaseerd op een visie op onderwijs, sluit in de schoolse context niet altijd aan op de beleefingswereld van een leerling. Dit zorgt ervoor dat de nieuwe kennis te contextafhankelijk blijft. Wanneer een leerling vanuit een betekenisvolle context aan de slag gaat met leren, blijft dit ook buiten de geleerde context, relevante nieuwe kennis. Na het stellen van een (betekenisvol) leerdoel, begint het leren. Op het moment van leren – vanuit een concept naar overweging – gaat de leerling door een <i>learning pit</i>. Deze <i>learning pit</i> is een essentiële route waarin gekozen wordt voor ‘diep leren’ in plaats van ‘makkelijk leren’ (Nottingham, 2017). Tijdens dit leerproces, zal het leren verlopen in drie dimensies: aansturen van het leerproces, bewustzijn van het leerproces en aanpassing van mentale modellen/referentiekaders (Simons, 1998). Hoe kun je als leerkrachten deze processen begeleiden? Volgens Boekarts & Simons (2003) kan dit leerkrachtgestuurd, gedeeld gestuurd en leerlinggestuurd. Leerlinggestuurd onderwijs zal echter pas effectief zijn wanneer de leerlingen deze verantwoordelijkheid hebben aangeleerd. Het aanleren zal chronologisch verlopen, van leerkrachtgestuurd, naar gedeelde sturing om uiteindelijk leerlinggestuurd te kunnen zijn. Het grimm model (Pearson & Gallagher, 1983) is van bovenstaande een schematische weergave (zie Figuur 1). Los van deze verschillende fasen die leerkrachten al dan niet kunnen sturen, zal zinvol leren pas mogelijk zijn wanneer het initiatief bij de leerlingen zelf ligt (Rogers, 1978). Alleen dan kan persoonlijke verantwoordelijkheid ontstaan en kan leren tot zichtbare gedragsverandering leiden bij leerlingen. Een leerling kan dan zijn eigen leren op gang brengen, het leren beoordelen en de zin van het leren ervaren. De onderwijscontext waarbinnen dit tot stand komt, moet wel als randvoorwaarde de vrijheid in gebondenheid kunnen garanderen. Wanneer deze ruimte geboden wordt en leerlingen de ruimte ook innemen, zal er plaats zijn voor de verschillende leerstijlen van leerlingen. Kolb (2007) heeft er vier onderscheiden, namelijk een divergente, een assimilerende, een convergente en een uitvoerende leerstijl. Deze vier leerstijlen zijn geformuleerd vanuit het idee dat leerlingen een eigen voorkeur hebben voor de manier waarop ze informatie tot zich nemen.
	Onderzoeksdoel	- Vaardigheden en motivatie van leerling inzichtelijk maken en vergroten rondom het zelfsturend leren. - Kennis en vaardigheden van leerkracht vergroten rondom het aansturen van zelfsturend leren van leerlingen. - Praktische handvatten om dit inzicht in de praktijk toe te kunnen passen.

ONDERZOEKSPLAN

RENEE VAN RIJSWIJK – 920915001 – VT4K

3

Hoofd- en deelvragen	Hoofdvraag: Hoe kunnen de leraren leerlingen in groep 5 tot en met 8 effectief begeleiden tijdens de startfase van het zelfstandig werken aan hun leerdoelen tijdens taaktijd? Deelvragen: Generieke kennis: 1. Wat wordt er verstaan onder zelfstandig werken aan leerdoelen? 2. Welke begeleiding vanuit leraren is nodig en effectief om tot een optimale start van zelfstandig werken te komen? 3. Welk leerlinggedrag is te onderscheiden tijdens het zelfstandig werken aan leerdoelen? Contextuele kennis: 4. Hoe handelen de leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken van leerlingen? 5. Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen? 6. Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken? Ontwerpgerichte kennis: 7. Waar moet een ontwerp aan voldoen om effectieve leerlingbegeleiding door leraren te bevorderen tijdens de startfase van zelfstandig werken tijdens taaktijd?
----------------------	---

ONDERZOEKSPLAN

RENEE VAN RIJSWIJK – 920915001 – VT4K

4

Plannen	ONDERZOEKSPLAN VOORONDERZOEK	
	Operationalisatie	Zie bijlage A

	Methode	Generieke kennis 1. Wat wordt er verstaan onder zelfstandig werken aan leerdoelen? Literatuur bestuderen 2. Welke begeleiding vanuit leraren is nodig en effectief om tot een optimale start van zelfstandig werken te komen? Literatuur bestuderen 3. Welk leerlinggedrag is te onderscheiden binnen zelfstandig werken? Literatuur bestuderen Contextuele kennis 4. Hoe handelen de leraren in de praktijk tijdens de startfase van het zelfstandig werken van leerlingen? - Instrument: Kijkwijzer die gebaseerd is op effectieve didactische strategieën: doelen stellen en feedback geven (Marzano, Pickering & Pollock, 2010). - Procedure: Leraar filmen tijdens start van zelfstandig werken aan leerdoelen. - Analyse: Analyse gebeurt op basis van de videobeelden en aan de hand van de kijkwijzer. Deze kijkwijzer bestaat uit verschillende categorieën leerkrachtgedrag waarbij er een turfsysteem wordt ingezet om inzichtelijk te krijgen welk leerkrachtgedrag plaatsvindt in de praktijk. Het gedrag mag als 'veelvoorkomend' worden geclassificeerd wanneer dit ... van de tijd voorkomt. - Deelnemers: Leraar A uit groep 5, leraar B uit groep 6-7, leraar C uit groep 7 en leerkracht D uit groep 8. - Materiaal: Zie voor kijkwijzer bijlage C. Video-opnamemateriaal. 5. Hoe beoordelen de leraren hun eigen handelen bij het effectief begeleiden van leerlingen? - Instrument: Vragenlijst die gebaseerd is op effectieve didactische strategieën: doelen stellen en feedback geven (Marzano, Pickering & Pollock, 2010). - Procedure: De leraren ontvangen op 9 december 2020 de vragenlijst die zij voor 18 december 2020 ingevuld retourneren. Dit kan fysiek en digitaal, net wat de voorkeur van de leraar heeft. Er is gekozen voor een vragenlijst om zo de betrokken leraren zo min mogelijk te belasten (een interview kost meer tijd). Op deze manier kunnen de leraren op een moment dat hen het best uitkomt, de vragen beantwoorden. - Analyse: Analyse gebeurt op basis van dezelfde kijkpunten als bij deelvraag 4. Dit zodat het handelen van de leraar in de praktijk getoetst kan worden naar het zelfbeeld van de leraar. - Deelnemers: Leraar A uit groep 5, leraar B uit groep 6-7, leraar C uit groep 7 en leerkracht D uit groep 8. - Materiaal: Vragenlijst gebaseerd op kijkwijzer uit bijlage C. 6. Hoe beoordelen de leerlingen zichzelf op het gebied van zelfstandig werken? - Instrument: Kindgesprek die bestaat uit vragen die gebaseerd zijn op 'categorie 3 vragen op zelfregulatie' (Voerman & Faber, 2016). Zie Bijlage D. - Procedure: De leerlingen worden apart genomen om in gesprek te gaan met de onderzoeker. Tijdens dit gesprek stelt de onderzoeker vragen volgens format en wordt dit gefilmd. Deze filmbeelden worden later geanalyseerd. - Analyse: Het analyseren zal gebeuren aan de hand van een turfsysteem. Het turfsysteem bestaat uit categorieën voor leerlingcommunicatie, verbaal en non-verbaal. - Deelnemers: drie leerlingen uit groep 5, drie leerlingen uit groep 6, drie leerlingen uit groep 7 en drie leerlingen uit groep 8. Dit komt op een totaal uit van 12 leerlingen die een groep van 78 leerlingen representeren.
--	---------	--

		Deze leerlingen worden uitgekozen door hun groepsleerler waarbij rekening wordt gehouden met de representativiteit van de gehele groep. Naar inschatting van de leraar is er een zwakke leerling gekozen, een gemiddelde leerling en een sterke leerling op het gebied van zelfstandig werken. ▪ Materiaal: Handleiding voor het gesprek, gebaseerd op vragen gericht op zelfregulatie (zie Bijlage D). Video-opnamemateriaal. <u>Ontwerpgerichte kennis</u> 7. In hoeverre bevordert het ontwerp de effectieve begeleiding door leraren van leerlingen tijdens de startfase van zelfstandig werken aan leerdoelen? Na het vooronderzoek, zal er generieke en contextuele kennis aanwezig zijn waarop randvoorwaarden en criteria gebaseerd kunnen worden die leiden tot een innovatief ontwerp. Dit ontwerp zal 6-8 weken uitgevoerd worden in de praktijk waarbij zowel de leraren als de leerlingen betrokken zijn. Achteraf kan er aan de hand van een analysemodel antwoord gegeven op bovenstaande vraag. Borging betrouwbaarheid, validiteit en representativiteit: - Betrouwbaarheid: De vragen zijn eenduidig en niet vrij te interpreteren. Dit zorgt voor verhoging van de herhaalbaarheid van dit onderzoek. Iedere observant zal gelijke uitkomsten hebben. - Validiteit: Het onderzoek vindt plaats binnen de doelgroep die het praktijkprobleem ervaart. Zodoende wordt het ontwerp gebaseerd op resultaten uit de directe doelgroep en zal het effectief zijn. - Representativiteit: De populatie bestaat uit de leraren van de bovenbouw (zeven totaal) en alle leerlingen (78 totaal) die in de bovenbouwgroepen onderwijs verzorgd krijgen. De verhouding leraren is 4 op 7. De verhouding leerlingen is 12 op 78.
	Tijdpad (fase A)	Zie bijlage B

Bibliografie

Dalton Kindcentrum de Markesteen (z.d.). *Schoolgids 2020-2021*. Geraadpleegd op 21 oktober 2020, van https://www.markesteen.nl/files/schoolgids/schoolgids_2020-2021_zonder_witrand.pdf

Migchelbrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.

Nederlandse Dalton Vereniging. (z.d.). *Kernwaarden*. Geraadpleegd op 21 oktober 2020, van <https://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden#zelfstandigheid>

Nottingham, J. (2017). *The learning challenge: How to guide students through the Learning Pit to achieve deeper understanding*. Thousand Oaks, California: Corwin.

Rogers, C. R. (1978). *Leren in vrijheid*. Haarlem, Nederland: De Toorts.

Simons, P. R. J. (1998). Het verloop van leerprocessen. *Handboek leerlingbegeleiding*, 2151-2151.

Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Londen: Penguin Books.

Van der Schoor, J. (2020). *Het opstellen en evalueren van een persoonlijk gesteld leerdoel begeleiden*. Geraadpleegd op 22 oktober 2020, van <https://hbo-kennisbank.nl/resolve/kpz/eyJ0IjogIiBmMTkyYWFKM2U2OGIwMTM2MTAwNDg1MDQvODNjINTUxMDQ5OTE5YzMwOTRlOVRlZjg5NjE2ZTJiMjI1MTE1ZjEiLCAidSI6IjodHRwczovL3N1cmZzaGFyZWtpdC5ubC9vYmplY3RzdG9yZS8xODRkMDY5Ni1iMDk3LTQvM2FtYjI2YS04MiM4NidiNDc4MigifQ==>

Van Velzen, J. (2008). *Kennis & denken & leren*. Antwerpen, België: Garant.