

Zelfstandig werken

van

zelfstandig **ver**werken

naar

zelf **ver**standig werken



"I expect you all to be independent, innovative, critical thinkers who will do exactly as I say!"

Auteur: Rouselle Verschoor, 1048383

Opleiding: Master SEN, Gespecialiseerd Leerkracht Zorg voltijd

Onderzoeksdocent: Wia Stegeman

Lesplaats: Leeuwarden

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie	5
1.2 Doelstelling	5
1.3 Centrale vraagstelling	5
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen	5
Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader	7
2.1 Definitie en kenmerken zelfstandig werken	7
2.2 Doelen zelfstandig werken en zelfregulerend leren	9
2.3 Effecten van zelfstandig werken	10
2.4 Voorwaardelijk leerkrachtgedrag zelfstandig werken	11
2.5 Voorwaardelijke organisatorische aspecten zelfstandig werken	13
2.6 Voorwaardelijke middelen en/of materialen zelfstandig werken	14
2.7 Zelfstandigheid en behoeften in het speciaal basisonderwijs	15
2.8 Link met de praktijk	17
Hoofdstuk 3 Opzet Praktijkonderzoek	19
3.1 Onderzoeksstrategie	19
3.2 Doelgroepen.....	19
3.3 Onderzoeksinstrumenten	19
3.3.1 Checklist voor documentanalyse	19
3.3.2 Semigestructureerd interview directie	19
3.3.3 Gestructureerde observatie via aandachtspunten	19
3.3.4 Semigestructureerd groepsinterview leerkrachten	20
3.3.5 Semigestructureerde vragenlijst leerkrachten	20
3.3.6 Semigestructureerde vragenlijst leerlingen.....	20
3.4 Validiteit.....	20
3.5 Communicatie	20
Hoofdstuk 4 Resultaten	21
4.1 Welk beleid en wat voor mogelijkheden zijn er ten aanzien van zelfstandig werken?	21
4.1.1 Documentenanalyse	21
4.1.2 Interview directie	21
4.2 Hoe wordt er momenteel door de leerkrachten aandacht besteed aan zelfstandig werken?	22
4.2.1 Observatie leerkrachten	22
4.2.2 Vragenlijst leerkrachten.....	22
4.3 Hoe ervaren de directieleden, leerkrachten en leerlingen het huidige beleid en de manier waarop zelfstandig werken wordt vormgegeven?	26
4.3.1 De directie	26
4.3.2 De leerkrachten.....	26
4.3.3 De leerlingen	28
4.4 Welke behoeften liggen er bij de directieleden, leerkrachten en leerlingen wat betreft het zelfstandig werken?	32

4.4.1 De directie	32
4.4.2 De leerkrachten.....	33
4.4.3 De leerlingen	35
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie.....	37
5.1 Conclusies	37
5.1.1 Afspraken	37
5.1.2 Motivatie.....	37
5.1.3 Evaluatie.....	38
5.2 Aanbevelingen	38
5.2.1 Doelen en evaluatie	38
5.2.2 Vertrouwen	38
5.2.3 Afspraken	38
5.2.4 Borging.....	39
5.3 Discussie.....	39
Literatuur	40
Bijlagen.....	43

Samenvatting

Het team van SBO De Triade heeft de behoefte om een doorgaande lijn in het zelfstandig werken op school te creëren, om uiteindelijk de zelfstandigheid van de leerlingen te vergroten. De leerlingen zijn gebaat bij de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden om meer grip te krijgen op hun eigen leerproces en daarmee uiteindelijk hun positie in de maatschappij te verstevigen.

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag op welke manier de leerkrachten van SBO De Triade het zelfstandig werken binnen hun groep kunnen organiseren, zodat er gewerkt zal worden vanuit een eenduidige aanpak. Door een bijdrage aan praktijkkennis te leveren over mogelijkheden om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen en door inzicht te geven in de huidige situatie rondom het zelfstandig werken, worden aanbevelingen gedaan voor een eenduidige aanpak.

Zelfregulerende vaardigheden maken dat leerlingen zich meer verantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leerproces. Om deze vaardigheden te doen ontwikkelen, dient de leerkracht in te spelen op de drie basisbehoeften die Luc Stevens (2002) beschrijft: competentie, relatie en autonomie. Door les- en leerdoelen te bespreken en deze te koppelen aan persoonlijke doelen, raken leerlingen meer gemotiveerd voor de taak die ze hebben (Pinntrich & De Groot, 1990).

Door processen te evalueren en door heldere afspraken te maken kan het zelfstandig werken binnen de gehele school vorm krijgen volgens een doorgaande lijn (Didactische Werkgroep, 2006).

Dit praktijkgerichte onderzoek is gericht op het ontwerpen van aanbevelingen voor hoe een school een doorgaande lijn in zelfstandig werken kan ontwikkelen. Via semigestructureerde interviews, vragenlijsten en observaties worden de relevante aspecten van het zelfstandig werken onderzocht bij de belanghebbende doelgroepen; namelijk de directie, de leerkrachten en de leerlingen.

De doelgroepen ervaren allemaal verwarring door de verschillende aanpakken die er in de school bestaan. Er wordt aangegeven dat er behoefte is aan gezamenlijke afspraken die gaan zorgen voor een vaste structuur.

Het is van belang dat de autonomie van de leerlingen bevorderd wordt en dat er wordt ingezet op het stimuleren van de intrinsieke motivatie. Door aandacht te besteden aan de doelstellingen van de taken en door met de leerlingen te evalueren op de processen, zal de juiste sfeer ontstaan waarin de leerlingen hun zelfstandigheid kunnen ontwikkelen. Het team zal onderling en met de leerlingen afspraken maken die geborgd worden door elkaar scherp te houden en contact te blijven maken over dit onderwerp.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

Op sbo-school De Triade in Wolvega (tachtig leerlingen) ligt de wens om een eenduidige aanpak te creëren in het zelfstandig werken en in het omgaan met uitgestelde aandacht. De leerkrachten geven aan dat veel leerlingen weinig zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid tonen. Ze zien dat leerlingen moeilijk zonder directe ondersteuning van de leerkracht aan het werk kunnen gaan en blijven. Tevens hebben de leerlingen moeite om de omvang van een taak in te schatten en alle benodigde materialen te verzamelen en weer op te bergen. De leerkrachten vermoeden dat werken via een eenduidige aanpak in zelfstandig werken een positieve uitwerking zal hebben op de zelfstandigheid van de leerlingen. Daardoor kwam het verzoek voor een onderzoek naar hoe een eenduidige aanpak ontwikkeld kan worden in het zelfstandig werken.

Op dit moment zijn er weinig afspraken over het zelfstandig werken op de Triade en over hoe er wordt omgegaan met uitgestelde aandacht. Er wordt door iedere leerkracht een eigen invulling gegeven aan het zojuist ingevoerde systeem voor het omgaan met uitgestelde aandacht. Er zijn verschillende middelen aanwezig - bijvoorbeeld zelfstandig werken blokjes, timetimers, affiches met regels en afspraken in de klas, stiltesignalen, stoplichten, enz. - maar deze worden op diverse manieren ingezet. Omdat al deze verschillen niet bijdragen aan een eenduidig beleid en dit de duidelijkheid en structuur niet ten goede komt, wordt dit door de leerkrachten en de directie als een probleem ervaren. Veel leerlingen in het sbo hebben behoefte aan extra instructie, maar om die te kunnen bieden moet een leerkracht daar tijd voor hebben. Dat kan alleen wanneer de leerlingen gewend zijn om zelfstandig te kunnen werken, zodat ze even zonder de aandacht van de leerkracht verder kunnen. Het team van De Triade gaat volgend schooljaar overstappen van divergente naar convergente differentiatie. Het onderwijs wordt zo ingericht dat alle leerlingen de minimumdoelen kunnen bereiken. De leerlingen profiteren allemaal van de groepsinstructie en tijdens de verwerking wordt rekening gehouden met de verschillen tussen de leerlingen. Leerlingen gaan dan ook meer van elkaar leren en het is hierbij een vereiste dat ze een tijd zelfstandig kunnen werken.

Het is erg belangrijk dat alle leerlingen de tijd en aandacht krijgen die ze nodig hebben en met dit onderzoek wordt gepoogd te bewerkstelligen dat het onderwijs op de leerwerkplek nog beter tegemoet zal komen aan de behoeften van de leerlingen.

1.2 Doelstelling

Dit onderzoek levert een bijdrage aan praktijkkennis over mogelijkheden om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen, door inzicht te geven in de huidige situatie rondom zelfstandig werken en welke mogelijkheden er zijn om een eenduidige aanpak in zelfstandig werken te creëren, zodat de leerlingen zelfstandiger kunnen werken.

1.3 Centrale vraagstelling

Op welke manier kunnen de leerkrachten van SBO de Triade het zelfstandig werken van de leerlingen binnen hun groep organiseren, zodat er gewerkt wordt vanuit een eenduidige aanpak?

1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1:

Wat staat er in de literatuur over zelfstandig werken van leerlingen binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs?

Deelvragen:

- 1a Hoe kan zelfstandig werken binnen het onderwijs gedefinieerd worden?
- 1b Wat zijn de kenmerken van zelfstandig werken binnen het onderwijs?
- 1c Welke doelen worden beoogd met zelfstandig werken binnen het onderwijs?
- 1d Welk effect heeft zelfstandig werken in het basisonderwijs op de zelfstandigheid/zelfredzaamheid van leerlingen?
- 1e Wat voor leerkrachtgedrag is voorwaardelijk voor de leerlingen om zelfstandig te kunnen werken binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs?
- 1f Welke organisatorische aspecten zijn voorwaardelijk voor de leerlingen om zelfstandig te kunnen werken binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs?
- 1g Welke middelen en/of materialen zijn voorwaardelijk voor de leerlingen om zelfstandig te kunnen werken binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs?
- 1h Wat zegt de literatuur over de zelfstandigheid en de onderwijsbehoeften van leerlingen in het speciaal basisonderwijs?

Onderzoeksvraag 2:

Hoe wordt er momenteel aandacht besteed aan zelfstandig werken op SBO De Triade?

Deelvragen:

- 2a Welk beleid heeft SBO De Triade ten aanzien van zelfstandig werken?
- 2b Welk leerkrachtgedrag zetten de leerkrachten van SBO De Triade in om vorm te geven aan zelfstandig werken in de klas?
- 2c Hoe organiseren de leerkrachten van SBO De Triade het zelfstandig werken in de klas?
- 2d Welke middelen en/of materialen zetten de leerkrachten van SBO De Triade in omwille van het zelfstandig werken in de klas?

Onderzoeksvraag 3:

Wat zijn de ervaringen met zelfstandig werken op SBO De Triade?

Deelvragen:

- 3a Hoe ervaart de directie van SBO De Triade het huidige beleid omtrent zelfstandig werken?
- 3b Hoe ervaren de leerkrachten van SBO De Triade het huidige beleid omtrent zelfstandig werken?
- 3c Hoe ervaart de directie van SBO De Triade de manier waarop het zelfstandig werken wordt vormgegeven?
- 3d Hoe ervaren de leerkrachten van SBO De Triade de manier waarop het zelfstandig werken wordt vormgegeven?
- 3e Hoe ervaren de leerlingen van SBO De Triade de manier waarop het zelfstandig werken wordt vormgegeven?

Onderzoeksvraag 4:

Welke behoeften en mogelijkheden liggen er omtrent een beleid op zelfstandig werken op SBO De Triade?

Deelvragen:

- 4a Hoe willen de directie, leerkrachten en leerlingen graag aandacht besteden aan zelfstandig werken?
- 4b Welk budgettair kader is er aanwezig voor zelfstandig werken op SBO De Triade?
- 4c Wat is er roostertechnisch en organisatorisch mogelijk om zelfstandig werken te realiseren op SBO De Triade?
- 4d Welke middelen en/of materialen zijn er beschikbaar voor zelfstandig werken op SBO De Triade?

Hoofdstuk 2 Theoretisch Kader

De onderzoeksvraag die in dit hoofdstuk centraal staat is: ‘Wat staat er in de literatuur over zelfstandig werken van leerlingen binnen het (regulier en speciaal) basisonderwijs?’

Er wordt een definitie gegeven van zelfstandig werken. De term zelfregulerend leren komt aan bod en wordt in verband gebracht met zelfstandig werken. De doelen en effecten van zelfstandig werken worden besproken, waarna er vervolgens wordt ingegaan op wat effectief leerkrachtgedrag kan zijn en welke organisatorische aspecten voorwaardelijk zijn voor een werksfeer die zelfstandig werken mogelijk maakt en bevordert. Tot slot wordt er ingegaan op de specifieke behoeftes en mogelijkheden van leerlingen op het SBO met betrekking tot zelfstandig werken.

2.1 Definitie en kenmerken zelfstandig werken

Zelfstandig werken is een veelbesproken onderwerp binnen het onderwijs vandaag de dag. Het maakt op een groot aantal scholen deel uit van het huidige onderwijssysteem. Om een duidelijk beeld te krijgen van het begrip zelfstandig werken, is het nodig om kennis te nemen van de aspecten die voorwaardelijk zijn voor een persoon om tot zelfstandig werken te kunnen komen. Aan de hand van onder andere de begrippen zelfregulatie en zelfstandig leren wordt het begrip zelfstandig werken gedefinieerd.

Al als peuter willen we als mens bepaalde dingen ‘zelf doen’. Voordat een kind naar school gaat, heeft het al veel vaardigheden en inzichten geleerd en verworven. Het kind moet er aan toe zijn om zich verder te kunnen ontwikkelen in een schoolsituatie. Hoewel sommige leraren leermoeilijkheden en missende elementaire basiskennis als primaire bron van de problemen van kinderen op school zien, denken de meeste leraren dat problemen met zelfregulatie, met name het niet kunnen opvolgen van instructies of de aandacht kunnen richten, een indicatie is dat een kind er nog niet klaar voor is om naar school te gaan (Blair & Diamond, 2008). Zelfregulatie is dus een belangrijke voorwaarde om naar school te kunnen, maar ook daarna blijft het een belangrijke eigenschap die veel invloed heeft op het verdere verloop van de schoolcarrière. Om tot zelfstandig werken te kunnen komen, moet iemand in een bepaalde mate beschikken over zelfregulerende vaardigheden.

Derryberry en Reed (1996) definiëren regulatie als *“een proces dat een systeem in staat stelt zich af te stemmen en aan te passen aan een ander systeem”*. Zelfregulatie refereert naar de cognitieve en gedragsmatige processen waardoor iemand emotioneel, cognitief of qua motivatie een positieve ontwikkeling ervaart, wat zich uit in sociale relaties, productiviteit, succesbeleving en een positief zelfbeeld (Blair & Diamond, 2008). Het omvat vaardigheden die van belang zijn voor het kunnen reguleren van emoties, het sturen van het eigen gedrag en het richten van de aandacht. Kinderen met een goed ontwikkelde zelfregulatie gaan met plezier naar school, zijn gemotiveerd en ervaren autonomie in hun handelen. De ontwikkeling van zelfregulatie is een dynamisch proces waarbij kenmerken van het kind en de omgeving en interacties tussen kind en omgeving de ontwikkeling beïnvloeden op biologisch en gedragsniveau (Blair, 2002).

De thuissituatie en opvoedingsstijl van de ouders zijn dus van invloed op het leren van zelfregulerende vaardigheden. Ouders kunnen bijvoorbeeld op voorspelbare wijze en volgens patronen bepaalde gewoonten en routines hanteren en het kind hier steeds meer bij betrekken. Een thuissituatie die is gekenmerkt door veiligheid, aandacht en structuur biedt een gedegen basis voor een kind om tot ontplooiing te komen. De ouders zijn dan sensitief, bieden emotionele steun, ondersteunen het kind bij het nemen van initiatieven en bieden regels waarmee het kind zijn gedrag leert af te stemmen op de omgeving (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012). Ook kenmerken van het kind zelf zijn van invloed op

de ontwikkeling van zelfregulerende vermogens. Het temperament van een kind beïnvloedt een groot deel van zijn reacties op situaties (Janson & Memelink, 2006). De verschillen tussen kinderen qua temperament kunnen in twee hoofdstromingen onderscheiden worden; de dimensie van reactiviteit - hoe een kind vanuit zijn biologisch systeem reageert op prikkels vanuit de omgeving - en de dimensie van de zelfregulatie - dat wat nodig is om de biologische reactiviteit te uiten of juist in te houden, afhankelijk van de situatie (Van Aken, 2006). Op basis van deze theorie bestaan er drie typen kinderen: de veerkrachtigen, de overcontrollers en de undercontrollers (Letzring, Block, & Funder, 2004). De veerkrachtigen kunnen spontaan en impulsief zijn, maar ook taakgericht als de situatie daarom vraagt. Overcontrollers zijn kinderen die over het algemeen stil en geconcentreerd zijn (ook wanneer dit niet per se vereist is), waardoor ze snel over het hoofd gezien worden. Undercontrollers zijn vaak impulsief en snel afgeleid. Deze kinderen worden vaak op hun gedrag gecorrigeerd. Bij kinderen met een lage mate van zelfregulatie, heeft een gebrek aan ondersteuning en sensitiviteit vanuit de omgeving een hoger niveau van probleemgedrag tot gevolg, dan dat bij kinderen met een hoge mate van zelfregulatie het geval is.

Zelfregulatie is een belangrijk aspect voor schoolsucces (Zimmerman & Martinez Pons, 1986). Het gaat erom dat leerlingen de 'skill and will' ontwikkelen, oftewel de vaardigheid en de motivatie ontwikkelen om te leren (Martin, 2004). Via zelfreflectie en -evaluatie behalen leerlingen de gewenste leerresultaten. Ze kunnen plannen, monitoren en brengen wijzigingen aan zodra obstakels zich voordoen. Butler en Winne (1995) stellen dat zelfregulerend leren een adaptief proces is, waarbij de volgende handelingen dienen te worden verricht: er worden doelen gesteld om tot kennisuitbreiding te komen, er worden strategieën geselecteerd en zodra de taak vordert, worden de effecten van de inspanningen gemonitord. Zelfregulatie ontstaat niet vanzelf. Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens en Dochy (2009) verwachten dat leraren die zelfstandigheid bevorderen en structuur bieden ook zelfregulatie bevorderen, omdat hierbij tegemoet wordt gekomen aan de psychologische basisbehoeftes van leerlingen; autonomie en competentie. Stevens (2002) onderschrijft dit, met aanvulling van een derde basisbehoefte; relatie. Zodra wordt tegemoet gekomen aan deze drie basisbehoeften, heeft dit een positief effect op leren, waaronder het zelfregulerend leren.

Maters en Fransen (1995) stellen dat zelfstandig werken inhoudt dat de leerlingen gedurende enige tijd zonder hulp van de leraar werken. Bij zelfstandig werken komt het erop neer dat leerlingen zelfstandig kunnen leren. Volgens Geerlings en Van der Veen (2002) begeleidt de leerkracht zelfstandig leren op een afstand. Er zijn grenzen en kaders gesteld waarbinnen de leerlingen zich vrij kunnen bewegen. De leerlingen kunnen leren zelf hun leerdoelen te kiezen, ze kunnen de volgorde bepalen waarin ze de leeractiviteiten willen uitvoeren, ze kiezen of ze willen samenwerken en met wie, wat ze aan leermiddelen nodig hebben, enzovoorts. Met zelfstandig leren kan bij uitstek tegemoet gekomen worden aan verschillen tussen leerlingen. Bongaards en Sas (2005) definiëren zelfstandig werken als dat de leerling in staat is zonder hulp taakgericht bezig te zijn. Taakgericht betekent volgens hen: de leerling voert handelingen uit (dus ook denkactiviteiten) die gericht zijn op het bereiken van het doel van de taak.

Zelfstandig werken wordt nog wel eens verward met zelfstandig verwerken. Deze twee begrippen hebben ook met elkaar te maken, maar er is toch een onderscheid.

Zelfstandig verwerken volgt direct op de instructie en is een inoefening van wat net geleerd is (Maters & Fransen, 1995). Meestal doen alle leerlingen (nagenoeg) hetzelfde, op hetzelfde moment. De activiteit wordt gezamenlijk besloten en meestal volgt er snel een bepaalde vorm van controle en correctie. Zelfstandig werken hoeft niet direct betrekking te hebben op de zojuist geïnstreunde leerstof. Meestal geeft het een gedifferentieerd aanbod aan leeractiviteiten waar gespreid over langere tijd aan gewerkt

wordt, bijvoorbeeld via dag- of weektaken. Zelfstandig werken is niet hetzelfde als individueel werken; het leent zich vaak juist goed voor samenwerking.

Volgens Veenman, Lem, Roelofs en Nijssen (2003) heeft zelfstandig werken de volgende kenmerken:

- De leerkracht biedt geen directe hulp, maar werkt met uitgestelde aandacht;
- De taken zijn door de leerkracht of door de leerling zelf gekozen;
- De leerlingen werken op eigen tempo en niveau;
- De leerlingen kunnen aan verschillende taken werken;
- De taken waar aan gewerkt wordt, sluiten niet per definitie aan op de zojuist gegeven instructie;
- Het werk wordt over meerdere dagen of tijdseenheden gespreid;
- Er zijn taken die de leerlingen kunnen doen als zij hun andere werk af hebben.

2.2 Doelen zelfstandig werken en zelfregulerend leren

De Didactische Werkgroep Zelfstandig Werken (2006) noemt de belangrijkste doelstelling van zelfstandig werken: “het zodanig beïnvloeden van de klassen- en schoolorganisatie dat door leerlingen zelfstandig kan worden gewerkt”.

Hierover zou de vervolgvraag gesteld kunnen worden waarom het zo belangrijk is dat leerlingen zelfstandig kunnen werken.

Van Toor (2008) stelt dat er een aantal redenen zijn waarom zelfstandig werken wordt ingezet op scholen. Deze redenen, of doelen, zijn deels gericht op de leerlingen en deels op de leerkrachten.

- De leerlingen leren zelfstandig oplossingen te bedenken voor hun problemen (bijvoorbeeld met materialen, met vragen over de taak of met het samenwerken).
- De leerlingen leren verantwoordelijkheid te dragen voor zichzelf en voor anderen. Ze leren naar elkaar te luisteren en elkaar te helpen.
- De leerkracht heeft tijd om extra aandacht en instructie te geven aan een kleinere groep (zorg)leerlingen.
- De leerlingen leren omgaan met uitgestelde aandacht door verder te werken met iets anders wanneer ze een vraag hebben en er even niet mee verder kunnen. Zodra de leerkracht tijd heeft, komt hij langs om te helpen.

Geerlings en Van der Veen (2002) sommen een aantal doelen op die volgens hen de belangrijkste doelen van zelfstandig werken zijn.

- Het zelf leren stellen van haalbare en relevante doelen
- Zelf de studietijd indelen en de te ondernemen leeractiviteiten plannen
- Zoveel mogelijk dingen zelf onderzoeken
- Samenwerken met medeleerlingen
- Hulp vragen aan begeleidende docenten
- Juist gebruik maken van leermiddelen
- Evalueren of een taak tot een bevredigend einde is gebracht
- Reflecteren over de toegepaste methode van studeren
- Succes of falen toeschrijven aan de juiste oorzaken (attribueren).

Een zelfstandige leerling kan omgaan met uitgestelde aandacht en houdt zich aan regels en routines bij zelfstandig werken. Ze kunnen hun werk plannen, maken en controleren. Als leerkracht moet je de leerlingen het vertrouwen geven dat ze de zelfstandigheid aankunnen en dat ze daar een eigen verantwoordelijkheid in hebben. Ook leren samenwerken is een belangrijk aandachtspunt als er met verschillende instructiegroepen gewerkt wordt (Adema & Clijsen, 2010).

Er zijn verschillende visies over of zelfstandig werken inderdaad als doel op zich mag worden beschouwd, of dat het slechts een belangrijk middel is.

Zo zijn er ook kritische geluiden over het feit dat zelfstandig werken als een doel wordt beschouwd. Cöp (2013) zegt daarover: “Zelfstandig, onafhankelijk van de leerkracht, leren moet net als alle andere organisatievormen waarin onderwijs gegeven kan worden ergens toe leiden. Er moet een inhoudelijk doel zijn en de kinderen moeten dit weten. Deze situatie waarin het doel (dat moet bereikt worden) uit beeld is en het middel (het zelfstandig leren) tot doel is verheven, leidt tot weinig effectief onderwijs.”

Binnen het onderwijs is het hoe dan ook een belangrijk principe geworden dat leerlingen leren inzien dat zijzelf voor een deel verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor de kwaliteit van hun eigen leerresultaat (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Meestal worden de leerdoelen door de leerkracht of via het leerboek aangereikt. Om leerlingen te stimuleren zich verantwoordelijk te voelen voor hun leerproces, kan de leerkracht met de leerlingen stilstaan bij deze leerdoelen, om ze te concretiseren en vooral om ze in verband te brengen met wat de leerlingen zelf willen bereiken (Janssen, ten Dam, & van Hout Wolters, 2002). Over het algemeen levert het stellen van doelen die te maken hebben met het leerproces meer tevredenheid op dan doelen die gaan over het product. Er is dan aandacht voor het hele proces en alle leerwinst is succes, in tegenstelling tot wanneer het bij een productdoel alleen om een eindproduct gaat, wat wellicht niet in een keer bereikt wordt. Procesdoelen zijn doorgaans moeilijker meetbaar dan productdoelen, omdat het kan gaan over een gevoel of een houding, zoals ‘vragen durven stellen’, ‘leren plannen’ of ‘netter gaan werken’. Het is belangrijk dat er stap voor stap aan dit soort doelen gewerkt wordt, en dat de kleine stappen concreet gedrag beschrijven, zodat de leerling succes ervaart wanneer hij een stap van het doel bereikt heeft.

Vaak is de taak-/werkhouding van leerlingen met een opvallend ontwikkelingspatroon een belangrijk punt van aandacht omdat deze over het algemeen niet sterk is. Om deze houding te verbeteren is het belangrijk dat de leerkracht in eerste instantie de nodige structuur aanbrengt in het onderwijsaanbod. Op het moment dat de leerling leert binnen het gestructureerde kader te werken, kan de aandacht worden gericht op het zelfstandig hiermee leren omgaan. Het gaat er dus vooral om dat de leerling zelf eigenaar wordt van de aangeboden structuur (Adema & Clijsen, 2010).

2.3 Effecten van zelfstandig werken

Versloot (2007) beschrijft dat het leren van zelfstandig werken in fases verloopt, waarbij de mate van zelfstandigheid steeds verder toeneemt.

In fase 1 leren de leerlingen omgaan met uitgestelde aandacht en ze maken de verwerking van een aantal opdrachten na een instructieles zelfstandig.

In fase 2 leren de leerlingen zelfstandig een takenpakket van opdrachten te maken in een daarvoor aangegeven tijdsbestek.

In fase 3 leren de leerlingen zelfstandig een takenpakket van opdrachten te maken die aangepast zijn aan hun mogelijkheden bij de verschillende vak- en vormingsgebieden.

In fase 4 tot slot leren de leerlingen zelfstandig een aantal opdrachten te maken, waarbij ze zelfstandig hun leerdoelen hebben gesteld.

Er komen dus steeds meer vaardigheden bij die ervoor zorgen dat een leerling zich meer betrokken en verantwoordelijk voelt voor zijn eigen leerproces.

Leerlingen kunnen allerlei leervaardigheden ontwikkelen die onderverdeeld kunnen worden naar het moment in het leerproces; voorbereidende, uitvoerende en afsluitende leeractiviteiten (Janssen, ten Dam, & van Hout Wolters, 2002). Bij voorbereidende leervaardigheden horen bijvoorbeeld: oriënteren, voorkennis activeren, leerdoelen verhelderen, een planning maken, motiveren, enzovoorts. Uitvoerende leeractiviteiten heten ook wel verwerkingsvaardigheden en er zijn talloze vaardigheden die tot deze categorie behoren. Een aantal voorbeelden zijn: vragen stellen, leerstof structureren of schematiseren, concentreren, controleren, hulp vragen en geven, enzovoorts.

Bij afsluitende leervaardigheden gaat het om het evalueren van en reflecteren op zowel het leerproduct als het leerproces. Al deze leervaardigheden zijn nodig om het vermogen tot zelfstandig leren te ontwikkelen.

2.4 Voorwaardelijk leerkrachtgedrag zelfstandig werken

Door er als leerkracht een effectief klassenmanagement op na te houden, kunnen veel voorwaarden voor zelfstandig werken gerealiseerd worden. Adema en Clijsen (2010) noemen een aantal aspecten die kunnen bijdragen aan een omgeving die zelfregulerende vaardigheden bevordert.

De leerkracht kan dag- en/of weektaken gebruiken om aan te geven wat er door de leerlingen gedaan moet en kan worden. De leerlingen weten dan wat ze moeten doen en kunnen doorwerken, ook als de leerkracht niet beschikbaar is. Het is voor leerlingen ondersteunend om de gemaakte afspraken concreet zichtbaar te maken in de klas, bijvoorbeeld met symbolen of pictogrammen. Verder moeten de materialen bereikbaar en beschikbaar zijn voor de leerlingen en werken vaste patronen bevorderlijk. Werken volgens een vaste structuur geeft veel rust en regelmaat, zodat de leerlingen zich kunnen richten op hun taken. Al uit een onderzoek van Lewin, Lippitt en White (1939) bleek dat een democratische leiderschapsstijl positieve invloed heeft op de motivatie en betrokkenheid van leerlingen, en dat het een sfeer creëert waarbij de leerlingen doorzetten en werk verzetten, ook tijdens afwezigheid van de leidinggevende. Een leiderschapsstijl waarbij veel beheerst wordt heeft tot gevolg dat er weinig gepresteerd wordt, leerlingen angstig zijn, er een voorkeur ligt voor gemakkelijk werk, en wat evaluatie betreft afhankelijk zijn van anderen.

Voor het leren van zelfregulerende vaardigheden, is een positieve en ondersteunende relatie met de leerkracht dus onmisbaar. Kinderen die het moeilijk vinden om hun negatieve emoties te hanteren of hun aandacht vast te houden, zijn gebaat bij (fysieke) nabijheid, non-verbale sturing en affectieve ondersteuning. Het samen terugblikken en evalueren van gedrag in activiteiten met de focus op wat goed ging, draagt bij aan het zelfvertrouwen en leren van gewenst gedrag.

Ook een juiste inrichting van de leeromgeving draagt bij aan de ontwikkeling van een goede zelfregulatie. Wanneer de ruimte overzichtelijk is ingedeeld en de materialen op toegankelijke, vaste plaatsen liggen, wordt de autonomie van het kind bevordert. Met behulp van pictogrammen kan gewenst gedrag worden gestimuleerd, aangeleerd en ondersteund. Ook in activiteiten kunnen zelfregulerende vaardigheden aangeleerd worden. De leerkracht moet vooraf de doelstellingen en groepssamenstellingen overdenken, om de kinderen in een betekenisvolle context en in interactie met elkaar te laten ontwikkelen (Deterd Oude Weme, 2013).

Zoals eerder genoemd is, speelt autonomiebeleving een belangrijke rol in de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden. Leerkrachten die autonomiebevorderend zijn, luisteren naar hun

leerlingen en ze laten de leerlingen invloed en inspraak hebben op het instructieproces en op de instructiematerialen. Dit soort leerkrachten vragen naar de behoeften van de leerlingen en gaan in op hun vragen. Ook stellen ze zich op de hoogte van de emotionele toestand van de leerlingen, zodat ze daar rekening mee kunnen houden in hun benadering. Ze zullen niet gauw directe oplossingen aandragen of richtingen voorschrijven. Een leerkracht die autonomiebevorderend is, neemt het perspectief van de leerling aan en past de lessen aan om de innerlijke motivatie van de leerlingen zoveel mogelijk aan te spreken (Reeve & Halusic, 2009). Er zijn drie manieren om tegemoet te komen aan de autonomie van leerlingen: de relevantie van de leeractiviteit aangeven door het doel te koppelen aan de persoonlijke doelen van de leerlingen, gehoor geven aan onvrede en suggesties wat betreft leeractiviteiten en de leerlingen keuzes bieden wat betreft leeractiviteiten en invullingen daarvan (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). De laatste manier, keuzes bieden, komt het meeste voor, maar heeft het minste invloed. De andere twee manieren dragen sterker bij aan de perceptie van autonomiebeleving van de leerlingen. Reeve en Halusic (2009) stellen ook dat het ingaan op negatieve feedback van groot belang is, omdat dit kan maken dat de leerlingen anders tegen de opdracht aan kunnen gaan kijken.

Zo kan de beleving van een onmogelijke of betekenisloze taak veranderen in een moeilijke, maar zinvolle taak, wat een groot positief effect heeft op de motivatie waarmee een leerling aan zijn taak begint.

Volgens Pinntrich en De Groot (1990) zijn er drie aspecten die van invloed zijn bij zelfregulerend leren: (a) een verwachting ten aanzien van (het aankunnen van) een taak, (b) de waarde die een taak krijgt, op basis van persoonlijke doelen en interesses en (c) een affectief aspect op basis van de emotionele betrokkenheid. Persoonlijke interesses en doelen zijn natuurlijk voor iedereen verschillend en het is complex om met al die verschillen rekening te houden. In de praktijk is het omgaan met verschillen in aanleg en achtergrond van kinderen – ook wel interne differentiatie genoemd – één van de grootste knelpunten in het onderwijs (Vernooij, 2009). Risicoleerlingen zijn zeer gebaat bij extra leertijd. De onderste tien procent van de leerlingen heeft 2,4 tot 6 keer zoveel tijd nodig om iets te leren als de bovenste tien procent (Ward, 1987). Een groot aspect van het probleem voor veel risicoleerlingen is dat scholen er niet in slagen meer instructie- en leertijd voor ze te realiseren.

Marzano (2007) stelt dat meerdere onderzoeken hebben uitgewezen dat iedere leerling gebaat is bij hoge verwachtingen en dat het gunstig werkt om positief geformuleerde, haalbare, doelen te stellen. Als de leerwinst vervolgens zichtbaar kan worden gemaakt, heeft dit een positief effect op de motivatie van de leerling. Het zichtbaar maken van de leerwinst kan door samen met de leerling terug te kijken op het proces en dit te evalueren. Meestal wordt er wel geëvalueerd, maar wordt er niet gesproken over wat een evaluatie betekent of wat het teweeg brengt? Deze metacommunicatie is van groot belang, gezien de manier waarop leerlingen hun evaluaties interpreteren een van de meest belangrijke factoren is die van invloed is op de motivatie van leerlingen (Ames, 1992).

Om leerlingen zelfstandig te kunnen laten werken is het van belang dat de leerlingen gemotiveerd zijn. Leerkrachten kunnen een effectief leerklimaat creëren door met zijn onderwijs aanspraak te doen op de motivatie van zijn leerlingen. Er wordt over het algemeen onderscheid gemaakt tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Er zijn vier verschillende theoretische stromingen over motivatie, met elk een eigen invalshoek: de behavioristische, de cognitieve, de humanistische en de prestatiegerichte visie (Burden, 2000). Leerkrachten doen er goed aan op de hoogte te zijn van deze vier stromingen, zodat ze zelf kunnen onderzoeken wat volgens hen het beste aansluit of past bij hun leerlingen. De behavioristische visie stelt dat mensen gemotiveerd raken door externe bekrachtigers die het gedrag doen versterken. In de cognitieve visie wordt ervan uitgegaan dat de mens een natuurlijke

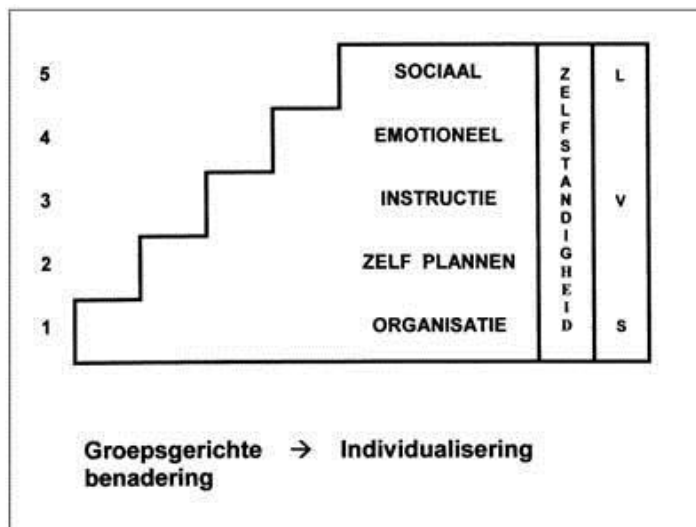
drang heeft om de wereld om zich heen te begrijpen. Mensen raken gemotiveerd wanneer er een cognitieve onbalans ontstaat, wat opgelost kan worden door meer kennis op te doen. Ook nieuwsgierigheid, de drang om te ontdekken en nieuwe dingen te proberen motiveert de mens van nature. Het is echter heel moeilijk om voor alle leerlingen een cognitieve onbalans te realiseren, want wat de één interesseert, zegt een ander soms weinig tot niets. De humanistische visie werkt vanuit de natuurlijke behoefte om te groeien en te ontwikkelen. Abraham Maslow (1943) is een groot voorbeeld die binnen deze stroming stelt dat men in verschillende behoeften moet worden voorzien, voordat het mogelijk is om tot ontplooiing te komen. Ook Stone, Deci en Ryan (2009) baseren hun theorie op deze gedachtegang. Zij gaan uit van het basisprincipe dat de mens intern gemotiveerd is om te groeien en te presteren en ze zullen zich daardoor betrokken voelen bij taken, zelfs als die ze niet interesseren, zolang het doel en de waarde maar helder zijn. De prestatiegerichte visie gaat uit van het principe dat iedereen van nature gemotiveerd is om succes te ervaren. Leerkrachten kunnen verzorgen dat de leerlingen succeservaringen opdoen tijdens hun lessen, om zo de motivatie tot prestatie te stimuleren.

2.5 Voorwaardelijke organisatorische aspecten zelfstandig werken

Om een groep leerlingen effectieve instructie te kunnen geven en leerlingen de juiste zorg te kunnen bieden, is het belangrijk dat de overige leerlingen zelfstandig kunnen werken. Alle leerlingen moeten dit leren, maar voor sommigen blijkt het een vaardigheid die lastig onder de knie te krijgen is. Ward (1987) beschrijft dat zodra de diversiteit van een groep met risicoleerlingen afneemt, dat dan de betrokkenheid van de leerlingen ook afneemt, zelfs als de leerkracht erbij zit en instrueert. Risicoleerlingen zijn ook volgens Vernooij (2009) het meeste gebaat bij heterogeen samengestelde groepen. Door ze bij de grote, gemengde groep te houden, kunnen ze met de goede leerlingen optrekken en door verlengde instructie kan er aandacht aan hun moeilijkheden worden besteed.

Het Directe instructiemodel biedt de mogelijkheid te differentiëren naar niveau. Door de lessen op een bepaalde manier te faseren, komen alle leerlingen (zowel de excellerende als de stagnerende) op een bepaald moment binnen de les aan bod (Kerpel, 2013).

GIP staat voor Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Het GIP-XL model is een instrument om het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht te laten aansluiten bij de individuele behoeften van de leerlingen (Seminarium van Orthopedagogiek, 2011). In Figuur 1 is het GIP-XL model schematisch weergegeven met de vijf kernpunten die in het model centraal staan. Deze vijf punten staan niet los van elkaar en er is geen vaste volgorde. Voor een veilig leerklimaat is een duidelijke organisatie nodig met gedragsregels en werkafspraken. Dan kan de leerling gaan ervaren dat hij zelf veel invloed heeft op zijn leerproces en daar sturing aan kan



Figuur 1. Het GIP-XL model. Overgenomen van Cöp, J. (2007). Passen de lessen in het GIP model? www.taalinbeeldblogspot.nl

geven door zelf dingen te gaan plannen. Via instructie op maat kan er tegemoet gekomen worden aan de verschillende behoeftes van de leerlingen. Door de leerlingen te begeleiden met het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden, bouwen de leerlingen zelfvertrouwen en -waardering op. Via samenwerking leren de leerlingen te overleggen en zowel hun eigen gedrag als dat van een ander te beoordelen.

In het model draait het om de bevordering van de zelfstandigheid van de leerling en alle vorderingen kunnen bijgehouden worden via een leerlingvolgsysteem.

2.6 Voorwaardelijke middelen en/of materialen zelfstandig werken

Door hardware en software leveranciers, zoals Heutink, zijn talloze materialen ontwikkeld die geschikt zijn voor leerlingen om zelfstandig mee te kunnen werken. Over het algemeen zijn dit materialen die een korte instructie behoeven waar de leerlingen verder zelf mee kunnen oefenen en ook het nakijken doen de leerlingen zelf. De educatieve softwareprogramma's zijn vaak zelfcorrigerend. De leerling krijgt dan via de computer direct feedback of het wel of niet goed is. Een aantal voorbeelden zijn Varia, Denkwerk, Plustaak, Pico Piccolo, Stenvert, Topklassers, Kies & Doe, Tiktegels en Ajodact.

Naast vakinhoudelijke materialen zijn er ook materialen ontwikkeld die kunnen worden ingezet bij de organisatie van het zelfstandig werken.

Heutink heeft een gedragskubus ontwikkeld die middels een aantal symbolen het gewenste gedrag van de leerlingen en de leerkracht aangeeft. De leerlingen en leerkracht hebben allemaal dezelfde kubus, alleen die van de leerkracht is een slag groter. Een vlak heeft een rode stip, een vlak heeft een groene stip en een vlak heeft een vraagteken. De leerling kan zelf kiezen hoe hij zijn kubus op zijn tafel plaatst. De rode stip betekent dat de leerling niet gestoord mag worden. Anderen kunnen hem niets vragen en hij heeft zelf ook niet de behoefte iets te vragen of iemand te helpen. De groene stip betekent dat de leerling wel ruimte en tijd heeft om een andere leerling te helpen als er iets is. Het vraagteken betekent dat de leerling een vraag heeft die in principe bedoeld is voor de leerkracht. Als de leerkracht een ronde loopt, kan hij aan de kubussen zien wie hij moet helpen en wie er niet gestoord wil worden. Voor de leerkrachtkubus gelden in principe dezelfde afspraken: rood is niet beschikbaar, groen wel en bij het vraagteken doet de leerkracht een hulpronde.

De Time timer is een soort klok die de verstreken tijd zichtbaar maakt door een rode schijf die per tijdseenheid kleiner wordt. Op die manier wordt heel visueel hoe lang iets nog duurt. Als je bijvoorbeeld 15 minuten nodig hebt om een instructie te geven aan een groepje leerlingen en je bent daardoor niet beschikbaar voor de rest van de leerlingen, dan kun je de Time Timer op een kwartier zetten en dan kunnen de leerlingen zien hoe lang ze nog zonder hulp van de leerkracht verder moeten. Dit is voor veel leerlingen veel duidelijker en gemakkelijker te begrijpen dan de woorden 'het komende kwartier mag ik niet gestoord worden'.

Om het volume van het overleg van de leerlingen te reguleren kunnen verschillende systemen worden gebruikt. Via de kleuren van een stoplicht kunnen gedragsafspraken met de leerlingen gemaakt worden, bijvoorbeeld: rood betekent werken zonder overleg, oranje betekent werken in overleg op fluisterton en groen betekent werken met mogelijkheid tot overleg.

Er zijn ook verschillende kaarten die een bepaalde 'stem' voorschrijven, zoals de 'klassenstem', de 'groepsstem' of de 'buurstem'. Veel scholen maken dit soort kaarten zelf, om ze goed te laten aansluiten bij de belevingswereld of interesses van de leerlingen.

2.7 Zelfstandigheid en behoeften in het speciaal basisonderwijs

Het kunnen leren is niet voor iedereen even vanzelfsprekend. Leerlingen met leer- en/of gedragsproblemen kunnen moeite hebben met dingen die voor andere leerlingen geen enkel probleem zijn. Wel is het zo dat vrijwel iedereen kan leren, hetzij op een ander tempo en met andere middelen, maar ook de leerlingen met veel moeilijkheden kunnen ontwikkelen en dat is een essentieel gegeven. Wanneer de leerling niet over voldoende cognitieve capaciteiten beschikt, wordt de nadruk gelegd op het aanleren van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te kunnen functioneren in de maatschappij (Fossen, 2005).

Leerlingen die minder beschikken over zelfregulerende studievoordigheden of door een handicap weinig succeservaringen kennen op school, hebben veel behoefte aan actieve instructie en intensieve begeleiding door de leerkracht (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 2003). Veenman (2001) omschrijft actieve instructie als instructie waarbij de leerkracht vragen stelt aan de leerlingen zodat ze de leerstof kunnen begrijpen en er kritisch mee leren omgaan. Verbanden tussen begrippen worden inzichtelijk gemaakt en leerlingen leren zelfstandig oplossingen te zoeken voor problemen, waarbij hogere cognitieve denkprocessen worden gestimuleerd.

Het kunnen reguleren van emoties, gedrag en aandacht is voorwaardelijk voordat er sprake is van zelfregulerend vermogen. Wanneer negatieve emoties een kind in beslag nemen, is het vermogen om informatie op te nemen beperkt. Het kind profiteert ook minder van de interacties met de leerkracht en medeleerlingen, instructies en feedback. Ze moeten hun gedrag kunnen reguleren, om in staat te zijn hun gedrag af te stemmen, te stoppen of te vervangen door gedrag dat past bij de situatie. Het kunnen richten van de aandacht is voorwaardelijk voor het kunnen verwerken van informatie, deel kunnen nemen aan activiteiten en het kunnen maken van taken (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012).

Het is daarom belangrijk om bij het vaststellen en benoemen van het ontwikkelingsperspectief van leerlingen niet alleen de cognitieve ontwikkeling als insteek te nemen, maar óók te kijken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling, de werkhouding, de metavaardigheid 'leren leren' – oftewel kunnen nadenken en reflecteren op het leerproces -, de spraaktaalontwikkeling van de leerling en de invloeden van thuis. Welke (pedagogische) doelen kunnen er (op basis van het verwachte uitstroomniveau) voor deze leerling gesteld worden ten aanzien van sociale competentie, leren leren, zelfredzaamheid en andere pedagogische domeinen?

Kinderen met leerproblemen vertonen volgens Van de Leij (zoals geciteerd in Fossen, 2005) de volgende instructiebehoeften: veel daadwerkelijk bestede leertijd, sterke stimulering van aandacht, ondersteuning van de leermotivatie en het zelfconcept, het expliciet aanleren en integreren van de deelvaardigheden die in de basisvaardigheden te onderscheiden en structureren van het leergedrag. Leerlingen met leerproblemen hebben meer tijd nodig voor het opnemen en verwerken van leerstof. Ze hebben behoefte aan extra en herhaalde instructie en zo kan hun leergedrag gestructureerd worden. De leerlingen zijn gebaat bij directe correctie zodat voorkomen kan worden dat ze teveel afdwalen en faalervaringen opdoen. Ze hebben ook behoefte aan warmte, zodat ze zich zeker gaan of zeker blijven voelen. Dit hoort bij een ordelijke leeromgeving, net als dat veiligheid, respect, structuur en ondersteuning daar een onderdeel van zijn (Fossen, 2005). Leerlingen met leerproblemen hebben deze vormen van aandacht en stimulans nodig om tot leren te komen, maar voor vrijwel iedere leerling is het goed om zo'n leeromgeving te creëren.

Leerlingen met leerproblemen kunnen gefrustreerd raken wanneer ze te veel vastlopen in de leerprocessen. Ze kunnen dan problematisch gedrag gaan vertonen uit onmacht. Het is van belang dat de leerkracht voorkomt dat de leerling meer negatieve dan positieve aandacht krijgt door steeds het goede gedrag te benoemen en stimuleren (Goei & Kleijnen, 2010). Op die manier blijft de sfeer positief en werkt de leerkracht aan de relatie met de leerling.

Tussen leerlingen in een SBO groep zitten vaak veel en grote verschillen qua problematiek en niveau. Leerkrachten zijn genooddaakt rekening te houden met deze verschillen en een gevarieerd en afgestemd onderwijsaanbod te leveren. Vernooij (2009) vertelt dat laagpresteerders nadelige gevolgen ondervinden wanneer ze homogeen gegroepeerd worden. Er ontstaat dikwijls een stigmatiserend beeld wat leidt tot een niet stimulerende leeromgeving. In heterogene groepen zijn positieve rolmodellen aanwezig en worden de doelstellingen hoger gesteld en zijn de verwachtingen hoger vanuit de leerkracht. Een op één begeleiding is soms voor leerlingen met leerproblemen erg gunstig, maar het onderwijs moet niet te sterk geïndividualiseerd worden. De instructietijd gaat daar van achteruit en dat geeft niet het gewenste effect. Er kan op verschillende manieren gedifferentieerd worden: divergent en convergent. Bij divergente differentiatie verschillen de te bereiken doelen per leerling. Op die manier gaan de leerlingen bij elkaar vandaan lopen en houden de zwakkere presteerders het niet meer bij. Convergente differentiatie betekent: "dat er doelgericht onderwijs wordt gegeven om alle leerlingen in de groep minstens de gestelde minimumdoelen voor de basisvaardigheden te laten bereiken, waarbij het streven is dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie, maar dat er tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen" (Vernooij, 2009). Dit is voor leerlingen met leerproblemen het gunstigst, vanwege de uitgebreide instructies waar ze van profiteren.

Het ontwikkelen van zelfregulerende strategieën blijkt de beste methode voor leerlingen met leerproblemen volgens Lienemann en Reid (2006). Zij bedachten het SRSD model (Self Regulated Strategy Development) wat in zes stappen beschrijft hoe een strategie aangeleerd kan worden en wat het belang daarvan is.

Stap 1: De leerkracht dient achtergrondkennis te verzamelen en de taak op te delen in steps en skills; oftewel de taak in kleinere stappen verdelen en de vaardigheden die nodig zijn voor succes bepalen.

Stap 2: Bespreek de strategieën, opdat de leerlingen zullen begrijpen dat de strategie ze zal helpen om beter te kunnen presteren. Als leerkracht moet je enthousiast, betrokken en motiverend zijn, zodat de leerlingen dat kunnen overnemen.

Stap 3: Geef vorm aan de strategie. De leerkracht dient stap voor stap uit te leggen wat hij/zij doet om de strategie te volgen. Handelingen verbaliseren en hardop denken zijn hierbij van groot belang. Zodra een leerling de stappen kan volgen, zal hij positieve attributies maken en dit leidt tot een interne motivatie om de strategie in te zetten.

Stap 4: De strategie uit het hoofd leren. Het is van belang dat leerlingen de stappen van de strategie vloeiend kunnen toepassen, zodat ze zich kunnen richten op de inhoud van de taak.

Stap 5: Ondersteun de strategie. De leerkracht en leerling werken samen aan het op juiste wijze toepassen van de strategieën en bespreken daarbij steeds het belang van iedere stap. Door de ondersteuning steeds te verminderen (dus niet verwachten dat na één keer uitleggen de leerling het beheerst), leert de leerling de strategie uiteindelijk zelfstandig toe te passen.

Stap 6: De leerlingen passen in principe de strategie zelfstandig toe. De leerkracht volgt het proces van de leerlingen en stuurt waar nodig bij.

Het is van belang dat de leerlingen betrokken worden bij de evaluatie van het leerproces. Op die manier creëren ze eigenaarschap en ontstaat er een verantwoordelijkheidsgevoel.

Zodra leerlingen een strategie werkelijk begrijpen, zullen ze de stappen ook kunnen toepassen buiten de klas. Dit gebeurt echter niet automatisch, leerlingen met leerproblemen hebben over het algemeen moeite om kennis en of vaardigheden in nieuwe situaties toe te passen.

Via portfolio's kan de vooruitgang zichtbaar worden gemaakt. Het gaat hier om een proces, waar dus altijd enige tijd overheen gaat.

2.8 Link met de praktijk

Op De Triade is behoefte aan gezamenlijke, schoolbrede afspraken omtrent het beleid van het zelfstandig werken. De afspraken moeten nog gemaakt worden, dus is het wenselijk dat die afspraken gebaseerd worden op evidence based theorieën die blijken te werken. In het theoretisch kader van dit onderzoek zijn verschillende aspecten omtrent zelfstandig werken belicht die een breed beeld moeten geven van wat er volgens recente onderzoeken bekend is over zelfstandig werken en andere nauw verwante onderwerpen. De praktijksituatie zal in kaart worden gebracht en de resultaten worden naast de gegevens van de theorie gehouden. Er wordt onderzocht welke definiëring de leerkrachten en directie hebben van het begrip zelfstandig werken. Daarnaast worden de kenmerken en doelstellingen geïnterviewd, zodat gekeken kan worden of er nog aspecten zijn die volgens de literatuur onder de aandacht gebracht zouden moeten worden.

Er wordt gekeken naar de regels en de routines, zoals het wel of niet gebruiken van week- en/of dagtaken, afspraken omtrent tijdsduur en een stiltesignaal, zodat duidelijk wordt hoe de huidige organisatie eruit ziet en welke behoeften er op dit gebied bij de directie, de leerkrachten en de leerlingen liggen.

Zowel de leerlingen als de leerkrachten worden gevraagd weer te geven welk leerkrachtgedrag er wordt ingezet bij het zelfstandig werken. Ook wordt gevraagd welke behoeften de leerlingen op dit vlak hebben en de leerkrachten kunnen voorkeuren aangeven en suggesties doen. Er wordt onderzocht welke doelen er worden beoogd door de directie en de leerkrachten en hoe beide partijen met doelstellingen wensen om te gaan. In de theorie staan gegevens genoemd, die zullen worden vergeleken met de gegevens die uit de praktijk naar voren komen.

Uit de theorie komen duidelijk een aantal richtlijnen en algemene behoeften naar voren ten aanzien van zelfstandig werken (zie tabel 1). Via observaties, een groepsinterview en een vragenlijst worden de leerkrachten bevraagd over hun manier van werken en hun behoeften.

Op die manier kan vergeleken worden wat de theorie aanraadt en waar men in de praktijk om vraagt. Ook zal de directie in een interview worden uitgenodigd te vertellen wat volgens hen de huidige gang van zaken is en wat er volgens hen nodig is om de situatie te verbeteren.

De leerlingen worden gevraagd naar hun bevindingen en behoeften via een vragenlijst.

Overeenkomsten en verschillen tussen literatuur en praktijk worden geanalyseerd en daaruit zullen een aantal aanbevelingen komen voor hoe De Triade het zelfstandig werken zou kunnen gaan vormgeven.

Pedagogische en didactische richtlijnen	Pedagogische en didactische behoeften leerlingen regulier basisonderwijs	Pedagogische en didactische behoeften leerlingen speciaal basisonderwijs
- Effectief klassenmanagement organiseren en faciliteren - Doelen formuleren en bespreken met leerlingen - Afspraken maken en deze consequent hanteren - Planningen maken met en/of voor de leerlingen - Gebruik maken van symbolen en/of pictogrammen - Werken volgens routines en vaste patronen - Investeren in een positieve en ondersteunende relatie met de leerlingen - Activiteiten evalueren en positieve aspecten benadrukken - Autonomie bevorderen door de relevantie van leeractiviteiten te verhelderen, gehoor te geven aan onvrede en keuzes te bieden - Hoge verwachtingen hebben en deze uitspreken - Aanspraak doen op de interne motivatie van leerlingen	- Geschikte materialen voor zelfstandig werken. - Gestructureerde leeromgeving - Ruimte voor inspraak - Aandacht voor de relatie, competentie en autonomie - Gestelde doelen die raken aan persoonlijke doelen - Vertrouwen in eigen kunnen - Onderwijs dat aansluit bij de belevingswereld.	- Actieve instructie en intensieve begeleiding - Uitgebreide instructietijd - Aandacht voor belemmerende of remmende emoties, gevoelens of gedachten - Pedagogische doelen stellen - Gebruik maken van sterkten van de leerlingen of in hun omgeving - Extra en herhaalde instructie - Directe correctie en feedback - Gewenst gedrag stimuleren door het te benadrukken en belonen - Convergent gedifferentieerd onderwijs in heterogene groepen. - Stapsgewijs zelfregulerende strategieën aanleren

Tabel 1: Richtlijnen en behoeften ten aanzien van zelfstandig werken

Hoofdstuk 3 Opzet Praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk wordt het praktijkdeel van het onderzoek beschreven. Hierbij komt aan de orde welke strategieën worden gehanteerd, welke doelgroepen worden benaderd, welke instrumenten worden ingezet en hoe deze tot stand zijn gekomen en hoe de wijze van communiceren met de doelgroepen verloopt. Er wordt onderzocht hoe er momenteel door de verschillende leerkrachten gewerkt wordt en hoe de directie, de leerkrachten en de leerlingen deze gang van zaken ervaren.

3.1 Onderzoeksstrategie

De vragen die de leidraad voor dit onderzoek vormen, komen direct uit de praktijk, waardoor dit allereerst een praktijkgericht onderzoek is. Daarbinnen hebben we te maken met ontwerpgericht onderzoek, omdat op grond van de evaringen van de deelnemers van verschillende doelgroepen een advies met aanbevelingen ontstaat voor een verandering in de vormgeving van het zelfstandig werken op SBO De Triade.

3.2 Doelgroepen

Alle doelgroepen zijn direct verbonden aan De Triade.

Allereerst alle leerkrachten (N=7). Dit zijn deels duocollega's van elkaar, maar omdat het doel is een doorgaande lijn binnen de school te creëren, dienen alle leerkrachten van de school hierbij betrokken te worden. De tweede doelgroep is de directie en de IB'er (N=3). De directie heeft als besturend orgaan het overzicht over de hele organisatie en kan een sturende rol krijgen in het vormgeven van het zelfstandig werken en het borgen van de gemaakte afspraken. De IB'er heeft zicht op de zorgstructuren binnen de school en heeft vanuit deze specifieke positie waardevolle informatie over waar bepaalde behoeftes liggen bij de leerkrachten en bij de groepen leerlingen, ook wat betreft de mogelijkheden tot zelfstandig werken. De derde doelgroep bestaat uit de leerlingen van De Triade. In dit onderzoek beperk ik me tot alle leerlingen van de midden- en bovenbouw (N=53). Dit omdat zij al ervaring hebben met zelfstandig werken en ideeën hebben over wat ze daarin wel en niet prettig vinden.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Checklist voor documentanalyse

Via een documentanalyse worden de schoolplannen, beleidstukken, visiestukken, jaarverslagen en protocollen doorgenomen op zoek naar vastgelegde besluiten wat betreft het zelfstandig werken op De Triade.

3.3.2 Semigestructureerd interview directie

Door middel van een semigestructureerd interview worden de visie, ervaringen en behoeften van de directieleden in kaart gebracht. Dit instrument is zelf ontworpen vanuit de deelvragen en gefundeerd vanuit het theoretisch kader (Vernooij, 2009) (Adema & Clijsen, 2010) (Didactische Werkgroep, 2006).

3.3.3 Gestructureerde observatie via aandachtspunten

Om in beeld te brengen hoe er op dit moment door leerkrachten wordt omgegaan met zelfstandig werken in de klas worden een midden- en een bovenbouwdocent geobserveerd. Om een indruk te krijgen van de huidige stand van zaken is ervoor gekozen om de leerkrachten te observeren die aangaven bezig te zijn met zelfstandig werken in hun groep. Er is een geschikt moment afgesproken waarop een kwartier gefilmd wordt in de groep. Naderhand worden de beelden geanalyseerd aan de hand van een bestaande checklist (Internetwijzer Basisonderwijs, 2012) die via ombouw is geschikt gemaakt voor deze situatie.

3.3.4 Semigestructureerd groepsinterview leerkrachten

In een teamvergadering wordt via een semigestructureerd groepsinterview vastgesteld wat de visie, ervaringen en behoeften zijn van de leerkrachten wat betreft het zelfstandig werken op De Triade. In het groepsinterview de nadruk gelegd op zienswijzen en het verkrijgen van consensus wat betreft het begrip zelfstandig werken. Dankzij het groepsinterview kunnen de deelnemers van gedachten wisselen en elkaar om verheldering vragen. Dit instrument is zelf ontworpen en gefundeerd vanuit het theoretisch kader (Maters & Fransen, 1995), (Deterd Oude Weme, 2013), (Deterd Oude Weme & Van Tuijl, 2012). De besproken punten worden genotuleerd en verwerkt tot een verslag wat onder de teamleden verspreid wordt.

3.3.5 Semigestructureerde vragenlijst leerkrachten

De vragenlijst voor de leerkrachten bevat open en gesloten vragen. Op die manier worden gegevens verzameld die inzicht geven in de visie, ervaringen en behoeften van de leerkrachten wat betreft het zelfstandig werken op De Triade. Deze vragenlijst is aanvullend op het groepsinterview en wordt eenmalig afgenomen. Dit instrument is zelf ontworpen en gefundeerd vanuit het theoretisch kader.

3.3.6 Semigestructureerde vragenlijst leerlingen

De vragenlijst voor de leerlingen bevat open en gesloten vragen. Op die manier worden gegevens verzameld die inzicht geven in de visie, ervaringen en behoeften van de leerlingen wat betreft het zelfstandig werken op De Triade in de midden- en bovenbouw. Dit instrument is zelf ontworpen en gefundeerd vanuit het theoretisch kader.

3.4 Validiteit

In dit onderzoek worden de visie, ervaringen en behoeften wat betreft zelfstandig werken in kaart gebracht van verschillende doelgroepen in de school. De directie, de leerkrachten en de leerlingen worden naar hun bevindingen gevraagd over dezelfde kwesties. Zij gaan allemaal een essentiële rol vervullen bij de uitvoering van het zelfstandig werken op school. De instrumenten die worden gebruikt zijn gebaseerd op verschillende theoretische achtergronden. Over de instrumenten is overleg geweest met de onderzoeksbegeleidster vanuit de opleiding. Daarnaast is er overleg geweest met de contactpersoon op de Triade, die zowel leerkracht als directielid is. Het verzoek voor dit onderzoek geeft aan dat het team gemotiveerd is om met dit onderwerp aan het werk te gaan. Dit maakt dat de betrouwbaarheid van de resultaten, zoals antwoorden op de vragenlijsten, naar verwachting hoog zal zijn.

3.5 Communicatie

Iedere vrijdag wordt er door mij aan het onderzoek gewerkt, ofwel alleen voor de theoretische achtergrond of de verslaglegging, of met collega's voor de observaties, interviews, vergaderingen of andere besprekingen. Op die manier is het mogelijk nauw betrokken te blijven bij de gang van zaken op school en regelmatig beschikbaar te zijn voor opmerkingen en vragen vanuit hun kant. Bij concrete vragen of terugkoppelingen van mijn kant, worden teamvergaderingen en informele overlegmomenten benut. Dan zijn meestal niet alle collega's aanwezig, maar via de notulen wordt toch iedereen op de hoogte gesteld. De dagen waarop gebruik wordt gemaakt van teamvergaderingen variëren, waardoor het wisselt welke collega's er direct bij aanwezig zijn en welke indirect op de hoogte worden gesteld. Zodra het onderzoek is afgerond worden de uitkomsten teruggekoppeld via een presentatie aan het team. Het rapport wordt digitaal naar alle teamleden verspreid, en op de school komt een afgedrukte versie. Op basis van de uitkomsten worden in het team afspraken gemaakt, die door de leerkrachten naar de leerlingen worden teruggekoppeld.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de gegevens die verkregen zijn met de verschillende instrumenten beschreven. De deelvragen over de praktijk zijn geclusterd tot vier onderzoeksvragen. De eerste twee paragrafen zijn gericht op het huidige beleid en de vormgeving van het zelfstandig werken op de Triade. De derde paragraaf is gericht op de derde onderzoeksvraag; de ervaringen van de verschillende doelgroepen omtrent het huidige beleid. De laatste paragraaf is gericht op de visie en behoeften van de verschillende doelgroepen, ten aanzien van het zelfstandig werken. De antwoorden op de onderzoeksvragen vormen de leidraad van dit hoofdstuk.

4.1 Welk beleid en wat voor mogelijkheden zijn er ten aanzien van zelfstandig werken?

4.1.1 Documentenanalyse

De documentanalyse leverde op dat er weinig gedocumenteerd is over zelfstandig werken. In het schoolplan staat nog niets vermeld. In het meerjarenplan staat over zelfstandig werken op de agenda dat er een doorgaande lijn met schoolbrede afspraken komt. In het archief van de server stonden vijf documenten die iets te maken hadden met zelfstandig werken, daterend uit 2006-2008. Er was een protocol gemaakt door een directeur die niet langer werkzaam is op deze school. In dit protocol stonden doelstellingen en afspraken om een doorgaande lijn in het zelfstandig werken te creëren(!). Dit heeft echter nooit de praktijk gehaald; er blijkt dat deze school al langer met deze situatie kampt. Wat ook naar voren komt uit een evaluatie van oktober 2008 is dat omgaan met uitgestelde aandacht en werken met een takenbrief actie- of verbeterpunten waren voor het team.

4.1.2 Interview directie

In het interview is de directie bevraagd over waarom het protocol dat voor handen was niet is aangeslagen. De huidige directie bleek nauwelijks op de hoogte te zijn van de aanwezigheid van dit document en het is niet ontstaan op basis van een gezamenlijke behoefte. Er was weinig tot geen overleg tussen de directie die het protocol opzette en de leerkrachten die naar het protocol moesten gaan handelen. Er was daardoor ook minimaal sprake van draagkracht. Het protocol is gemaakt, is vervolgens op de plank beland en het heeft volgens de directie weinig betekend voor in de praktijk. Naarmate de tijd verstreek is de behoefte bij de leerkrachten tot het vergroten van de zelfstandigheid van de leerlingen gegroeid. De inzichten wat betreft effectieve instructie en afgestemd onderwijs vorderden en dat vraagt om vorderingen in de organisatie en het klassenmanagement. Alle leerkrachten werken met instructiegroepen, maar de afspraken voor de leerlingen die op dat moment juist geen instructie hebben, zijn per leerkracht erg verschillend.

Qua materiaal is er vrij veel aanwezig op school, maar wordt lang niet alles gebruikt of ingezet. Er zijn voor iedereen voldoende organisatorische middelen, maar deze worden niet door iedereen consequent ingezet. Er zijn timetimers, stoplichten, dobbelstenen, smartgames en allerlei inhoudelijke IB-materialen in de orthotheek te vinden, maar misschien is niet bij iedereen bekend wat er precies voorhanden is.

4.2 Hoe wordt er momenteel door de leerkrachten aandacht besteed aan zelfstandig werken?

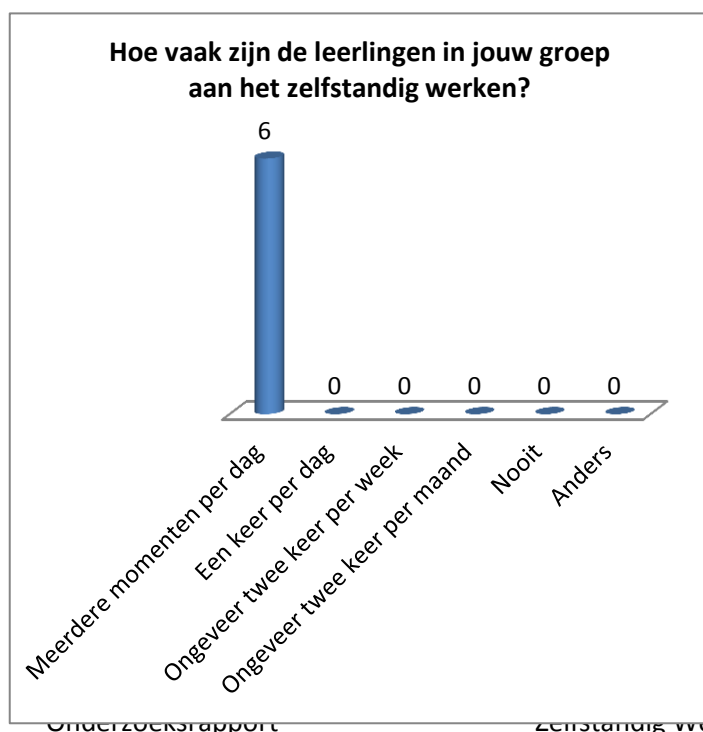
4.2.1 Observatie leerkrachten

Het observatieschema voor zelfstandig werken is gebruikt, om het gedrag van de leerkracht tijdens een willekeurige les met zelfstandig werken te observeren. De observaties duurden in totaal 15-30 minuten (dit was per leerkracht verschillend). De observaties met filmopnames zijn eenmalig uitgevoerd. Er werd geobserveerd hoe de leerkrachten omgingen met het geven van instructie, welke regels en procedures er golden en welk gedrag de leerlingen vertoonden. De observaties duurden niet zo lang dat ze een volledige les besloegen, waardoor een aantal onderdelen niet geobserveerd zijn, bijvoorbeeld omtrent het opruimen en nabespreken. Uit de observaties bleek dat de leerkrachten wisselend omgingen met het distribueren van de materialen, maar dat de leerlingen wel allemaal zelfstandig konden regelen dat ze hun behoeftigheden verkregen. De taken waren geschikt en sloten aan bij het niveau van de leerlingen, want ook hier konden ze zich mee redden zonder hulp van de docent. De leerlingen waren duidelijk gewend aan de routines wat betreft de mogelijkheden tot overleg en samenwerking, uitgestelde aandacht, werk maken en inleveren.

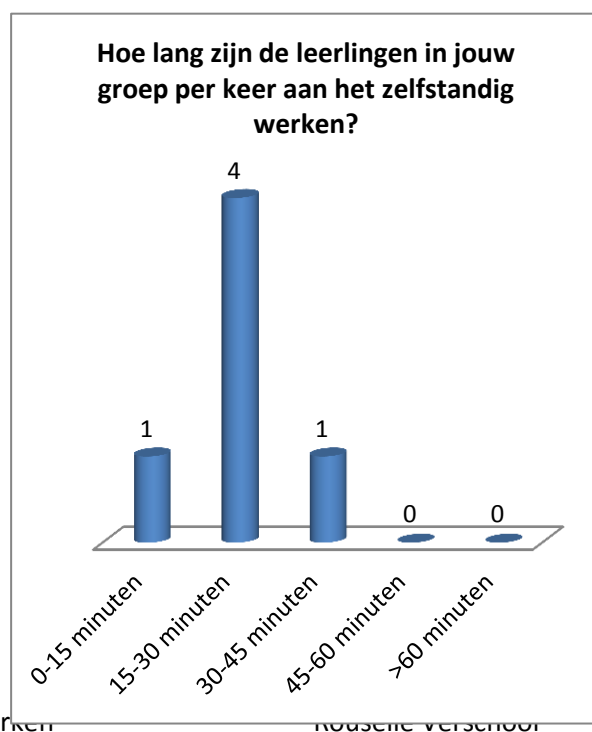
Omdat bij een leerkracht de opruimfase en de nabespreking niet geobserveerd zijn, is niet bekend hoe deze onderdelen zouden scoren op het observatieschema. Bij de andere leerkracht ging het opruimen geordend en soepel. Er werd aan het eind geen aandacht besteed aan een nabespreking. Punten die verder als aandachtspunten naar voren kwamen, zijn of de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn voor hun leren en of bekend is aan welke eisen het werk van de leerlingen moet voldoen. Ook keken de leerlingen weinig werk zelf na.

4.2.2 Vragenlijst leerkrachten

Voor de leerkrachten is een vragenlijst opgesteld waarbij een aantal vragen zijn gericht op het in kaart brengen van de huidige situatie omtrent het zelfstandig werken op de Triade, gezien vanuit de leerkrachten. De resultaten van deze vragen worden hier weergegeven en geanalyseerd. Wanneer er minder antwoorden zijn gegeven dan het totaal aantal leerkrachten, komt dit doordat er soms een vraag niet is ingevuld. De redenen hiervoor zijn niet bekend. Wanneer er meer antwoorden zijn gegeven, komt dit doordat er meerdere antwoordmogelijkheden waren.

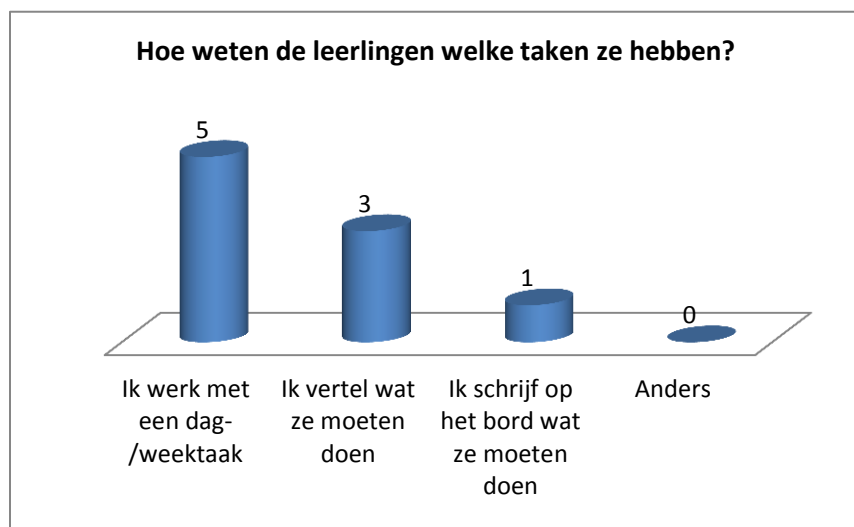


Figuur 2. Aantal momenten van zelfstandig werken



Figuur 3. Duur van het zelfstandig werken

Alle leerkrachten geven aan meerdere keren per dag de leerlingen te laten zelfstandig werken. Hoe lang de momenten duren varieert tussen de 1 en 45 minuten, met een meerderheid die er 15 tot 30 minuten aan besteedt per keer. De tijd die er besteed wordt, loopt niet geleidelijk op van minder naar meer minuten naarmate de groep hoger wordt. Het is dus zo dat leerlingen leren 45 minuten zelfstandig te kunnen werken en een jaar later wordt gemiddeld 30 minuten van ze gevraagd.



Figuur 4. Hoe de leerlingen weten wat ze moeten doen

Uit figuur 4 blijkt dat vijf leerkrachten werken met een dag- of weektaak. Drie leerkrachten vertellen wat er per les moet gebeuren (dit kan overigens naast de dag- of weektaak gelden) en één schrijft op het bord wat er per dag moet gebeuren.

Hoe regel je de distributie van de materialen?

Bij sommige leerkrachten pakken de leerlingen de materialen zelf. Bij anderen wordt het uitgedeeld door leerlingen (die klassenhulp zijn) en weer anderen leggen het klaar op de tafels. Bij de meeste leerkrachten gaat dit volgens vaste routines. Een leerkracht geeft aan dat de manier van distribueren verschilt per moment.

Hoe houd je bij je instructie rekening met de niveauverschillen in je groep?

Alle leerkrachten werken met verschillende niveaus in een groep en bieden de instructies per niveaugroep aan. De meesten werken met voor- en verlengde instructie met een divergente manier van differentiëren. De leerlingen hebben allemaal een ontwikkelingsprofiel waarmee de doelen voor iedere leerling worden vastgesteld. Daarnaast wordt gedifferentieerd door bepaalde leerlingen ondersteunende materialen aan te bieden en door bij de instructie afgestemde vragen te stellen. Er wordt dan rekening gehouden met de emotionele en cognitieve toestand van de leerling door de woordkeus en de moeilijkheidsgraad af te stemmen op de leerling.

Welke afspraken gelden als jij tijdens een (verlengde) instructie niet beschikbaar bent voor bepaalde leerlingen?

Bijna alle leerkrachten beschrijven eenzelfde gang van zaken als het gaan om geldende afspraken wanneer ze niet beschikbaar zijn omdat ze een instructie geven; *‘De leerlingen werken rustig, als ze ergens niet uitkomen mogen ze dit zachtjes aan een medeleerling vragen. Ze zetten hun blokje op het vraagteken, zodat de leerkracht komt helpen tijdens een hulpronde’*. Eén leerkracht geeft weinig inzage in welk leerling-gedrag verwacht wordt op het moment dat hij/zij niet gestoord mag worden; *‘Wanneer ik aan de instructietafel zit, word ik niet gestoord!’*

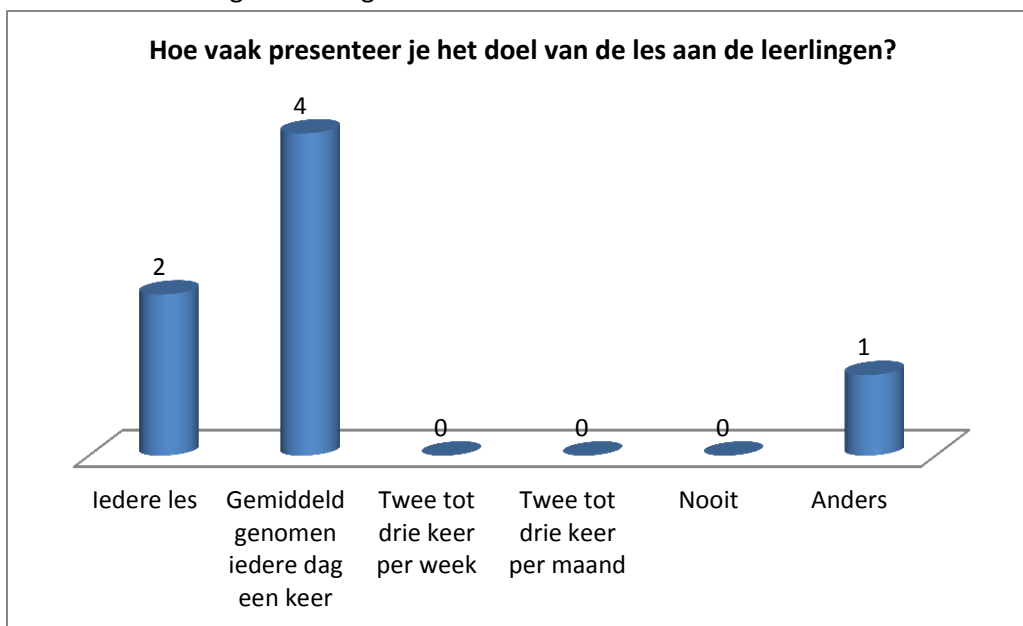


Figuur 5. Materialen bij het zelfstandig werken

De leerkrachten gebruiken bijna allemaal de Timetimer en de dobbelstenen voor het zelfstandig werken.

Hoe weten de leerlingen wat ze mogen doen als ze klaar zijn?

Vier leerkrachten werken met een week- of dagtaak waarop staat vermeld wat de leerlingen mogen doen. Twee leerkrachten bespreken van te voren met de leerlingen wat ze mogen doen als ze klaar zijn met de zelfstandige verwerking. Eén laat de leerlingen verder kiezen van een planbord en één schrijft op het bord wat er gedaan mag worden.



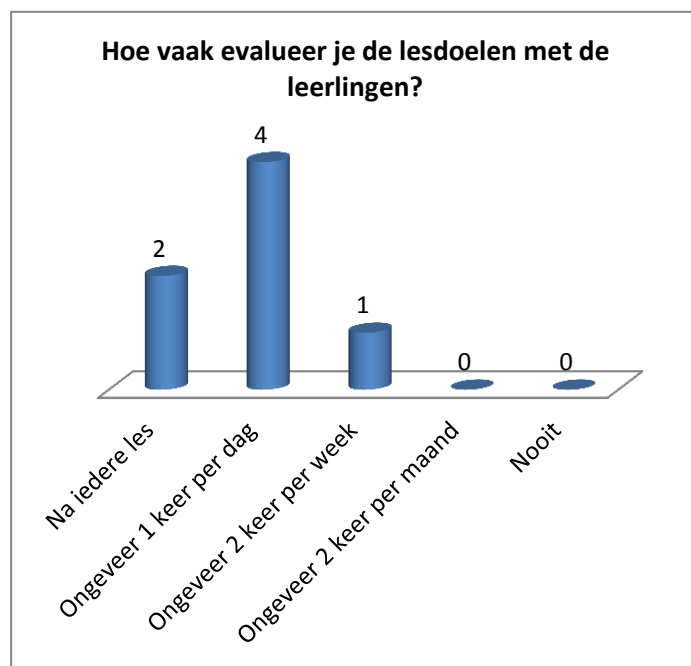
Figuur 6. Hoe vaak de lesdoelen gepresenteerd worden

Uit figuur 6 blijkt dat alle leerkrachten dagelijks een lesdoel presenteren. Twee van de zeven doen dit bij alle lessen, één bij ongeveer 3 lessen per dag.

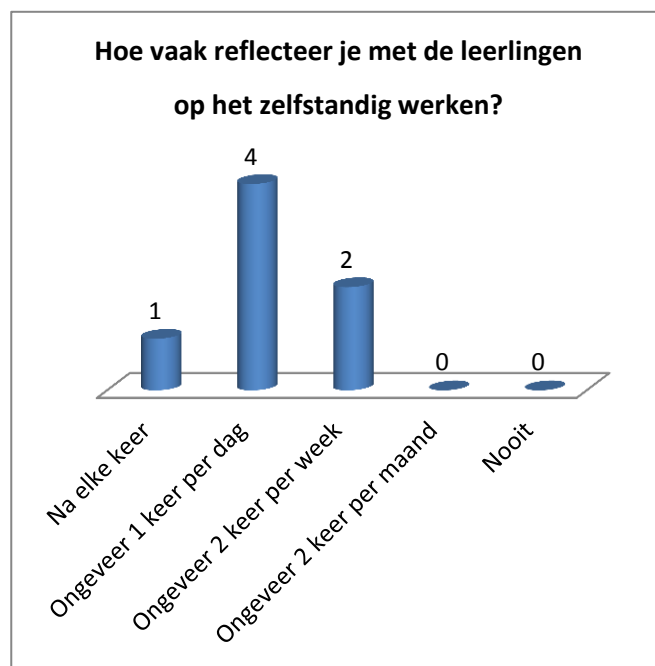


Figuur 7. Of de lesdoelen worden besproken en gekoppeld aan persoonlijke doelen.

Uit figuur 7 blijkt dat bijna alle leerkrachten zeggen soms wel en soms niet de doelen te bespreken en te koppelen aan persoonlijke doelen door met de leerlingen in te gaan op wat het doel voor hen betekent en wat het voor hen zou kunnen opleveren. Eén Leerkracht zegt dit in principe wel te doen.



Figuur 8. Hoe vaak de lesdoelen geëvalueerd worden



Figuur 9. Hoe vaak op het zelfstandig werken gereflecteerd wordt

Uit figuur 8 blijkt dat 2 leerkrachten na iedere les het doel evalueren. Vier leerkrachten doen dit ongeveer één keer per dag en één leerkracht geeft aan dit ongeveer twee keer per week te doen. De evaluatie- en reflectiemomenten worden over het algemeen gebundeld zodat ze over meerdere lessen gaan. De reden hiervan is dat de tijd het niet toelaat om vaker zulke momenten te plannen. Uit figuur 9 blijkt dat 4 leerkrachten ongeveer 1 keer per dag met de leerlingen reflecteren op het zelfstandig werken, Eén leerkracht doet dit na iedere keer en twee leerkrachten doen dit ongeveer 2 keer per week.

Hoe reflecteer je met de leerlingen op het zelfstandig werken?

Alle leerkrachten reflecteren met de leerlingen op het zelfstandig werken. Dit wordt gedaan door te kijken naar de vorderingen van de leerlingen, door de afspraken rondom zelfstandig werken te benoemen en door te bespreken waar de leerlingen tegenaan liepen.

De frequentie waarop dit gebeurt varieert sterk (van 1 keer per week tot na iedere les).

Alle leerkrachten op SBO De Triade besteden dagelijks aandacht aan zelfstandig werken. De wijzen waarop dit gebeurt zijn verschillend. Het verschilt per groep hoeveel tijd er wordt besteed aan het zelfstandig werken, maar er zit geen geleidelijke opbouw in. De meeste leerkrachten bespreken soms de gestelde doelen met de leerlingen. De reden waarom dit niet vaker gebeurt, is volgens velen een gebrek aan tijd.

4.3 Hoe ervaren de directieleden, leerkrachten en leerlingen het huidige beleid en de manier waarop zelfstandig werken wordt vormgegeven?

Voor het invoeren van een doorgaande lijn wat betreft zelfstandig werken is het van belang dat de visies van de betrokken partijen op het huidige beleid bekend zijn en gehoord worden. Met die informatie kan er een vanuit de theorie gefundeerd plan ontwikkeld worden dat aansluit bij de behoeften van de mensen.

4.3.1 De directie

De directie beschrijft dat er op dit moment door alle leerkrachten aandacht wordt besteed aan zelfstandig werken, maar dat iedereen zijn eigen invulling eraan geeft. Er is te weinig communicatie onderling. Daardoor is er geen tot weinig transfer en mist de continuïteit. In sommige groepen wordt met een dag- of weektaak gewerkt, maar in andere (tussenliggende) groepen niet. Dat is iets wat niet voor zou mogen komen. Ook de IB'er ziet verschillen qua aanpak tussen de leerkrachten onderling en dit leidt volgens haar tot verwarring bij een aantal van de leerlingen.

4.3.2 De leerkrachten

De leerkrachten zijn gevraagd om hun visie te geven op het huidige beleid omtrent zelfstandig werken middels een groepsinterview en een vragenlijst. Om ervoor te kunnen zorgen dat het plan van een doorgaande lijn in zelfstandig werken zal aansluiten bij de visies en de behoeften van het team is het van belang die iedereen een gelijk uitgangspunt heeft. Om tot consensus te komen over de betekenis van het begrip 'zelfstandig werken' is een groepsinterview afgenomen.

Bij het begrip zelfstandig werken hebben de leerkrachten allemaal hun eigen idee. Uit de definities die gegeven worden, komen een aantal overeenkomsten en een aantal verschillen naar voren:

Overeenkomsten:

- Een aantal leerlingen werkt zonder hulp van de leerkracht;
- Zelfstandig werken doe je een bepaalde afgebakende tijd;
- Bij zelfstandig werken is het belangrijk dat er werk gedaan wordt wat ze zelf kunnen. (bijvoorbeeld zelfcorrigerend materiaal).

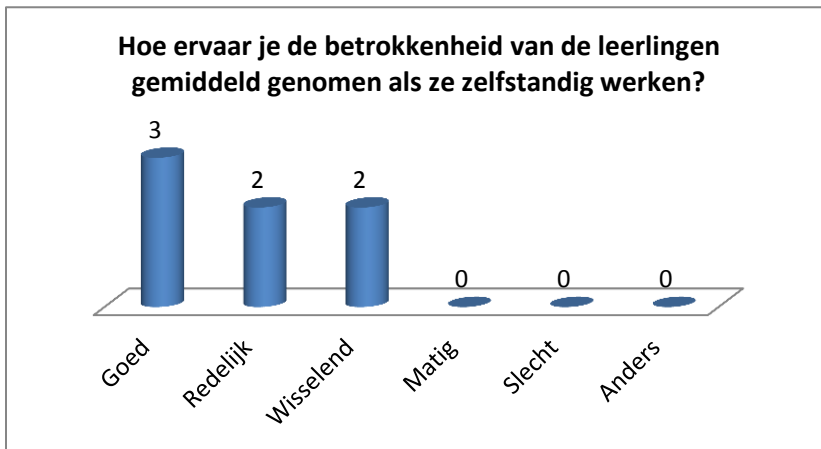
Verschillen:

- Sommige leerkrachten werken met een taakbrief, anderen niet;
- Bij sommige leerkrachten kunnen de leerlingen al starten met een vak zonder daarvoor instructie gehad te hebben en bij anderen niet;
- Er wordt onderscheid gemaakt in zelfstandig werken en zelfstandig verwerken.

De volgende informatie komt voort uit de resultaten van de vragenlijst.

Hoe reageren de leerlingen op keuzevrijheid?

Volgens de leerkrachten zijn er twee kanten aan hoe de leerlingen omgaan met keuzevrijheid. Een kant is dat de leerlingen het fijn vinden om te mogen kiezen. Dat ze het plezierig vinden, met name wanneer ze mogen samenwerken. Een andere kant die wordt genoemd is dat de leerlingen moeite hebben met een gebrek aan vastigheid of sturing en dat ze de verantwoordelijkheid voor het werk moeilijk aankunnen. De meerderheid ervaart positieve effecten.



Figuur 10. De betrokkenheid van de leerlingen tijdens zelfstandig werken

Uit figuur 10 blijkt dat 5 van de 7 leerkrachten de betrokkenheid van leerlingen tijdens zelfstandig werken als redelijk tot goed ervaart. 2 leerkrachten ervaren de betrokkenheid als wisselend.

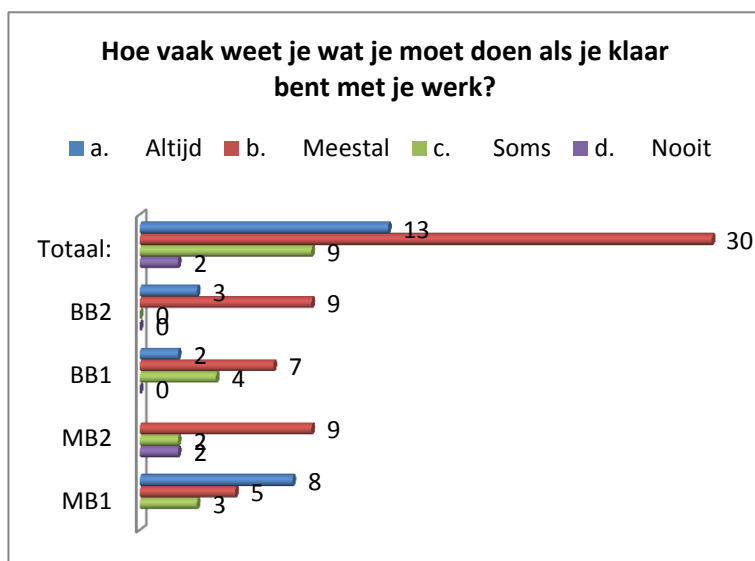
Welke eventuele knelpunten kom je tegen bij het zelfstandig werken?

De leerkrachten geven een aantal punten aan die momenteel als knelpunt worden ervaren:

- Een tekort aan materialen
- Verschillen in werktempo tussen leerlingen
- Wisselende betrokkenheid van de leerlingen
- Zwakke leerlingen die continue aandacht nodig hebben
- Leerlingen die te snel willen werken en fouten maken
- Leerlingen die veel gedragscorrectie behoeven
- Leerlingen met een korte spanningsboog
- Gebrek aan schoolbrede afspraken

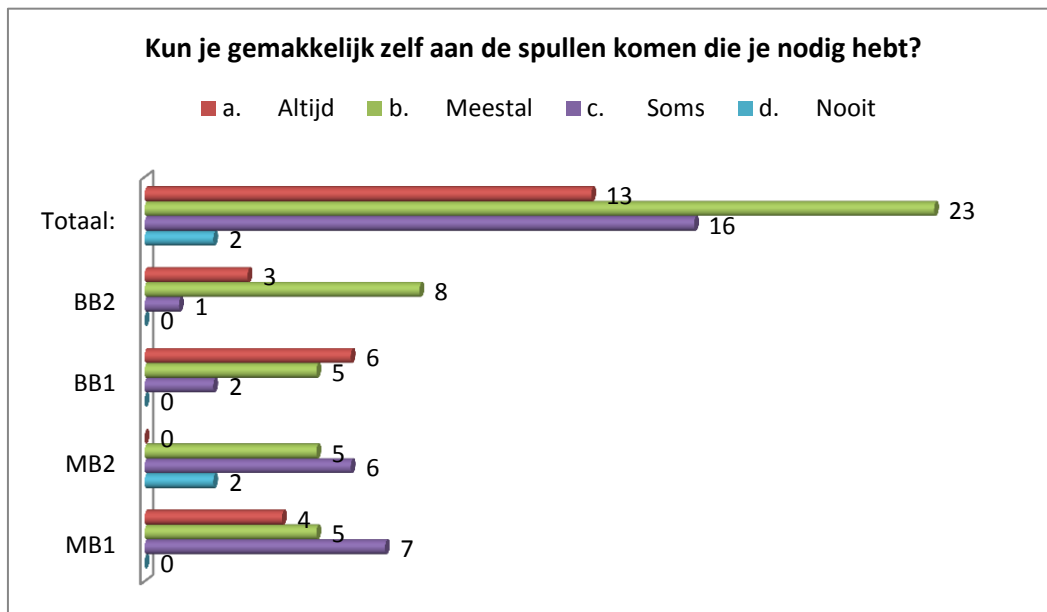
4.3.3 De leerlingen

De leerlingen zijn de personen die het beleid van het zelfstandig werken ondergaan. Het is met name voor hen van belang dat er een doorgaande lijn ontstaat, omdat ze op die manier geleidelijk kunnen leren wat het is om verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerproces. Via een vragenlijst is hen gevraagd naar hun beleving en de resultaten daarvan zijn in deze paragraaf verwerkt. Hierbij geldt dat leerlingen soms een vraag niet hebben ingevuld, waardoor de aantallen niet altijd overeen komen met het totaal aantal leerlingen dat aan het onderzoek heeft meegedaan. Bij sommige vragen waren meerdere antwoorden mogelijk, waardoor het aantal hoger uitvalt dan het totaal aantal leerlingen.



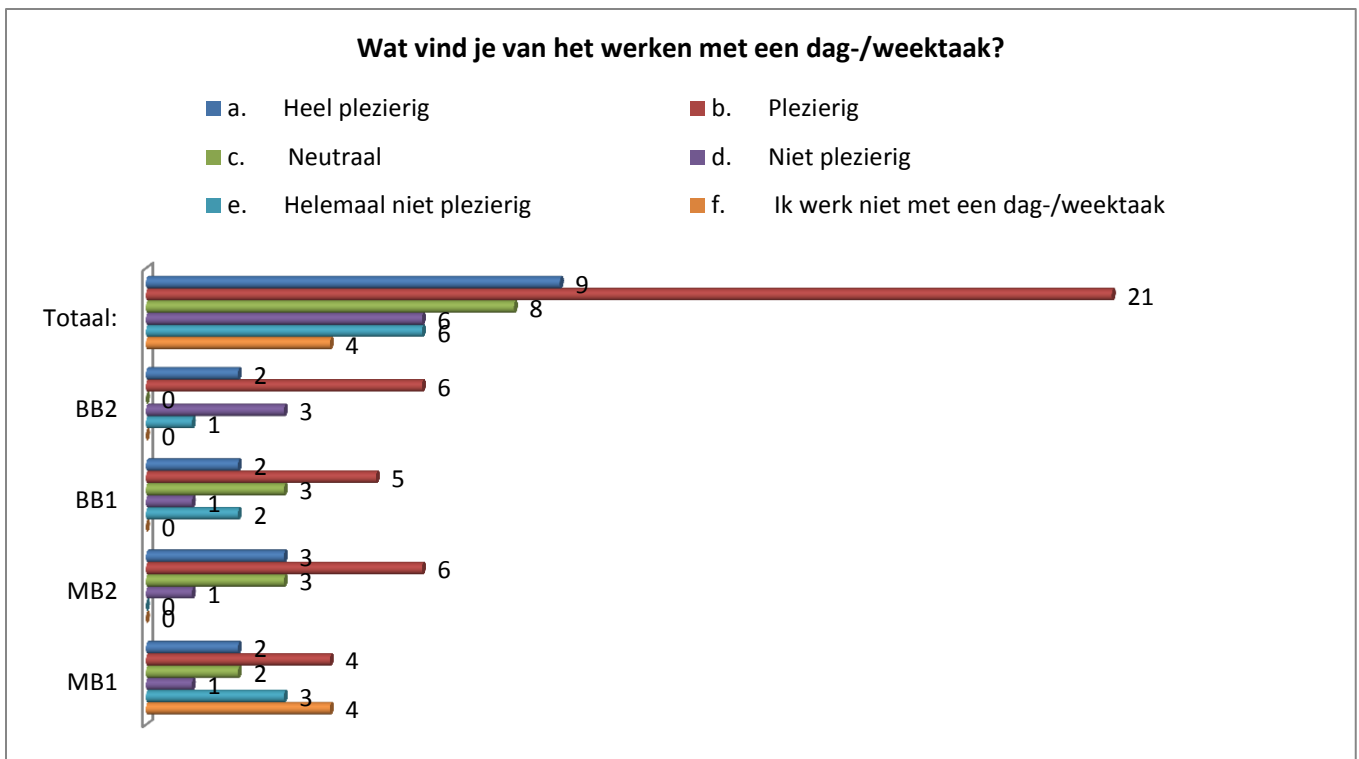
Uit figuur 11 blijkt dat 80% van de leerlingen meestal of altijd weet wat ze moeten doen als ze klaar zijn met hun werk.

Figuur 11. Hoe vaak leerlingen weten wat ze mogen doen als ze klaar zijn



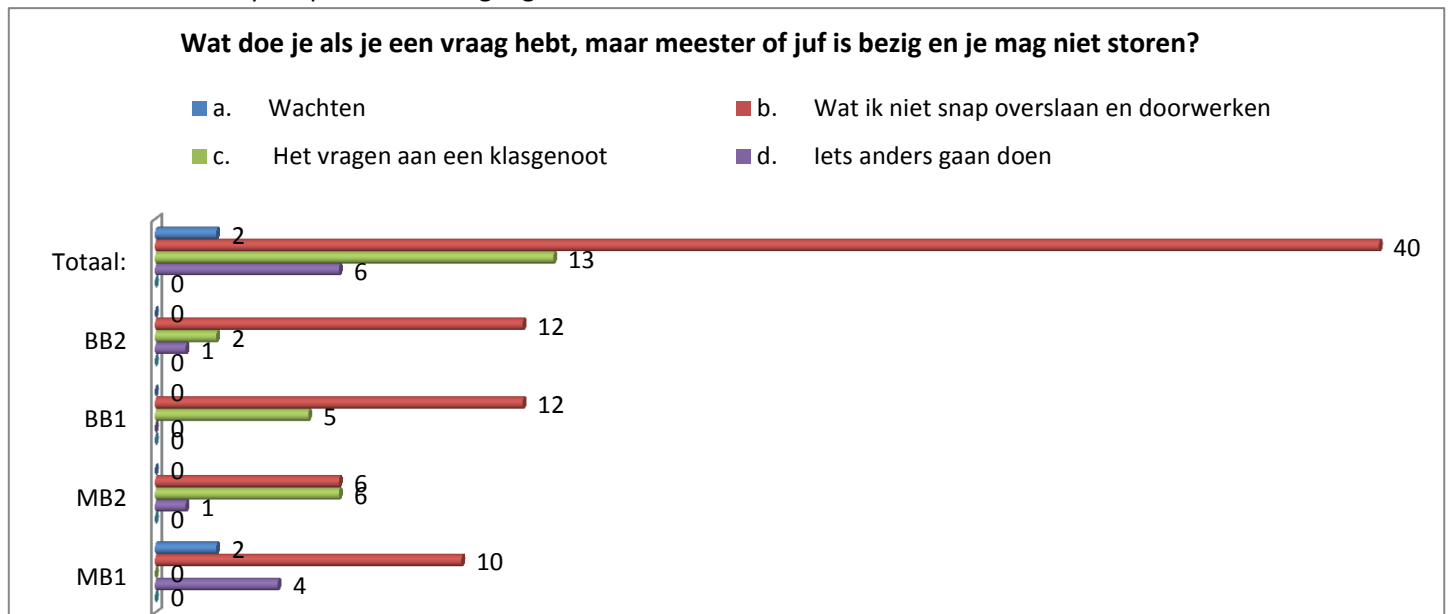
Uit figuur 12 blijkt dat 67% van de leerlingen meestal of altijd gemakkelijk aan hun spullen kunnen komen. In de bovenbouw hebben minder leerlingen hier moeite mee dan in de onderbouw.

Figuur 12. Hoe vaak de leerlingen gemakkelijk aan hun spullen kunnen komen



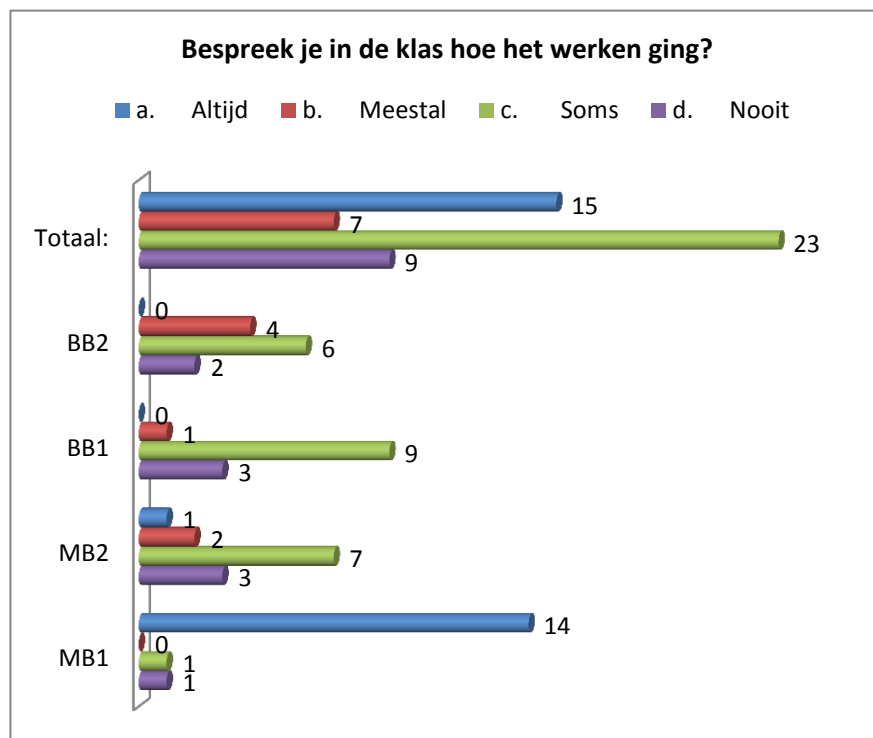
Figuur 13. Wat de leerlingen vinden van het werken met een dag- of weektaak

Uit figuur 13 blijkt dat 70% van de leerlingen neutraal of positief tegenover het werken met een dag- of weektaak staat. Toelichtingen vanuit de leerlingen: Positief: leuk, handiger, dan weet ik het, makkelijker, je mag zelf weten waar je mee begint, het houdt je op schema, je kunt het zelf regelen. Negatief: het valt van mijn tafel, ik moet zoveel aankruisen, ik vergeet hem steeds. De negatieve geluiden komen vooral neer op de praktische omgang.



Figuur 14. Wat de leerlingen doen als ze een vraag hebben, maar de leerkracht niet beschikbaar is

Uit figuur 14 blijkt dat 66% van de leerlingen de moeilijkheid even overslaat en doorwerkt met iets dat wel begrepen wordt. 21% vraagt een klasgenoot om hulp.



Uit figuur 15 blijkt dat 43% van de leerlingen de ervaring heeft dat het werken soms wordt besproken.

28% van de leerlingen ervaart dat dit altijd gebeurt. Opvallend hierbij is dat bijna al deze leerlingen uit dezelfde klas komen.

Figuur 15. Hoe vaak het zelfstandig werken volgens de leerlingen wordt besproken

Toelichtingen vanuit de leerlingen wat ze ervan vinden:

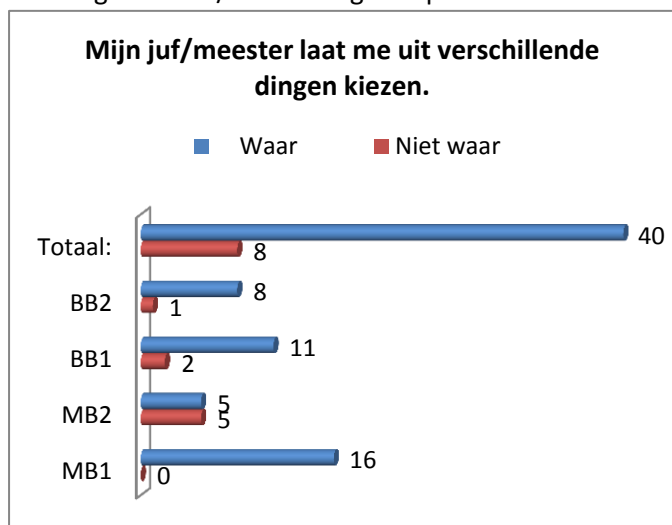
Positief: *Fijn, leuk, kun je je dag kwijt; Leuk, goed om te kijken hoe je werkt, ik vind het normaal, ik wil het altijd wel hebben, leuk om te vertellen, goed omdat je dan kunt nakijken, Plezierig omdat je weet wat goed of fout is, wel leuk om te zeggen wat je al af hebt, leuk om te weten hoe het met een ander en met jezelf gaat, handig om bij iets moeilijks hulp te krijgen, goed als je juf weet of het goed ging en weet wat je gelukt is.*

Negatief: *Ik heb liever tijd voor leuke dingen, moeilijk, raar, saai en tijdverspilling als je nog ander werk moet doen,.*

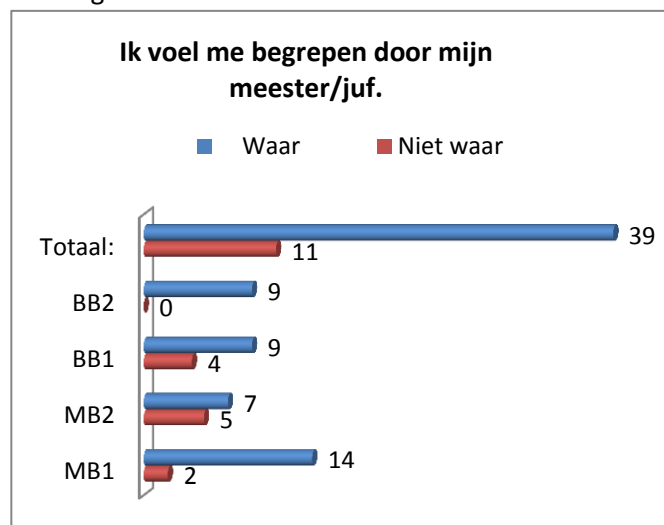
De meerderheid van de gegeven reacties is positief over het bespreken van het werk.

Alle doelgroepen ervaren verschillen in hoe er door de leerkrachten wordt omgegaan met zelfstandig werken binnen de school en in alle doelgroepen roept dit verwarring op. Ook zien alle doelgroepen voordeel in het bieden van keuzevrijheid voor de leerlingen. De mate waarin wordt gesproken over leerdoelen wisselt, maar alle doelgroepen zien er belang en/of voordeel in om hier aandacht aan te besteden. De leerlingen voelen zich over het algemeen veilig en vertrouwd, wat een goede basis vormt voor het ondernemen van stappen als het gaat om het ontwikkelen van zelfstandigheid.

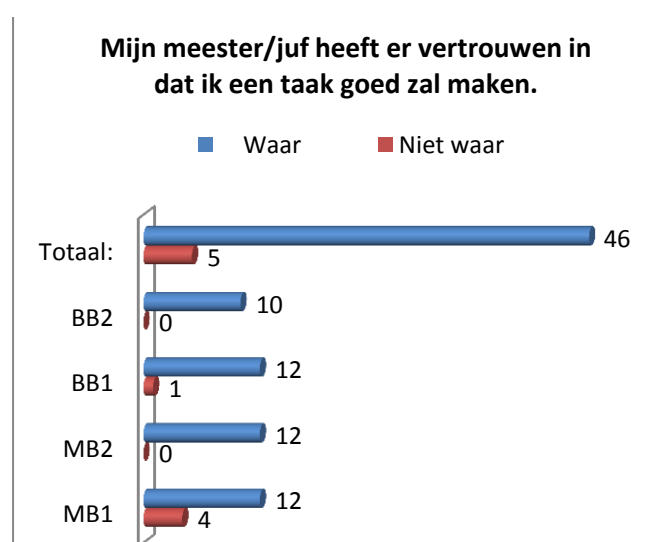
Figuren 16 t/m 20 brengen aspecten in beeld hoe de leerlingen de relatie met hun leerkracht ervaren.



Figuur 16. In hoeverre leerlingen keuzes krijgen



Figuur 17. In hoeverre leerlingen zich begrepen voelen



Figuur 18. In hoeverre leerlingen vertrouwen ervaren



Figuur 19. In hoeverre leerlingen met hun vragen kunnen komen



Onderzoeksrapport Figuur 20. In hoeverre er geluisterd wordt naar ideeën van leerlingen

4.4 Welke behoeften liggen er bij de directieleden, leerkrachten en leerlingen wat betreft het zelfstandig werken?

4.4.1 De directie

De behoeften die er liggen om een doorgaande lijn te kunnen creëren richten zich allemaal erop dat het wenselijk zou zijn als iedereen vanuit een aantal dezelfde basisprincipes zou gaan werken. Een voorbeeld is dat er volgend jaar convergent gedifferentieerd gaat worden. Dit beschouwt de directie als voorwaarde om te kunnen laten slagen waar ze als sbo-school voor staan; dat de leerlingen die het op een reguliere school niet redden, dankzij de extra begeleiding op De Triade wel de basisvaardigheden leren beheersen. Het omzetten van de manier van differentiëren heeft invloed op het klassenmanagement.

De grootste behoefte is dat er een opbouw van de eerste tot en met de laatste groep komt, wat betreft het zelfstandig werken. De leerlingen moeten leren dat ze zich meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces en daar moeten de leerkrachten met hoge verwachting op inzetten. Het hebben van hoge verwachtingen is een onderdeel van de visie van de school.

Erg belangrijk is ook dat de leerlingen leren omgaan met uitgestelde aandacht, en daarvoor is het noodzakelijk dat de leerkrachten consequent omgaan met de afspraken die er gemaakt zijn, bijvoorbeeld over het gebruik van de zelfstandig werken blokjes. Blokje op rood is niet gestoord worden, ook niet door een leerkracht die gaat vragen of het lukt.

Het is ook wenselijk dat de leerlingen leren zelf hun werk na te kunnen kijken. Het is belangrijk dat ze dit vertrouwen krijgen. Ook moet er veel aandacht zijn voor het 'waarom' er iets geleerd wordt. Het bespreken van de doelen, en deze koppelen aan persoonlijke doelen, het stimuleren van en pogen een beroep te doen op de intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is geen vanzelfsprekendheid bij deze doelgroep, dus des te belangrijker is het dat de leerkrachten hier expliciet op proberen in te spelen, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de belevingswereld en door te luisteren naar wat de leerlingen zelf voor suggesties hebben. Hier komt uit voort dat de weektaken afgestemd moeten worden op de leerlingen, ieder individu heeft zijn eigen route om bepaalde doelen te halen, en die moeten dus samen met de leerlingen gepland worden.

Qua planning en organisatie zegt de directie dat het zelfstandig werken een leefstijl moet worden. Een geheel klimaat, waarbij een echt klassikaal moment eerder uitzondering dan regel is. Een voorbeeld van een klassikaal moment is bij lessen van de sociaal-emotionele methode 'Goed Gedaan'.

Bij het implementatieproces verwacht de directie weinig weerstand van andere leerkrachten tegen te zullen komen, omdat alle teamleden het met het principe eens zijn dat er een doorlopende lijn moet komen. Vanuit dat principe worden in overleg nieuwe afspraken gemaakt en binnen die afspraken komt het aan op ieders eigen professionaliteit en identiteit om het goed te laten lopen in de groep.

Wat erg belangrijk is, is dat er borging van de nieuwe afspraken plaats gaat vinden. Het zelfstandig werken moet geregeld terugkomen op vergaderingen, en er moeten klassenbezoeken georganiseerd worden. Misschien is het wijs een coördinator of aanspreekpunt aan te stellen, zodat er gemakkelijk gesprek kan plaatsvinden over waar men tegenaan loopt of over wat voor ideeën er leven.

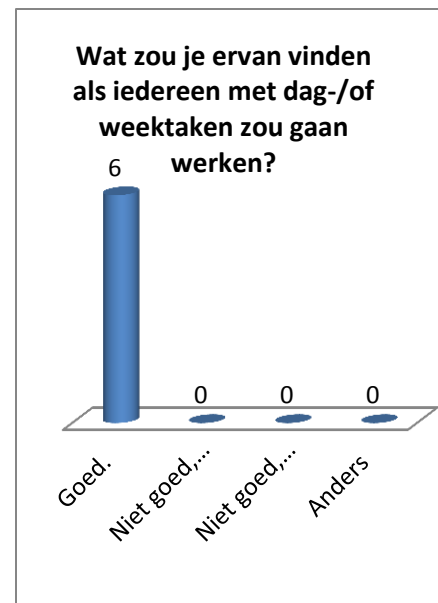
4.4.2 De leerkrachten

De leerkrachten geven aan dat de volgende zaken nodig zijn om een doorlopende lijn in zelfstandig werken te kunnen creëren:

- Eén doorlopende lijn in duidelijke afspraken en regels;
- Eén doorlopende lijn in duidelijk klassenmanagement;
- De wil bij leerlingen om door te leren en zelf dingen te regelen;
- Rust, structuur en duidelijkheid;
- Leerlingen eigen keuzes bieden;
- Interesses stimuleren;
- Duidelijke organisatie;
- Gebruik maken van dag-/weektaken (en bij de kleuters een planbord);
- Gebruik maken van zelfstandig werken blokjes;
- Gebruik maken van een stoplicht;
- Zelf corrigerend materiaal.



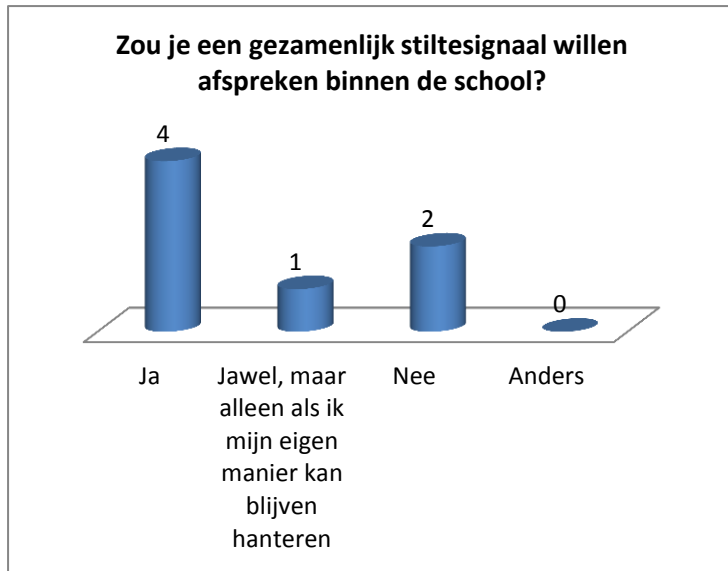
Figuur 21. Welke materialen de leerkrachten willen gebruiken



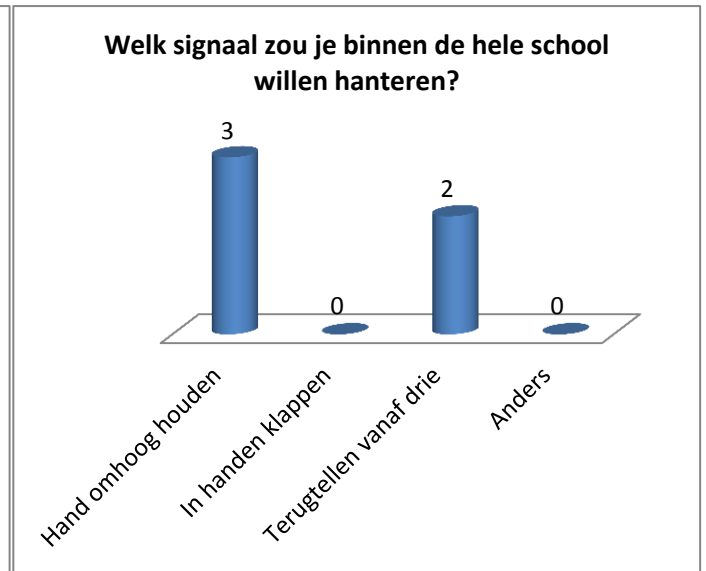
Figuur 22. Hoeveel mensen met een takenformulier zouden willen werken

Uit figuur 21 blijkt dat alle leerkrachten willen gaan werken met de Timetimer, het stoplicht en de dobbelstenen voor zelfstandig werken willen gebruiken.

Uit figuur 22 blijkt dat alle leerkrachten het goed vinden om met een dag- of weektaak te gaan werken.

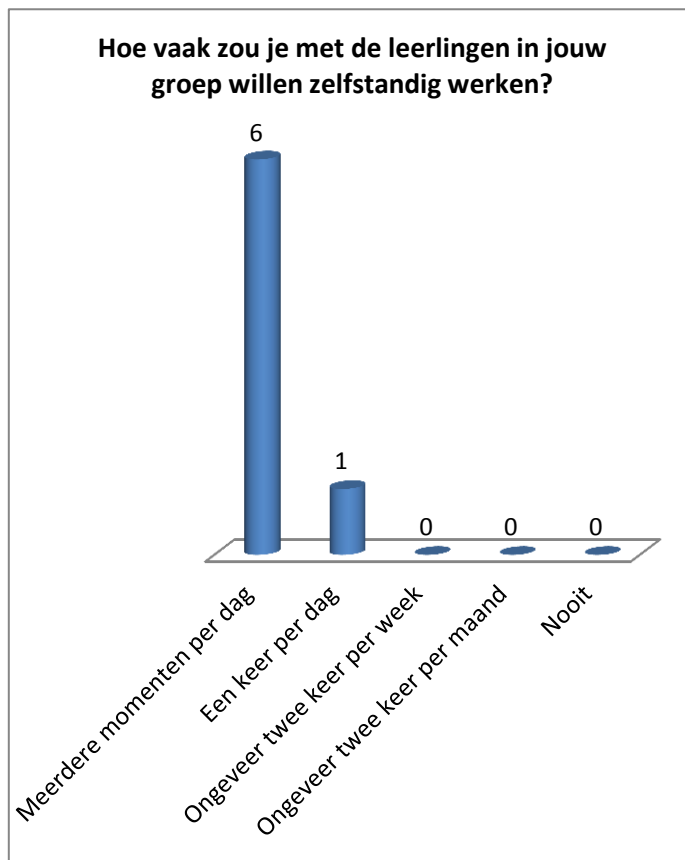


Figuur 23. Behoeftte aan een gezamenlijk stiltesignaal



Figuur 24. Welk stiltesignaal de voorkeur heeft

Uit figuur 23 blijkt dat 4 van 7 leerkrachten sowieso een gezamenlijk stiltesignaal zouden willen, 1 wil het afhankelijk van welk signaal wordt afgesproken en 2 willen het niet.



Figuur 25. Gewenste frequentie zelfstandig werken

Uit figuur 24 blijkt dat 3 van de 7 leerkrachten een hand omhoog houden als signaal zouden willen afspreken. 2 leerkrachten zouden willen terugtellen vanaf 3. 2 leerkrachten hebben niet gestemd op deze vraag. De reden is hier niet van bekend.

Uit figuur 25 blijkt dat 6 van de 7 leerkrachten meerdere momenten per dag zouden willen zelfstandig werken. 1 leerkracht zou dit één keer per dag willen doen.

Zou je iets willen wijzigen aan je manier of de frequentie van reflecteren en/of evalueren?

Een leerkracht noemt dat de kinderen hun eigen zelfstandigheid ook zelf kunnen beoordelen. Verder wordt genoemd dat het iets frequenter zou mogen, maar dat men verder tevreden is.

Heb je suggesties of behoeften ten aanzien van het zelfstandig werken?

4 leerkrachten noemen dat er behoefte is aan een doorlopende lijn op school.

1 leerkracht noemt dat meer materialen voor de leerlingen wenselijk zouden zijn.

4.4.3 De leerlingen

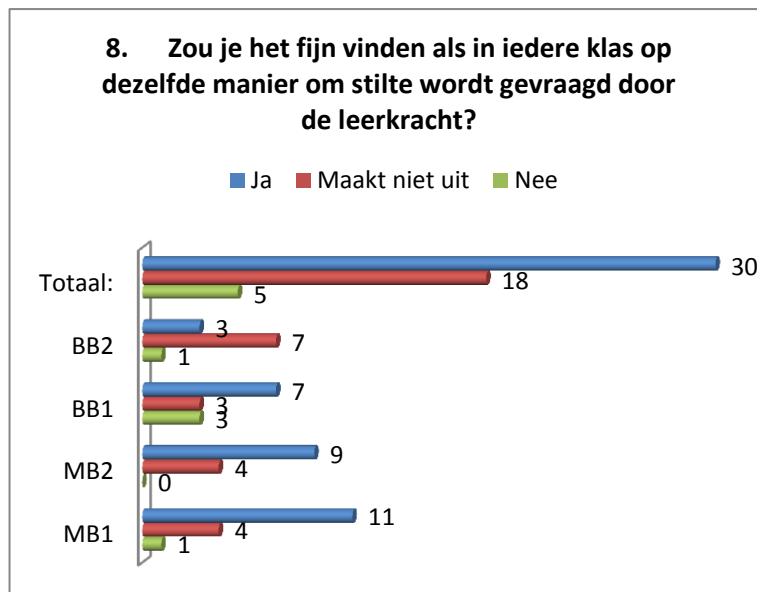
Als jij iets mocht bedenken wat je zou invoeren voor het zelfstandig werken op de Triade, wat zou dat dan zijn?

De leerlingen doen suggesties wat ze graag zouden doen als ze zelfstandig gaan werken.

Toelichtingen vanuit de leerlingen:

Inhoudelijk: zelfstandig lezen, meer leuke werkjes hebben, rekenen, spelling, computeren, kleurplaat, schrijven, iets wat ik kan, tekenen.

Organisatorisch: werken met kleuren, een papier met alle vakken op een rij met de tijd erbij en een leeg blokje voor af en niet af, een soort schot om je tafel zodat je niet wordt afgeleid, rustig en niet te snel werken, alle spullen op je tafel hebben dan kun je doorwerken, op papier zetten wat je mag doen als je klaar bent, dat het rustig moet zijn, dat er goed geluisterd wordt naar meester of juf, dat je met zijn tweeën mag werken (2x), in een groepje werken.



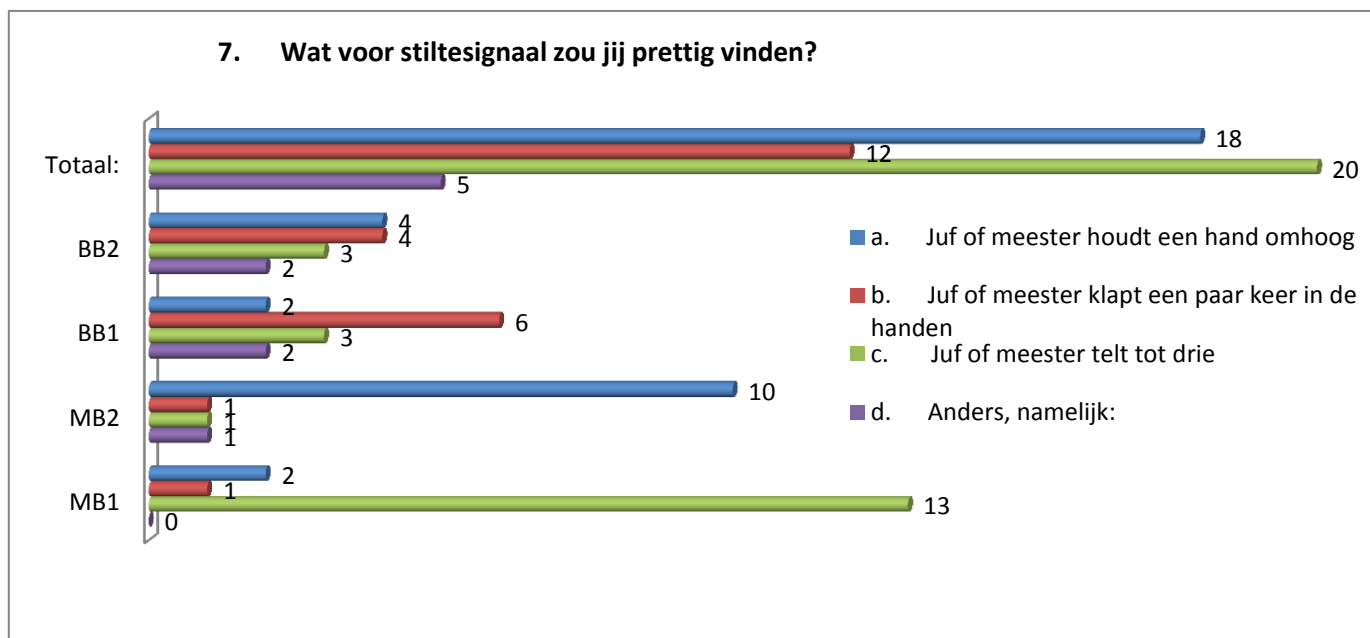
Figuur 26. In hoeverre de leerlingen een gezamenlijk stiltesignaal willen

Uit figuur 26 blijkt dat 90% van de leerlingen het fijn vindt of het niet uitmaakt als er een gezamenlijk stiltesignaal komt. Opvallend hierbij is dat met name in de hoogste groep veel leerlingen zijn die het niet uitmaakt. Toelichtingen vanuit de leerlingen:

Ja: Makkelijk dat iedereen het dan weet, makkelijk te onthouden, duidelijk, rustig, handig.

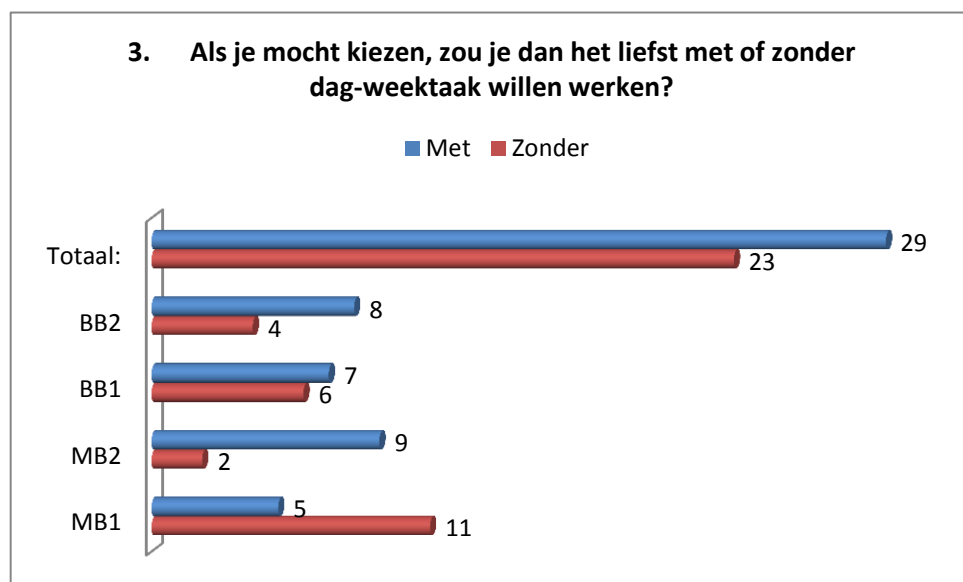
Maakt niet uit: Misschien hebben ze wel een andere manier, iedere meester of juf is anders, als het in onze klas maar werkt, ik wen er wel aan.

Nee: Niet zo leuk om hetzelfde weer te horen.



Figuur 27. Welk stiltesignaal de leerlingen prettig zouden vinden

Uit figuur 27 blijkt dat 45% van de leerlingen het prettig zou vinden wanneer de leerkracht tot drie zou tellen als stiltesignaal. 40% zou het fijn vinden als de leerkracht een hand omhoog zou houden en 27% zou het fijn vinden als de leerkracht in de handen klapt. Wat opvalt is dat de voorkeuren sterk wisselen per groep. Vermoedelijk zijn de leerlingen aan het signaal van hun leerkracht gewend/gehecht.



Figuur 28. Of de leerlingen willen werken met of zonder takenformulier

Uit figuur 28 blijkt dat 56% van de leerlingen het liefst met een takenformulier werkt. Wat hierbij opvalt is dat de meeste negatieve reacties uit de laagste groep komen.

Uit de gegevens blijkt dat het team van De Triade aandacht wil besteden aan de afspraken die eerst onderling en later met de leerlingen besproken zullen worden. Daarbij wordt aangegeven dat de leerkrachten willen proberen een beroep te doen op de intrinsieke motivatie van de leerlingen en dat er een basis van vertrouwen moet heersen voor leerlingen hun zelfstandigheid kunnen ervaren. Het grootste deel van de leerlingen geeft aan gebaat te zijn bij vaste structuur, bijvoorbeeld wat betreft een stiltesignaal. Het team is iets verdeeld over de uitvoering van het stiltesignaal, maar pleit wel voor vaste structuur.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies van het onderzoek beschreven. Vanuit de conclusies ontstaan een aantal aanbevelingen die een bijdrage zullen leveren aan de vormgeving van het zelfstandig werken op De Triade. Met de conclusies wordt antwoord gegeven op de centrale vraag van dit onderzoek: 'Op welke manier kunnen de leerkrachten van SBO de Triade het zelfstandig werken van de leerlingen binnen hun groep organiseren, zodat er gewerkt wordt vanuit een eenduidige aanpak?'

5.1 Conclusies

5.1.1 Afspraken

Alle drie de doelgroepen geven aan gebaat te zijn bij gezamenlijke afspraken omtrent het zelfstandig werken. Uit de leerlingenvragenlijst blijkt dat een grote meerderheid van de leerlingen het plezierig zou vinden wanneer alle leerkrachten in de school eenzelfde gebaar of manier hanteren als stiltesignaal. De leerkrachten zijn hier meer verdeeld over, maar geven wel aan gezamenlijke afspraken te willen maken. Wat betreft doelstelling, materiaalgebruik, frequentie, en tijdsduur liggen de meningen dicht bij elkaar. Het is een vereiste dat er afspraken worden gemaakt over dit soort zaken binnen het team (Didactische Werkgroep, 2006). Met behulp van pictogrammen kan gewenst (zelfregulerend) gedrag aangeleerd worden (Deterd Oude Weme, 2013). De leerkrachten willen volgend jaar allemaal met een vorm van een dag- of weektaak gaan werken. De directie voegt daaraan toe dat deze planningen geïndividualiseerd moeten worden. Van de leerlingen geeft 70% aan neutraal of positief tegenover het werken met een dag- of weektaak te staan.

5.1.2 Motivatie

Vanuit de opbrengsten blijkt dat de teamleden van De Triade allemaal de behoefte hebben om een doorlopende lijn te ontwikkelen in het zelfstandig werken. Dit is een belangrijke voorwaarde die ten grondslag ligt aan een succesvolle implementatie van een nieuwe organisatievorm. De Didactische Werkgroep (2006) noemt dat gezamenlijke participatie een noodzakelijke vereiste is. Uit de leerlingenvragenlijst blijkt dat de meeste leerlingen ervaren dat de leerkrachten vertrouwen hebben in hun capaciteit. Dit is een essentiële uitkomst, want vertrouwen geven aan de leerlingen dat ze een bepaalde zelfstandigheid aankunnen is een voorwaarde voor dat leerlingen zich medeverantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leerproces (Adema & Clijsen, 2010). Ook leren samenwerken is een voorwaarde voor het effectief kunnen gebruiken van instructiegroepen. Vanuit de opbrengsten blijkt dat zowel de leerlingen als de leerkrachten dit als positief ervaren. Door betrokkenheid te tonen en actief de beleving van leerlingen te achterhalen, werkt de leerkracht aan de relatie met de leerling, wat een positief resultaat heeft voor de ontwikkeling van de (o.a. zelfregulerende) vermogens van de leerling (Stevens, 2002).

5.1.3 Evaluatie

Vanuit de opbrengsten blijkt dat de leerkrachten in ieder geval één keer per dag een lesdoel aan de leerlingen presenteren. Soms worden deze besproken en gekoppeld aan persoonlijke doelen. Stone, Deci en Ryan (2009) zeggen dat iemand zich betrokken zal voelen bij een taak zodra het doel en de waarde ervan duidelijk zijn. Ook Pinntrich en De Groot (1990) noemen dat de waarde die iemand aan een taak geeft, op basis van de persoonlijke doelstelling, van grote invloed is op het zelfregulerend vermogen. Eén manier om een gevoel van autonomie te bevorderen, is door gehoor te bieden aan weerstand (Stefanou, Perencevich, DiCintio, & Turner, 2004). Het bespreken, koppelen en evalueren van lesdoelen kost een bepaalde tijdsinvestering, maar levert een verhoging in de betrokkenheid en de motivatie op (Ames, 1992). De evaluatie kan in veel gevallen beter gericht worden op het proces dan op het product (Janssen, ten Dam, & van Hout Wolters, 2002).

Op welke manier kunnen de leerkrachten van SBO de Triade het zelfstandig werken van de leerlingen binnen hun groep organiseren, zodat er gewerkt wordt vanuit een eenduidige aanpak?

Door met elkaar als team te bespreken welke afspraken ze willen maken binnen de school wat betreft het zelfstandig werken kan er een doorgaande lijn gecreëerd worden. Daarbij is het van belang dat de autonomie van de leerlingen bevorderd wordt en dat er wordt ingezet op het stimuleren van de intrinsieke motivatie. Door aandacht te besteden aan de doelstellingen van de taken en door met de leerlingen te evalueren op de processen, zal de juiste sfeer ontstaan waarin de leerlingen hun zelfstandigheid kunnen ontwikkelen.

5.2 Aanbevelingen

5.2.1 Doelen en evaluatie

Alle leerkrachten besteden iedere dag aandacht aan lesdoelen. De meesten doen dit echter niet structureel bij iedere les en dit zou wel raadzaam zijn. Het wel of niet bekend zijn van een lesdoel is van grote invloed op de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen. Door iedereen moet een balans worden gevonden in de tijdsinvestering die het kost en het positieve effect wat het oplevert. Wat een mogelijkheid zou kunnen zijn is het toevoegen van een kolom op de dag- of weektaak waarop de leerlingen invullen of ze hun doel bereikt hebben (naast of ze het werk af hebben of niet). Evaluatiegesprekken en reflectiemomenten worden volgens de gegevens van de lerarenvragenlijst vooral gericht op de producten en op hoeveel ervan afgekomen is. Leerlingen (met name in het SBO) krijgen meer motivatie wanneer de leerwinst zichtbaar wordt gemaakt.

5.2.2 Vertrouwen

Er heerst een sfeer van vertrouwen op De Triade en dat is een sterkte. Dit zou door de leerkrachten meer uitgebuit kunnen worden door de leerlingen hier expliciet op te wijzen en ook een aanspraak op te doen. De leerlingen zouden bijvoorbeeld zelf hun werk na kunnen gaan kijken. Leerlingen in groepjes laten werken vraagt ook een vorm van vertrouwen. Uit de leerlingenvragenlijst kwam naar voren dat 22% van de leerlingen zich niet (altijd) begrepen voelt door de leerkracht. Het zou met de leerlingen besproken kunnen worden wat het voor hen betekent; zich begrepen voelen.

5.2.3 Afspraken

De leerkrachten kunnen afspraken maken over de invullingen van hun zelfstandig werken momenten. Er kunnen afspraken gemaakt worden over hoe gewerkt gaat worden met de dag- of weektaken. Het is raadzaam dit onderwerp ook met de leerlingen te bespreken, omdat een relatief kleine meerderheid (56%) voor het gebruik van een takenformulier was, zou een groep leerlingen zich gepasseerd kunnen voelen als er geen vorm van terugkoppeling zou plaatsvinden. Door de regels die gelden voor het

zelfstandig werken goed zichtbaar in iedere klas te hangen, wordt eenduidigheid bevordert. Uit de leerlingenvragenlijst kwam naar voren dat 29% leerlingen ervaart dat de leerkracht niet graag wil dat de leerling vragen stelt. Door duidelijk te maken dat vragen welkom zijn, maar door daarnaast heldere afspraken te maken over wanneer wel en wanneer niet, zouden dit percentage naar beneden kunnen worden gebracht.

5.2.4 Borging

Om borging te realiseren is het aan te bevelen dat de teamleden van De Triade evaluaties inplannen wat betreft het zelfstandig werken. De Didactische Werkgroep (2006) stelt dat goed onderwijs onder andere wordt gekenmerkt door het regelmatig te evalueren in teamverband. Via klassenbezoeken en groeps gesprekken kunnen de vorderingen, ideeën en knelpunten aan de orde komen en verweven worden in het onderwijsconcept. Het verdient de aanbeveling dat één of twee personen hierover aanspreekpunt worden.

5.3 Discussie

Een langdurige observatie zou mogelijk maken de gehele checklist voor het leerkrachtgedrag tijdens zelfstandig werken in te kunnen vullen. In het vervolg zouden leerkrachten dit instrument kunnen inzetten tijdens hun klassenbezoeken bij elkaar. Het observatieschema biedt houvast voor de leerkracht om alle gebieden omtrent het zelfstandig werken succesvol vorm te geven.

De antwoorden van de leerlingen op de vragen over de weektaken waren soms tegenstrijdig. Leerlingen gaven aan liever niet met een weektaak te willen werken, maar bij de volgende vraag ervoeren ze het werken met een weektaak als plezierig en andersom kwam het ook voor. In hoeverre begrijpen ze wat er met de vraag of met het begrip weektaak bedoeld wordt? Wat is hun interpretatie van de vraag?

In de vragenlijsten voor de leerkrachten en leerlingen worden termen gebruikt als 'meestal' en 'soms'. Dit zijn subjectieve begrippen die kunnen volstaan om een indruk weer te geven, maar bij deze termen gaat het over een interpretatie van een persoon. Deze gegevens zijn moeilijk te vergelijken, want wat de één vaak noemt, kan een ander als soms betitelen.

De jongste leerlingen hebben geen deel uitgemaakt van de onderzoeksgroep. Zij hebben echter wel degelijk een eigen visie op de manier van werken en het zou goed zijn deze alsnog in kaart te brengen. Het is aan te raden om dit via gesprekken te organiseren, zodat ook de allerjongsten hun ideeën onder woorden kunnen brengen.

Een vervolgonderzoek kan zijn dat de doorgaande lijn van het zelfstandig werken nader bekeken zou worden. Wat kunnen leerlingen van een bepaalde leeftijd precies aan qua autonomie en zelfstandigheid? Welke opbouw zou de doorlopende lijn precies moeten krijgen om aan te sluiten bij de vaardigheden en de behoeften van de leerlingen?

Literatuur

- Adema, E., & Clijse, A. (2010). *Handreiking 1-Zorgroute in het speciaal basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 261-278.
- Blair, C. (2002). School Readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57, 111-127.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 20, 899-911.
- Bongaards, B., & Sas, J. (2005). *Vakbekwaam onderwijzen*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Burden, P. (2000). *Powerful Classroom Management Strategies: Motivating Students to Learn*. California: Corwin Press, Inc.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 245-281.
- Cöp, J. (2013, maart). *Even stil juf. Ik leer zelfstandig!* Opgeroepen op april 26, 2013, van wij-leren.nl: <http://www.wij-leren.nl/zelfstandig-werken.php>
- Derryberry, D., & Reed, M. (1996). Regulatory Processes and the Development of Cognitive Representations. *Development and Psychopathology*, 8: 215-234.
- Deterd Oude Weme, G. (2013). De rol van de leerkracht. *HJK*, 10-13.
- Deterd Oude Weme, G., & Van Tuijl, C. (2012). De ontwikkeling van zelfregulatie. *HJK*, 4-7.
- Didactische Werkgroep. (2006). *Zelfstandig Werken, achtergronden, aanpak en motivatie*. Ochten: Koks Gesto BV.
- Geerlings, T., & Van der Veen, T. (2002). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Internetwijzer Basisonderwijs. (2012, juni 26). Opgeroepen op maart 15, 2013, van http://www.internetwijzer-bao.nl/document/checklist_zelfstandig_werken_leerkracht
- Janson, D., & Memelink, D. (2006). *Observeren kun je leren*. Baarn: Hb uitgevers.
- Janssen, T., ten Dam, G., & van Hout Wolters, B. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren: een praktijkgericht overzicht van onderzoek*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Kerpel, A. (2013, maart). *Effectieve instructie met het directe instructiemodel*. Opgeroepen op april 26, 2013, van wij-leren.nl: <http://www.wij-leren.nl/directe-instructie-model.php>

Letzring, T., Block, J., & Funder, D. (2004). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians and the self. *Journal of Research in Personality* , 1-28.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'. *Journal of Social Psychology* , 271-299.

Lienemann, O., & Reid, R. (2006). Self-Regulated Strategy Development for Students with Learning Disabilities. *Teacher Education and Special Education* , 3-11.

Martin, J. (2004). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency. *Educational Psychologist* , 135-145.

Marzano, R. (2007). *The Art and Science of Teaching, a comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* , 370-396.

Maters, A., & Fransen, H. (1995). Klassenmanagement, zelfstandig werken cursorisch bekeken. *Praxis-bulletin 2* .

Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* , 33-40.

Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education* , 145-154.

Seminarium van Orthopedagogiek. (2011). Werken volgens het GIP-XL Model, een flexibel kader voor adaptief onderwijs. *Werken volgens het GIP-XL Model, een flexibel kader voor adaptief onderwijs* . Utrecht, Utrecht, Nederland.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *Educational Psychologist* , 57-68.

Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., & Turner, J. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist* , 97-110.

Stevens, L. (2002). *Zin in Leren*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Stone, D., Deci, E., & Ryan, R. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management* , 75-91.

Van Aken, M. (2006, juni 9). De persoonlijkheid van kinderen, ontwikkeling en consequenties. 129-136. Utrecht, Utrecht, Nederland.

van Toor, F. (2008, juni 3). *refsvpo*. Opgeroepen op mei 12, 2013, van Reformatisch Samenwerkingsverband Zwolle:
<http://www.refswvpo.nl/asp/bestanden.asp?tab=tekst&id=194®io=5>

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement: een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.

Vernooij, K. (2009, september 17). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Opgeroepen op juni 07, 2013, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>

Versloot, S. (2007). Zelfstandigheid leren in fasen. *Frappant*.

Ward, B. (1987). *Instructional Grouping in the Classroom*. NW Regional Educational Laboratory: School Improvement Research Series.

Zimmerman, B., & Martinez Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 614-628.

Bijlagen

Semigestructureerd Interview directieleden SBO De Triade

1. Welk beleid heeft SBO De Triade ten aanzien van zelfstandig werken?
2. Hoe ervaart de directie van SBO De Triade het huidige beleid omtrent zelfstandig werken?
3. Hoe ervaart de directie van SBO De Triade de manier waarop het zelfstandig werken wordt vormgegeven?
4. Hoe wil de directie aandacht besteden aan zelfstandig werken?
5. Zijn er bepaalde materialen nodig om in iedere groep *goed te kunnen zelfstandig werken*?
6. Welke middelen en/of materialen zijn er beschikbaar voor zelfstandig werken op SBO De Triade?
7. Is het wenselijk dat er roostertechnisch iets gaat veranderen? Wat zijn de mogelijkheden daartoe?
8. Hoe willen jullie omgaan met verschillende meningen, en eventuele weerstand bij bepaalde afspraken?

Checklist Documentenanalyse

1. Wat staat er in de betreffende bron over het beleid op SBO De Triade?
2. Wat voor missie en /of visie heeft het team van De Triade ten aanzien van het zelfstandig werken?
3. Welke afspraken zijn vastgelegd wat betreft het zelfstandig werken?
4. Welke doelen staan er voor het zelfstandig werken omschreven?

Semigestructureerde vragenlijst leerlingen SBO De Triade

Zelfstandig Werken op De Triade!

Naam:.....

Klas:.....

Deze vragenlijst gaat over het zelfstandig werken op school. Er gebeurt al van alles, maar om het nog beter te krijgen, hebben we jouw mening nodig! Wil je deze vragenlijst invullen, zodat wij weten wat jullie van het zelfstandig werken vinden? Misschien heb je zelf wel een goed idee, wat we kunnen gebruiken...

1. Kun je gemakkelijk zelf aan de spullen komen die je nodig hebt?
 - a. Altijd
 - b. Meestal
 - c. Soms
 - d. Nooit

2. Wat doe je als je een vraag hebt, maar meester of juf is bezig en je mag niet storen?
 - a. Wachten
 - b. Wat ik niet snap overslaan en doorwerken
 - c. Het vragen aan een klasgenoot
 - d. Iets anders gaan doen
 - e. Anders, namelijk:
.....
.....
.....

3. Als je mocht kiezen, zou je dan het liefst met of zonder dag-/weektaak willen werken?
Met/zonder, omdat:
.....
.....
.....

4. Als je werkt met een dag-/weektaak, wat vind je daar dan van, en waarom?
 - a. Heel plezierig
 - b. Plezierig
 - c. Neutraal
 - d. Niet plezierig
 - e. Helemaal niet plezierig
 - f. Ik werk niet met een dag-/weektaak

Omdat:.....
.....
.....

5. Hoe vaak weet je wat je moet doen als je klaar bent met je werk?
- a. Altijd
 - b. Meestal
 - c. Soms
 - d. Nooit

Wat ga je meestal doen als je klaar bent?

.....

.....

.....

6. Bespreek je in de klas hoe het werken ging?
- a. Altijd
 - b. Meestal
 - c. Soms
 - d. Nooit

Hoe vind je dat?

Ik vind het....., omdat:.....

.....

.....

7. Wat voor stiltesignaal zou jij prettig vinden?
- a. Juf of meester houdt een hand omhoog
 - b. Juf of meester klapt een paar keer in de handen
 - c. Juf of meester telt tot drie
 - d. Anders, namelijk:

.....

.....

.....

8. Zou je het fijn vinden als in iedere klas op dezelfde manier om stilte wordt gevraagd door de leerkracht?

Ja/Maakt niet uit/Nee, omdat:

.....

.....

.....

9. Als jij iets mocht bedenken wat je zou invoeren voor het zelfstandig werken op de Triade, wat zou dat dan zijn?

.....

.....

.....

10. Heb je nog een vraag of opmerking, mag je hem hier opschrijven.

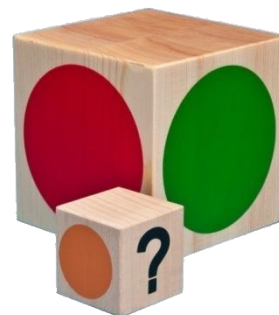
.....

.....
.....

Tot slot deze 5 uitspraken:

1. Mijn juf/meester laat me uit verschillende dingen kiezen.
Waar/Niet waar
2. Ik voel me begrepen door mijn meester/juf.
Waar/Niet waar
3. Mijn meester/juf heeft er vertrouwen in dat ik een taak goed zal maken.
Waar/Niet waar
4. Mijn meester/juf wil graag dat ik vragen stel.
Waar/Niet waar
5. Mijn meester/juf luistert naar suggesties en ideeën van me.
Waar/Niet waar

Hartelijk bedankt voor het invullen!



checklist zelfstandig werken, gedrag van de leraar (groep 1 t/m 8)
--

Vorbereiden

- | | | | |
|---|---|---|---|
| • Ligt het materiaal gebruiksklaar? | + | ± | - |
| • Ligt het materiaal op vaste plekken? | + | ± | - |
| • Is er voldoende speel- en werkruimte? | + | ± | - |

Leerstof en materiaal

- | | | | |
|--|---|---|---|
| • Sluit de moeilijkheid van de opdrachten aan bij het niveau van de leerlingen? | + | ± | - |
| • Zijn de verschillende materialen voor extra werk voldoende geschikt voor het niveau van de leerlingen? | + | ± | - |
| • Is er voldoende materiaal voor extra werk? | + | ± | - |

Moment

- | | | | |
|---|---|---|---|
| • Is het moment voor zelfstandig werken geschikt? | + | ± | - |
| • Kondig veranderingen in het rooster wat betreft zelfstandig werken tijdig aan, het liefst aan het begin van de ochtend. | + | ± | - |

Regels en procedures

- | | | | |
|---|---|---|---|
| • Zijn er vaste regels mbt zelfstandig werken en | | | |
| - de plaatsen waar leerlingen mogen werken | + | ± | - |
| - in welke mate praten is toegestaan | + | ± | - |
| - in welke mate lopen door de klas is toegestaan | + | ± | - |
| - gedurende welke periode leerlingen mogen samenwerken | + | ± | - |
| - aan welke eisen het werk van de leerlingen moet voldoen | + | ± | - |
| - waar het werk van de leerlingen kan worden ingeleverd | + | ± | - |
| - waar en bij wie hulp gevraagd kan worden | + | ± | - |
| - de manier waarop de leerling kenbaar maakt dat hij/zij hulp nodig heeft | + | ± | - |
| - de momenten waarop een beroep op de leerkracht kan worden gedaan | + | ± | - |

Samenwerken

- Weten de kinderen hoe ze elkaar moeten helpen? + ± -

Gedrag van de leerlingen

- Zijn de leerlingen zelf verantwoordelijk voor hun leren? + ± -
- Krijgen ze doelgerichte aanwijzingen over uit te voeren activiteiten? + ± -
- Wordt het werk snel nagekeken? + ± -
- Worden de leerlingen betrokken bij vragen en antwoorden van medeleerlingen? + ± -

Opruimen

- Wordt het tussentijds opruimen gestimuleerd? + ± -
- Wordt tijdig aangekondigd wanneer het tijd is om op te gaan ruimen? + ± -
- Is er een duidelijk signaal als het moment van opruimen aangebroken is? + ± -
- Worden activiteiten waaraan veel op te ruimen is eerder beëindigd? + ± -
- Zijn de leerlingen verantwoordelijk voor het opruimen? (ipv de leerkracht die alles opruimt) + ± -

Nabespreken

- Wordt bij het nabespreken een onderscheid gemaakt tussen soorten problemen: materiaalproblemen, taakproblemen, problemen met herstellen van fouten, problemen met elkaar helpen. + ± -
- Wordt er aandacht geschonken aan uitschieters (welk probleem is leuk opgelost en welk probleem bleef aanwezig?) + ± -
- Worden leerlingen gestimuleerd in nadenken over oplossingen voor niet opgeloste problemen. + ± -

NB:

is het registreren van zelfstandig werken cq het nakijken van het werk een valkuil of belemmering voor je?

ja/nee

Semigestructureerde lerarenvragenlijst

Zelfstandig Werken

Beste collega's,

Deze vragenlijst maakt onderdeel uit van het onderzoek naar het zelfstandig werken op De Triade. Dit onderzoek heeft als doel inzicht te geven in de mogelijkheden die er zijn om een eenduidige aanpak in zelfstandig werken te creëren, zodat de leerlingen zelfstandiger kunnen werken.

Via deze weg wordt u een aantal vragen gesteld om zowel de huidige als de gewenste situatie wat betreft het zelfstandig werken in kaart te brengen. Uw mening en ervaringen zijn van groot belang voor de vervolgstappen binnen dit onderzoek.

In deze lijst wordt onder zelfstandig werken verstaan dat de kinderen gedurende enige tijd zonder hulp van de leraar werken (Maters & Franssen, 1995).

Het invullen zal ongeveer vijftien minuten van uw tijd in beslag nemen.

De vragenlijst wordt anoniem afgenomen en de resultaten zullen ook zo worden verwerkt.

De uitkomsten worden meegenomen in de rest van het onderzoek. De aanbevelingen die hieruit ontstaan, zullen worden teruggekoppeld en kunnen vervolgens vrij gebruikt worden.

Gelieve de ingevulde lijsten te mailen of in mijn postvakje te doen voor vrijdag 14 juni.

Voor vragen of opmerkingen kunnen jullie ten alle tijden contact opnemen met mij.

Alvast hartelijk bedankt voor uw deelname!

Vriendelijke groet,

Rouselle Verschoor

Organisatie en Klassenmanagement

Hoe vaak presenteert u het doel van de les aan de leerlingen?

- ☐ Iedere les
- ☐ Gemiddeld genomen iedere dag een keer
- ☐ Twee tot drie keer per week
- ☐ Twee tot drie keer per maand
- ☐ Nooit
- ☐ Other:

Besprek je de doelen met de leerlingen; laat je ze koppelen aan persoonlijke doelen?

- ☐ Ja
- ☐ Soms wel, soms niet
- ☐ Nee
- ☐ Other:

Hoe vaak zijn de leerlingen in jouw groep aan het zelfstandig werken?

- ☐ Meerdere momenten per dag
- ☐ Een keer per dag
- ☐ Ongeveer twee keer per week
- ☐ Ongeveer twee keer per maand
- ☐ Nooit
- ☐ Other:

Hoe lang zijn de leerlingen in jouw groep per keer aan het zelfstandig werken?

- ☐ 0-15 minuten
- ☐ 15-30 minuten
- ☐ 30-45 minuten
- ☐ 45-60 minuten
- ☐ >60 minuten

Hoe zorg je dat je de aandacht hebt van alle leerlingen? (stiltesignaal)

Hoe weten de leerlingen welke taken ze hebben?

Er kunnen meerdere opties gekozen worden.

- ☐ Ik werk met een dag-/weektaak
- ☐ Ik vertel wat ze moeten doen
- ☐ Ik schrijf op het bord wat ze moeten doen
- ☐ Other:

Hoe houd je bij je instructie rekening met de niveauverschillen in je groep?

Welke afspraken gelden als jij tijdens een (verlengde) instructie niet beschikbaar bent voor bepaalde leerlingen?

Hoe regel je de distributie van de materialen?

Welke van de volgende materialen gebruik jij bij het zelfstandig werken?
Er kunnen meerdere opties gekozen worden.

- ☐ Stoplicht
- ☐ Timetimer
- ☐ Zelfstandig werken dobbelstenen
- ☐ Dagtaak
- ☐ Weektaak
- ☐ Planbord
- ☐ Other:

Hoe weten de leerlingen wat ze mogen doen als ze klaar zijn?

Huidige situatie

Ervaringen

Hoe ervaren de betrokkenheid van de leerlingen gemiddeld genomen als ze zelfstandig werken?

- ☐ Goed
- ☐ Redelijk
- ☐ Wisselend
- ☐ Matig
- ☐ Slecht
- ☐ Other:

Hoe reageren de leerlingen op keuzevrijheid?

Welke eventuele knelpunten kom je tegen bij het zelfstandig werken?

Huidige situatie

Reflectie en Evaluatie

Hoe vaak evalueer je de lesdoelen met de leerlingen?

- ☐ Na iedere les
- ☐ Ongeveer 1 keer per dag
- ☐ Ongeveer 2 keer per week
- ☐ Ongeveer 2 keer per maand
- ☐ Nooit

Hoe reflecteer je met de leerlingen op het zelfstandig werken?

Hoe vaak reflecteer je met de leerlingen op het zelfstandig werken?

- ☐ Na elke keer

- ☐ Ongeveer 1 keer per dag
- ☐ Ongeveer 2 keer per week
- ☐ Ongeveer 2 keer per maand
- ☐ Nooit

Gewenste situatie

Organisatie en Klassenmanagement

Hoe vaak zou je met de leerlingen in jouw groep willen zelfstandig werken?

- ☐ Meerdere momenten per dag
- ☐ Een keer per dag
- ☐ Ongeveer twee keer per week
- ☐ Ongeveer twee keer per maand
- ☐ Nooit

Wat zou je ervan vinden als iedereen met dag-/of weektaken zou gaan werken?

- ☐ Goed.
- ☐ Niet goed, maar we moeten wel een ander gezamenlijk systeem kiezen.
- ☐ Niet goed, iedereen moet kunnen doen wat hij/zij het prettigst vind.
- ☐ Other:

Welke materialen zou jij willen gebruiken bij zelfstandig werken?

Er kunnen meerdere opties gekozen worden.

- ☐ Stoplicht
- ☐ Timetimer
- ☐ Zelfstandig werken dobbelstenen
- ☐ Dagtaak
- ☐ Weektaak
- ☐ Planbord
- ☐ Other:

Zou je een gezamenlijk stiltesignaal willen afspreken binnen de school?

- ☐ Ja

- ☐ ☐ Jawel, maar alleen als ik mijn eigen manier kan blijven hanteren
- ☐ ☐ Nee
- ☐ ☐ Other:

Welk signaal zou je binnen de hele school willen hanteren?
Alleen invullen indien de vorige vraag beantwoord is met 'Ja'.

- ☐ ☐ Hand omhoog houden
- ☐ ☐ In handen klappen
- ☐ ☐ Terugtellen vanaf drie
- ☐ ☐ Other:

Gewenste situatie

Reflectie en Evaluatie

Zou je iets willen wijzigen aan je manier of de frequentie van reflecteren en/of evalueren?

Heb je suggesties of behoeften ten aanzien van het zelfstandig werken?

Semigestructureerd Middelgroot Groepsinterview leerkrachten

Doel van het gesprek: Consensus over het begrip Zelfstandig Werken. Waar hebben we het over? Hoe zie je het voor je? Helder krijgen wat de leerkrachten van de Triade met zelfstandig werken willen bereiken. Zelfstandig werken als middel, en zelfstandig werken als doel. En waar liggen nog behoeften om het te laten slagen? Wat is er voor nodig?

Doelstelling:

- Wat zijn voor jullie de doelen van het zelfstandig werken?

Algemeen:

- Wat zou je graag zien binnen de school op het gebied van ZW?

Inspraak:

- Hoe ga je om met inspraak van leerlingen?
- Hoeveel ruimte wil je de leerlingen bieden om suggesties te doen t.a.v. het programma?
-

Keuzes:

- Hoe ga je om met leerlingen keuzes bieden?

Autonomie:

- Hoe bevorder je de autonomie en het zelflerend vermogen van leerlingen?

Motivatie:

- Hoe ervaar je de betrokkenheid en motivatie van je leerlingen? Hoe oefen je hier invloed op uit?