

Het verhaal van de kikker en de muis

Een onderzoek naar de bijdrage die
opbrengstgericht werken kan leveren aan de
ontwikkeling van competentie, autonomie en
relatie bij basisschoolleerlingen



Ernestine van Eeghen
9SO PRAKT ws S1031269 van Eeghen
onderzoeksdocent: Marian van Popta
April 2012

Het verhaal van de kikker en de muis

Aan de rand van de vijver vroeg de muis aan de kikker: ‘ Eh...kikker...zou je mij kunnen leren kwaken?’

‘Met alle plezier,’ zei de kikker die al hoopte dat iemand anders ook eens zou kwaken.

‘Niet dat ik een hekel heb aan piepen...’ zei de muis.

‘Nee,’ zei de kikker.

‘Maar ik zou er graag iets bij doen,’ zei de muis.

‘Ja,’ zei de kikker. Hij was ervan overtuigd dat kwaken het mooiste geluid was dat er bestond en hij dacht dat als de muis eenmaal kon kwaken hij wel nooit meer zou willen piepen.

‘Zullen we meteen beginnen?’ vroeg de muis.

‘Ja, dat is goed,’ zei de kikker.

En zo leerde de muis kwaken.

‘Wat is dat moeilijk!’ riep hij na een tijd.

‘Ja,’ zei de kikker. ‘Moeilijk. Maar mooi. Ach kwaken...’

Hij verviel in een dromerig gepeins, waarbij hij naar de verte stuurde en de muis vergat.

‘Hallo’, zei de muis. De kikker schrok op en ging verder met zijn les.

‘Ach muis,’ zei hij. ‘Neem mij maar niet kwalijk, maar als ik eenmaal aan kwaken denk...’

Aan het eind van de ochtend kon de muis een heel klein beetje kwaken. Maar die middag maakte hij geen vorderingen meer en tegen de avond zei hij: ‘We moeten het hierbij laten, kikker.’ ‘Ja,’ zei de kikker. Hij had eigenlijk op grotere vorderingen gehoopt en begreep nu pas hoe moeilijk kwaken was.

‘Het is het moeilijkste wat er is, muis!’ zei hij.

‘Nog moeilijker dan tsjilpen?’

‘Nog veel moeilijker,’ zei de kikker. ‘Maar als je kunt kwaken dan kun je ook alles kwaken., muis, alles.’

Zij namen afscheid van elkaar en gingen naar huis.

Die avond was het de verjaardag van de leeuwerik, en de muis had beloofd iets te doen.

Toen iedereen er was, stapte hij naar voren en kwaakte een heel klein liedje, terwijl hij van zijn ene voet op zijn andere ging staan.

Dat had niemand verwacht. Een reusachtig applaus steeg op, terwijl de kikker in stilte een traan wegpinkte. Ook al had hij dat liedje zelf veel voller en welluidener gekwaakt.

Het was een prachtige verjaardag. Terwijl de andere dieren nog zaten te eten trokken de muis en de kikker zich terug achter de esdoorn. De kikker probeerde aan de muis uit te leggen hoe je nog mooier kon kwaken, zodat iedereen omviel van bewondering, hoe je iemand in slaap kon kwaken en hoe je, als het nodig was, iemand kon wekken door vlak voor zijn oor iets snerpends te kwaken. Hij deed het voor. Maar de muis hield hem tegen en kwaakte: ‘Maar ik ben al wakker! Klaar wakker!’

‘Prachtig,’ zei de kikker. ‘Prachtig.’

(Toon Tellegen, 2002, p.283)

(Afbeelding voorblad: Raquel Furst, groep 8, CBS “de Vallei”)

Inhoudsopgave

Het verhaal van de kikker en de muis	2
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1 Aanleiding van het onderzoek	6
1.1. Algemene beschrijving van CBS “de Vallei”	6
1.2. Onderwijskundige uitgangspunten en missie van CBS “de Vallei”	6
1.3. Pedagogische visie en doelstelling	6
1.4. Implementatie van opbrengstgericht onderwijs.	7
1.5. Verlegenheidsituatie	7
1.6. Praktijkvraag	7
1.7. Doel van het onderzoek	8
1.8. Onderzoeksvragen	8
Hoofdstuk 2 Verkenning van de literatuur	10
2.1. Opbrengstgericht werken volgens de literatuur	10
2.2. Ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie volgens de literatuur	11
2.2.1. Competentieontwikkeling	12
2.2.2. Autonomieontwikkeling	12
2.2.3. Relatieontwikkeling	12
2.3. Competentie-, autonomie- en relatievormingontwikkende handelingen volgens de literatuur	13
2.3.1. Competentieontwikkende handelingen	13
2.3.2. Autonomieontwikkende handelingen	13
2.3.3. Relatievormingontwikkende handelingen	13
2.4. Opbrengstgerichte handelingen volgens de literatuur	15
2.5. Opbrengstgerichte handelingen die competentie, autonomie en relatie ontwikkelen volgens de literatuur	16
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	18
3.1. Gegevensverzameling	18
3.2. Onderzoeksgroep	19
3.2.1. Het team	19
3.2.2. De directeur	19
3.3. Instrumenten	19
3.3.1. Vragenlijst	19
3.3.1.1 Stellingen	19
Hoofdstuk 4 Resultaten	21
4.1. Opbrengstgericht werken volgens het team en de directeur	21
4.1.1. Het team	22
4.1.2. De directeur	23
4.1.3. Vergelijking directeur en team	23
4.2. De ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming volgens team en directeur	23
4.2.1. Het team	25
4.2.2. De directeur	25
4.2.3. Vergelijking team en directeur	26
4.3. Handelingen regelmatig in de praktijk gebracht op CBS “de Vallei”	26
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	29
5.1. Conclusies	29

5.1.2. De ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie volgens het team en de directeur.....	30
5.1.3. Competentie-,autonomie- en relatiebevorderende handelingen.....	31
5.1.4. Overeenkomsten en verschillen tussen uitgevoerde handelingen en opbrengstgericht werken	31
5.2. Aanbevelingen.....	32
5.3. Discussie.....	33
Literatuurlijst praktijkonderzoek.....	34
Bijlagen	38
Bijlage 1: Vragenlijst team opbrengstgericht werken	38
Bijlage 2: Vragen pedagogische basisbehoeften	39
Bijlage 3: Vragen pedagogische en didactische handelingen in de klas	41
Bijlage 4: Vragenlijst directeur Opbrengstgericht werken.....	43
Bijlage 5: Vragenlijst directeur Pedagogische basisbehoeften.....	44

Samenvatting

Zoals alle dertien basisscholen van Stichting “Voila” te Leusden, moet ook CBS “de Vallei” opbrengstgericht werken gaan implementeren. Het team van “de Vallei” stelt zich terughoudend op over deze vorm van onderwijs. De leerkrachten zijn bang voor een prestatiegerichte werkcultuur waarbij er te weinig aandacht over zou blijven voor de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming bij de leerlingen van de school. Deze ontwikkeling is een van de doelstellingen van de school, beschreven in het schoolplan 2007-2011. De vraag is echter of het beeld dat de leerkrachten hebben van opbrengstgericht werken klopt met de werkelijkheid en of opbrengstgericht werken wellicht juist een bijdrage zou kunnen leveren aan de pedagogische doelstelling van de school. Naar aanleiding van deze probleemstelling is de leidende praktijkvraag voor dit onderzoek ontstaan: “In hoeverre kunnen de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken bijdragen aan de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen op CBS de Vallei?”

Om antwoord te krijgen op deze vraag is in hoofdstuk 1 de verlegenheids situatie van CBS “de Vallei” beschreven evenals de aanleiding van dit onderzoek en zijn er vier onderzoeksvragen met bijbehorende deelvragen geformuleerd. In hoofdstuk 2 van dit onderzoek komen de antwoorden van de deelvragen aan de literatuur aan bod. Daaruit kan geconcludeerd worden dat opbrengstgericht werken gezien wordt als het optimaliseren van de leerlingprestaties (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Om hierin te slagen, wordt er bij opbrengstgericht werken veel nadruk gelegd bij pedagogische en didactische handelingen die prestaties van kinderen stimuleren, juist doordat deze handelingen tegemoet komen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming. Ook komt in dit hoofdstuk naar voren dat de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming ondersteund kan worden op school door middel van een aantal pedagogische en didactische handelingen behorend bij Opbrengstgericht werken. In hoofdstuk 3 is te lezen hoe het onderzoek in de praktijk, aan de hand van een vragenlijst voor het team en de directeur is opgezet. In hoofdstuk 4 zijn de resultaten hiervan weergegeven en uit deze resultaten bleek dat, ondanks de terughoudendheid van het team over de implementatie van Opbrengstgericht werken, de meerderheid van de leerkrachten de pedagogische kenmerken van dit onderwijs herkenden. Ook werd duidelijk dat het verschil tussen de ontwikkeling van competentie en autonomie nog niet geheel helder is voor het team en de directeur. In hoofdstuk 5 zijn de antwoorden van hoofdstuk 4 en hoofdstuk 2 samengevoegd en wordt er geconcludeerd dat Opbrengstgericht werken zonder terughoudendheid kan worden geïmplementeerd op CBS “de Vallei”, aangezien de meerderheid van de opbrengstgerichte handelingen al regelmatig worden uitgevoerd door het team en dat de opbrengstgerichte handelingen die nog niet regelmatig worden ingezet een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij de leerlingen. Aanbevelingen worden gedaan over het invoeren van opbrengstgerichte handelingen en het geven van informatie over de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie.

Hoofdstuk 1 Aanleiding van het onderzoek

1.1. Algemene beschrijving van CBS “de Vallei”

CBS “de Vallei” is een reguliere basisschool in Leusden. De school werkt volgens een jaargroepensysteem. Op 1 oktober 2011 zitten er 180 leerlingen op deze school, verspreid over acht groepen. Het team bestaat uit één directeur, twee bouwcoördinatoren, een parttime intern begeleider (I.B.’er) en dertien groepsleerkrachten, waarvan er twee fulltime werken. De leerling-populatie kenmerkt zich door het feit dat er, volgens de gewichtenregeling basisonderwijs (Centrale Financiële Instelling {CFI}, 2008), alleen leerlingen met een 1,0 gewicht, dus kinderen van ouders met een gemiddeld tot hoog opleidingsniveau, de school bezoeken. De school maakt, samen met twaalf andere basisscholen uit Leusden en Achterveld, deel uit van het samenwerkingsbestuur “Voila”. Dit bestuur wordt gevormd door twee algemeen directeuren en vier bestuursleden.

1.2. Onderwijskundige uitgangspunten en missie van CBS “de Vallei”

CBS “de Vallei” is een basisschool op algemeen christelijke grondslag. In het schoolplan van CBS “de Vallei” (2011) wordt de missie die uit deze grondslag voortvloeit, beschreven als zorg voor elkaar, zorg voor de toekomst en zorg voor de omgeving. De school probeert zoveel mogelijk uit te gaan van de onderwijsbehoeften van de leerling, zich hierbij baserend op het principe van oplossingsgericht werken. Dit houdt in dat er uitgegaan wordt van wat de leerling al kan en geprobeerd wordt daarbij aan te sluiten (de Jong & Berg, 2006).

* Cognitief en sociaal-emotioneel leerlingvolgsysteem

Om de vorderingen van de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen op systematische wijze te volgen, wordt het leerlingvolgsysteem van de CITO (Centraal instituut voor Toetsontwikkeling-Leerling Onderwijs Volg Systeem {CITO- LOVS}, 2011) gebruikt en voor de signalering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen hanteert de school het signaleerlingvolgsysteem van de methode “ZIEN” (Driestar advies & Parnassys, 2011). Sinds september 2010 onderschrijft CBS “de Vallei” de sociaal-emotionele methode “de Vreedzame school” (Pauw, 2006) met als uitgangspunt de participatie van en de mediatie tussen leerlingen.

1.3. Pedagogische visie en doelstelling.

Tijdens de algemene vergadering van 14 mei 2006 heeft het team van CBS “de Vallei” de volgende visie op het kindbeeld geformuleerd: Kinderen worden geboren met een uitrusting die prima past bij wie zij uiteindelijk kunnen gaan zijn. “Zij zijn motivationeel en cognitief volledig voor hun ontwikkeling uitgerust” (Stevens, 2002, p.2). In deze visie past ook het beeld dat ieder kind talenten heeft en dat het de opdracht is van de volwassenen om die talenten tot ontplooiing te laten komen. Stevens (2002) geeft aan dat de talenten van kinderen niet simpelweg ontplooid worden omdat kinderen niet anders kunnen. Pas als kinderen uitgedaagd en begeleid worden, komen hun talenten tot uiting. Stevens noemt dit het “motivatie-beginsel”. De fundamenten van dit beginsel zijn relatie, autonomie en competentie en deze drie begrippen gecompliceerd, worden in de literatuur “psychologische basisbehoeften” genoemd (Stevens, 2002). Volgens de visie van de school vormen deze drie facetten de essentie van de pedagogische ontwikkeling van de leerlingen (Schoolplan CBS “de Vallei” 2007-2011). Samenvattend kan de pedagogische doelstelling van CBS “de Vallei” als

volgt geformuleerd worden: Het team heeft zich als doel gesteld om de talenten van de kinderen tot ontplooiing te laten komen door de kinderen in hun ontwikkeling te motiveren. Deze motivatie kan worden gestimuleerd door nadruk te leggen op alle handelingen van de leerkracht in de klas op interactie, instructie en organisatorisch gebied, benoemd als “didactische en pedagogische handelingen” (Dijkstra, 2005) die de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie ondersteunen (Schoolplan CBS “de Vallei” 2007-2011). Naar aanleiding van deze pedagogische doelstelling kwam het motto “Kinderen worden geboren met vleugels. Wij leren ze vliegen”(Shelby Stollery, geciteerd in Schoolplan CBS “de Vallei, 2007-2011, p.1) als titel op het schoolplan te staan.

1.4. Implementatie van opbrengstgericht werken

Eén van de doelstellingen van het Voilabestuur is de implementatie van opbrengstgericht werken voor alle dertien scholen die onder dit bestuur vallen in schooljaar 2011-2012. Zoals vastgelegd in de nota “Scholen van morgen” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap {OCW}, 2007), is opbrengstgericht werken een doel in het onderwijsbeleid van het Ministerie van OCW. Hierbij staat de verbetering van het reken- en taalonderwijs centraal. Om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, moet de kwaliteitskennis van iedere school in kaart gebracht en gebruikt worden. Om zover te komen, is het de bedoeling, volgens het ministerie, dat de leeropbrengsten continu gemeten worden door middel van een leerlingvolgsysteem en ook vergeleken worden met gemiddelden op het terrein van leeropbrengsten van andere scholen (referentieniveaus) (Ministerie van OCW, 2007).

1.5. Verlegenheids situatie

Tijdens een algemene vergadering van CBS “de Vallei” op 20 januari 2011, werd het opbrengstgericht werken als doelstelling voor het komende schooljaar naar voren gebracht door de directeur die in deze vergadering aangaf dat het team zich meer moet gaan focussen op leeropbrengsten en daarvoor intensief gebruik moet gaan maken van toets- en leerlingvolgsysteemresultaten. De negen aanwezige teamleden reageerden unaniem terughoudend. Angst voor tijdgebrek, meer werkdruk en vrees voor het ontstaan van een afrekencultuur voor de leerkrachten werden genoemd, maar de grootste bedenking bij het team bleek de angst dat opbrengstgericht werken prestatiegerichtheid zou stimuleren en een negatieve invloed zou gaan hebben op de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie van de leerlingen. Naar aanleiding van bovengenoemde vergadering is de vraag gerezen of het beeld dat het team van CBS “de Vallei” zich gevormd heeft over opbrengstgericht werken klopt met de werkelijkheid en of de pedagogische en didactische handelingen van opbrengstgericht werken, zoals beschreven in het rapport van de onderwijsinspectie aan de minister van Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2010), in overeenstemming zijn met de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie.

1.6. Praktijkvraag

Naar aanleiding van deze verlegenheids situatie is de praktijkvraag ontstaan die als basis dient voor dit onderzoek:

“In hoeverre kunnen de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken bijdragen aan de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen op CBS de Vallei?”

1.7. Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om de verschillen en overeenkomsten tussen de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken en de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen van CBS “de Vallei” helder te krijgen, zodat er aanbevelingen gedaan kunnen worden aan het team van CBS “de Vallei” over de meerwaarde van de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken bij de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen.

1.8. Onderzoeksvragen

Om antwoord te krijgen op de praktijkvraag zijn er vier onderzoeksvragen geformuleerd met daarbij behorende deelvragen. Deze vragen worden zowel aan de literatuur als aan de praktijk gesteld en luiden als volgt:

Onderzoeksvraag 1: “Wat wordt er verstaan onder “opbrengstgericht werken”?”

- ❖ Wat is opbrengstgericht werken volgens de literatuur?
- ❖ Wat verstaat het team van CBS “de Vallei” onder opbrengstgericht werken?
- ❖ Wat verstaat de directeur van CBS “de Vallei” onder opbrengstgericht werken?

Onderzoeksvraag 2: “Wat wordt er verstaan onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie?”

- ❖ Wat verstaat de literatuur onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie?
- ❖ Wat verstaat het team van CBS “de Vallei” onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie?
- ❖ Wat verstaat de directeur onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie?

Onderzoeksvraag 3: “Welke reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen dragen bij aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen?”

- ❖ Welke pedagogische en didactische handelingen dragen bij aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen volgens de literatuur?
- ❖ Welke pedagogische en didactische handelingen die bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie worden reeds regelmatig in de praktijk gebracht op CBS “de Vallei”?

Onderzoeksvraag 4: “Welke pedagogische en didactische handelingen die bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen horen bij opbrengstgericht werken?”

- ❖ Welke pedagogische en didactische handelingen horen bij opbrengstgericht werken volgens de literatuur?
- ❖ Welke pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken dragen bij aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen volgens de literatuur?
- ❖ Welke verschillen zijn er te vinden tussen de pedagogische en didactische handelingen van opbrengstgericht werken die bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen en de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen die de competentie, autonomie en relatie bevorderen op CBS “de Vallei”?

Hoofdstuk 2 Verkenning van de literatuur

“Opbrengstgericht werken is de sleutel tot kwaliteitsverbetering” (Inspectie van het onderwijs, 2008, p.1). Deze bewering steunt op uitkomsten van internationaal wetenschappelijk onderzoek die uitwijzen dat opbrengstgericht werken een bewezen effect heeft op het verbeteren van de leerresultaten en dat het de kwaliteit van het onderwijs verhoogt en effectiever maakt (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Rus, 2004; Meijer, 2010; Fullan, 2001; Henkens, 2009; Filbin, 2009). Opbrengstgericht werken leidt tot een cognitieve prestatieverhoging bij leerlingen (Muijs et al., 2004), maar welke invloed heeft opbrengstgericht werken op de psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en relatie bij basisschoolkinderen? Een vraag van het team van CBS “de Vallei” die aanleiding gaf tot de praktijkvraag van dit onderzoek:

“In hoeverre kunnen de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken bijdragen aan de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen op CBS de Vallei?”

Om antwoord te krijgen op de praktijkvraag, zijn er vier onderzoeksvragen geformuleerd met daarbij horende deelvragen (zie hoofdstuk 1). Het theoretisch kader van dit onderzoek, de verkenning van de literatuur, wordt gestuurd door de deelvragen, als volgt gesteld in hoofdstuk 1 van dit onderzoek:

- 1.a. Wat is opbrengstgericht werken volgens de literatuur?
- 2.a. Wat verstaat de literatuur onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie?
- 3.a. Welke pedagogische en didactische handelingen dragen bij aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen volgens de literatuur?
- 4.a. Welke pedagogische en didactische handelingen horen bij opbrengstgericht werken volgens de literatuur?
 - b. Welke pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken dragen bij aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen volgens de literatuur?

In de volgende paragrafen zal iedere deelvraag behandeld en beantwoord worden.

2.1. Opbrengstgericht werken volgens de literatuur

In de kwaliteitsagenda primair onderwijs, “Scholen van morgen” geheten (ministerie van OCW, 2007), wordt gesteld dat ieder Nederlands kind recht heeft op een inspirerende leeromgeving en onderwijs van hoge kwaliteit. Daarbij spelen de leerkracht en de schoolleiding een cruciale rol. Zij zijn immers voornamelijk verantwoordelijk voor de kwaliteit (ministerie van OCW, 2007). In deze nota ligt de focus op het verbeteren van het taal- en rekenonderwijs in Nederland. Hierbij valt het begrip “opbrengstgericht werken”. Volgens het ministerie van OCW kunnen de reken- en taalprestaties van de basisschoolleerlingen vooruitgaan als leerkrachten en scholen systematisch en effectief gebruik gaan maken van toetsgegevens. Het ministerie baseert zich ondermeer op goede resultaten uit de Verenigde Staten en Canada (ministerie van OCW, 2007). Daar wordt deze handelingswijze Data-

Driven Decision Making, DDDM (Educational Commission of States {ECS}, 2001) genoemd. Succesvolle organisatorische verbeteringen in de bedrijfswereld door effectief gebruik van in- en outputdata hebben model gestaan voor DDDM in het onderwijs (Marsh, Pane & Hamilton, 2006). DDDM, wat later DDT oftewel data-driven teaching werd genoemd en in Nederland als opbrengstgericht werken zijn intrede deed, wordt in de onderzoeksliteratuur met name genoemd in het kader van schoolontwikkeling c.q.- vernieuwing (Bernhardt, 2004; North Central Regional Educational Laboratory {NCREL}, 2006). Toch is de werkwijze waarnaar de term data-driven teaching verwijst, wat vertaald kan worden als opbrengstgericht werken (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009), al veel langer bekend. Het primair onderwijs evalueert al geruime tijd de cognitieve voortgang van haar leerlingen door middel van toetsgegevens. Ook het signaleren en diagnosticeren van leerbehoeften van leerlingen of groepen leerlingen is al langer een bekende werkwijze in het basisonderwijs (Blok & Breetveld, 2002). Leerkrachten bepalen de vorderingen van hun leerlingen met allerhande middelen zoals methodetoetsen, observaties en nagekeken schriftelijk werk. Maar omdat methodetoetsen verschillen en observaties niet geheel objectief zijn, kunnen deze beoordelingen moeilijk als vergelijkingsmateriaal dienen bij resultaten van groepen leerlingen van hetzelfde schooljaar in een andere school, stad of provincie (Ledoux, Blok & Boogaard, 2009). Juist het vergelijken van resultaten van leerlingen uit hetzelfde leerjaar op verschillende scholen en uit verschillende plaatsen, biedt veel informatie die weer als basis kan dienen om het gegeven onderwijs te verbeteren (Halverson, Grigg, Prichett & Thomas, 2006). Hiermee komt de essentie van opbrengstgericht werken naar voren: het doorlopen van alle stappen van de evaluatieve cyclus (Inspectie van het onderwijs, 2008) die in samenhang met elkaar de kracht van opbrengstgericht werken vormen. Bij deze cyclus rondom het werken met een leerlingvolgsysteem, ontworpen door Blok, Otter & Roeleveld (2002), zijn drie partijen betrokken: managers, leraren en leerlingen, waarvan een intensieve vorm van samenwerking verondersteld wordt (Meijer, 2010). Het behelst het vastleggen van doelen, het verzamelen van informatie, het registreren van vorderingen, het interpreteren van diezelfde vorderingen en het nemen van beslissingen die uiteindelijk de leerlingprestaties verbeteren. De Inspectie van het Onderwijs (2010, p.17) definieert opbrengstgericht werken dan ook als volgt: “opbrengstgericht onderwijs is het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de leerlingprestaties”.

2.2. Ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie volgens de literatuur

Volgens de Self Determination Theory (Ryan & Deci, 2002) is de mens er van nature op uit om, in een voortdurende wisselwerking met zijn omgeving, zichzelf steeds verder te ontwikkelen. Uiteindelijk leidt die ontwikkeling tot zelfactualisatie, het geïntegreerd inzetten van alle aangeboren talenten (Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001). Maar ook al is deze ontwikkelingskracht aangeboren, heeft het toch “voedingsstoffen” nodig om tot groei te komen. Deze “voedingsstoffen” zijn het ervaren van competentie, autonomie en relatievorming (Ryan & Deci, 2000). Het wel of niet aanwezig zijn van factoren waardoor deze drie psychologische basisbehoeften kunnen worden bevredigd, is dus van vitaal belang voor de psychologische groei van een persoon. Eerder opgedane ervaringen op het gebied van competentie, autonomie en relatievorming kunnen weer ondersteunend werken als deze basisbehoeften op een later tijdstip onder druk komen te staan (Ryan & Deci, 2000). Stevens (2002) schaaft de drie basisbehoeften onder de noemer “motivatiebeginsel”. Hij vat competentie, autonomie en relatie als volgt samen: “... leerlingen zijn gemotiveerd om te laten zien wat ze kunnen (competentie), ze willen laten zien dat ze het zelf kunnen (autonomie), hoewel nooit alleen: ze vragen of je beschikbaar en hen toegenege bent (relatie)...” (Stevens, 2002, p.2).

In de volgende paragrafen zal de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie uiteen gezet worden,

waarna de pedagogische en didactische handelingen die deze ontwikkeling kunnen bevorderen aan bod zullen komen. Uiteindelijk zal een samenvatting van deze handelingen in een tabel te lezen zijn.

2.2.1. Competentieontwikkeling

Bij de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen speelt het zelfconcept een belangrijke rol (Veerman, Straathof, Treffers, van den Bergh & ten Brink, 2004). Zelfconcept kan men zien als het geheel aan denkbeelden dat iemand van zichzelf heeft. Het zelfconcept bestaat uit twee componenten: zelfbeeld, een min of meer objectieve waarneming van iemands eigenschappen en prestaties, en zelfwaardering, het evalueren van diezelfde eigenschappen en prestaties (Veerman et al., 2004). Zelfwaardering is ook weer onder te verdelen in een globale vorm, eigenwaarde, wat iets zegt over de persoon in het algemeen en de specifieke vorm, de competentiebeleving. Competentiebeleving groeit door het beeld dat iemand ontwikkelt over specifieke onderdelen van het eigen kunnen en wordt beïnvloed door ervaringen van doeltreffendheid in eigen handelen (Veerman et al, 2004). Competentie wordt gezien als de inspanning om bekwaam te worden (Evelein, 2005), het vertrouwen in het eigen handelen en het gevoel effectief te zijn in de interactie met de omgeving (Elliot & Trash, 2002).

2.2.2. Autonomieontwikkeling

Volgens Deci, Koestner en Ryan (1999) is autonomieontwikkeling een proces dat gestuurd wordt door verschillende ervaringen uit de jeugd, waarbij het met name van belang is hoe de omgeving en het kind op deze ervaringen hebben gereageerd. Is het kind daarin serieus genomen en heeft het de mogelijkheid gehad zelf keuzes te kunnen maken, zal dit de autonomieontwikkeling ten goede komen (Deci et al., 1999). Hoe meer de omgeving het kind de bevestiging geeft dat het mag handelen vanuit zichzelf, hoe meer deze autonomiebeleving zich kan ontwikkelen (Ryan, Grolnick, Deci & La Guardia, 2006). Dit houdt in dat empathische en inlevende volwassenen, die moeite doen het perspectief van kinderen in te nemen en deze keuzemogelijkheden aanbieden of uitleg geven bij de beperking van die keuzes, de autonomie ontwikkelen (Stevens, 2002; van Steenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005). Autonomie staat voor de behoefte om het innerlijke zelf te zien als de bron van het dagelijkse handelen (Skinner & Edge, 2002). Bij autonomie staat de eigen wil en de verantwoordelijkheid nemen voor gemaakte keuzes centraal (Hodgins, Koestner & Duncan, 1996).

2.2.3. Relatieontwikkeling

De psychologische behoefte “relatie” wil zeggen dat er behoefte bestaat om betrokkenheid te ervaren met de omgeving, een goede relatie op te kunnen bouwen met anderen en het gevoel bij een gemeenschap te horen (Ryan & Deci, 2002). Om een duidelijk onderscheid te maken tussen de psychologische behoefte “relatie” en de algemene term “relatie”, wordt in dit hoofdstuk de psychologische behoefte “relatie” benoemd als “relatievorming”. Deze kan gedefinieerd worden als het in verbinding staan met en geaccepteerd te worden door anderen (Ryan & Deci, 2002). Reis, Collins & Berscheid (2000) beschrijven een aantal factoren die de relatievorming kunnen ontwikkelen. Hier staan begrip en waardering evenals communicatie bovenaan de lijst. Gemeenschappelijke activiteiten met vrienden spelen ook een belangrijke rol. Voor de ontwikkeling van relatievorming is het belangrijk dat het kind voelt dat het geaccepteerd en gewaardeerd wordt, erbij hoort en zich welkom weet (Dijkstra, 2005; van der Wolf, 2005). De relatievorming is gericht op vertrouwen, waardering en gemeenschappelijke activiteiten en niet op het verkrijgen van resultaten (Reis et al., 2000).

Samenvattend speelt bij de ontwikkeling van competentie het zelfbeeld, bij de ontwikkeling van autonomie de vroege ervaringen en de invloed op de omgeving een grote rol. De omgeving is ook fundamenteel bij de ontwikkeling van relatievorming: bevestiging, vertrouwen en waardering zijn

hierbij sleutelwoorden.

2.3. Competentie-, autonomie- en relatievormingontwikkende handelingen volgens de literatuur

Nu de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming in voorgaande paragrafen uiteen is gezet, rijst de vraag welke bijdrage het onderwijs kan bieden in de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming. In de volgende paragrafen worden de pedagogische en didactische handelingen die deze ontwikkeling in de hand kunnen werken los van elkaar toegelicht.

2.3.1. Competentieontwikkende handelingen

Kinderen zijn eerder bereid activiteiten aan te gaan waarvoor zij zich competent voelen (Boekaerts, 2005). Door situaties te creëren waarbij het kind een succeservaring krijgt, leert het dit verband te herkennen en zal het eerder bereid zijn nieuwe uitdagingen op dat gebied aan te gaan. Kinderen gaan zich meer competent voelen als zij intrinsiek gemotiveerd aan de slag kunnen gaan. Om dit mogelijk te maken moeten leerkrachten leerlingen “leren leren” (Stevens, 2002). De verantwoordelijkheid van het leerproces moet langzaamaan verplaatst worden van leerkracht naar leerling, waarbij handelingen als modeling, doelstellingen formuleren, denkstrategieën stimuleren en feedback geven centraal staan (Boekaerts & Simons, 1995). Ook Vermunt (2006) vindt dat competentieverhoging gebaat is bij zelfsturing door leerlingen. Daarbij is het gebruik van het vinden van een eigen leerstijl (zodat de leerling succeservaringen op kan doen en het nut van de opdracht beter begrijpt) en veelvuldige feedback essentieel. De hoge verwachting van de leerkracht is hierbij van groot belang. Volgens Volman (2006) kan competentiebeleving verhoogd worden door leerlingen te activeren. De kennis die zij al eerder opgedaan hebben, moet als basis dienen voor het construeren van nieuwe kennis en hierbij speelt het samenwerken en leren van medeleerlingen een belangrijke rol. Door het denkproces te toetsen aan dat van medeleerlingen wordt het metacognitieve systeem (denken over het denken) gestimuleerd en zal de leerling een beter beeld gaan krijgen van wat hij kan en wil kunnen. Dit proces wordt geïmplementeerd in het coöperatief leren (Dochy, Heylen & van den Mosselaer, 2000). Ook peer-tutoring kan dit denkproces positief beïnvloeden. Door een medeleerling te begeleiden, leert de begeleider grondig te reflecteren op de stof en daar een beter begrip over te krijgen. Hierdoor komt zijn kennis op een hoger niveau te liggen en wordt zijn competentiebeleving ontwikkeld (van Keer & Verhaeghe, 2005).

2.3.2. Autonomieontwikkende handelingen

De interne wil, die belangrijk is bij de ontwikkeling van autonomie wordt volgens Deci en Ryan (2001) gestuurd door een oprechte belangstelling. Kinderen zijn geïnteresseerd als het onderwerp van de taak dichtbij hun belevingswereld ligt. Deze sturing wordt ook wel intrinsieke regulatie genoemd. De interne wil kan ook gestuurd worden doordat het kind besef heeft van het doel of het nut van de taak (Deci & Ryan, 2001). Ook het bieden van keuzemogelijkheden beïnvloedt de autonomie positief (Reeve, Nix & Hamm, 2003). Tevens is het van belang voor de autonomie ontwikkeling dat de leerling leert eigenaar te worden van het leerproces. Dit gebeurt wanneer de leerkracht met het kind in gesprek gaat door het feedback te geven op- en verantwoordelijk te maken voor het proces, ondermeer door het te helpen met het plannen van de gegeven opdrachten (Korthagen, 2007). Korthagen (2007) noemt dit de krachtigste motivatie om mee te doen. Wel is het van vitaal belang dat de leerkracht dit alles begeleidt en ondersteunt. Vertrouwen is een aspect van autonomiebeleving. Zelfvertrouwen, maar ook en met name vertrouwen van anderen in de persoon. Door hoge verwachtingen te hebben en uit te spreken, geeft men blijk van vertrouwen in de ontwikkeling van kinderen en geeft dit hen een gevoel van autonomie (Stevens, 2002).

2.3.3. Relatievormingontwikkende handelingen

De interactie tussen leerling en leerkracht die de relatievorming ontwikkelt, wordt gekenmerkt door een wederzijds vertrouwen (Stevens, 2002). Ook worden de ontplooiingsmogelijkheden en het welzijn van de leerling voor een

groot deel bepaald door de interactie tussen leerkracht en kind (Deci & Ryan, 2001). Persoonlijke gesprekken en positieve opmerkingen zijn handelingen die de relatievorming kunnen ontwikkelen (Dijkstra, 2005, van der Wolf, 2005), maar ook de interacties in de klas tussen leerkracht en leerling verhogen de sociale kennis en vaardigheden van het kind (van den Broeck, Vansteenkiste, de Witte, Lens & Andriessen, 2009). Deze interacties verhogen de sfeer van structuur en veiligheid binnen de klas (van den Broeck, et al., 2009) Daarbij blijkt dat het gedrag van de leerkracht en de interactie tussen leerkracht en leerling tijdens de instructie een voorspellende factor kan zijn hoe de kinderen in de groep de veiligheid in de klas ervaren (Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2000). Leerlingen zijn bereid harder te werken als ze de sfeer in de klas als veilig en positief ervaren (Ribberink, 2010). De interactieve instructie is relatievormend, omdat kinderen door interactie met medeleerlingen beter gaan leren (Treffers & de Goei, 2004). In tabel 1 zijn de pedagogische en didactische handelingen die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming samengevat.

Competentie	Autonomie	Relatievorming
<ul style="list-style-type: none"> * Ruimte geven voor een eigen leerstijl * Modellen, doelen stellen, differentiëren * Procesgerichte feedback geven * Denkstrategieën stimuleren * Hoge verwachtingen communiceren * Coöperatieve werkvormen, peertutoring 	<ul style="list-style-type: none"> * Betekenisvolle opdrachten geven * Initiatieven van leerlingen honoreren * Keuzemogelijkheden creëren * Helpen met plannen van de taak * Dialoog met leerling initiëren * Vertrouwen in leerling uitstralen 	<ul style="list-style-type: none"> * Persoonlijk contact met de leerling * Vertrouwen in de leerling uitstralen * Het vertrouwen van de leerling winnen * Interactieve instructie geven * Zorgen voor een veilige instructie

Tabel 1: Competentie -, autonomie- en relatievormingsontwikkende handelingen

2.4. Opbrengstgerichte handelingen volgens de literatuur

Bij opbrengstgericht werken gaat veel aandacht naar stappen en handelingen die klasoverstijgend zijn (Ledoux, Blok & Boogaarts, 2009). Zo is te zien bij de evaluatieve cyclus, de basis van opbrengstgericht werken, dat het vastleggen van doelen en standaarden, het registreren en analyseren van resultaten en het nemen van beslissingen veelal buiten de klas plaatsvindt, vaak zelfs op het niveau van het management (Ledoux et al., 2009). Het in praktijk brengen van opbrengstgericht werken in de groep wordt omschreven als “het bewust inzetten van het primaire proces: de leerkracht weet wat een leerling al wel of nog niet beheerst en stemt zijn leerstofaanbod daarop af” (Ledoux et al, 2009, p. 51). Het bieden van leerinhoud die past bij de onderwijsbehoeften van de leerling wordt ook wel didactische differentiatie genoemd. Onderzoek van Hoogeveen en Winkels (2005) heeft uitgewezen dat een didactische werkvorm zoals instructie zelden effectief is voor alle leerlingen in een groep, omdat er bij kinderen altijd een verschil zit in leertijd en leerstijl. Henkes (2009) benadrukt het positieve effect van convergente differentiatie. Hierbij blijven de leerlingen bij elkaar in een groep en wordt het aanbod van lesstof aangepast aan de onderwijsbehoefte van iedere leerling. Een andere opbrengstgerichte handeling is het realiseren van een taakgerichte werksfeer. Marzano (2007) deed onderzoek naar onderwijsvernieuwingen die daadwerkelijk invloed hadden op hogere leeropbrengsten en concludeerde dat een taakgerichte werksfeer één van de elf factoren is die de leerprestaties van kinderen kan verhogen. Hier valt het doelen stellen onder wat een handeling is die bij opbrengstgericht werken hoort (Inspectie van het onderwijs, 2010). Doelen voor de school, maar ook doelen voor de leerling. Leerkrachten die doelgericht werken en inzicht hebben in de mate waarin deze doelen worden bereikt, werken opbrengstgericht (Henkens, 2009). Het stellen van duidelijk toetsbare doelen is een van de basisvaardigheden van een opbrengstgerichte leraar (Vernooy, 2001). De doelen die gesteld worden, moeten helder zijn en uitdagend (Marzano, 2007). Hardgreaves (2002) noemt als noodzakelijke innovatieweg voor het onderwijs die inherent de prestaties van kinderen positief zal beïnvloeden, niet de “evidence based”, maar het “evidence informed path” waarbij juist de leermotivatie gestimuleerd wordt door opdrachten betekenisvol te maken en zo de betrokkenheid van leerlingen te stimuleren. Slegers, Kok en Heijmans (2008) leggen de nadruk op het creëren van leeromgevingen die effectief zijn, sociaal en betekenisvol. Zo worden leerlingen echt betrokken bij hun werk en hun leerproces. Ook het geven van een duidelijke instructie werkt prestatieverhogend. Instructie staat aan de basis van het handelen van de leerkracht. De kwaliteit van de instructie is zelfs bepalend bij het realiseren van leeropbrengsten (Vernooy, 2007). Bij de instructie staan er drie facetten centraal: de leerkracht, de inhoud en het kind. Deze instructie wordt in de literatuur effectieve instructie genoemd. Kozloff, LaNunziata & Cowardin (1999) noemen deze instructie het directe instructiemodel en zien dit als fundament van het verhogen van leeropbrengsten. Ook Vernooy (2009) geeft aan dat effectieve instructie de belangrijkste factor is om leren te verbeteren. De stappen die deze vorm van instructie zo effectief maken zijn het herhalen van al eerder geleerde leerstof, het doel van de les benoemen, een korte, duidelijke instructie geven, het begeleiden in oefenen van strategieën, het zelfstandig laten werken en op het eind van de les te evalueren. Bij deze stappen zijn een paar punten van groot belang: goede interpersoonlijke relatie en het betrekken van de leerling bij de leerstof door het te activeren, zodat zij eigenaar van hun eigen leerproces worden. Peer-assessment, oftewel het leren en evalueren met medeleerlingen is hierbij belangrijk (William, 2008). Hierbij kan het coöperatief leren een hulpmiddel zijn (Scheerens, Luyten, Steen & Luyten-de Thomas, 2005; Slegers, Kok & Heijmans, 2008). Procesfeedback aan de leerling en hoge verwachtingen hebben van de leerling zijn fundamenteel. Door hoge verwachtingen te hebben, laat een leerkracht zien dat hij vertrouwen heeft in de mogelijkheden van de leerling. Dit verhoogt het competentiegevoel van het kind (Stevens, 2002; Vernooy, 2001; Henkens, 2009). Een facet bij opbrengstgericht werken, wat benoemd wordt door Ledoux, Blok, Boogaard en Krüger (2009), is het hanteren van een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van prestaties en ontwikkelingen bij kinderen. Het verzamelen van informatie over de prestaties en ontwikkeling van de leerlingen kan op zeer veel verschillende manieren. Observaties in de klas, het beoordelen van geschreven en ingeleverd materiaal, het afnemen van methodetoetsen en niet methodetoetsen horen allemaal onder deze noemer (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009). Het volgen van de ontwikkeling van het kind gaat echter verder dan het verzamelen van informatie. Een interventie die gebruikt kan worden voor het

verzamenen van informatie en die gelijktijdig een positieve invloed heeft op het leerproces van de leerling is volgens Stiggins (2005) de formatieve evaluatie, een vorm van evaluatie die tussentijds wordt uitgevoerd om het leerproces te optimaliseren voor de leerling, maar ook voor de leerkracht. De nadruk ligt hierbij wel op de formatieve invalshoek. Bij de evaluatie wordt vooruit gekeken. Dit heeft als voordeel dat de leerkracht zo op tijd bij kan sturen (de Jong & Schellens, 2000). Van belang is wel dat er regelmatig wordt geëvalueerd. Zo kan de leerling steeds meer controle krijgen over zijn eigen leerproces en zal hij het gevoel ontwikkelen de touwtjes in handen te hebben (Stiggins, 2005). Niet alleen formatieve evaluatie, maar ook formatieve of procesfeedback is een prestatieverhogende handeling. Effectieve feedbackstrategieën zorgen ervoor dat leerlingen positief gestimuleerd worden om door te gaan en verder te komen in hun leerproces. Positieve ervaringen gekregen uit procesgerichte feedback, kunnen prestaties verhogen (Onderwijsraad, 2008). Alhoewel de formatieve evaluatie een veel grotere en belangrijkere rol speelt in de literatuur over opbrengstgericht werken, kan het summatief evalueren niet over het hoofd gezien worden. Summatieve evaluatie vindt achteraf plaats, na afronding van het proces en bepaalt de kwaliteit van het product. Het kan de bruikbaarheid en effectiviteit taxeren van methodes en methodieken en de algehele prestatie van kind en systeem (Dierick, van de Watering & Muijtens, 2002). Uiteindelijk is het aansluiten bij de behoeften van de leerling een effectieve en handelingsgerichte methodiek om tot positieve resultaten te komen (Pameijer & Beukering, 2004). De individuele leerling in het centrum van de aandacht zetten en aansluiten bij wat hij nodig heeft, werkt omdat leerlingen zich pas betrokken voelen als het leren hun behoeftes bevredigt of hun inspireert en motiveert. Deze persoonlijke benadering kan adequaat in de praktijk gebracht worden als er accuraat en met precisie gekeken wordt naar die behoeften en dat kan pas echt met behulp van informatie verkregen uit toetsen, observaties en gesprekken met de leerling (Fullan, 2003). Deze pedagogiek genereert een persoonlijke aanpak van ieder kind, dus ook van de zorgleerlingen voor wie een op maat gesneden leeraanbod en begeleiding mogelijk is (Marzano, 2007). In tabel 2 staan de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken opgesomd.

* Hoge verwachtingen communiceren prioriteren	* Peer-tutoring	* Inter-persoonlijke relaties organiseren
* Betekenisvolle opdrachten differentiëren	* Observeren	* Convergent
* Effectieve instructie geven	* Summatief evalueren	* Doelen stellen
* Veilige leersituatie creëren	* Sociale leeromgeving	* Zelfstandig werken
* Uitdagende vragen stellen faciliteren	* Actieve leeromgeving	* Procesgerichte feedback geven
* Formatief evalueren creëren	* Coöperatief leren	
* Zelfstandigheid stimuleren		

Tabel 2: Pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken

2.5. Opbrengstgerichte handelingen die competentie, autonomie en relatie ontwikkelen volgens de literatuur

Als er, volgens Dijkstra (2005), aan de drie basisbehoeften competentie, autonomie en relatie voldaan wordt, heerst er een pedagogisch klimaat waar ieder kind aan zijn cognitieve en emotionele trekken komt. Zo worden kinderen gemotiveerd om te gaan werken en zullen in dat werk ook beter gaan presteren. In paragraaf 2.4. is naar voren gebracht welke pedagogische en didactische handelingen behoren bij opbrengstgericht werken. In paragraaf 2.3. is duidelijk geworden welke pedagogische en didactische handelingen competentie-, autonomie- en relatieontwikkeling bij leerlingen stimuleren. Om antwoord te krijgen op de deelvraag “Welke pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken, dragen bij aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming bij basisschoolleerlingen volgens de literatuur?” kan uit de analyse van de hierboven beschreven literatuur worden samengevat wat de overeenkomsten en de verschillen zijn tussen de pedagogische en didactische handelingen die bijdragen aan de

ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming en de handelingen behorend bij opbrengstgericht werken
 In tabel 3 worden de overeenkomsten en verschillen opgesomd.

Overeenkomsten	Verschillen	
<ul style="list-style-type: none"> * Procesgerichte feedback geven * Hoge verwachtingen communiceren * Coöperatieve werkvormen faciliteren * Peer-tutoring inzetten * Differentiëren * Doelen stellen * Activeren van de leerling * Betekenisvolle opdrachten geven * Dialoog met leerling initiëren * Samenwerking tussen leerlingen stimuleren * Persoonlijk contact met de leerling onderhouden * Opdrachten waarbij het nut en het doel duidelijk naar voren komen, geven * Denkstrategieën aanreiken * Interactieve instructie geven 	Alleen gesignaleerd bij competentie, autonomie en relatievormende handelingen:	Alleen gesignaleerd bij opbrengstgerichte handelingen:
	<ul style="list-style-type: none"> * Modeling * Keuzemogelijkheden bieden * Vertrouwen in de leerling uitstralen * Het vertrouwen van de leerling winnen * Realistische opdrachten geven 	<ul style="list-style-type: none"> * Formatief evalueren * Summatief evalueren * Zelfstandig werken stimuleren * Convergent differentiëren * Observeren

. Tabel 3: Overeenkomsten en verschillen pedagogische en didactische en opbrengstgerichte handelingen

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

In hoofdstuk 1 is de vraagstelling en de motivatie voor dit onderzoek uiteengezet en in hoofdstuk 2 heeft een verkenning van de literatuur plaatsgevonden om antwoord te krijgen op een aantal deelvragen aan de literatuur. In aansluiting op deze twee hoofdstukken, is er praktijkkennis verzameld met als doel het verkrijgen van antwoord op de volgende deelvragen:

- 1.b. Wat verstaat het team van CBS “de Vallei” onder opbrengstgericht werken?
- 2.b. Wat verstaat het team van CBS “de Vallei” onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen?
- 3.b. Welke pedagogische en didactische handelingen die bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie worden reeds regelmatig in de praktijk gebracht op CBS “de Vallei”?
- 1.c. Wat verstaat de directeur van CBS “de Vallei” onder opbrengstgericht werken?
- 2.c. Wat verstaat de directeur van CBS “de Vallei” onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie?

Op welke wijze de praktijkkennis verzameld is, komt in dit hoofdstuk aan de orde aan de hand van informatie over de gegevensverzameling, de gekozen onderzoeksgroep en het instrument waarmee dit onderzoek is uitgevoerd. In de volgende paragrafen worden deze drie punten uiteengezet.

3.1. Gegevensverzameling

3.1.1 Onderzoeksmethode

Om antwoord te krijgen op de deelvragen, is er gekozen voor een survey- onderzoek, onderzoek waarbij op een systematische manier, in dit geval door middel van een enquête, vragen aan een aantal mensen worden gesteld (Bethlehem, 2009). De reden om voor een enquête te kiezen is driedelig. Allereerst omdat het om het meten van een bepaald gedragspatroon en het inwinnen van informatie van meerdere mensen gaat (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2007). Ten tweede zou observatie in de verschillende groepen te arbeidsintensief en te kortstondig zijn om een reëel beeld van de verrichte handelingen te verkrijgen. Ten derde moeten de vragen zo eerlijk mogelijk en dus anoniem worden beantwoord ten bate van de validiteit van het onderzoek .

‘Het gaat in praktijkonderzoek om de percepties van verschillende belanghebbenden’ (Harinck, 2009, p.77). Om de validiteit van het gebruikte instrument in dit onderzoek zoveel mogelijk te waarborgen, is er gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen, de triangulatie (Harinck, 2009). Dezelfde vragen zijn bij dit onderzoek gesteld aan zowel de literatuur, het team, als de directeur van CBS “de Vallei”.

3.1.2. Het verzamelen van de gegevens

De enquête is via de schoolmail verstuurd. De teamleden (n=11) en de directeur (n=1) werd gevraagd de lijst anoniem in te vullen en de ingevulde enquête binnen een week in het postvak van de onderzoeker te leggen. De resultaten van deze enquête zijn terug te vinden in hoofdstuk 4 van dit onderzoek.

3.2. Onderzoeksgroep

3.2.1. Het team

Als onderzoeksgroep werd het team van CBS “de Vallei” gekozen. Deze 11 leerkrachten zorgen voor de bemensing voor de klas en zij zijn het die de pedagogische en didactische handelingen verrichten. Ook kunnen zij zich een beeld gevormd hebben van opbrengstgericht werken en van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming.

3.2.2. De directeur

De directeur was ook een van de ondervraagden. Enerzijds omdat hij degene is die het initiatief neemt om opbrengstgericht werken op school te implementeren. Anderzijds omdat ook hij zich een beeld gevormd kan hebben van opbrengstgericht werken en van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming.

3.3. Instrumenten

3.3.1. Vragenlijst

Als meetinstrument bij de enquête is een vragenlijst gebruikt. Deze vragenlijst bestaat uit drie onderdelen. Twee van deze onderdelen bestaan uit stellingen en deze onderdelen zijn exact hetzelfde voor het team en de directeur, dit om er zeker van te zijn dat dezelfde vragen op dezelfde manier beantwoord worden. Zo kunnen de onderzoeksgroepen goed met elkaar worden vergeleken. Een onderdeel bestaat uit gesloten vragen. De vragenlijsten zijn terug te vinden in de bijlagen 1, 2, 3, 4 en 5 van dit onderzoek.

3.3.1.1 Stellingen

Omdat niet helder was of de onderwerpen “opbrengstgericht werken” en “de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatiebeleving” bekend genoeg zouden zijn bij de respondenten, is bij de vragenlijsten die bij deelvragen 1.b., 1.c., 2.b. en 2.c. horen, gekozen voor stellingen. Zo wordt het de respondent makkelijker gemaakt de vragen te beantwoorden (Kitchenham & Pflieger, 2002). Om gericht antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag “wat verstaat het team onder opbrengstgericht werken”, zijn de stellingen gebaseerd op de kenmerken van opbrengstgericht werken, beschreven in een uitgave van de Inspectie van het Onderwijs (2010). Deze stellingen zijn onderverdeeld in algemene kennis, cognitiegerichte, didactisch- en pedagogischgerichte stellingen. Deze onderverdeling zal in hoofdstuk 4, bij de analyse, als ordeningssysteem fungeren. De respondent wordt gevraagd één of meerdere stellingen aan te vinken die antwoord geven op de gestelde vraag. Bij de stellingen over opbrengstgericht werken, zijn de indicatoren als volgt gecodeerd zodat de betekenis van het onderwerp zo breed mogelijk kan worden weergegeven:

- Algemene kennis over opbrengstgericht werken (A.3.; A.7.; A.8.) (zie bijlage 1)
- Nadruk op cognitieve kant (kennisoverdracht) van de opbrengstgerichte didactiek (A.1.; A.2.; A.9.; A.10., zie bijlage 1)
- Nadruk op pedagogische kant van de opbrengstgerichte didactiek (A.4.; A.5.; A.6., zie bijlage 1)

De gecodeerde antwoorden zijn ingedeeld (gechart) en geschikt, geïnterpreteerd en in een grafiek weergegeven om de gegevens zo overzichtelijk mogelijk te presenteren (zie hoofdstuk 4).

De stellingen over de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatiebeleving zijn gebaseerd op kenmerken van deze psychologische basisbehoeften (Dijkstra, 2005). Dit onderdeel van de enquête

bestaat uit drie stellingen over competentie, drie over autonomie en drie over relatievorming (zie bijlage 2). De respondent moet minimaal één stelling aanvinken die antwoord geeft op de gestelde vraag. De indicatoren bij de begrippen “ontwikkeling van competentie, autonomie en relatiebeleving” zijn als volgt gecodeerd, zodat duidelijk wordt of en welke indicator meer dan andere indicatoren naar voren komt (zie bijlage 2).

- Competentie (B.4.; B.5.; B.6.)
- Autonomie (B.7.; B.8.; B.9.)
- Relatie (B.1.; B.2.; B.3.)

De gecodeerde antwoorden zijn ingedeeld en in een grafiek weergegeven (zie hoofdstuk 4).

3.3.1.2. Gesloten vragen

Vervolgens is praktijkkennis verzameld over de pedagogische en didactische handelingen die regelmatig verricht worden op CBS “de Vallei”. Hierbij is er voor gesloten vragen gekozen. De informatie die noodzakelijk is om antwoord te krijgen op deelvraag 3.b. staat al vast: de onderzoeker wil weten of er regelmatig een aantal pedagogische en didactische handelingen worden verricht in de klas. Het antwoord op die vraag kan zijn: “regelmatig” of “niet regelmatig”. Daarom worden er in de vragenlijst die bij deze deelvraag hoort gerichte vragen gesteld, waarbij het antwoord aangekruist dient te worden. Ook bieden de gesloten vragen de mogelijkheid antwoorden van verschillende respondenten met elkaar te vergelijken (Harinck, 2009). De bedoeling is nauwkeurige informatie te verzamelen over leerkrachtgedrag. Omdat het van belang is te weten of dit gedrag regelmatig voorkomt, is er gekozen voor een tweepunt beoordelingsschaal “regelmatig – niet regelmatig”. Zo kan er concreet antwoord gegeven worden op de vraag of gedrag wel of niet regelmatig voorkomt (Harinck, 2009). De in de literatuur beschreven pedagogische en didactische handelingen die de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bevorderen, zijn ieder opgenomen in de vragenlijst (zie hoofdstuk 2, blz.7, tabel 1). Omdat de drie dimensies “ontwikkeling van competentie”, “ontwikkeling van autonomie” en “ontwikkeling van relatie” begrippen zijn die verschillende aspecten omvatten (Baarda, de Goede & Kalmijn, 2007) zijn al deze aspecten omgezet in concrete indicatoren oftewel handelingen in de gestelde vragen. De vragen zijn per dimensie gegroepeerd, zodat het interpreteren en ordenen van de antwoorden zo eenvoudig mogelijk gehouden wordt (Pope, Ziebland & Mays, 2000). Per dimensie (competentie, autonomie en relatie) worden de bijbehorende gesloten vragen in een tabel weergegeven. De codering van deze vragen (zie bijlage 3) ziet er als volgt uit:

- Competentie: C.3.; C.5.; C.6.; C.7.; C.8.; C.10; C.11.; C.12.; C.13; C.14.
- Autonomie: C.1.; C.2.; C.4.; C.9.; C.15.; C.16.; C.17; C.18; C.19.; C.20.; C.21.
- Relatievorming: C.22.; C.23.; C.24.; C.25.; C.26.; C.27.

Ook deze antwoorden zijn in een grafiek weergegeven (zie hoofdstuk 4).

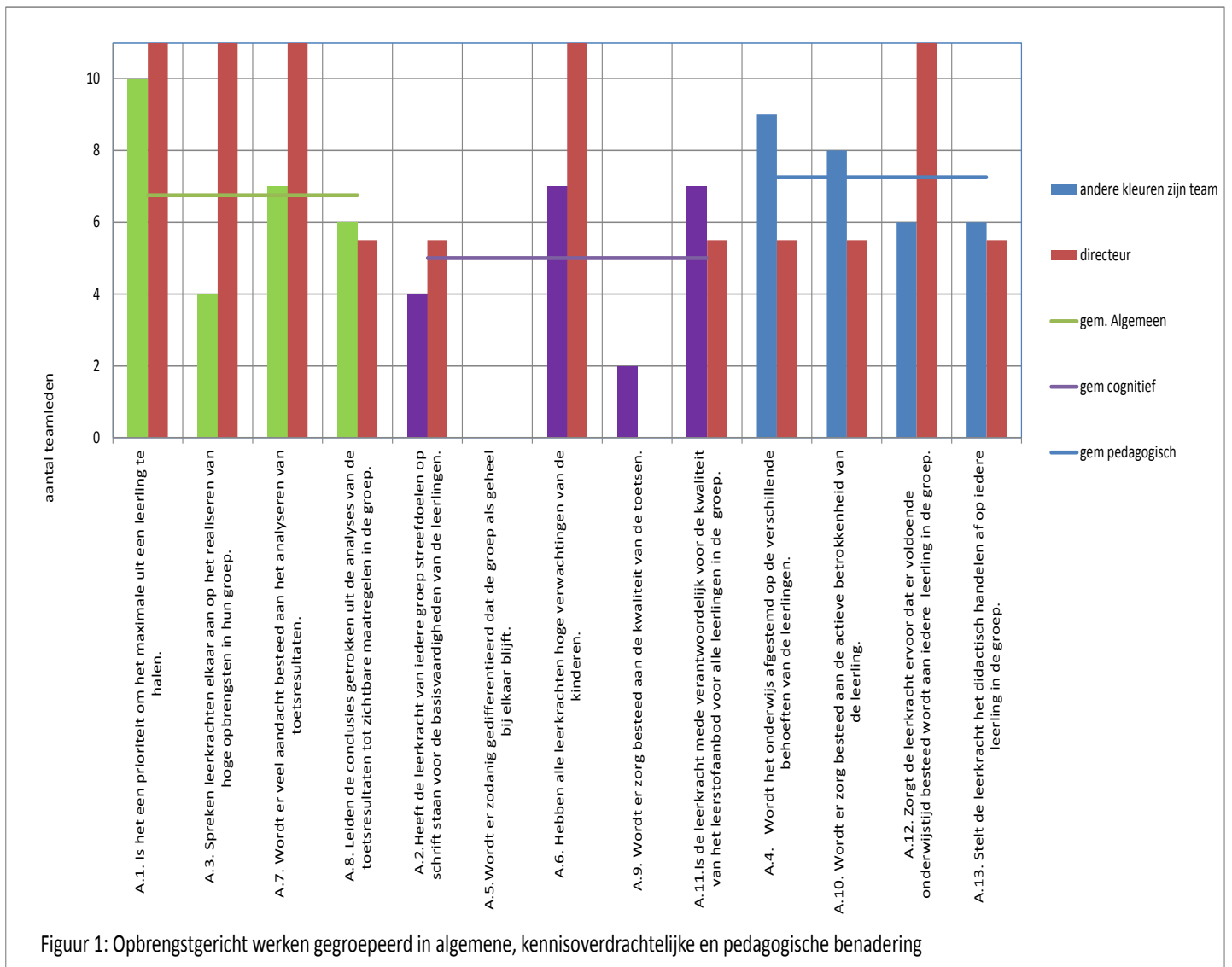
Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten, verkregen uit de vragenlijsten ingevuld door het team en de directeur van CBS “de Vallei”, naar voren worden gebracht. In paragraaf 4.1. zullen de antwoorden van de stellingen behorend bij onderzoeksvraag 1.b. en 1.c. uit hoofdstuk 1: “Wat verstaat het team en de directeur van CBS “de Vallei” onder opbrengstgericht werken?” te lezen zijn, in paragraaf 4.2. zullen de antwoorden van de stellingen behorend bij onderzoeksvraag 2.b. en 2.c. van hoofdstuk 1: “Wat verstaat het team en de directeur van CBS “de Vallei” onder de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming bij basisschoolleerlingen?” te zien zijn en in paragraaf 4.3. zullen de antwoorden van de gesloten vragen behorend bij onderzoeksvraag 3.b. uit hoofdstuk 1: “Welke pedagogische en didactische handelingen die bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming worden reeds regelmatig in de praktijk gebracht op CBS “de Vallei”?” te lezen zijn.

4.1. Opbrengstgericht werken volgens het team en de directeur

In figuur 1 is een staafgrafiek te zien waarin de uitslagen te lezen zijn van vragenlijst A (zie bijlage 1). Deze vragenlijst is ingevuld door 11 teamleden en de directeur. Uit 13 stellingen over opbrengstgericht werken, hebben zij de stellingen aangevinkt die zij het best bij dit onderwijs vinden passen. In deze grafiek is de categorisering van de stellingen n.a.v. de verschillende kanten van opbrengstgericht werken, zoals beschreven in hoofdstuk 3.3.1.1., te zien: de stellingen die met name de algemene kennis over opbrengstgericht werken benadrukken zijn weergegeven in groen. De vijf stellingen die de cognitieve benadering van opbrengstgericht werken met name benadrukken zijn weergegeven in paars en de vier stellingen die de pedagogische kant van opbrengstgericht werken benadrukken worden in deze grafiek weergegeven in blauw. Zo wordt zichtbaar welke type stellingen het meest bij opbrengstgericht werken passen volgens het team en directeur van CBS “de Vallei”. De grafiek geeft bij iedere stelling aan hoeveel teamleden hiervoor gekozen hebben. De hoogte van de staven maakt dus duidelijk in hoeverre iedere stelling herkenbaar is voor het hele team. Omdat het ook van belang is te weten welke stellingen de directeur aangevinkt heeft, geven de rode staven in de grafiek aan waar hij voor gekozen heeft. Om de verhouding team/directeur goed weer te kunnen geven is de 11 op de Y as gebruikt als 100% norm. Omdat de directeur bij enkele stellingen “het meest” had geschreven, oftewel, “deze stellingen kloppen meer bij mijn beeld van opbrengstgericht werken dan de andere stellingen”, is er in de grafiek hiermee rekening gehouden door de antwoorden van de directeur die als “meest” waren aangegeven voor 100% mee te rekenen. De aangevinkte antwoorden van de directeur, echter zonder het woordje “meest”, zijn als 50% meegerekend. De horizontale groene, paarse en blauwe strepen geven het gemiddelde van teamleden aan die de algemene kennisstellingen (groen), de kennisoverdrachtstellingen (paars) en de pedagogischgerichte stellingen (blauw) gekozen hebben. In paragraaf 4.1.1. en 4.1.2. worden de resultaten toegelicht.

Op de volgende pagina is de eerste grafiek te lezen.



Figuur 1: Opbrengstgericht werken gegroepeerd in algemene, kennisoverdrachtelijke en pedagogische benadering

4.1.1. Het team

In figuur 1 is te zien dat twaalf van de dertien stellingen over opbrengstgericht werken twee of meer keer zijn aangevinkt door de leerkrachten. De stelling die het meest gekozen werd, was de stelling “bij opbrengstgericht werken is het prioriteit het maximale uit de leerling te halen” (10 van de 11 leerkrachten). “Wordt het onderwijs afgestemd op de verschillende behoeften van de leerlingen” werd door negen van de elf teamleden gekozen. De cognitiefgerichte stellingen, aangegeven met de paarse balkjes zijn duidelijk het minst aangevinkt. Één van die stellingen, “Bij opbrengstgericht werken wordt er zodanig gedifferentieerd dat de groep als geheel bij elkaar blijft” werd zelfs door niemand aangevinkt en “Wordt er zorg besteed aan de kwaliteit van de toetsen” maar door twee van de elf teamleden. Deze stellingen werden door gemiddeld 5 van de 11 teamleden, een krappe minderheid, herkend als zijnde opbrengstgericht. Ook is te zien dat de stellingen die het meest pedagogisch gericht waren, het meest gekozen zijn (gemiddeld door 7,25 van de 11 teamleden). De stellingen die het meest te maken hadden met algemene kennis over opbrengstgericht werken, werden door gemiddeld 6,75 van de 11 teamleden gekozen.

4.1.2. De directeur

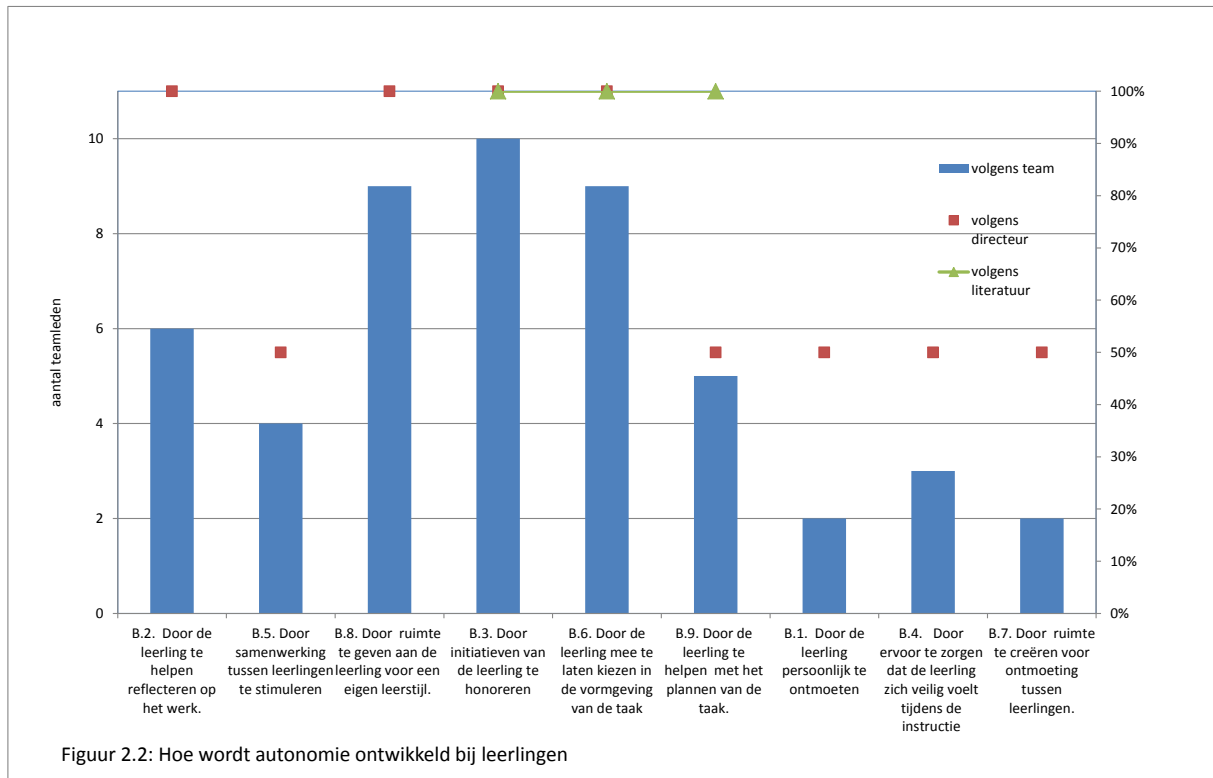
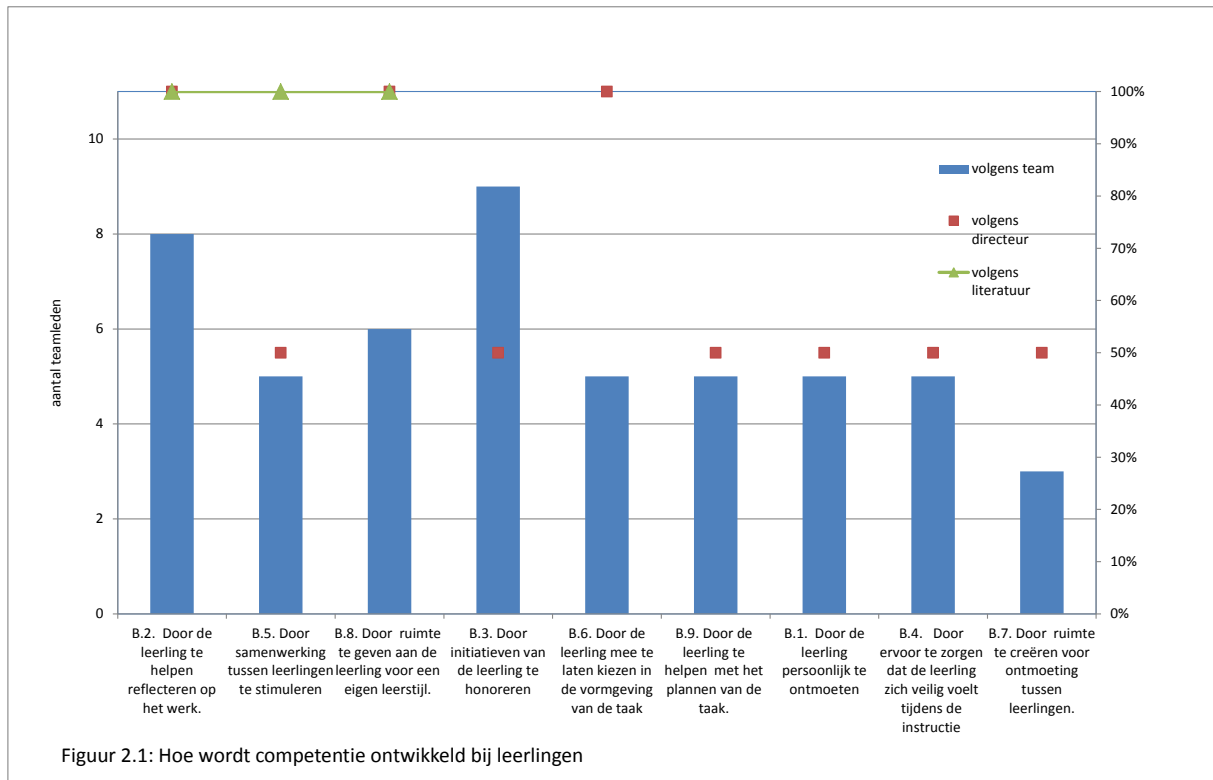
Aan de directeur is exact dezelfde vragenlijst voorgelegd. In grafiek 1 is te zien dat elf van de dertien stellingen door hem werden onderkend als zijnde opbrengstgericht. Bij enkele stellingen had de directeur “het meest” geschreven. Het ging om de volgende stellingen: “Is het een prioriteit om het maximale uit een leerling te halen”, “Spreken leerkrachten elkaar aan op het realiseren van hoge opbrengsten in hun groep”, “Wordt er veel aandacht besteed aan het analyseren van toetsresultaten” en “Hebben alle leerkrachten hoge verwachtingen van hun leerlingen”. Drie van deze stellingen zijn vooral gebaseerd op de algemene kennis over opbrengstgericht werken. De laatste stelling is vooral gebaseerd op de kennisoverdrachtkant van deze vorm van onderwijs. Stelling “Wordt er zodanig gedifferentieerd dat de groep als geheel bij elkaar blijft” en stelling “Wordt er zorg besteed aan de kwaliteit van de toetsen” werden door hem niet aangevinkt. Ook is hier te zien dat de stellingen over de algemene kennis en de pedagogische kant van opbrengstgericht werken allemaal zijn aangevinkt, terwijl van de vijf stellingen waar de cognitieve nadruk van opbrengstgericht werken naar voren komt, er drie zijn aangevinkt.

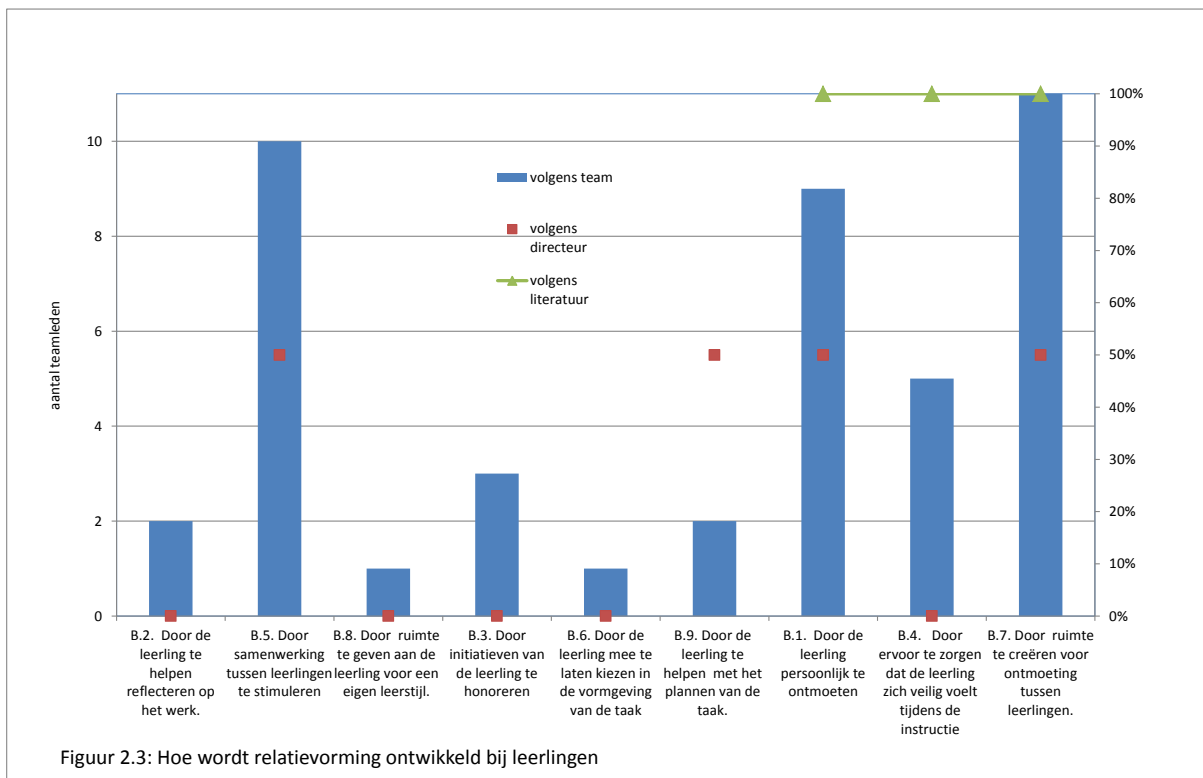
4.1.3. Vergelijking directeur en team

Uit figuur 1 wordt duidelijk dat de directeur meer stellingen als zijnde opbrengstgericht heeft aangevinkt dan het team. Ook is te lezen dat de stellingen die hij niet aan heeft gevinkt (A.5 en A.9) de stellingen zijn die eveneens door het team het minst zijn gekozen. De belangrijkste kenmerken van opbrengstgericht werken volgens de directeur worden ook door de meerderheid van het team onderschreven als zijnde opbrengstgericht. Zo werd de prioriteit om het maximale uit een leerling te halen bij 10 van de 11 leerkrachten onderkend als een opbrengstgericht kenmerk, terwijl de directeur hier ook de nadruk op legt. Bij de stelling over het analyseren van toetsen en het hoge verwachtingen hebben van de leerlingen was ook een ruime meerderheid (7 van de 11) het eens met de directeur. Alleen het elkaar aanspreken op het realiseren van hoge opbrengsten was voor de directeur een duidelijk kenmerk van opbrengstgericht werken, echter een minderheid van het team (4 van de 11) koos hiervoor. Verder wordt duidelijk dat de directeur alle stellingen onderkent die te maken hebben met de pedagogische kant van opbrengstgericht werken (bij het team waren dit ook de meest gekozen stellingen).

4.2. De ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming volgens team en directeur

Om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 2c, zijn er drie vragen gesteld aan team en directeur (vragenlijst B, zie bijlage 2): “Op welke wijze ontwikkelt een leerkracht het competentiegevoel bij leerlingen?” (figuur 2.1), “Op welke wijze ontwikkelt een leerkracht het autonomiegevoel bij leerlingen?” (figuur 2.2) en “Op welke wijze ontwikkelt een leerkracht de relatievorming bij leerlingen?” (figuur 2.3). Onder ieder van deze vragen staan negen stellingen, gebaseerd op de kenmerken van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming volgens Dijkstra (2005), zie hoofdstuk 2, die het team en de directeur aan konden vinken. De groene driehoekjes in de grafiek geven weer welke stellingen volgens de literatuur passen bij de aangegeven ontwikkeling. De rode blokjes geven aan welke stellingen door de directeur zijn gekozen en ook hier is wederom rekening gehouden met de stellingen die als “meest” aangegeven waren door de directeur. Deze antwoorden zijn als 100% meegerekend. De stellingen die aangevinkt zijn, maar zonder de toevoeging “meest”, zijn als 50% meegerekend. De stellingen zijn bij iedere vraag identiek. In paragraaf 4.2.1, 4.2.2. en 4.2.3. worden de resultaten toegelicht en met elkaar vergeleken.





Figuur 2.3: Hoe wordt relatievorming ontwikkeld bij leerlingen

4.2.1. Het team

Bij de drie staafgrafieken is te zien dat iedere stelling minimaal een keer gekozen is en dat er veel stellingen aangevinkt zijn buiten de stellingen aangegeven met het groene driehoekje. Veel stellingen zijn dus gekozen die niet overeen komen met de literatuur. Bij figuur 2.1 is een vrij regelmatig beeld te zien: veel stellingen zijn door de helft van het team gekozen, met twee uitschieters naar boven. Deze stellingen gingen over het helpen reflecteren van leerlingen (overeenkomend met de literatuur) en het initiatief nemen van leerlingen. Zo wordt er door 9 van de 11 leerkrachten het honoreren van initiatieven van leerlingen gezien als competentiebevorderend. In figuur 2.2. is een grilliger beeld te zien: drie uitschieters naar boven en verder vrij beperkt gekozen stellingen. De uitschieters gingen over de eigen leerstijl ontwikkelen, initiatief honoreren en eigen keuzes laten maken (deze kwamen overeen met de literatuur). Negen van de elf leerkrachten vinden hier dat het ontwikkelen van een eigen leerstijl hoort bij autonomieontwikkeling. In figuur 2.3. is de keuze van het team en de directeur het duidelijkst: drie stellingen werden met grote meerderheid gekozen. Deze gingen over persoonlijke ontmoeting met de leerling, onderlinge ontmoeting tussen kinderen (deze kwamen overeen met de literatuur) en samenwerking, de rest werd amper aangevinkt. Hier valt op dat bij relatievormingontwikkeling 9 van de 11 teamleden het samenwerken tussen leerlingen hadden aangevinkt, terwijl de veilige leeromgeving maar door 5 van de 11 is gekozen. Het team heeft bij deze ontwikkeling de meeste overeenkomsten met de literatuur: gemiddeld 8,3 van de 11 leerkrachten kozen hier de stellingen die overeen komen. Bij autonomieontwikkeling kozen gemiddeld 8 van de 11 leerkrachten de stellingen die overeen komen met de literatuur en bij competentieontwikkeling kozen gemiddeld 6,6 van de 11 leerkrachten de stellingen die overeen komen met de literatuur.

4.2.2. De directeur

Uit de staafgrafieken valt op te maken dat de directeur de stellingen bij competentie- en autonomieontwikkeling allemaal aan heeft gekruist. Bij de vraag over de relatievormingontwikkeling heeft hij echter maar 4 stellingen aangevinkt. Bij de vragen over de competentie en de autonomieontwikkeling heeft hij aangegeven met het woordje “meest” welke stellingen hij het meest vond passen bij de vraag. Bij de vraag over de ontwikkeling van competentie legt hij de nadruk op het leerlingen helpen te reflecteren op hun werk (B2), het laten kiezen in de vormgeving van de taak (B6)

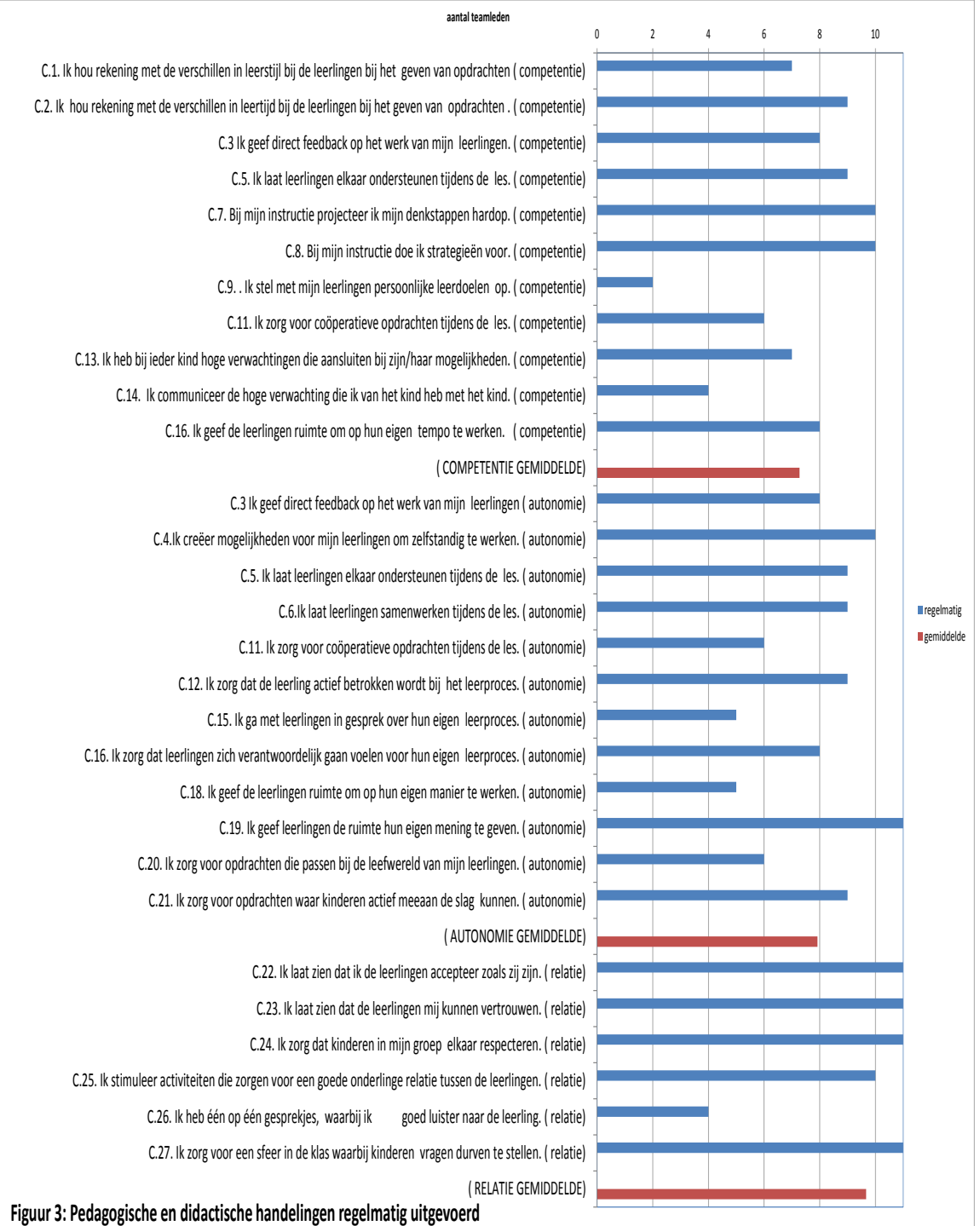
en het ruimte geven voor een eigen leerstijl (B8). Bij de vraag over de ontwikkeling van autonomie kiest de directeur vooral voor het helpen met reflecteren op het werk (B2), het initiatieven honoreren van de leerling (B3), het laten kiezen in de vormgeving van de taak (B6) en het ruimte creëren voor een eigen leerstijl (B8). Bij de laatste vraag over de relatievorming worden er geen stellingen als “meest” aangegeven. De directeur vond alle stellingen competentie- en autonomiebevorderend, maar het reflecteren op de taak (B2), het honoreren van initiatieven (B3) van de leerling, de veilige instructie(B4), het laten kiezen van de vormgeving van de taak (B6) en het creëren van een eigen leerstijl (B8) hoorden volgens hem niet bij het ontwikkelen van relatievorming.

4.2.3. Vergelijking team en directeur

Als de resultaten van het team en die van de directeur naast elkaar gelegd worden, is te zien dat bij de eerste vraag over de competentieontwikkeling alleen de stelling over het helpen reflecteren op een taak (B2) bij de directeur evenals bij een grote meerderheid van het team (8 van de 11) als zeer competentieverhogend wordt gezien. Bij de vraag over autonomieontwikkeling loopt de keuze van leerkrachten en directeur meer synchroon. De drie passende stellingen worden door beide partijen in meerderheid gekozen. Bij de laatste vraag over de relatievorming zijn de directeur en het team het grotendeels eens over de stellingen. Echter de stelling over het plannen van de taak (B9) was volgens de directeur relatievormend, maar daar was de meerderheid van het team het niet mee eens. Maar 2 van de 11 kozen deze stelling bij de ontwikkeling van relatievorming.

4.3. Handelingen regelmatig in de praktijk gebracht op CBS “de Vallei“

Bij vragenlijst C is aan de leerkrachten van CBS “de Vallei” gevraagd welke pedagogische en didactische handelingen zij regelmatig verrichten in de groep (zie bijlage 3). Alle handelingen die bevraagd worden, komen voort uit de pedagogische en didactische handelingen behorend bij de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming, beschreven in hoofdstuk 2 van dit onderzoek. De gesloten vragen zijn gegroepeerd in competentieontwikkende, autonomieontwikkende en relatievormende handelingen (zie hoofdstuk 3). De blauwe staven geven aan welke handelingen regelmatig verricht worden, de rode balken geven het gemiddelde aan van het aantal teamleden dat de competentie -, autonomie- en relatieontwikkende handelingen regelmatig uitvoert.



Figuur 3: Pedagogische en didactische handelingen regelmatig uitgevoerd

In bovenstaande grafiek valt te lezen dat er niet een van de beschreven handelingen door niemand van het team is aangevinkt. Wel zijn er handelingen die door iedereen van het team regelmatig worden uitgevoerd. Dat zijn het open vragen stellen tijdens de les (C10), de eigen mening van de leerling laten horen (C19), de leerlingen accepteren zoals zij zijn (C22), het wederzijds vertrouwen tussen leerkracht en leerling opbouwen (C23), het zorgen dat de leerlingen elkaar respecteren (C24) en het zorgen voor een veilige sfeer in de klas (C27). Handelingen die overwegend door iedereen worden uitgevoerd, zijn het mogelijk maken om zelfstandig te kunnen werken (C4, 10 van de 11), denkstappen (C7) en strategieën voordoen (C8, 10 van de 11) en activiteiten creëren voor een goede onderlinge relatie (C25, 10 van de 11). Handelingen die het minst gekozen zijn hebben te maken met het houden

van één op één gesprekjes met de leerling (C26, 4 van de 11), het communiceren van de hoge verwachtingen (C14, 4 van de 11), het met de leerling persoonlijke leerdoelen opstellen (C9, 2 van de 11), het in gesprek gaan met de leerling over het eigen leerproces (C15, 5 van de 11) en de leerling op zijn eigen manier laten werken (C18, 5 van de 11). Van alle handelingen die regelmatig uitgevoerd zijn, komen de relatievormende handelingen het meest naar voren (gemiddeld door 9,6 van de teamleden regelmatig uitgevoerd), de autonomiebevorderende handelingen worden door gemiddeld 7,8 leden van het team regelmatig uitgevoerd en de competentiebevorderende handelingen worden door gemiddeld 7,5 leden van het team regelmatig uitgevoerd.

In hoofdstuk 5 zullen de resultaten van hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4 samen geanalyseerd worden, zodat er antwoord gegeven kan worden op de onderzoeksvragen. Ook zullen er aanbevelingen worden gedaan aan de hand van de gevonden antwoorden. Tenslotte zullen de discussiepunten ontstaan door dit onderzoek besproken worden.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd over de bijdrage die opbrengstgericht werken zou kunnen leveren aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming op CBS “de Vallei”. De analyse van het praktijkonderzoek en de resultaten verkregen uit het literatuuronderzoek dienen als basis bij het antwoord geven op de praktijkvraag:

“In hoeverre kunnen de pedagogische en didactische handelingen behorend bij opbrengstgericht werken bijdragen aan de reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen ter bevordering van de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen op CBS de Vallei?”

In paragraaf 5.1. worden er aan de hand van de onderzoeksvragen behorend bij de praktijkvraag conclusies geformuleerd en in paragraaf 5.2. zullen er, naar aanleiding van deze conclusies, concrete aanbevelingen worden gedaan. In paragraaf 5.3. komen de discussiepunten die ontstaan zijn naar aanleiding van dit onderzoek aan de orde.

5.1. Conclusies

Aan de hand van de resultaten van het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 en het praktijkonderzoek in hoofdstuk 4, kunnen de vier onderzoeksvragen uit hoofdstuk 1 als volgt beantwoord worden.

5.1.1. Opbrengstgericht werken volgens het team en de directeur

De eerste onderzoeksvraag was wat er wordt verstaan onder opbrengstgericht werken. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de essentie en daarmee ook de kracht van opbrengstgericht werken zit in een samenhang van vier stappen (Ledoux, Blok, Boogaard & Krüger, 2009): het bepalen van de vorderingen van de leerling, het analyseren van deze vorderingen, het vergelijken van de vordering met de resultaten van andere leeftijdsgenoten en het omzetten van de informatie die hieruit voortkomt in activiteiten om tot betere prestaties te komen. Het gaat uiteindelijk om “het maximaliseren van de leerlingprestaties” (Inspectie van het onderwijs, 2010, p.17) en dit was ook de stelling die veruit de meerderheid van het team (10 van de 11) heeft aangekruist bij de vraag wat zij onder opbrengstgericht werken verstaan (zie figuur 1). De meeste leerkrachten van CBS “de Vallei” zien opbrengstgericht werken vooral als onderwijs waar veel aandacht besteed wordt aan de behoeften van de kinderen, waar kinderen geactiveerd worden en waar hoge verwachtingen hebben van de leerling belangrijk is (gemiddeld 7,25 van de teamleden, zie figuur 1). De cognitieve kant van opbrengstgericht werken wordt het minst herkend door het team. Dit kan verklaard worden door twee factoren: enerzijds doordat het team nog niet op de hoogte is van opbrengstgerichte handelingen omdat dit onderwijs nog niet is geïmplementeerd, anderzijds doordat het doelgericht werken aan concrete resultaten nog geen gewoonte is bij het team.

De pedagogische kant van opbrengstgericht werken wordt het meest onderkend. Dat dit een opvallend resultaat is, mag blijken uit het feit dat de aanleiding van dit onderzoek gestoeld is op de terughoudendheid van het team bij het voorstel opbrengstgericht werken te implementeren, juist omdat dit onderwijs erg prestatiegericht zou zijn en weinig mogelijkheden zou bieden op het gebied van de pedagogische benadering van de leerlingen. De directeur is goed op de hoogte van opbrengstgericht werken, dit is te zien aan de resultaten uit vragenlijst A (zie bijlage 1) te zien in figuur 1, hoofdstuk 4. Veruit de meeste kenmerken worden door de directeur herkend. Een reden hiervoor zou de cursus kunnen zijn dat het managementteam (directeur en I.B.’er) over dit onderwijs heeft gevolgd. Wat opvalt is dat de bevindingen van team en directeur goed aansluiten. Algemene

facetten van opbrengstgericht werken evenals de pedagogische kanten worden onderkend. Vier conclusies kunnen hieruit getrokken worden:

- 1) De meerderheid van het team van CBS “de Vallei” ziet het maximaliseren van leerlingprestaties als het belangrijkste kenmerk van opbrengstgericht werken, net als de literatuur.
- 2) Het team herkent doelgerichte handelingen met betrekking tot resultaatverhoging nog niet
- 3) Het team van CBS “de Vallei” herkent vooral de pedagogische kant van opbrengstgericht werken.
- 4) De directeur is goed op de hoogte en zijn bevindingen over opbrengstgericht werken lopen min of meer synchroon met die van het team.

5.1.2. De ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie volgens het team en de directeur

De tweede onderzoeksvraag was wat er wordt verstaan onder ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming. In de literatuur komt naar voren dat een mens, om zichzelf steeds verder te kunnen ontwikkelen, een bepaalde motivatie moet ervaren. Deze motivatie wordt gevoed door drie beginselen: competentie, autonomie en relatievorming (Deci & Ryan, 2000). In hoofdstuk 2 wordt beschreven dat bij de ontwikkeling van competentie het zelfbeeld en de zelfwaardering een grote rol spelen, bij de ontwikkeling van autonomie de eigen wil en eigen keuzes maken centraal staan en bij de ontwikkeling van relatievorming de verbinding en de acceptatie van anderen fundamenteel zijn. Uit de resultaten van de vragenlijst aan het team in figuur 2 uit hoofdstuk 4 (vragenlijst B, zie bijlage 2) komt naar voren dat de leerkrachten van CBS “de Vallei” veel handelingen zien als competentie en autonomieverhogend, maar dat het verschil tussen de twee beginselen nog niet duidelijk is. Vooral de ontwikkeling van competentie lijkt nog niet helder. Bijna alle stellingen werden als competentieontwikkeland gezien. Bij de vraag over autonomie is het team duidelijker. Twee stellingen over initiatief nemen en keuzes maken worden door de meerderheid gekozen die overeenkomen met de literatuur. Hierbij valt op dat de nadruk leggen op een eigen leerstijl door veruit de meerderheid ook gezien wordt als autonomiebevorderend. Dit is niet zo verwonderlijk omdat deze stelling erg dichtbij het mogen kiezen ligt. Het reflecteren ziet een krappe meerderheid ook als autonomieverhogend, terwijl dat expliciet een competentieontwikkelande handeling is. De ontwikkeling van relatievorming komt het meest uit de verf en is wellicht ook het meest herkenbaar door de aandacht die aan relatievorming in het algemeen wordt besteed op CBS “de Vallei” door ondermeer de invoering van “de Vreedzame School”. Uit figuur 2, hoofdstuk 4, komt eveneens naar voren dat de directeur (zie vragenlijst B, bijlage 5) veruit de meerderheid van de stellingen autonomie- en competentieverhogend vindt, maar ook voor hem is niet helder welke handeling welke ontwikkeling precies in de hand werkt. Geconcludeerd kan worden dat:

- 1) Het team en de directeur in overeenstemming met de literatuur helder hebben dat de stellingen over persoonlijke ontmoeting met de leerling en onderlinge ontmoeting tussen kinderen relatievormend zijn.
- 2) Het nog niet duidelijk is voor het team en de directeur of de stellingen over het honoreren van initiatieven van leerlingen, de eigen leerstijl ontwikkelen en eigen keuzes laten maken in overeenstemming met de literatuur, specifiek competentie- of autonomiebevorderend zijn.

5.1.3. Competentie-, autonomie- en relatiebevorderende handelingen

De derde onderzoeksvraag ging over welke reeds in praktijk gebrachte pedagogische en didactische handelingen bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat motivatie fundamenteel is bij de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming in het onderwijs (Boekaerts, 2005). Motivatie wordt bekrachtigd door sleutelbegrippen als reflectie, het kind serieus nemen, een veilige leeromgeving creëren, samenwerking en ontmoeting tussen leerlingen faciliteren, keuzemogelijkheden maken, differentiëren en persoonlijke procesfeedback geven. Deze handelingen zijn basaal bij het ontwikkelen van competentie, autonomie en relatievorming van kinderen (zie hoofdstuk 2). Uiteindelijk zijn alle pedagogische en didactische handelingen gevonden in de literatuur die de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming bevorderen, bevraagd aan het team van CBS “de Vallei”. Hierbij valt op dat de handelingen die door iedereen regelmatig worden uitgevoerd grotendeels relatievormende handelingen zijn en dat de drie handelingen die door een minderheid van het team regelmatig uit worden gevoerd zonder uitzondering specifiek opbrengstgerichte handelingen zijn. Een krappe minderheid zegt regelmatig te differentiëren op het gebied van leerstijl. De vraag is of het weinig voorkomen van deze laatste handeling te maken zou kunnen hebben met het feit dat CBS “de Vallei” klassikaal lesgeeft en als zodanig minder tegemoet kan komen aan een adaptieve benadering van de leerling. Een krappe meerderheid van het team zegt regelmatig coöperatieve werkvormen te gebruiken. Dit is opmerkelijk daar deze manier van werken sinds enkele jaren geïmplementeerd is op CBS “de Vallei”. De volgende drie conclusies kunnen getrokken worden:

- 1) Een ruime meerderheid van de leerkrachten (71%) verricht de bevraagde handelingen regelmatig, waarbij de relatievormende handelingen de boventoon voeren en de competentiebevorderende handelingen het minst worden uitgevoerd (zie figuur 3, hoofdstuk 4).
- 2) Het coöperatief leren, ondanks de implementatie, nog lang niet door iedereen wordt uitgevoerd op regelmatige basis.
- 3) Het doelen stellen, het hoge verwachtingen hebben en uitspreken en de procesgerichte feedback, allen opbrengstgerichte handelingen, nog niet tot de regelmatige handelwijze van het team van CBS “de Vallei” horen.

5.1.4. Overeenkomsten en verschillen tussen uitgevoerde handelingen en opbrengstgericht werken

De vierde onderzoeksvraag was welke pedagogische en didactische handelingen die bijdragen aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie bij basisschoolleerlingen horen bij opbrengstgericht werken en welke verschillen er zijn te vinden tussen deze handelingen en de reeds in praktijk gebrachte handelingen op CBS “de Vallei”?

Volgens de literatuur worden bij opbrengstgericht werken veel handelingen verricht die klasoverstijgend zijn (zie hoofdstuk 2). De handelingen van opbrengstgericht werken die in de groep plaatsvinden, noemt de onderwijsinspectie (2009) prestatieverhogende pedagogische en didactische handelingen. Bij deze handelingen speelt het motivatiebeginsel (Stevens, 2002) een prominente rol. Als een kind niet gemotiveerd is, zal het ook minder prestaties leveren. Het doel van opbrengstgericht werken is die motivatie aan te boren bij de leerlingen (Hardgreaves, 2002). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de competentie, autonomie en relatiebevorderende handelingen veelal ook in opbrengstgericht werken naar voren komen. Een viertal handelingen worden echter expliciet genoemd

bij opbrengstgericht werken als competentieverhogend, terwijl ze in de verdere literatuur niet als zodanig worden gesignaleerd: het formatief evalueren, het summatief evalueren, het convergent differentiëren en het observeren. Daarentegen worden bij de algemene ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming in het onderwijs het modellen, keuzemogelijkheden bieden, vertrouwen in de leerling uitstralen, het vertrouwen van de leerling winnen en het realistische opdrachten geven als voorbeelden genoemd, terwijl dit niet het geval is bij opbrengstgericht werken. De volgende twee conclusies kunnen worden getrokken:

- 1) Opbrengstgericht werken vormt zeker geen belemmering voor het ontwikkelen van competentie, autonomie en relatievorming.
- 2) Door competentieverhogende evaluatie, convergente differentiatie en observatie zou opbrengstgericht werken zelfs een extra bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming.

Volgens het team van CBS “de Vallei” waren het doelen stellen, de hoge verwachtingen, de procesgerichte feedback en het differentiëren op leerstijl geen handelingen die veelvuldig op het programma stonden (zie figuur 3, hoofdstuk 4). Deze handelingen, behalve het differentiëren in leerstijl, nemen echter een prominente plek in bij opbrengstgericht werken. Als dit onderwijs geïmplementeerd wordt op deze school zouden deze handelingen dan ook ondersteund en benadrukt kunnen gaan worden, hetgeen weer competentie en autonomieontwikkeling tot gevolg zou kunnen hebben.

5.2. Aanbevelingen

Aan de hand van de voorgaande conclusies worden de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- 1) Bij de geplande studiedagen om opbrengstgericht werken te implementeren, wordt aanbevolen alle handelingen van dit onderwijs uitgebreid aan bod te laten komen zodat elk teamlid de samenhang ervan gaat onderkennen. Ook de klasoverstijgende opbrengstgerichte handelingen die niet aan de orde zijn geweest bij dit onderzoek moeten hierbij meegenomen worden. Het duidelijk maken van het doel en het nut van dergelijke handelingen, evenals het begeleiden in oefenen zijn van cruciaal belang bij het optimaal gebruik maken van opbrengstgericht werken.
- 2) Aanbevolen wordt bij het implementeren van opbrengstgericht werken specifiek aandacht te besteden aan de betekenis van competentie- en autonomieontwikkeling gekoppeld aan de betreffende pedagogische en didactische handelingen in de klas, want uitsluitend door tegemoet te komen aan deze ontwikkelingen, kan er optimaal gewerkt worden aan een opbrengstgericht leerklimaat op CBS “de Vallei”.
- 3) Aanbevolen wordt om actiever in te zetten op coöperatief onderwijs. Deze vorm van samenwerking tussen leerlingen stimuleert de competentieontwikkeling en wordt juist bij opbrengstgericht werken erg onder de aandacht gebracht. Onder deze aanbeveling wordt meteen de betekenis van samenwerking geschaard zodat het team duidelijk krijgt dat samenwerking een duidelijke didactische doelstelling heeft.

5.3. Discussie

Alhoewel er door middel van dit onderzoek punten naar voren zijn gekomen die als zinvol kunnen worden beschouwd of die als aanbeveling kunnen dienen, zijn er ook wat zaken aan het licht gekomen die het onderzoek en de resultaten ervan bemoeilijkt hebben.

Allereerst is het sleutelwoord van opbrengstgericht werken de “samenhang” van handelingen. In dit onderzoek zijn alle handelingen, omdat opbrengstgericht werken nog niet is geïmplementeerd, echter als losstaande activiteiten bekeken. Iedere handeling is weliswaar weergegeven, maar de vraag is of deze losse handelingen een beeld geven over opbrengstgericht werken zonder de samenhang ervan te hebben bekeken.

Ten tweede wordt duidelijk bij het beoordelen van de resultaten, dat er bij de vragenlijst aan het team en de directeur over het ontwikkelen van competentie, autonomie en relatievorming (vragenlijst B, zie bijlage 2 en 5), onduidelijkheid is ontstaan:

Er valt geen duidelijk beeld over de kennis en de beleving rond de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatievorming uit de antwoorden te destilleren. De oorzaak hiervan kan mede liggen aan de manier waarop de vragenlijst is samengesteld. Als er in plaats van een onbeperkt aantal antwoordmogelijkheden maar drie antwoorden waren gevraagd, was het duidelijker geworden wat de betekenis en de beleving van de respondenten omtrent dit onderwerp was geweest.

Een eventueel verder onderzoek met bovenstaand voorstel zou meer duidelijkheid en dus meer informatie verschaffen.

Ten derde geeft de directeur bij een aantal stellingen het woordje “meest” aan. Dit impliceert dat er in de vragenlijst te weinig nuanceringsmogelijkheden zijn aangebracht.

Ten vierde geeft een collega aan “te struikelen over de gewichtige woorden” in de vragenlijst zoals “autonomie”. Afgezien van het feit dat deze term ook staat beschreven in het schoolplan, wordt de onderzoeker zich toch bewust van het feit dat de objectieve kijk op het onderzoek en de vragenlijsten wat weg is gevaagd door de intensieve betrokkenheid bij het onderwerp. Suggestie voor verder onderzoek zou zijn om collega's en niet studiegenoten als critical friends te gebruiken.

Literatuurlijst

- Baarda, D.B., Goede, M.P.M., de & Kalmijn, M. (2007). *Basisboek enquêteren*. Groningen/Houten: Wolters- Noordhoff
- Bernardt, V.L. (2004). *Data analysis for continuous school improvement (2nd. Edition)*. Larchmont, New York: Eye on Education
- Bethlehem, J. (2009). *Applied survey methods: as statistical perspective*. New York: Wiley
- Blok, H. & Breetveld, I. (2002). *Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Blok, H., Otter, M. & Roeleveld, J. (2002). *Leerlingvolgsystemen: praktische lessen uit onderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Boekaerts, M. (2005). Self regulation in the classroom. A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology: an international review* 54 (2), p. 199-231
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie, psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: van Gorcum
- Broeck, A., van den, Vansteenkiste, M., Witte, H., de, Lens, W. & Andriessen, M. (2009). De zelfdeterminatie theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag en organisatie*, 22 (4), p. 316-334
- Centrale Financiële Instelling {CFI} (2008). *Nieuwe gewichtenregeling basisonderwijs*. Zoetermeer: Speed-Print B.V.
- Centraal instituut voor Toetsontwikkeling {CITO} (2011). *Volgsysteem primair onderwijs, LOVS*, Arnhem: Stichting CITO instituut voor toetsontwikkeling
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 6, p.627-668
- Deci, E.L. & Ryan, R. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and endemonic well-being. In S. Fiske (Eds.). *Annual review of psychology*, vol. 52, p.141-166. Palo Alto, California: Annual reviews
- Dierick, S., van de Watering, G. & Muytens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkeling in de edumetrie. In F. Dochy, L. Heylen & H. van de Mosselaer (Eds.) . *Assessment in het onderwijs: nieuwe toetsvormen en examinering in het studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (pp.91-122). Utrecht: Lemma
- Dochy F., Heylen L., Van de Mosselaer H. (2000) *Coöperatief leren in een krachtige leeromgeving: handboek probleemgestuurd leren in de praktijk*. Leuven: Acco
- Driestar onderwijsadvies & Parnassys (2011), *Zien!, Theoretische verantwoording leerlingvragenlijst, versie 2-0*, www.zienvooronderwijs.nl
- Dijkstra, K. (2005). Een adaptieve benadering als basis voor het nieuwe leren. *Antwerpen- Apeldoorn: Garant*
- ECS, Educational Commission of the States (2001). *Starting early, starting new. A policymaker's guide for early care and education and school success*. Denver, CO: ECS
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. & Trash, T.M. (2002). The need for competence. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of self determination research* (p.361-387). Rochester, New York: The University of Rochester
- Evelein, F. (2005). *Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding: een onderzoek naar het verband tussen de basisbehoeftevervulling van docenten in opleiding , hun interpersoonlijk functioneren en de inzet van hun kwaliteiten*. Dissertatie. Utrecht: IVLOSS

- Filbin, J.E. (2009). *Examining the impact of changes in data-driven teaching and leading on collective efficacy*. University of Denver: Curricula teaching, 3320581
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. California, Thousand Oaks: Corwin Press
- Fullan, M. (2001). *Leading in an culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Halverson, R., Grigg, J., Prichett, R. & Thomas, C. (2006). The new instructional leadership: creating data-driven instructional systems in schools. *Wisconsin: Journal of school leadership*
- Hardgreaves, A. (2002). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Boston: Lynch school of Education
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant
- Henkens, L. (2009). Afspraken maken over leerling-resultaten, *School aan zet, Print oktober 2009*
- Hodgins, H.S., Koestner, R. & Duncan, N. (1996). On the compatability of autonomy and relatedness. *Personality and social psychology Bulletin 22, p.227-237*
- Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2005). *Het didactische werkvormenboek*. Assen: Van Gorcum BV
- Inspectie van het onderwijs, (2011), *Opbrengsten, maak er werk van, opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs, een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het onderwijs, 2009-2010. *De staat van het onderwijs*. , onderwijsverslag 2009-2010. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het onderwijs, 2007-2008, *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2007-2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Jong, P. & Berg, I.K. (2006). *De kracht van oplossingen, handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Jong, M. de, & Schellens, P.J. (2000). Toward a document evaluation methology. What does research tell us about the validity and reliability of methods? *IEEE Transactions on professional communication 43 (3), p.242-260*
- Keer, H., van, & Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders. Teaching reading comprehensions and self- efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education 73, p.291-329*
- Kinderen worden geboren met vleugels, wij leren ze vliegen (2011), geraadpleegd op: www.cbsdevallei.nl/index.php?section=1&page=163
- Kitchenham, B. & Pfleeger, S.L. (2002). Principles of survey research. *Software engineering notes , parts 1-6*
- Korthagen, F. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling, *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 28 (1)*
- Kozloff, M. A., LaNunziata, L., & Cowardin, J. (1999). *Direct instruction in education*. Wilmington: University of North Carolina.
- Ledoux, G., Blok, H. & Boogaard, M. (2009). *Opbrengstgericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Marsh, J.A., Pane, H. & Hamilton, L.S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. Rand: CCC
- Marzano, R.J. (2007). *The art and science of teaching: a comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria: ASCD
- Meijer, R. (2010). Door opbrengstgericht werken, krijgen leraren hun vak terug. *Plein Primair, 9 (10)*

- Ministerie Van het Onderwijs (2007). *Scholen van morgen, kwaliteitsagenda*. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap
- Ministerie van het Onderwijs (2011).
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in social economically , disadvantaged areas. A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15, p.149-175
- NCREL, North Central Regional Educational Laboratory (2006). *Using data as a school improvement tool*. Learning point associates www.learningpt.org (Learning Point Associates)
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst. Advies aan de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Pameijer, N., & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco
- Pauw, L.M.J. & Sonderen, J., van (2006). *Handleiding De Vreedzame school: Een school met een Hart*. Zeist: Drukkerij Kerckebosch
- Pope, C., Ziebland, S. & Mays, N. (2000). Analysing qualitative data. *British Medical Journal*, 320 (7227) (pp. 116-118)
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). The experience of selfdetermination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, p. 375-392
- Reis, H.T., Collins, W.A. & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychology Bulletin* 126, p. 844-872
- Ribberink, H.J. (2010). *Psychologische basisvoorwaarden voor motivatie*. Universiteit Utrecht
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25: p. 54-67
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). An overview of selfdetermination theory: an organismical dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of selfdetermination research* (p.3-33). Rochester, New York: University of Rochester
- Ryan, R.M., Deci, E.L., Grolnick, W.S. & La Guardia, J.G. (2006). Autonomy, relatedness and the self: their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: vol.1 Theory and methods*. p.618-655. New York: Wiley
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & Luyten- de Thouars, Y. (2005). *Review and meta-analysis of school and teacher effectiveness*. Departement of organizational education, University of Twente
- Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Kim, Y. & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and School psychology*, 80(2), p. 325-339
- Skinner, E. & Edge, K. (2002). Selfdetermination, coping and development. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of selfdetermination research*, p.297-337. Rochester, New York: The University of Rochester Press
- Slegers, P., Kok, J. & Heijmans, J. (2008). *Weven zonder fouten: rode draden en nieuwe patronen voor duurzame innovaties in het primair onderwijs*. Studie monitor kwaliteitsagenda PO 2008-2010
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant
- Stiggins, R.J. (2005). *Student-involved assesment FOR learning*. New Jersey: Pearson prentice Hall
- Tellegen, T. (2001). *Misschien wisten zij alles. 313 verhalen over de eekhoorn en de andere dieren*. Amsterdam: Querido
- Treffers, A. & Goei, E. de, (2004). Vierkant tegen zelfstandig werken. *Reken-wiskunde onderwijs: onderzoek,ontwikkeling,praktijk*. 23 (4), p. 8-13
- Vallei, CBS de (2011). *Schoolplan*. Verkregen op 12-12-2011 via <http://www.cbsdevallei.nl/>

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., Lens, W. & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic vs. intrinsic goal framing and internally controlling vs. autonomy supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child development* 76, p. 483-501
- Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, Ph.D.A., Bergh, B.R.H., van den, & Brink, L.T., ten, (2004). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen: handleiding*. Lisse: Harcourt Assessment BV
- Vermunt, J.D.H.M. (2006). *Docent van deze tijd: leren en laten leren*. Oratie Universiteit Utrecht
- Vernooy, K. (2001). *Het verbeteren van basisscholen met slechte resultaten*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2007). *Onderwijskundig leiderschap in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2009). *Alle leerlingen bij de les. Het expliciete directe instructiemodel*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein
- Volman, M. (2006). Het nieuwe leren, oplossing of nieuw probleem? *Pedagogiek*, 26-1, p.14-25
- William, D. (2008). Changing classroom practice. *Educational leadership*, 65 (4) p.36-42
- Wolf, K., van der, (2005). Ontzorgen, een kritische analyse van zorgprojecten in het VMBO. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44, p. 325-337. Utrecht: Stichting Agiel
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P., de, & Tartwijk, J., van, (2006). An interpersonal perspective on (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. P.1161-1191. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst team opbrengstgericht werken

Vink de stelling(en) aan die jij vindt passen bij opbrengstgericht werken. Het is mogelijk om meerdere stellingen aan te vinken.

Bij opbrengstgericht werken.....

- A.1.** Is het een prioriteit om het maximale aan prestatie uit een leerling te halen .
- A.2.** Heeft de leerkracht van iedere groep streefdoelen op schrift staan voor de basisvaardigheden van leerlingen.
- A.3.** Spreken leerkrachten elkaar aan op het realiseren van hoge opbrengsten in hun groep.
- A.4.** Wordt het onderwijs afgestemd op de verschillende behoeften van de leerlingen.
- A.5.** Wordt er zodanig gedifferentieerd dat de groep als geheel bij elkaar blijft.
- A.6.** Hebben alle leerkrachten hoge verwachtingen van hun leerlingen.
- A.7.** Wordt er veel aandacht besteed aan het analyseren van toetsresultaten.
- A.8.** Leiden de conclusies, getrokken uit de analyse van de toetsresultaten, tot zichtbare maatregelen in de groep.
- A.9.** Wordt er zorg besteed aan de kwaliteit van de toetsen.
- A.10.** Wordt er zorg besteed aan de actieve betrokkenheid van de leerling
- A.11.** Is de leerkracht mede verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leerstofaanbod voor alle leerlingen in de groep.
- A.12.** Zorgt de leerkracht ervoor dat er voldoende onderwijstijd besteed wordt aan iedere leerling in de groep.
- A.13.** Stelt de leerkracht het didactische handelen af op iedere leerling in de groep.

Bijlage 2: Vragen pedagogische basisbehoeften

Vink de stelling(en) aan die jij vindt passen bij de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie in de klas. Het is mogelijk om meerdere stellingen aan te vinken.

Op welke wijze kan een leerkracht het gevoel van competentie bij leerlingen ontwikkelen in de klas?

- B.1.** Door de leerling persoonlijk te ontmoeten.
- B.2.** Door de leerling te helpen reflecteren op het werk.
- B.3.** Door initiatieven van de leerling te honoreren.
- B.4.** Door ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt tijdens de instructie.
- B.5.** Door samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.
- B.6.** Door de leerling mee te laten kiezen in de vormgeving van de taak.
- B.7.** Door ruimte te creëren voor ontmoeting tussen leerlingen.
- B.8.** Door ruimte te geven aan de leerling voor een eigen leerstijl.
- B.9.** Door de leerling te helpen met het plannen van de taak.

Op welke wijze kan een leerkracht het gevoel van autonomie bij leerlingen ontwikkelen in de klas?

- B.10.** Door de leerling persoonlijk te ontmoeten.
- B.11.** Door de leerling te helpen reflecteren op het werk.
- B.12.** Door initiatieven van de leerling te honoreren.
- B.13.** Door ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt tijdens de instructie.
- B.14.** Door samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.
- B.15.** Door de leerling mee te laten kiezen in de vormgeving van de taak.
- B.16.** Door ruimte te creëren voor ontmoeting tussen leerlingen.
- B.17.** Door ruimte te geven aan de leerling voor een eigen leerstijl.
- B.18.** Door de leerling te helpen met het plannen van de taak.

Op welke wijze kan een leerkracht het gevoel van relatie bij leerlingen ontwikkelen in de klas?

- B.19.** Door de leerling persoonlijk te ontmoeten.
- B.20.** Door de leerling te helpen reflecteren op het werk.
- B.21.** Door initiatieven van de leerling te honoreren.
- B.22.** Door ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt tijdens de instructie.
- B.23.** Door samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.
- B.24.** Door de leerling mee te laten kiezen in de vormgeving van de taak.
- B.25.** Door ruimte te creëren voor ontmoeting tussen leerlingen.
- B.26.** Door ruimte te geven aan de leerling voor een eigen leerstijl.
- B.27.** Door de leerling te helpen met het plannen van de taak.

Vervolg op volgende bladzijde.

Bijlage 3: Vragen pedagogische en didactische handelingen in de klas

*Verricht jij de volgende pedagogische en didactische handelingen in de klas?
Zet een kruisje in het hokje wat voor jou het meest in aanmerking komt.*

<i>Pedagogische en didactische handelingen in de klas</i>	<i>Regelmatig</i>	<i>Niet regelmatig</i>
C.1. Ik hou rekening met de verschillen in leerstijl bij de leerlingen bij het geven van opdrachten.		
C.2. Ik hou rekening met de verschillen in leertijd bij de leerlingen bij het geven van opdrachten .		
C.3. Ik geef direct feedback op het werk van mijn leerlingen.		
C.4. Ik creëer mogelijkheden voor mijn leerlingen om zelfstandig te werken.		
C.5. Ik laat leerlingen elkaar ondersteunen tijdens de les.		
C.6. Ik laat leerlingen samenwerken tijdens de les.		
C.7. Bij mijn instructie projecteer ik mijn denkstappen hardop.		
C.8. Bij mijn instructie doe ik strategieën voor.		
C.9. Ik stel met mijn leerlingen persoonlijke leerdoelen op.		
C.10. Tijdens de lessen, stel ik gericht open vragen aan de leerlingen.		
C.11. Ik zorg voor coöperatieve opdrachten tijdens de les.		
C.12. Ik zorg dat de leerling actief betrokken wordt bij het leerproces.		
C.13. Ik heb bij ieder kind hoge verwachtingen die aansluiten bij zijn/haar mogelijkheden.		
C.14. Ik communiceer de hoge verwachting die ik van het kind heb met het kind		
C.15. Ik ga met leerlingen in gesprek over hun eigen leerproces.		
C.16. Ik zorg dat leerlingen zich verantwoordelijk gaan voelen voor hun eigen leerproces.		
C.17. Ik geef de leerlingen ruimte om op hun eigen tempo te werken.		
C.18. Ik geef de leerlingen ruimte om op hun eigen manier te werken.		
C.19. Ik geef leerlingen de ruimte hun eigen mening te geven.		

C.20. Ik zorg voor opdrachten die passen bij de leefwereld van mijn leerlingen.		
C.21. Ik zorg voor opdrachten waar kinderen actief mee aan de slag kunnen.		
C.22. Ik laat zien dat ik de leerlingen accepteer zoals zij zijn.		
C.23. Ik laat zien dat de leerlingen mij kunnen vertrouwen.		
C.24. Ik zorg dat kinderen in mijn groep elkaar respecteren.		
C.25. Ik stimuleer activiteiten die zorgen voor een goede onderlinge relatie tussen de leerlingen.		
C.26. Ik heb één op één gesprekjes, waarbij ik goed luister naar de leerling.		
C.27. Ik zorg voor een sfeer in de klas waarbij kinderen vragen durven te stellen.		

Einde van de vragenlijst

Bijlage 4: Vragenlijst directeur opbrengstgericht werken

Vink de stelling(en) aan die jij vindt passen bij opbrengstgericht werken. Het is mogelijk om meerdere stellingen aan te vinken.

Bij opbrengstgericht werken.....

- A.1.** Is het een prioriteit om het maximale aan prestatie uit een leerling te halen .
- A.2.** Heeft de leerkracht van iedere groep streefdoelen op schrift staan voor de basisvaardigheden van leerlingen.
- A.3.** Spreken leerkrachten elkaar aan op het realiseren van hoge opbrengsten in hun groep.
- A.4.** Wordt het onderwijs afgestemd op de verschillende behoeften van de leerlingen.
- A.5.** Wordt er zodanig gedifferentieerd dat de groep als geheel bij elkaar blijft.
- A.6.** Hebben alle leerkrachten hoge verwachtingen van hun leerlingen.
- A.7.** Wordt er veel aandacht besteed aan het analyseren van toetsresultaten.
- A.8.** Leiden de conclusies, getrokken uit de analyse van de toetsresultaten, tot zichtbare maatregelen in de groep.
- A.9.** Wordt er zorg besteed aan de kwaliteit van de toetsen.
- A.10.** Wordt er zorg besteed aan de actieve betrokkenheid van de leerling
- A.11.** Is de leerkracht mede verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leerstofaanbod voor alle leerlingen in de groep.
- A.12.** Zorgt de leerkracht ervoor dat er voldoende onderwijstijd besteed wordt aan iedere leerling in de groep.
- A.13.** Stelt de leerkracht het didactische handelen af op iedere leerling in de groep.

Bijlage 5: Vragenlijst directeur Pedagogische basisbehoeften

Vink de stelling(en) aan die jij vindt passen bij de ontwikkeling van competentie, autonomie en relatie in de klas. Het is mogelijk om meerdere stellingen aan te vinken.

Op welke wijze kan een leerkracht het gevoel van competentie bij leerlingen ontwikkelen in de klas?

- B.1.** Door de leerling persoonlijk te ontmoeten.
- B.2.** Door de leerling te helpen reflecteren op het werk.
- B.3.** Door initiatieven van de leerling te honoreren.
- B.4.** Door ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt tijdens de instructie.
- B.5.** Door samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.
- B.6.** Door de leerling mee te laten kiezen in de vormgeving van de taak.
- B.7.** Door ruimte te creëren voor ontmoeting tussen leerlingen.
- B.8.** Door ruimte te geven aan de leerling voor een eigen leerstijl.
- B.9.** Door de leerling te helpen met het plannen van de taak.

Op welke wijze kan een leerkracht het gevoel van autonomie bij leerlingen ontwikkelen in de klas?

- B.10.** Door de leerling persoonlijk te ontmoeten.
- B.11.** Door de leerling te helpen reflecteren op het werk.
- B.12.** Door initiatieven van de leerling te honoreren.
- B.13.** Door ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt tijdens de instructie.
- B.14.** Door samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.
- B.15.** Door de leerling mee te laten kiezen in de vormgeving van de taak.
- B.16.** Door ruimte te creëren voor ontmoeting tussen leerlingen.
- B.17.** Door ruimte te geven aan de leerling voor een eigen leerstijl.
- B.18.** Door de leerling te helpen met het plannen van de taak.

Op welke wijze kan een leerkracht het gevoel van relatie bij leerlingen ontwikkelen in de klas?

- B.19.** Door de leerling persoonlijk te ontmoeten.
- B.20.** Door de leerling te helpen reflecteren op het werk.
- B.21.** Door initiatieven van de leerling te honoreren.
- B.22.** Door ervoor te zorgen dat de leerling zich veilig voelt tijdens de instructie.
- B.23.** Door samenwerking tussen leerlingen te stimuleren.
- B.24.** Door de leerling mee te laten kiezen in de vormgeving van de taak.
- B.25.** Door ruimte te creëren voor ontmoeting tussen leerlingen.
- B.26.** Door ruimte te geven aan de leerling voor een eigen leerstijl.
- B.27.** Door de leerling te helpen met het plannen van de taak.

