Eindrapport

Definitieve versie 120614

Meerwaarde van eigentijds onderwijs

Onderzoek naar niet-cognitieve resultaten van Pleion-scholen

Kennisnet: Marius van Zandwijk, Madelief Keyser en Harriet Leget

Inhoud

1 Inleiding 4
1.1 Opbrengstgericht werken en sociale competenties? 4
1.2 Doel- en vraagstelling 4
1.3 Onderzoek naar schooleffectiviteit 5
1.3.1 Schooleffect en leerlingeffect 5
1.3.2 Onderzoeksopzet 6
2 Kernwaarden van eigentijds onderwijs, mogelijke effecten voor zelfsturend leren en meetmethode 8
2.1 Inleiding 8
2.2 Kernwaarden Pleion-scholen 8
2.3 Sociale competenties voor leren 8
2.3.1 21st century skills 8
2.3.2 Competenties voor zelfsturend leren TNO 8
2.3.3 Competenties voor zelfsturend leren 9
2.3.4 Richting, ruimte en ruggensteun 9
2.3.5 Motivatie en zelfvertrouwen 10
2.4 Meerwaarde van zelfsturend leren 10
2.5 Effectmeting voor competenties voor zelfsturend leren 10
3 Resultaten kwantitatief onderzoek 11
3.1 Korte reflectie op de dataset 11
3.2 Verschillen tussen Pleion-scholen en reguliere scholen 12
3.3 Verschillen tussen scholen 14
3.3.1 Algemeen beeld 14
3.4 Conclusie 17
4 Resultaten kwalitatief onderzoek en interventies voor zelfsturend leren 18
4.1 Opzet kwalitatief onderzoek 18
4.2 Interventies op het gebied van richting, ruimte en ruggensteun 18
4.2.1 Good practices 18
4.2.2 Korte reflectie 20
4.3 Interventies voor eigen regie 21
4.3.1 Good practices 21
4.3.2 Korte reflectie 23
4.4 Interventies voor werk-, zelfreflectie en leerstrategieën toepassen 23
4.4.1 Good Practices 23
4.4.2 Korte reflectie 24
4.5 Interventies voor samenwerkend leren, partnership leerling - docent 25
4.5.1 Good practices 25
4.5.2 Korte reflectie 26
4.6 Interventies voor creativiteit 26
4.6.1 Good practices 26
4.6.2 Korte reflectie 27

4.7 Betrekken van de leerstof op de werkelijkheid 27
4.7.1 Good practices 27
4.7.2 Korte reflectie 28
4.8 Conclusie 28
5 Opbrengstgericht werken aan zelfsturend leren 30
5.1 Informatiebehoefte voor werken aan zelfsturend leren 30
5.1.1 Begeleiden van leerlingen en verbeteren van de onderwijskwaliteit 30
5.1.2 Informatiebehoefte voor begeleiden van leerlingen 30
5.1.3 Informatie voor verbeteren van onderwijskwaliteit 31
5.2 Cyclisch werken 32
6 Antwoorden onderzoeksvragen en mogelijke vervolgvragen 33
6.1 Kernwaarden eigentijds onderwijs en te verwachten effecten 33
6.2 Effecten in de praktijk 33
6.3 Effectieve interventies 34
6.4 Informatie om te interveniëren 35
6.5 Mogelijke vervolgvragen 36
Literatuurlijst 37
Bijlage 1 – Interviewleidraad 38
Bijlage 2 – Voorbeelden van kernwaarden Pleion 43
Bijlage 3 – Stellingen – vragen Zelfsturend leren en Richting, Ruime en Ruggensteun 46
Bijlage 4 – Profielen per school en overzicht gespreksonderwerpen per school 49

1 Inleiding

1.1 Opbrengstgericht werken en sociale competenties?

In het voortgezet onderwijs is opbrengstgericht werken een belangrijk (beleids)thema. OCW heeft hierover afspraken met de sector gemaakt in het Bestuursakkoord VO-Raad – OCW 2012 – 2015. Ook de Inspectie voor het onderwijs besteedt in haar kwaliteitsonderzoeken aandacht aan de mate waarin een school opbrengstgericht werkt. De focus daarbij ligt op cognitieve opbrengsten. Vernieuwingsscholen leggen naast de cognitieve opbrengsten ook de nadruk op andere meerwaarde voor de leerlingen. Deze meerwaarde liggen bijvoorbeeld op het vlak van leren leren, samenwerken en creativiteit.

Een groep van integrale vernieuwingsscholen werkt samen in Pleion (Platform Eigentijds Onderwijs). Deze scholen delen een onderwijsconcept. De inkleuring van dit onderwijsconcept verschilt per school.[1]

Pleion-scholen hebben de ambitie om opbrengstgericht te werken: op basis van een cyclisch verbeterproces de prestaties verbeteren. Tegelijkertijd hebben de scholen wel vragen over de focus op de cognitieve opbrengsten die meestal aanwezig is. De scholen willen ook aandacht voor de sociale competenties van het (leren) leren. Hoe kan deze toegevoegde waarde van het onderwijsconcept ‘eigentijds onderwijs’ worden aangetoond en de opbrengsten daarvan meetbaar worden gemaakt?

Kennisnet onderneemt diverse activiteiten op het vlak van opbrengstgericht werken. Eén daarvan is gericht op het geven van inzicht in de informatiebehoefte van docenten, management en bestuurders voor “next step” opbrengstgericht werken. Met “next step” wordt bedoeld dat men verder wil kijken dan de inspectie-indicatoren en bijvoorbeeld op klasniveau met vormen van gepersonaliseerd leren een stap wil nemen. Het belang van sociale competenties als onderdeel van het lesprogramma neemt toe. Technologie heeft de manier waarop we samen werken en leven enorm veranderd. Nieuwe functies ontstaan en vragen om andere of nieuwe competenties, de zogenaamde 21st century skills. De vraag vanuit het Pleion sluit daar op aan. Daarom werken Pleion en Kennisnet samen in dit onderzoek, waarbij het IJburg College en het Vathorst College als opdrachtgever optraden vanuit het Pleionnetwerk.

Overigens is recent ook breder aandacht gevraagd voor de waardering van niet-cognitieve vaardigheden. Zo pleit de Onderwijsraad in het advies “Een smalle kijk op onderwijskwaliteit” voor het inzichtelijk maken van de brede kwaliteit van onderwijs. De Raad roept op tot het ontwikkelen van verschillende typen indicatoren waarmee brede opbrengsten van het onderwijs zijn te monitoren. Dit kan ook helpen bij het afleggen van verantwoording van scholen op bijvoorbeeld het leren van vaardigheden (samenwerking, flexibiliteit, planning en culturele sensitiviteit).[2] Daarnaast heeft de Raad advies uitgebracht over in hoeverre gegevens over leerwinst en toegevoegde waarde bruikbaar zijn voor het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs.[3] Hierin is de aanbeveling opgenomen om bij oordelen over scholen rekening te houden met tekortkoming van opbrengstindicatoren. Er moet aandacht zijn voor meer dat wat opbrengstindicatoren meten, dus op de brede onderwijskwaliteit.

In het recente afgesloten Sectorakkoord VO 2014 – 2017 is het vraagstuk van de brede onderwijskwaliteit ook herkenbaar. Specifieke aandacht gaat bijvoorbeeld uit naar brede vorming voor alle leerlingen (ambitie 3).

1.2 Doel- en vraagstelling

Het doel van het onderzoek is het geven van inzicht in het effect van het eigentijds onderwijs op de sociale competenties (om te leren) van leerlingen. Daarbij beogen we deze effecten daadwerkelijk te gaan meten.

De metingen zouden docenten inzicht moeten geven in de groei in competenties van leerlingen en de mogelijkheid moeten bieden om interventies uit te voeren/ het onderwijs te verbeteren en zouden het management de mogelijkheid moeten bieden om te sturen op verbeteren. Achterliggend doel is dat scholen ook van elkaar kunnen leren over effectieve interventies.

[1] Meer informatie over het onderwijsconcept is te vinden op www.pleion.nl
[2] Onderwijsraad, “ Een smalle kijk op onderwijskwaliteit”, 2013
[3] Onderwijsraad, “Toegevoegde waarde: een instrument voor onderwijsverbetering niet voor beoordeling”, 2014

De vraagstelling is als volgt:

1. Wat zijn de kernwaarden van eigentijds onderwijs en welke effecten kunnen we daarvan verwachten?

2. Wat is vanuit de praktijk van docenten, schoolleiders, leerlingen en ouders zichtbaar van het effect van eigentijds onderwijs op de ontwikkeling van sociale competenties?

3. Welke informatie en indicatoren bieden mogelijkheid om op deze effecten te interveniëren door docenten, schoolleider, leerling en ouders?

4. Wat zijn effectieve interventies bij het leren van sociale competenties voor leren?

Het onderzoek is verkennend van aard. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling om een summatief onderzoek naar de meerwaarde van eigentijds onderwijs te doen (“dit is voldoende, dit is onvoldoende”).

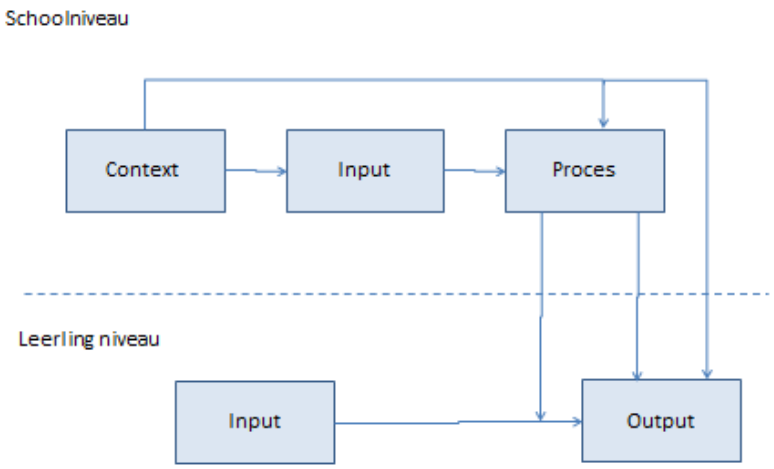
1.3 Onderzoek naar schooleffectiviteit

1.3.1 Schooleffect en leerlingeffect

In onderzoek naar schooleffectiviteit wordt vaak een basis onderscheid gemaakt tussen het schoolniveau en het leerlingniveau.[4] Op het niveau van de school wordt weer een onderscheid gemaakt naar de context van de school, de input en het proces. De context van de school is een vast gegeven, de school heeft er geen invloed op. Tegelijkertijd heeft de context van de school wel invloed op de uiteindelijke output van de school. Voorbeelden hiervan zijn het onderwijssysteem in Nederland, de geografische ligging, maar ook de denominatie. Input verwijst naar middelen (per leerling), en kenmerken van de leerlingpopulatie van de school. Bij processen gaat het om de onderwijsprogramma’s, schoolklimaat, monitoren van leerprestaties etc.

Op het niveau van de leerling spelen input- en outputfactoren een rol. Input factoren hebben betrekking op achtergrond en instroomkenmerken van leerlingen, bijvoorbeeld sociaal-economische achtergrond. De outputcriteria kunnen cognitieve of niet-cognitieve vaardigheden zijn.

Tussen al deze factoren bestaan relaties. Deze zijn weergegeven in de onderstaande figuur.



Figuur 1, Model onderzoek schooleffectiviteit

De vraagstelling van ons onderzoek richt zich op de relatie tussen proceskenmerken op schoolniveau met niet-cognitieve output op leerling niveau. Op basis van literatuur verwachten we dat inputkenmerken van de leerling

[4] O.a. Teddlie en Reynolds (2000)

ook invloed hebben op de output.[5] We zijn ons hiervan bewust, tegelijkertijd hebben we geen uitgebreide analyse leerlingkenmerken gemaakt van de omvang van dit effect. Ook op basis van literatuur verwachten wij dat de context en input op schoolniveau weinig invloed zullen hebben op de output op leerlingniveau. In ons onderzoek hebben we dit ook niet verder geanalyseerd.

1.3.2 Onderzoeksopzet

Onderzoeksvraag 1, de kernwaarden van eigentijds onderwijs en de concrete handelingen die hierbij passen, is in de werkbijeenkomst met Pleion-schoolleiders verkend. Op basis van een analyse van de schoolplannen zijn kernwaarden besproken en aangevuld. Dit heeft een beeld opgeleverd van het onderwijs in de Pleion-scholen en de overeenkomsten en verschillen bij de scholen. In woorden van het onderzoeksmodel geeft dit de grove bouwstenen van de processen op schoolniveau waar we ons op willen richten, een algemeen beeld in hoeverre de leden van groep Pleion-scholen onderling verschillen en ook een verwachting van mogelijke effecten. De uitkomsten hiervan zijn in hoofdstuk 2 opgenomen.

Vervolgens zijn onderzoekvragen 2, 3 en 4 opgepakt met kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Uit een korte verkenning van literatuur is naar voren gekomen dat TNO een digitaal instrument heeft om competenties voor zelfsturend leren te meten: iSELF.[6] De ervaringen bij het Vathorst College met de inzet van iSELF waren positief. Met dit instrument zijn de competenties van leerlingen in klas 1, 4 en 6 bij zeven Pleion-scholen en twee reguliere scholen gemeten. Dit heeft informatie opgeleverd over verschillen tussen Pleion-scholen en reguliere scholen. In woorden van het onderzoeksmodel geeft dit inzicht in de non-cognitieve output op leerlingniveau. In hoofdstuk 3 wordt verslag gedaan van het kwantitatief onderzoek.

Deze verschillen zijn vervolgens uitgediept in het kwalitatieve onderzoek. Bij vijf Pleion-scholen zijn interviews afgenomen met groepen leerlingen, docenten, ouders. De focus in de interviews lag op de punten waar de school relatief hoog scoorde in het kwantitatief onderzoek. Door welke activiteiten in de school komt dit? En wordt dit ook door alle betrokkenen herkend? De interviews hebben informatie opgeleverd over effectieve interventies. In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het kwalitatief onderzoek weergegeven.

[5] Van Landegem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine en Onghena, 2002
[6] iSELF staat voor: Internet-tool for Self-Evaluation and Learner Feedback. Zie Zelfsturend leren op het Vathorst College, Rapportage meting zelfsturend leren competenties bij eerstejaarsleerlingen, 2011

In figuur 2 is een schematisch overzicht gegeven van de koppeling tussen onderzoeksactiviteiten, onderzoeksvragen en opzet van deze rapportage.

Figuur 2, Overzicht onderzoek en eindrapport

2 Kernwaarden van eigentijds onderwijs, mogelijke effecten voor zelfsturend leren en meetmethode

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geven we uitwerking aan de kernwaarden van de Pleion-scholen. De aanname van de Pleion-scholen is dat door de vertaling van deze kernwaarden in het onderwijsprogramma meerwaarde voor leerlingen ontstaat, doordat zij ook sociale competenties leren. Vervolgens is de vraag welke sociale competenties dit zijn en hoe we ze kunnen operationaliseren om effecten te meten.

2.2 Kernwaarden Pleion-scholen

De Pleion-scholen hebben gezamenlijke kernwaarden:

- Keuze / regie bij de leerling;
- Partnership leerling – docent;
- Gebruik leerstrategieën;
- Samenwerkend leren;
- Reflectie;
- Betrekken van de leerstof op de werkelijkheid;
- Creativiteit.

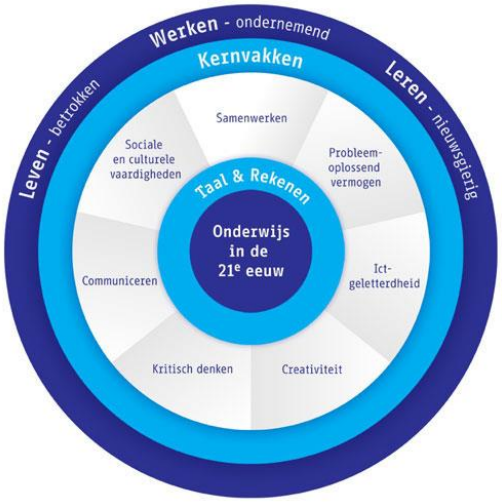
In bijlage 2 is een overzicht van de kernwaarden gegeven met voorbeelden van concrete invulling bij de Pleion-scholen.

De Pleion-schoolleiders hebben in de werkbijeenkomst aangegeven dat de meeste kernwaarden min of meer uniform zichtbaar zijn bij de scholen. Daarnaast zijn er twee kernwaarden die de scholen allemaal herkennen maar waar men divers mee omgaat: “keuze / regie bij de leerling” en “aandacht voor en gebruik van leerstrategieën”.

2.3 Sociale competenties voor leren

2.3.1 21st century skills

Technologie heeft de manier waarop we samen werken en leven enorm veranderd. Nieuwe functies ontstaan en vragen om andere of nieuwe competenties, de zogenaamde 21st century skills. Wat moeten jongeren nu leren om optimaal voorbereid te zijn op de samenleving in de 21e eeuw? Verschillende organisaties hebben hiervoor verschillende modellen ontwikkeld. Kennisnet heeft deze modellen vertaald naar de Nederlandse situatie. Naast taal en rekenen en de kernvakken, zijn de competenties samenwerken, creativiteit, ict-geletterdheid, communiceren, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en sociale en culturele vaardigheden van belang. Ook een betrokken, ondernemende en nieuwsgierige houding komen van pas in de 21e eeuw. Veel van deze 21e eeuwse vaardigheden komen overeen met de kernwaarden van Pleion scholen.



Figuur 3, Overzicht 21st century skills

2.3.2 Competenties voor zelfsturend leren TNO

TNO onderzoekt de factoren die zorgen dat medewerkers in een sterk veranderende maatschappij duurzaam inzetbaar zijn en blijven. Onderzoek van Sanders, Keijzer & Cremer (2011) laat zien dat vakmensen over de volgende competenties moeten beschikken: zelfsturend de eigen ontwikkeling kunnen aanpakken, communicatief en sociaal relationeel vaardig zijn en kunnen werken met informatie- en communicatietechnologie. Het ontwikkelen van deze competenties vraagt om duurzame leeroplossingen, die niet alleen gericht zijn op het verwerven van

kennis of vaardigheden, maar ook op de ondersteuning van de competenties die mensen zelfsturend en flexibel maken (Stubbé & Dirksen 2013).

2.3.3 Competenties voor zelfsturend leren

TNO heeft veel onderzoek gedaan naar zelfsturend leren (Stubbé & Theunissen, 2008). Op basis van dit onderzoek komen zij tot de conclusie dat competenties voor zelfsturend leren zijn:

1. Regie nemen over je eigen leerproces. De leerling is in staat om zelf initiatief te nemen en regie te voeren over zijn of haar eigen leerproces.
2. Reflectie. De leerling is in staat te reflecteren op zijn of haar aanpak van leren en op de behaalde resultaten.
3. Leerstrategieën toepassen. De leerling is in staat doelen te stellen, deelstappen daarin te kiezen, een planning te maken hiervoor en de uitvoering van de planning te monitoren.
4. Samenwerkend leren. De leerling is in staat met anderen te werken (leerlingen, docenten of anderen) om zodoende van anderen te leren, maar ook om anderen te helpen bij hun leerproces.

De competenties van Zelfsturend Leren dragen in samenhang bij aan een zelfsturende leerhouding. Als een leerling een of meer van de competenties onvoldoende beheerst, heeft dat ook effect op de andere competenties. Hoe kun je goed de regie nemen over je eigen leerproces als je niet reflecteert op wat je aan het doen bent? Of als je jezelf geen doelen kunt stellen? Hoe kun je beter worden in je schoolwerk als je wel reflecteert, maar geen hulp vraagt aan anderen? Je loopt dan het risico om in je eigen gedachtencirkel te blijven hangen.

Dit betekent dat een aanpak gericht op het verbeteren van een zelfsturende leerhouding aandacht zal moeten besteden aan alle competenties. De ondersteuning van de leerling zou daarbij afhankelijk moeten zijn van de mate waarin een leerling een bepaalde competentie al beheerst; de ondersteuning mag explicieter zijn naarmate de leerling lager scoort op een competentie.

Om meer zelfsturend te worden zullen leerlingen deze competenties (beter) moeten beheersen én de kans krijgen ze dagelijks toe te passen. Zelfsturend leren betekent niet dat leerlingen dit alleen moeten doen. Juist in contact en in samenwerking met anderen kunnen ze deze competenties ontwikkelen.

2.3.4 Richting, ruimte en ruggensteun

Uit onderzoek (Stubbé et al. 2008) blijkt dat bij de ontwikkeling van zelfsturende vaardigheden de omgeving een belangrijkere factor is dan achtergrond of cognitieve mogelijkheden. Met andere woorden: een omgeving waarin anderen zelfsturend gedrag vertonen en waar ruimte is om zelfsturend te zijn, versterkt een zelfsturende houding. Dit heeft consequenties voor de school en begeleiding door docenten: niet alleen de leerling zal moeten leren. Ook de ondersteuning die mentoren en vakdocenten aan deze leerlingen geven zal mee moeten veranderen.

Wanneer het concept ondersteuning vanuit de school gerelateerd wordt aan zelfsturend leren, leidt dit tot een onderverdeling in drie onderliggende concepten: richting, ruimte ruggensteun.[7] Door deze indeling kan het concept specifieker geduid en dus ook gemeten worden. Daardoor wordt het mogelijk om er op te gaan sturen.

Wanneer je leerlingen vraagt zelfsturend te zijn, is het belangrijk dat zij weten binnen welke kaders dat kan en mag. Als er onvoldoende richting is of als deze richting niet gedeeld wordt, kun je niet verwachten dat leerlingen keuzes maken die passen bij de school en bij hun eigen ontwikkeling. Verder zullen leerlingen de kans moeten krijgen zelfsturend te zijn. Als er onvoldoende ruimte is om zelf keuzes te maken, zullen ze dat ook niet doen. Ruimte geven lijkt een van de belangrijkste factoren te zijn die zelfsturing stimuleren. Tenslotte hebben leerlingen waardering en erkenning nodig (ruggensteun), zeker als ze iets nieuws gaan uitproberen. Het is daarom belangrijk om ook de inspanning en de kleine stapjes voorwaarts te zien en erkennen, niet alleen het eindresultaat.

Deze drie aspecten van ondersteuning zouden met elkaar in balans moeten zijn: veel richting en weinig ruimte geeft het beeld van een sterk hiërarchische schoolorganisatie waar weinig ruimte is om het anders te doen. Weinig richting en veel ruimte kan juist tot onzekerheid leiden: leerlingen hebben het gevoel dat ze het allemaal zelf moeten uitzoeken. Veel richting en veel ruggensteun kan betuttelend overkomen als er weinig ruimte is. Veel ruimte en weinig ruggensteun geeft leerlingen het gevoel dat ze niet gezien en gehoord worden, dit verlaagt de betrokkenheid. Het is juist de combinatie van deze drie elementen die zorgen voor een goede ondersteuning.

In de praktijk blijken docenten en leerlingen vaker een verschillend gevoel te hebben bij de ondersteuning vanuit de school. Waar docenten bijvoorbeeld het gevoel hebben dat ze voldoende richting gaven, hadden leerlingen het

[7] Ahlgren & Engel, 2011

gevoel dat ze eigenlijk niet wisten wat ze moesten doen. Uiteindelijk gaat het niet om de feitelijke ondersteuning, maar om de beleving van de leerling ervan. Leerlingen verschillen van elkaar. Dezelfde ondersteuning kan dus door verschillende leerlingen anders ervaren worden. Omdat de ontwikkeling van leerlingen hier centraal staat, gaat het om de beleving van de leerlingen.

2.3.5 Motivatie en zelfvertrouwen

Ook uit eerder TNO-onderzoek komt naar voren dat motivatie van de leerling en het vertrouwen van de leerling in het eigen kunnen invloed hebben op zelfsturend leren. Als motivatie of vertrouwen in het eigen kunnen laag is, heeft dat veel invloed op de scores op de competenties voor zelfsturend leren.

2.4 Meerwaarde van zelfsturend leren

Als de kernwaarden van Pleion naast de TNO competenties voor zelfsturend leren worden gelegd is een samenhang zichtbaar.

Tabel 1, Vergelijking kernwaarden Pleion - TNO competenties

Kernwaarde Pleion	*TNO competenties*
Keuze regie bij de leerling	Eigen regie
Partnership leerling – docent	Samenwerkend leren
Gebruik Leerstrategieën	Leerstrategieën inzetten
Samenwerkend leren	Samenwerkend leren
Reflectie	Zelfreflectie Werkreflectie
Betrekken van de leerstof op de werkelijkheid	
Creativiteit	

Daarom is onze hypothese dat het Pleion-onderwijsconcept meerwaarde heeft op de competenties voor zelfsturend leren.

2.5 Effectmeting voor competenties voor zelfsturend leren

Deze competenties zijn bij leerlingen te meten via het instrument iSELF van TNO. iSELF (Theunissen & Stubbé, in press) is een tool waarin on-line vragenlijsten afgenomen kunnen worden. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de vragenlijsten Zelfsturend leren, aangevuld met stellingen op het gebied van motivatie en vertrouwen in eigen kunnen en van de vragenlijst Richting, Ruimte en Ruggensteun. De stellingen van de vragenlijsten Zelfsturend leren en Richting, Ruimte en Ruggensteun en informatie over de opzet van de vragenlijsten zijn toegevoegd in bijlage 3.

De meting is een zelfevaluatie: de leerling beoordeelt zelf in hoeverre de verschillende stellingen op hem of haar van toepassing zijn. Een dergelijke zelfevaluatie is altijd subjectief, het uitgangspunt is de mening van de leerling. Tegelijkertijd geeft het wel een helder beeld over hoe de leerling over zichzelf denkt. Uit TNO-onderzoek blijkt dat deze subjectieve mening een grotere voorspellende waarde voor toekomstig gedrag dan andere, meer objectieve manieren van meten.

3 Resultaten kwantitatief onderzoek

3.1 Korte reflectie op de dataset

iSELF is afgenomen bij 7 Pleion-scholen (Arte College, Corlaer College, IJburg College, Montaigne Lyceum, Orion Lyceum, UniC en Vathorst College) en 2 reguliere scholen (Oostvaarders College, 't Atrium). Deze scholen hebben leerlingen in leerjaar 1, leerjaar 4 en leerjaar 6 de digitale enquête laten afnemen. In de praktijk hebben niet van elke school alle leerlingen uit deze leerjaren meegedaan. Het Arte College heeft momenteel geen leerlingen in leerjaar 6. Het Oostvaarders College had niet de mogelijkheid om leerjaar 4 te laten participeren. Bij het Corlaer College hebben de leerlingen thuis de enquête ingevuld. Deze manier van invullen kan effect hebben op de resultaten per school. Het niet invullen van de enquête door leerlingen in leerjaar 6 kan de school een lager gemiddelde geven, omdat bij andere Pleion-scholen meestal een toename van de competenties in leerjaar 6 is te zien. Het thuis invullen van de enquêtes kan leiden tot een selectie van gemotiveerde leerlingen.

In totaal hebben 1991 respondenten iSELF ingevuld, zie tabel 1. Dit aantal is voldoende om statistische uitspraken te doen op het niveau van de school en het niveau van de groep Pleion-scholen en groep reguliere scholen. Voor het vergelijken van leerjaren tussen scholen of binnen scholen zijn niet altijd voldoende waarnemingen voorhanden om betekenisvolle uitspraken te doen. Als minder dan 15 waarnemingen aanwezig zijn in een categorie zijn geen analyses uitgevoerd.

Tabel 2, Overzicht respondenten per school

School	Aantal respondenten leerjaar 1,4, 6	% respondenten tov van hele populatie leerjaar 1,4, 6
Arte College	302	86%
Corlaer College	73	26%
IJburg College	245	49%
Montaigne Lyceum	293	70%
Oostvaarders College	147	70%
Orion Lyceum	42	89%
't Atrium	464	88%
UniC	150	71%
Vathorst College	275	82%
Totaal	1991	

Het effect van verschillen in leerlingkenmerken tussen scholen en tussen de groep Pleion-scholen en de groep reguliere scholen is niet geanalyseerd. Een verschil dat meteen opvalt in de dataset is dat in de totale populatie Pleion-respondenten meisjes de meerderheid hebben, terwijl jongens de meerderheid hebben bij de reguliere scholen, zie tabel 2[8]. Dat kan impact hebben op de verschillen die zijn gevonden.

Tabel 3, Overzicht respondenten naar jongens / meisjes

	Jongens	Meisjes	Totaal
Pleion-scholen	514	809	1323
Reguliere scholen	350	251	601
Totaal	864	1060	1924

Vanuit de doelstelling van Pleion om met elkaar te leren over hoe effecten kunnen worden gemeten en wat effectieve interventies zijn voor het aanleren van competenties voor zelfsturend leren is deze dataset voldoende robuust. Als de scholen preciezer willen gaan sturen op competentiegroei verdient het aanbeveling cohorten leerlingen te volgen in hun schoolloopbaan.

[8] Dit geldt voor de dataset. Per Pleion-school verschilt de verhouding jongens-meisjes. Bij enkele Pleion-scholen met een kunstprofiel zijn meer meisjes dan jongens op school.

De dataset is op twee manieren geanalyseerd:

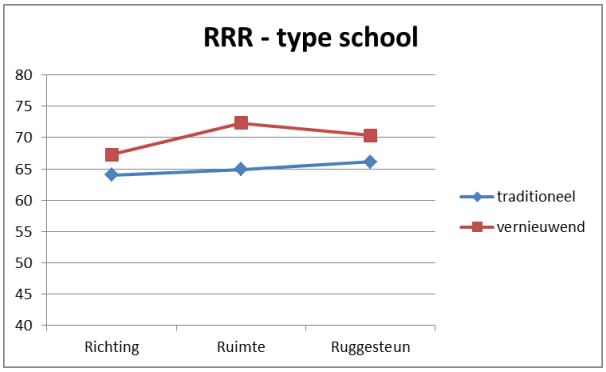
- De groep van Pleion-scholen afgezet tegen de groep reguliere scholen, zie paragraaf 3.2;
- Elke individuele school afgezet tegenover alle andere scholen, zie paragraaf 3.3.

3.2 Verschillen tussen Pleion-scholen en reguliere scholen

Tussen de groep Pleion-scholen en de groep reguliere scholen zijn een aantal significante verschillen zichtbaar. De verschillen die we in deze paragraaf benoemen zijn significant en hebben over het algemeen een verschil van meer dan 4 procentpunten.[9]

Richting, ruimte en ruggensteun algemeen

Leerlingen op Pleion-scholen evalueren de richting, ruimte en ruggensteun op hun school significant hoger dan leerlingen op reguliere scholen.[10] Hierbij valt op dat het verschil bij ruimte en ruggensteun in hogere mate zichtbaar is bij meisjes. Het kan zijn dat de genoemde verschillen significant worden, doordat meer meisjes in de populatie Pleion-respondenten zitten. Het verschil bij richting tussen Pleion-scholen en reguliere scholen is dermate klein dat het onvoldoende betekenis heeft.



Figuur 4, Verschil Pleion - regulier onderwijs voor richting, ruimte en ruggensteun

Tabel 4, Percentuele scoren richting, ruimte, ruggensteun

	Percentuele score		
	Richting	**Ruimte**	**Ruggensteun**
PLEION - vernieuwend	67	72	70
Regulier - traditioneel	64	65	66

Richting, ruimte en ruggensteun per leerjaar

Als we per leerjaar naar ruimte, richting en ruggensteun kijken, zijn er de volgende aanvullende bevindingen. In leerjaar 1 wordt zowel bij Pleion-scholen als bij reguliere scholen meer ruimte ervaren dan in leerjaar 4 en 6. Bij Pleion-scholen ervaren met name meisjes in leerjaar 1 veel ruimte.[11] De ervaring van veel ruimte kan voortkomen uit de overstap vanuit het basisonderwijs. In leerjaar 4 beoordelen jongens in reguliere scholen de ruimte lager.[12] In leerjaar 6 waarderen de leerlingen van Pleion-scholen de ruimte aanzienlijk hoger dan leerlingen in het regulier onderwijs.[13]

[9] De scores van de leerlingen op de stellingen (zie bijlage 3) zijn verrekend naar percentuele scores per construct (RRR, competenties voor zelfsturend leren). Als een school 100 scoort voor “richting”, betekent dit dat alle leerlingen de maximale waarden hebben toegekend aan alle stellingen die verbonden zijn aan “richting”.
[10] Richting: F-score 18.9, p.000; ruimte: F-score 88.3, p .000; ruggensteun: F-score 26.8, p .000
[11] Verschil van 8 procentpunten, F-score 26,2 p .000
[12] F-score 19.9, p .000, verschil van 8 procentpunten
[13] F-score 32.2, p .000, jongens 15 procentpunten, meisjes 12 procentpunten hoger

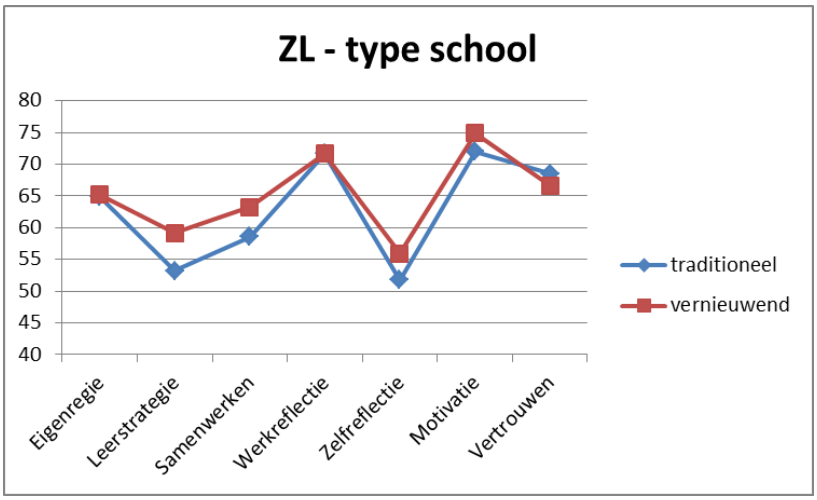
Meisjes ervaren in leerjaar 1 meer ruggensteun op Pleion-scholen, voor jongens geldt dit niet.[14] Bij ruggensteun is in leerjaar 4 geen verschil zichtbaar tussen Pleion- en regulier onderwijs, wel tussen jongens en meisjes.[15] In leerjaar 6 waarderen de leerlingen van Pleion-scholen de ruggensteun substantieel hoger dan leerlingen in het regulier onderwijs.[16]

In leerjaar 1 zijn de verschillen in de beoordeling van richting tussen Pleion-scholen en reguliere scholen niet betekenisvol.[17] Voor leerjaar 4 zijn geen significante verschillen aan de orde. De leerlingen in leerjaar 6 op Pleion-scholen waarderen richting van hun school aanzienlijk hoger dan de leerlingen in het regulier onderwijs.[18]

Competenties voor zelfsturend leren algemeen

Tussen de Pleion-scholen en reguliere scholen zijn verschillen zichtbaar in de beoordeling van leerstrategieën inzetten, samenwerkend leren en zelfreflectie[19]. Pleion-leerlingen beoordelen hun gebruik van leerstrategieën 6 procentpunten hoger en hun samenwerkend leren 5 procentpunten hoger. Bij leerstrategie geldt een hoge spreiding van de waarnemingen. Dat past bij de signalering in de werkbijeenkomst met Pleion-schoolleiders over diversiteit in scholen bij leerstrategieën. Ook valt bij leerstrategieën op dat het verschil vooral wordt gemaakt door meisjes, bij jongens is het verschil tussen Pleion-scholen en reguliere scholen niet betekenisvol.

Voor de competentie samenwerkend leren is het verschil wel bij zowel jongens en meisjes aanwezig. Bij zelfreflectie is het verschil tussen Pleion-scholen en reguliere scholen beperkt: de Pleion-scholen scoren 4 procentpunten hoger. Dit kan toch betekenisvol zijn, gezien het feit dat de spreiding van de waarnemingen voor dit construct beperkt is. Bij de competenties eigen regie en werkreflectie zijn geen verschillen tussen Pleion en regulier onderwijs zichtbaar.



Figuur 5, Verschil Pleion - regulier onderwijs voor competenties zelfsturend leren

Tabel 5, Percentuele scoren competenties zelfsturend leren

	PLEION	Referentie
Eigen Regie	65	64
Leerstrategie	59	53
Samenwerken	63	58
Werkreflectie	72	71
Zelfreflectie	56	52
Motivatie	75	72
Vertrouwen	67	68

Competenties voor zelfsturend leren per leerjaar

[14] F-score 6.1, p .014
[15] F-score 7.9, p .005
[16] F-score 11.7, p .001, jongens 11 procentpunten, meisjes 9 procentpunten hoger
[17] F-score 12.6, p .000, jongens 2,7 procentpunten, meisjes 4 procentpunten hoger
[18] Richting: F-score 13.4, p.000; jongens 10 procentpunten, meisjes 12 procentpunten hoger
[19] Leerstrategie: F-score 24.2, p .000; samenwerken: F-score 39.7, p .000, zelfreflectie: F-score 21.6, p .000

Als we per leerjaar naar de competenties voor zelfsturend leren kijken zijn er aanvullende bevindingen.

De competentie zelfreflectie beoordelen jongens in leerjaar 1 van Pleion-scholen 6 procentpunten hoger dan jongens op reguliere scholen[20]. In leerjaar 4 en 6 zijn er geen significante verschillen meer tussen jongens en meisjes.

Voor de competentie eigen regie zijn geen significante verschillen tussen Pleion-scholen en reguliere scholen in leerjaar 1 en 4. In leerjaar 6 beoordelen leerlingen in Pleion-scholen hun competenties rond eigen regie substantieel hoger.[21]

De beoordeling van de competentie werkreflectie levert geen verschillen op tussen Pleion-scholen en reguliere scholen.

3.3 Verschillen tussen scholen

3.3.1 Algemeen beeld

Naast de analyse van de groep Pleion-scholen met de groep reguliere scholen zijn de scholen individueel vergeleken. In deze analyse van de data zijn de volgende vergelijkingen gemaakt:

- De gemiddelden per school afgezet ten opzichte van het totaal gemiddelde van alle scholen
- De gemiddelden per leerjaar 1, 4 en 6 van de school afgezet tegen de totaal gemiddelden van leerjaren 1, 4 en 6 alle scholen
- De gemiddelden van leerjaar 1, 4 en 6 van de school ten opzichte van het school gemiddelde.

De gemiddelden betreffen de percentuele scores van de leerlingen op de competenties voor zelfsturend leren, richting, ruimte en ruggensteun, alsmede motivatie en vertrouwen. In tabel 3, 4, 5 en 6 zijn de gemiddelde percentuele scores per school weergegeven.

Tabel 6, Percentuele gemiddelden per school

		Richting		Ruimte		Ruggesteun		Eigenregie		Leerstrategie		Samenwerken		Werkreflectie		Zelfreflectie		Motivatie		Vertrouwen	
		HRRRrichting RRRrichting gehercodeerd naar range 0-		HRRRruimte RRRruimte gehercodeerd naar range 0-		HRRRruggen steun RRRruggenst eun		HZLeigenregie ZLeigenregie gehercodeerd naar range 0-100		HZLleerstrategi e ZLleerstrategie gehercodeerd		HZLsamenwerke n ZLsamenwerken gehercodeerd		HZLwerkreflectie ZLwerkreflectie gehercodeerd naar range 0-100		HZLzelfreflectie ZLzelfreflectie gehercodeerd naar range 0-		HZLmotivatie ZLmotivatie gehercodeerd naar range 0-100		HZLselfefficacy ZLselfefficacy gehercodeerd naar range 0-	
		Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N
school	1,00 Arte College	61,52	313	66,09	313	65,57	313	62,60	302	53,19	302	60,95	302	70,39	302	54,08	302	72,46	302	63,01	302
	2,00 Corlaer College	72,84	71	75,45	71	75,90	71	64,23	73	62,96	73	64,13	73	72,88	73	55,88	73	76,67	73	70,16	73
	3,00 IJburg College	69,27	262	70,66	262	71,60	262	59,86	245	64,63	245	64,95	245	72,86	245	59,76	245	76,20	245	71,64	245
	4,00 Montaigne Lyceum	66,46	296	70,97	296	69,16	296	66,89	293	56,83	293	59,63	293	71,11	293	53,01	293	73,97	293	68,02	293
	5,00 OostvaardersCollege	63,56	147	65,00	147	67,35	147	60,98	147	56,18	147	60,71	147	72,22	147	53,29	147	74,26	147	67,64	147
	6,00 Orion Lyceum	69,66	43	72,76	43	71,06	43	61,77	42	55,46	42	64,73	42	72,62	42	54,17	42	74,80	42	65,08	42
	7,00 t Atrium	64,22	472	64,92	472	65,80	472	66,12	464	52,31	464	57,92	464	71,47	464	51,31	464	71,29	464	68,77	464
	8,00 UniC	66,74	159	74,47	159	70,23	159	63,96	150	61,86	150	64,65	150	69,78	150	55,03	150	75,67	150	65,33	150
	9,00 Vathorst College	71,34	283	80,21	283	74,37	283	72,55	275	61,39	275	66,84	275	73,01	275	58,48	275	76,49	275	64,83	275
	Total	66,32	2046	70,10	2046	69,09	2046	65,11	1991	57,34	1991	61,81	1991	71,64	1991	54,67	1991	74,01	1991	67,23	1991

Tabel 7, Percentuele gemiddelden per school voor leerjaar 1

		Richting		Ruimte		Ruggesteun		Eigenregie		Leerstrategie		Samenwerken		Werkreflectie		Zelfreflectie		Motivatie		Vertrouwen	
		HRRRrichting RRRrichting gehercodeerd naar range 0-		HRRRruimte RRRruimte gehercodeerd naar range 0-		HRRRruggen steun RRRruggenst eun		HZLeigenregie ZLeigenregie gehercodeerd naar range 0-100		HZLleerstrategi e ZLleerstrategie gehercodeerd		HZLsamenwerke n ZLsamenwerken gehercodeerd		HZLwerkreflectie ZLwerkreflectie gehercodeerd naar range 0-100		HZLzelfreflectie ZLzelfreflectie gehercodeerd naar range 0-		HZLmotivatie ZLmotivatie gehercodeerd naar range 0-100		HZLselfefficacy ZLselfefficacy gehercodeerd naar range 0-	
		Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N
school	1,00 Arte College	66,87	164	73,95	164	73,02	164	62,78	158	56,30	158	62,01	158	74,79	158	56,41	158	77,99	158	66,27	158
	2,00 Corlaer College	74,40	48	76,29	48	78,65	48	58,33	48	68,32	48	64,81	48	73,61	48	55,47	48	78,94	48	71,88	48
	3,00 IJburg College	70,86	156	74,50	156	74,70	156	56,60	133	69,45	133	65,01	133	74,04	133	57,55	133	79,51	133	72,04	133
	4,00 Montaigne Lyceum	68,37	166	72,43	166	72,89	166	66,01	165	59,95	165	59,85	165	71,98	165	52,80	165	76,70	165	68,51	165
	5,00 OostvaardersCollege	66,67	105	68,37	105	71,32	105	61,97	103	56,03	103	60,21	103	73,50	103	53,44	103	76,19	103	70,27	103
	6,00 Orion Lyceum	77,94	15	83,33	15	81,11	15	64,41	16	61,46	16	67,36	16	78,96	16	57,03	16	84,20	16	70,68	16
	7,00 t Atrium	66,17	205	70,98	205	70,85	205	64,69	201	58,25	201	56,69	201	74,00	201	50,85	201	74,35	201	71,10	201
	8,00 UniC	68,51	89	76,00	89	72,82	89	61,04	82	61,89	82	62,17	82	69,67	82	51,17	82	77,74	82	64,78	82
	9,00 Vathorst College	73,84	141	82,61	141	77,27	141	73,29	143	59,56	143	64,65	143	72,56	143	55,91	143	75,99	143	65,90	143
	Total	69,04	1089	74,22	1089	73,56	1089	63,91	1049	60,40	1049	61,44	1049	73,28	1049	54,12	1049	76,95	1049	68,83	1049

[20] F-score 5,8 p .016
[21] F-score 9,5 p .002, jongens 10 procentpunten, meisjes 8 procentpunten hoger

Tabel 8, Percentuele gemiddelden per school voor leerjaar 4

		Richting		Ruimte		Ruggesteun		Eigenregie		Leerstrategie		Samenwerken		Werkreflectie		Zelfreflectie		Motivatie		Vertrouwen	
		HRRRrichting RRRichting gehercodeerd naar range 0-		HRRRruimte RRRruimte gehercodeerd naar range 0-		HRRRruggensteun RRRruggensteun		HZLeigenregie ZLeigenregie gehercodeerd naar range 0-100		HZLleerstrategie ZLleerstrategie gehercodeerd		HZLsamenwerken ZLsamenwerken gehercodeerd		HZLwerkreflectie ZLwerkreflectie gehercodeerd naar range 0-100		HZLzelfreflectie ZLzelfreflectie gehercodeerd naar range 0-		HZLmotivatie ZLmotivatie gehercodeerd naar range 0-100		HZLselfefficacy ZLselfefficacy gehercodeerd naar range 0-	
		Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N
school	1,00 Arte College	55,62	149	57,43	149	57,36	149	62,40	144	49,77	144	59,79	144	65,56	144	51,53	144	66,40	144	59,42	144
	2,00 Corlaer College	70,36	20	73,81	20	69,17	20	75,53	21	53,17	21	61,90	21	70,95	21	57,94	21	71,43	21	65,76	21
	3,00 IJburg College	66,59	98	64,97	98	66,89	98	63,66	98	58,12	98	64,89	98	71,43	98	62,46	98	72,42	98	70,92	98
	4,00 Montaigne Lyceum	65,26	115	69,71	115	65,58	115	68,95	113	53,28	113	59,90	113	70,27	113	53,95	113	70,94	113	67,36	113
	5,00 OostvaardersCollege		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0
	6,00 Orion Lyceum	62,88	22	64,29	22	62,88	22	53,47	20	52,08	20	60,56	20	67,83	20	48,75	20	67,64	20	57,02	20
	7,00 t Atrium	65,37	213	60,83	213	63,52	213	68,36	210	49,64	210	58,85	210	69,63	210	52,16	210	69,34	210	67,54	210
	8,00 UniC	65,06	52	70,97	52	67,79	52	65,56	50	65,17	50	67,44	50	69,13	50	60,67	50	74,83	50	66,00	50
	9,00 Vathorst College	68,71	127	77,41	127	71,15	127	71,51	117	63,53	117	68,71	117	73,25	117	60,93	117	75,97	117	63,98	117
	Total	64,25	796	65,72	796	64,70	796	66,85	773	54,54	773	62,12	773	69,70	773	55,56	773	70,79	773	65,47	773

Tabel 9, Percentuele gemiddelden per school voor leerjaar 6

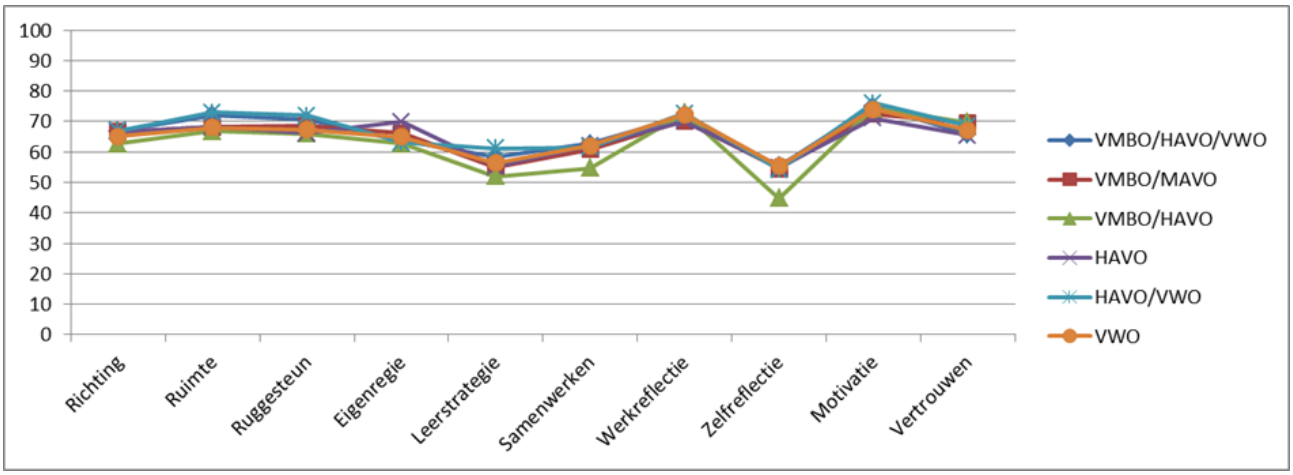
		Richting		Ruimte		Ruggesteun		Eigenregie		Leerstrategie		Samenwerken		Werkreflectie		Zelfreflectie		Motivatie		Vertrouwen	
		HRRRrichting RRRichting gehercodeerd naar range 0-		HRRRruimte RRRruimte gehercodeerd naar range 0-		HRRRruggensteun RRRruggensteun		HZLeigenregie ZLeigenregie gehercodeerd naar range 0-100		HZLleerstrategie ZLleerstrategie gehercodeerd		HZLsamenwerken ZLsamenwerken gehercodeerd		HZLwerkreflectie ZLwerkreflectie gehercodeerd naar range 0-100		HZLzelfreflectie ZLzelfreflectie gehercodeerd naar range 0-		HZLmotivatie ZLmotivatie gehercodeerd naar range 0-100		HZLselfefficacy ZLselfefficacy gehercodeerd naar range 0-	
		Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N	Mean	Valid N
school	1,00 Arte College		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0
	2,00 Corlaer College	64,29	3	73,02	3	76,85	3	75,69	4	50,00	4	67,59	4	74,17	4	50,00	4	77,08	4	72,62	4
	3,00 IJburg College	70,83	8	65,48	8	68,75	8	64,29	14	64,29	14	64,81	14	71,67	14	61,90	14	71,23	14	72,96	14
	4,00 Montaigne Lyceum	54,44	15	64,44	15	55,37	15	61,11	15	49,17	15	55,19	15	68,00	15	48,33	15	66,67	15	67,62	15
	5,00 OostvaardersCollege	55,78	42	56,58	42	57,41	42	58,65	44	56,53	44	61,87	44	69,24	44	52,94	44	69,76	44	61,47	44
	6,00 Orion Lyceum	73,81	6	77,38	6	75,93	6	82,41	6	50,69	6	71,60	6	71,67	6	64,58	6	73,61	6	76,98	6
	7,00 t Atrium	52,25	54	58,02	54	55,56	54	62,63	53	40,33	53	58,87	53	69,12	53	49,69	53	67,45	53	64,78	53
	8,00 UniC	62,83	18	76,98	18	64,51	18	72,84	18	52,55	18	68,21	18	72,04	18	56,94	18	68,52	18	66,01	18
	9,00 Vathorst College	70,00	15	81,43	15	74,44	15	73,52	15	62,22	15	73,09	15	75,33	15	63,89	15	85,37	15	61,27	15
	Total	58,16	161	63,92	161	60,59	161	64,66	169	51,16	169	62,73	169	70,34	169	53,99	169	70,45	169	65,29	169

Uit deze analyses komt naar voren dat er geen significante verschillen zijn tussen de individuele scholen. De reden van het niet significant zijn ligt aan het feit dat de verschillen binnen de scholen te groot zijn (standaarddeviatie). Voor de verdere vergelijking is uitsluitend gekeken naar onderscheid van vier procentpunten en hoger.

Een aantal scholen valt op doordat zij op veel constructen bovengemiddeld scoren. Dit zijn Corlaer College, IJburg College, UniC en Vathorst College. Bij Corlaer College kan dit veroorzaakt worden door de manier van “selectie” van respondenten, de leerlingen hebben thuis de vragenlijst ingevuld en de respons was laag: 26% . De bovengemiddelde score samenhangen met het integraal binnen de school werken aan het onderwijsconcept en het aantal jaren dat de school al werkt met het onderwijsconcept. Het Arte College is bijvoorbeeld in ontwikkeling. Het opbouwen van de school kan een oorzaak zijn van een lagere score. Bij de scholen die veel bovengemiddeld scoren, is ook de spreiding van de beoordeling van de leerlingen op de competenties en richting, ruimte en ruggensteun over het algemeen lager dan bij andere scholen. Dit betekent dat er een hoge mate van overeenstemming is in de beoordeling van de competenties tussen leerlingen.

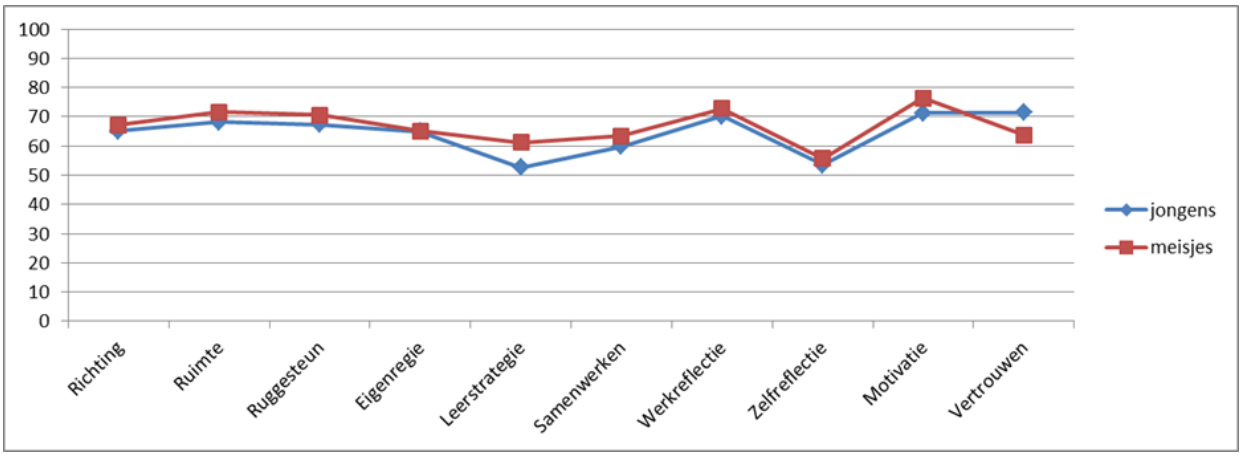
Bij enkele scholen is een redelijk stabiele hoger wordende waardering van competenties met de leerjaren zichtbaar. Dit lijkt te tonen dat de leerlingen door de jaren beter worden in de competenties. Bij andere scholen fluctueert de waardering tussen de schooljaren meer. Dit kan samenhangen met het feit dat de meting is gedaan bij verschillende groepen leerlingen en dat onderwijsprogramma’s bij Pleion-scholen in beweging zijn, verschillende leerjaren kunnen op dezelfde school op een andere manier zijn ondersteund.

De beoordeling van de competenties voor zelfsturend leren en richting, ruimte en ruggensteun zijn ook naar schooltype (VWO, HAVO, VMBO) geanalyseerd. Ook hier zijn de verschillen per schooltype niet significant. Dit betekent dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen op zelfsturend leren. Voor VMBO/HAVO ligt de score op de competenties samenwerkend leren en zelfreflectie wel lager dan bij de andere schooltypen. Voor zelfreflectie is het verschil circa 10 procentpunten. In onderstaande figuur is dit weergegeven.



Figuur 6, Verschil onderwijstypen voor rrr en competenties zelfsturend leren

Er zijn significante verschillen in de waardering van de competenties tussen jongens en meisjes te zien. Over het algemeen zijn deze verschillen klein, waardoor ze niet relevant zijn. Er is wel een wat groter verschil bij leerstrategieën toepassen, motivatie en vertrouwen in eigen kunnen.[22] . Meisjes beoordelen hun competenties rond leerstrategieën hoger dan jongens, ook zijn ze iets gemotiveerder. Jongens scoren in beperkte mate hoger wat betreft het vertrouwen in eigen kunnen. In onderstaande figuur is dit weergegeven.



Figuur 7, Verschil jongen - meisjes voor rrr en competenties zelfsturend leren

In bijlage 4 is per school een samenvatting van de uitkomsten van het kwantitatief onderzoek gegeven. Op basis van de vergelijking van de individuele scholen is een selectie gemaakt van de onderwerpen die centraal staan in de diepte-interviews.

[22] Leerstrategie: F-score 60, p .000; motivatie: F-score 45,5 p .000; vertrouwen: F-score 74,9 p. 000

3.4 Conclusie

Vanuit de kernwaarden van Pleion is de verwachting dat leerlingen meerwaarde ervaren op competenties voor zelfsturend leren. Uit de analyse tussen de groep Pleion-scholen en de groep reguliere scholen zijn significante verschillen zichtbaar:

- Leerlingen bij Pleion-scholen ervaren meer ruimte bij hun school dan dat leerlingen in regulier onderwijs bij hun school ervaren. Leerlingen bij Pleion-scholen ervaren iets meer ruggensteun bij hun school dan dat leerlingen in het regulier onderwijs bij hun school ervaren.
- Leerlingen bij Pleion-scholen scoren hun competenties voor met name leerstrategieën inzetten, samenwerkend leren hoger dan leerlingen in het regulier onderwijs. Bij zelfreflectie is een verschil te zien, maar in mindere mate.

Vanuit deze analyse lijkt Pleion-onderwijs daadwerkelijk meerwaarde te leveren aan leerlingen op het vlak van zelfsturend leren.

Uit de analyse van de effecten tussen individuele scholen is geen significant verschil tussen Pleion-scholen en reguliere scholen naar voren gekomen. De beoordeling van de competenties voor zelfsturend leren en richting, ruimte en ruggensteun verschillen ook niet per schooltype (VWO, HAVO, VMBO). Dit betekent dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen op zelfsturend leren.

Er zijn significante verschillen in de waardering van de competenties tussen jongens en meisjes. Meisjes beoordelen hun competenties rond het toepassen van leerstrategieën hoger dan jongens.

4 Resultaten kwalitatief onderzoek en interventies voor zelfsturend leren

4.1 Opzet kwalitatief onderzoek

Het kwalitatief onderzoek bestaat uit diepteinterviews bij vijf Pleion-scholen: Vathorst College, UniC, IJburg College, Arte College, Corlaer College. Deze scholen hebben zelf aangegeven aan de interviewronde te willen meedoen. Er zijn geen interviews afgenomen bij reguliere scholen.

Per school is gesproken met groepen leerlingen, groepen docenten en ook een groep ouders. Daarbij is zoveel mogelijk het onderscheid naar leerjaren 1, 4 en 6 aangehouden. In tabel 3 is een overzicht gegeven van het aantal personen dat is geïnterviewd.

Tabel 10, Overzicht geïnterviewden per school

School		Aantal personen
Arte College	Leerlingen	10
	Docenten	9
	Ouders	4
Corlaer College	Leerlingen	15
	Docenten	8
	Ouders	2
IJburg College	Leerlingen	14
	Docenten	8
	Ouders	6
UniC	Leerlingen	11
	Docenten	9
	Ouders	3
Vathorst College	Leerlingen	15
	Docenten	10
	Ouders	5

De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een gespreksprotocol, zie bijlage 1. In de gesprekken is de focus gelegd op de competenties voor zelfsturend leren en richting, ruimte en ruggensteun waarop de school hoog heeft gescoord in het kwantitatief onderzoek. Een overzicht van gespreksonderwerpen is opgenomen in bijlage 4. Daarnaast zijn het betrekken van de leerstof op de werkelijkheid en ook creativiteit besproken in de interviews.

In de regel zijn in dit hoofdstuk interventies opgenomen die in meerdere interviews bij dezelfde school naar voren zijn gekomen. Als leerlingen aangeven dat werkwijze “a” hun heeft geholpen bij samenwerkend leren en docenten geven aan dat zij bewust “a” hebben geprogrammeerd, is dit voor ons een good practice. De interventies zijn in dit hoofdstuk geordend naar richting, ruimte en ruggensteun, alsmede de competenties voor zelfsturend leren. Het kan zijn dat interventies meerdere competenties raken. Dat wordt dan vermeld.

4.2 Interventies op het gebied van richting, ruimte en ruggensteun

In deze paragraaf gaan we in op algemene interventies die positieve invloed hebben op richting, ruimte en ruggensteun als geheel van een school. Uit het kwantitatief onderzoek komt naar voren dat richting, ruimte en ruggensteun sterk aan elkaar zijn gecorreleerd. Ook in de interviews komt naar voren dat richting, ruimte en ruggensteun niet los van elkaar zijn te bespreken.

4.2.1 Good practices

Aandacht voor de leerling

Bij het Vathorst College wordt gewerkt met didactisch coachen. Docenten gebruiken didactisch coachen bijvoorbeeld bij het

Metafoor voor de begeleiding van leerlingen bij Vathorst College door docent:

Wall of sound van Phil Spector, dat bestaat uit een veelheid van instrumenten. Het lijkt eenvoudig maar is zeer complex. De luisteraar is zich er niet bewust van, totdat het geluid stopt.

begeleiden van leerlingen in het leerhuis. Daarbij gaat het om het coachen op het leerproces: hoe kan de leerling de opdracht behapbaar maken, hoe kan de leerling de informatie die hij nodig heeft vinden? Alle docenten krijgen scholing op didactisch coachen. Docenten geven aan dat in de praktijk van coaching niet alle leerlingen gelijke aandacht krijgen. De leerlingen waarvan de docent de inschatting maakt dat ze het nodig hebben, krijgen meer aandacht. De leerlingen zien deze coaching vooral terug in de begeleiding op het leerhuis. “Je kunt tijdens zelfstandig werken je vraag stellen aan diverse docenten. Ook als het niet hun vakgebied is, kunnen ze je begeleiden”.

Ook bij het mentorschap speelt didactisch coachen een rol. De invulling van het mentorschap verschilt per docent. Enkele docenten geven aan iedere leerling elke periode één keer te zien, andere mentoren hebben een andere aanpak. Leerlingen in groep 1 geven aan dat mentoren ook belangrijk zijn voor het monitoren van de voortgang van het leren. In de onderbouw overleggen leerlingen met hun mentor over de planning van hun leren en realisatie daarvan. Als een leerling achterloopt kan hij /zij via zogenaamde Vathorsturen met een coach aan de slag om dit in te halen.

Bij UniC heeft een mentor 3 uur per week voor de individuele begeleiding van 15 leerlingen. Deze uren zijn niet ingepland in het rooster en worden op het initiatief van de leerling of de docent gevoerd. Leerlingen worden zoveel mogelijk kort individueel gesproken. In de gesprekken wordt gefocust op algemeen welzijn, de voortgang en de aspecten waarop de leerling zelf wil groeien. De leerlingen maken met behulp van een format een verslag van het gesprek. Dit helpt hen te reflecteren op hun schoolactiviteiten. Docenten geven aan dat leerlingen niet altijd zelf het initiatief nemen voor een mentorgesprek. Daarom kondigen docenten soms een gesprek aan in de lessituatie of werken ze met een intekenlijst. Via het mentoraat kan aandacht worden besteed aan onderwerpen waar de leerling moeite mee heeft, bijvoorbeeld het plannen of de aanpak van opdrachten. Leerlingen uit klas 1 beschouwen de mentor als eerste aanspreekpunt op school. “Er is een vast moment in de week waarop je een gesprek met je mentor hebt. Soms wordt je uit de les gehaald voor een gesprek met je mentor. Dan wordt er gevraagd hoe het gaat, ook als het gewoon goed gaat.” Een ouder geeft aan dat de begeleiding staat of valt met de persoon van de mentor. De afgelopen periode is gewerkt aan een kwaliteitsslag in het mentoraat op basis van het oudertevredenheidsonderzoek.

Leerlingen bij UniC geven aan dat in de begeleiding in de eerste drie jaar de nadruk ligt op het leren leren. Ze bespreken samen met de docenten planningen en het resultaat van de planningen. De leerlingen hebben de indruk dat de aandacht voor het leren leren in hogere leerjaren minder wordt. Leerlingen in de 4^{e} en 6^{e} klas geven aan dat er van hen wordt verwacht dat ze kunnen plannen etc.

Naast het individueel mentoraat bestaat binnen UniC een apart mentoraat voor de maatjescirkel, de groep waarin leerlingen samenwerkend leren, zie ook paragraaf 4.5.1. De docenten geven aan dat ze op hoofdlijnen dit mentoraat hetzelfde invullen: coachend en aandacht hebben voor het samenwerken. Docenten ervaren de ruimte om de coaching in te vullen op een voor hen passende manier. Zo start een docent met een werkvorm om kennis te maken en vervolgens de leerlingen werkafspraken te laten maken. Een andere docent geeft eerst ruimte aan de groep om zelf te starten. Als dat niet lekker loopt, gaat hij met de groep in gesprek. Leerlingen uit klas 1 zeggen over deze vorm van mentoraat: “bij het opgeven van een opdracht doet de docent niet alles voor. Ze helpen je op weg als je hiernaar vraagt. Ze vertellen hoe je de opdracht kunt aanpakken, daarna moet jezelf aan de slag”. Leerlingen uit groep 4 benoemen dit ook. Zij geven aan dat dit goed loopt, omdat de meeste docenten goed contact hebben met de leerlingen: “ze zijn enthousiast en geven veel ruimte”. “Er wordt rekening met ons gehouden”.

Metafoor voor UniC door docent:

We surfen op de eerste golf. We staan vooraan in de onderwijsontwikkeling. Dat is wel een wankele plek.

<u>Docententeam: samenwerken en benaderbaar</u>

Bij UniC werken de docenten veel met elkaar samen bij het begeleiden van leerlingen op het leerdomein. De dag wordt gestart en afgerond met een kort overleg in het leerdomein team. Hierdoor is elke docent geïnformeerd over de actualiteiten en kunnen ook snel specifieke zaken over leerlingen terug worden gekoppeld aan de mentor. In het docententeam wordt deze samenwerking positief gewaardeerd. Docenten in de bovenbouw geven een voorbeeld over het omgaan met lastige groepsdynamiek op het leerdomein. “Daar sta je nu niet alleen voor, maar als team”. Ze proberen elkaars kwaliteiten te benutten en geven aan van elkaar te leren. Deze houding komt volgens de docenten mede doordat iedereen bewust heeft gekozen voor het onderwijsconcept en dezelfde basishouding heeft. De docenten zijn ook de hele dag aanwezig waardoor meer onderling contact ontstaat. Docenten in de onderbouw geven een voorbeeld van samenwerking bij het omgaan met leerlingen die verstorend zijn door

praten/ druk gedrag . “Zijn ze al vaak aangesproken? Wat zijn dan vervolgmaatregelen? En hoe voeren we die consistent door? “ UniC is in meer algemene zin ook de dialoog in het team aan het vormgeven over de professionele maatstaven voor begeleiding. UniC werkt aan de verdere professionalisering van de teams in teamteaching.

Leerlingen in groep 4 vinden de docenten goed benaderbaar. Er ontstaan nieuwe initiatieven naast het normale programma, soms ook gerelateerd aan veiligheid zoals Gay and straight alliances. In het domein zijn meestal twee of drie docenten aanwezig. De leerlingen hebben het gevoel verbonden te raken met de docenten. Ook leerlingen in leerjaar 1 hebben het gevoel er niet alleen voor te staan.

Bij het Vathorst College heeft elk leerhuis zijn eigen leerhuisteam van docenten. Dit team is verantwoordelijk voor de organisatie van het onderwijs. De docenten geven aan op zoek te zijn naar de maximale verbinding met de leerlingen, in plaats van alleen uit hun vakgebied aanbodgericht te werken. Docenten ervaren binnen Vathorst ruimte om eigen keuzes te maken, bijvoorbeeld rond het gebruik van ruimten. Docent: “Het werken in een team heeft als voordeel dat je met elkaar kunt overleggen in je keuzen en elkaar kunt steunen.”

Ook bij het IJburg College zijn teams integraal verantwoordelijk voor het onderwijs in de deelscholen. De experts hebben vaste werktijden en zijn dan ook op school. Er is dagelijks overleg in het deelschoolteam en ook overleggen met de vakgroep etc. Door dit intensieve contact hebben de experts / coaches voor de onderbouw het gevoel echt als team te functioneren. Binnen de deelschoolteams leert men ook van elkaar: een jonge docent brengt kennis in over ICT in het onderwijs, een ervaren docent presenteert zijn ervaring met een didactisch concept. Leerlingen vinden het prettig dat ze altijd binnen kunnen lopen bij een expert in de deelschool. Een 6-VWO-er: “Je gaat makkelijk naar docenten toe om hulp te vragen.” Een leerling uit 4 VWO: “Docenten willen graag helpen”. Daarnaast wordt bij IJburg ook veel samengewerkt met ouders en externen, bijvoorbeeld als opdrachtgever voor reële opdrachten of als begeleider of beoordelaar bij projecten. Experts krijgen veel energie van dergelijke samenwerking, tegelijkertijd is het opzetten van de samenwerking arbeidsintensief.

Metafoor voor IJburg College door docent:

Het lijkt hier op een bijenkorf. Er is veel verkeer, iedereen is druk bezig. We leren van elkaar. We leren binnen en buiten.

Doorgeven van visie in management: “practice what you preach”

Bij het Vathorst College werkt de schoolleiding vanuit een coachende managementstijl. In lijn met de onderwijsvisie wil de schoolleiding met docenten, leerlingen en ouders open en respectvol het gesprek aangaan. Het op deze wijze voorleven van de onderwijsvisie, biedt docenten een voorbeeld voor het omgaan met de leerlingen. Leerlingen uit leerjaar 6 benoemen dat docenten en schoolleiding aanspreekbaar en toegankelijk zijn. Zo is contact gezocht met de schoolleider over het SE-rooster, omdat de indeling van het rooster beter kon. De leerlingen hebben het gevoel dat men luistert naar nieuwe ideeën en dat zij serieus genomen worden door de schoolleiding. Docenten geven aan een open en leergierige houding ten opzichte van leerlingen te hebben. “Je wordt een betere docent door snelle feedback op je functioneren en daar wordt het leerproces ook beter van”. Een andere groep docenten geeft aan dat zij van de schoolleiding veel ruimte ervaart om eigen keuzen te maken.

4.2.2 Korte reflectie

- Stel de leerling en zijn vragen centraal. Daartoe dient een docent ook coachende vaardigheden te hebben. Laat ruimte voor docenten om eigen accenten te maken bij de exacte invulling van hun rol. Het centraal stellen van de leerling en zijn vragen veronderstelt de fysieke aanwezigheid van docenten op school en ook een open houding richting de leerling
- Begeleid de leerlingen bij het omgaan met het eigentijds onderwijs. Essentiele vaardigheden – zoals plannen, het toepassen van leerstrategieën, samenwerken – behoeven in de onderbouw expliciet aandacht.
- De leraren werken veel met elkaar samen, bij het begeleiden van leerlingen op het leerplein / domein en bij het ontwikkelen van opdrachten. Het samenwerken heeft als voordeel dat docenten elkaar kunnen aanvullen en steunen – bijvoorbeeld bij lastige groepsdynamiek. Tegelijkertijd kan een gevoel van professionele kwetsbaarheid ontstaan en het vragen opleveren over professionele standaarden.
- Organiseer het onderwijs in kleinschalige organisatie-eenheden (leerhuis, deelschool), zodat de docenten alle leerlingen kennen.
- Geef de organisatie congruent vorm: ga als schoolleiding op dezelfde manier met docenten om als je wilt dat docenten met leerlingen omgaan. Het voorleven van de situatie kan een krachtige interventie zijn.

4.3 Interventies voor eigen regie

4.3.1 Good practices

Zelfstandig werken op het leerhuis

Op het Vathorst College kunnen leerlingen eigen regie nemen in het leerproces tijdens het zelfstandig werken in het leerhuis. In het leerhuis wordt gewerkt in blokken van 90 minuten, waarvan 20 minuten instructie in een instructieruimte. De resterende tijd werkt de leerling zelfstandig. Elk blok wordt gezamenlijk opgestart en afgesloten. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen voldoende informatie hebben om zelf aan de slag te gaan en na afloop van het blok te kunnen reflecteren op hun voortgang. In het leerhuis zijn verschillende klassen tegelijkertijd aanwezig en ook meerdere docenten.

Docenten hebben de optie om leerlingen opdrachten voor zelfstandig werken te geven. In deze opdrachten is het “wat” omschreven, het “hoe” van de opdracht is vaak open voor de leerling. Hier kan de leerling de eigen keuzen in maken, alleen of in een groep. Docenten zijn bewust bezig met het programmeren van werkvormen voor het leerhuis. Op basis van niveauverschillen tussen leerlingen en de behoefte van leerlingen worden werkvormen gekozen. Een docent geeft aan zich steeds af te vragen:

- Waar komen de leerlingen zelf niet uit?
- Hoe wil ik daar hulp bij geven?
- Welke werkvorm past daarbij?

Bij de vrijheid van de leerling om de opdracht zelf in te vullen hoort ook de verantwoordelijkheid van de leerling. De docenten kunnen leerlingen in deze verantwoordelijkheid begeleiden door te structureren wanneer wat ingeleverd dient te worden en de leerling te coachen op motivatie. Overigens geven docenten aan dat de mate vrijheid bepaald wordt door de specifieke situatie van de leerling en groep. Zo is er ook een voorbeeld dat een leerling juist geen keuzevrijheid heeft, omdat hij achterloopt voor wiskunde en de neiging heeft altijd andere vakken te doen. In de onderbouw wordt meer structurering aangeboden dan in de bovenbouw. Een docent geeft aan vanuit een ‘verelendung’ te werken: leerlingen die opdrachten niet inleveren of achterlopen met een bepaald vak en steeds aandacht besteden aan andere vakken, komen vaak op het punt dat het gesprekspunt gaat worden met de mentor. Als een leerling achterstanden op heeft gelopen, kunnen Vathorsturen worden ingezet. Dat zijn uren waarin onder begeleiding van een coach een inhaalslag kan worden gedaan. Om het leerhuis te laten werken, dienen praktische spelregels in acht genomen te worden. De docenten geven aan dat ervaring in de onderbouw leert dat spelregels en ook de handhaving ervan essentieel zijn.

De leerlingen vinden het werken in het leerhuis vanzelfsprekend. Als leerlingen in een klassikale setting worden gebracht, leidt dit volgens docenten in een klas soms tot onrust . Leerlingen geven aan dat zij het werken in het leerhuis ook prettig vinden. Leerlingen uit klas 1: “We kiezen zelf aan welk vak we werken en kunnen de aanwezige docent om instructie vragen. Er zijn drie docenten, en de docenten wisselen per blok. Als ik een vakdocent nodig heb voor mijn vraag, dan bewaar ik de vraag tot het volgende blok”. Een leerling van groep 4 benoemt ook een andere kant: “Je moet veel zelf doen, je krijgt een opdracht en inleverdatum. Je moet zelf de weg naar de docent zoeken. Daarvoor heb je veel wilskracht nodig”. Het leerhuis biedt leerlingen ook fysieke ruimte om te kiezen. Zo geven enkele leerlingen aan dat men bewust een plek kiest afhankelijk van waar zij aan werken. “Ik ga tussen de eersteklassers zitten, omdat dat rustiger is”. De manier van werken heeft als effect dat leerlingen zich meer bewust zijn van het feit dat zij zelf belang hebben bij het leren.

Ouders herkennen dat leerlingen eigen regie nemen. “Leerlingen formuleren in de leerlingenraad voorstellen waar je als school niet om heen kunt”, “een leerling geeft bij de mentor aan dat het plezier in het vak Engels weg is en krijgt als oplossing andere leerstof aangeboden”. Tegelijkertijd komt naar voren dat eigen regie vanuit ouderperspectief vooral in de onderbouw spannend is: de leerlingen krijgen verantwoordelijkheid om eigen keuzen te maken, kunnen ze adequaat inschatten hoe je dit kunt doen? Hoe krijg je tijdig inzicht in de voortgang?

Geleidelijk werken aan zelfstudie

Leerlingen in klas 4 en 6 van het Corlaer College beoordelen zichzelf relatief hoog op het nemen van eigen regie over hun leerproces. Deze vaardigheid wordt vanaf het eerste jaar actief gestimuleerd. In de onderbouw werken leerlingen zelfstandig aan thema-opdrachten op verschillende niveaus (aangegeven met sterren). Deze opdrachten vormen een studieplan met een duidelijke structuur. De leerling kiest individueel de opdrachten die

via de ELO (Elektronische Leeromgeving) beschikbaar zijn waarmee hij/zij aan de slag gaat en plant bij de start van het thema zijn eigen programma 4 weken vooruit. Voltooide opdrachten worden ingeleverd in de online ‘ werkplaats’. Themadocent: “een typische thema opdracht start met het maken van een woordwolk, daarna maakt de leerling een poster op basis van de opgedane kennis, vervolgens bedenkt de leerling een aantal stellingen die met het thema te maken hebben, werkt een deel van de stellingen uit en voert een debat met klasgenoten. In de eindopdracht beschrijft de leerling de rode draad van het thema en presenteert deze in een zelf gekozen vorm aan de klas.”

In het eerste jaar begeleiden docenten de leerlingen bij het samenstellen en plannen van het studieplan. De docenten checken of leerlingen de opdracht hebben begrepen en spreken ze aan op hun verantwoordelijkheid voor de uitvoering hiervan. In de onderbouw wordt het uitvoeren van de studieplannen door de docenten gecontroleerd. Leerlingen uit leerjaar 1 geven aan dat ze veel verantwoordelijkheid voelen: “je hebt veel vrijheid, dus je moet niet veel kletsen. Als je ziet dat je aan het eind van de les niet veel hebt gedaan, schrik je”.

In de bovenbouw wordt eigen regie van de leerlingen aangesproken in de zelfstudie-uren. Ieder vak heeft 1 lesuur ingeleverd van de klassikale lessen. De tijd dit daardoor beschikbaar komt, wordt ingezet voor zelfstudie. In deze tijd zijn leerlingen uit meerdere klassen op het domein zelfstandig aan het werk onder begeleiding van 1 of meerdere vakdocenten en een klassenassistent. Voor leerlingen in leerjaar 3 is de zelfstudie ingedeeld in 3 thema clusters om de overgang naar het volledig zelfstandig werken geleidelijk te laten verlopen. Vanaf leerjaar 4 zijn de leerlingen geheel vrij om te werken aan schoolwerk waar zij op dat moment behoefte aan hebben. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het vragen van ondersteuning. Docenten van verschillende vakken zijn gedurende de week ingeroosterd op het domein en beschikbaar voor vragen van de leerlingen. Daarnaast begeleiden ze leerlingen bijvoorbeeld door het geven van extra uitleg of het bespreken van een toets. Het is de verantwoordelijkheid van de leerling om vragen op het juiste moment aan de juiste persoon te stellen. Een leerling uit 6 VWO zegt ”ik vond de domeinen eerst heel druk, je krijgt opeens zoveel vrijheid. Maar nu besef ik me dat ik het voor mezelf doe. Hier kan ik zelf bepalen wat ik ga leren. Als ik een opdracht niet maak is het mijn eigen probleem. De docent motiveert me wel om erg mijn best te doen”.

De docenten hebben de indruk dat zij aanspreekbaar zijn voor de leerlingen. Op deze houding en mindset zijn ze geselecteerd. Ze zijn intrinsiek gemotiveerd om op deze manier les te geven. Om het begeleiden van leerlingen bij het zelfstandig werken op de domeinen verder te ontwikkelen volgen de docenten een opleiding didactisch coachen.

Docenten ervaren het zelfstandig werken als een ontwikkelproces waarbij de leerling start vanuit de vraag: wat wil ik leren en ontdekken? Als docent begeleid je leerlingen bij deze vraag, zonder het over te nemen. Deze begeleiding vraagt een actieve en samenwerkende houding van je als docent. “Het geven van eigen regie en eigen verantwoordelijkheid aan leerlingen zorgt er voor dat leerlingen assertiever worden. Ze geven veel feedback om het programma te verbeteren”.

Metafoor voor het Corlaer College door docent:

Het is net als bij leren zwemmen: je mag kopje onder gaan maar we zorgen ervoor dat je niet verdrinkt.

<u>MotiVaktie</u>

Bij UniC bestaat MotiVaktietijd. In deze tijd werken de leerlingen in het 1e en 2e leerjaar aan een onderwerp waar ze zelf voor kiezen. De tijd is een dagdeel per week, in periodes van zes tot acht weken realiseren leerling in deze lestijd een project. Alleen of samen met andere leerlingen schrijven ze een plan, vragen er goedkeuring voor, voeren het uit en presenteren de resultaten aan hun medeleerlingen. Een vast team docenten begeleidt dit proces en houdt ook zicht op de voortgang. Leerlingen mogen op school werken maar ook thuis of op locatie. Aan het einde van het schooljaar wordt de MotiVaktietijd ook gebruikt voor het maken van het leerlingportfolio. Dit portfolio presenteren de leerlingen op feestelijke wijze aan het einde van het jaar aan de leden van hun maatjescirkels, hun mentor en aan de ouders. De MotiVaktietijd kan ook ingezet worden om studievaardigheden te leren die de leerlingen bij andere vakken weer kunnen gebruiken. In het 3e leerjaar heeft MotiVaktie vooral als doel om leerlingen te ondersteunen in de keuzes die ze gaan maken wat betreft profiel keuze etc. Ze krijgen bij Motivaktie voorlichting en advies over vervolgstudies en beroepen en er worden stages aangeboden.

Leerlingen in klas 1 geven aan de MotiVaktie hun motiveert. Twee leerlingen werken samen aan een opdracht om te onderzoeken wat het Rijksmuseum bijzonder maakt. Ondanks het feit dat ze nog geen goedkeuring hebben, gaan ze naar Amsterdam om bezoekers van het museum te interviewen. Ook zegt een leerling “het is moeilijk,

maar leuk om zelf na te denken over je leerdoelen". In MotiVaktie is vaak sprake van een combinatie van leerdoelen, bijvoorbeeld langer geconcentreerd zijn en het programma *moviemaker* leren gebruiken. Een leerling uit groep 4 benoemt dat zij zich eerst onzeker voelde in de samenwerking met andere leerlingen. Dat is nu niet meer zo. "Door samen te werken aan onderwerpen die je allebei interessant vindt, krijg je ook een beeld van de positieve zaken die je meebrengt". Een ouder geeft aan eerst kritisch te zijn geweest op MotiVaktie. De uitkomsten van de MotiVaktie zorgden er echter voor dat ze nu meer los kan laten. De leerling laat zien dat hij zelf gaat plannen en aan de slag gaat.

4.3.2 Korte reflectie

- Bied een heldere onderwijsstructuur waarin leerlingen een mix van werkvormen aangeboden krijgen, instructie en zelfstandig werken. Geef leerlingen houvast door de gezamenlijke start en einde van lesblokken. Benoem praktische spelregels voor de plekken waar leerlingen zelfstandig werken en handhaaf deze spelregels consistent.
- Gebruik / ontwikkel lesmateriaal dat leerlingen de vrijheid biedt om eigen keuzen te maken. Bied leerlingen ook fysiek ruimte om te kiezen in welke constellatie ze willen werken.
- Begeleid leerlingen bij het zelfstandig werken, bijvoorbeeld door roulerende aanwezigheid van vakdocenten en coachen van leerlingen. Het is een optie om de tijd voor zelfstandig leren geleidelijk over de leerjaren te vergroten.
- Ruimte voor leerlingen om eigen keuzen te maken, bijvoorbeeld keuzen voor onderwerp of keuze van aanpak werkt stimulerend: intrinsieke motivatie.

4.4 Interventies voor werk-, zelfreflectie en leerstrategieën toepassen

De competenties werk-, zelfreflectie en leerstrategieën toepassen worden in deze paragraaf gezamenlijk besproken. Uit het kwantitatieve onderzoek is naar voren gekomen dat bij de meeste scholen deze competenties met elkaar gecorreleerd zijn. Daarbij komt dat in interviews naar voren is gekomen dat leren over werk-, zelfreflectie en leerstrategieën vaak in dezelfde setting plaatsvindt.

4.4.1 Good Practices

<u>Werken in kleine groepen en systematisch reflecteren</u>

Bij het IJburg College geven leerlingen aan dat zij werkreflectie en het gebruiken van leerstrategieën vooral in de onderbouw leren. In de onderbouw werken de leerlingen in een stamgroep van ongeveer 17 leerlingen. De leerlingen in groep 1 werken met een logboekje voor hun voortgang op leerdoelen. Hierin houden de leerlingen zelf doelen bij en de acties die ze doen om de doelen te behalen. Het is ook de plek waar docenten, ouders en medeleerlingen feedback geven aan de leerling. "Het is heel erg als je dit schriftje vergeet" zegt een leerling. De leerlingen in leerjaar 1 geven aan "dat je leert reflecteren en terugkijken en er nieuwe acties aan te koppelen".

Elke stamgroep heeft een mentor, deze mentor kan persoonlijke aandacht geven aan leerlingen: wat gaat er goed, wat kan beter, hoe ga je dat aanpakken? De experts geven ook aan dat zij de leerlingen allemaal goed kennen. Er wordt door hen veel doorgevraagd, bijvoorbeeld als opdrachten niet zijn ingeleverd: hoe kan dat? Ouders herkennen dit: "er wordt gewerkt met een vaste leraar, mentor en deze is goed bereikbaar". "De leraren weten goed waar de kracht zit van de leerling, ze kijken en vragen wat voor je werkt". Daarnaast wordt twee keer per jaar in de stamgroep een cirkelanalyse gemaakt door de leerlingen (360 graden feedback), de tops en tips van de afgelopen periode kunnen hiervoor gebruikt worden. In de onderbouw wordt ook gewerkt met rubrics die een leerling kan gebruiken om te reflecteren op de aanpak van een opdracht. De leerlingen uit leerjaar 4 geven aan dat reflectie wordt gestimuleerd door de ontwikkelgesprekken die zij drie keer per jaar voeren. De leerling maakt hiervoor een portfolio. Dit wordt besproken tussen de leerling en de mentor in aanwezigheid van de ouders. Ook ouders benoemen de voortgangsgesprekken als instrument bij zelfreflectie. "De leraar probeert de leerlingen te laten praten. De leerling geeft input en houdt het bij zichzelf. De ouder mag daarbij zijn maar houdt de mond dicht." Leerlingen uit 6 VWO beschrijven dat het leren toepassen van leerstrategieën vooral is gebeurd door het uitproberen van strategieën in de onderbouw. "Daardoor vind je uit wat bij je past". Het beschikbaar hebben van het beoordelingskader bij opdrachten, helpt volgens deze leerlingen ook om de eigen leerstrategie te bepalen. Een ouder geeft aan dat de school ondersteuning biedt en programmaonderdelen anders aanbiedt als er om

Metaforen voor het IJburg College door leerlingen:

Een fiets. Als je er zelf moeite voor doet ga je vooruit. Als je niks doet, sta je stil.

Verf. Als je het mengt, wordt het het mooist

gevraagd wordt. Daarbij wordt ook een relativerende opmerking gemaakt: “kinderen zijn behoorlijk flexibel, als iets niet werkt, kies je een andere manier”.

Bij het Vathorst College is een gelijksoortige manier van werken zichtbaar. Leerlingen uit klas 6 benoemen dat zij in eerdere jaren hebben geëxperimenteerd met het inrichten van het eigen leerproces. “Wat stimulerend was, is de coachende houding van docenten: vragen waarom iets niet af is in plaats van een oordeel dat iets niet af is”. Leerlingen in klas 1 geven aan dat aan het einde van een opdracht een reflectieverslag wordt gemaakt. Daarin geeft de leerling aan wat hij / zij heeft geleerd, wat goed ging, wat beter kan en welke hindernissen er waren. Daarnaast zijn er feedbackgesprekken, tussen leerlingen met de docent. “Bij de afsluiting van het vorige thema had de docent de werkstukken van de vorige klas gegeven met de vraag of de we de stukken wilden beoordelen. Het bleek dat we ongeveer dezelfde beoordelingen gaven”. Een ouder merkt op dat de kwaliteit van de mentoren essentieel is voor het stimuleren van zelfreflectie: de verschillen tussen leerlingen worden gezien. Het risico bestaat dat leerlingen reflectie als standaardonderdeel van een opdracht als een “moetje” ervaren.

UniC werkt met doelen voor zelfontwikkeling van leerlingen. De leerlingen zien dat hier vooral in de leerjaren 1,2 en 3 aandacht aan wordt gegeven via verschillende werkvormen: mentorgesprekken (zie paragraaf 4.2.1), de maatjescirkel (zie paragraaf 4.5.1) en MotiVaktie (zie paragraaf 4.3.1). Ook UniC werkt met evaluatie van opdrachten, bijvoorbeeld via een formulier. Een leerling uit klas 1 benoemt: “Na afloop van het project vul je een evaluatieformulier in waarin je onder andere aangeeft waar je trots op bent. Ook is het belangrijk open te zijn over hoe het project is gegaan, zijn je leerdoelen behaald en waarom is dit wel of niet gelukt”. Ook ouders herkennen dat leerlingen makkelijk met elkaar in gesprek komen over hoe ze iets zou kunnen aanpakken. Daarbij geven zij aan dat het belangrijk is om niet alleen te praten en denken maar ook om te zetten in nieuwe acties. Dit wordt tegenwoordig in de onderbouw beter begeleid dan enkele jaren geleden.

De docenten in de bovenbouw herkennen dat met name in de onderbouw aandacht uitgaat naar zelf- en werkreflectie. In de bovenbouw krijgen leerlingen feedback doordat toetsen worden geanalyseerd door RTTI. De resultaten worden bekeken op reproductie van kennis en productie van kennis. Dit kan de leerling handvatten geven voor het leren: moeten ze harder “stampen” of juist meer begrijpend lezen? De docenten in de bovenbouw geven aan in hun rol van mentor het gesprek over alternatieve leerstrategieën te hebben met leerlingen.

Comprendo [23]

Om de vaardigheden die bij het themaleren worden gevraagd meetbaar te maken is door het Corlaer College een online instrument ontwikkeld genaamd Comprendo. Comprendo staat voor Competenties Rapporteren en Doen. Het wordt als middel ingezet in de onderbouw tijdens mentorlessen om leerlingen aan de hand van ‘ik kan’ stellingen te laten reflecteren op hun gedrag en doelen te stellen voor een volgende periode. Om daadwerkelijk aan de slag te gaan met de competenties staan er opdrachten en taken in het systeem. De leerling verzamelt zelf bewijzen om aan te tonen dat hij/zij met de competenties actief is geweest. Als de leerling het idee heeft dat hij de opdracht beheerst kan hij die laten beoordelen door een docent. Bij een positieve beoordeling volgt een opdracht op dezelfde competentie die complexer is. Docent: “Leerlingen vinden het lastig om het dagelijks schoolwerk te koppelen aan de competenties. Ze geven elkaar tips hoe je kan aantonen dat je een competentie onder de knie hebt.”

Leerlingen doen nu de eerste ervaringen op met Comprendo. Zij geven aan dat het een verbetering is ten opzichte van een diversiteit van reflectieformulieren. Tegelijkertijd benadrukken zij dat vooral de interactie met docenten en ouders hun heeft geholpen bij reflectie.

4.4.2 Korte reflectie

- Docenten kennen de leerlingen persoonlijk en kunnen daardoor gericht feedback geven op leerstijlen, aanpak et cetera.
- Geef leerlingen in de eerste leerjaren de ruimte voor experimenten in gedrag en koppel hier systematische feedback / reflectie aan. Zorg dat het eigenaarschap van het reflectieproces bij de leerling zelf komt, bijvoorbeeld door het beschikbaar stellen van instrumenten.
- Ondersteun leerlingen bij het verbinden van ervaringen met competenties.

[23] Meer informatie over Comprendo is te vinden op: http://www.competentie-onderwijs.nl/

4.5 Interventies voor samenwerkend leren, partnership leerling - docent

4.5.1 Good practices

Maatjescirkel

Bij UniC zitten de leerlingen in de onderbouw in een vaste maatjescirkel van 5 leerlingen, die ongeveer 12 weken bij elkaar blijven. De docenten van het leerjaar bepalen de samenstelling van de cirkel. De leerlingen geven aan met wie ze graag samenwerken, met wie niet en wie zij ook buiten school spreken. Binnen die cirkel werken leerlingen met elkaar aan opdrachten die ze gezamenlijk moeten uitvoeren. Ze leren hun eigen kwaliteiten kennen en spreken elkaar daarop aan, zodat ze de sterke punten van de anderen leren kennen. Ze leren dus van elkaar en helpen elkaar. De vaste begeleider van de maatjescirkel is ook de mentor van de leerlingen. In paragraaf 4.2.1 is de werkwijze bij het begeleiden van de maatjescirkel beschreven.

Een leerling uit klas 1 zegt “van het samenwerken in de maatjescirkel leer je omgaan met mensen die je niet mag waarmee je toch een goed resultaat wil behalen. We leren conflicten op te lossen , soms met behulp van de mentor. Dan stellen we vragen aan elkaar over wat is jouw aandeel in de ruzie, wat kan jij verbeteren en hoe kan je ervoor zorgen dat het niet meer gebeurt”. Enkele docenten in de onderbouw geven ook aan dat samenwerkend leren onder meer in de maatjescirkel plaatsvindt. “Leerlingen leren in de maatjescirkel wat wederzijdse afhankelijkheid is, iedereen is anders en iedereen wil iets en daardoor leren ze een middenweg te vinden, ze leren oplossingsgericht te werken”. In het gesprek met de ouders is naar voren gekomen dat begeleiding belangrijk is bij samenwerken, met name als er complexe groepen zijn. Ook zien zij dat leerlingen vaardig worden in elkaar aanspreken. Als voorbeeld geeft een ouder een uitspraak van een leerling tegen een andere leerling in de maatjescirkel: “ik schrijf in het verslag dat je niets hebt gedaan. We moeten eerlijk zijn in wat we wel en niet doen anders krijgen we allemaal een onvoldoende”.

Themaleren

Het Corlaer College heeft verschillende ruimtes voor verschillende vormen van leren. Het zelfstandig- en themaleren leren vindt plaats in domeinen. Een Leerling uit leerjaar 1 ervaart het domein als een “ een vrijere omgeving waar veel ruimte is en waar je in groepen bij elkaar kan zitten.” In de onderbouw werken de leerlingen in het domein in thema’s aan verschillende vakken (mens, cultuur & maatschappij en mens, natuur & techniek). Het leren van vaardigheden zoals samenwerken, reflecteren en plannen is een integraal onderdeel van de opdrachten bij themaleren. In de bovenbouw worden de domeinuren gebruikt voor zelfstandig leren.

Onderbouwleerlingen werken ongeveer 10 uur per week aan een thema gedurende een periode van 8 weken onder begeleiding van een themadocent. In wisselende groepen van vier leerlingen wordt aan de groepsopdrachten gewerkt. De groepssamenstelling wordt bepaald door de docent. Het themaleren vraagt van je dat je je steeds weer aanpast, dat je samenwerkt en goed plant en je eigen verantwoordelijkheid neemt volgens leerlingen uit leerjaar 1. “Je krijgt veel vrijheid en die moet je goed benutten. Je moet wel van aanpakken weten”. Ouders geven aan dat echt gemotiveerde leerlingen baat hebben bij de vrijheid. Voor andere leerlingen is individuele aandacht nodig en ook regels met toezicht , met name voor zorgleerlingen. “Als leerlingen samenwerken in groepjes ontwikkelen ze een eigen tactiek: sommigen maken zich er makkelijk vanaf en niet iedereen is even assertief.” “Soms zijn we het niet eens. Bij het maken van het werkboekje maken eerst ruzie over wie wat doet. Ik leer hiervan dat je soms je gewoon moet accepteren dat iets niet leuks moet doen” zegt een leerling uit leerjaar 1. Leerlingen van het Corlaer College geven aan met name te leren samenwerken door het veel te doen. Ze leren elkaar aan te spreken en elkaars sterke kanten te benutten : “Er zijn dingen waar je partner beter in is, je komt uiteindelijk beter uit.”

Behalve bij themaleren vindt samenwerkend leren ook plaats binnen de vakken. Leerling leerjaar 6: “ Vanmorgen hebben we met zijn drieën gewerkt aan een scheikunde opdracht. Dat gaat best natuurlijk. Iedereen doet zijn deel. We spreken niets af en maken geen planning.” Als de opdrachten groter zijn maken de leerlingen samen een plan van aanpak. Voorbeelden hiervan zijn een literatuurproject waarin duo’s presentaties geven of het profiel werkstuk waarbij leerlingen op basis van het onderwerp kiezen of ze dat samen willen doen of alleen.

Bij de evaluatie van groepsopdrachten wordt ook aandacht gegeven aan samenwerkend leren. Soms worden de leerlingen als groep met een cijfer beoordeeld op hun samenwerking. Een docent zegt: “Soms vraag ik aan het groepje of iedereen hetzelfde cijfer heeft verdiend”. Overigens hopen de docenten dat als de samenwerking stroef verloopt, dit eerder dan de beoordeling boven tafel komt. Leerlingen uit leerjaar 6 geven aan dat docenten beschikbaar zijn voor ondersteuning bij het samenwerken. “maar als er eventueel mot is wordt dit onderling

opgelost. Je gaat een samenwerking aan voor 80 uur." Leerlingen geven aan dat deze aanpak ervoor zorgt dat ze gaan nadenken over hoe ze de samenwerking de volgende keer gaan aanpakken door bijvoorbeeld meer te overleggen in het groepje of ook buiten schooltijd om samen aan opdrachten te werken.

4.5.2 Korte reflectie

- Organiseer heterogene groepen die een duidelijke maar open taak krijgen die is verankerd in het onderwijsprogramma. Wijzig de samenstelling van de groepen periodiek;
- Geef (vaste) begeleiding aan de groepen waarin leerlingen samenwerken. Hou rekening met kwetsbare groepen leerlingen, zoals zorgleerlingen of leerlingen die minder assertief zijn.

4.6 Interventies voor creativiteit

4.6.1 Good practices

Creativiteit als integraal onderdeel van het lesprogramma

Creativiteit is op het Vathorst College verweven met het onderwijs. Zo volgen leerlingen in het eerste jaar 8 uur kunstvakken. In de jaren daarna kan dat afnemen afhankelijk van de keuze die de leerling maakt. De meeste leerlingen blijven wel kunstvakken volgen, circa 80% van de eindexamenleerlingen doet eindexamen in een kunstvak. Daarnaast wordt de creativiteit van leerlingen uitgedaagd in opdrachten in schoolvakken waarin veel ruimte voor het 'hoe' is. Leerlingen kunnen hierdoor hun eigen ideeën in de opdrachten kwijt. Deze ruimte daagt leerlingen uit om zelf te bedenken wat ze met de opdracht willen/kunnen. Docenten begeleiden dit door leerlingen te bevragen op hun keuzen, keuzevrijheid te bieden en de kaders waarbinnen de opdracht valt terug te geven.

Alle expressievormen die bij de creatieve vakken worden geleerd kunnen in de andere vakken ook worden gebruikt. Zo gebruikt een geschiedenis docent in zijn les de kennis die de leerlingen hebben opgebouwd bij kunstgeschiedenis. Een ander voorbeeld is dat bij Engels een collage is gemaakt aan de hand van gedichten. Werkstukken voor de vakken Geschiedenis en Aardrijkskunde worden opgenomen in het schrijfdossier van de leerling. Voor Culturele en Kunstzinnige Vorming moeten leerlingen een eindpresentatie geven waarin ze hun eigen visie op kunst presenteren.

Zowel docenten als leerlingen geven aan dat creativiteit zelfvertrouwen oplevert. Een leerling uit klas vier verwoordt het als volgt: "Het voordeel van kunstvakken is dat we er goed leren presenteren. Hierdoor groeit onze zelfstandigheid, zelfvertrouwen en ervaring. Je durft meer van jezelf te laten zien en dit heeft z'n voordeel in de andere vakken". Een andere leerling: "Je leert plezier te hebben in jezelf te uiten. Opstootjes worden in dialoog opgelost waarbij de verschillende perspectieven aan bod komen. Door aandacht voor creativiteit is er minder pestgedrag: iedereen wordt geaccepteerd om wie hij/zij is." Ook leerlingen in de 6^{e} klas geven aan dat theater en kunstvakken voor hun een belangrijke rol hebben gespeeld op school. "De producties beleef je samen". "Door de intensiteit van de kunstvakken maak je kennis met veel verschillende disciplines. Door deze kennismaking kan iets opeens veel leuker blijken te zijn dan van te voren gedacht. De kunstvakken zijn een mooie onderbreking van het hoofdwerk". Een docent geeft aan: "Creatieve vakken vormen je als mens en als burger. Je leert in contact te komen met je eigen gevoelens en hoe je hiermee omgaat. Bij kunst zien we de hele mens. Het gaat om respect, om hoe je tegen de ander aankijkt. De leerling krijgt hierdoor vertrouwen, maar zijn blik wordt ook onbevooroordeeld en ontspannen."

Samenwerken aan culturele activiteiten

Elke vrijdagmiddag vindt op het Arte College het atelier plaats voor HV-leerlingen vanaf klas 4. Leerlingen werken die middag in heterogene groepen in periodes van negen weken aan een project op het vlak van een of meer kunstvakken. De periode wordt afgesloten met een carrousel van presentaties. Leerlingen kunnen zich op basis van hun eigen belangstelling intekenen op een project of thema. Ook is het een optie dat ze een extra verdieping aanbrengen in het project van de vorige periode. Dan worden ze bevraagd over hun afwegingen rond de verdieping. Het atelier heeft als effect op de leerlingen dat ze sterk gemotiveerd raken. Ze werken hard doordat ze zelf de keuzen maken. De oudere leerlingen hebben nu enkele jaren ervaring met het atelier. De presentatie van wat het kan opleveren, helpt de nieuwe leerlingen in te stappen. In het examenjaar kiezen de leerlingen voor een half jaar een discipline of project en maken een eindproduct, de "Meesterproef", dat aan ouders wordt gepresenteerd. Een docent verwoordt het als volgt "samen musiceren is samenwerken". "In arte-projecten gebeurt veel. Leerlingen kunnen kiezen voor iets dat hen motiveert, ze leren samenwerken en verder kijken dan hun neus lang is. Ze oefenen ook taakinitiatie: zelf aan de slag gaan".

Leerlingen uit klas 4 benoemen dit ook: “Arte-producties, opera en open podium doe je niet met je eigen klas. Die activiteiten verbinden echt, je hebt meer contact met anderen buiten je klas”. “In de kunstvakken heb ik geleerd dat ik mezelf kan zijn, je wordt niet snel uitgelachen” .

Ouders geven aan “dat leerlingen bij Arte meer cultuur meekrijgen. Hierdoor ontstaat ook een bredere maatschappelijke interesse en de kijk op de maatschappij wordt breder en reëler. Ook leren leerlingen flexibel te zijn, er zijn altijd manieren om iets op te lossen”. Over het werken aan culturele opdrachten geeft een ouder aan dat het zorgt voor acceptatie van elkaar.

Metaforen voor Arte College door leerlingen:

Laboratorium. Er wordt veel geexperimenteerd, we bestaan pas 5 jaar.

Regenboog. We zijn veelkleurig.

Door docenten:

Trein. We gaan vooruit, we koppelen af en toe een wagon aan of stoten er een af. Het is een intercity die veel haltes overslaat en we hebben af en toe vertraging maar we gaan wel door.

4.6.2 Korte reflectie

- Creatieve vakken en creativiteit in schoolvakken geven ruimte aan leerlingen om zichzelf zichtbaar te maken en daardoor meer zelfvertrouwen te krijgen;
- Het contact / samenwerking bij kunstvakken is vaak intensief en dieper dan bij schoolvakken. De wederzijdse afhankelijkheid van elkaar voor het behalen van een resultaat is hoog.

4.7 Betrekken van de leerstof op de werkelijkheid

4.7.1 Good practices

Bij het IJburg College wordt veel leerstof op de werkelijkheid betrokken. In het VMBO is dit te zien in de projecten die worden gedaan. In HAVO/VWO zijn er realistische opdrachten (RO’s). In elke periode bieden de profielvakken samen één vakoverstijgende, realistische opdracht aan. Deze opdrachten worden ontwikkeld door de experts[24] van de profielvakken. De vakken die buiten het profiel vallen sluiten zich, waar mogelijk, bij deze opdrachten aan. Wanneer een opdracht niet aansluit bij de inhoud van een specifiek vak, dan biedt de expert van dit vak tijdens deze periode een eigen (kleine) realistische opdracht aan.

“Be a businessman” is een project waarin vmbo-leerlingen een eigen businessplan maken voor activiteiten die ze zelf interessant vinden. Daarbij worden ze ondersteund door businesscoaches . De businesscoaches komen uit het netwerk van de school en de economiedocent. De coaches zijn ondernemers van kleinere en grote bedrijven. De leerlingen lopen meestal ook een aantal dagen met de ondernemer mee. Het is een opdracht die Nederlands, economie en kunstvorming met elkaar in verbinding brengt. Op de einddag pitchen de leerlingen hun businessplan en zijn alle businesscoaches aanwezig. De leerlingen nemen verantwoordelijkheid voor het businessplan en worden daarin serieus genomen “door mensen in pakken”. De leerlingen werken met veel energie aan de opdracht en steken er veel tijd in. Door het project wordt de leerlingen ook duidelijk dat zij bepaalde zaken, zoals Nederlands, niet voor niks leren. Een ouder over het project be a businessman: “Hij moest een onderneming opzetten en was daar heel serieus mee bezig, ik zag een andere zoon”.

Voorbeelden van RO’s zijn het ontwikkelen en uitvoeren van een rondleiding in Amsterdam (resultaat van een opdracht die geschiedenis en economie met elkaar verbindt), het opzetten van een adviesbureau voor jongeren (vanuit politieke standpunten) waarbij advies werd gegeven over overheid, economie en maatschappij. De leerlingen ervaren de RO’s als stimulerend. Leerlingen uit de 6^{e} klas geven aan: “In de opdrachten leer je meer van de achterliggende gedachten, hoe dingen in zijn werk gaan. Het heeft als effect dat je je als leerling meer verantwoordelijk voelt, vooral als ook met mensen van buiten de school wordt gewerkt” . Een ouder van een leerling in de onderbouw verwoordt dat de leerling heeft aangegeven dat het werkt als je leert wat je er mee kan doen. “Ik kan een heel verhaal maken in het Spaans”.

De docenten geven aan dat het voorbereiden en begeleiden van realistische opdrachten nauw luistert. Kerndoelen dienen systematisch vertaald te zijn in de opdrachten. Er is sprake van intensieve samenwerking tussen docenten om de inhoud af te stemmen, dat kan ook omdat docenten op vaste tijden op school zijn en je elkaar dus kunt ontmoeten. In sommige opdrachten worden er vanuit de school ook contacten met externen gelegd, de externen kunnen ook betrokken worden bij de beoordeling. De begeleiding op de opdrachten is naast expertmatig ook coachend. Dit laatste is belangrijk om leerlingen de ruimte te geven om de opdracht in te vullen om een manier die hun past. Ook ouders geven aan betrokken te worden als ondersteuner en beoordelaar van opdrachten en projecten.

[24] Het IJburg College gebruikt de naam expert voor vakdocent

4.7.2 Korte reflectie

- Opdrachten die direct gerelateerd zijn aan de werkelijkheid werken vaak stimulerend op leerlingen, met name als partijen buiten de school zijn betrokken. Leerlingen voelen zich verantwoordelijk om de opdracht tot een goed einde te brengen;
- Het vormgeven van opdrachten in de werkelijkheid vergt veel voorbereiding en organisatie van docenten.

4.8 Conclusie

Uit de good practices komt naar voren dat het vormgeven van een leeromgeving waarin de leerling zelfsturend kan leren complex is. Deze complexiteit is gelegen in het in samenhang ontwikkelen van het docentteam, het onderwijsprogramma en het management.

Docententeam

In de good practices is zichtbaar dat docenten zich richten op de vragen van leerlingen in plaats van het aanbieden van kennis. Deze leerlingvragen richten zich op vakinhoud en op competenties voor zelfsturend leren. Voor deze laatste vragen zijn coachende vaardigheden noodzakelijk en echte aandacht voor wat een leerling beweegt. Als leerlingen gaan werken in nieuwe werkvormen, zoals samenwerken of zelfstandig werken, hoort daar begeleiding bij met name in de onderbouw. Daarnaast zullen docenten voor het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijsprogramma intensief samenwerken. Opdrachten voor leerlingen zijn vaak vakoverstijgend en het begeleiden van groepen leerlingen op leerplein / leerdomein / deelschool vindt plaats in teams. Dat zorgt ervoor dat docenten niet alleen voor moeilijke situaties staan, tegelijkertijd kan het een gevoel van professionele kwetsbaarheid geven en vragen opleveren over professionele standaarden. Docenten zullen beschikbaar moeten zijn voor vragen van leerlingen: zowel fysiek als in houding. Zelfsturend leren werkt alleen als leerlingen ook de vrijheid voelen om de vragen die ze hebben open te kunnen stellen.

Onderwijsprogramma

Uit de good practices komt naar dat de onderwijsprogramma's twee aspecten hebben: het leren leren en uiteraard het leren van schoolvakken. In de leeractiviteiten zijn deze twee vaak aan elkaar verbonden, bijvoorbeeld in opdrachten . Tegelijkertijd komt in meerdere good practices naar voren dat in de eerste drie leerjaren specifieke leeractiviteiten voor het leren leren worden aangeboden, bijvoorbeeld plannen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen niet het gevoel krijgen aan het lot over gelaten te worden. Enkele scholen geven in de onderbouw bewust meer ruimte aan leerlingen om te experimenteren met vormen van leren en het systematisch hier op reflecteren. Scholen kunnen leerlingen instrumenten bieden die hun helpen reflecteren en het verbinden van hun ervaringen met competenties. De leerling dient zelf eigenaar te worden gemaakt van het reflectieproces en te voorzien in continuïteit, bijvoorbeeld via een logboek of portfolio. Docenten geven leerlingen ook concrete feedback op hun leerstijl en aanpak. Dat kan alleen als de docenten de leerlingen ook echt kennen.

Voor scholen die leerlingen zelfsturend willen laten werken, is het de kunst om een onderwijsprogramma aan te bieden met openheid en tegelijkertijd houvast voor leerlingen. Deze houvast kan worden gerealiseerd door het hanteren van een gestandaardiseerde heldere structuur, bijvoorbeeld het werken in vaste tijdsblokken en een gezamenlijke start en einde van lesblokken. Daarnaast is ook behoefte aan praktische spelregels als sprake is van zelfstandig werken, bijvoorbeeld over stilte en omgaan met verschillende werkvormen in dezelfde ruimte. Deze spelregels moeten consistent worden gehandhaafd. Houvast ontstaat ook door het lesmateriaal. In de meeste scholen worden opdrachten via de ELO beschikbaar gesteld aan leerlingen. In veel scholen ontwikkelen docenten zelf lesmateriaal dat aansluit op het onderwijsconcept. Dit kan docenten veel tijd kosten.

Samenwerkend leren kan worden gestimuleerd door leerlingen in heterogene groepen aan opdrachten te laten werken. Deze opdrachten dienen voor de leerlingen relevant te zijn en tegelijkertijd de nodige vrijheidsgraden te hebben. De samenstelling van de groepen kan periodiek worden gewijzigd. De samenwerking van de leerlingen dient te worden begeleid door een (vaste) mentor. Daarbij is het zaak oog te hebben voor specifieke groepen leerlingen: zorgleerlingen en leerlingen die minder assertief zijn.

Creatieve vakken en creativiteit in schoolvakken kunnen leerlingen ruimte geven om zichzelf zichtbaar te maken en daardoor meer zelfvertrouwen te krijgen. Het contact in kunstvakken is vaak intensief, de wederzijdse afhankelijkheid van elkaar om een resultaat te bereiken is groot. Daardoor kunnen kunstvakken helpen een cultuur van samenwerkend leren en vertrouwen in de school te realiseren.

Opdrachten die direct gerelateerd zijn aan de werkelijkheid werken vaak stimulerend voor leerlingen. Met name als partijen buiten de school betrokken zijn bij de opdrachten, voelen leerlingen zich verantwoordelijk om de opdracht tot een goede einde te brengen.

Management

In de good practices zijn scholen vaak klein georganiseerd: de verantwoordelijkheid voor het onderwijs ligt in de deelscholen, de teams per leerplein etc. Dit zorgt er voor dat de docenten en leerlingen elkaar goed kennen.

Het voorleven van de onderwijsvisie door schoolleiding en docenten(team) heeft effect op de schoolcultuur. Ga als management op dezelfde manier met docenten om als je wilt dat docenten met leerlingen omgaan. Het voorleven kan een krachtige interventie zijn.

Het management heeft ook een taak om te sturen op het tegelijkertijd ontwikkelen van het docententeam, het onderwijsprogramma en de leerlingbegeleiding. Dit kan leiden tot een scholingsbeleid voor docenten of het faciliteren van het uitwisselen van professionele standaarden.

Ouders

In de interviews zijn ook onderwerpen naar voren gekomen waar met name vanuit ouderperspectief vragen over zijn. Als leerlingen eigen keuzen kunnen maken en in een eigen tempo aan opdrachten werken, dient het leermateriaal ook flexibel toegankelijk te zijn. De meeste scholen kiezen voor het beschikbaar stellen van opdrachten en lesmateriaal via de elektronische leeromgeving (ELO). Met name in de opstartfase van de scholen bestonden bij ouders vragen over de beschikbaarheid van voldoende leermateriaal.

Veel ouders voelen onzekerheid in de onderbouw, doordat leerlingen een verantwoordelijkheid krijgen waar ouders aan moeten wennen. Het bieden van inzicht in de voortgang van het leerproces kan helpen hier mee om te gaan.

5 Opbrengstgericht werken aan zelfsturend leren

5.1 Informatiebehoefte voor werken aan zelfsturend leren

5.1.1 Begeleiden van leerlingen en verbeteren van de onderwijskwaliteit

Informatie over zelfsturend leren is relevant voor twee 'schoolactiviteiten': het begeleiden van leerlingen en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Hoe deze activiteiten zijn georganiseerd in de school kan per school verschillen. Het begeleiden van leerlingen vindt plaats door coaches, mentoren, experts etc. Het verbeteren van de kwaliteit is soms belegd bij teams (deelschool, teamonderbouw, teambovenbouw, sectie etc.) en wordt gestimuleerd door het management (schoolleider, deelschoolleider, teammanager). In het kader van zelfsturend leren is de leerling ook afnemer van informatie: wat heeft hij / zij nodig om zelf zijn leerproces verder vorm te geven? De informatiebehoefte over zelfsturend leren verschilt per 'schoolactiviteit'. De verschillen zitten vooral in aggregatieniveau (leerling, klas, school) en ijkpunten (andere leerlingen, zelfde leerling op ander moment in zijn schoolloopbaan, andere klassen, andere scholen).

Dit hoofdstuk is opgesteld op basis van het werken met het informatiemodel van iSELF. Er is gekeken in hoeverre de gegevens uit iSELF kunnen worden benut voor begeleiden van leerlingen en verbeteren van de onderwijskwaliteit. Uiteraard is iSELF niet het enige instrument dat dergelijke informatie kan opleveren. Vergelijkbare informatie wat betreft de ervaring van leerlingen kan worden verzameld met de vragenlijst WIHIC (What is Happening In this Class, Taylor, Fraser, & White, 1994) en de vragenlijst CLES (Constructivist Learning Environments Survey, Fraser, Fischer, & McRobbie, 1996). Een vragenlijst die zich richt op de leergemeenschap is opgesteld door Verbiest, 2004).

5.1.2 Informatiebehoefte voor begeleiden van leerlingen

Voor het begeleiden van leerlingen bij zelfsturend leren is informatie op leerling niveau nodig over:

- de waardering van de leerling van de ondersteuning van de school: richting, ruggensteun en ruimte
- de inschatting van de competenties voor zelfsturend leren van de leerling: eigen regie, leerstrategieën toepassen, samenwerken, werk- en zelfreflectie
- de inschatting van de motivatie en het vertrouwen in eigen kunnen van de leerling.

Motivatie en het vertrouwen in eigen kunnen zijn toegevoegd op basis van onderzoek van TNO. Beide factoren zijn vanuit schoolperspectief te beschouwen als extern. Tegelijkertijd blijkt er een hoge correlatie tussen deze factoren en de competenties voor zelfsturend leren te zijn. Om informatie in goed perspectief te plaatsen, is ook inzicht in motivatie en vertrouwen in eigen kunnen van de leerling nodig.

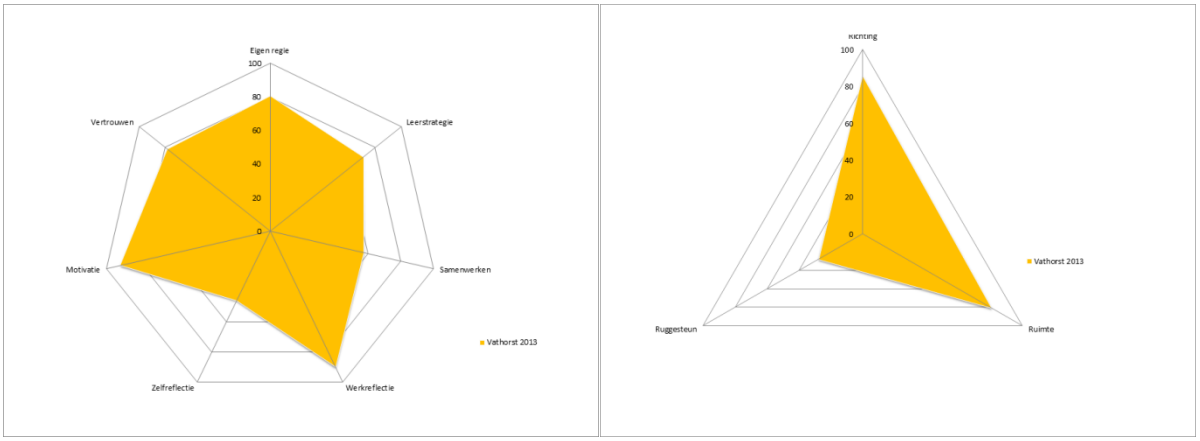
Met name de combinatie van de informatie kan betekenisvol zijn, als voorbeelden:

- Vertrouwen in eigen kunnen laag en reflectie hoog --> risico op piekeren
- Vertrouwen in eigen kunnen hoog en eigen regie hoog en reflectie laag --> risico op zelfoverschatting
- Vertrouwen in eigen kunnen zeer hoog --> risico op zelfoverschatting, sociaal wenselijk ingevuld
- Leerstrategieën laag --> risico in vervolgonderwijs
- Eigen regie hoog, motivatie hoog en leerstrategieën hoog --> harde werker
- Vertrouwen in eigen kunnen zeer laag --> risico op faalangst
- Eigen regie hoog, motivatie hoog, richting laag --> leerling gaat eigen gang
- Motivatie hoog, ruggensteun laag --> leerling voelt zich niet gezien
- Vertrouwen in eigen kunnen laag, ruimte laag --> leerling trekt zich terug

Naast deze 'kwantitatieve informatie' voor het begeleiden van leerlingen is uiteraard ook kwalitatieve informatie nodig. Het begeleiden start immers vanuit kwalitatieve informatie: de mentor, coach etc. heeft als professional een eigen beeld hoe de leerling het doet. Door overleg met of signalen van collega's komt een leerling in beeld voor begeleiding. De 'kwantitatieve informatie' kan helpen deze beelden te objectiveren en bespreekbaar te maken in het team en met de leerling. Dit kan leiden tot een hele gerichte begeleiding van de leerling.

De presentatie van de informatie dient overzichtelijk en begrijpelijk te zijn voor mentoren, coaches etc. In dit onderzoek is de informatie grafisch via diagrammen beschikbaar gesteld, een voorbeeld hiervan is opgenomen in onderstaande figuur .

Figuur 8, Diagrammen van leerlingprofiel



5.1.3 Informatie voor verbeteren van onderwijskwaliteit

Voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit op het vlak van competenties voor zelfsturend leren is allereerst dezelfde informatie nodig:

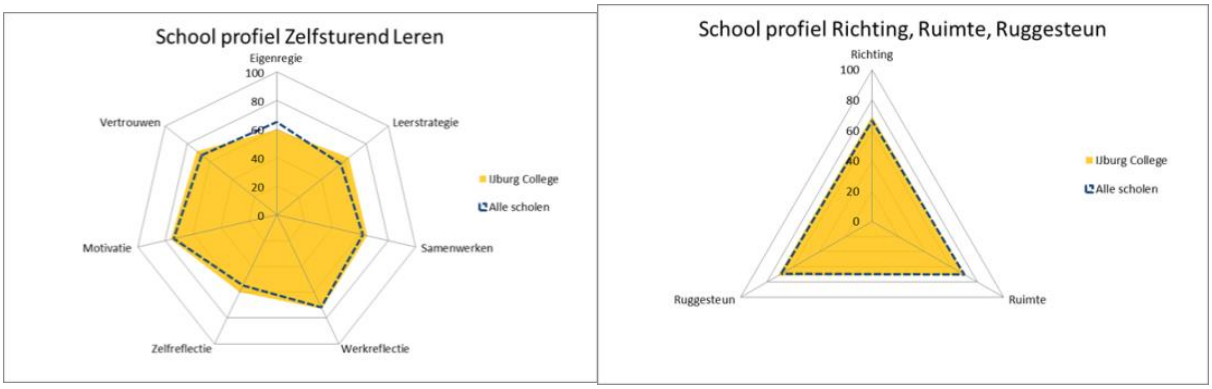
- de waardering van de leerling van de ondersteuning van de school: richting, ruggensteun en ruimte
- de inschatting van de competenties voor zelfsturend leren van de leerling: eigen regie, leerstrategieën toepassen, samenwerken, werk- en zelfreflectie
- de inschatting van de motivatie en het vertrouwen in eigen kunnen van de leerling.

Deze informatie zal op een ander aggregatieniveau worden gebruikt. In dit onderzoek zijn de volgende aggregatieniveaus gehanteerd:

- op schoolniveau, gerelateerd aan het gemiddelde van andere scholen. Dit geeft een beeld op hoofdlijnen van de sterke en zwakke punten van de school.
- op klasniveau (leerjaar 1, 4 en 6), gerelateerd aan het gemiddelde van dezelfde klas van andere scholen en aan het gemiddelde van de eigen school. Dit geeft een genuanceerder beeld van de sterke en zwakke punten van de school. Door het onderscheid naar klasniveau wordt recht gedaan aan verschillen in de leerloopbaan van leerlingen en ook de ontwikkeling van de leerling.
- op schoolniveau correlaties tussen de competenties voor zelfsturend leren, ondersteuning vanuit de school en motivatie en vertrouwen in eigen kunnen. Dit geeft een beeld van mogelijke interventies voor verbeteren. Als in een schoolcontext bijvoorbeeld zelfreflectie een hoge correlatie met samenwerken heeft en de school wil zelfreflectie versterken dan is een interessant zoekdomein voor interventie werkvormen rond samenwerken.

Ook hier geldt dat de presentatie van de informatie overzichtelijk en begrijpelijk dient te zijn voor schoolleider en teamleiders. In dit onderzoek is de informatie grafisch via diagrammen beschikbaar gesteld.

Figuur 9, Diagrammen van schoolprofiel



Daarnaast is informatie nodig over de onderwijsvisie op de school. Als een school bewust kiest voor het aanbieden van een gestructureerd programma, is een lage score op eigen regie geen punt van aandacht.

De informatie wordt betekenisvoller als een cohort leerlingen in de schoolloopbaan wordt gevolgd. Door informatie te verzamelen van dezelfde leerlingen in leerjaar 1, 4 en 6 wordt de competentiegroei daadwerkelijk inzichtelijk.

De informatie wordt ook betekenisvoller als in de analyses achtergrondinformatie van de leerlingen wordt betrokken. Uit dit onderzoek komt naar voren dat er verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Uit ander onderzoek is de verwachting dat leerlingkenmerken, zoals sociaal-economische omgeving ook invloed kunnen hebben.

5.2 Cyclisch werken

Opbrengstgericht werken is te definiëren als ‘Het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de onderwijsprestaties waarbij alle betrokkenen - bestuurders, schoolleiding, docenten en leerlingen - op basis van de uitkomsten van verschillende prestatiemetingen gericht actie ondernemen om het onderwijs te verbeteren’.

In ons onderzoek is een eerste ervaring opgedaan met het opbrengstgericht werken rond competenties voor zelfsturend leren. Stapsgewijs zijn de volgende acties ondernomen:

- Korte literatuurstudie naar de competenties en verbanden die deze competenties kunnen beïnvloeden;
- Meten van de prestaties van leerlingen op het vlak van de competenties bij vernieuwingsscholen en reguliere scholen;
- Achterhalen van interventies van scholen op punten waar de leerlingen hun competenties hoog scoren (door gesprekken met docenten, leerlingen, en ouders) en faciliteren dat scholen van elkaars interventies leren.

In het kader van dit onderzoek is de cyclus van opbrengstgericht werken niet rond gemaakt bij de deelnemende scholen. De scholen hebben (nog) geen concrete acties voor verbeteren gedefinieerd. Wel zijn in een werkconferentie good practices voor het werken aan zelfsturend leren met elkaar gedeeld. Als er verbeteringen zijn doorgevoerd kan de cyclus van het begin worden gestart.

De stappen van het onderzoek kunnen structureel worden gehanteerd door de scholen die aan de slag willen met de competenties voor zelfsturend leren. De stappen kunnen bijvoorbeeld worden verankerd in het kwaliteitsbeleid van de school.

6 Antwoorden onderzoeksvragen en mogelijke vervolgvragen

6.1 Kernwaarden eigentijds onderwijs en te verwachten effecten

Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de kernwaarden van eigentijds onderwijs en welke effecten kunnen we daarvan verwachten?

De Pleion-scholen hebben gezamenlijke kernwaarden, zie tabel 11. Deze kernwaarden komen voor een groot deel overeen met de competenties voor zelfsturend leren die TNO heeft gedefinieerd.

Tabel 11, Vergelijking kernwaarden Pleion - TNO competenties

Kernwaarde Pleion	TNO competenties
Keuze regie bij de leerling	Eigen regie
Partnership leerling – docent	Samenwerkend leren
Gebruik Leerstrategieën	Leerstrategieën inzetten
Samenwerkend leren	Samenwerkend leren
Reflectie	Zelfreflectie Werkreflectie
Betrekken van de leerstof op de werkelijkheid	
Creativiteit	

Daarom is onze hypothese dat het Pleion-onderwijsconcept effect heeft op de competenties voor zelfsturend leren.

6.2 Effecten in de praktijk

Onderzoeksvraag 2: Wat is vanuit de praktijk van docenten, schoolleiders, leerlingen en ouders zichtbaar van het effect van eigentijds onderwijs op de ontwikkeling van sociale competenties?

De competenties voor zelfsturend leren en de ondersteuning door de school daarbij via richting, ruimte en ruggensteun zijn bij leerlingen gemeten met iSELF. Uit de analyse van deze effecten tussen de groep Pleion-scholen en de groep reguliere scholen zijn significante verschillen zichtbaar:

- Leerlingen bij Pleion-scholen ervaren meer ruimte bij hun school dan dat leerlingen in regulier onderwijs bij hun school ervaren. Leerlingen bij Pleion-scholen ervaren iets meer ruggensteun bij hun school dan dat leerlingen in het regulier onderwijs bij hun school ervaren.
- Leerlingen bij Pleion-scholen scoren hun competenties voor met name leerstrategieën inzetten en samenwerkend leren hoger dan leerlingen in het regulier onderwijs. Bij zelfreflectie is ook een verschil te zien, al is dat kleiner dan bij de twee andere competenties.

Vanuit deze analyse lijkt Pleion-onderwijs daadwerkelijk meerwaarde te leveren aan leerlingen op het vlak van zelfsturend leren.

Uit de analyse van de effecten tussen individuele scholen is geen significant verschil tussen Pleion-scholen en reguliere scholen naar voren gekomen. De beoordeling van de competenties voor zelfsturend leren en richting, ruimte en ruggensteun verschillen ook niet per schooltype (VWO, HAVO, VMBO). Dit betekent dat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen op zelfsturend leren.

Er zijn significante verschillen in de waardering van de competenties tussen jongens en meisjes. Meisjes beoordelen hun competenties rond het toepassen van leerstrategieën hoger dan jongens.

Op basis van de resultaten van dit kwantitatieve onderzoek hebben wij via diepte interviews de praktijk van docenten, leerlingen en ouders uitgediept. Het resultaat daarvan is een overzicht van interventies die effectief

zijn: de interventie is op een competentie waar de school hoog op heeft gescoord, de interventie wordt door leerlingen en docenten genoemd in relatie tot het leren van de competentie.

6.3 Effectieve interventies

Onderzoeksvraag 4: Wat zijn effectieve interventies bij het leren van sociale competenties voor leren?

In het onderzoek zijn per competenties voor zelfsturend leren en ook voor richting, ruimte en ruggensteun interventies beschreven in de vorm van goodpractices. In deze paragraaf is de hoofdlijn hiervan weergegeven.

Uit de good practices komt naar voren dat het vormgeven van een leeromgeving waarin de leerling zelfsturend kan leren complex is. Deze complexiteit is gelegen in het in samenhang ontwikkelen van het docententeam, het onderwijsprogramma en het management.

In de good practices is zichtbaar dat docenten zich richten op de vragen van leerlingen in plaats van het aanbieden van kennis. Deze leerlingvragen richten zich op vakinhoud en op competenties voor zelfsturend leren. Voor deze laatste vragen zijn coachende vaardigheden noodzakelijk en echte aandacht voor wat een leerling beweegt. Als leerlingen gaan werken in nieuwe werkvormen, zoals samenwerken of zelfstandig werken, hoort daar begeleiding bij met name in de onderbouw. Daarnaast zullen docenten voor het ontwerpen en uitvoeren van het onderwijsprogramma intensief samenwerken. Opdrachten voor leerlingen zijn vaak vakoverstijgend en het begeleiden van groepen leerlingen op leerplein / leerdomein / deelschool vindt plaats in teams. Dat zorgt ervoor dat docenten niet alleen voor een moeilijke situatie staan, tegelijkertijd kan het een gevoel van professionele kwetsbaarheid geven en vragen opleveren over professionele standaarden. Docenten zullen beschikbaar moeten zijn voor vragen van leerlingen: zowel fysiek als in houding. Zelfsturend leren werkt alleen als leerlingen ook de vrijheid voelen om de vragen die ze hebben open te kunnen stellen.

Uit de good practices komt naar dat de onderwijsprogramma's twee aspecten hebben: het leren leren en uiteraard het leren van schoolvakken. In de leeractiviteiten zijn deze twee vaak aan elkaar verbonden, bijvoorbeeld in opdrachten . Tegelijkertijd komt in meerdere good practices naar voren dat in de eerste drie leerjaren specifieke leeractiviteiten voor het leren leren worden aangeboden, bijvoorbeeld plannen. Dit zorgt ervoor dat leerlingen niet het gevoel krijgen aan het lot over gelaten te worden. Enkele scholen geven in de onderbouw bewust meer ruimte aan leerlingen om te experimenteren met vormen van leren en het systematisch hier op reflecteren. Scholen kunnen leerlingen instrumenten bieden die hen helpen reflecteren en het verbinden van hun ervaringen met competenties. De leerling dient zelf eigenaar te worden gemaakt van het reflectieproces en te voorzien in continuïteit, bijvoorbeeld via een logboek of portfolio. Docenten geven leerlingen ook concrete feedback op hun leerstijl en aanpak. Dat kan alleen als de docenten de leerlingen ook echt kennen.

Voor scholen die leerlingen zelfsturend willen laten werken, is het de kunst een onderwijsprogramma aan te bieden met openheid en tegelijkertijd houvast voor leerlingen. Deze houvast kan worden gerealiseerd door het hanteren van een gestandaardiseerde heldere structuur, bijvoorbeeld het werken in vaste tijdsblokken en een gezamenlijke start en einde van lesblokken. Daarnaast is ook behoefte aan praktische spelregels als sprake is van zelfstandig werken, bijvoorbeeld over stilte en omgaan met verschillende werkvormen in dezelfde ruimte. Deze spelregels moeten consistent worden gehandhaafd. Houvast ontstaat ook door het lesmateriaal. In de meeste scholen worden opdrachten via de ELO beschikbaar gesteld aan leerlingen. In veel scholen ontwikkelen docenten zelf lesmateriaal dat aansluit op het onderwijsconcept. Dit kan docenten veel tijd kosten, tegelijkertijd voelen zij zich daardoor wel eigenaar van het lesmateriaal.

Samenwerkend leren kan worden gestimuleerd door leerlingen in heterogene groepen aan opdrachten te laten werken. Deze opdrachten dienen voor de leerlingen relevant te zijn en tegelijkertijd de nodige vrijheidsgraden te hebben. De samenstelling van de groepen kan periodiek worden gewijzigd. De samenwerking van de leerlingen dient te worden begeleid door een (vaste) mentor. Daarbij is het zaak oog te hebben voor specifieke groepen leerlingen: zorgleerlingen en leerlingen die minder assertief zijn.

Creatieve vakken en creativiteit in schoolvakken kunnen leerlingen ruimte geven om zichzelf zichtbaar te maken en daardoor meer zelfvertrouwen te krijgen. Het contact in kunstvakken is vaak intensief, de wederzijdse afhankelijkheid van elkaar om een resultaat te bereiken is groot. Daardoor kunnen kunstvakken helpen een cultuur van samenwerken en vertrouwen in de school te realiseren.

Opdrachten die direct gerelateerd zijn aan de werkelijkheid werken vaak stimulerend op leerlingen. Met name als partijen buiten de school betrokken zijn bij de opdrachten, voelen leerlingen zich verantwoordelijk om de opdracht tot een goede einde te brengen.

In de good practices zijn scholen vaak klein georganiseerd: de verantwoordelijkheid voor het onderwijs ligt in de deelscholen, de teams per leerplein etc. Dit zorgt er voor dat de docenten en leerlingen elkaar goed kennen.

Het voorleven van de onderwijsvisie door schoolleiding en docenten(team) heeft effect op de schoolcultuur. Ga als management op dezelfde manier met docenten om als je wilt dat docenten met leerlingen omgaan. Het voorleven kan een krachtige interventie zijn.

Het management heeft ook een taak om het in pas met elkaar te laten ontwikkelen van het docententeam, het onderwijsprogramma en de leerlingbegeleiding. Dit kan leiden tot een scholingsbeleid voor docenten of het faciliteren van het uitwisselen van professionele standaarden.

6.4 Informatie om te interveniëren

Onderzoeksvraag 3: Welke informatie en indicatoren bieden mogelijkheid om op deze effecten te interveniëren door docenten, schoolleider, leerling en ouders?

Informatie over zelfsturend leren van leerlingen is relevant voor twee schoolactiviteiten: het begeleiden van leerlingen en het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs.

Voor het begeleiden van leerlingen is informatie op leerling niveau nodig . Vanuit het informatiemodel van TNO gaat het om de zelfbeoordeling van leerlingen op:

- Richting, ruimte en ruggensteun;
- Eigen regie, leerstrategieën, samenwerken, werk- en zelfreflectie
- Motivatie en vertrouwen in eigen kunnen van de leerling.

Begeleiding zal altijd vertrekken vanuit kwalitatieve informatie van docenten of mentoren. De kwantitatieve informatie kan helpen de beelden te objectiveren en bespreekbaar te maken in het team en met de leerling. Een grafische weergave van de data per leerling biedt de begeleider een snel overzicht.

Voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit is dezelfde informatie nodig als voor het begeleiden. Het aggregatieniveau van de informatie verschilt wel:

- Op school, gerelateerd aan het gemiddelde van andere scholen. Dit geeft een beeld op hoofdlijnen van de sterke en zwakke punten van de school.
- Op leerjaar (1,4 en 6), gerelateerd aan het gemiddelde van hetzelfde leerjaar van andere scholen en gerelateerd aan het gemiddelde van de eigen school. Dit geeft een genuanceerder beeld van de sterke en zwakke punten.
- Op schoolniveau correlaties tussen de competenties voor zelfsturend leren, richting, ruimte en ruggensteun, alsmede motivatie en vertrouwen in eigen kunnen. Dit geeft een beeld voor mogelijke interventies voor het verbeteren van zelfsturend leren.

Ook hier geldt dat grafische weergave van de data in profielen het overzicht voor schoolleiding en teams kan versnellen.

Daarnaast is voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit voor zelfsturend leren uiteraard informatie nodig over de onderwijsvisie. De informatie wordt betekenisvoller als een cohort leerlingen door de leerjaren heen gevolgd wordt.

6.5 Mogelijke vervolgvragen

Mogelijke vervolgvragen voor rond zelfsturend leren zijn voor Kennisnet:

- Zijn de concepten van dit onderzoek toepasbaar in het regulier onderwijs?
- Welke mogelijkheden zijn er om zelfsturend leren te faciliteren met ICT?
- Zijn de effecten van creativiteit en betekenisvolle opdrachten te objectiveren?
- Op welke wijze hebben motivatie en vertrouwen in eigen kunnen invloed op zelfsturend leren? Welke interventies zijn hier vanuit de school op te nemen?

Vanuit Pleion kan de vervolgvraag zijn:

- Welke interventies kunnen Pleion-scholen individueel uitwerken om zelfsturend leren verder te versterken?

Literatuurlijst

Linda Ahlgren, Laura C. Engel, (2011) "Lifelong learning through SMEs: exploring workplace learning in the UK", Journal of Workplace Learning, Vol. 23 Iss: 5, pp.331 – 348

Judit Hodos, (2013) “Eigentijds onderwijs en de kunsten, wat is de meerwaarde van het kunstonderwijs op het Vathorst College”.

Inspectie van het onderwijs, (2013) “Conceptrapport nader onderzoek VO op IJburg College”.

Dr. M. Koopman en Prof. Dr. D. Beijaard (2012) “Rapportage Evaluatie De Nieuwste School, deel D: Eindrapport hoofdonderzoek”.

Oberon (2008), “De Expeditie Corlaer, onderzoeksverslag schooljaar 2007 / 08”, in opdracht van Corlaer College.

Onderwijsraad, (2013) “Een smalle kijk op onderwijskwaliteit”.

Onderwijsraad, (2014) “Toegevoegde waarde: een instrument voor onderwijsverbetering niet voor beoordeling”.

Jos Sanders, Laura Keijzer en Roel Cremer, (2011) “De Vakman Nieuwe Stijl, Competenties kenmerken en ontwikkeling en contouren voor een passende leer-werkomgeving”, TNO-rapport 031.21061

Geesje van Slochteren, (2012) “Vensters op eigentijds onderwijs, kennisbasis voor onderwijsontwikkeling op het Arte College”, in opdracht van Arte College.

Hester E. Stubbé en Nicolet C.M. Theunissen, (2008) “Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review”, Proceedings 4th EduMedia Conference, 2008 ‘Self-Organised Learning in the interactive web’. A change in learning culture? 02-03 June 2008 in Salzburg.

Hester Stubbe, (2011) “Zelfsturend leren op het Vathorst College, rapportage meting zelfsturend leren competenties bij eerstejaars leerlingen”, TNO-rapport 032.32700

Hester Stubbé & Gerlanda Dirksen, (2013) “Richting, Ruimte en Ruggensteun. Blijvend investeren in ontwikkeling”, O&O/NR6 2013.

Teddlie & Reynolds, (2000) “The international handbook of schooleffectiveness research”

Van Landegem, Van Damme, Opdenakker, De Fraine en Onghema, (2002) “A New Study on Educational Effectiveness in Secondary Schools in Flanders: An Introduction”, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, Volume 13, Issue 4.

Bijlage 1 – Interviewleidraad

Pleion-onderzoek

Kwalitatief onderzoek - gespreksleidraad groepsinterviews

Versie: 13 december 2013

A. Groepsinterviews leerlingen

1. Korte introductie van het onderzoek
   - Het onderzoek wordt uitgevoerd bij een groep van zes scholen die op dezelfde manier werken als jouw school. Bij andere scholen voeren we ook dergelijke gesprekken
   - Jullie hebben ook iSELF gedaan. Check of ze zich dat herinneren.
   - Doel van het onderzoek is dat we met elkaar leren over wat in school gebeurt (les, projecten, opdrachten) en wat het effect daarvan is bij de leerlingen (bijvoorbeeld samenwerken, nadenken over hoe je leert)

2. Korte introductie van gespreksleider en gesprek
   - Introduceer jezelf, dat je bij Kennisnet werkt en dat je het prettig vind om hier op school deze gesprekken te voeren en bv. op wat voor school je zelf hebt gezeten.
   - Doel en resultaat van gesprek:
     - we willen aan de hand van concrete voorbeelden van jullie onderzoeken hoe jullie de school ervaren
     - Van het gesprek wordt een verslag gemaakt, de hoofdlijnen komen in een rapport voor je school. We zullen daarin niet een op een koppeling maken tussen leerlingen en uitspraken.
   - Later zullen ook portretten van scholen / leerlingen worden gemaakt. Wellicht dat we je daar later via de school over benaderen.

3. Kennismaken van de leerlingen met elkaar
   - Kennen jullie elkaar al?
   - Kort rondje met je naam, groep

4. Introductie van gespreksonderwerpen
   - Er zijn veel verschillende onderwerpen te bespreken, we zullen ze niet allemaal even diep of zelfs allemaal kunnen bespreken. Dat is ok.
   - Afhankelijk van de uitkomsten van de iSELF selecteren we de onderwerpen: start met competenties waar de school hoog op scoort.

4.1 Competenties voor zelfsturend leren (deze woorden niet gebruiken in het gesprek met de leerlingen)

- De leerling is in staat om zelf initiatief te nemen en de regie te voeren over het eigen leren (iSELF: Eigenregie)
- Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school heeft in het rooster opgenomen dat diverse groepen leerlingen tegelijkertijd in een openleercentrum zitten. Zij kunnen zelf bepalen met welke opdrachten aan de slag gaan en in welke samenstelling. Er is begeleiding door drie docenten. Een tweede voorbeeld is dat leerlingen zelf kunnen kiezen uit workshops die verschillen etc.
  - Check of de leerlingen begrijpen wat je bedoelt
  - ***Wat heeft je geholpen om zelf initiatief te nemen en de regie te voeren op je leren****?* Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc.

- De leerling is in staat na te denken over de aanpak van leren en de behaalde resultaten (iSELF: Zelfreflectie)
- Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school heeft bijvoorbeeld coachingsgesprekken met leerlingen die zich vooral richten op je manier van leren en de resultaten die het oplevert. Een ander voorbeeld is dat elke opdracht eindigt met een reflectie op hoe het ging.
  - Check of de leerlingen begrijpen wat je bedoelt
  - ***Wat heeft je geholpen om na te denken over jouw manier van leren?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc.

- De leerling is in staat doelen te stellen, deelstappen daarin te kiezen, een planning te maken en de uitvoering hiervoor in de gaten te houden. De leerling is in staat een voor hem passende leeraanpak bij een opdracht te bepalen en te realiseren (iSELF: Leerstrategieën toepassen en Werkreflectie)
- Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school biedt een onderwerp aan op verschillende manieren, als je wilt kun je starten met er over te lezen of juist met het doen van een proef. Een ander voorbeeld is dat je in gesprekken met de docent je resultaten bespreekt.
  - Check of de leerlingen begrijpen wat je bedoelt

- ***Wat heeft je geholpen om te jouw aanpak te kiezen voor een opdracht en die aanpak ook te realiseren (bijvoorbeeld in te schatten hoeveel tijd je nodig hebt) ?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen welke concrete activiteiten van docenten / coaches etc

- De leerling is in staat met anderen te werken (leerlingen, docenten) om van anderen te leren maar ook om anderen te helpen in hun leren (iSELF: Samenwerken, andere kernwaarde Pleion: Partnership docenten - leerling)
- Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school werkt met groepen waarin leerlingen van verschillende leerjaren zitten, ze helpen elkaar met de leerstof. Een ander voorbeeld is dat in vaklessen en onderzoek leerlingen in duo's of grotere groepen aan de slag gaan met een opdracht. Voor de samenwerking met docenten zijn voorbeelden: het benaderbaar en aanspreekbaar zijn van docenten, zowel digitaal als op school, het organiseren van een forum waar op basis van gelijkwaardigheid het gesprek wordt gevoerd tussen leerlingen en docenten.
    - Check of de leerlingen begrijpen wat je bedoelt
    - ***Wat heeft je geholpen om van anderen te leren?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen welke concrete activiteiten van docenten / coaches etc

4.2 Ondersteuning vanuit school (iSELF: Ruimte, richting en ruggensteun, andere kernwaarde Pleion: pedagogisch-didactisch handelen)

- Introductie: de vorige gespreksonderwerpen gingen over wat jou hielp in om vaardigheden te ontwikkelen. We hebben nu een meer algemene vraag over hoe je de school ervaart.
- ***Geef een metafoor (beeld) voor hoe je je school ervaart. Bijvoorbeeld: apenkooi, warme kas, supermarkt etc.*** Doorvragen op kenmerken van de metafoor wat betreft ruimte, richting, ruggensteun

4.3 Andere kernwaarden Pleion: Creativiteit en Betrekken van leerstof op de werkelijkheid

- Creativiteit
    - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school koppelt bijvoorbeeld kunstvakken aan algemene vakken, zodat je een opdracht op een creatieve wijze kan presenteren. Een ander voorbeeld dat veel verschillende kunstvakken worden aangeboden in het onderwijsprogramma
    - Check of de leerlingen begrijpen wat je bedoelt
    - ***Herken je dit in het onderwijsprogramma?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen welke concrete activiteiten van docenten / coaches etc.
- Betrekken van leerstof op de werkelijkheid
    - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school brengt vraagstukken uit de werkelijkheid in het onderwijsprogramma, waarbij soms ook "opdrachtgevers" van buiten de school zijn betrokken. Een ander voorbeeld is een school waarin leerlingen snuffelstages doen en waarbij gastdocenten van buiten worden gehaald.
    - Check of de leerlingen begrijpen wat je bedoelt
    - ***Herken je dit in het onderwijsprogramma?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen welke concrete activiteiten van docenten / coaches etc.

5. Afronding
    - Dank voor het gesprek!
    - Uiteraard hebben we niet alles even lang kunnen bespreken
    - Hebben we iets niet besproken wat we wel hadden moeten doen?
    - Als je nog een nabrander hebt, kun je die ook altijd mailen
    - Jullie zijn de eerste die we spreken. Wat vonden jullie van het gesprek? Wat kan beter, anders?

B. Groepsinterviews docenten

1. Korte introductie van het onderzoek
   - Het onderzoek wordt uitgevoerd in een groep van zes scholen die op dezelfde manier werken als jou school. Op de andere scholen voeren we ook deze gesprekken
   - Groep 1, 4 en 6 hebben iSELF enquête uitgevoerd. gedaan. Check of ze dat hebben gehoord.
   - Doel van het onderzoek is dat we met elkaar leren over wat in school gebeurt (les, projecten, opdrachten) en wat het effect daarvan is bij de leerling (bijvoorbeeld samenwerken, nadenken over hoe hij / zij leert)

2. Korte introductie van gespreksleider en gesprek
   - Introduceer jezelf
   - Doel en resultaat van gesprek:
     - we willen aan de hand van concrete voorbeelden van jullie onderzoeken hoe jullie kernwaarden van je school vertalen richting de leerling en hoe jullie zelf de effecten hiervan bij leerlingen inschatten
     - Van het gesprek wordt een verslag gemaakt, de hoofdlijnen komen in een rapport voor je school. We zullen daarin niet een op een koppeling maken tussen docenten en uitspraken.
   - Later zullen ook portretten van scholen / leerlingen worden gemaakt. Wellicht dat we je daar later via de school over benaderen.

3. We gaan er even vanuit dat jullie elkaar kennen. Klopt dat?

4. Introductie van gespreksonderwerpen
   - Er zijn veel verschillende onderwerpen te bespreken, we zullen ze niet allemaal even diep of zelfs allemaal kunnen bespreken. Dat is ok.
   - Afhankelijk van de uitkomsten van de iSELF selecteren we de onderwerpen: start met competenties waar de school hoog op scoort.

4.1 Competenties voor zelfsturend leren

- De leerling is in staat om zelf initiatief te nemen en de regie te voeren over het eigen leren (iSELF: Eigenregie)
  - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school heeft in het rooster opgenomen dat diverse groepen leerlingen tegelijkertijd in een openleercentrum zitten. Zij kunnen zelf bepalen met welke opdrachten aan de slag gaan en in welke samenstelling. Er is begeleiding door drie docenten. Een tweede voorbeeld is dat leerlingen zelf kunnen kiezen uit workshops die verschillen etc.
  - ***Heb je een concrete voorbeeld hoe jij dit in het onderwijsprogramma verwerkt?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc.
  - ***Wat is jouw beeld van het effect van dit voorbeeld op leerlingen?***

- De leerling is in staat na te denken over de aanpak van leren en de behaalde resultaten (iSELF: Zelfreflectie)
  - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school heeft bijvoorbeeld coachingsgesprekken met leerlingen die zich vooral richten op je manier van leren en de resultaten die het oplevert. Een ander voorbeeld is dat elke opdracht eindigt met een reflectie op hoe het ging.
  - ***Heb je een concrete voorbeeld hoe jij dit in het onderwijsprogramma verwerkt?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc.
  - ***Wat is jouw beeld van het effect van dit voorbeeld op leerlingen?***

- De leerling is in staat doelen te stellen, deelstappen daarin te kiezen, een planning te maken en de uitvoering hiervoor in de gaten te houden. De leerling is in staat een voor hem passende leeraanpak bij een opdracht te bepalen en te realiseren (iSELF: Leerstrategieën toepassen en Werkreflectie)
  - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school biedt een onderwerp aan op verschillende manieren, als je wilt kun je starten met er over te lezen of juist met het doen van een proef. Een ander voorbeeld is dat je in gesprekken met de docent je resultaten bespreekt.
  - ***Heb je een concrete voorbeeld hoe jij dit in het onderwijsprogramma verwerkt?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc
  - ***Wat is jouw beeld van het effect van dit voorbeeld op leerlingen?***

- De leerling is in staat met anderen te werken (leerlingen, docenten) om van anderen te leren maar ook om anderen te helpen in hun leren (iSELF: Samenwerken, andere kernwaarde Pleion: Partnership docenten - leerling)

- Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school werkt met groepen waarin leerlingen van verschillende leerjaren zitten, ze helpen elkaar met de leerstof. Een ander voorbeeld is dat in vaklessen en onderzoek leerlingen in duo's of grotere groepen aan de slag gaan met een opdracht. Voor de samenwerking met docenten zijn voorbeelden: het benaderbaar en aanspreekbaar zijn van docenten, zowel digitaal als op school, het organiseren van een forum waar op basis van gelijkwaardigheid het gesprek wordt gevoerd tussen leerlingen en docenten.
- ***Heb je een concrete voorbeeld hoe jij dit in het onderwijsprogramma verwerkt?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten/coaches etc.
- ***Wat is jouw beeld van het effect van dit voorbeeld op leerlingen?***

4.2 Ondersteuning van leerlingen vanuit school (iSELF: Ruimte, richting en ruggensteun, andere kernwaarde Pleion: pedagogisch-didactisch handelen)

- Introductie: de vorige gespreksonderwerpen gingen over specifieke kernwaarden in het onderwijs. We hebben nu een meer algemene vraag over hoe je de school ervaart.
- ***Geef een metafoor (beeld) voor hoe je je school ervaart. Bijvoorbeeld: apenkooi, warme kas, supermarkt etc.*** Doorvragen op kenmerken van de metafoor wat betreft ruimte, richting, ruggensteun

4.3 Andere kernwaarden Pleion: Creativiteit en Betrekken van leerstof op de werkelijkheid

- Creativiteit
  - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school koppelt bijvoorbeeld kunstvakken aan algemene vakken, zodat je een opdracht op een creatieve wijze kan presenteren. Een ander voorbeeld dat veel verschillende kunstvakken worden aangeboden in het onderwijsprogramma
  - ***Heb je een concrete voorbeeld hoe jij dit in het onderwijsprogramma verwerkt?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc.
  - ***Wat is jouw beeld van het effect van dit voorbeeld op leerlingen?***

- Betrekken van leerstof op de werkelijkheid
  - Introductie aan de hand van concreet voorbeeld: een school brengt vraagstukken uit de werkelijkheid in het onderwijsprogramma, waarbij soms ook "opdrachtgevers" van buiten de school zijn betrokken. Een ander voorbeeld is een school waarin leerlingen snuffelstages doen en waarbij gastdocenten van buiten worden gehaald.
  - ***Heb je een concrete voorbeeld hoe jij dit in het onderwijsprogramma verwerkt?*** Geef een voorbeeld uit de afgelopen 2 weken. Doorvragen naar concrete activiteiten van docenten / coaches etc.
  - ***Wat is jouw beeld van het effect van dit voorbeeld op leerlingen?***

5. Afronding
   - Dank voor het gesprek!
   - Uiteraard hebben we niet alles even lang kunnen bespreken
   - Hebben we iets niet besproken wat we wel hadden moeten doen?
   - Als je nog een nabrander hebt, kun je die ook altijd mailen
   - Jullie zijn de eerste die we spreken. Wat vonden jullie van het gesprek? Wat kan beter, anders?

C. Groepsinterviews ouders

1. Korte introductie van het onderzoek
   - Het onderzoek wordt uitgevoerd in een groep van zes scholen die op dezelfde manier werken als de school van uw kind. Bij deze scholen voeren we ook dergelijke gesprekken.
   - Doel van het onderzoek is dat we met elkaar leren over wat in school gebeurt (les, projecten, opdrachten) en wat het effect daarvan is voor de leerlingen (bijvoorbeeld samenwerken, nadenken over hoe je leert).

2. Korte introductie van gespreksleider en gesprek
   - Introduceer jezelf en Kennisnet
   - Doel en resultaat van gesprek:
     - we willen graag een beeld van de effecten van het onderwijs, zoals u die waarneemt bij uw kind
     - Van het gesprek wordt een verslag gemaakt, de hoofdlijnen komen in een rapport voor de school. We zullen daarin niet een op een koppeling maken tussen ouders en uitspraken.

3. Kennismaken van de ouders met elkaar
   - Kennen jullie elkaar al?
   - Kort rondje met je naam en iets over je verbinding met de school.

4. Introductie van gespreksonderwerpen
   - Er zijn veel verschillende onderwerpen te bespreken, we zullen ze niet allemaal even diep of zelfs allemaal kunnen bespreken. Dat is ok.
   - Afhankelijk van de uitkomsten van de ISELF selecteren we de onderwerpen: start met competenties waar de school hoog op scoort.

4.1 Beelden over de school
   - ***Heeft u een beeld van hoe de school zijn onderwijs vorm geeft? Zo ja, wat zijn volgens u de belangrijkste kenmerken?***

4.2 Competenties voor zelfsturend leren
   - ***Ziet u bij uw leerling de volgende competenties terug?***
     - De leerling is in staat om zelf initiatief te nemen en de regie te voeren over het eigen leren (iSELF: Eigenregie)
     - De leerling is in staat na te denken over de aanpak van leren en de behaalde resultaten (iSELF: Zelfreflectie)
     - De leerling is in staat doelen te stellen, deelstappen daarin te kiezen, een planning te maken en de uitvoering hiervoor in de gaten te houden (iSELF: Leerstrategieën toepassen en Werkreflectie)
     - De leerling is in staat met anderen te werken (leerlingen, docenten) om van anderen te leren maar ook om anderen te helpen in hun leren (iSELF: Samenwerken, andere kernwaarde Pleion: Partnership docenten - leerling)
   - ***Welke concrete gedragingen ziet u dan, wat doet uw kind dan?***

5. Afronding
   - Dank voor het gesprek!
   - Uiteraard hebben we niet alles even lang kunnen bespreken
   - Hebben we iets niet besproken wat we wel hadden moeten doen?
   - Als je nog een nabrander hebt, kun je die ook altijd mailen
   - Jullie zijn de eerste die we spreken. Wat vonden jullie van het gesprek? Wat kan beter, anders?

Bijlage 2 – Voorbeelden van kernwaarden Pleion

Deze bijlage is gebaseerd op de werkbijeenkomst met Pleion-schoolleiders op 17 september 2013.

Keuze / regie bij de leerling

- Zelfreflectie over keuzes die leerling zelf maakt
- Inbouwen van keuzes bij leerling
  - Vakken kiezen
  - Eigen planning volgen
  - Extra vak / workshop / keuzecursus kiezen
  - Projecten uitvoeren
- Onderzoek laten doen, de leerlingen mogen een thema kiezen (in overleg met de leergroepbegeleider), in meerdere vakken
- Binnen lesblok een gedeelte van de tijd zelf bepalen waarmee je aan de slag gaat
- Toestaan consequenties van eigen planning leerling binnen 6 weken
- Zelfevaluatie van het proces van opbrengsten van het eigen leren
- Vrije ruimte door leerlingen zelf in te vullen
- In studieplannen keuzen inbouwen
- Zelfstudie op lespleinen
- Monitoren door docenten / begeleiders
- Opbouw in vaardigheden, uiteindelijk op hun niveau ‘eigen regie’ voeren
- Vakken volgen buiten school
- Persoonlijk ontwikkelingsplan
- Keuzemomenten voor leerlingen (workshops, lessen, cursussen, etc)
- Keuze bij (complexe) opdrachten in onder- en bovenbouw

Partnership leerlingen – docenten

- Werken in teams – verantwoordelijkheid
- Leergemeenschap
- Driehoek leerling – ouder(s) – school
- Gelijkwaardigheid – OW gesprek, forum,
- “omdat ik het zeg” is verboden
- Digitale benaderbaarheid – coachende rol enorm versterkt
- Benaderbaarheid voor leerlingen van 800 tot 1700 op school
- Zelfstudie en 1 op 1 begeleiding versterkt
- Assessment for learning
- Coaching als principe
- Leerdomein (fysiek)
- Veilige school
- Keuzes verantwoorden
- Dialoog: positieve psychologie, altijd gesprek ook als het moeilijk wordt, weinig vaste regels
- Dialoog: veel aandacht voor veilig voelen
- Dialoog: afstand leerling – docent is klein, gelijkwaardigheid
- Werken vanuit relatie
- Aanspreekbaar zijn
- Verantwoordelijkheid nemen
- Partnerschap: gelijkwaardigheid, omgaan met jezelf en de ander, kijken en luisteren naar elkaar, hoofd – hand – hart, begeleiden in brede ontwikkeling, begeleiden groepsdynamica, gezamenlijke verantwoordelijkheid voor omgang in de groep
- Voorbeeldgedrag is groot
- Docenten en leerlingen werken samen in leerproces
- Pedagogisch beleid gebaseerd op 3 kernwaarden: vriendelijkheid, zorgzaamheid, zorgvuldigheid
- Schoolplan gaat uit van: ruimte, samen en gelijkwaardigheid

Gebruik van leerstrategieën

- ‘Didactisch coachen’: leerlingen bevragen op leerstrategieën
- Docent brengt bewust variatie aan in het aanbieden van de lesstof
- Geïntegreerd
- Reflecteren op leren en leerproces
- Maatwerk

- Keuze
- We denken na hoe we een opdracht in de verschillende leerstijlen kunnen aanbieden, zodat de leerlingen bewuster worden dat je verschillende strategieën gebruikt
- Docent (her)kent leerstrategieën
- Leerling (her)kent eigen leerstrategieën
- Docent geeft ruimte voor meerdere leerstrategieën verschillende opdrachten naar leerstrategie
- Leerling gebruikt meerdere leerstrategieën / leerling ontwikkelt eigen leerstrategieën
- Leerling kent algemene leerdoelen / leerling kent persoonlijke leerdoelen
- Leerling plant eigen stappen
- Leerling evalueert eigen leerproces
- Leerling evalueert leeropbrengst
- Docent evalueert met leerling de leerstrategieën

Samenwerkend leren

- Maatjes leren / cirkel leerjaar 1 t/m 3
- Themaleren in heterogene groepen leerjaar 1 en 2
- Tafelgroepen in leerjaar 1 t/m 3
- Samenwerkingsvormen / kwaliteiten
- Reflecteren op samenwerking
- Complexe opdrachten in de bovenbouw die samenwerken vereisen
- Beoordeling boot competentie ‘samenwerkend leren / samenwerken’
- Verschillende vormen inbouwen in de vaklessen en onderzoek (duo’s, grotere groepen)
- Voorleven door docenten wat samenwerkend leren kan zijn (bv. In een leerhuis)
- Samenwerken van leerlingen vanuit verschillende rol, elk lid eigen rol, bijdrage aan gezamenlijke doel
- Logboek
- Evaluatie van de samenwerking, verbeterpunten per leerling
- Fysieke omgeving (leerplein) ondersteunen samenwerkend leren

Reflectie

- Comprendo: digitaal zichtbaar maken van groei in competenties
- Leerdoelen: expliciet benoemen en scoren, voor- en achteraf
- Coachgesprekken: ruim gefaciliteerd
- Rubrics met vaardigheden
- Aandacht voor meta-leren
- Didactisch coachen: methode om leerlingen te bevragen op vier niveaus
- (Digitaal) portfolio
- Feedback
- Gesprekkencyclus, ontwikkelen en beoordelen
- Voorleven en voordoen
- Elke opdracht (3-weekse) eindigt met reflectie, opschrijven / bespreken/ rubrix
- Autobiografie bijhouden, gedeeltelijk met opdracht vanuit leergroepleider
- Tips en tops bv bij presentatie
- POP-gesprekken cyclus (mentor + leerling + ouders)
- Zelfrapport, portfolio presentatie
- Dialogen, socratisch gesprek
- Vragen (waarom? Hoezo?): presentatie vanuit filosofisch perspectief

Betrekken van de leerstof op de werkelijkheid

- Leren (zo veel mogelijk) context gericht
- Themaleren met echte opdrachten
- Opdrachten in de werkelijkheid / realistische opdrachten met (echte) opdrachtgevers, bijvoorbeeld ouders
- Veel van buiten naar binnen en andersom
- Snuffelstage verplicht / handhaven van maatschappelijke stage
- Excursies / buitenschools leren met echte opdrachten
- Gastdocenten binnenhalen / ouders met expertise
- Reizen / uitwisselen met andere culturen

- Betrekken van zowel de persoonlijke werkelijkheid (puber) en de onbekende werkelijkheid van de ‘volwassen’ wereld
- Samenwerking met externe maatschappelijke partners
- Maatschappelijk doel laten kiezen door leerling

Creativiteit

- Portfolio bij de talen
- Maatschappelijke vragen oplossen binnen een thema
- Vrije opdrachten met ruime kaders: expeditie onderwijs
- Presentation of learning
- Eigen onderwijstijd in leerjaar 1 + 2
- 3 kunstvakken in leerjaar 1 t/m 3
- Creativiteit: kunstvisie bouwen door alle leerlingen, onorthodoxe oplossingen
- Creativiteit: in hele onderbouw in het curriculum
- Creativiteit: 4 kunstvakken, veel opdrachten spreken de creativiteit aan, veel voorstellingen
- Inspirerende open opdrachten, ruimte voor creëren, creativiteit leerlingen bundelen en op elkaar betrekken, faciliteren, leerlingen begeleiden
- Creatieve prestatie overal in school zichtbaar
- Verwondering, nieuwsgierigheid
- Geen precedenten
- Initiatief verantwoordelijkheid verantwoorden
- Ruimte voor leervoorkeur
- Er kan veel. Ruimte voor vernieuwing door scholing / formatieve ruimte, ‘Cultuur’
- Ontdek / Probeer maar (organisatie, onderwijs)
- Passie
- Creativiteit: gestimuleerd om creatieve vormen te kiezen in onderzoek doen / presenteren, keuze cursussen
- Veel koppeling van AVO en KC, projectweek 3x per jaar, leerrendement vormgeven in presentaties
- Bovengemiddeld aantal uren les in KC-vakken, doorlopende leerlijn KC van onderbouw naar bovenbouw

Bijlage 3 – Stellingen – vragen Zelfsturend leren en Richting, Ruime en Ruggensteun

In de meting zijn de volgende stellingen per competentie gebruikt.

Regie
Ik beslis zelf in welk tempo ik wil leren
Ik beslis zelf waar in de school ik wil leren
Ik kies zelf wat ik wil leren
Ik kies zelf op welke manier ik wil leren
Ik beslis zelf met welke opdracht ik als eerste begin
Ik kies zelf wanneer ik wil leren

Leerstrategieën
Ik weet hoeveel tijd ik aan leren zou moeten besteden
Ik maak een planning voor mijn schoolwerk
Ik houd mijn planning goed in de gaten
Ik pas mijn planning aan, als dat nodig is
Ik weet wat ik moet doen om beter te worden in mijn schoolwerk

Zelfreflectie
Ik vraag anderen wat ze vinden van mijn schoolwerk
Ik denk na over mijn eigen manier van leren
Ik denk na over de manier waarop anderen leren
Ik weet hoe ik mijn manier van leren kan verbeteren
Ik leer van de manier waarop anderen leren

Werkreflectie
Ik kies zelf dat ik beter wil worden in mijn schoolwerk
Ik kies zelf wat ik wil verbeteren in mijn schoolwerk
Ik weet hoe ik beter kan worden in mijn schoolwerk
Ik denk na over hoe goed ik wil worden in mijn schoolwerk
Ik denk na over wat ik beter wil kunnen

Samenwerken
Ik leer van mijn eigen fouten
Ik leer van de fouten die anderen maken
Ik praat met anderen over hoe ik beter kan worden in mijn schoolwerk
Ik help anderen als zij mij om hulp vragen bij het leren
Ik denk na over wie mij zou kunnen welpen met mijn schoolwerk
Ik help anderen zodat zij beter kunnen worden in hun schoolwerk
Ik leer van anderen om beter te worden in mijn schoolwerk
Ik vraag anderen om hulp als ik iets niet weet

Motivatie
Ik wil graag beter worden in mijn schoolwerk
Ik wil uitgedaagd worden
Ik vind het leuk om nieuwe dingen te leren
Ik wil graag nieuwe dingen begrijpen
Ik wil best tijd besteden aan beter worden in mijn schoolwerk
Ik doe graag mijn best om beter te worden in mijn schoolwerk
Ik wil beter worden in mijn schoolwerk, ook als dat lastig is

Vertrouwen in eigen kunnen
Ik heb zelfvertrouwen in wat ik kan
Ik vertrouw erop dat ik beter zal worden in mijn schoolwerk
Ik heb het gevoel dat ik mijn schoolwerk aankan
Ik voel me zeker dat ik mijn schoolwerk kan leren
Ik verwacht dat ik minstens even goed ben als de rest
Ik vertrouw erop dat ik mijn schoolwerk goed aan kan
Ik blijf zelfverzekerd, ook als anderen kritiek op me hebben
Ik blijf vertrouwen op mezelf
Ik heb vertrouwen dat ik mijn schoolwerk goed doe
Ik blijf geloven in wat ik kan, ook als het tegen zit

Richting, Ruimte, Ruggesteun voor scholen

Hoofdvraag: Mijn school ….

Richting (horizon, voldoende ruis)

Wat gaat er gebeuren?
Wat betekent dat voor jou?

1. Legt uit hoe we dit jaar gaan werken
2. Vertelt wat er dit jaar van mij verwacht wordt
3. Maakt aan mij duidelijk wat er dit jaar van mij verwacht wordt
4. Legt uit hoe de school wil werken, zodat ik weet wat ik moet doen
5. Geeft aan waar we naar toe moeten werken dit jaar
6. Houdt mij op de hoogte van grote veranderingen die er aan komen
7. Geeft aan wat de gevolgen van grote veranderingen zijn voor mijn eigen schoolwerk

Ruimte (middelen en vrijheid geven)

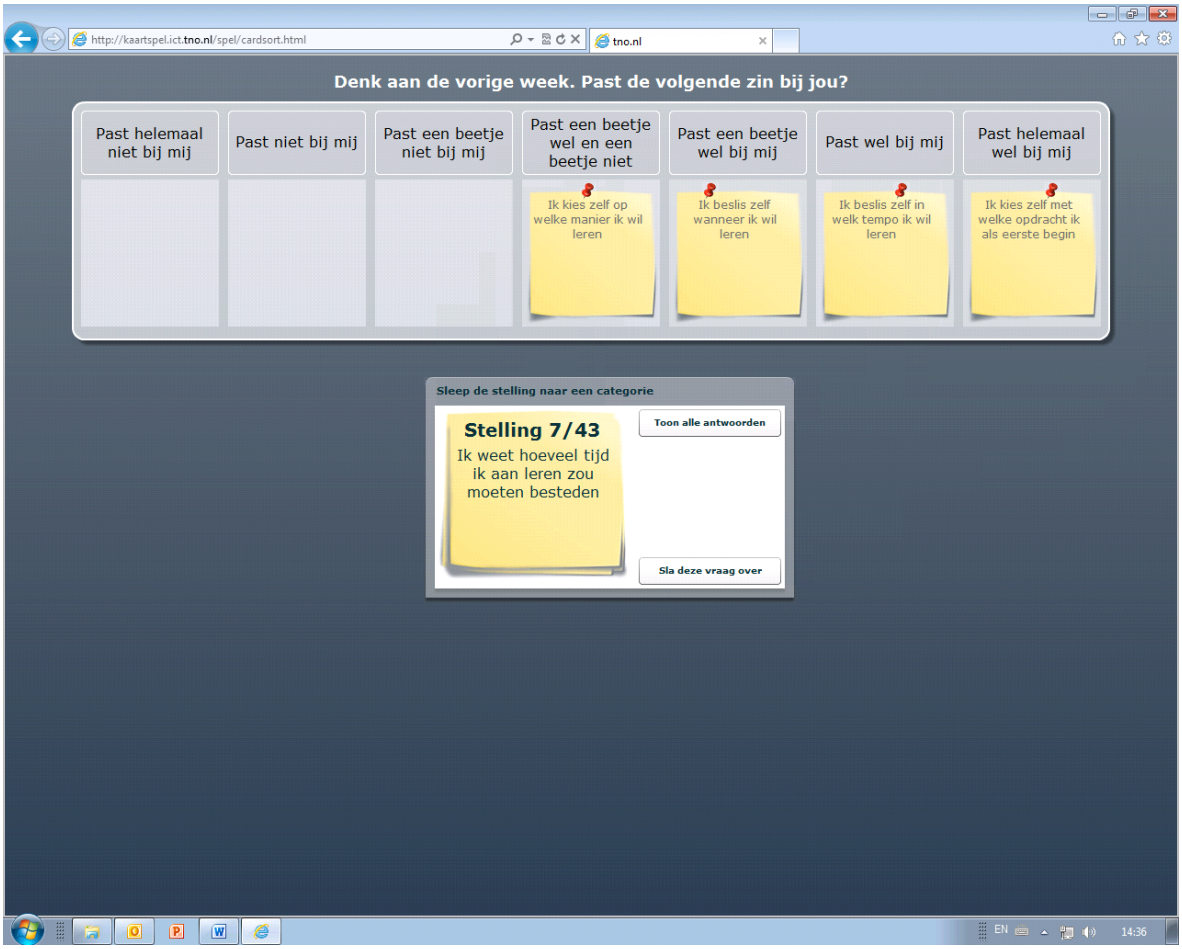
Mag je je op je eigen manier ontwikkelen?

1. Geeft mij de mogelijkheid mijn tijd zelf in te delen
2. Geeft me de kans om beter te worden in mijn manier van leren
3. Geeft extra hulp als je dat wil
4. Geeft me de vrijheid om in mijn eigen tempo te leren
5. Laat mij spullen gebruiken om (digitaal) te leren
6. Geeft mij de kans om op mijn eigen manier te leren
7. Geeft mij de kans om van mijn fouten te leren

Ruggesteun (herkennen, erkennen en waarderen van inspanning)

1. Steunt me bij het leren van nieuwe dingen
2. Geeft mij het vertrouwen dat ik beter kan worden in mijn schoolwerk
3. Helpt mij om te zien wat ik al goed kan
4. Vindt het fijn als ik mijn best doe om beter te worden in mijn werk
5. Moedigt mij aan mijn best te blijven doen
6. Helpt me om beter te leren
7. Stimuleert mij om steeds beter te worden in mijn schoolwerk

De leerlingen kunnen per stelling aangeven in welke mate deze bij hun past. De vragenlijst is vormgegeven als “post-it blaadjes die op antwoordcategorieën geplakt kunnen worden.



Figuur 1. Screenshot van iSELF

De meting is een vorm van zelfrapportage: de leerling geeft zelf aan in hoeverre de verschillende stellingen op hem of haar van toepassing zijn. Een dergelijke zelfrapportage is altijd subjectief, het uitgangspunt is de mening van de leerling. Tegelijkertijd geeft het wel een helder beeld over hoe ede leerling over zichzelf denkt. Uit TNO-onderzoek blijkt dat deze subjectieve mening een grotere voorspellende waarde voor toekomstig gedrag dan andere, meer objectieve manieren van meten.

Bijlage 4 – Profielen per school en overzicht gespreksonderwerpen per school

Arte College

De leerlingen beoordelen de richting, ruimte en ruggensteun van de school iets lager dan de leerlingen van anderen scholen.

De inschatting van leerlingen van het Arte College van hun competenties voor samenwerkend leren, eigen regie en werk- en zelfreflectie komt ongeveer overeen met de gemiddelde inschatting van de leerlingen in het onderzoek. De competentie leerstrategieën toepassen worden door de leerlingen iets lager ingeschat dan de gemiddelde inschatting van alle scholen.

Daarbij valt op dat leerlingen uit klas 1 over het algemeen een hogere inschatting van hun competenties en ook de ondersteuning van de school maken dan leerlingen uit klas 4. Het Arte College heeft momenteel geen leerjaar 6.

Corlaer

De leerlingen beoordelen de richting, ruimte en ruggensteun van hun school hoger dan het gemiddelde van de leerlingen van alle scholen.

De inschatting van leerlingen van Corlaer van hun competentie op het vlak van leerstrategieën toepassen is hoger dan het gemiddelden van alle scholen. De beoordeling van de competenties voor samenwerken, werk- en zelfreflectie en ook eigen regie zijn ongeveer gelijk aan het gemiddelde van alle scholen.

Daarbij valt op dat leerlingen uit klas 4 eigen regie hoog beoordelen ten opzichte van het gemiddelde van leerlingen uit klas 4. Het aantal respondenten in leerjaar 6 is te beperkt om valide uitspraken te doen. Corlaer heeft de iSELF vrijwillig door leerlingen laten invullen.

IJburg College

De beoordeling van de leerlingen van richting, ruimte en ruggensteun van hun school is gelijk aan het gemiddelde over alle scholen.

De inschatting van de IJburg-leerling op de competenties leerstrategie en zelfreflectie is iets hoger dan het gemiddelde over alle scholen. De beoordeling van de competentie eigen regie is net lager dan het gemiddelde van andere scholen. Wat betreft de competenties samenwerkend leren en werkreflectie is de inschatting gelijk aan het gemiddelde over alle scholen.

Als de leerjaren onderling worden bekeken, valt op dat in leerjaar 6 richting en ruggensteun ten opzichte van andere scholen hoog wordt gewaardeerd.

Montaigne

De beoordeling van de leerlingen van richting, ruimte en ruggensteun van hun school is gelijk aan het gemiddelde over alle scholen.

Ook de inschatting van de leerlingen van Montaigne van de competenties voor zelfsturend leren komt ongeveer overeen met de gemiddelde inschatting van de leerlingen van alle scholen.

Als we inzoomen op de afzonderlijk leerjaren valt op dat in leerjaar 6 de leerlingen hun competenties voor zelfsturend leren en richting, ruimte en ruggensteun minder hoog inschatten dan de leerlingen in de andere leerjaren.

Oostvaarders College

Het Oostvaarders College geen onderdeel van Pleion.

De leerlingen beoordelen de richting en ruggensteun van de school ongeveer gelijk met het gemiddelde van alle scholen. Ruimte wordt iets lager beoordeeld.

Ook de inschatting van de leerlingen van het Oostvaarders van hun competenties voor het toepassen van leerstrategieën, samenwerkend leren, werk- en zelfreflectie zijn ongeveer gelijk aan het gemiddelde van de leerlingen van alle scholen. Eigen regie wordt wat lager beoordeeld.

In leerjaar 6 is zichtbaar dat leerlingen de vaardigheden rond leerstrategie hoger inschatten dan het gemiddelde in leerjaar van alle scholen. Bij het Oostvaarders College hebben geen leerlingen van leerjaar 4 meegedaan.

Orion

De richting, ruimte en ruggensteun van de school beoordelen de leerlingen gelijk aan het gemiddelde van alle scholen.

De leerlingen van Orion schatten hun competenties op het vlak van eigen regie iets lager in dan het gemiddelde van alle scholen. De overige competenties voor zelfsturend leren zijn ongeveer gelijk met de gemiddelde inschatting.

In leerjaar 4 is een wat lagere inschatting van de leerlingen op de competenties voor zelfsturend leren te zien, met name bij zelfreflectie.

’t Atrium

’t Atrium is geen onderdeel van het Pleion.

De leerlingen beoordelen de ruimte en richting net lager dan het gemiddelde van de andere scholen. Richting wordt door de leerlingen ongeveer gelijk aan het gemiddelde van alle scholen gewaardeerd.

De inschatting van de leerlingen van ’t Atrium van hun competenties op het vlak van eigen regie, samenwerkend leren, zelf- en werkreflectie komen ongeveer overeen met de gemiddelde van alle scholen. De leerlingen schatten hun vaardigheden op het vlak van het toepassen van leerstrategieën iets lager in dan de leerlingen van de andere scholen.

In leerjaar 6 valt op dat Atrium-leerlingen de competenties voor leerstrategie en richting, ruimte, ruggensteun lager beoordelen, zowel ten opzichte van andere scholen als ten opzichte van andere leerjaren bij ’t Atrium.

UniC

De leerlingen waarderen richting en ruggensteun gelijk aan het gemiddeld van alle scholen. De inschatting van ruimte is iets hoger bij de UniC-leerlingen.

De inschatting van leerlingen van UniC van hun competenties op eigen regie, zelf- en werkreflectie en samenwerkend leren komt bijna overeen met de gemiddelde inschatting van alle scholen. De competenties voor leerstrategieën toepassen wordt door de leerlingen iets hoger ingeschat dan de gemiddelde beoordeling.

Tussen de leerjaren zijn verschillen te zien. Zo is bijvoorbeeld bij leerlingen in leerjaar 4 afgezet tegen het totaalgemiddelde van leerjaar 4 een iets hogere waardering van hun competenties samenwerkend leren, zelfreflectie en leerstrategieën toepassen te zien. In leerjaar 6 wordt eigen regie, samenwerkend leren en richting, ruimte en ruggensteun hoog beoordeeld ten opzichte van het totaalgemiddelde van leerjaar 6.

Vathorst College

De leerlingen beoordelen de richting, ruggensteun en ruimte van Vathorst College hoger dan het gemiddelde van alle scholen.

Ook maken de leerlingen een hoger dan gemiddelde inschatting op de competenties eigen regie, leerstrategieen toepassen, samenwerkend leren. De inschatting van de competenties werk- en zelfreflectie is ongeveer gelijk aan het gemiddelde van alle scholen.

Als we kijken naar de afzonderlijke leerjaren valt op dat met Vathorst-leerlingen over de leerjaren steeds hoger scoren ten opzicht van het gemiddelde, het verschil groeit. Het verschil in leerjaar 6 met het gemiddelde van alle scholen is hoger dan bij lagere leerjaren. Een vergelijking van de leerjaren ten opzichte van het Vathorst-gemiddelde laat overigens geen groei van het verschillen zien.

Tabel 12, Overzicht onderwerpen diepte-interviews

	Competenties zelfsturend leren				Ondersteuning vanuit school			Andere waarden	
	Eigen regie	Zelfreflectie	Leerstrategieën en werkreflectie	Samenwerken en partnership leerling - docent	Ruimte	Richting	Ruggensteun	Creativiteit	Betrekken van leerstof op werkelijkheid
Vathorst									
Leerlingen, groep 1	X	X		X	X	X	X	X	
Leerlingen, groep 4	X	X	X	X	X	X	X	X	
Leerlingen, groep 6	X	X	X	X	X	X	X	X	
Docenten	X	X		X	X	X	X	X	
IJburg									
Leerlingen, groep 1	X	X	X						X
Leerlingen, groep 4	X	X	X						X
Leerlingen, groep 6		X	X						X
Docenten	X	X	x						X
Arte									
Leerlingen, groep 1		X		X				X	
Leerlingen, groep 4		X		X				X	
Leerlingen, groep 6									
Docenten		X		X				X	
Corlaer									
Leerlingen, groep 1			X	X	X	X	X		
Leerlingen, groep 4	X	X			X	X	x		
Leerlingen, groep 6	X			X	X	X	X		
Docenten	X	X		X	X	X	X		
Unic									
Leerlingen, groep 1					X				
Leerlingen, groep 4		X	X	X	X		X		
Leerlingen, groep 6	X	X		X	X	X	X		
Schoolmanagement		X		X	X		X		

X = dit onderwerp wordt in het interview met besproken.