

# Autonomie in de bovenbouw

Autonomie door zelfreflectie in de bovenbouw

havo en vwo

Praktijkgericht onderzoek

*Auteurs:*

Mr. Drs. Maria J.S. Lion

Drs. Angela van Opijnen

Marije Rhebergen, MSc

*Begeleiders:*

Dr. B. Koster

Drs. K. Melief

Universiteit Utrecht

Centrum voor Onderwijs en Leren Universiteit Utrecht (COLUU)

Afronding Onderzoek: 21 Juni 2013

## **Samenvatting**

Dit onderzoek richt zich op het vergroten van de perceptie van autonomie van leerlingen in de bovenbouw. Autonomie is naast competentie en relatie een basisbehoefte om gemotiveerd te kunnen leren (Stevens, 2004). Uit literatuur blijkt dat door op het leerproces te reflecteren de perceptie van autonomie kan worden vergroot. Met een eigen ontworpen cirkel van zelfreflectie gebaseerd op het reflectiemodel van Korthagen (1983) onderzochten wij wat het effect van reflecteren op het eigen leerproces is op de perceptie van autonomie van de bovenbouwleerling havo en vwo. Uit de resultaten blijkt dat de perceptie van autonomie na vier weken van zelfreflectie is verhoogd.

# 1. Inleiding

## 1.1 Introductie

*'People strive to be in charge of their own behaviour' (Woolfolk, blz. 445)*

De hoofdvraag van dit praktijkgericht onderzoek is:

**Wat is het effect van reflecteren op het eigen leerproces op de perceptie van autonomie van de bovenbouwleerling havo en vwo?**

Uit onze eigen praktijk blijkt dat de leerlingen in de bovenbouw van het havo en het vwo het liefste achterover zitten en de les consumeren. Wij ervaren dat ze weinig gemotiveerd zijn om zelf aan de slag te gaan, om verantwoordelijkheid voor hun eigen handelen en leren te nemen, zich 'autonoom op te stellen'. Zoals ook uit onderzoek blijkt hebben leerlingen liever 'controlling teachers' (Flink, Boggiano & Barrett, 1990). De leerlingen laten zich dus liever door docenten leiden in hun leerproces in plaats van hierover zelf te beslissen en verantwoordelijkheid te nemen.

Echter, er is ook gebleken dat het hebben van **autonomie** juist wel bepalend is voor de motivatie van de leerling. Motivatie is natuurlijk onontbeerlijk voor goed onderwijs (Stevens, 1997). Autonomie is naast competentie en relatie één van de drie psychologische basisbehoeften van de mens om zich goed te kunnen ontwikkelen (Deci & Ryan, 2002). Onder autonomie met betrekking tot leren verstaan wij de definitie zoals gebruikt door Ebbens en Ettehoven (2009): 'de behoefte van leerlingen hun leven of leren in te richten zoals zij dat willen, zelf beslissingen te nemen of zelf verantwoordelijkheid te kunnen dragen' (blz.149). Autonomie verwijst voorts 'naar de ervaring van de leerling dat hij zichzelf iemand vindt, dat hij zijn eigen besluiten kan nemen, dat hij niet het slachtoffer is van dingen buiten zijn macht, maar ook zelf iets kan ondernemen zonder hulp van anderen' (blz. 148). Als docenten willen wij leerlingen zo gemotiveerd mogelijk krijgen. Wij zijn gaan onderzoeken hoe leerlingen

zichzelf autonomer zouden kunnen gaan ervaren met betrekking tot hun leerproces. Wij spreken van *ervaren* omdat het – overeenkomstig hierbovengenoemde definitie van Ebbens en Ettekooven – bij autonomie draait om de *ervaring* van autonomie van de leerling aangaande zijn gedrag of leren. Wij hebben ons geconcentreerd op het leren van de leerling. In het vervolg gebruiken wij de termen *ervaring* en *perceptie* door elkaar heen.

Autonomie kan op verschillende manieren versterkt worden: door het maken van (leer) keuzes, door het stellen van doelen, door het handelen naar die doelen en door te reflecteren op dit leerproces (Woolfolk, 2008). Kortom, autonomie kan versterkt worden door metacognitie. **Metacognitie** betekent bewustzijn over je eigen leren, weten wat je doet. De manier waarop dit bewustzijn, het gevoel van autonomie van het leren, gemeten kan worden is door de leerlingen te laten reflecteren op hun eigen leren, hun eigen leerproces.

Wij hebben een evaluerend onderzoek verricht. Wij hebben leerlingen gedurende vier weken een formulier voor reflectie op hun eigen leerproces laten invullen, de door ons zo genoemde ‘Cirkel van Zelfreflectie’, gebaseerd op het Reflectiemodel van Korthagen (1983). Door het voorleggen van een door ons ontworpen ‘Vragenlijst Autonomie’ aan het begin en aan het einde van deze vier weken hebben wij onderzocht of door het invullen van de ‘Cirkel van Zelfreflectie’ de perceptie van autonomie bij deze leerlingen was vergroot.

Ons vermoeden was dat de leerlingen zich weinig bewust zouden zijn van hun handelen en hun rol in hun leerproces. We denken dat de leerlingen normaal gesproken weinig zelfreflectie toepassen en dat hun er ook weinig of niet om gevraagd wordt om te reflecteren. Onze **hypothese** was dat de leerlingen d.m.v. het reflecteren gedurende 4 weken zich beter bewust zouden worden van hun eigen leerproces, en zo hun perceptie van autonomie zou zijn vergroot.

## 1.2 Theoretisch Kader

Relevant voor ons onderzoek waren de theorieën over motivatie, autonomie, metacognitie, reflectie en adolescentie.

### Adolescentie

In dit onderzoek hebben wij ons gericht op de bovenbouw van het havo en vwo. De leerlingen zijn tussen de 15 en 18 jaar oud. Dit is de fase van de midden adolescentie.

De adolescentie is een periode van snelle cognitieve ontwikkeling. Dit wordt onderschreven in zowel de ontwikkelingspsychologie als in recent hersenonderzoek. Volgens Piaget (1969) is de adolescentie de levensfase waarin de individuele gedachten meer abstract van vorm zijn en de 'egoïstische' gedachten verminderen. De hersenen zijn nog niet volledig ontwikkeld tegen de tijd dat de puberteit begint. Tussen 10 en 25 jaar vinden nog grote veranderingen van de hersenen plaats welke belangrijk zijn voor het gedrag. De grootste veranderingen vinden namelijk plaats in het deel van de cortex dat de cognitieve en emotionele informatie verwerkt. In de prefrontale cortex vindt de verandering plaats die belangrijk is voor het nemen van beslissingen en cognitieve controle, de 'hogere' cognitieve functies die nodig zijn voor metacognitie. De piek in ontwikkeling van metacognitie ligt gemiddeld op een leeftijd van 15 jaar (Casey, 2008). Er zijn bevindingen dat oudere adolescenten beter zijn in het bedenken van toekomstige uitkomsten van een beslissingen dan jongere adolescenten (Lewis, 1981).

Het brein van adolescenten is dus nog niet uitgerijpt. De hersenen zijn nog onvolgroeid en daardoor minder efficiënt en minder bekwaam (Crone, 2008).

Uit recent onderzoek is naar voren gekomen dat kinderen in deze fase moeite hebben om de eigen verantwoordelijkheid te willen nemen en liever afwachtend zijn (Woolfolk, 2008). Het betekent daarentegen ook dat het puberbrein flexibeler en creatiever is dan het volwassen brein: Ze kunnen zich daardoor bijvoorbeeld sneller aanpassen door oefening. Wij kunnen dus niet verwachten dat onze leerlingen zich al volledig autonoom en verantwoordelijk kunnen gedragen. In de leeftijdscategorie die wij hebben onderzocht zijn de leerlingen nog volledig in ontwikkeling. Sommige leerlingen zullen in die ontwikkeling voorlopen en andere zullen daarin achterlopen.

## Motivatie en Autonomie

Uit verschillend onderzoek komt naar voren dat leerlingen uit de bovenbouw van het havo en vwo weinig gemotiveerd zijn.

Uit het IVA havo beleidsrapport komt bijvoorbeeld naar voren dat de gemiddelde havo 4 leerling weinig gemotiveerd is, zich maar korte tijd kan concentreren, last heeft van uitstelgedrag, school saai vindt en geen concreet doel heeft om voor te werken. Oplossingen om de motivatie van havo-leerlingen te vergroten zijn onder andere het 'leren reflecteren op zichzelf', meer structuur aanbieden, leren plannen en duidelijkheid geven over verantwoordelijkheden (Vermaas & van der Linden, 2007).

Dat motivatie voor leerlingen belangrijk is voor hun leren is onderzocht door onder andere Stevens. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat "Goed onderwijs of een goede school heeft een hoog motivationeel gehalte" (Stevens, 1997).

Volgens de Self Determination Theory van Deci en Ryan (Deci & Ryan 1990, 2002, Stevens 1997 & 2002) zijn er 3 psychologische basisvoorwaarden voor motivatie: autonomie, competentie en betrokkenheid (relatie). Motivatie is nodig om je als mens optimaal te kunnen ontwikkelen en groeien. Onder autonomie verstaan zij zelfbeschikking. Zij hebben onderzocht dat zelfbeschikking een onoverkomelijke voorwaarde voor motivatie is. Naarmate iemand meer het gevoel krijgt om zelf te bepalen welke gebeurtenissen plaatsvinden binnen een sociale omgeving, zal de motivatie om deel te nemen groter zijn. Ook uit het onderzoek van Marzano en Miedema (2008) blijkt dat de leerling het meest gemotiveerd is als het eigen doelen mag stellen.

Binnen de adolescentie, de leeftijd van ongeveer 12-18 jaar zijn er drie verschillende vormen van autonomie te onderscheiden (Russell,2002):

- emotionele autonomie;
- gedragsmatige autonomie;
- cognitieve autonomie (normen en waarden).

Wij hebben ons in dit onderzoek geconcentreerd op de tweede vorm, de gedragsmatige vorm van autonomie: de leerling ontwikkelt de vaardigheden om met betrekking tot zijn/haar leren autonoom te handelen, zelf beslissingen te nemen en daar de verantwoordelijkheid voor te dragen. De definitie voor **autonomie** die hierbij aansluit, is die van Ebbens en Ettekoven.

Volgens hen is autonomie 'de behoefte van leerlingen hun leven of leren in te richten zoals zij dat willen, zelf beslissingen te nemen of zelf verantwoordelijkheid te kunnen dragen' (blz.149). Op basis van deze definitie hebben wij de 'Vragenlijst Autonomie' ontwikkeld.

### Metacognitie en Reflectie

Volgens Ebbens en Ettekoven (2009) betekent metacognitie dat leerlingen zich bewust zijn van wat ze aan het doen zijn en daardoor hun handelen kunnen bijstellen, dus bewustzijn over hun eigen leren. Reflecteren is volgens hen: 'vooruitkijken of terugkijken op wat je aan het doen bent of gedaan hebt' (blz.152).

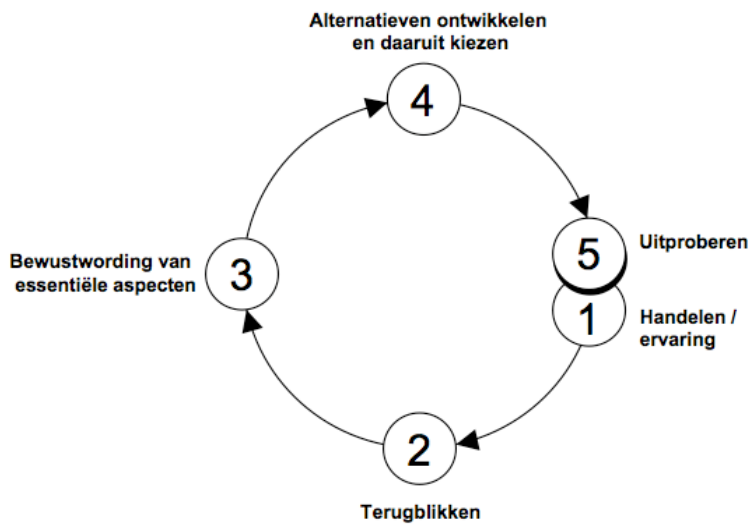
Een belangrijk instrument om bewust te kunnen zijn van het eigen leren is het reflecteren op het eigen leren. Met leerproces bedoelen we het handelen, het voorbereiden, de actieve of passieve bijdrage aan de les en het leerresultaat.

Onderzoek heeft uitgewezen dat reflectie ertoe bijdraagt dat de leerling de leerstof beter verwerkt en dat er een sterkere koppeling ontstaat tussen de leerstof en de praktijk (Kelchtermans, 2001). De literatuur schrijft uitgebreid over het belang van reflecteren bij de lerarenopleidingen. Daarbij wordt vaak gebruik gemaakt van het spiraalmodel voor reflectie van Korthagen (1983). Dit spiraalmodel (figuur 1) bevat 5 fasen om systematisch te reflecteren op een gebeurtenis, een handeling, een ervaring. Om met dit model aan het werk te gaan is reflectiebekwaamheid nodig. Reflectiebekwaamheid is het vermogen gestructureerd terug te blikken op eigen handelen en daar conclusies aan te verbinden voor toekomstig handelen. Van leraren in opleiding wordt verondersteld dat zij reflectiebekwaam zijn.

Van leerlingen in de bovenbouw van de middelbare school kunnen we dat minder verwachten. Daarentegen is de kern van het model naar onze mening ook toepasbaar op leerlingen in het middelbaar onderwijs. Voor de docent ligt er een belangrijke rol in het ondersteunen en bevorderen van deze vorm van reflectie op het leerproces bij leerlingen. In dit pgo hebben we daarom het spiraalmodel voor reflectie van Korthagen vertaald naar een model dat kan worden toegepast op leerlingen in het middelbaar onderwijs, de zogenaamde 'Cirkel van Zelfreflectie' (zie bijlage III).

Korthagen sluit in het artikel 'Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding' af met de opmerking dat de aandacht voor reflectie in de lerarenopleiding een bevorderend effect kan

hebben op hoe nieuwe leraren aankijken tegen de leerlingen en de kernkwaliteiten van die leerlingen. Korthagen benadrukt het belang er van nu juist de rol van leraar een steeds meer begeleidende rol is die in 'staat moet zijn het zelfsturend vermogen van leerlingen te ontwikkelen'. Dit laatste sluit aan bij ons onderzoek (Korthagen, 2002).



**Figuur 1 Reflectiemodel van Korthagen (1983)**

### 1.3 Relevantie

Er is door velen al veel onderzoek (zie 1.2 Theoretisch kader) gedaan naar autonomie en motivatie. Echter, wij missen onderzoek naar zelfreflectie als instrument tot het vergroten van de autonomie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs, en dan specifiek naar de leeftijdscategorie 15-18 jaar, bovenbouw havo en vwo.

In theorie zou zelfreflectie moeten leiden tot een toename van autonomie. Wij waren heel erg benieuwd of dit in de praktijk ook zo zou zijn. Of een instrument als de Cirkel van Zelfreflectie ingezet zou kunnen worden om de autonomie, en dus motivatie, te verhogen. Wij hopen met dit onderzoek een steentje bij te dragen aan het kunnen motiveren van leerlingen in de bovenbouw van het havo en het vwo. Meer inzicht in de mate van bewustzijn van leerlingen met betrekking tot zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing van het eigen leerproces is relevant voor docenten, voor leerlingen en voor beleid.



## 1.4 Context

Het onderzoek is verricht op drie verschillende scholen in het voortgezet onderwijs. School 1 is een reguliere school voor havo en vwo. Op school 1 is onderzoek verricht onder een 4 havo en een 4 vwo klas. School 2 is een school waar leerlingen twee jaar in één jaar kunnen volgen. Dit is een school voor vmbo, havo en vwo. Op school 2 is onderzoek verricht onder een 4 havo klas en een 5 vwo klas. School 3 is een openbare reguliere school met vmbo, havo en vwo. Op school 3 is onderzoek verricht onder een 4 havo en een 4 vwo klas.

## 2. Methode

### 2.1 Respondenten

Het onderzoek vond plaats op de drie verschillende scholen waarop wij werkzaam zijn. We richtten ons in ons onderzoek op de bovenbouw van het havo en vwo en de respondenten (leerlingen) waren tussen de 15 en de 18 jaar oud. In totaal waren er vijf onderzoeksklassen:

- *School Maria: klas 4 havo, 28 leerlingen; klas 4 vwo , 21 leerlingen*
- *School Marije: klas 4 havo, 5 leerlingen; klas 5 vwo , 4 leerlingen*
- *School Angela: klas 4 havo 27 leerlingen; klas 4 vwo, 26 leerlingen*

Uiteindelijk had ons onderzoek 102 respondenten in plaats van 111. Door ziekte en afwezigheid viel er een aantal af. In de resultatenanalyse maakten we ook apart onderscheid tussen de scholen om te kijken of er opmerkelijke verschillen waren.

Behalve de verschillende scholen, de verschillende klassen en niveaus, werd ons onderzoek ook tijdens drie verschillende vakken gedaan, namelijk:

- *School Maria: les Economie*
- *School Marije: les Natuurkunde*
- *School Angela: les Nederlands*

### 2.2 Opzet

Om de vraag of zelfreflectie bijdraagt aan het gevoel van autonomie bij bovenbouw leerlingen te beantwoorden ontwikkelden wij twee instrumenten. Een 'Vragenlijst Autonomie' en een 'Cirkel van Zelfreflectie'. Beide zijn formulieren en zijn ingevuld door de leerlingen zelf. De onderzoeksperiode duurde in totaal 6 weken. In week 1 vulden de leerlingen de eerste vragenlijst in, in week 2 tot en met week 5 vulden de leerlingen wekelijks (één keer per week)

de 'Cirkel van Zelfreflectie' in en in week 6 vulden zij ten slotte opnieuw de vragenlijst uit week 1 in.

In hoofdstuk 3 'Resultaten' analyseren we de uitkomsten van de beide vragenlijsten, voor en na het programma van zelfreflectie. De ingevulde cirkels van zelfreflectie analyseren we niet, die mochten de leerlingen zelf houden. Het gaat ons er immers om de eventuele verandering in de perceptie van autonomie bij de leerling na deze periode van zelfreflectie te meten.

## 2.3 Instrumenten

### *Vragenlijst Autonomie*

Als eerste instrument hebben we de Vragenlijst Autonomie ontwikkeld (Bijlage 1). Het doel van de vragenlijst is het uitgangspunt van de leerling bepalen: Hoe autonoom ervaart de leerling zichzelf? Wat is de perceptie van zijn/haar eigen rol in het leerproces?

De vragenlijst is gebaseerd op de drie onderdelen die we in de definitie van autonomie onderschrijven (1.2 Theoretisch kader). De variabelen die daarbij horen zijn de volgende drie:

1. Leerlingen kunnen hun leren inrichten zoals zij dat willen

*Ik ben eigenaar van mijn eigen leerproces (vaardigheden)*

- Bijvoorbeeld: plannen, keuzes maken wanneer te leren, hoe te leren: oefenen met opdrachten, lezen van de theorie, samenvatting maken

2. Leerlingen zijn zelf in staat beslissingen te nemen

*Het gevoel dat ik mijn eigen besluiten kan nemen, zonder hulp van anderen, onafhankelijk*

- Ik ga vanavond niet naar dat feest want ik heb morgen een toets op school, ik kan dat beslissen, niet mijn ouders of de docent.
- In de les krijg ik de keuze om aan mijn huiswerk te werken of naar de instructie te luisteren, ik beslis zelf dat ik ga luisteren.

3. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor hun handelen

*De consequenties van hun daden inzien en die aanvaarden*

- Ja, ik ben mijn afspraak niet nagekomen om een PO in te leveren, dus moet ik naar de werkkلاس.

Hieronder volgen drie vragen die een goed beeld geven van de vragenlijst Autonomie:

1. Ik weet zelf het beste aan welk vak ik de meeste aandacht moet besteden.  
 mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens
  
2. Ik stel doelen voor school (bijvoorbeeld, een vak beter begrijpen, goede cijfers voor de kernvakken halen, een onvoldoende ophalen, etc...)  
 mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens
  
3. Ik leer het beste als de docent veel uitleg geeft in de les en ik zelf niet veel hoeft te doen.  
 mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

De antwoorden die de leerlingen konden geven zijn met behulp van een Likert schaal gemaakt. In de sociale wetenschappen wordt de Likert schaal veel gebruikt om abstracte begrippen te meten. Zo legt de Open Universiteit in een document ([scm.ou.nl/Manual/Schaalanalyse.doc](http://scm.ou.nl/Manual/Schaalanalyse.doc)) uit: “Een Likert schaal bestaat uit verschillende uitspraken over een onderwerp, waarbij de respondent kan aangeven in hoeverre hij of zij het eens is met deze uitspraak. De uiteindelijke meting van het abstracte begrip komt tot stand door het optellen van de verschillende items die hetzelfde concept of onderwerp betreffen.” Voor ons onderzoek gold dat de antwoordmogelijkheden varieerden in vier punten van ‘mee eens’ naar ‘mee oneens’. Per vraag was de leerling in meerdere of mindere mate autonoom. Minimaal kon één punt worden verkregen en maximaal vier. Aan de hand van de antwoorden die de leerling gaf, konden wij de mate waarin de leerling zich autonoom voelt meten. Daarbij kreeg het meest autonome antwoord vier punten; het minst autonome antwoord één punt. Door de Likert schaal te gebruiken konden wij de antwoorden van de vragenlijst voorafgaand aan de periode van zelfreflectie goed vergelijken met de antwoorden van daarna.

### *Cirkel van Zelfreflectie*

Het tweede instrument dat we ontwikkelden is de Cirkel van Zelfreflectie (Bijlage III). Deze cirkel is gebaseerd op het spiraalmodel voor reflectie van Korthagen genoemd in het Theoretisch kader (1.2). De Cirkel van Zelfreflectie is een interventiemiddel toegespitst op de ontwikkelingsfase waarin de leerlingen van de bovenbouw zich bevinden.

Korthagen heeft het spiraalmodel voor reflectie uitgebreid met begeleidingsvaardigheden per fase (figuur 2), bedoeld voor de begeleiders of coaches van leraren in opleiding. Aan de hand

van deze aanvulling transformeren wij deze begeleiding naar de docent, oftewel de ontwerper van het reflectieformulier. Dat ziet er dan per fase als volgt uit:

- Fase 1 Helpen bij het in kaart brengen van het leerproces door de juiste vragen te stellen (initiële vragenlijst, voorafgaand aan de wekelijkse reflectie)
- Fase 2 De wekelijkse reflectie; de vraagstelling moet helder en concreet zijn waardoor de leerling in staat is gemakkelijk terug te kijken op zijn leergedrag. Daarbij moet het formulier ruimte laten om eerlijk en znodig genuanceerd antwoord te geven (empathisch).
- Fase 3 Er moeten controlevragen worden gesteld om de leerlingen duidelijk te confronteren met hun leergedrag (herhaling).
- Fase 4 Alternatieve aandragen en de leerlingen laten kiezen hoe hun leergedrag er volgende week uitziet. Dit is constructief, de leerlingen moeten doelen stellen. Hiermee wordt bedoeld dat wanneer een leerling in staat is zelf doelen te stellen en deze ook kenbaar maakt aan zijn omgeving, in dit geval aan de docent, ze meer kans hebben beter te leren dan zonder doelen of zonder deze doelen openbaar gemaakt te hebben.
- Fase 5 Een afsluitende evaluatie na een periode van wekelijkse reflectie.



Figuur 2 Begeleidingsvaardigheden per fase, Korthagen (2002)

Hieronder enkele vragen als voorbeeld uit de Cirkel van Zelfreflectie:

Fase 2a. Wat probeerde je deze week te bereiken?	
Hoe heb ik de lessen voorbereid?	voldoende / onvoldoende
In welke mate heb ik mijn huiswerk gemaakt?	voldoende / onvoldoende
Heb ik een planning gemaakt?	ja / nee
Heb ik me daar aan kunnen houden?	ja / een beetje / nee
Fase 3a. Wat zou je in het vervolg anders willen doen?	
1. Actieve(re) houding in de klas	ja / nee / doe ik al
2. Nauwkeurig(er) mijn huiswerk maken	ja / nee / doe ik al
3. Het boek beter lezen	ja / nee / doe ik al
4. Oefenen met oefentoetsen	ja / nee / doe ik al

## 2.4 Dataverwerking

In de eerste week van het onderzoek werd de Vragenlijst Autonomie door de onderzoeksklassen ingevuld. De ingevulde lijsten werden vervolgens in Excel verwerkt zodat de uitkomsten goed te analyseren waren. In de vier weken die daarop volgden is de Cirkel van Zelfreflectie aan het einde van elke week ingevuld maar niet ingenomen. De leerlingen mochten deze cirkel zelf houden. In de week daarop, de zesde onderzoeksweek, werd opnieuw de Vragenlijst Autonomie ingevuld en in Excel verwerkt. Aan de hand van een document over evaluerend onderzoek met Excel van Laura Colosi (Cornell University, 2005) analyseerden we de verschillen tussen de resultaten van de eerste vragenlijst en de laatste. Heeft de periode van zelfreflectie effect gehad op het gevoel van autonomie dat de leerlingen ervaren?

### 3. Resultaten

Wij hebben gekeken naar de resultaten van alle scholen gezamenlijk. Hierdoor hebben wij een kwantitatieve analyse kunnen verrichten onder 53 havo-leerlingen en 49 vwo-leerlingen.

Wij vonden het interessant om te onderzoeken of er verschillen waren tussen havo en vwo leerlingen. Uit de resultaten valt af te leiden dat de verschillen in de scores tussen havo en vwo minimaal zijn. Doch, de score van vwo-leerlingen ligt, zoals wij vermoedden iets hoger dan bij havo-leerlingen. Na de tweede vragenlijst scoort het havo gemiddeld een 3,12 en het vwo een 3,17.

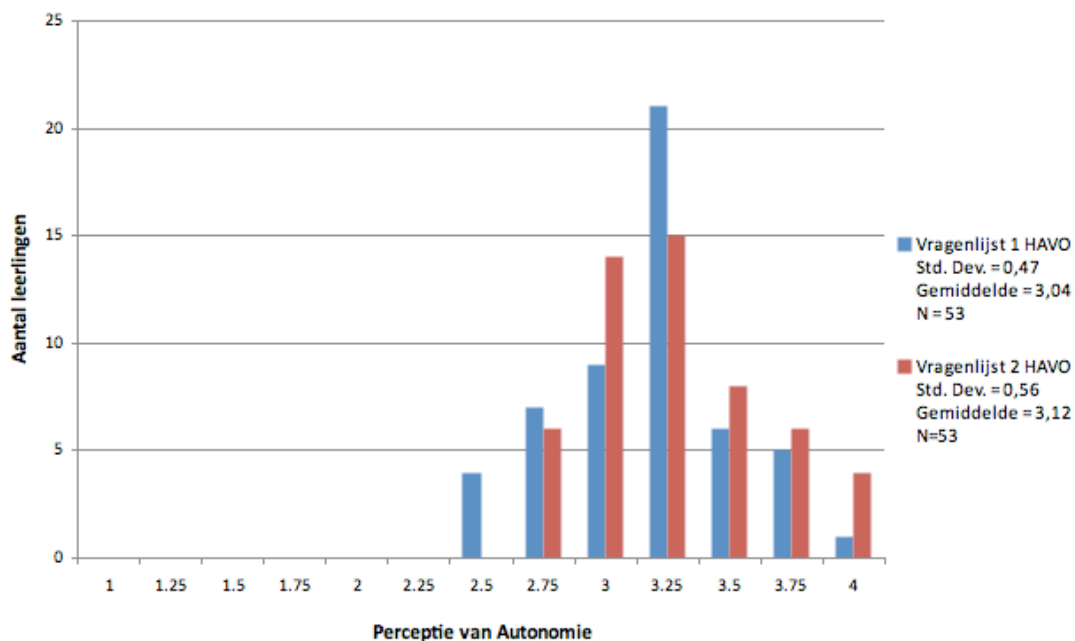
De resultaten van ons onderzoek geven de perceptie van autonomie van de leerlingen weer. Hierdoor hebben wij een kwantitatieve analyse kunnen verrichten onder 53 havo-leerlingen en 49 vwo-leerlingen. Na de eerste vragenlijst beoordeelden de havo-leerlingen zichzelf met gemiddeld een 3,04 op een schaal van 1 tot 4 waarbij 1 het minst autonoom is en 4 het meest. De vwo-leerlingen beoordeelden zichzelf gemiddeld met een 3,11. Na de periode van zelfreflectie werd de vragenlijst opnieuw ingevuld. De leerlingen beoordeelden zichzelf gemiddeld genomen nu iets meer autonoom, zowel de havo als ook de vwo-leerlingen. De perceptie van autonomie is gemiddeld 3,12 bij de havo, een stijging van 2,63%. De gemiddelde perceptie van autonomie bij de vwo leerlingen is bij de tweede vragenlijst 3,17, een stijging van 1,93%.

	Gemiddelde score vragenlijst 1	Gemiddelde score vragenlijst 2	Vershil in absolute waarden	Vershil in procenten
Havo	3,04	3,12	+0,08	+2,63%
Vwo	3,11	3,17	+0,06	+1,93%

**Tabel 1** Gemiddelde scores havo en vwo

De grafieken hieronder geven voor beide onderwijstypen de verdeling weer van hoeveel leerlingen zichzelf welke mate van autonomie toebedeelden bij vragenlijst 1 en 2. Voor havo-leerlingen is de verdeling na vragenlijst 2 een stuk gelijkmatigere dan na vragenlijst 1.

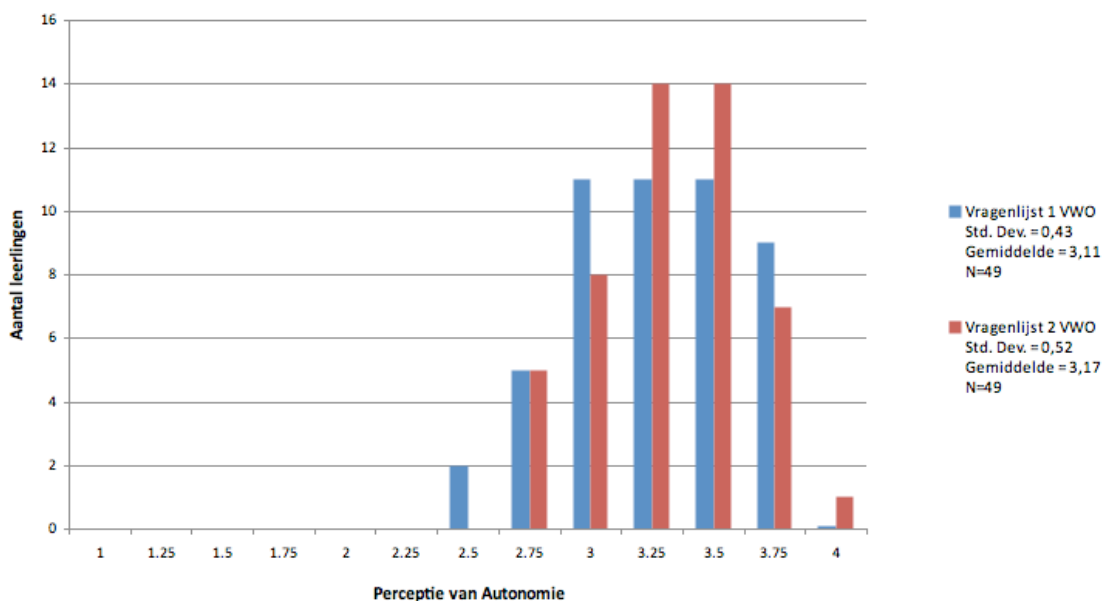
**Verdeling perceptie Autonomie bij de HAVO**



**Grafiek 1** Verdeling scores havo.

Bij het vwo is de verdeling na vragenlijst 2 in vergelijking met vragenlijst 1 iets geconcentreerder geworden rond de score tussen 3 en 3,5.

**Verdeling perceptie Autonomie bij het VWO**



**Grafiek 2** Verdeling scores vwo



Naar aanleiding van de tweede resultaten is er een aantal vragen waarbij de procentuele verandering tussen de eerste vragenlijst en de tweede groter is dan 10% en/of waarbij de p-waarden na een significantie test (t-toets) kleiner zijn dan 0,05. Wij vinden deze verschillen relevant om hier te vermelden en om die daarna in de conclusie toe te lichten.

VWO	Vraag 3 Uitleg docent	Vraag 4 Result. toets	Vraag 7 Vragen	Vraag 9 Spullen	Vraag 10 Veel doen	Vraag 11 Beginnen leren	Vraag 14 Hoe leren?
Gemiddelde 1	2,39	3,14	<b>3,06</b>	3,67	<b>3,06</b>	3,27	<b>3,12</b>
Gemiddelde 2	2,31	3,35	<b>3,37</b>	3,88	<b>2,51</b>	3,37	<b>3,45</b>
Vershil absoluut	-0,08	0,20	<b>0,31</b>	0,20	<b>-0,55</b>	0,10	<b>0,33</b>
%	-3,42	6,49	<b>10,00</b>	5,56	<b>-18,00</b>	3,13	<b>10,46</b>
Correlatie coëfficiënt	0,31	0,35	<b>0,24</b>	0,45	<b>0,44</b>	0,71	<b>0,48</b>
P-waarde na T-Toets	0,29	<b>0,04</b>	<b>0,02</b>	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	0,24	<b>0,02</b>
<b>HAVO</b>							
Gemiddelde 1	2,28	3,21	<b>3,00</b>	3,70	<b>2,96</b>	2,94	<b>3,09</b>
Gemiddelde 2	1,98	3,29	<b>3,46</b>	3,85	<b>2,62</b>	3,29	<b>3,48</b>
Vershil absoluut	-0,30	0,08	<b>0,46</b>	0,15	<b>-0,35</b>	0,35	<b>0,39</b>
%	-13,24	2,52	<b>15,38</b>	4,00	<b>-11,71</b>	11,72	<b>12,49</b>
Correlatie coëfficiënt	0,18	0,17	<b>0,38</b>	0,33	<b>0,48</b>	0,52	<b>0,45</b>
P-waarde na T-Toets	<b>0,03</b>	0,29	<b>0,00</b>	0,09	<b>0,04</b>	<b>0,00</b>	<b>0,02</b>

**Tabel 2** Significante resultaten

In bovenstaand schema staan de significante vragen voor zowel havo als vwo vermeld. Vraag 3 en 11 hebben enkel voor havo een significante uitslag en vraag 4 en 9 enkel voor vwo. Vraag 7, 10 en 14 zijn voor vwo en havo significant.

In detail per vraag voor de havo:

Vraag 3: *'Ik leer het beste als de docent veel uitleg geeft in de les en ik zelf niet veel hoeft te doen.'*

De perceptie van autonomie is significant ( $p$ -waarde  $< 0,05$ ) afgenomen na de periode van reflectie met 13,2%. De correlatie coëfficiënt is zeer zwak (0,18) en daarom heeft de uitslag van deze vraag nauwelijks samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 7: *'Ik kom zelf met vragen in de les.'*

De perceptie van autonomie is significant toegenomen na de periode van reflectie met 15,4%. De correlatie coëfficiënt is zwak (0,38), de uitslag van deze vraag heeft weinig samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 10: *'Ik leer het meeste als ik zelf veel doe in de les.'*

De perceptie van autonomie is significant afgenomen na de periode van reflectie met 11,7%. De correlatie coëfficiënt is redelijk (0,48), de uitslag van deze vraag heeft samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 11: *'Ik kan zelf goed beslissen wanneer ik moet beginnen met het leren voor een toets.'*

De perceptie van autonomie is significant toegenomen na de periode van reflectie met 11,7%. De correlatie coëfficiënt is redelijk (0,52), de uitslag van deze vraag heeft samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 14: *'Ik weet niet goed hoe ik leer.'*

De perceptie van autonomie is toegenomen na de periode van reflectie met 12,5%. De correlatie coëfficiënt is redelijk (0,45), de uitslag van deze vraag heeft samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

#### In detail voor het vwo:

Vraag 4: *'Ik ben zelf verantwoordelijk voor het resultaat van een toets.'*

De perceptie van autonomie is significant toegenomen na de periode van reflectie met 6,5%. De correlatie coëfficiënt is zwak (0,38), de uitslag van deze vraag heeft weinig samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 7: *'Ik kom zelf met vragen in de les.'*

De perceptie van autonomie is significant toegenomen na de periode van reflectie met 10%. De correlatie coëfficiënt is zwak (0,24), de uitslag van deze vraag heeft weinig samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 9: *'Ik zorg ervoor dat ik mijn spullen bij me heb.'*

De perceptie van autonomie is significant toegenomen na de periode van reflectie met 5,6%. De correlatie coëfficiënt is redelijk (0,45), de uitslag van deze vraag heeft samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 10: *'Ik leer het meeste als ik zelf veel doe in de les.'*

De perceptie van autonomie is significant afgenomen na de periode van reflectie met 18%. De correlatie coëfficiënt is redelijk (0,44), de uitslag van deze vraag heeft samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Vraag 14: *'Ik weet niet goed hoe ik leer.'*

De perceptie van autonomie is significant toegenomen na de periode van reflectie met 10,5%. De correlatie coëfficiënt is redelijk (0,48), de uitslag van deze vraag heeft samenhang met de gemiddelde perceptie van autonomie.

Drie vragen zijn er die zowel bij havo als bij vwo een groot verschil in gemiddelde score laten zien tussen vragenlijst 1 en 2. Dat zijn de drie vragen zoals die hierboven zijn genoemd, vraag 7, 10 en 14. In de conclusies gaan we hier nader op in.

Van de drie verschillende categorieën van autonomie (zelf inrichten van het leerproces, zelf beslissingen nemen en zelf verantwoordelijkheid dragen) is er geen waarvan de resultaten voor alle vragen eenduidig is. We constateren dat sommige vragen bovengemiddeld hoog of laag scoren maar dat zowel hoge als lage scores in dezelfde categorie voorkomen.

## 4. Conclusies en Aanbevelingen

### 4.1 Conclusies

De Hoofdvraag van ons onderzoek luidde:

*Wat is het effect van reflecteren op het eigen leerproces op de perceptie van autonomie van de bovenbouwleerling havo en vwo?*

Zoals uit de resultaten van ons onderzoek is af te lezen is de perceptie van autonomie na vier weken van zelfreflectie verhoogd. Een gemiddelde score van 1 zou betekend hebben dat zij zichzelf het minst autonoom beoordelen en een gemiddelde score van 4 het meeste autonoom. Bij zowel de havo als het vwo ligt de score boven de 3. Dit betekent dat de leerlingen zichzelf al beschouwen als autonoom handelende leerlingen. Zij hebben de vragen gemiddeld genomen met een ‘beetje mee eens’ autonoom beantwoord.

Onze **hypothese** was dat de leerlingen door middel van het reflecteren gedurende 4 weken zich beter bewust zouden worden van hun eigen leerproces, en dat zodoende hun gevoel van autonomie zou worden vergroot. Zowel in het havo als het vwo zien wij inderdaad een stijging in de perceptie van autonomie bij de leerlingen. Bij het havo met 2,63 %; bij het vwo met 1,93 %.

Als wij kijken naar opvallende uitkomsten per vraag dan valt ons een drietal vragen (in Hoofdstuk 3 genoemd) op die meer dan 10% verschil scoren tussen vragenlijst 1 en 2.

- Vraag 7: Ik kom zelf met vragen in de les. → Toegenomen autonomie
- Vraag 10: Ik leer het meeste als ik zelf veel doe in de les. → Afgenomen autonomie
- Vraag 14: Ik weet niet goed hoe ik leer. → Toegenomen autonomie

*Welke conclusie kunnen we uit deze resultaten trekken? Of welke verklaring?*

De tweede vragenlijst is afgenomen in de week vóór de toetsweek van de leerlingen. Wij vermoeden dat het effect van de zelfreflectie op de perceptie van autonomie hoger zou zijn uitgekomen als de tweede vragenlijst in een ‘normale’ lesweek was afgenomen. Dit zou een verklaring kunnen zijn waarom vraag 10 (en ook vraag 3 bij havo) nu een afgenomen resultaat oplevert. Dit vermoeden, dat het resultaat beïnvloed is door het tijdstip waarop de tweede

vragenlijst is afgenomen, wordt ook gesterkt door de hoge score op vraag 7. Dit zijn vragen waarvan wij het vermoeden hebben dat ze anders beantwoord worden in de week vóór een toetsweek omdat leerlingen dan vaak nog even geholpen of gestuurd willen worden door de docent.

Met betrekking tot vraag 14: hier zien wij waarschijnlijk het effect van de ingevulde zelfreflectieformulieren. Omdat de leerlingen vier weken bezig geweest zijn met na te denken hoe ze werken aan hun schoolwerk, weten ze beter hoe ze leren. Blijkbaar zijn de leerlingen zichzelf door de zelfreflectie autonomer gaan ervaren met betrekking tot hun inzicht over hoe zij leren.

## **4.2 Fouten in het onderzoek**

Er zijn een paar fouten in ons onderzoek voorgekomen. In vragenlijst 1 bleken vraag 5 en 12 dezelfde te zijn. Uiteindelijk hebben wij vraag 12 eruit gehaald en waren er dus 14 vragen in plaats van de oorspronkelijke 15.

De tweede vragenlijst is voor de laatste toetsweek afgenomen. Wij denken dat de leerlingen hierdoor ‘anders’ in hun leren zaten dan wanneer het een gewone week zou zijn geweest. Meestal geven de leerlingen voor een toetsweek aan dat ze onzekerder zijn over hun leren, willen ze graag nog ‘geholpen’ worden door de docent, nog even de hoofdlijnen doornemen, etc. Kortom: ze vinden het fijn om door de docent gestuurd te worden net vóór een toetsweek.

## **4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek**

Wij zouden het interessant vinden om dit onderzoek naast een reguliere school ook te verrichten op een school waar de leerlingen gewend zijn om meer zelfstandig/autonoom te werken, zoals dat gebeurt op een Montessori of Dalton school. Wij zijn benieuwd of er verschillen tussen de scholen zichtbaar zullen zijn. Daarnaast lijkt het ons interessant om dit onderzoek aan het begin van een schooljaar in te zetten voor een langere periode dan 4 weken en niet in een vakuur maar in een mentoruur (zie 4.5 Suggesties voor de praktijk).

Ander onderzoek dat interessant kan zijn voor het onderwijs is onderzoek naar de verhoging van de cognitieve autonomie van leerlingen. In dit onderzoek hebben wij alleen de gedragsmatige autonomie onderzocht. Als je kijkt naar wat een bovenbouwleerling kan motiveren dan is *cognitieve* autonomie ook heel belangrijk: dat leerlingen hun mening leren vormen, hun identiteit nog meer kunnen vormgeven. Ook zou het interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre leerlingen daadwerkelijk autonomie binnen een school krijgen. Hebben ze invloed op het schoolbeleid, mogen ze meepraten en meebeslissen, m.a.w.: hebben zij medezeggenschap?

#### 4.4 Suggesties voor de praktijk

De resultaten uit dit onderzoek zijn positief; er is een stijging in de perceptie van autonomie gemeten bij de leerlingen na een periode van zelfreflectie. Derhalve raden wij scholen aan 'de Cirkel van Zelfreflectie' in te zetten als instrument om de perceptie van autonomie bij de leerling te vergroten. Een leerling die zichzelf als autonoom ervaart, is een gemotiveerdere leerling.

Drie suggesties voor het inzetten van de cirkel:

- Ten eerste is de periode van vier weken zelfreflectie zeer kort. Wij vermoeden dat wanneer de cirkel een jaar lang wordt ingezet, het effect voor de leerling groter zal zijn. De cirkel zou zelfs tijdens de gehele onderwijsloopbaan van een leerling ingezet kunnen worden, dus mogelijk vanaf de brugklas.
- Ten tweede lijkt het ons het beste dat de cirkel ingezet wordt in een mentoruur zodat de leerling kan reflecteren op zijn/haar leren voor alle vakken die week (schoolbreed). Tijdens de afname van de reflectieformulieren was er soms enige verwarring of de reflectie nu betrekking had op het vak dat de leerling op dat moment volgde of dat het over zijn/haar leren in het algemeen ging. Wij stellen voor het formulier op alle vakken te betrekken.
- En ten derde willen wij de suggestie doen om 'de Cirkel' goed ( we bedoelen: met voldoende aandacht voor de cirkel en de daarbij horende begrippen) te introduceren. Wij achten het raadzaam om een les (of meerdere lessen) te besteden aan het begrip zelfreflectie en wat zelfreflectie precies inhoudt. Dit zou bijvoorbeeld kunnen met een

opdracht waarbij gereflecteerd moet worden zonder dat het begrip genoemd is. Uitleg waarom reflectie zinvol is voor de schoolcarrière van de leerlingen mag daarbij niet ontbreken.

## 5. Literatuurlijst

- Brackmann, C. (2008). *Literatuurgeschiedenis in de HAVO-bovenbouw op het Huygenscollege, Eindhoven*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Casey B. J., Getz S., Galvan A. (2008). "[The adolescent brain](#)". *Developmental Review* 28 (1): 62–77
- Crone, E. (2011). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie* (23e druk). Soest: Uitgeverij Bert Bakker.
- Ebbens, S., Ettekoven S. (2009) *Actief leren bronnenboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Ebbens, S., Ettekoven S. (2009) *Effectief leren basisboek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Everaert, H., Peet, A. van (2006). Kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk, *KG-publicatie nr.11*, 10-50, Hogeschool Utrecht.
- Fogarty, R. (1994). *The Mindful school: How to teach for Metacognitive Reflection*. Glenview: Skylight Publishing Inc.
- Goes, L. C. M. (2009). *De invloed van intrinsieke- en extrinsieke motivatie op schoolprestaties*. Masterscriptie, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis: op weg naar bewust en bekwaam handelen* (2e druk). Groningen/ Houten: Wolters-Noordhoff.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Cahiers voor didactiek 10, Deurne: Wolters-Plantyn.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON -Tijdschrift*, 23 (1), 29-38.
- Melief, K., Tighelaar, A., Korthagen, F., & Koster, B. (2007) 4e druk. *Leren van lesgeven*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Mittendorff, K., Donk, E. van der, & Gellewijn, M. (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Enschede: Saxion.



- Moorselaar, I. van, & Tazi, S. (2011). *Verantwoordelijkheid op het Spinoza Lyceum bij leerlingen uit leerjaar 3. Wat hebben ze nodig?* Interfacultaire Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland.
- Peet, A. van (2006). *Schaalconstructie. Kenniskring Gedragsproblemen in de Onderwijspraktijk, KG-publicatie nr. 14*, Hogeschool Utrecht.
- Pink, D. H. (2005). *A Whole New Mind. Why Right-Brainers Will Rule the Future*. New York: Riverhead Books.
- Ribberink, H. J. (2011). *Psychologische basisvoorwaarden en motivatie*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Russell, S. & Bakken, R. (2002). *Development of Autonomy in Adolescence*. University of Nebraska Lincoln. Nebguide, G1449.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (9th ed.). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Stevens, L. M. (2004). *Zin in School*. CPS Uitgeverij, Nederland.
- Verkuyl, H. (2009). *Lesgeven in pedagogisch perspectief. Een werkboek voor leraren in opleiding* (2<sup>e</sup> druk). Soest: HNB Uitgeverij Nelissen.
- Vermaas, J., & Linden, R. van der (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. IVA beleidsonderzoek en advies, Tilburg, Nederland.
- Vos, H. & Vlas, H. (2000). *Reflectie en actie*. Masterscriptie, Universiteit Twente, Nederland.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Essex, England: Pearson Education Limited.

## Bijlagen

- I. Vragenlijst Autonomie
- II. Vragenlijst Autonomie opgedeeld in 3 onderdelen
- III. Wekelijkse Vragenlijst – Cirkel van Zelfreflectie

## Bijlage I - Praktijkgericht onderzoek Vragenlijst 1

Naam en klas .....(wordt anoniem verwerkt)

**Graag de cirkel aankruisen/inkleuren die op jou van toepassing is.**

1. Ik weet zelf het beste aan welk vak ik de meeste aandacht moet besteden.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

2. Ik stel doelen voor school (bijvoorbeeld, een vak beter begrijpen, goede cijfers voor de kernvakken halen, een onvoldoende ophalen, etc.)

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

3. Ik leer het beste als de docent veel uitleg geeft in de les en ik zelf niet veel hoeft te doen.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

4. Ik ben zelf verantwoordelijk voor het resultaat van een toets.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

5. Ik kan goed zelf bepalen hoeveel tijd ik aan mijn huiswerk moet besteden.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

6. Ik maak voor mijn schoolwerk een planning.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

7. Ik kom zelf met vragen in de les.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

8. Mijn leerresultaten worden voor een groot deel bepaald door mijn eigen gedrag.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Z.o.z.

9. Ik zorg ervoor dat ik mijn spullen bij me heb.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

10. Ik leer het meeste als ik zelf veel doe in de les.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

11. Ik kan zelf goed beslissen wanneer ik moet beginnen met het leren voor een toets.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

12. Ik kan zelf beslissen welke vervolgopleiding ik ga doen.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

13. Ik vind dat de docent ervoor moet zorgen dat ik oplet in de les.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

14. Ik weet niet goed hoe ik leer.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

**Einde, dankjewel!**

## **Bijlage II - Autonomie en de vragen opgedeeld in 3 onderdelen**

Het doel van de vragenlijst is het uitgangspunt van de leerling bepalen: hoe bewust is de leerling van zijn/haar eigen verantwoordelijkheid voor zijn/haar leren? Wat is de perceptie van zijn/haar eigen rol in het leerproces.

### **Definitie Autonomie:**

De behoeften van leerlingen zijn:

1. Hun leren in te richten zoals zij dat willen

*Ik ben eigenaar van mijn eigen leerproces (vaardigheden)*

- a. Bijvoorbeeld: plannen, keuzes maken wanneer te leren, hoe te leren: oefenen met opdrachten, lezen van de theorie, samenvatting maken

2. Zelf beslissingen te nemen

*Het gevoel dat ik mijn eigen besluiten kan nemen, zonder hulp van anderen, onafhankelijk*

- a. Ik ga vanavond niet naar dat feest want ik heb morgen een toets op school, ik kan dat beslissen, niet mijn ouders of de docent
- b. In de les krijg ik de keuze om aan mijn huiswerk te werken of naar de instructie te luisteren, ik beslis zelf dat ik ga luisteren

3. Zelf verantwoordelijkheid te kunnen dragen

*De consequenties van hun daden inzien en die aanvaarden*

- a. Ja, ik ben mijn afspraak niet nagekomen om een PO in te leveren, dus moet ik naar de werkklas

Ze zijn 'volwassenen zonder ervaring' (Koops 2000)

M.b.v. Schaalconstructie, zodat:

- Antwoorden goed te vergelijken met vragenlijst 2
- Zodat het niet te veel tijd in beslag neemt om in te vullen

### **Anonieme vragenlijst**

#### **Vragen m.b.t. het zelf inrichten van het leerproces**

Ik stel doelen voor school (bijvoorbeeld, een vak beter te begrijpen, goede cijfers voor de kernvakken halen, een onvoldoende ophalen, etc...)

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik leer het meeste als ik zelf meer moet doen in de les, met minimale begeleiding van de docent.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik vind het fijn als de docent veel uitleg geeft in de klas en ik zelf niet veel hoeft te doen. Ik denk dan dat ik het beste leer.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik vond het invullen van deze vragenlijst best lastig omdat ik niet veel goed weet hoe ik leer.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik maak voor mijn schoolwerk een planning.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

### **Vragen m.b.t. zelf beslissingen nemen**

Ik kan goed zelf bepalen wanneer ik wel en niet moet opletten in de les.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik kan goed zelf bepalen hoeveel tijd ik aan mijn huiswerk besteed.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik weet zelf het beste aan welk vak ik de meeste aandacht moet besteden.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik kan zelf goed beslissen wanneer ik begin met het leren van een toets.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik kan zelf beslissen welke vervolgopleiding ik ga doen

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

**Vragen m.b.t. zelf verantwoordelijkheid dragen:**

Ik vind dat een leerling verantwoordelijk is als hij zelf in de les met vragen komt.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik ben zelf verantwoordelijk voor het resultaat van een toets.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik ben zelf verantwoordelijk voor het bij me hebben van mijn spullen.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Mijn leerresultaten worden voor een groot deel bepaald door mijn eigen gedrag.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens

Ik vind dat de docent ervoor verantwoordelijk is dat ik oplet in de klas.

mee eens  beetje mee eens  beetje mee oneens  mee oneens