

Zelfstandigheid gedurende de transitie van onderbouw naar groep 3

Een onderzoek naar de mogelijke oorzaken en oplossingen voor de dip in zelfstandigheid in groep 3 op OBS Oog in Al.



Studenten(nummers): Lea Abram (3662888)
 Laurée Melsen (3643298)

Begeleider: Frans Prins

Opdrachtgever: OBS Oog in Al te Utrecht

Datum: 16 mei 2014

Inhoudsopgave

Abstract	3
Probleemstelling	4
Theoretisch kader	4
Verschillende termen betreffende zelfstandigheid van leerlingen	4
Zelfregulerend leren	4
Transitie van onderbouw naar groep 3	5
Overtuigingen van leerkrachten.....	5
Onderzoeksvraag	6
Methode	6
Deelnemers.....	6
Instrumenten.....	6
Design en procedure	7
Analyse.....	7
Resultaten	7
Montessori.....	7
Johan de Witt.....	10
Directeur.....	11
Discussie & conclusie	11
Oorzaken van de dip in zelfstandigheid.....	12
Oplossingen voor de dip in zelfstandigheid.....	13
Beperkingen van dit onderzoek	13
Algemeen advies voor OBS Oog in Al.....	13
Referenties	14
Bijlage A: Codeboom per onderwerp	16

Abstract

OBS Oog In Al (locatie Montessori en locatie Johan de Witt) is niet tevreden over de zelfstandigheid in groep 3 en vraagt zich af hoe de ontdekkende, nieuwsgierige, betrokken en zelfstandige houding van kinderen van de onderbouw naar de middenbouw vastgehouden kan worden. Om deze vraag op te lossen is, aan de hand van interviews, in kaart gebracht wat de oorzaken en oplossingen zijn voor de dip in zelfstandigheid in groep 3.

Uit de resultaten blijkt dat voor beide locaties de discontinuïteit tussen de leeromgevingen van de onderbouw en groep 3 een aannemelijke oorzaak is. De overtuigingen van leerkrachten waarmee de introductie en ontwikkelen van (activiteiten rondom) zelfregulerend leren kan worden beïnvloed, is een minder aannemelijke oorzaak dan de eerst genoemde. Beide oorzaken worden ook in de literatuur beschreven. De oplossing voor locatie Montessori ligt in het intensiveren van de samenwerking op het gebied van afstemmen van de leeromgeving. De oplossing voor locatie Johan de Witt ligt in het implementeren van meer formele samenwerkingsvormen. Beide locaties dienen daarnaast met hun team in gesprek te gaan over de definitie van zelfstandigheid, zodat een gedeelde definitie kan worden gecreëerd.

Op de locatie Montessori noemen de participanten het observeren bij elkaar in de klas en het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn als mogelijke oplossingen. Dit is ook zeer aan te raden voor locatie Johan de Witt, aangezien daar formele afspraken en verwachtingen lijken te ontbreken. De participanten van Johan de Witt noemen als oplossing het verkleinen van de discontinuïteit in leeromgeving. Dit werd op locatie Montessori niet expliciet genoemd, terwijl dit noodzakelijk is.

In vervolgonderzoek kunnen de mogelijke oplossingen, die uit dit onderzoek zijn voortgekomen, verder worden onderzocht, uitgewerkt en geëvalueerd.

Keywords: basisonderwijs, zelfstandigheid, zelfregulerend leren, transitie, groep 3, leeromgeving

Probleemstelling

OBS Oog in Al te Utrecht heeft zelfstandigheid van leerlingen hoog in het vaandel staan. De school heeft twee locaties, Johan de Witt met regulier onderwijs en Montessori. Zelfstandigheid is duidelijk terug te lezen in de visies van beide locaties. Locatie Johan de Witt omschrijft haar missie in de schoolgids als volgt: 'Een kleine school waar je groot kunt worden.' Om dit te bereiken biedt de school warmte, veiligheid en geborgenheid, maakt ze leren interessant en uitdagend en streeft ze ernaar in nauwe samenwerking met ouders/verzorgers op weg te gaan naar kennis en vaardigheden. Daarnaast staat in de schoolgids beschreven dat de school uitgaat van talenten en zelfsturing. De leerkrachten stemmen hun handelen af op de drie basisbehoeften relatie, competentie en autonomie. Zelfsturing en autonomie zijn twee begrippen die verwijzen naar zelfstandigheid van leerlingen. In de schoolgids van de locatie Montessori staat dat de ideeën en uitgangspunten van Maria Montessori de basis vormen van het onderwijs. Vanuit haar visie op het kind was Maria Montessori van mening dat elk kind een eigen ontwikkeling doormaakt en dat het onderwijs op elke individuele leerling moet aansluiten. Kinderen hebben volgens haar de behoefte om dingen zelf te doen en ze leren volgens haar door handelingen veelvuldig te herhalen en zelf de omgeving te ontdekken (Moorman, 1998). Die zelfstandigheid is duidelijk terug te lezen in de schoolgids. Zo streeft de school ernaar kinderen door middel van vrije werkkeuze zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid voor werk en gedrag bij te brengen. De visie van de school op opvoeding en onderwijs is in vijf aspecten terug te vinden. Het laatste aspect, help mij het zelf doen, richt zich op de zelfstandigheid van leerlingen. Hierbij ondersteunt en begeleidt de leerkracht het kind bij zijn ontwikkeling naar zelfstandigheid en geeft zij de leerling zoveel mogelijk eigen verantwoordelijkheid.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) stipt het belang van zelfstandigheid ook aan. Het heeft op verzoek van OCW doelen ontwikkeld voor de ontwikkeling van het jonge kind. Naast taal en rekenen zijn ook doelen ontworpen voor het sociaal-emotioneel ontwikkelingsgebied. Hierin worden onder andere doelen genoemd voor de ontwikkeling van zelfstandigheid van kinderen aan het einde van groep 2. Volgens het SLO moeten leerlingen deze doelen bereikt hebben om met vertrouwen te kunnen starten in groep 3. Hieruit kan opgemaakt worden dat zelfstandigheid belangrijk is voor leerlingen in groep 3.

OBS Oog in Al is niet tevreden over de zelfstandigheid van haar leerlingen in groep 3, ofwel middenbouw. Op beiden locaties merken de schoolleiders op dat de zelfstandigheid die leerlingen in de onderbouw vertonen, in groep 3 plots lijkt te zijn verdwenen. Ze stellen zich dan afhankelijk op van de leerkracht, terwijl ze in de onderbouw aanzienlijk minder hulp aan de leerkracht vroegen en zich actiever opstelden. De schoolleiders hebben de vraag uitgesproken hoe ze de zelfstandige, actieve houding van de kleuters vast kunnen houden in groep 3. Ze achten dit zeer van belang, omdat zelfstandigheid een belangrijke rol speelt in hun onderwijs.

Dit onderzoek heeft tot doel bij te dragen aan het analyseren van de oorzaken en het vinden van oplossingen voor de dip in zelfstandigheid in groep 3. Hierbij kunnen theoretische achtergronden waardevol zijn, die nu zullen worden beschreven. Eerst wordt ingegaan op verschillende termen die gehanteerd kunnen worden bij het spreken over zelfstandigheid. Vervolgens wordt de keuze uit één van deze termen toegelicht, waarna de term uitgebreid wordt beschreven. Hierbij is ook aandacht voor de zelfstandigheid van jonge kinderen, aangezien dat in dit onderzoek centraal staat. Daarna wordt ingegaan op de transitie van de onderbouw naar groep 3 en de invloed van overtuigingen van leerkrachten, wat uiteindelijk resulteert in de onderzoeksvraag.

Theoretisch kader

Verschillende termen betreffende zelfstandigheid van leerlingen

In de literatuur worden verschillende termen gebruikt om zelfstandigheid aan te duiden. Een daarvan is *independent learning*. Deze vorm van leren bevindt zich op het eindpunt van het continuüm van extern gestuurd leren naar intern gestuurd leren van leerlingen (Meeus, Van Petegem & Meijer, 2008). De leerling is onafhankelijk, omdat hij zijn leren zelf aanstuurt. Hij maakt een keuze uit wat en hoe hij leert (Tait & Knight, 1996).

Een andere term die in de literatuur wordt genoemd wanneer het gaat over zelfstandigheid van leerlingen is *pupil autonomy*. Autonomie behoort samen met competentie en relatie tot de drie basisbehoeften die mensen hebben volgens de zelf-determinatietheorie. De behoefte voor autonomie houdt in dat mensen de behoefte hebben psychologisch vrij te handelen en niet onder druk te staan (Deci & Ryan, 2002; Reeve, Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000).

De derde term betreffende zelfstandigheid, zelfregulerend leren, is de meest brede term. Naar deze term wordt veelvuldig verwezen. Daarom is in dit onderzoek gekozen om de definitie van zelfregulerend leren aan te houden wanneer het gaat om de term zelfstandigheid.

Zelfregulerend leren

Er bestaat geen eenduidige definitie van zelfregulerend leren (Boekaerts & Corno, 2005). Dit komt doordat het concept verschillende onderzoeksgebieden raakt, zoals cognitie, probleem oplossing, metacognitie en motivatie (Boekaerts, 1997; Boekaerts & Corno, 2005). Dit maakt zelfregulerend leren tot een complex begrip.

Boekaerts (1997) stelt dat onderzoekers in de sociale wetenschappen de neiging hebben het wiel opnieuw uit te willen vinden in plaats van gebruik te maken van bestaande concepten in andere onderzoeksgebieden. Er bestaan dan ook veel modellen van zelfregulerend leren, die verschillende componenten benadrukken (Pintrich, 2000). Desalniettemin zijn er diverse overeenkomsten tussen deze modellen. Pintrich (2000) beschreef deze overeenkomsten. De eerste overeenkomst is dat alle modellen lerenden zien als actieve, constructieve participanten in het leerproces. Ze construeren actief hun eigen betekenissen, doelen en strategieën op basis van beschikbare informatie uit zowel de externe omgeving als de interne omgeving, dat wil zeggen hun eigen *mind* (geest; verstand; wil; aandacht; gevoel; denkwijze; herinnering). De tweede overeenkomst is dat lerenden de potentie hebben om hun cognitie, motivatie, gedrag en aspecten van de omgeving te monitoren, controleren en reguleren. Er zijn verschillende factoren die dit kunnen belemmeren of bevorderen, zoals verschillen in ontwikkeling en in omgeving. De derde overeenkomst betreft het werken met criteria of standaarden. Een lerende stelt doelen op om naar toe te werken, bewaakt zijn voortgang en brengt eventueel veranderingen aan in zijn cognitie, motivatie of gedrag om het doel daadwerkelijk te kunnen behalen. De laatste overeenkomst is dat zelfregulatie de mediator is tussen persoonlijke- en omgevingskenmerken enerzijds en leeropbrengsten en leerprestaties anderzijds.

Op basis van de vier overeenkomsten tussen de verschillende modellen van zelfregulerend leren, kan volgens Pintrich (2000) de volgende algemene definitie worden gegeven: Zelfregulerend leren omvat een actief, constructief leerproces waarbij lerenden doelen opstellen en trachten om hun cognitie, motivatie en gedrag te monitoren, reguleren en controleren, waarbij de opgestelde doelen en contextuele factoren leidend zijn. De zelfregulatie medieert de relatie tussen de persoonlijke- en omgevingskenmerken en de leeropbrengst. Deze definitie komt overeen met het model van Zimmerman (1998, 2000), waar veelvuldig naar wordt verwezen. Zimmerman stelt dat zelfregulerend leren een metacognitieve, een motivationele en een gedragsmatige component omvat (Zimmerman 1990, 1995, 1998). De metacognitieve component betreft het bewustzijn over hoe je zelf denkt, het kunnen inschatten van je sterktes en zwaktes en het weten welke strategieën gebruikt kunnen worden om taken uit te voeren (Winne & Perry, 2000). Activiteiten die hierbij horen zijn het formuleren van leerdoelen, het opstellen en uitvoeren van plannings, het evalueren en nagaan of doelen zijn bereikt (Zimmerman, 1990). De motivationele component omvat de intrinsieke motivatie, de interesse voor een taak en de mate van interne en externe attributie (Perry, 1998; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 1990). Interne attributie betreft het toeschrijven van prestaties aan zichzelf en externe attributie aan oorzaken buiten zichzelf. De gedragsmatige component heeft betrekking op het kiezen en organiseren van leeromgevingen die het leren efficiënter maken (Zimmerman, 1990). Hieraan wordt vaak een cognitieve component toegevoegd, waarbij de aanpak van een taak en het kiezen en toepassen van strategieën centraal staan (Winne & Perry, 2000).

Het meeste onderzoek over zelfregulerend leren richtte zich aanvankelijk op oudere kinderen (Boekaerts, 1999; Winne & Perry, 2000; Zimmerman 1990). Later bleek echter dat zelfregulerend leren al mogelijk is bij jonge kinderen (Neuman, 1996; Perry, 1998; Perry, Phillips & Dowler, 2004; Turner, 1995). Onderzoek wees uit dat kinderen rond zes jaar een verschuiving doormaken van het niet naar het wel gebruiken van metacognitieve strategieën. Daarna bleek dat kinderen tussen de vijf en zestien jaar een progressieve ontwikkeling doormaken met betrekking tot zelfregulerend leren (Flavell, Millel & Miller, 1993; Schneider & Sodian, 1997).

Transitie van onderbouw naar groep 3

Tijdens de transitie van de onderbouw naar groep 3 verandert er veel voor leerlingen. Scholen typeren de overgang van de kleutergroepen naar groep 3 als geleidelijk tot groot, vanwege de klassikale aanpak, het hogere tempo, de meer vaste structuur in groep 3 en minder mogelijkheden tot spelen (Veen et al., 2013). In plaats daarvan wordt meer onderwijstijd besteed aan bijvoorbeeld leren lezen en rekenen. Uit een rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2008) blijkt dat de geplande onderwijstijd voor rekenen in groep 3 meer dan twee keer zoveel is als in de kleutergroepen. In een onderzoek van Loizou (2011) gaven leerlingen zelf ook aan dat ze na de transitie moesten wennen. Ze hadden moeite met de andere structuur van de dag, het constante werken en krijgen van lessen, de strengere houding van leerkrachten en het gebrek aan plezier.

Volgens Margetts (2002) maakt de zojuist beschreven discontinuïteit tussen de kleuterklas en groep 3 een samenwerking van leerkrachten van de desbetreffende groepen noodzakelijk. Hij stelt dat leerlingen in een herkenbare leeromgeving hun reeds geleerde vaardigheden en kennis kunnen toepassen op nieuwe ervaringen. Hoe meer de leeromgeving van de kleuterklas en groep 3 verschilt, hoe meer uitdagingen en stress leerlingen zullen ervaren tijdens de transitie (Margetts, 2002). Het is dan ook van belang dat leerkrachten van de kleuterklas en groep 3 hun leeromgevingen op elkaar afstemmen door samen te werken. Ook Skouteris (2012) en Yeboah (2002) benadrukken dat een goede samenwerking tussen deze leerkrachten noodzakelijk is voor een succesvolle transitie. Hierbij zijn wederzijds vertrouwen en respect belangrijk (Skouteris, 2012).

Overtuigen van leerkrachten

Een andere factor die bepalend kan zijn voor de ontwikkeling van zelfstandigheid van leerlingen, zijn de overtuigingen van leerkrachten. Overtuigingen van leerkrachten beïnvloeden hun percepties en meningen over het onderwijs

(Errington, 2004). Deze percepties en meningen beïnvloeden op hun beurt het gedrag van de leerkracht in de klas (Ertmer, 2005). De overtuigingen van leerkrachten hebben dan ook effect op innovaties in leren en lesgeven (Hofer & Pintrich, 1997; Tatto, 1998) en beïnvloeden daardoor ook de introductie en ontwikkeling van (activiteiten rondom) zelfregulerend leren, stellen Lombaerts, Engels en Van Braak (2009). Een leerkracht zou bijvoorbeeld van mening kunnen zijn dat jonge kinderen niet in staat zijn tot zelfregulerend leren, hoewel uit onderzoek blijkt dat dit wel het geval is (Neuman, 1996; Perry, 1998; Perry et al., 2004; Turner, 1995). De leerkracht doet dan waarschijnlijk relatief weinig aan het stimuleren van zelfregulerend leren. Een ander voorbeeld is dat een leerkracht een relatief smalle definitie heeft van zelfstandigheid, wat ook zijn handelen in de klas beïnvloedt.

Onderzoeksvraag

De schoolleiders van OBS Oog in Al hebben benadrukt dat de zelfstandigheid van leerlingen in de onderbouw duidelijk aanwezig is en in groep 3 plots lijkt te zijn verdwenen. Dit leidt in combinatie met de beschreven literatuur tot twee mogelijke oorzaken. Ten eerste de discontinuïteit tussen de leeromgevingen van de onderbouw en groep 3. De desbetreffende leerkrachten werken dan niet zodanig samen dat de leeromgevingen op elkaar zijn afgestemd. Zou dat wel het geval zijn, dan zou dit kunnen leiden tot een succesvolle transitie voor leerlingen zonder veel stress (Margetts, 2002; Skouteris, 2012; Yeboah, 2002). De tweede mogelijke oorzaak die uit de literatuur naar voren komt, heeft te maken met de overtuigingen van leerkrachten. Deze beïnvloeden indirect de introductie en ontwikkeling van (activiteiten rondom) zelfregulerend leren, stellen Lombaerts, Engels en Van Braak (2009).

In dit onderzoek worden de aannemelijkheid van deze twee mogelijke oorzaken en de mogelijke oplossingen in kaart gebracht. De onderzoeksvraag luidt dan ook: ‘Welke oorzaken en oplossingen zijn aannemelijk voor de dip in zelfstandigheid in groep 3 voor beide locaties van OBS Oog in Al?’

Methode

Deelnemers

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag was het noodzakelijk zowel leerkrachten uit de onderbouw als leerkrachten uit groep 3 ofwel middenbouw van beide locaties van OBS Oog in Al te laten deelnemen. Alleen de vaste leerkrachten die het hele jaar voor dezelfde klas staan, zijn geselecteerd voor dit onderzoek. Daarnaast was het van belang om de intern begeleiders en schoolleiders van de afzonderlijke locaties en de gezamenlijke directeur te laten participeren. Zij begeleiden immers de leerkrachten, houden zich bezig met de onderwijsvisie en bijbehorende pedagogische en didactische aanpak. In totaal namen vijftien personeelsleden van de locatie Johan de Witt en locatie Montessori deel. Op deze locaties worden respectievelijk regulier onderwijs en montessorionderwijs aangeboden. In tabel 1 zijn de participanten beschreven.

Tabel 1
Participantengegevens

Functie	Leeftijd	Geslacht	Opleidingsniveau	Aantal jaren werk/leservaring
Directeur	37	Man	HBO	14
Intern begeleider J.W.	39	Vrouw	HBO	12
Intern begeleider M.	42	Vrouw	WO	18
Schoolopleider J.W.	49	Vrouw	HBO	12
Schoolopleider M.	36	Vrouw	HBO	11
OB leerkracht A, J.W.	39	Vrouw	WO	11
OB leerkracht B, J.W.	57	Vrouw	HBO	11
OB leerkracht A, M.	46	Vrouw	HBO	18
OB leerkracht B, M.	50	Vrouw	HBO	30
OB leerkracht C, M.	31	Vrouw	WO	3
OB leerkracht D, M.	38	Vrouw	WO	17
Gr.3 leerkracht A, J.W.	30	Vrouw	HBO	6
MB leerkracht A, M.	31	Vrouw	HBO	11
MB leerkracht B, M.	58	Man	WO	26
MB leerkracht C, M.	60	Vrouw	HBO	34

Note. J.W. = Locatie Johan de Witt; M.= Montessori locatie; OB = Onderbouw; MB = Middenbouw; Gr.3 = groep 3.

Instrumenten

In dit onderzoek is gebruikt gemaakt van een semi-gestructureerd interview met overwegend open vragen. Op basis van de beschreven literatuur en de onderzoeksvraag zijn verschillende onderwerpen vastgesteld. De eerste twee onderwerpen, definitie van zelfstandigheid en verwachtingen, opvattingen en ervaring omtrent zelfstandigheid, hebben betrekking op de

overtuigingen van de participanten betreffende zelfstandigheid (Lombaerts, Engels & Van Braak, 2009). Dit is een mogelijke oorzaak van de dip in zelfstandigheid in groep 3. Een andere mogelijke oorzaak is dat niet zodanig wordt samengewerkt door leerkrachten dat de leeromgevingen van de onderbouw en van groep 3 op elkaar is afgestemd (Margetts, 2002; Skouteris, 2012; Yeboah, 2002). Het derde en het vierde onderwerp, bevordering van zelfstandigheid in de klas en samenwerking en transitie, gaan in op deze mogelijke oorzaak. Het vijfde en laatste onderwerp, verklaring dip zelfstandigheid in groep 3, betreft de ontwikkeling van de zelfstandigheid en mogelijke verklaringen en oplossingen voor de eventuele dip in groep 3. In tabel 2 is per onderwerp een voorbeeldvraag weergegeven.

Tabel 2

Voorbeeldvragen

Onderwerp	Voorbeeldvraag
Definitie van zelfstandigheid	Wat verstaat u onder zelfstandigheid?
Verwachtingen, opvattingen en ervaring omtrent zelfstandigheid	Tot welke mate van zelfstandigheid is een kleuter volgens u in staat?
Bevordering zelfstandigheid in de klas	Welke praktische hulpmiddelen zet u in om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen?
Samenwerking en transitie	Bent u op de hoogte van de manier waarop de leerkracht in groep 2/3 zelfstandigheid bevordert?
Verklaring dip zelfstandigheid in groep 3	Hoe ziet u de ontwikkeling van zelfstandigheid van kleuters naar groep 3?

Design en procedure

Dit kwalitatieve onderzoek is een *case study*, waarbij over de twee verschillende locaties van OBS Oog in Al afzonderlijk uitspraken worden gedaan. Het onderzoek startte met het inlichten van de geselecteerde participanten en het maken van afspraken voor de te houden interviews. Om de validiteit te waarborgen werd voorafgaand aan de interviews met de geselecteerde leerkrachten een proefinterview afgenomen. De participant van dit proefinterview is *at random* geselecteerd uit de groep leerkrachten van de kleuter- en middenbouw van OBS Oog in Al die niet deelnamen aan dit onderzoek. De participant gaf aan dat de vragen helder genoeg waren geformuleerd en ze leverden ook de gewenste informatie op.

Om een zo hoog mogelijke betrouwbaarheid te realiseren, is een aantal maatregelen getroffen. Ten eerste werd elk interview door beide onderzoekers afgenomen. Hierbij stelde de ene onderzoeker de vragen en de andere onderzoeker maakte aantekeningen. Daarnaast werden alle interviews, die uiterlijk 45 minuten duurden, met een recorder opgenomen. Alle interviews zijn direct na afname getranscribeerd en de gegevens zijn anoniem verwerkt.

Analyse

De interviews zijn getranscribeerd met behulp van softwareprogramma F4. Vervolgens zijn de transcripten gecodeerd met behulp van codebomen (zie Bijlage A). Bij het coderen werden kerncodes gebruikt die afgeleid zijn van de vijf onderwerpen die in het interview aan bod kwamen. De kerncodes zijn dan ook deductief opgesteld, in tegenstelling tot de subcodes. Deze zijn gebaseerd op de verkregen data, ofwel inductief verkregen tijdens het codeerproces. Bij de codes voor de eigen definitie van de participanten zijn echter vier codes deductief opgesteld, namelijk de vier componenten van zelfregulerend leren.

Het codeerproces verliep als volgt. Eerst werd open gecodeerd, waarbij stukken tekst uit de data codes toegekend kregen. Hierna volgde het axiaal coderen waarbij codes werden gegroepeerd, veranderd en of hernoemd. Tot slot werd selectief gecodeerd om hiërarchie in de data te creëren en verbanden te leggen tussen codes. Na dit codeerproces zijn de resultaten met behulp van de codes in kaart gebracht per locatie van OBS Oog in Al.

Resultaten

De resultaten van de gehouden interviews zijn gebaseerd op de gecodeerde transcripten en worden hieronder per locatie van OBS Oog in Al weergegeven. Per onderwerp wordt beschreven wat de schoolopleider, IB'er en onderbouw- en bovenbouwleerkrachten van één locatie hebben geantwoord.

Montessori*Definitie van zelfstandigheid*

Allereerst werd de negen participanten van de locatie Montessori gevraagd hun definitie van zelfstandigheid en het gedrag van een zelfstandige leerling te beschrijven. Allen gaven aan dat een zelfstandige leerling weet wat de leerkracht van hem verwacht op bepaalde momenten, zoals bij binnenkomst of tijdens het werken. Daarnaast werd door zeven van de negen participanten zelfredzaamheid genoemd als onderdeel van zelfstandigheid. Dat betreft praktische zaken zoals het strikken van

veters, naar de wc gaan, rits dichtdoen, et cetera. De overige aspecten van zelfstandigheid die de participanten noemden, vielen onder de componenten van zelfregulerend leren namelijk: metacognitief, motivationeel, gedragsmatig en cognitief. De metacognitieve component kwam in de definitie van alle participanten terug, op één middenbouwleerkracht na. De motivationele component werd daarentegen slechts door twee participanten genoemd. De gedragsmatige en de cognitieve component kwamen in de definitie van zes participanten terug.

Na het beschrijven van de eigen definitie van zelfstandigheid, werd de participanten de definitie van zelfregulerend leren voorgelegd. Hierin werden alle vier de genoemde componenten beschreven. Hoewel slechts twee participanten al deze componenten in hun eigen definitie genoemd hadden, konden alle participanten zich in de definitie van zelfregulerend leren vinden. De meerderheid van de participanten voegde hier aan toe dat de metacognitieve component wel wat te hoog gegrepen is voor de meeste kinderen uit de onderbouw en groep 3.

Verwachtingen, opvattingen en ervaring omtrent zelfstandigheid

Om een beeld te krijgen of de participanten dezelfde verwachtingen en opvattingen hebben op het gebied van zelfstandigheid, is ten eerste gevraagd of binnen het team een gedeelde definitie van zelfstandigheid is. Hierop antwoordden drie participanten dat deze aanwezig is. De overige vijf participanten gaven aan dat hier op dit moment nog geen sprake van is. Zij vinden ook dat zelfstandigheid een grotere plaats moet krijgen in de school. De schoolopleider en een middenbouwleerkracht geven aan dat de druk om de leerstof voor de Cito af te krijgen, ervoor zorgt dat er minder aandacht uitgaat naar zelfstandigheid dan ze zouden willen.

Vervolgens is aan de participanten gevraagd hoe ze de zelfstandigheid van hun huidige leerlingen ervaren. De schoolopleider ziet een duidelijk verschil tussen groep 2, waar de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn en groep 3, waarin de leerlingen zich afwachtend opstellen. Twee van de vier onderbouwleerkrachten zijn zeer positief over het zelfstandige gedrag van hun leerlingen. De ene leerkracht wijt de grote mate van zelfstandigheid van haar leerlingen aan de behoefte van kleuters om zelfstandig te zijn. De andere leerkracht zegt dat haar leerlingen zelfstandig zijn, omdat zowel zij als haar duo-collega hoge doelen stellen en hun verwachtingen duidelijk uitspreken naar de leerlingen toe. Deze duo-collega ervaart de zelfstandigheid van hun leerlingen echter niet als positief. Zij vindt dat de zelfstandigheid wisselt per leerling, net als de overige twee onderbouwleerkrachten, alle middenbouwleerkrachten en de IB'er. Hiervoor geven deze participanten drie verschillende verklaringen. Ten eerste wordt het verschil in thuisomgeving genoemd. Leerlingen die thuis door hun ouders geholpen worden bij het aankleden, rits dichtdoen of veters strikken, vertonen op school minder zelfstandig gedrag en leren die vaardigheden ook langzamer dan bij leerlingen die thuis niet die hulp toegereikt krijgen. De tweede en derde verklaring die genoemd wordt voor het verschil in mate van zelfstandigheid tussen leerlingen, komen in de volgende citaten van twee middenbouwleerkrachten tot uitdrukking.

(...) soms heb je die pech als je een zwakke groep hebt met kinderen die moeite hebben met leren dan zijn ze natuurlijk ook veel afhankelijker van je dan kinderen die al heel snel dingen oppikken.

Het ligt er ook wel aan, uh, welke, uhm, leerkracht ervoor heeft gestaan. Waar ie de aandacht aan heeft geschonken (...) Ja, daar zie je verschil in. Ja, de één heeft namelijk veel meer aandacht geschonken aan het oefenen van de letters en de ander heeft veel meer aandacht geschonken aan het uh, met materiaal van Montessori werken, en dan de zijn de letters weer achterwege gelaten. (...) Dus uh, dat is het. Daar zie je verschil in hoe ze binnenkomen.

Alle participanten vinden zelfstandigheid belangrijk tot zeer belangrijk in het basisonderwijs, waarvoor ze verscheidene redenen noemen. Enkele voorbeelden hiervan zijn: zelfstandigheid is een basisvoorwaarde voor leren, het zorgt voor rust in de klas, het geeft leerlingen voldoening en het zorgt ervoor dat je tot meer ontwikkeling kunt komen. De laatste vraag ging in op wie verantwoordelijk is voor de zelfstandigheid van leerlingen. Alle participanten gaven aan dat de leerkracht verantwoordelijk is voor de zelfstandigheid van leerlingen. Zeven van de negen participanten achtten daarnaast de ouders verantwoordelijk en vijf participanten noemden ook de leerling zelf als verantwoordelijke.

Bevordering zelfstandigheid in de klas

Het derde onderwerp waarover vragen gesteld werden was de invulling van het bevorderen van zelfstandigheid in de praktijk. Hierbij werd eerst gevraagd welk doel leerkrachten nastreven betreffende de zelfstandigheid van hun leerlingen. Het doel kwam overeen met de beschrijving van hun eigen definitie van zelfstandigheid. Daarnaast werd gevraagd in hoeverre de leerkrachten het doel behaalden, wat overeen bleek te komen met hoe de leerkrachten de zelfstandigheid van hun leerlingen ervaren (zie 'verwachting en opvattingen').

In de middenbouw worden verscheidene praktische hulpmiddelen gebruikt om de zelfstandigheid te bevorderen zoals planmapjes, timers, zandlopers en het werkblokje. De onderbouwcoördinator en tevens leerkracht van een onderbouwgroep gaf aan praktische hulpmiddelen overbodig te vinden, aangezien je met verbale instructies aan kunt geven wat je van leerlingen verwacht. In de onderbouw viel verder op dat slechts één leerkracht het werkblokje gebruikt en verder werden alleen de dagritme kaarten genoemd als praktische hulpmiddelen. In de onderbouw worden gewoontesjes gegeven waarin de praktische zelfredzaamheid centraal staat. Zo leren de leerlingen onder andere hoe ze een stoel moeten dragen, scharen moeten vasthouden, veters moeten strikken en naar de wc moeten gaan. In de middenbouw besteden leerkrachten aandacht aan de overige aspecten van zelfstandigheid zoals plannen, de aanpak van een taak en hulp vragen.

Alle leerkrachten geven aan zich capabel genoeg te voelen om zelfstandigheid te bevorderen, op een startende leerkracht na. Zij geeft aan zich steeds meer capabel te voelen, maar nog meer tijd en handvatten nodig te hebben. De schoolopleider en de IB'er achten de leerkrachten wel capabel maar betwijfelen of de leerkrachten in de praktijk ook daadwerkelijk genoeg tijd besteden aan het bevorderen van de zelfstandigheid.

Wanneer de participanten gevraagd werd wat nodig is om de zelfstandigheid van de leerlingen te verbeteren, gaven zeven van de negen participanten aan dat zij zelf iets moeten veranderen in hun aanpak en invulling. Zo werd meerdere keren gezegd dat een duidelijke doorgaande lijn met tussendoelen opgesteld moet worden. De overige twee participanten, beiden leerkracht in de middenbouw, zijn van mening dat leerlingen moeten groeien.

Samenwerking en transitie

De onder- en de middenbouw werken met name gedurende de transitieperiode samen aangezien de leerkrachten dan overdrachtsgesprekken voeren en de leerlingen op bezoek gaan in hun nieuwe klas om te wennen. De bouwcoördinatoren en de IB'er hebben twee keer in het jaar een vergadering waarbij de overdracht wordt geëvalueerd. Hierbij wordt vastgesteld of de ingestroomde leerlingen voldoen aan de verwachtingen van de nieuwe leerkracht.

Hoewel er voldoende vertrouwen en respect aanwezig is volgens alle participanten, is niet iedereen tevreden over de huidige samenwerking tussen de bouwen. De helft van de participanten geeft aan behoefte te hebben aan meer samenwerking zodat ze beter op de hoogte kunnen zijn van elkaars verwachtingen met betrekking tot zelfstandigheid. Ze geven namelijk aan dat ze niet goed weten hoe aan zelfstandigheid wordt gewerkt en welke doelen worden nagestreefd.

De participanten geven verschillende antwoorden op de vraag welke verschillen in de leeromgeving bestaan tussen de onderbouw en groep 3. In de onderbouw is meer concreet materiaal aanwezig, wordt gewerkt in hoeken, hebben de leerlingen vrijere keus in werken en wordt aanzienlijk meer buiten gespeeld. De IB'er en de schoolopleider noemden beiden materiaal en wel of geen vaste plek in de klas als verschil in de leeromgeving. Tussen de leerkrachten was geen eenduidig patroon te herkennen.

Verklaring dip zelfstandigheid in groep 3

Wanneer de participanten wordt gevraagd de ontwikkeling van zelfstandigheid van groep 1 tot en met groep 3 te beschrijven, noemen alleen de schoolopleider, IB'er en een onderbouwleerkracht de dip in zelfstandigheid in groep 3. De overige participanten noemden zelf de dip niet. Wanneer de dip werd voorgelegd, gaven ze echter wel direct aan dat ze zich goed voor konden stellen dat leerlingen in groep 3 tijd nodig hebben om zelfstandig gedrag te laten zien. Als mogelijke verklaring noemen alle participanten op één leerkracht uit de onderbouw na de discontinuïteit in leeromgeving van onder- en middenbouw (zie 'samenwerking en transitie'). De nieuwe leeromgeving van groep 3 zorgt ervoor dat leerlingen tijd nodig hebben om te wennen. Een andere verklaring die wordt genoemd, is het feit dat leerlingen in de middenbouw weer de jongste zijn met als gevolg dat ze een tijd de kat uit de boom kijken. Twee participanten, de IB'er en een onderbouwleerkracht, denken dat leerkrachten in de middenbouw verkeerde verwachtingen hebben van de groep 3 leerlingen. Ze weten niet precies wat ze wel en niet kunnen als het gaat om zelfstandigheid. Ook wordt door een leerkracht uit de onderbouw genoemd dat in de middenbouw meer gefocust wordt op de cognitieve ontwikkeling dan op zelfstandigheid. Mocht de dip in groep 3 aanwezig zijn, dan zien vijf participanten dit als een probleem. Twee participanten zien de dip niet als een probleem, omdat ze het onvermijdelijk vinden. De overige twee participanten weten niet of het een probleem is.

Tot slot worden door de participanten verschillende oplossingen aangedragen voor de dip in zelfstandigheid. Bijvoorbeeld het ontwerpen van een doorgaande leerlijn voor zelfstandigheid, leerlingen uit groep 2 meerdere dagen laten wennen in de middenbouw, juiste en realistische verwachtingen hebben van leerlingen in groep 3 en bij elkaar observeren om te zien hoe elke leerkracht de bevordering van zelfstandigheid vormgeeft. De schoolopleider spreekt de wens uit van een open school waarin dagelijks meer samengewerkt wordt tussen leerlingen uit alle bouwen. Hierdoor zal de overgang naar een andere bouw minder eng en anders zijn.

Johan de Witt

Definitie van zelfstandigheid

Alle vijf de participanten van locatie Johan de Witt gaven aan dat het weten wat van je verwacht wordt op bepaalde momenten, zoals werktijden of het begin van de dag, behoort tot zelfstandigheid. Daarnaast zijn ze van mening dat zelfstandige leerlingen dienen te weten hoe zij taken aan moeten pakken en opdrachten moeten uitvoeren, wat behoort tot de cognitieve component van zelfregulerend leren. De gedragsmatige component werd alleen door de leerkracht van groep 3 niet genoemd en de metacognitieve component kwam slechts twee keer terug in de definitie. In geen enkele definitie werd de motivationele component aangehaald. Praktische zelfredzaamheid, waaronder het zelf kunnen strikken van veters of jas aantrekken, werd door drie van de vijf participanten genoemd. Hiertoe behoorden de schoolopleider, een leerkracht van de onderbouw en de leerkracht van groep 3. Alle participanten konden zich vinden in de definitie van zelfregulerend leren, terwijl in hun eigen definitie niet alle componenten aan de orde kwamen. De twee leerkrachten van de onderbouw maakten hierbij de kanttekening dat de metacognitieve component lastig is voor kleuters. Zij hebben bijvoorbeeld hulp nodig van de leerkracht bij het opstellen van doelen.

Verwachtingen, opvattingen en ervaring omtrent zelfstandigheid

De onderbouwleerkrachten en de schoolopleider denken dat het team een gedeelde definitie van zelfstandigheid heeft. De IB'er deelt deze mening en baseert die op de gesprekken die zij met de leerkrachten heeft. Zij merkt bij observaties in de klassen echter wel verschillen in de toepassing van zelfstandigheid door de leerkrachten. De leerkracht van groep 3 is van mening dat er geen sprake is van een gedeelde definitie. Zij merkt in gesprekken met de onderbouwleerkrachten dat ze elk jaar de onderbouwleerkrachten erop moet wijzen welke mate van zelfstandigheid gewenst is voor aanvang van groep 3.

Wanneer wordt gevraagd hoe men de zelfstandigheid van de huidige leerlingen ervaart, valt op dat de antwoorden van de participanten met een soortgelijke functie overeenkomen. De leerkrachten van de onderbouw vinden dat de mate van zelfstandigheid wisselt per leerling, met als oorzaak dat elk kind verschilt in karakter en thuissituatie. Zowel de IB'er als de schoolopleider delen deze mening, maar leggen de oorzaak bij het verschil in leerkrachtkwaliteiten. De leerkracht van groep 3 vindt haar leerlingen daarentegen allemaal zelfstandig. Dit is volgens haar gegroeid nadat zij er veel aandacht aan had besteed in de eerste maanden van het schooljaar.

Alle participanten van locatie Johan de Witt achten zelfstandigheid zeer belangrijk in het basisonderwijs. Hiervoor worden net als op de locatie Montessori verscheidene redenen aangegeven: zelfstandigheid maakt leren efficiënter, vergroot je zelfvertrouwen en is belangrijk voor je latere leven, bijvoorbeeld bij het zoeken naar een baan. De verantwoordelijkheid voor het verkrijgen van zelfstandigheid ligt bij de leerkrachten, vinden alle participanten. Daarnaast wordt door iedereen behalve de IB'er aangegeven dat die verantwoordelijkheid deels bij de ouders van de leerlingen ligt. De schoolopleider en één onderbouwleerkracht voegen hieraan toe dat de leerling zelf ook verantwoordelijkheid draagt, hoewel dit bij jonge kinderen slechts in beperkte mate het geval is.

Bevordering zelfstandigheid in de klas

Het derde onderwerp waarover vragen gesteld werden was de invulling van het bevorderen van zelfstandigheid in de praktijk. Hierbij werd eerst gevraagd welk doel leerkrachten nastreven betreffende de zelfstandigheid van hun leerlingen. Het doel kwam overeen met de beschrijving van hun eigen definitie van zelfstandigheid. Daarnaast werd gevraagd in hoeverre de leerkrachten het doel behaalden, wat overeen bleek te komen met hoe de leerkrachten de zelfstandigheid van hun leerlingen ervaren (zie 'verwachting en opvattingen').

Zowel in de onderbouw als in groep 3 worden de werkblokjes, dagritmekaarten en de timer ingezet als praktische hulpmiddelen voor het bevorderen van de zelfstandigheid. De leerkrachten vullen dit aan met individuele en klassikale instructies. Het stoplicht en de weektaak worden echter alleen in groep 3 gebruikt.

Alle leerkrachten geven aan zich capabel genoeg te voelen om zelfstandigheid te bevorderen. De schoolopleider en de IB'er achten de leerkrachten wel capabel maar betwijfelen of de leerkrachten in de praktijk ook daadwerkelijk genoeg tijd besteden aan het bevorderen van de zelfstandigheid.

De IB'er is van mening dat binnen de school duidelijke afspraken gemaakt moeten worden over wat van de zelfstandigheid van leerlingen verwacht wordt. Zo kan een doorgaande leerlijn worden opgesteld, waar specifiek op ingezet moet worden om de zelfstandigheid verbeteren. De onderbouwleerkrachten en schoolopleider denken dat de zelfstandigheid verbetert als leerkrachten meer tijd en aandacht besteden aan (het oefenen met) zelfstandigheid. De leerkracht van groep 3 stelt dat zij consequenter de werkblokjes en timer in moet zetten.

Samenwerking en transitie

De onderbouw en groep 3 werken met name gedurende de transitieperiode samen aangezien de leerkrachten dan overdrachtsgesprekken voeren en de leerlingen op bezoek gaan in hun nieuwe klas om te wennen. Daarnaast geven alle participanten aan regelmatig gesprekken met elkaar te voeren over hun leerlingen en werk. Dit gebeurt hoofdzakelijk in

informele situaties, zoals in de pauzes. De leerkrachten geven dan ook aan dat ze redelijk op de hoogte zijn van elkaars doel. Vanwege het wederzijds vertrouwen en respect binnen het team, vinden de participanten het normaal om bij elkaar binnen te lopen. Daardoor denken ze ook een goed beeld te hebben van elkaars aanpak ten aanzien van het bevorderen van zelfstandigheid. Al met al zijn de participanten tevreden over de huidige samenwerking. De IB'er vindt echter dat meer samenwerking nodig is, zodat afspraken vastgelegd kunnen worden met betrekking tot de zelfstandigheid. Dit vindt zij om de volgende reden belangrijk:

Want als je niet vastlegt, weet je vaak weken daarna niet meer wat je hebt afgesproken en dan gaat zoïets snel weer een eigen leven leiden. En je moet juist elkaar erop kunnen aanspreken. Ja maar we hadden dit toch afgesproken en ik zie dit niet terug.

De participanten noemen meerdere verschillen tussen de leeromgeving van de onderbouw en de leeromgeving van groep 3. In de onderbouw is meer concreet materiaal aanwezig, wordt gewerkt in hoeken, hebben de leerlingen vrijere keus in werken en wordt aanzienlijk meer buiten gespeeld. De IB'er en de schoolopleider noemden beide het werken met methodes en zitten op een vaste plek in groep 3 als verschillen in leeromgeving. Tussen de leerkrachten was geen eenduidig patroon te herkennen.

Verklaring dip zelfstandigheid groep 3

Tot slot is aan de participanten gevraagd hoe zij de ontwikkeling van zelfstandigheid van leerlingen zien en welke verklaringen en oplossingen zij daarvoor hebben. Op de IB'er na, beschreven alle participanten de ontwikkeling van zelfstandigheid als een stijgende lijn, waarbij in het begin van groep 3 een dip te zien is. Dit komt overeen met de visie van de schoolopleiders. De IB'er is van mening dat zelfstandigheid niet weg kan zijn als kinderen dat in de onderbouw eenmaal hebben aangeleerd. Ze erkent wel dat de leerlingen in het begin van groep 3 geen zelfstandig gedrag vertonen, maar dat is volgens haar te wijten aan discontinuïteit van leeromgeving van de onder- en middenbouw en leerkrachtkwaliteiten. Als leerkrachten duidelijk verwoordden wat zij van leerlingen verwachten en hier samen met het team een doorgaande lijn in trekken, vertonen de leerlingen eerder zelfstandig gedrag. Overigens noemen alle participanten de discontinuïteit van leeromgeving van de onder- en middenbouw (zie 'samenwerking en transitie'), wanneer gevraagd werd een verklaring te geven voor de dip. De schoolopleider geeft daarnaast als mogelijke verklaring dat de leerlingen in groep 3 minder worden uitgedaagd zelf na te denken, omdat iedereen in groep 3 met hetzelfde werkje bezig is op één moment. In de onderbouw zijn leerlingen met verschillende werkje bezig.

Beide leerkrachten van de onderbouw vinden de dip in zelfstandigheid geen probleem. Zij zien dan ook geen mogelijke oplossingen. De leerkracht van groep 3 is wel van mening dat iets aan de dip gedaan moet worden en ziet als mogelijke oplossing dat leerlingen in groep 2 al meer oefenen met stil op je stoel zitten en veel met pen en papier werken. De schoolopleider en IB'er vinden daarentegen dat in groep 3 elementen uit de onderbouw terug moeten komen, zoals het werken in hoeken of met materiaal. Dit zou de overgang van onderbouw naar groep 3 minder heftig maken.

Directeur

Als directeur van zowel de locatie Montessori als de locatie Johan de Witt, zijn de resultaten van zijn interview hier apart weergegeven. De directeur noemt in zijn definitie van zelfstandigheid alle componenten van zelfregulerend leren. Hij kan zich dan ook goed vinden in de definitie van zelfregulerend leren. Daarnaast noemt hij ook praktische zelfredzaamheid en weten wat een leerkracht van je verwacht op bepaalde momenten als onderdeel van zijn definitie. Zelfstandigheid is volgens de directeur zeer belangrijk aangezien het in de hedendaagse maatschappij een basisvaardigheid is.

De directeur herkent de dip in zelfstandigheid in groep 3. Hij benadrukt hierbij dat leerlingen niet minder zelfstandig zijn, maar minder zelfstandig gedrag laten zien. Dit komt doordat het onderwijs van de onderbouw en van groep 3 niet genoeg op elkaar aangesloten zijn. In groep 3 wordt een andere werkhouding van de leerlingen verwacht. Deze verwachting moet eerder uitgesproken worden naar de leerlingen toe, om de dip in zelfstandigheid te kunnen voorkomen. De directeur spreekt echter zijn twijfel uit of dit noodzakelijk is. Enerzijds zou het leerlingen een rustiger ontwikkelingsverloop geven, anderzijds ziet hij dat de leerlingen momenteel al zelfstandig uitstromen. Hij moedigt zijn leerkrachten aan om over de ontwikkeling van zelfstandigheid mee te denken en vervolgens ideeën aan te dragen. Als eindverantwoordelijke wil hij eerst zijn goedkeuring verlenen alvorens ideeën in de praktijk worden gebracht.

Discussie & conclusie

Op OBS Oog in AI heerst onder de schoolopleiders ontevredenheid over de zelfstandigheid van leerlingen in groep 3. De vraag die met dit onderzoek beantwoord wordt, luidt: Welke oorzaken en oplossingen zijn aannemelijk voor de dip in zelfstandigheid in groep 3 voor beide locaties van OBS Oog in AI? Alvorens hier antwoord op gegeven wordt, is het belangrijk

om in kaart te brengen in hoeverre de leerkrachten, IB'ers en directeur van OBS Oog in Al de dip herkennen. Als in de toekomst veranderingen worden ingevoerd om de dip aan te pakken, is het van belang dat de teamleden dit als zinvol ervaren. Wanneer dit niet het geval is, zal de verandering niet door de teamleden worden opgepakt (Coburn, 2004; Hargreaves, 2004).

Slechts drie van negen participanten van de locatie Montessori noemden zelf de dip in zelfstandigheid in groep 3. Alle participanten gaven wel aan zich voor te kunnen stellen dat leerlingen in groep 3 tijd nodig hebben om zelfstandig gedrag te kunnen vertonen. Iedereen ervaart dit als een probleem, op één onderbouwleerkracht en twee middenbouwleerkrachten na. Zij achten het daardoor waarschijnlijk niet noodzakelijk de dip aan te pakken, wat een eventuele verandering in de weg kan staan.

Op de locatie Johan de Witt noemen alle participanten een dip in zelfstandigheid in groep 3, wanneer zij de ontwikkeling van zelfstandigheid beschrijven. De IB'er benadrukt hierbij, net als de directeur, dat de leerlingen niet minder zelfstandig zijn, maar minder zelfstandig gedrag vertonen. De twee onderbouwleerkrachten ervaren de dip niet als een probleem, de rest van de participanten wel. De onderbouwleerkrachten vinden de dip onvermijdelijk, gezien de discontinuïteit in leeromgeving. Dat het aanpakken van deze discontinuïteit een manier is om de dip te voorkomen (Margetts, 2002), lijken zij niet te beseffen. Dit is echter wel noodzakelijk om samen met het team de dip in de toekomst te voorkomen, zeker aangezien deze twee participanten als enige (vaste) onderbouwleerkrachten zeer bepalend zijn voor het onderwijs in de onderbouw.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt hieronder eerst beschreven in hoeverre de mogelijke oorzaken die in de literatuur gevonden zijn aannemelijk zijn voor de locaties van OBS Oog in Al. Daarna wordt ingegaan op de oorzaken die de participanten zelf hebben aangedragen. Hieruit volgt een beschrijving van de mogelijke oplossingen voor de dip in zelfstandigheid.

Oorzaken van de dip in zelfstandigheid

De eerste mogelijke oorzaak voor de dip in zelfstandigheid in groep 3 is de discontinuïteit tussen de leeromgevingen van de onderbouw en groep 3. De desbetreffende leerkrachten werken dan niet zodanig samen dat de leeromgevingen op elkaar zijn afgestemd (Margetts, 2002; Skouteris, 2012; Yeboah, 2002). In hoeverre is het aannemelijk dat deze oorzaak speelt op de locaties van OBS Oog in Al?

Op locatie Montessori blijkt deze oorzaak aannemelijk te zijn. De samenwerking op het gebied van de overdracht van leerlingen is namelijk intensief, maar niet op het gebied van afstemming van de leeromgeving van de onder- en middenbouw. Dit blijkt ook uit de antwoorden op de vraag welke verschillen de participanten zien in de leeromgeving. Ze gaven hier verschillende antwoorden op. De helft van de participanten heeft zelf aangegeven intensiever te willen samenwerken, zodat ze op de hoogte zijn van elkaars verwachtingen betreffende zelfstandigheid. Dit in combinatie met het aanwezige wederzijdse vertrouwen en respect binnen het team, biedt een goede basis voor het intensiveren van de samenwerking op het gebied van afstemmen van de leeromgevingen in de toekomst.

Op locatie Johan de Witt is de samenwerking ook een aannemelijke oorzaak van de dip in groep 3. De huidige samenwerking is hoofdzakelijk informeel van aard. Om te voorkomen dat gemaakte afspraken niet vergeten worden, is het noodzakelijk de samenwerking formeel vorm te geven, aldus de IB'er. Hiermee doelt zij op geplande bijeenkomsten en vergaderingen, waar afspraken schriftelijk vastgelegd worden in plaats van gesprekken in pauzes waarbij alleen mondeling zaken worden besproken. De leerkracht van groep 3 gaf aan dat zij aan de onderbouwleerkrachten elk jaar opnieuw moet herhalen wat ze van leerlingen verwacht die binnenstromen. Dit zou erop kunnen wijzen dat de onderbouw zijn leeromgeving niet voldoende afstemt op die van groep 3. Alle participanten geven aan dat er voldoende vertrouwen en respect is, wat belangrijk is voor een goede samenwerking (Skouteris, 2012). Dit vormt dan ook een goede basis voor het vormgeven van een meer formele samenwerking in de toekomst.

De tweede mogelijke oorzaak voor de dip in zelfstandigheid in groep 3, heeft te maken met de overtuigingen van leerkrachten. Deze beïnvloeden de introductie en ontwikkeling van (activiteiten rondom) zelfregulerend leren, stellen Lombaerts, Engels en Van Braak (2009). Het zou dus kunnen zijn dat de overtuigingen van leerkrachten zodanig zijn, dat de aanpak van zelfstandigheid in de klas niet stimulerend genoeg is om de zelfstandigheid van groep 3'ers te behouden en ontwikkelen. De vraag is in hoeverre deze oorzaak aannemelijk is op de locaties van OBS Oog in Al. Minder dan de hiervoor besproken oorzaak aangaande samenwerking, blijkt uit de resultaten. De participanten van beide locaties geven aan zelfstandigheid belangrijk te vinden. In de klassen wordt dan ook expliciet aandacht besteed aan zelfstandigheid door het geven van zowel klassikale als individuele instructies. Daarnaast gebruiken alle participanten soortgelijke praktische hulpmiddelen ter bevordering van de zelfstandigheid. Alleen een onderbouwleerkracht en tevens coördinator van de onderbouw gebruikte geen enkel praktisch hulpmiddel, omdat zij dit overbodig vindt. Een andere overeenkomst tussen alle participanten is dat zij de leerkracht als (mede) verantwoordelijke beschouwen voor de ontwikkeling van zelfstandigheid bij leerlingen. Al deze bevindingen duiden op een stimulerende aanpak van leerkrachten op het gebied van zelfstandigheid. Uit de resultaten bleek echter dat de participanten verschillende accenten leggen in hun definitie van zelfstandigheid. Dit zou kunnen betekenen dat

zij in hun stimulerende aanpak op verschillende componenten van zelfstandigheid het accent leggen. Dit idee wordt in de resultaten bevestigd door het feit dat de definitie van de participanten overeenkomt met het doel dat zij nastreven bij hun leerlingen. Daarnaast blijkt uit de literatuur dat overtuigingen van leerkrachten, waaronder de definitie van zelfstandigheid de introductie en ontwikkeling van (activiteiten rondom) zelfregulerend leren indirect beïnvloeden (Lombaerts, Engels & Van Braak, 2009).

Hoewel de beschrijving van de definitie van de participanten niet (geheel) overeenkomt, gaven alle participanten aan zich te kunnen vinden in de definitie van zelfregulerend leren, die in het interview werd voorgelegd. Deze zou dan ook gebruikt kunnen worden om een gedeelde visie betreffende zelfstandigheid te creëren, mits de participanten daadwerkelijk achter de definitie van zelfregulerend leren staan. De participanten hebben mogelijk sociaal wenselijk geantwoord op de vraag wat zij vonden van deze uit literatuur verkregen definitie. Daarnaast hebben de meerderheid van de locatie Montessori en de onderbouwleerkrachten van locatie Johan de Witt hun twijfels geuit over de haalbaarheid van de metacognitieve component bij kleuters en leerlingen van groep 3.

Al met al blijken beide oorzaken een rol te spelen bij de dip in zelfstandig in groep 3 op OBS Oog in Al. Het is echter aannemelijk dat de overtuigingen van leerkrachten een kleinere rol spelen dan de samenwerking om leeromgevingen op elkaar af te stemmen., aangezien slechts de accenten in definitie en aanpak betreffende zelfstandigheid verschillen blijken te vertonen. In de interviews is ook gevraagd wat de participanten zelf als oorzaak zien voor de dip in zelfstandigheid in groep 3. Opvallend is dat de participanten van beide locaties alleen verwijzen naar de samenwerking als oorzaak.

Oplossingen voor de dip in zelfstandigheid

De mogelijke oplossingen voor de dip in zelfstandigheid, die met dit onderzoek in kaart gebracht worden, zijn ten eerste af te leiden uit de oorzaken die zojuist beschreven zijn. Voor locatie Montessori ligt de oplossing in het intensiveren van de samenwerking op het gebied van afstemmen van de leeromgeving. De oplossing voor locatie Johan de Witt ligt in het implementeren van meer formele samenwerkingsvormen. Beide locaties dienen daarnaast met hun team in gesprek te gaan over zelfstandigheid, zodat een gedeelde definitie en aanpak van zelfstandigheid kan worden gecreëerd. Hierbij kan de definitie van zelfregulerend leren als inspiratie gebruikt worden.

Naast de oplossingen die af te leiden zijn uit de oorzaken, geven de participanten zelf een aantal suggesties. Hier lijken beide locaties iets van elkaar te kunnen leren. Op de locatie Montessori noemen de participanten het observeren bij elkaar in de klas en het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn. Dit is ook zeer aan te raden voor locatie Johan de Witt, aangezien daar formele afspraken en verwachtingen lijken te ontbreken. De participanten van Johan de Witt noemen als oplossing het verkleinen van de discontinuïteit in leeromgeving. Dit werd op locatie Montessori niet expliciet genoemd, terwijl dit noodzakelijk is om de transitie soepel te laten verlopen (Margetts, 2002).

Beperkingen van dit onderzoek

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen en een aantal positieve punten. Ten eerste is slechts één onderzoekstechniek gebruikt, namelijk interviews. Observaties hadden aanvullende objectieve informatie kunnen opleveren over het handelen van de leerkrachten in de klas in vergelijking met hun overtuigingen, de mate van zelfstandigheid van leerlingen en de bestaande verschillen in leeromgeving. Desalniettemin vormen interviews een krachtig instrument, aangezien hiermee onderliggende gedachten of motivaties boven tafel te krijgen zijn. Een tweede beperking van het onderzoek heeft betrekking tot de selectie van de participanten. De leerkrachten van de bovenbouw zijn niet geïnterviewd. Dit had waardevolle informatie op kunnen leveren, vooral als deze leerkrachten ervaring hebben in de onder- en/of middenbouw. Een sterk punt van de selectie van participanten is dat naast leerkrachten ook IB'ers, schoolopleiders en de directeur geïnterviewd zijn. Zij hebben namelijk invloed op de leerkrachten. De derde beperking van dit onderzoek is dat de resultaten niet te generaliseren zijn naar andere scholen. Het probleem met zelfstandigheid van leerlingen in groep 3 is echter niet schoolspecifiek. Andere scholen kunnen zich dan ook laten inspireren door de oorzaken en oplossingen die in dit onderzoek in kaart zijn gebracht.

Algemeen advies voor OBS Oog in Al

Dit onderzoek heeft als doel gehad om bij te dragen aan het analyseren van de oorzaken en het vinden van oplossingen voor de dip in zelfstandigheid groep 3. Met de gevonden oorzaken en oplossingen zijn de teamleden van beide locaties in staat om een start te maken met een verbetertraject omtrent de dip in groep 3. Hierin kan het team steun verwachten van de directeur, die aangaf zijn leerkrachten aan te moedigen om na te denken over de ontwikkeling van zelfstandigheid en hier ideeën voor aan te dragen. Daarnaast kunnen in vervolgonderzoek de mogelijke oplossingen, die uit dit onderzoek zijn voortgekomen, verder worden onderzocht, uitgewerkt en geëvalueerd.

Referenties

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Boekarts, M., Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *International Association for Applied Psychology*, 54(2) 199-231
- Coburn, C.E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education* 77(3), 211-244.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
Verkregen van <http://books.google.nl/>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: Some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39-47.
doi: 10.1080/1470329032000172702
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management* 24(2), 287-309.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Inspectie van het Onderwijs. (2008). Basisvaardigheden rekenen-wiskunde in het basisonderwijs. Op 19 januari 2014 verkregen van [http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Basisvaardigheden+ rekenenwiskunde+in +het+basisonderwijs.html](http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Basisvaardigheden+rekenenwiskunde+in+het+basisonderwijs.html)
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31, 43-55. doi:10.1080/09575146.2010.515943
- Lombaerts, K., Engels, N., & Van Braak, J. (2009). Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174.
doi:10.3200/JOER.102.3.163-174
- Margetts, K. (2002). Transition to school - Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114. doi:10.1080/13502930285208981
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Meijer, J. (2008). Stimulating independent learning: a quasi-experimental study on portfolio. *Educational Studies*, 34(5), 469-481. doi:10.1080/03055690802288478
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1878.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts, P., Pintrich, M., & Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Verkregen van <http://www.sciencedirect.com.proxy.library.uu.nl/science/book/9780121098902>
- Reeve, J., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). *Self-determination Theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-59). Greenwich, CT: Information Age Press. Verkregen van <http://books.google.nl/>
- Ryan, R. M., Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 0.1006/ceps.1999.1020

- Schneider, W., & Sodian, B. (1997). Memory strategy development: Lessons from longitudinal research. *Developmental Review, 17*, 442–461.
- Skouteris, H., Watson, B., Lum, B. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(4), 78-85.
- Tait, J. & Knight, P. (1996). *The management of independent learning*. London: Kogan Page/Staff and Educational Development Association.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education, 49*(1), 66–78.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly, 30*, 410-441.
- Veen, A., Karssen, A.M., Daalen, M.M. van, Roeleveld, J., Triesscheijn, J., Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Verkregen van <http://www.nwo.nl/>
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Verkregen van <http://www.sciencedirect.com/>
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Research Journal, 22*(1), 51-68. doi:10.1080/09575140120111517
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist, 25*(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the Development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist, 33*(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Verkregen van <http://www.sciencedirect.com/>

Bijlage A: Codeboom per onderwerp

DEFINITIE VAN ZELFSTANDIGHEID

Eigen definitie

*Beschrijving

Praktisch
Metacognitief
Motivatie
Gedrag
Cognitief
Routine

Oorsprong

Opleiding
Montessori (opleiding)
Ervaring leerkracht
Ervaring ouder
Ervaring onderzoek(er)
Maatschappij
Doelen

Gedrag

Groep 2

Niet/wel

Zelfstandig

Aanvullen met *eigen definitie*
*beschrijving**

Groep 3

Niet/wel

Zelfstandig

SRL

Bevestiging

Kritiek

Aanvullen met eigen definitie
*beschrijving**

VERWACHTINGEN, OPVATTINGEN EN ERVARING OMTRENT ZELFSTANDIGHEID**Verantwoordelijkheid**

Leerling
Ouder
Leerkracht

Potentie

Groep 2/ Groep 3
*Aanvullen met eigen
definitie beschrijving*

Belang

Mate → waarom

Plaats belangrijk

Huidige situatie

Zelfstandigheid leerlingen

↓
Ervaring

↓
Oorzaak

Plaats klas

School

↓
Gedeelde visie

↘
Plaats

BEVORDERING ZELFSTANDIGHEID IN DE KLAS**Doel**

Beschrijving
*(zie eigen definitie
beschrijving)*

Resultaat

Aanpak

Praktische hulpmiddelen:
stoplicht, blokje, planning,
dagritmekaarten

Instructie:
gewoontesjes, individueel,
klassikaal, niet.

Capabel voelen

Ja/Nee

Nodig ...

Monitoring

Rapport
Observaties
KIJK

Wondervraag

Cijfer

Nodig

SAMENWERKING EN TRANSITIE

(Huidige) samenwerking

Beschrijving

Overdracht
Informeel
Visitatie
Vergadering
Wenmiddag
Bezoekjes

Tevredenheid

Positief/negatief

Vertrouwen & Respect

Positief/
negatief

Leeromgeving

Verschillen groep 2 & 3

Materiaal
Initiatief
Plaats(gebondenheid)
Buiten
Hoeken

Mening over verschillen

Logisch
Goed
Niet goed

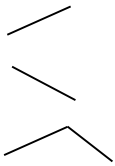
Transparantie

Aanpak

Doel

VERKLARING DIP ZELFSTANDIGHEID IN GROEP 3**Ontwikkeling**

Curve, bijvoorbeeld:

**Verklaring**

Leeromgeving
 Ontwikkeling leerling
 Gebrek aan kennis van de routines
 Geen verklaring

Probleem?

Ja/Nee

Oplossing

2 → 3*
 3 → 2**
 Leerlijn ontwerpen/ontwikkelen
 Hoge verwachten scheppen
 Leerkrachten kunnen van elkaar
 leren

* Leeromgeving van groep 2 moet meer in groep 3 terugkomen.

** Leeromgeving van groep 3 moet meer in groep 2 terugkomen.