

# Zelfsturend leren op de Willinkschool

Willemijn Schmidt  
Liselotte Schut  
Elly Lodewijkx  
Femke Monster  
m.m.v. Yolande Emmelot, Kohnstamm Instituut

April 2019  
Bennebroek

## Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de mate waarin zelfsturend leren haalbaar is bij kinderen op verschillende leeftijden en wat ervoor nodig is om dit te bereiken. Tevens wordt onderzocht waar de Willinkschool staat als het gaat om zelfsturing, wat de ambitie is van de school met betrekking tot zelfsturing en wat ervoor nodig is om dat te bereiken. Met de uitkomsten van dit onderzoek kan het team de stand van zaken bepalen, zes jaar na de invoering van het Doelgericht werken, en richting bepalen voor de komende jaren.

In dit onderzoek is eerst uitgezocht wat er in de literatuur bekend is omtrent de mate waarin kinderen in staat zijn tot zelfsturing in de verschillende ontwikkelingsfasen en wat ervoor nodig is om dat mogelijk te maken. Vervolgens is praktijkonderzoek uitgevoerd door middel van vragenlijsten en interviews met de leerkrachten van de school om te bepalen wat er op school waargenomen wordt wat betreft zelfsturing op verschillende leeftijden en vast te stellen wat de ambitie van het team is. Deze interviews zijn geformuleerd n.a.v. het literatuuronderzoek.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er nog veel onduidelijk is over wat kinderen in verschillende ontwikkelingsfasen kunnen als het gaat om zelfsturing. Wel blijkt duidelijk het belang van het stimuleren van zelfsturing van jongs af aan om kinderen voor te bereiden op de snel veranderende maatschappij. De leeromgeving moet daartoe een goede balans bieden tussen Richting, Ruimte en Ruggensteun. Op de Willinkschool blijken al veel aspecten van en voorwaarden voor zelfsturend leren aanwezig, met name op het gebied van Richting en Ruggensteun. Wat betreft Ruimte is er winst te behalen en deze wens leeft ook in het team. Ook ontdekkend en samenwerkend leren mag een duidelijkere plek krijgen. Er is een aantal aanbevelingen geformuleerd om deze zaken binnen de school nadrukkelijker tot uiting te laten komen.

## Inhoud

Samenvatting .....	2
1 Inleiding.....	4
1.1 Aanleiding.....	4
1.2 Onderzoeksvragen en globale aanpak .....	6
2 Literatuuronderzoek .....	8
3 Praktijkonderzoek .....	15
3.1 Aanpak praktijkonderzoek .....	15
3.2 Resultaten praktijkonderzoek .....	16
3.2.1 <i>Reflecteren</i> .....	16
3.2.2 <i>Regie over eigen leerproces</i> .....	19
4 Conclusie en aanbevelingen .....	25
4.1 Conclusie .....	25
4.2 Aanbevelingen.....	31
4.3 Evaluatie onderzoeks aanpak.....	32
4.4 Evaluatie leerteam .....	33
4.5 Tot slot.....	33
Literatuurlijst.....	34

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

De Willinkschool heeft zeven jaar geleden een identiteitstraject doorlopen, waaruit een duidelijke missie en visie naar voren zijn gekomen. We geven hier eerst onze missie en visie weer en vervolgens in 'ons onderwijs' de keuzes die daar het gevolg van zijn geweest.

### *Missie en visie*

Wij vinden het belangrijk dat de kinderen, maar ook de teamleden en ouders, zichzelf mogen zijn. Jezelf zijn betekent dat je mag zijn wie je bent, zonder jezelf groter of kleiner voor te doen. Je bent altijd jezelf in relatie tot de ander. Oog voor de ander is daarom van essentieel belang. Wij willen dat iedereen zich welkom kan voelen. Op de Willinkschool zijn we allemaal gelijk, ook al zijn we allemaal verschillend. De verschillen zien wij als verrijking, want daarmee kan je de ander aanvullen en kan de ander jou aanvullen.

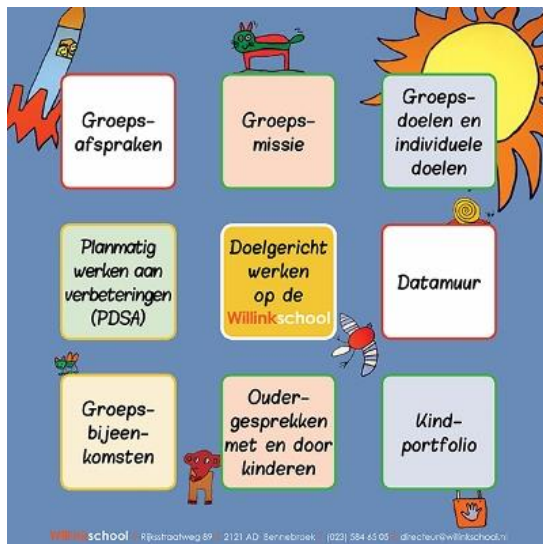
We zijn een school. Dit betekent dat kwalitatief goed onderwijs bieden in een veilige omgeving een vanzelfsprekendheid is!

Onze maatschappij verandert voortdurend. En met de maatschappij verandert ook ons onderwijs. Om onze kinderen op te leiden voor een goede plek in de maatschappij is meer nodig dan alleen kennisoverdracht en het aanleren van schoolse vaardigheden.

### *Ons onderwijs*

Hieronder gaan we in op de keuzes die wij als school gemaakt hebben.

- Op de Willinkschool zijn de leerlingen (mede)eigenaar van hun leerproces. De school geeft dit eigenaarschap vorm door te werken volgens de principes van 'Continuous Improvement' van Jay Marino. Op de Willinkschool heet dit 'Doelgericht Werken' (zie Figuur 1). Daarin staan eigenaarschap en betrokkenheid centraal. De school ziet de kinderen als partner in leren en wil kinderen actief betrekken bij hun leerontwikkeling. Dat betekent dat de kinderen inzicht hebben in hun eigen ontwikkeling (kwaliteiten en ontwikkelpunten), weten wat ze gaan leren en welke hulpmiddelen ze hierbij nodig hebben. We geven steeds aandacht aan de doelen waar kinderen aan werken en bespreken hoe zij die doelen gaan realiseren. Kinderen worden hiertoe gestimuleerd en hen wordt geleerd om te evalueren en te reflecteren op gestelde doelen. De leerkracht is eindverantwoordelijk en ondersteunt het kind waar nodig.



Figuur 1: De bouwstenen van Continuous improvement

De acht bouwstenen van continuous improvement:

1. Gezamenlijke groepsafspraken
2. Groepsmissie
3. Groepsdoelen en individuele doelen
4. Planmatig werken aan verbetering (PDSA)
5. Datamuren in de groep
6. Groepsbijeenkomsten
7. Ouder-kind gesprekken met en door kinderen
8. Kindportfolio

- Wij beschouwen de school als een leefgemeenschap van leerlingen, leerkrachten en ouders. **Leren doe je van en met elkaar.** Wij vinden het belangrijk dat allen zich sterk betrokken voelen bij de school. Respect voor elkaar, samenwerken, communiceren, en leren vanuit succeservaringen zijn voor ons belangrijke pijlers
- De **persoonlijke ontwikkeling** van de kinderen krijgt van ons veel aandacht. We willen dat leerlingen leren wie ze zijn, wat ze kunnen, wat ze moeilijk vinden, hoe ze relaties aangaan met anderen. We doen dit middels gesprekken 'regieversterkend handelen'.
- Daarnaast begeleiden we de kinderen bij hun toenemende mate van **zelfstandigheid**. We stimuleren het zelfstandig werken van kinderen, zodat ze zelfverantwoordelijkheid leren dragen voor hun keuzes en de planning van hun activiteiten. We vinden het belangrijk dat kinderen leren zelf oplossingen te zoeken en nieuwe wegen in te slaan.
- We stimuleren kinderen tot **actief en probleemoplossend leergedrag**, bijvoorbeeld door ontdekkend leren te bevorderen. We vinden het belangrijk dat zij een actieve rol spelen in hun eigen leer- en ontwikkelingsproces. Ook hier speelt het zelfstandig werken een grote rol. Deze processen willen we optimaliseren door situaties te creëren waarin samenwerking wordt gestimuleerd.
- De school staat niet op zichzelf maar is een onderdeel van de maatschappij. We leren de kinderen dat ze een **onderdeel van de maatschappij** zijn. Zij mogen met open vizier kijken naar de wereld om hen heen en hier hun bijdrage in leveren.

Al onze keuzes voor de verschillende beleidsgebieden dragen bij aan onze missie en visie.

Bij de implementatie van het Doelgericht werken is het team begeleid door een externe instantie. Ter ondersteuning van de invoering van ouder-kind-leerkrachtgesprekken heeft het team een training Regieversterkend handelen (Elena Carmona) gevolgd.

De speerpunten van de Willinkschool, zoals hierboven beschreven, hebben veel raakvlakken met zelfsturend leren. Zimmerman (in Schalkers, 2014) omschrijft zelfsturende leerlingen als leerlingen die metacognitief, motivationeel en gedragsmatig betrokken zijn bij hun leerproces. Een zelfsturende leerling doorloopt volgens hem tijdens een leerproces 3 fases:

1. 'Forethought phase': de processen en overtuigingen die een rol spelen vóór het leren, zoals het stellen van een doel en inschatten of je in staat bent dit doel te bereiken.
2. 'Performance phase': de processen die plaats vinden tijdens het leren, zoals het richten van de aandacht en het monitoren van de planning.

3. 'Self-reflection phase': de processen die na het leren plaatsvinden, waarbij het leerproces en het resultaat wordt geëvalueerd.

Om deze fasen succesvol te doorlopen moeten leerlingen over competenties beschikken. Uit een meta-review (Stubbé & Theunissen in Schalkers, 2014) blijkt dat bij basisschoolleerlingen aan zelfsturend leren vier competenties ten grondslag liggen:

1. Regie nemen voor je eigen leerproces: de leerling is in staat om zelf initiatief te nemen en regie te voeren over zijn of haar leerproces, waar, wanneer, wat, hoe en met wie.
2. Leerstrategieën toepassen: de leerling is in staat om een doel te stellen, de deelstappen daarin te kiezen, een planning hiervoor te maken en de uitvoering hiervan te monitoren.
3. Reflectie: de leerling is in staat om te reflecteren op zijn of haar aanpak van leren en op de behaalde resultaten.
4. Samenwerken: de leerling is in staat samen te werken met anderen om zodoende van anderen te leren, maar ook om hen te helpen bij hun leerproces.

De fasen in het leerproces van zelfsturend leren en de bijbehorende competenties sluiten goed aan bij de visie en missie van de Willinkschool en de uitgangspunten die hierin geformuleerd zijn en dan vooral bij eigenaarschap (doelgericht werken), leren van en met elkaar, zelfstandigheid en actief en probleemoplossend leergedrag. In dit onderzoek richten we ons op zelfsturend leren, zoals geoperationaliseerd door Zimmerman en de bijbehorende competenties, zoals geformuleerd door Stubbé & Theunissen (beiden in Schalkers, 2014).

De Willinkschool wil, zes jaar na het identiteitstraject, het formuleren van missie en visie en het invoeren van het Doelgericht werken, graag onderzoek doen naar de stand van zaken: hoe ver zijn we als het gaat om eigenaarschap, leren van en met elkaar, persoonlijke ontwikkeling, zelfstandigheid en actief en probleemoplossend leergedrag? Met de uitkomst hiervan kan de school bepalen wat de ambitie school is en wat er moet gebeuren om die waar te maken.

## **1.2 Onderzoeksvragen en globale aanpak**

Na het formuleren van de missie en visie en de invoering van Doelgericht werken en regieversterkend handelen, wil de school weten wat de stand van zaken is betreffende de elementen van zelfsturend leren die in de missie en visie beschreven staan. Zij is benieuwd in hoeverre zij bij het aanbod ten behoeve van (elementen van) zelfsturend leren aansluit bij de ontwikkeling van kinderen in verschillende leeftijdsfasen. Ook wil de school weten of de huidige manier waarop het zelfsturend leren op school bevorderd wordt toereikend is of dat er andere interventies nodig of wenselijk zijn. Ten slotte wil de school de ambitie formuleren: welke mate van zelfsturend leren wil de school bereiken en wat moet daarvoor gebeuren?

De Willinkschool wil de volgende vragen in dit onderzoek beantwoord zien:

1. Wat is haalbaar qua zelfsturing van kinderen op verschillende leeftijden?
2. Wat is ervoor nodig om dat te bereiken?
3. Waar staat de Willinkschool nu?
4. Wat is onze ambitie en wat moeten we doen om die waar te maken?

Om een antwoord te vinden op de eerste twee vragen, wordt eerst literatuuronderzoek gedaan. Vervolgens wordt in praktijkonderzoek door middel van interviews en vragenlijsten, waarbij de vragen geënt zijn op de literatuur, bekeken wat de praktijk is en de ervaringen op de Willinkschool zijn met betrekking tot zelfsturing, haalbaarheid en ondersteuning. De laatste twee vragen worden

beantwoord door de gegevens uit het praktijkonderzoek, in combinatie met de resultaten uit het literatuuronderzoek.

In hoofdstuk 2 bespreken we eerst de resultaten uit het literatuuronderzoek. Vervolgens bespreken we in hoofdstuk 3 het praktijkonderzoek, waarin we eerst de aanpak bespreken.

## 2 Literatuuronderzoek

Zowel in de media als in de wetenschap is een discussie gaande over het “nieuwe leren” in basis- en voortgezet onderwijs (Blok, Oostdam en Peetsma, 2007), waar ook zelfsturend leren onder geschaard kan worden. In de media gaat de discussie vooral over twee uitersten: volledige vrijheid van leerlingen die zelf bepalen wat, wanneer en hoe zij leren, tegenover de klassikale, docent gestuurde instructie en kennisoverdracht en komen voor- en tegenstanders aan bod. In de wetenschap gaat de discussie vooral over wat er wel en niet onderzocht is met betrekking tot aspecten van het nieuwe leren en of er voldoende wetenschappelijke onderbouwing voor is.

Het nieuwe leren is grotendeels gebaseerd op de cognitieve theorie van het constructivisme, met als stamvaders Piaget en Vygotsky. De grondgedachte is dat een leerling iemand is, die actief kennis en inzicht construeert in interactie met zijn omgeving. Nieuwe kennis wordt gekoppeld aan bestaande kennis en de leerling vormt een representatie van de werkelijkheid. Het idee is dat leerlingen meer betrokken raken en dat leren vanuit de eigen motivatie plaatsvindt (Blok, Oostdam en Peetsma, 2007).

Tom Luken (2008) zoekt het antwoord op de vraag of de elementen van het nieuwe leren haalbaar zijn voor de betrokkenen en richt zich daarbij op zelfsturing. Hij beschrijft daartoe de theorieën van Kohlberg (morele ontwikkeling), Loevinger (ego-ontwikkeling) en Kegan (ontwikkeling van bewustzijn). Hieruit concludeert hij dat jongeren en jongvolwassenen volgens deze theorieën nog niet in staat zijn tot zelfsturing en dat dit vermogen zich pas op latere leeftijd ontwikkelt, waarbij niet iedereen het hoogste niveau van ontwikkeling bereikt. Luken (2008) gaat vervolgens op zoek naar resultaten uit breinonderzoek. Hieruit blijkt dat de hersenontwikkeling niet ophoudt in de puberteit, zoals men vroeger dacht, maar doorloopt tot na het 20<sup>e</sup> levensjaar. Voor complexe activiteiten zijn verschillende delen van het brein nodig en verbindingen daartussen moeten goed functioneren. De prefrontale cortex (gelegen achter het voorhoofd) is nodig voor complexe vermogens, zoals het aanvoelen en begrijpen van anderen, impulscontrole, zelfbewustzijn en plannen. Deze hersendelen gaan zich goed ontwikkelen na het 16<sup>e</sup> levensjaar en de ontwikkeling loopt door tot tussen de 20 en 30 jaar. Individuele verschillen zijn groot en de ontwikkeling bij meisjes gaat wat sneller dan bij jongens. Volgens de theorieën die Luken (2008) heeft bekeken, vertoont de ontwikkeling nog in de latere volwassenheid belangrijke ontwikkelingsstappen, het breinonderzoek wijst er echter op dat daarvan na het 30<sup>e</sup> levensjaar weinig meer te zien is.

Luken (2008) stelt na zijn onderzoek een belangrijke vraag, die hij niet beantwoord zag in de theorieën en in breinonderzoek: in hoeverre is de ontwikkeling van zelfsturing te bespoedigen of bevorderen? Hij geeft het belang hiervan aan: de ontwikkeling van zelfsturing is noodzakelijk voor leerrendement (je onthoudt de weg bijvoorbeeld beter als je zelfgestuurd hebt dan als bijrijder of wanneer je een navigatiesysteem volgt). Ook voor de kans op succes in de geïndividualiseerde kennismaatschappij, de moderne en de postmoderne maatschappij is zelfsturing nodig. Gevorderde niveaus van ego-ontwikkeling blijken bovendien voordelen te hebben voor gezondheid, huwelijksgeluk, capaciteiten voor opvoeding, kwaliteiten van probleemdefinitie, besluitvorming bij managers en zelfzorg bij ouderen.

Ook de onderwijsraad (in Blok, Oostdam en Peetsma, 2007) beschrijft het belang van zelfsturend leren. Om goed om te leren gaan met de grote en alsmear toenemende hoeveelheid informatie in de huidige kennismaatschappij moet het onderwijs leerlingen uitrusten met vaardigheden die hen in staat stellen zich verder te ontwikkelen, levenslang leren. De nadruk moet daarbij gelegd worden op breed inzetbare kennis en zogenaamde leercompetenties (leren leren). Een balans tussen instructiegerichte aanpak en leerlinggerichte aanpak (waarbij actief en exploratief leren een plek



hebben) is van belang. De vraag is steeds wat wordt aangeboden en welke aanpak daarvoor geschikt is. Voor procedurele kennis (weten *hoe*) en strategische kennis (weten *wanneer*) is gerichte instructie en training geschikt. Declaratieve kennis (weten *wat* en *waarom*) kan het beste zelfstandig ontwikkeld worden.

Marzano en Heflebower (2016) zijn ervan overtuigd dat cognitieve en conatieve vaardigheden essentieel zijn voor het welslagen van mensen die leven en werken in de veelzijdige en snel veranderende kenniseconomie van de 21<sup>e</sup> eeuw. Conatie is de combinatie van wat je weet (cognitie) en wat je voelt (affectie). Conatieve vaardigheden verwijzen naar het vermogen om situaties te analyseren op basis van wat je weet, wat je vindt en hoe je de juiste stappen neemt.

De conclusie van Luken (2008) is dat zelfsturing de meeste jongeren op dit moment boven de pet gaat, dat het om bovenstaande redenen wel belangrijk is dat zij het vermogen ontwikkelen en dat de mate waarin zelfsturing ontwikkelbaar is, nog uitgevonden moet worden. Hij geeft aan dat er in het onderwijs op dit moment te veel uitgegaan wordt van de gewenste situatie en dat er meer rekening gehouden moet worden met de beginsituatie. De kloof tussen deze twee situaties moet overbrugd worden om frustratie bij leerlingen en docenten weg te nemen. De docent moet zich verplaatsen in de beginsituatie van de leerling en tegelijk het doel voor ogen houden van een zelfsturend individu. De docent dient hiervoor volgens de theorie van Kegan zelf ook te beschikken over een ver gevorderd stadium van bewustzijn.

Volgens Luken (2008) moet het onderwijs niet als norm stellen dat alle studenten tijdens hun schoolloopbaan zelfsturend worden, omdat dit een doel is dat vaak pas na de reguliere schooltijd bereikt zal worden. Het onderwijs kan en moet er wel aan bijdragen om het doel dichterbij te brengen. Er zal nog veel onderzoek gedaan moeten worden om te weten hoe dit het beste kan. Luken (2008) doet een aantal suggesties om tot die tijd rekening te houden met wat we nu weten, waaronder het aanbrengen van een opbouw waarin stapsgewijs meer ruimte gecreëerd wordt voor zelfsturing.

Blok, Oostdam en Peetsma (2007) beschrijven de wetenschappelijke bewijsvoering van alle aspecten van het "nieuwe leren", waaronder zelfregulatie en metacognitie. In het algemeen blijkt dat metacognitie en zelfregulatie effectieve instructiemiddelen zijn. Wel is nog veel onduidelijk over welke onderdelen van instructie het meest bijdragen aan leerresultaten en of deze voor verschillende leeftijdsgroepen, typen leerlingen, vakgebieden en typen taken verschillen. Zo blijkt uit het ene onderzoek dat de vaardigheden per taak verschillen en uit het andere onderzoek dat er een algemene vaardigheden te benoemen zijn die toepasbaar zijn bij alle taken. In onderzoeken worden verschillen gevonden in effect van metacognitie en zelfregulatie tussen kinderen met verschillende intelligenties. De meer intelligente leerlingen profiteren het meest van instructie op de genoemde zaken, terwijl de minder intelligente leerlingen meer gebaat zijn bij directe instructie. De conclusie is dat leerkrachten flexibel moeten zijn in het gebruiken en combineren van verschillende instructiemodellen en deze afstemmen op de leerlingen. Ten slotte blijkt uit de onderzoeken een verschil in kinderen van verschillende leeftijden. Jonge kinderen beschikken over minder of andere metacognitieve vaardigheden dan oudere. Nader onderzoek is nodig naar de ontwikkeling van dergelijke vaardigheden bij verschillende leeftijdsgroepen.

Zimmerman (in Schalkers, 2014) zegt dat lang is gedacht dat jonge kinderen niet in staat zijn tot zelfsturing, maar dat uit onderzoek echter blijkt dat jonge kinderen hiertoe al in staat zijn. Gedurende hun schoolloopbaan ontwikkelen de zelfsturend leren competenties zich steeds verder (Perry, Philips, & Dowler in Schalkers, 2014). Volgens Stubbé & Theunissen (in Schalkers, 2014) kunnen mensen zelfsturend leren competenties ontwikkelen, ongeacht hun leeftijd of opleidingsniveau. Paris & Paris en Perry & Vandekamp (in Schalkers, 2014) stellen dat de leeromgeving op scholen een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van zelfsturend leren competenties.

Jessica van Leth (2015) sluit aan bij Luken (2008) door te stellen dat, om leerlingen vanuit hun eigen onderwijsbehoeften en talenten te laten ontwikkelen, het van belang is om kennis te hebben over waar ze vandaan komen en wat de volgende stap is. Om hun volgende ontwikkelingsstap te kunnen zien, hebben zij de kennis, de begeleiding en het vertrouwen van leraren en opvoeders nodig, het is niet reëel te verwachten dat zij dit geheel zelfstandig zullen doen. Van Leth (2015) benadrukt het belang van de relatie tussen leerkracht en leerling hierbij.

Bolks (2009) beschrijft zelfsturing bij studenten van de Pabo. Hoewel dit een andere leeftijdscategorie en een andere ontwikkelingsfase betreft, biedt zijn artikel aanknopingspunten die ook op het basisonderwijs van toepassing kunnen zijn. Bolks (2009) benadrukt net als Luken (2008) en van Leth (2015) dat een goede afstemming van de docent noodzakelijk is tussen wat van studenten gevraagd wordt en wat zij kunnen. Als in een leersituatie instructie- en leerstrategieën op elkaar aansluiten, is sprake van *congruentie*. Als dit niet zo is, is er sprake van *frictie*. Bij *constructieve frictie* wordt er van studenten iets meer zelfsturing verwacht dan ze uit zichzelf zouden vertonen. De docent stimuleert en begeleidt hen tot een iets hogere mate van zelfsturing. Dit doet sterk denken aan Vygotsky met zijn zone van naaste ontwikkeling.

Bij *destructieve frictie* wordt onvoldoende aangesloten op de aanwezige sturingscapaciteiten van de student (te weinig sturing van de docent of juist te veel). Docenten moeten zich voortdurend afvragen of hun sturing ten goede komt aan de zelfsturing van de student. Daar is ook het vermogen van de docent tot reflecteren voor nodig. Het geleidelijk overdragen van sturing wordt door docenten vaak als moeilijk ervaren. Zelfsturing doet een beroep op een positieve grondhouding en vertrouwen in de mens. Dit betekent dat het mensbeeld van de docent van invloed is op de bereidheid tot het bevorderen van zelfsturing.

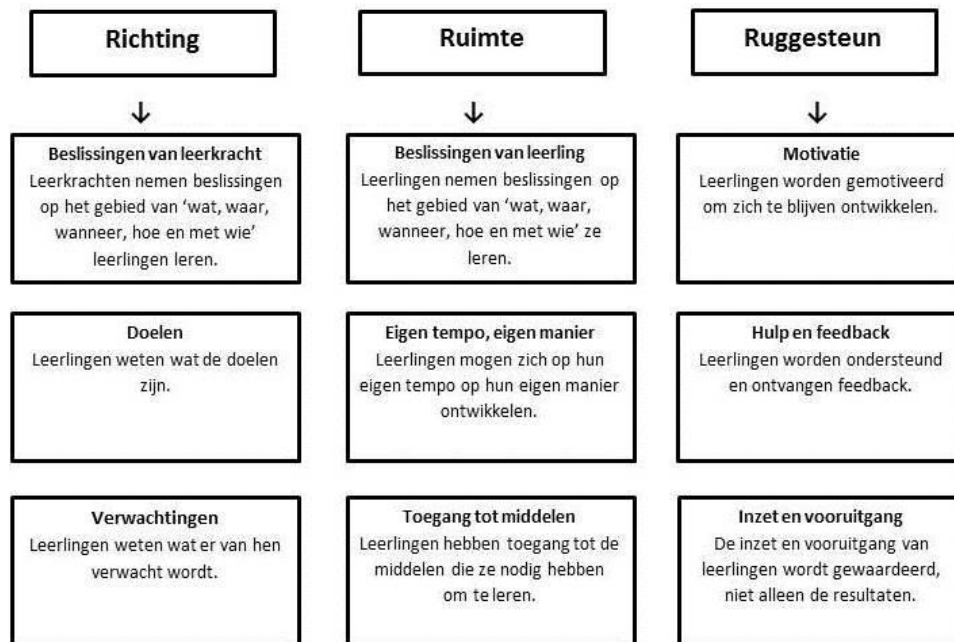
Ook Schalkers (2014) noemt het vermogen van leerkrachten tot zelfsturing een belangrijke bevorderende factor voor het bevorderen van zelfsturing bij leerlingen en noemt dat de overtuigingen van de leerkracht over zelfsturing van groot belang zijn. Zij beschrijft dat overtuigingen vaak opgedaan zijn tijdens de eigen schooltijd. Leerkrachten dienen verder voldoende kennis te hebben over zelfsturend leren.

Als belangrijke factor op leerlingniveau noemt Schalkers het verschil in vaardigheden tussen leerlingen. Leerlingen vinden het bijvoorbeeld vaak moeilijk om goede leervragen te bedenken. Leraren vallen dan snel terug op sturend leerkrachtgedrag. Terwijl uit onderzoek (Paris & Paris; Perels, Gürtler, & Schmitz; Zimmerman in Schalkers, 2014) echter blijkt dat leerlingen deze vaardigheden kunnen verwerven door middel van instructie over de zelfregulatievaardigheden en door te participeren in een zelfsturende leeromgeving. Ook de bereidheid die leerlingen hebben om actief betrokken te zijn bij hun leerproces is een bevorderende factor op leerlingniveau.

Schalkers (2014) beschrijft dat het, om het zelfsturend leren te stimuleren, van belang is dat de drie concepten: *Richting*, *Ruimte* en *Ruggensteun* met elkaar in balans zijn. In een studie (die aanvankelijk gericht was op het bedrijfsleven) hebben Stubbé en Theunissen (in Schalkers, 2014) dit uitgewerkt en ook voor het onderwijs vormgegeven (zie figuur 1).

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

Figuur 1. Richting, Ruimte en Ruggesteun en de daarbij horende elementen, gebaseerd op Stubbé & Theunissen (in Schalkers, 2014)



Leerkrachtvaardigheden zijn een belangrijke bevorderende factor bij zelfsturend leren (Schalkers, 2014). De leerkracht moet bijvoorbeeld de leerlingen kunnen motiveren om actief te participeren in het leerproces (Boekaerts in Schalkers, 2014) en in staat zijn om leerlingen keuzes te bieden (Perry & Vandekamp in Schalkers, 2014). Over het algemeen kan gesteld worden dat de rol van de leerkracht verschuift van kennisoverdrager naar coach die het leerproces van de leerlingen begeleidt in plaats van stuurt (Perry, 1998; Windschitl in Schalkers, 2014). Uit onderzoek (Stokhof & de Vries in Schalkers, 2014) blijkt echter dat leerkrachten veel sturing blijven aanbrengen, vooral als ze zien dat leerlingen nog niet over de vaardigheden beschikken vallen zij hierop terug. Daarnaast is het ook van belang dat leerkrachten zelf beschikken over zelfsturend leren competenties, zodat zij deze kunnen modelleren (Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer in Schalkers, 2014).

Bolks (2009) acht het nodig dat de docent de sturingsactiviteiten van de student actief en interactief begeleidt en dat de docent een deel van de verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen aan de student overdraagt. De docent dient een coachende, ondersteunende rol te hebben en te fungeren als verstrekker van informatie, activator, begeleider, raadgever en gids, uitdager, monitor, facilitator, diagnosticus, evaluator en reflectieve denker. Didactische maatregelen die kunnen worden ingezet zijn *scaffolding*, *modeling* en *articulation*. Bij *scaffolding* ("stutten") ondersteunt de docent het leerproces, als de taak nog niet wordt beheerst, tijdelijk door het geven van suggesties of daadwerkelijke hulp. Bij *modeling* doet de docent voor hoe hij een bepaalde sturingsactiviteit uitvoert, de student observeert en kan zich een beeld vormen van het proces, wat stimulerend werkt en het zelfvertrouwen van zwakke leeders vergroot. Bij *articulation* expliciteren docenten hun handelen en de keuzes die zij daarbij maken, wat zelfsturing bij studenten vergroot.

Blok, Oostdam en Peetsma (2007), die zich richten op zelfsturing bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, noemen eveneens *scaffolding* en *modeling* als vormen van ondersteuning. Zij noemen als derde *monitoring*: het toezien op hoe de leer- en metacognitieve processen worden uitgevoerd.

Verschillende auteurs onderstrepen het belang van zelfsturing en het starten op jonge leeftijd. Van Dycke, Martin en Lovett (2006) beschrijven dat als een kind niet vanaf een jonge leeftijd betrokken wordt en er altijd over het kind wordt gesproken en niet met het kind, het op latere leeftijd vaak lastig is om betrokkenheid te stimuleren. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten goede en doelgerichte gesprekken voeren met kinderen om hen daarmee eigenaar te maken van het eigen leerproces en betrokkenheid te stimuleren.

Van der Bolt en Aarssen (2010) beschrijven dat kinderen die naar de basisschool gaan in toenemende mate taken moeten uitvoeren, die behalve op denkvermogen ook een beroep doen op de zogenaamde executieve functies, zoals concentratie, uitstellen van behoeftes en zelfstandigheid. Zij noemen deze executieve functies ook zelfsturing. Aandacht voor zelfsturing in de voor- en vroeg-schoolse periode is belangrijk. Door aansturing door het kind zelf en inzicht in het eigen handelen wordt het kind eigenaar van zijn eigen gedrag en geeft het richting aan zijn eigen handelen. Door bij jonge kinderen gericht aandacht te besteden aan zelfsturing, kunnen zij goed voorbereid worden op het schoolse leren vanaf groep 3 (Van der Bolt en Aarssen, 2010). Leerkrachten in de onderbouw kunnen zelfsturing bevorderen door het spel van kinderen als uitgangspunt te nemen, omdat kinderen in het spel leren planmatig te werken, aandacht vast te houden, van rol te wisselen en samen te werken. Activiteiten ter bevordering van zelfsturing moeten niet los, maar geïntegreerd in het spel aangeboden worden. Ook is stapsgewijs toewerken naar de gewenste executieve vaardigheden van belang. Op basis van het programma Tools of the mind, dat door middel van geavanceerd rollenspel zelfsturing stap voor stap aanleert, ontwikkelt Sardes het programma De kleine kapitein.

Haesendonkx (2016) stelt dat reflecteren belangrijk is voor de ontwikkeling van zelfsturing. Waar vroeger gedacht werd dat de hersenen van kleuters onvoldoende rijp zijn voor zelfsturing, blijkt nu dat men al vanaf de kleuterschool kan werken aan executieve functies. Zij beschrijft een aantal manieren om met jonge kinderen te reflecteren: de droomdenkstoel, de terugkijktoren en het klasdagboek.

Wijnen (2010) deed praktijkonderzoek naar het effect van reflectietools op het reflectievermogen van kleuters. Zij beschrijft dat met de jongste kleuters vooral evalueren mogelijk is en dat oudste kleuters meer in staat zijn tot reflecteren. Door met visuele reflectietechnieken te werken en het reflecteren regelmatig te doen, gaan kleuters vooruit in hun reflectievermogen.

Houtman, Losekoot, van der Waals en Waringa (2017) ontwikkelden een metafoor aan de hand waarvan zij executieve functies in het basisonderwijs bevorderen: inhibitie, werkgeheugen, planning en organisatie, taakiniciatie, emotieregulatie, flexibiliteit en metacognitie.

De literatuur is schaars als het erom gaat wat er precies op welke leeftijd verwacht mag worden van kinderen met betrekking tot zelfsturing. De CED groep (2009) heeft een leerlijn "leren leren" beschreven, waarin per groep de doelen staan beschreven voor taakaanpak, uitgestelde aandacht/hulp vragen, zelfstandig werken, samenspelen en samenwerken en reflectie op werk (zie bijlage). Aangezien deze leerlijn van groep 1 tot en met 8 loopt, gaat men ervan uit dat het al vanaf groep 1 zin heeft om te werken aan zelfsturing. De leerlijn sluit aan bij een stapsgewijs aanleren van vaardigheden betreffende zelfsturen, wat Luken (2008), Bolks (2009) en Van der Bolt en Aarssen (2010) adviseren, en bij het aansluiten op de beginsituatie van een kind, met het doel van een zelfsturend individu voor ogen (Luken, 2008).

Tijssen, Bod en Mooy (2007) beschrijven een aanpak om reflecteren bij basisschoolleerlingen te bevorderen: de ReflectieMeester. Dit is gebaseerd op het model van Bakermans, die 3 fasen onderscheidt bij reflecteren: voor, tijdens en na het werk. Er wordt gereflecteerd op inhoud, aanpak en beleving. Van groep 3 tot en met 8 wordt gewerkt aan reflectievaardigheden en de aanpak kent een opbouw van evalueren over een korte activiteit in groep 3 tot reflecteren over een langere

periode in groep 7 en 8. Door middel van vragenkaarten wordt kinderen geleerd vanuit verschillende invalshoeken naar hun werk te kijken. Van Gils en van Leuken (?) beschrijven een vergelijkbare aanpak, de reflectietool, waarin eveneens op de drie genoemde momenten op inhoud, beleving en aanpak gereflecteerd wordt van groep 5 tot en met 8.

Het nieuwe leren vraagt volgens Blok, Oostdam en Peetsma (2007) ook een andere manier van beoordelen. In leersituaties waarin naast kennisoverdracht veel aandacht is voor het leerproces, zal het alleen afnemen van traditionele toetsen leerlingen niet stimuleren tot het veranderen van hun leergedrag in de gewenste richting. Het portfolio is een middel dat zich lijkt te lenen voor een andere vorm van beoordelen. Er is erg weinig onderzoek beschikbaar over de effecten van het gebruik van portfolio's op de motivatie, het leerproces en de leeropbrengsten en al zeker als het gaat om het gebruik in het basisonderwijs. Meer onderzoek is nodig om dit te kunnen beschrijven (Blok, Oostdam en Peetsma, 2007).

Met behulp van portfoliolenen verwerven kinderen meer inzicht in hoe zij leren, het nodigt uit tot interactie tussen kinderen en leerkrachten, het draagt bij aan competentie en eigenaarschap en het kind evalueert zijn eigen leren. Tevens kunnen ouders met behulp van een portfolio de ontwikkeling van hun kind in breed perspectief zien (Van den Heuvel en Koekhoven in Dijkstra, 2010). Kinderen worden zich meer bewust van hun eigen leerproces door te werken met portfolio's (Castelijns en Kenter in Poos, 2011). Ze reflecteren en vergelijken hun werk met gestelde doelen en criteria. Dit geeft hen inzicht in hoe ze leren en welke strategieën ze gebruiken. Tevens maken portfolio's leerprocessen voor anderen meer toegankelijk. Doordat kinderen hun portfolio aan andere kinderen, ouders of leerkrachten presenteren, kunnen zij laten zien wat ze hebben geleerd, waar ze vooruit in zijn gegaan, wat nog lastig is en welke doelen zij in de komende periode willen bereiken. In de interactie met anderen leren kinderen onderhandelen, argumenten uitwisselen, elkaars standpunten en opvattingen kennen en begrijpen.

Ter Horst, Van de Kam-van Lent, Van Stiphout, Baas en Castelijns (2015) beschrijven wat leraren kunnen doen om formatief beoordelen te bevorderen. Formatief toetsen (leerlingen bewust maken van hun leerproces) staat tegenover summatief toetsen (vaststellen wat de leerlingen hebben opgestoken van de leerstof). Formatief beoordelen kan volgens Hattie en Timperley (in Ter Horst, Van de Kam-van Lent, Van Stiphout, Baas en Castelijns) bevorderd worden door terugkoppeling over de leerdoelen, over waar leerlingen staan in hun leerproces en over hoe de kloof tussen waar zij staan en het bereiken van het doel overbrugd kan worden. De terugkoppeling is gericht op vier niveaus: taakniveau (feedback over de taak), procesniveau (feedback over de strategieën die zij gebruiken), zelfsturing (feedback over plannen, monitoren, bijsturen van gedrag) en persoonlijk niveau (feedback op persoonskenmerken). Dit laatste niveau wordt afgeraden, omdat deze geen specifieke informatie geeft voor een volgende stap in het leerproces en bovendien kan leiden tot ongewenste bij-effecten als faalangst. Leraren kunnen zelfsturend leren bevorderen door passende terugkoppeling te geven op de eerste drie niveaus. Dit kan vooral door zowel voor-, tijdens als na het leren vragen te stellen. Ter Horst, Van de Kam-van Lent, Van Stiphout, Baas en Castelijns geven suggesties voor de vragen die gesteld kunnen worden, gebaseerd op Zimmermann en Kitsantas.

Om zelfsturend leren mogelijk te maken, beschrijft Schalkers (2014) een aantal voorwaarden op schoolniveau. De fysieke condities (de grootte van de lokalen, de grootte van de groepen, het lesrooster en de materialen) moeten zelfsturend leren mogelijk maken. Er moet voldoende tijd beschikbaar zijn voor leraren om het zelfsturend leren vorm te kunnen geven. Leraren moeten zich professioneel kunnen ontwikkelen om vaardigheden en kennis over zelfsturend leren op te kunnen doen. Een cultuur van samenwerking in het team stimuleert het zelfsturend leren op een school. Ten slotte moet zelfsturend leren passen bij de schoolcultuur die er is.

### Samenvattend

Uit de literatuur blijkt dat er nog veel onduidelijkheid is over wat mogelijk is qua zelfsturend leren op verschillende leeftijden. Wel komt duidelijk in alle geraadpleegde literatuur naar voren dat de ontwikkeling van zelfsturing noodzakelijk is om aan de eisen van de huidige en toekomstige maatschappij te kunnen voldoen (o.a. Luken, 2008, De Onderwijsraad (in Blok, Oostdam en Peetsma, 2007), Marzano en Heflebower (2016)). Het is nog onvoldoende duidelijk in hoeverre de ontwikkeling van zelfsturing te beïnvloeden is en zo ja, hoe dan. Meerdere deskundigen benadrukken het belang van het op vroege leeftijd stimuleren van vaardigheden ten behoeve van zelfsturing en executieve functies, aangezien leerlingen deze bij het leren nodig hebben en het ertoe leidt dat zij in toenemende mate hun eigen gedrag kunnen sturen in plaats van afhankelijk te zijn van volwassenen (Dycke, Martin en Lovett, 2006; Van der Bolt en Aarssen, 2010). De literatuur biedt aanbevelingen voor het stimuleren van zelfsturing bij leerlingen en de nodige ondersteuning daarbij van leerkrachten en school.

## 3 Praktijkonderzoek

### 3.1 Aanpak praktijkonderzoek

Het praktijkonderzoek heeft tot doel om een antwoord te geven op de onderzoeksvragen 1 en 2 (vanuit de eigen praktijk) en, samen met het literatuuronderzoek, op de onderzoeksvragen 3 en 4. We richten ons in het praktijkonderzoek op twee onderwerpen die relevant zijn voor zelfsturing - reflectie en regie nemen - en op het geven van Richting, Ruimte en Ruggensteun bij zelfsturing (zie figuur 2 in hoofdstuk 1).

Naast Richting, Ruimte en Ruggensteun willen we in kaart brengen in hoeverre we bij leerlingen de competenties met betrekking tot zelfsturend leren waarnemen. Er is specifiek gevraagd naar de competentie reflectie, omdat dit op de Willinkschool bij het doelgericht werken en met name het gebruik van portfolio's een essentiële competentie is. Ook naar regie nemen wordt gevraagd, vanwege het feit dat de school met regieversterkend handelen werkt. Ook leerkrachtvaardigheden komen hierbij naar voren. Deze zijn immers van groot belang bij het zelfsturend leren.

#### *Dataverzameling, instrumenten en variabelen*

Met het praktijkonderzoek willen we onderzoeken in hoeverre leerlingen in staat zijn tot reflectie en regie over het eigen leerproces, hoe dat gaat en wat leerkrachten doen om dat te bevorderen en in hoeverre leerkrachten Richting, Ruimte en Ruggensteun geven en wat ze anders zouden willen. We gebruiken hiervoor zowel interviews als schriftelijke vragen.

Reflectie en regie nemen zijn als volgt bevraagd:

Reflecteren

- Wat is het vermogen tot reflecteren van leerlingen in de verschillende groepen?
- Waar wordt in de groepen op gereflecteerd? Wat lukt wel en niet?
- Hoe bevorderen leerkrachten het reflecteren, met welke interventies?

Regie over eigen leerproces

- In welke mate nemen/krijgen leerlingen regie over het eigen leerproces?
- Wat doen leerkrachten om dit te bevorderen?
- Wat zijn de wensen in het team met betrekking tot het nemen van regie door leerlingen (in termen van Richting, Ruimte en Ruggensteun)?

De vragen over Richting, Ruimte en Ruggensteun zijn gebaseerd op Stubbé en Theunissen (in Schalkers, 2014), zie hoofdstuk 2. Richting, Ruimte en Ruggensteun is als volgt bevraagd:

- a. richting
  - . beslist de leerkracht waar, wat, wanneer, hoe en met wie ze leren?
  - . weten de leerlingen wat de doelen zijn?
  - . weten de leerlingen wat er van hen verwacht wordt
- b. ruimte
  - . beslissen de leerlingen waar, wat, wanneer, hoe en met wie ze leren?
  - . de leerlingen werken op hun eigen manier
  - . de leerlingen hebben toegang tot de middelen die ze nodig hebben om iets te leren
- c. ruggensteun
  - . de leerkracht zorgt voor motivatie
  - . leerlingen worden ondersteund en ontvangen feedback
  - . inzet en vooruitgang worden gewaardeerd, zowel het proces als de resultaten.

Er is gekozen voor een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek, dat wil zeggen: er zijn individuele interviews met leerkrachten gehouden en de leerkrachten hebben en vragenlijst ingevuld.

### Respondenten

Om een breed beeld te krijgen van de stand van zaken, is een interview gehouden en een vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten van alle groepen op de Willinkschool. In het geval van duo-partners zijn beide leerkrachten geïnterviewd, behalve in groep 1/2a, waar de ene leerkracht 4 dagen werkt en de andere 1 dag, daar is de leerkracht die 4 dagen werkt geïnterviewd. Het interview is bij 11 leerkrachten afgenomen. Drie leerkrachten werken nog maar een half tot 1,5 jaar op de school en hebben het identiteitstraject met het vormen van missie en visie en de invoering van Doelgericht werken niet meegemaakt. Twee leerkrachten werken 3,5 jaar op school en zijn net na de invoering op school gekomen. Twee leerkrachten zijn tijdens de implementatie van doelgericht werken op school komen werken, na het formuleren van visie en missie. Vier leerkrachten hebben het gehele traject meegemaakt. Daarbij zijn in groep 8 de twee leerkrachten geïnterviewd die in die groep lesgeven.

### Verwerking van de gegevens

In paragraaf 3.2 bespreken we de resultaten van het praktijkonderzoek aan de hand van de hierboven geformuleerde vragen. We kijken daarbij of er een lijn is te ontdekken van de onderbouw via middenbouw naar de bovenbouw.

Dit is de reden dat we de resultaten weergegeven per groep. Eerst worden de kwantitatieve resultaten getoond en vervolgens wordt per vraag beschreven wat er tijdens de interviews over gezegd is.

## 3.2 Resultaten praktijkonderzoek

Hieronder geven we de resultaten van de schriftelijke vragen en interviews achtereenvolgens voor de onderwerpen 'reflecteren' (3.2.1) en 'regie over eigen leerproces' (3.2.2). We behandelen de antwoorden per vraag en geven samenvattingen.

### 3.2.1 Reflecteren

#### Wat is het vermogen tot reflecteren van leerlingen in de verschillende groepen?

Hieronder staat in tabelvorm het antwoord op schriftelijke vragen. Daaronder staan de antwoorden uit de interviews.

Vermogen tot reflecteren	Groep 1/2a	Groep 1/2b	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Leerling kan reflecteren op het behalen van het lesdoel (inhoud)	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Mee eens	(Sterk) mee eens
Leerling kan reflecteren op eigen inzet/motivatie/focus tijdens een activiteit	Neutraal	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens



Leerling kan reflecteren op het proces (samenwerking, aanpak) tijdens een les of activiteit	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Neutraal	Neutraal/ Mee eens
Leerling kan reflecteren over de dag	Neutraal	Neutraal	Neutraal/ oneens	Mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Mee eens/ neutraal
Leerling kan reflecteren over een week	Mee oneens	Mee oneens	Sterk mee oneens	Neutraal	Sterk mee oneens	Neutraal	Neutraal	Mee oneens
Leerling kan reflecteren over een langere periode	Neutraal/ mee eens	Sterk mee oneens	Sterk mee oneens	Neutraal	Sterk mee oneens	Neutraal	Neutraal	Sterk mee oneens/ Neutraal
Leerkracht biedt hulpmiddelen (grafiek groepsdoel, terugblik op de dag of week)	Mee eens	Sterk mee eens	Sterk mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee oneens/ Neutraal
Leerkracht geeft hulp en feedback aan de leerling	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk mee eens		Mee eens	Neutraal/ Mee eens

#### Resultaten interviews 'In welke mate kunnen kinderen reflecteren?'

Gr 1/2 a: Kinderen kunnen over een korte periode reflecteren. De oudste kleuters kunnen beter reflecteren dan de jongere. Vaak vinden ze reflecteren niet boeiend. Ze tonen weinig interesse.

Gr 1/2 b: Kinderen reflecteren als het een korte periode betreft.

Gr 3: Kinderen reflecteren als het vrijwel direct gebeurt.

Gr 4: De kinderen kunnen aangeven hoe trots of tevreden ze zijn over hun werkhouding en of ze na de instructie zelfstandig verder kunnen of nog meer instructie nodig hebben.

Gr 5: Gezamenlijk reflecteren gaat redelijk, afhankelijk van het lesdoel. Werkhouding en gedrag is echter moeilijker.

Gr 6: Niet iedereen kan even goed reflecteren. Verschillen zijn groot.

Gr 7: Kinderen kunnen volgens de ene leerkracht niet goed reflecteren en missen de motivatie. De andere leerkracht geeft aan dat het heel verschillend is. De helft van de kinderen kan aangeven "Dit vond ik vorig jaar moeilijk en daar wil ik dit jaar graag aan werken." Bij de andere helft moet ik erg doorvragen en aangeven wat ik denk dat een leerdoel kan zijn. Ze gaan daar dan snel in mee. Reflecteren op lesdoelen gaat goed. Op korte termijn kunnen kinderen reflecteren op gedrag en beleving, op langere termijn is dit kindafhankelijk.

Gr 8: Reflecteren is erg niveau afhankelijk. Reflecteren op lesdoel gaat vrij goed, leerlingen zijn zich hier bewust van. Op beleving kunnen ze goed reflecteren. Op werkhouding/gedrag reflecteert de ene leerkracht vaak en de andere minder vaak.

#### Waar wordt in de groepen op gereflecteerd? Wat lukt wel en niet?

##### Waar reflecteren ze op?

Gr 1/2 a: Op werkles, op proces en product.

Gr 1/2 b: Op werkles, kringmomenten, buitenspelen. Er wordt gereflecteerd op beleving, gedrag of proces.

Gr 3: Einde van de les op doel, werkhouding en gedrag in de pauze.

Gr 4: Einde van de les op het lesdoel, werkhouding, gedrag, of ze de instructie voldoende begrijpen.

Gr 5: Bij alle lessen en ook op sociaal-emotioneel gebied. Op het doel, maar ook het proces. Wat ging goed, hoe kwam dat? Wat voor tip geef je jezelf, etc. Wat heb je geleerd wat je nog niet wist?

Gr 6: Achteraf op lesdoel, zelf nakijken, door van een afstand naar je eigen creatieve werk te kijken, op gedrag.

Gr 7: Op lesdoel, gedrag, portfolio. Het spinnenweb is een handig instrument voor reflecteren op werkhouding.

Gr 8: Op werkwijze, lesdoel, achteraf op gedrag.

#### *Wat lukt wel en wat lukt niet?*

Gr 1/2 a: Kinderen vinden reflecteren vaak niet boeiend. Larissa vraagt zich af hoe ze de juiste vragen kan stellen. "Wat heb je gedaan" of "Waarmee heb je gespeeld?" interesseert hen niet zo. Vlak na een activiteit reflecteren lukt wel, als het langer geleden is werkt het niet goed.

Gr 1/2 b: Veel begeleidende vragen stellen. Het groepsdoel is nog lastig om levend te houden, omdat het over een langere periode gaat.

Gr 3: Sturende vragen stellen werkt goed. Over een langere periode reflecteren is nog moeilijk.

Gr 4: Er is een verschil in niveau, levelwerkers kunnen al langer wachten en hun reflectie vasthouden. Het lukt af en toe om een individueel reflectiegesprek te hebben, dit leidde al tot een aanpak met een leerling. Visueel maken helpt.

Gr 5: Zelf nakijken is soms nog een grote stap voor velen. Ze zien hun fouten niet.

Gr 6: Controleren of kinderen goed nakijken. Doorvragen.

Gr 7: Reflecteren op lesdoelen en gedrag. Verschillen per leerling of zij kunnen reflecteren over langere periode en of zij zelf doelen kunnen aangeven. Afhankelijk van het zelfbeeld van het kind of het eerlijk naar zichzelf kan kijken. Het lukt goed om regelmatig te reflecteren na de les op het doel en regelmatig te vragen naar het verloop van individuele doelen.

Gr 8: Reflecteren op lesdoel en beleving gaat goed. Op langere termijn doelen reflecteren is lastiger. Meer vaardige kinderen kunnen ook over een toets reflecteren. Omdat in de volgende toets weer andere vaardigheden gevraagd worden, is een lijn ontdekken lastig. Reflecteren op de weektaak aan het eind van een week is lastig, dit lijkt een te lange periode. Reflecteren met kinderen in groepjes geprobeerd, maar werkte minder goed dan individueel. De juiste vragen stellen is lastig, soms zijn de gesprekken daardoor ongemakkelijk.

#### **Hoe bevorderen leerkrachten het reflecteren, met welke interventies?**

##### *Hoe bevorderen leerkrachten dit proces?*

Gr 1/2 a: Het portfolio doorlezen en vragen stellen

Gr 1/2 b: Door veel te oefenen, kinderen leren daardoor steeds beter reflecteren, passend bij hun leeftijd. Femke is tevreden over de reflectiemogelijkheden in de groep. Femke oefent de portfoliogesprekken met de kinderen in de klas, voordat de ouders op gesprek komen.

Gr 3: Visueel maken, sturende vragen stellen. Het voorbereiden van de ouder-kindgesprekken met de kinderen in de groep.

Gr 4: Veel doorvragen, niet te lang wachten met reflecteren. Persoonlijk gesprek soms.

Gr 5: Voordoen en nadoen. Kleine doelen stellen. Tijd vrijmaken in het lesrooster om kinderen de gemaakte les goed te laten corrigeren, zelf laten verbeteren. Vragen waar leerlingen trots op zijn, teruggrijpen op gestelde doelen gedurende de week. Wat kun jij nu doen om aan je doel te werken? Met regelmaat bewust maken van gestelde doelen, totdat ze er zelf aan gaan denken.

Gr 6: Kinderen de rust en veiligheid bieden. Veel voordoen en nadoen. Vragen stellen, maar ook kritisch zijn: wat doe jij eraan om je doel te halen? Werk je thuis ook aan je doel?

Gr 7: Vragen stellen. Met regelmaat reflecteren na de les op het lesdoel of persoonlijke doelen (hoe staat het met je eigen doel, lukt het om daaraan te werken?). Een van de leerkrachten doet dit iedere twee weken en is er tevreden over. Verdiepingsvragen stellen tijdens portfoliogesprekken met leerling en ouders gaat goed.

Gr 8: Gesprekjes voeren. Het lesdoel aankaarten aan het eind van de les.

##### *Welke interventies?*

Gr 1/2 a: Gezamenlijke afspraken maken over reflecteren, zodat je weet wat werkt en hoe je het beste vragen kan stellen.

Gr 1/2 b: Vertrouwen dat ouders tijdens de gesprekken met leerkracht en leerling de juiste vragen stellen. Een handvat voor ouders tijdens de gesprekken zou helpen.

Gr 3: De gesprekken gaan goed met de voorbereiding met de kinderen in de groep, hier heeft de leerkracht geen handvatten voor nodig.

Gr 4: Tijd.

Gr 5: Tijd vrijmaken in rooster.

Gr 6: Tijd en rust.

Gr 7: Meer tijd voor individuele gesprekken.

Gr 8: Meer tijd, doorvragen door rustig met een kind te zitten. Een gesprekskaart zou fijn zijn om de kinderen gericht te laten reflecteren op stukjes van hun ontwikkeling.

### 3.2.2 Regie over eigen leerproces

#### In welke mate nemen/krijgen leerlingen regie over het eigen leerproces?

We koppelen dit aan het concept Richting, Ruimte en Rugensteun van Stubbé en Theunissen (in Schalkers, 2014) om dit schriftelijk te kunnen bevragen. Het gaat dan om het *krijgen* van regie over het eigen leerproces:

	Groep 1/2a	Groep 1/2b	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Wat ga ik leren? De leerkracht kiest. -richting-	Neutraal	Sterk me eens	Sterk me eens	Mee eens	Sterk me eens	Neutraal	Sterk me eens	Mee eens
De leerkracht geeft het doel -richting-	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk me eens	Mee eens	Sterk me eens	Neutraal/ me eens
De verwachting is helder -richting-	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk me eens	Mee eens	Neutraal	(Sterk) me eens
Wat ga ik leren? De leerling kiest. -ruimte-	Mee oneens	Mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Mee oneens	Mee eens	Mee eens/ me oneens
Leerling werkt in eigen tempo -ruimte-	Mee oneens	Mee eens	Neutraal	Neutraal	Mee oneens	Mee eens	Mee eens	Mee eens/ neutraal
Leerling heeft vrije toegang tot middelen -ruimte-	Mee eens	Neutraal	Neutraal	Mee eens	Neutraal	Mee eens	Neutraal	Mee eens
Leerkracht motiveert -ruggensteun-	Mee eens	Sterk me eens	Sterk me eens	Mee eens	Sterk me eens	Sterk me eens	Mee eens	(Sterk) me eens
Leerkracht geeft hulp en feedback aan de leerling -ruggensteun-	Neutraal	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk me eens	Sterk me eens	Sterk me eens	(Sterk) me eens
Inzet en vooruitgang op het proces en product wordt gegeven	Neutraal	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk me eens	Neutraal

-ruggensteun-								
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--

In de interviews is gevraagd naar het *nemen* van regie over het eigen leerproces

*Nemen kinderen zelf initiatief, kiezen ze waar, wanneer, wat, hoe en met wie ze willen leren in situaties die de leerkracht daarvoor vrijmaakt?*

Antwoorden van de interviews per groep:

Groep 1/2a

- De kinderen kiezen zelf de weektaak waarmee ze aan de slag willen gaan.
- De weektaken staan vast voor de hele week.
- De leerkracht deelt de kinderen die niet zelf voor een weektaak kiezen in.

Groep 1/2b

- De kinderen kiezen zelf of ze met een weektaak (en zo ja, welke) aan de slag gaan.
- De drie weektaken staan voor een week vast.
- De groep 2-leerlingen maken de weektaken zelfstandig.
- De leerkracht stuurt de jongste kleuters aan.

Groep 3

- De kinderen nemen/krijgen weinig regie over hun eigen leerproces.
- Bij het zelfstandig werken zijn 2 activiteiten verplicht, waarna ze uit 3 activiteiten mogen kiezen.

Groep 4

- De regie tijdens het zelfstandig werken komt vooral neer op met wie de kinderen kiezen, wanneer en wat.

Groep 5

- De kinderen stellen een eigen leerdoel op en bespreken dit ook klassikaal.
- De leerkracht laat de kinderen zelf beslissen of ze aansluiten bij de extra instructie.

Groep 6

- De kinderen hebben zelfregie over het afmaken van hun werk en of ze extra instructie nodig hebben.

Groep 7

- De kinderen nemen volgens de ene leerkracht geen initiatief. Volgens de andere leerkracht nemen veel kinderen zelf initiatief door bijvoorbeeld te vragen of ze extra spelling mogen oefenen op de computer of door te melden dat zij thuis hun tafeldiploma hebben gehaald. Het gaat wel vaak om computertaken. Tijdens de weektaak plannen de kinderen zelf de volgorde van hun taken. Soms is er een keuze waar de kinderen werken, bijvoorbeeld op de gang.

Groep 8

- De kinderen kiezen zelf het werk dat ze kunnen doen als ze iets af hebben. Veel kinderen maken gebruik van de mogelijkheid van pluswerk of andere aanpassingen. Ze komen na de rekeninstructie bijvoorbeeld overleggen als ze denken dat het niet nodig is om alle sommen te maken. Ze passen het werk aan aan wat ze zelf denken nodig te hebben om de stof goed te beheersen. Kinderen hebben keuzes in de volgorde van weektaken, het plannen van computertaken, het werken op andere plekken en dit verloopt ook serieus.

Samenvattend:

De kleutergroepen werken op dezelfde manier aan zelfstandig werken. De kinderen maken zelf de keuze wanneer ze aan hun weektaak gaan werken, met wie en waar. De weektaken staan vast en worden vastgesteld door de leerkrachten. In groep 3 volgen de kinderen de leerkracht, maar hebben een keuze uit activiteiten na het verplichte werk.

De kinderen van groep 4 hebben meer regie over hun eigen leerproces. Zij kiezen met wie ze werken, wanneer en wat.

In groep 5 en 6 komt die regie neer op zelf bepalen of je aansluit bij de extra instructie. In groep 5 bedenken de kinderen zelf waaraan ze willen werken door hun eigen leerdoel op te stellen. Ook in groep 7 is aandacht voor de eigen doelen. In groep 8 gaat het om het extra werk waarin de kinderen zelf een keuze kunnen maken, maar ook om eigen initiatieven die kinderen nemen in de manier waarop zij denken dat het lesdoel bepaald kan worden.

### Wat doen leerkrachten om dit te bevorderen?

#### Antwoorden van de interviews per groep:

##### Groep 1/2a

- o De leerkracht maakt gerichte opdrachten aantrekkelijker.

##### Groep 1/2b

- o De leerkracht maakt de weektaken visueel door onder andere het weekbord erbij te gebruiken.

##### Groep 3

- o De leerkracht is bezig om de zelfstandig werken-taak vorm te geven.

##### Groep 4

- o De leerkracht zorgt voor een uitdagende weektaak en let op diversiteit.
- o De levelwerkers plannen meer en kijken wat wanneer lukt.

##### Groep 5

- o De leerkracht voert gesprekken met de kinderen.

##### Groep 6

- o De leerkracht voert gesprekken met de kinderen en hun ouders.
- o De leerkracht probeert door leuke lessen de intrinsieke motivatie van de kinderen te bevorderen.

##### Groep 7

- o De leerkracht creëert rust.
- o De leerkracht benoemt "Hoe staat het met je doel?"
- o De leerkracht laat de kinderen bijhouden hoe lang ze met de weektaak bezig zijn

##### Groep 8

- o De ene leerkracht probeert tijd vrij te maken voor de kinderen. De andere leerkracht laat kinderen experimenten met ideeën waarmee ze komen om dingen anders aan te pakken en vervolgens laat hij ze kijken of het ook goed werkt. Eventueel kan het daarna nog teruggedraaid worden. Bij de start vragen: hoe kunnen we je doel mogelijk maken?

#### Samenvattend:

De leerkrachten gebruiken verschillende manieren om de kinderen regie over hun eigen leerproces te laten nemen. In de onderbouw ligt de focus vooral op het aantrekkelijk en uitdagend maken van de weektaak voor de kinderen. In de bovenbouw gaat de aandacht meer naar de gesprekken die de leerkrachten met de kinderen voeren, maar ook het regelmatig vragen van hoe het staat met de individuele doelen en in groep 8 door het laten experimenteren met eigen ideeën van kinderen over de manier waarop ze hun doelen kunnen halen en de plek waar zij kunnen werken.

### Wat zijn de wensen in het team met betrekking tot het nemen van regie door leerlingen (o.a. in termen van Richting, Ruimte en Ruggensteun)?

Overzicht resultaten schriftelijke bevraging in termen van Richting, Ruimte en Ruggensteun

	Groep 1/2a	Groep 1/2b	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Wat ga ik leren? De leerkracht kiest.	Mee oneens	Sterk mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk mee eens	Mee eens

-richting-								
De leerkracht geeft het doel	Sterk meeeens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Sterk meeeens	Neutraal/meeeens
-richting-								
De verwachting is helder	Sterk meeeens	Mee eens	Sterk meeeens	Mee eens	Mee eens	(Sterk) meeeens	Mee eens	(Sterk) meeeens
-richting-								
Wat ga ik leren? De leerling kiest.	Mee oneens	Mee eens	Neutraal	Wil dit uitbouwen	Mee eens	Mee oneens	Sterk meeeens	Neutraal/meeeens
-ruimte-								
Leerling werkt in eigen tempo	Mee oneens/Neutraal	Mee eens	Mee eens	Wil dit uitbouwen	Neutraal	Mee eens	Mee eens	Mee eens/neutraal
-ruimte-								
Leerling heeft vrije toegang tot middelen	Sterk meeeens	Mee eens	Mee eens	Mee eens	Neutraal/meeeens	Mee eens	Mee eens	Sterk meeeens
-ruimte-								
Leerkracht motiveert	Sterk meeeens	Sterk meeeens	Sterk meeeens	Mee eens	Sterk meeeens	Mee eens	Mee eens	(Sterk) meeeens
-ruggensteun-								
Leerkracht geeft hulp en feedback aan de leerling	Mee eens	Mee eens	Sterk meeeens	Mee eens	Sterk meeeens	Sterk meeeens	Sterk meeeens	(Sterk) meeeens
-ruggensteun-								
Inzet en vooruitgang op het proces en product wordt gegeven	Neutraal	Mee eens	Sterk meeeens	Mee eens	Sterk meeeens	Mee eens	Sterk meeeens	Mee eens/?
-ruggensteun-								

### Resultaten interviews per groep over de wensen van het team

1-2a: Larissa heeft geen wensen. Ze vindt het voor de kleuters fijn om de structuur en gerichtheid te krijgen die er nu is.

1-2b: Femke vindt het werken met de weektaken een goede manier. Zelf is ze hier sturend in. De kinderen leren in de loop van het jaar steeds meer zelf te doen. Femke heeft geen wensen.

3: Jacoline is tevreden. Zelfsturing binnen de kaders van de leerkracht vindt ze fijn.

4: Marjanne zou graag willen weten wat ze van de kinderen kan verwachten m.b.t. zelfstandig leren, verwachting van zelfsturing, concentratie en spanningsboog. Als ze dat weet kan ze een stapje verder gaan oefenen.

5: Francien zou meer keuzes voor de kinderen willen in de manier van leren. B.v. zelf in schrijven voor lessen.

6: De Ik moet respect uitstralen en rust brengen in de leeromgeving. De lessen kunnen meer worden samengevat voor de lln. Minder schrijfwerk. Dat wat ze doen moet netjes zijn. Kinderen zullen dan trots worden en meer intrinsiek gemotiveerd en zo meer plezier hebben.

7: Caroline heeft de wens om de kaders rondom het leren duidelijker te maken zodat de kinderen weten wat wel en wat niet mag.

Marianne heeft de wens dat de leerkracht zorgt voor een goede basis en dat de kinderen zelf inzien dat het belangrijk is om zaken te leren. Meer betrokkenheid van de leerling is fijn.

8: Rob heeft behoefte aan meer tijd en zou een klassen assistent fijn vinden.

Mart zou het fijn vinden als de afspraken die afwijken van de standaard in het portfolio komen. Zo zijn de kinderen hier meer eigenaar van. Ze kunnen hier dan ook makkelijker op reflecteren.

### Samenvattend:

De wensen van het team m.b.t. het nemen van regie in hun eigen leerproces: De groepen 1, 2 en 3 vinden het fijn zoals het nu gaat. Kinderen hebben regie in hun leren en de leerkracht bepaalt hoe groot dat deel is. Marjanne (gr 4) wil graag weten wat je van kinderen kunt verwachten om zo een leerlijn uit te kunnen zetten. Francien (gr 5) zou de kinderen meer ruimte willen geven. Elly (gr 6) daarentegen wil zelf sturen: een minimum neerzetten met rust en zorgvuldigheid. Kinderen zouden zo meer plezier krijgen. Marianne (gr 7) en Mart (gr 8) zouden graag zien dat kinderen zich meer verantwoordelijk gaan voelen. Ze zien mogelijkheden in genoteerde afspraken waar ze vervolgens op kunnen reflecteren met de kinderen.

In het team zijn er duidelijk verschillende wensen. Een deel van het team is tevreden zoals het gaat, voor enkelen ligt dat anders. Elly zou zelf meer willen sturen waarin kinderen meer volgen met het doel meer intrinsieke motivatie te laten ontwikkelen. Francien, Marianne en Mart zouden graag zien dat kinderen meer verantwoording nemen en zoeken, naar een vorm hiervoor. Marjanne wil graag m.b.v. een leerlijn kunnen vragen aan kinderen wat ze kunnen en ze daarin laten groeien.

Als we de via de interviews verkregen informatie combineren met Richting, Ruimte en Ruggensteun, dan kunnen we het volgende concluderen over de wensen van de leerkrachten ten aanzien van leerlingen regie geven:

#### Richting

- beslissingen van leerkracht  
leerkracht neemt beslissingen op het gebied van 'wat, waar, wanneer, hoe en met wie'.  
Leerlingen leren.
- doelen  
Leerlingen weten wat de doelen zijn
- verwachtingen  
leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt

Alle leerkrachten geven richting. De beslissing op het gebied : wat, waar, wanneer, hoe en met wie is verschillend uitgewerkt. De onderbouw is content met dit deel, de groepen 5, 7 en 8 willen hier meer ruimte aangeven. De doelen en verwachtingen zijn in alle groepen duidelijk. Groep 4 is hierin een 'kantel-groep', daar leeft de vraag: wat kan ik verwachten, hoe kan ik sturen zodat kinderen leren op dit gebied.

#### Ruimte

- beslissingen van leerlingen  
leerlingen nemen beslissingen op het gebied van 'wat, waar, wanneer, hoe en met wie' ze leren
- eigen tempo, eigen manier  
leerlingen mogen zich op hun eigen tempo op hun eigen manier ontwikkelen.
- toegang tot middelen  
leerlingen hebben toegang tot de middelen die ze nodig hebben om te leren

Het geven van ruimte gebeurt overal, maar het is duidelijk dat de groepen 5, 7 en 8 hier meer in willen bieden dan op dit moment gebeurt. Marianne (gr 4) zou willen weten wat ze kan verwachten van de kinderen om hier een juist antwoord op te kunnen geven. Elly (gr 6) wil dit eigenlijk ook door zelf een minimum te geven, waarna de kinderen vanuit een intrinsieke motivatie zelf verder gaan.

Eigen tempo en manier is verschillend.

Toegang tot de middelen is overal 'geregeld'.

#### Ruggensteun

- Motivatie  
Leerlingen worden gemotiveerd om zich te blijven ontwikkelen

- Hulp en Feedback  
Leerlingen worden ondersteund en ontvangen feedback.
- Inzet en vooruitgang  
De inzet en vooruitgang van leerlingen wordt gewaardeerd, niet alleen de resultaten.

Deze ruggensteun is er in alle groepen. Het wordt vormgegeven door het voor- en nadoen, het visueel maken van te kiezen taken of van de voortgang van een doel in een grafiek en het stellen van sturende vragen. Er wordt tijd vrij gemaakt om goede feedback gesprekken te voeren. Misschien is het wel goed om iedereen bewust te maken van deze kwaliteit die er is (en niet genoemd wordt)



## 4 Conclusie en aanbevelingen

### 4.1 Conclusie

Na het formuleren van de missie en visie en de invoering van Doelgericht werken en regieversterkend handelen, wil de school weten wat de stand van zaken is betreffende de elementen van zelfsturend leren die in de missie en visie beschreven staan. Zij is benieuwd in hoeverre zij bij het aanbod ten behoeve van (elementen van) zelfsturend leren aansluit bij de ontwikkeling van kinderen in verschillende leeftijdsfasen. Ook wil de school weten of de huidige manier waarop het zelfsturend leren op school bevorderd wordt toereikend is of dat er andere interventies nodig of wenselijk zijn. Ten slotte wil de school de ambitie formuleren: welke mate van zelfsturend leren wil de school bereiken en wat moet daarvoor gebeuren?

De Willinkschool wil de volgende vragen in dit onderzoek beantwoord zien:

1. Wat is haalbaar qua zelfsturing van kinderen op verschillende leeftijden?
2. Wat is ervoor nodig om dat te bereiken?
3. Waar staat de Willinkschool nu?
4. Wat is onze ambitie en wat moeten we doen om die waar te maken?

Om een antwoord te vinden op de eerste twee vragen is eerst literatuuronderzoek gedaan. De resultaten uit het literatuuronderzoek zijn vervolgens gekoppeld aan de uitkomsten uit het praktijkonderzoek. De derde vraag is beantwoord door de werkwijze van de Willinkschool vanuit de missie en visie (Doelgericht werken en regieversterkend handelen) te vergelijken met de resultaten uit literatuuronderzoek. Vervolgens zijn de resultaten vanuit het praktijkonderzoek gekoppeld aan de uitkomsten uit de literatuur. De vierde vraag is beantwoord door de resultaten vanuit praktijkonderzoek te koppelen aan de literatuur.

#### *1. Wat is haalbaar qua zelfsturing van kinderen op verschillende leeftijden?*

Uit de literatuur blijkt dat er nog veel onduidelijkheid is over wat mogelijk is qua zelfsturing op verschillende leeftijden. Uit de theorieën over de ontwikkeling van het ego, het zelfbewustzijn en de morele ontwikkeling en uit hersenonderzoek komt naar voren dat zelfsturing op jonge leeftijd nog niet haalbaar is (Luken, 2008). Uit sommige onderzoeken blijkt een verschil in kinderen van verschillende leeftijden. Jonge kinderen zouden over minder of andere metacognitieve vaardigheden beschikken dan oudere (Blok, Oostdam en Peetsma, 2007). Uit andere onderzoeken wordt geconcludeerd dat zelfsturing al wel vanaf jonge leeftijd mogelijk is (o.a. Zimmerman, in Schalkers, 2014). Nader onderzoek is nodig naar de ontwikkeling van dergelijke vaardigheden bij verschillende leeftijdsgroepen.

Wel blijkt uit alle geraadpleegde literatuur dat de ontwikkeling van zelfsturing noodzakelijk is om aan de eisen van de huidige en toekomstige maatschappij te kunnen voldoen (o.a. Luken, 2008, De Onderwijsraad (in Blok, Oostdam en Peetsma, 2007), Marzano en Heflebower, 2016). Volgens Luken (2008) moet het onderwijs niet als norm stellen dat alle leerlingen tijdens hun schoolloopbaan zelfsturend worden, omdat dit een doel is dat vaak pas na de reguliere schooltijd bereikt zal worden. Het onderwijs kan en moet er wel aan bijdragen om het doel dichterbij te brengen. Het is nog onvoldoende duidelijk in hoeverre de ontwikkeling van zelfsturing te beïnvloeden is en zo ja, hoe dan.

Uit onderzoek komen wisselende resultaten wat betreft de vraag of er specifieke vaardigheden per taak of algemene vaardigheden zijn wat betreft zelfsturing. Meer intelligente kinderen lijken meer te profiteren van zelfsturing en minder intelligente kinderen van directe instructie (Blok, Oostdam en Peetsma, 2007). De conclusie is dat leerkrachten flexibel moeten zijn in het gebruiken en combineren van verschillende instructiemodellen en deze afstemmen op de leerlingen. Meerdere deskundigen benadrukken het belang van het op vroege leeftijd stimuleren van vaardigheden ten behoeve van zelfsturing en executieve functies, aangezien zij deze bij het leren nodig hebben en het ertoe leidt dat zij in toenemende mate hun eigen gedrag kunnen sturen in plaats van afhankelijk te zijn van volwassenen (Dycke, Martin en Lovett, 2006; Van der Bolt en Aarssen, 2010). De CED heeft een leerlijn geformuleerd voor groep 1 tot en met 8, waarin staat beschreven welke vaardigheden met betrekking tot zelfsturend leren verwacht mogen worden in de verschillende groepen.

In het praktijkonderzoek is vooral gevraagd naar twee competenties van zelfsturend leren: reflecteren en regie nemen over het leerproces.

Wat betreft reflectie zien bijna alle leerkrachten dat leerlingen kunnen reflecteren op het behalen van het lesdoel, op hun inzet, motivatie en focus tijdens een activiteit en op het proces (samenwerking, taakaanpak). Ook op sociaal-emotioneel gebied en gedrag wordt gereflecteerd. De leerkracht van groep 6 geeft aan dat de kinderen niet op het lesdoel kunnen reflecteren. Reflecteren over een hele dag zien de leerkrachten van groep 4, 7 en 8 wel gebeuren. De andere groepen zien dit niet of bij sommige leerlingen wel en anderen niet. Reflecteren over een langere periode, een week of een nog langere periode, is lastiger volgens leerkrachten. Vooral bij jonge kinderen is het belangrijk om over een korte periode te reflecteren en de reflectie kort na een activiteit te laten plaatsvinden, omdat ze het later moeilijker terug kunnen halen. Een aantal leerkrachten geeft aan dat de verschillen tussen kinderen groot zijn in de periode waarover zij kunnen reflecteren en de mate waarin ze dat kunnen. In de bovenbouw kan een deel van de kinderen aangeven wat zij vorig jaar moeilijk vonden en dit jaar willen gaan leren, terwijl een deel dit niet lukt. Intelligentie wordt door sommigen gezien als een belangrijke factor hierin. Vooral de intelligente leerlingen lukt het goed om te reflecteren en dit over een langere periode te doen. Dit komt overeen met wat Blok, Oostdam en Peetsma (2007) hierover schrijven.

Wat betreft regie nemen over hun leerproces, komt uit de vragenlijsten en interview naar voren dat de kinderen in de groepen 1/2 zelf de keuze maken wanneer ze aan hun weektaak gaan werken, met wie en waar. De weektaken staan vast en worden vastgesteld door de leerkrachten. In groep 3 volgen de kinderen de leerkracht, maar hebben een keuze uit activiteiten na het verplichte werk. De kinderen van groep 4 hebben meer regie over hun eigen leerproces. Zij kiezen met wie ze werken, wanneer en wat. In groep 5 en 6 komt de regie neer op zelf bepalen of je aansluit bij de extra instructie. In groep 5 bedenken de kinderen zelf waaraan ze willen werken door hun eigen leerdoel op te stellen. Ook in groep 7 is aandacht voor de eigen doelen. In groep 8 gaat het om het extra werk waarin de kinderen zelf een keuze kunnen maken, maar ook om eigen initiatieven die kinderen nemen in de manier waarop zij denken dat het lesdoel behaald kan worden, met wie en op welke plek.

## 2. *Wat is ervoor nodig om dat te bereiken?*

Stubbé en Theunissen (in Schalkers, 2014) geven aan dat voor zelfsturend leren de aspecten Richting, Ruimte en Ruggeleuning in de leeromgeving in balans moeten zijn.

Bij Richting gaat het erom dat de leerkracht beslissingen neemt omtrent wat, hoe, waar, met wie en wanneer geleerd wordt, dat leerlingen weten wat de doelen zijn en wat van hen verwacht wordt. Ruimte gaat over beslissingen die leerlingen kunnen maken in wat, hoe, met wie, waar en wanneer

geleerd wordt, over de mogelijkheid zich op hun eigen tempo te kunnen ontwikkelen en toegang te hebben tot de middelen die ze daarbij nodig hebben. Ruggensteun gaat over de motivatie van leerlingen om zich te blijven ontwikkelen, waarbij zij hulp en feedback van de leerkracht krijgen. De inzet en vooruitgang worden gewaardeerd en niet alleen de resultaten.

Uit de interviews met de leerkrachten blijkt, dat alle leerkrachten Richting geven. De leerkrachten nemen beslissingen op het gebied van wat, waar, wanneer, hoe en met wie er geleerd wordt. De doelen en verwachtingen zijn in alle groepen duidelijk.

Het geven van Ruimte gebeurt in de verschillende groepen op een andere manier. In de groepen 1/2 hebben kinderen keuze in de volgorde van de taken die ze doen en in groep 3 mogen ze kiezen uit een aantal taken na het basiswerk. Ook hebben zij regelmatig keuze in met wie zij werken. In groep 4 is er tijdens het zelfstandig werken keuze in met wie er wanneer gewerkt wordt. Vanaf groep 5 kunnen kinderen kiezen of zij aansluiten bij de instructie en werken hebben ze keuze in het doel waaraan ze werken. In groep 8 nemen kinderen zelf regie door de leerkracht voor te stellen welk basiswerk zij wel en niet maken om hun lesdoel te halen. Er is verschil te zien in kinderen in de mate waarin ze die ruimte nemen en aan kunnen.

Het is duidelijk dat de groepen 5, 7 en 8 meer ruimte willen bieden dan op dit moment gebeurt. De leerkracht van groep 4 zou willen weten wat ze kan verwachten van de kinderen om hier een juist antwoord op te kunnen geven. De leerkracht van groep 6 wil dit eigenlijk ook door zelf een minimum te geven, waarna de kinderen vanuit een intrinsieke motivatie zelf verder gaan. Het ontwikkelen op eigen tempo en de manier waarop dit gebeurt is verschillend. Toegang tot de leermiddelen is overal geregeld.

De ruggensteun is er in alle groepen. Het wordt vormgegeven door het voor- en nadoen, het visueel maken van te kiezen taken of van de voortgang van een doel in een grafiek en het stellen van sturende vragen. Er wordt hulp en feedback gegeven op inzet en vooruitgang en leerlingen worden gemotiveerd om zich te blijven ontwikkelen. Leerkrachten bespreken waar kinderen trots op zijn, grijpen regelmatig terug op de gestelde doelen en vragen wat de kinderen kunnen doen om dit doel te bereiken. Het bieden van veiligheid wordt ook genoemd als bevorderende factor. Er wordt tijd vrij gemaakt om goede feedback gesprekken te voeren. Misschien is het wel goed om iedereen bewust te maken van deze kwaliteit die er is (en in de interviews niet allemaal genoemd wordt).

In de literatuur wordt aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen genoemd als belangrijk uitgangspunt (Bolks, 2009; Luken, 2008 en van Leth 2015). Om dit goed te kunnen doen, is een goede relatie tussen leerling en leerkracht een voorwaarde (Van Leth, 2015). Als er in een leersituatie sprake is van constructieve frictie, wordt er net iets meer gevraagd van leerlingen dan hun beginsituatie en kunnen leerlingen met behulp van de leerkracht net iets meer bereiken qua zelfsturing dan dat zij zelfstandig zouden kunnen (Bolks, 2009). Een stapsgewijze opbouw in zelfsturing wordt eveneens in meerdere literatuur benoemd.

De rol van de leerkracht is belangrijk bij zelfsturend leren (Schalkers, 2014). Hij dient een coachende, ondersteunende rol te hebben. Als didactische middelen worden daarbij scaffolding (het tijdelijk ondersteunen van leerlingen bij een taak die zij nog niet geheel zelfstandig kunnen), modellering (voorbeeldgedrag vertonen van zelfsturende vaardigheden), articulation (duidelijk maken wat je precies doet voor deze vaardigheid) en monitoring (volgen van de manier waarop de vaardigheden worden geleerd) genoemd Bolks, 2009; Blok, Oostdam en Peetsma, 2007). De leerkracht moet zich voortdurend afvragen of zijn sturing bijdraagt aan de zelfsturing van de leerling en of hij niet teveel of juist te weinig stuurt. Dit vraagt een goed reflectievermogen van de leerkracht. Verder is een positieve grondhouding en vertrouwen in de mens een voorwaarde om een deel van de sturing aan de leerling over te kunnen en willen laten (Bolks, 2009).

Uit de interviews blijkt, dat leerkrachten de leerlingen ondersteunen door het voor- en nadoen van vaardigheden (modelling en articulation), bijvoorbeeld door het oefenen van portfoliogesprekken met de kinderen. Ook stellen leerkrachten veel vragen om kinderen te ondersteunen bij het formuleren van een doel of het verwoorden van waar zij trots op zijn of wat zij nog willen leren (scaffolding). Dit gebeurt vooral bij kinderen die dit nog moeilijk vinden. Hierin is te zien dat leerkrachten aansluiten bij de beginsituatie van de kinderen. Door sturende vragen te stellen, kunnen kinderen net een stapje verder komen wat betreft bijvoorbeeld reflecteren dan ze dat zonder de hulp van de leerkracht zouden kunnen (constructieve frictie). Er is een duidelijke vraag naar een hulpmiddel in de vorm van een ontwikkelingslijn, waarin de opbouw van zelfsturende competenties beschreven staat. Een aantal leerkrachten heeft behoefte aan voorbeeldvragen om te kunnen stellen, teneinde het zelfsturend leren en met name reflectie te bevorderen.

Volgens de literatuur is de balans belangrijk is tussen instructiegerichte en leerlinggerichte aanpak, waarbij van belang is te bekijken wat er geleerd moet worden en hoe dit het beste kan gebeuren. Voor procedurele (*hoe?*) en strategische kennis (*wanneer?*) is directe instructie effectief, terwijl voor declaratieve kennis (*wat?* en *waarom?*) ontdekkend en zelfsturend leren geschikter is. Ook per leerling kijken welke manier het beste aansluit is van belang (Onderwijsraad in Blok, Oostdam en Peetsma, 2007).

Ontdekkend leren komt in de huidige werkwijze van de Willinkschool nog niet nadrukkelijk aan bod en komt in de interviews dan ook niet naar voren. Er wordt veel gebruik gemaakt van directe instructie. De aanbevelingen uit de literatuur, om goed te bekijken welke kennis het beste door middel van directe instructie en welke door zelfsturend leren verworven kan worden, is waardevol voor de school om te gebruiken bij keuzes van lesmethodes in de toekomst.

Bij jonge kinderen wordt in de literatuur het spel genoemd als middel om zelfsturende vaardigheden aan bod te laten komen. Jonge kinderen leren door spel en door geavanceerd rollenspel kan zelfsturing goed aangeleerd worden (Van der Bolt en Aarssen, 2010). Ook (visuele) hulpmiddelen zijn voor jonge kinderen behulpzaam als het bijvoorbeeld gaat om reflecteren, zoals een droomdenkstoel, een klassendagboek of terugkijktoren (Haesendonkx, 2016). Er zijn meerdere reflectietools ontwikkeld. Voor kinderen in de basisschoolleeftijd bestaan er reflectiekaarten (Tijssen, Bod en Mooy, 2007) en kan door middel van een metafoor gewerkt worden aan executieve functies (Houtman, Losekoot, van der Waals en Waringa, 2017).

Uit de interviews blijkt, dat leerkrachten vaak visuele hulpmiddelen inzetten, bijvoorbeeld grafieken op de datamuur of de visuele dagplanning om tot reflecteren te komen. Ook het portfolio is een hulpmiddel. Meerdere leerkrachten geven aan behoefte hebben aan tools om beter te kunnen ondersteunen bij het komen tot zelfsturing en het ontwikkelen van executieve functies. Bij jonge kinderen zou nog meer gebruik gemaakt kunnen worden van het spel om reflectie te bevorderen.

Ten slotte kan formatief toetsen door middel van bijvoorbeeld een portfolio bijdragen aan zelfsturing. Door terugkoppeling aan de leerling over waar zij staan, wat de leerdoelen zijn en hoe ze de kloof kunnen overbruggen daartussen, worden leerlingen zich bewust van hun leerproces (Van den Heuvel en Koekhoven in Dijkstra, 2010; Castelijns en Kenter in Poos, 2011). Feedback kan op taakniveau, procesniveau, niveau van zelfsturing en persoonlijk niveau. Feedback op persoonlijk niveau wordt afgeraden, omdat het ongewenste bijeffecten kan hebben (zoals faalangst) en niet bijdraagt aan feedback over de volgende stap in het leerproces (Hattie en Timperley in Ter Horst, van de Kam-van Lent, van Stiphout, Baas en Castelijns).

Op de Willinkschool wordt gewerkt met portfolio's en de kinderen zijn bij de portfoliogesprekken met de leerkracht en hun ouders aanwezig. In de interviews wordt niet expliciet genoemd welke vormen van feedback gebruikt worden. Dit gebeurt door de school heen wel degelijk bij het doelgericht werken en de gesprekken met leerlingen.

Op schoolniveau worden de fysieke voorwaarden, voldoende tijd, gelegenheid tot professionele ontwikkeling, mogelijkheid tot samenwerking en aansluiten bij de schoolcultuur als belangrijke bevorderende factoren voor zelfsturing genoemd (Schalkers, 2014).

In de interviews wordt de behoefte aan meer tijd genoemd om gesprekken te voeren met individuele leerlingen en daarmee zelfsturing te bevorderen. Dit schooljaar is al meer tijd hiervoor ingeroosterd met behulp van de werkdrukmiddelen. Desondanks wordt dit nog als een struikelblok ervaren.

### 3. *Waar staat de Willinkschool nu?*

De aanbevelingen voor het bevorderen van zelfsturend leren uit de literatuur sluiten deels aan bij de manier waarop er op de Willinkschool gewerkt wordt en dan met name als het gaat om Doelgericht werken en Regieversterkend handelen. Niet alle aspecten hiervan zijn tijdens de interviews aan de orde gekomen. Deze aspecten zijn wel in de handwijze in de school verweven en zijn wellicht vanzelfsprekend voor leerkrachten. Omdat ze wel van belang zijn voor dit onderzoek, worden ze hier wel genoemd. Vervolgens wordt naar aanleiding van het praktijkonderzoek, gekoppeld uit de resultaten van het literatuuronderzoek, de stand van zaken beschreven.

#### Doelgericht werken

Bij het doelgericht werken stellen de kinderen met behulp van de leerkracht doelen (Richting, Ruggensteun). Zij weten waar zij met de groep en individueel aan werken (Richting). Door het gebruik van het portfolio hebben zij zicht op waar zij staan (Ruggensteun). In de gesprekken met de leerling, ouders en leerkracht wordt besproken wat goed gaat, wat zij moeilijk vinden, wat zij nog willen leren en welke hulp zij daarbij nodig hebben (Richting, Ruimte en Ruggensteun). Dit doet een beroep op drie van de competenties voor zelfsturend leren, die Stubbé en Theunissen (in Schalkers, 2014) noemen: regie nemen over je eigen leerproces, leerstrategieën toepassen en reflectie. Ook sluit het aan bij het belang dat in de literatuur blijkt voor een andere manier van toetsen, zoals het portfoliolenen (Blok, Oostdam en Peetsma, 2007; Van den Heuvel en Koekhoven in Dijkstra, 2010; Castelijns en Kenter in Poos, 2011). De vierde competentie voor zelfsturend leren, samenwerken met anderen, komt in de werkwijze van de school minder nadrukkelijk tot uiting.

#### Regieversterkend handelen

In de gesprekken met leerlingen wordt gebruik gemaakt van regieversterkend handelen. Dit gaat uit van regiefuncties van leerlingen, waarmee zij zelf invloed kunnen uitoefenen op hun gedrag en leerproces. Die regiefuncties zijn taal, geheugen, motoriek, perceptie, geweten, zelfcontrole en oriëntatie in ruimte en tijd. Kinderen leren zichzelf door regieversterkend handelen kennen, ervaren dat ze keuzes hebben en krijgen meer zelfvertrouwen. Regieversterkend handelen gaat ervan uit dat gedrag wordt beïnvloed door aanleg, rijping van hersenen en regiefuncties, imitatie, opvoeding en ervaringen. Kinderen zijn voor de rijping van de regiefuncties afhankelijk van hun omgeving en leerkrachten kunnen daar invloed op uitoefenen.

De vijf bouwstenen van regieversterkend handelen sluiten goed aan op de aanbevelingen uit de literatuur:

- Basisveiligheid (het is goed dat je er bent, acceptatie van het kind) sluit aan bij de voorwaarde van een goede relatie (Van Leth, 2015)

- Afstemmen en begrenzen (kijken naar wat een kind nodig heeft, bespreken van doelen, herstelrecht geven) sluit aan bij aansluiten bij de beginsituatie
- Zelfvertrouwen (erop vertrouwen dat het kind zaken zal leren, hem de tijd hiervoor geven en fouten laten maken) sluit aan bij de positieve grondhouding van de leerkracht en het vertrouwen in de mens (Bolks, 2009)
- Onafhankelijkheid (zien en benoemen wat het kind goed doet en (nog niet) geleerd heeft, dit koppelen aan de inspanning) komt overeen met het belang van het geven van feedback. Bij regieversterkend handelen worden ook dezelfde 4 niveaus van feedback gebruikt als in de literatuur beschreven (Ter Horst, van de Kam-van Lent, van Stiphout, Baas en Castelijns)
- Creativiteit (erkennen dat het kind uniek is in eigen kwaliteiten heeft, deze koppelen aan gedrag of de toekomst, ontwikkelingsperspectief) sluit aan bij het afstemmen op wat het kind nodig heeft, de goede mate van sturing geven als leerkracht en voldoende sturing bij het kind leggen (Schalkers, 2014).

Deze bouwstenen sluiten tevens aan bij het concept van Richting, Ruimte en Ruggensteun (Stubbé en Theunissen, in Schalkers, 2014).

### Praktijkonderzoek

Uit de interviews en vragenlijsten blijkt, dat met name Richting en Ruggensteun goed vertegenwoordigd zijn op de Willinkschool en dat er een behoefte is om Ruimte meer nadrukkelijk vorm te geven. De beslissing van wat er geleerd wordt, waar, met wie en hoe wordt met name door de leerkracht genomen. Uit de literatuur blijkt, dat een leeromgeving met veel Richting en Ruggensteun en weinig Ruimte betuttelend overkomen (Schalkers, 2014). Het vermoeden is dat de motivatie van leerlingen stijgt als zij meer keuzemogelijkheden krijgen. Zij zullen zich daardoor nog meer eigenaar voelen van hun leren. Ook ontstaat bij het bieden van meer ruimte gelegenheid voor kinderen om samen te werken. Deze competentie komt op school minder tot uiting dan de andere drie competenties voor zelfsturend leren: regie nemen over je eigen leerproces, leerstrategieën toepassen en reflectie (Schalkers, 2014). Ontdekkend, onderzoekend en samenwerkend leren staan wel als speerpunten in de uitwerking van de visie beschreven. Om hieraan tegemoet te komen, zal het onderwijs op bepaalde punten anders ingericht moeten worden.

#### *4. Wat is onze ambitie en wat moeten we doen om die waar te maken?*

Welke mate van zelfsturend leren wil de Willinkschool bereiken en wat moet daarvoor gebeuren?

Een belangrijke conclusie uit dit onderzoek is dat het bevorderen van zelfsturend leren van groot belang is, om kinderen voor te bereiden op de zich snel ontwikkelende samenleving. Veel kinderen zullen zich pas na hun schoolloopbaan de vaardigheden van zelfsturing hebben eigengemaakt. Hoewel wij dus lang niet altijd het resultaat zullen zien, draagt het bevorderen van de benodigde competenties van jongs af aan wel bij aan de ontwikkeling van zelfsturing. Met deze kennis in het achterhoofd kunnen keuzes binnen de school beter gefundeerd gemaakt worden. Het team staat hiermee steviger in het uitdragen van de werkwijze van de school, zowel intern als extern naar bijvoorbeeld de ouders.

Onze ambitie en onze werkelijkheid raken elkaar royaal. Er gebeuren veel goede dingen. Richting en Ruggensteun zijn goed vertegenwoordigd in de school door middel van o.a. het doelgericht werken en regieversterkend handelen. Leerkrachten zien verschillen tussen leerlingen in de ontwikkeling in het zelfsturend leren en sluiten hier zoveel mogelijk bij aan. Ze zetten veel vaardigheden in om kinderen te ondersteunen bij het verwerven van de competenties voor zelfsturend leren. Er is behoefte aan het onderhouden en aanscherpen van deze vaardigheden. Ook is er behoefte aan een ontwikkelingslijn voor zelfsturend leren, waaraan leerkrachten houvast kunnen ontleen om de

beginsituatie van een leerling te kunnen bepalen en hierbij te kunnen aansluiten. Tevens is er vraag naar tools om de leerling vervolgens een stapje verder te helpen, onder andere door de juiste vragen te kunnen stellen.

Met name in de bovenbouw is de wens om meer ruimte te bieden aan leerlingen om beslissingen te nemen in wat zij leren, met wie, waar en wanneer. Het is belangrijk dat dit past bij de schoolcultuur (Schalkers, 2014) en aansluit bij wat er bekend is vanuit de literatuur. Niet alle kennis leent zich om zelfsturend verworven te worden (Onderwijsraad) en dit is ook niet de ambitie van de leerkrachten op de Willinkschool. De balans tussen directe instructie en het zelfsturend leren zal gezocht moeten worden. Het kiezen van een nieuwe methode voor wereldoriëntatie biedt een goede gelegenheid om meer ruimte te bieden in ontdekkend leren en samenwerken, passend bij de school. Dit vraagt leerkrachtvaardigheden waarop we zullen moeten anticiperen. We denken hierbij aan teamteaching, versterken van het werken met coöperatieve werkvormen en het bevorderen van ontdekkend leren, waarin leerkrachten getraind kunnen worden.

We merken op dat er een duidelijk verschil is tussen de leerkrachten die het hele missie/visie identiteitstraject doorlopen hebben en degenen die daarna op school zijn komen werken. Het lijkt van groot belang alle leerkrachten duidelijk mee te nemen in dit traject, door het oprispen en aanscherpen van de missie/visie en identiteit. Ook het oprispen van de vaardigheden rondom het doelgericht werken is van groot belang.

De ambitie is dus enerzijds het borgen, aanscherpen en oprispen van de reeds aanwezige aspecten van zelfsturend leren op de Willinkschool en anderzijds het uitbreiden ervan door meer ruimte te bieden en ontdekkend en samenwerkend leren een duidelijkere plek te geven. In onderstaande aanbevelingen staat uitgewerkt wat er moet gebeuren om dit te bereiken.

## 4.2 Aanbevelingen

Aanbevelingen naar aanleiding van het onderzoek naar Zelfsturend Leren op de Willinkschool. Naar aanleiding van het onderzoek zijn we tot een zestal aanbevelingen gekomen. Deze staan naast de punten zoals verwoord bij de ambities en hoe we deze waar gaan maken. Deze aanbevelingen zullen het zelfsturend leren op de Willinkschool versterken.

*Alle aanbevelingen en de besluiten die daarover genomen worden zullen in de teamvergadering eind van dit schooljaar besproken en genomen worden. We hechten er op de Willinkschool aan, samen de plannen van aanpak te maken. We zullen de te nemen stappen verdelen in –doelen-. We plannen wat we gaan doen, wie het gaan doen, hoe we het gaan doen en wanneer we e.e.a. geformaliseerd willen hebben. Ook stellen we een eigenaar vast van het proces (en/of het doel).*

1. De eerste aanbeveling betreft het verder uitdiepen van het samenwerkend leren. In ons onderzoek hebben we deze vaardigheid nog onvoldoende bekeken en we zien veel kansen om hier ons onderwijs en met name het zelfsturend leren, mee te versterken. We zouden dit willen bekijken op :
  - leerkracht niveau : hoe kunnen we gebruik maken en leren van elkaars talenten (we denken hierbij aan team-teaching en aan het samen voorbereiden van lessen).
  - Leerling niveau: hoe kunnen de kinderen gebruik maken en leren van elkaar. (we denken hierbij aan coöperatieve leervormen en aan tutoring.)
2. We vinden het belangrijk om bij het kiezen van een nieuwe methode (op dit moment bekijken we de nieuw aan te schaffen zaakvakken methoden) de bevindingen van ons onderzoek in te zetten. Bij het kiezen zullen we ons bewust zijn van de mogelijkheden in de methode die ons en

- onze leerlingen in juiste balans richting -ruimte en ruggensteun brengen. Daarnaast letten we op de mogelijkheden van samenwerkend leren (die uiteraard ook in 'ruimte' zit).
3. Leerkrachten geven aan dat ze het plezierig zouden vinden een hulpmiddel te hebben (sturing) tijdens de portfolio- en feedback gesprekken die ze voeren met de kinderen. We willen hierin voorzien door samen gesprekskaarten te maken. Deze gesprekskaarten geven handvatten voor de leerkrachten gericht op gesprekken met kinderen die verbaal sterk of juist minder sterk zijn. Door de kaarten samen te maken komen we tegemoet aan punt 1. (samen-werken en samen voorbereiden).
  4. Er is behoefte om een leerlijn in het achterhoofd te hebben m.b.t. het zelfstandig werken en sociaal emotionele ontwikkeling. Leerkrachten willen graag weten wat we 'ongeveer' van een leerling mogen verwachten op een bepaald gebied. Ook ouders geven blijk hier behoefte aan te hebben. De CED groep heeft hier in ons volgmodel voor sociaal emotionele ontwikkeling een lijn voor uitgezet. Deze lijn voor 1 t/m 8 krijgen alle leerkrachten. Bij het begin van het schooljaar krijgen de ouders de lijn voor de groep waar zijn/haar kind in zit. Deze ontwikkelingslijn wordt samengevoegd bij de verschillende leerdoelen van de groep. Hierin staan ook de executieve functies die we verwachten van de leerlingen en waaraan we zeker gaan werken als deze nog onvoldoende zijn.
  5. Binnen het onderdeel 'ruimte' liggen nog veel kansen. We gaan dit met het team bekijken. Hoe kunnen we meer ruimte geven in het lesgeven en wat betekent dit dan voor de motivatie. We denken hierbij aan werkstukjes maken, kiezen of je aan de instructietafel wilt komen, het uitdiepen van een onderwerp bij taal of wereldoriëntatie en ruimte geven in de zelfstandig werk-taak.
  6. Om ouders te betrekken en op de hoogte te houden van dit onderzoek maken we een flyer (A4) waarin kort ons onderzoek en onze bevindingen worden uitgelicht. Wanneer ouders meer willen weten kunnen ze het rapport op de site helemaal lezen.

Veel leerkrachten gaven aan behoefte te hebben aan tijd. Tijd om feedbackgesprekken te kunnen voorbereiden en tijd om de gesprekken te kunnen voeren. Op dit punt heeft de directie geanticipeerd. In het kader van de werkdrukverlichting is er tijd vrij geroosterd om deze gesprekken voor te bereiden en te voeren. Afhankelijk van de werktijdfactor krijgen leerkrachten een vrij geroosterde middag. In de evaluaties eind schooljaar 2018-2019 kijken we of deze tijd voldoende is. Zo nodig kijken we hoe en of dit bij te stellen is.

### **4.3 Evaluatie onderzoeksanpak**

Ons onderzoek is gestart vanuit de literatuur. Er zijn veel verschillende artikelen geraadpleegd. Hier lijkt validiteit gewaarborgd. Het tweede deel van onze aanpak bestond uit interviews. Interviews geënt op de literatuur. We hebben de vragen zelf samengesteld (vanuit die literatuur) en er is geen validiteitsonderzoek gedaan naar deze vragenlijst. We hebben ook gezien dat we een onderdeel van zelfsturing (samenwerking) niet hebben mee genomen in de vragenlijst. We hebben geprobeerd om de interviews zo af te nemen dat onafhankelijkheid gewaarborgd is. Dit is echter nooit mogelijk. De interviewer zal vaak invloed hebben op de geïnterviewde. Immers, het zal anders zijn als een collega vragen stelt of een i.b'er of een directeur.

Daarnaast is er gekozen voor een overzichtelijk format. Binnen dit format zouden nog meer mogelijkheden zijn maar dat zou ons tijdbestek te boven gaan. Een pre is dat het proces begeleid is door een onafhankelijk onderzoeker.



#### **4.4 Evaluatie leerteam**

Dit was de eerste keer dat we op de Willinkschool met een onderzoeksteam hebben gewerkt. In eerste instantie hadden de meesten van ons een ander idee over wat het zou inhouden. De gedachte was dat onderzoekers van het Kohnstamm instituut het onderzoek zouden uitvoeren en met een antwoord op onze vraag zou komen. Gaandeweg werd duidelijk dat wij dit zelf gingen doen. Van tevoren hadden we geen duidelijke rolverdeling gemaakt, deze ontwikkelde zich echter tijdens het proces. Femke en Elly richtten zich vooral op het praktische gedeelte van het onderzoek: de interviews met het team. Willemijn hield de onderzoeksvraag steeds centraal zodat we hier niet van af dwaalden. Ook het samenvatten van het theoretische deel nam zij voor haar rekening. Liselotte ontwikkelde naar aanleiding van de theorie een format voor het interview en maakte een enquête. De aanbevelingen zijn ontstaan uit een door het onderzoeksteam gezamenlijk bekijken van de informatie die naar voren kwam en hier betekenis aan geven. Vervolgens hebben we met elkaar aanbevelingen geformuleerd. Yolande hield zich op de achtergrond, stelde vragen en stuurde het proces waar dat nodig was. Ze zorgde ervoor dat er een verbinding kwam tussen de theorie, de vragen in de interviews en de praktijk van de Willinkschool. Zij gaf input, bijvoorbeeld door het aanleveren van extra artikelen, maar nam niet over, waardoor het eigenaarschap bij het onderzoeksteam bleef. Zij heeft een mooie bijdrage geleverd in het uiteindelijke onderzoeksverslag door te zorgen dat het voldoet aan de eisen die hieraan gesteld mogen worden. Door de begeleiding van Yolande zijn we tot een resultaat gekomen, dat we zonder haar niet hadden bereikt.

#### **4.5 Tot slot**

Het is de bedoeling geweest om onderzoek te doen naar Zelfsturend leren op de Willinkschool. Een belangrijke reden was om te komen tot antwoorden op door ouders en leerkrachten gestelde vragen over dit onderwerp en de stand van zaken te bepalen, nu we zes jaar verder zijn na het opstellen van de missie en visie van de Willinkschool. Op dit moment hebben we antwoorden en kunnen we zelfs anticiperen op de gestelde vragen. Dit zien we als een enorme winst. Het stelt ons in staat onze missie en visie nog sterker uit te dragen.

Een tweede doel was om niet alleen vanuit de directie dit onderzoek te doen maar juist om een groter draagvlak te creëren, we hebben met 4 mensen uit school gewerkt aan het onderzoek en alle leerkrachten zijn daarin gehoord. Alle leerkrachten zijn dan ook nieuwsgierig naar de bevindingen die we na het afronden van dit verslag zullen delen. Vervolgens gaan we met elkaar aan de slag met de aanbevelingen. Dit kan ons veel brengen!

## Literatuurlijst

Aarssen, J., van der Bolt, L., Bus, G., Davidse, N., de Jong, M., Leseman, P., Mesman, J. (2010). Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind. Opgehaald van <http://media.leidenuniv.nl/legacy/sardes-speciale-editie-9-zelfsturing.pdf>

Dijkstra, W. (2010). Zin in leren met een portfolio. Opgehaald van: [https://hbo-kennisbank.nl/record/sharekit\\_fontys/oai:surfsharekit.nl:adf812d1-fd00-4e21-95cd-60b756e43fea](https://hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_fontys/oai:surfsharekit.nl:adf812d1-fd00-4e21-95cd-60b756e43fea)

Blok, H., Oostdam, R. En Peetsma, T., 2007. Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Opgehaald van: [https://www.researchgate.net/profile/Ron\\_Oostdam/publication/267636159\\_Het\\_nieuwe\\_leren\\_in\\_basisonderwijs\\_en voortgezet onderwijs nader beschouwd een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap/links/56f506eb08ae38d7109feedb/Het-nieuwe-leren-in-basisonderwijs-en-voortgezet-onderwijs-nader-beschouwd-een-verkenningnotitie-voor-het-Ministerie-van-Onderwijs-Cultuur-en-Wetenschap.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ron_Oostdam/publication/267636159_Het_nieuwe_leren_in_basisonderwijs_en voortgezet onderwijs nader beschouwd een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap/links/56f506eb08ae38d7109feedb/Het-nieuwe-leren-in-basisonderwijs-en-voortgezet-onderwijs-nader-beschouwd-een-verkenningnotitie-voor-het-Ministerie-van-Onderwijs-Cultuur-en-Wetenschap.pdf)

Bolks, T., 2009. *Zelfsturing gaat niet vanzelf: bevordering van zelfsturing met betrekking tot de stage bij studenten van de Pedagogische Academie Basisonderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.

Bod, E., Mooy, S. En Tijssen, K. Kinderen zelf leren. *JSW, oktober 2007*.

Gils, van, F.E. en Leuken, van, S.J.W.B. Zelfreflectie op de basisschool. Opgehaald van: [https://ksustdominicus-live-4a0610337d2942fb9af-73f032e.aldryn-media.io/filer\\_public/89/b0/89b0a271-02ae-4623-9920-8bcfed69a9bf/cms\\_page\\_media43adviesrapport\\_fleur\\_van\\_gils\\_3901467\\_sanne\\_van\\_leuken\\_3913244.pdf](https://ksustdominicus-live-4a0610337d2942fb9af-73f032e.aldryn-media.io/filer_public/89/b0/89b0a271-02ae-4623-9920-8bcfed69a9bf/cms_page_media43adviesrapport_fleur_van_gils_3901467_sanne_van_leuken_3913244.pdf)

Leth, J. Van. Onderzoek naar zelfsturing. Opgehaald van: <https://www.onderwijsfilosofie.nl/docentendenktank/onderzoek-naar-zelfsturing/>

Luken, T., 2008. De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In: Kuijpers, M. & Meijers, F. (red.) 2008. *Loopbaanleren: Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. P. 127-151. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Marino, J. en Polderman, J., 2011. *Leading continuous improvement. Inspiring Quality Education Worldwide*. Magistrum Amersfoort.

Poos, E. Werken met portfolio's. Hoe portfolio's kunnen bijdragen aan full partnerschap. *Egoscoop themanummer Full partners (jaargang 16, nummer 2, 2011)*. Opgehaald van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2012/01/Werken-met-portfolios.pdf>

Van Dycke, J.L., Martin, E. and Lovett, D.L., 2006. Why is this cake on fire? *Teaching exceptional children*. Opgehaald van: <http://www.nssed.org/wp-content/uploads/2012/04/Why-is-this-cake-on-fire.pdf>

Schalkers, K. (2014). Zelfsturend leren op traditionele en innovatieve basisscholen en de factoren die dit bevorderen dan wel belemmeren. Opgehaald van: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/302189>

Haesendonckx, L., 2016. Reflecteren, reflecteren, wie zijn best doet zal het leren! Reflecteren, reflecteren, iedere kleuter kan het leren! Opgehaald van:  
<https://kleutergewijs.wordpress.com/2016/06/29/reflecteren-reflecteren-wie-zijn-best-doet-zal-het-leren-reflecteren-reflecteren-iedere-kleuter-kan-het-leren/>

Ter Horst, G., Van de Kam-van Lent, t., Van Stiphout, R., Baas, D. en Castelijns, J. Leerlingen evalueren hun eigen leerproces.  
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Toetsrevolutie.pdf>

CED groep Leerlijn Leren leren:  
<https://www.nationaalmediapaspoort.nl/images/pdf/Leerlijn Leren Leren, CED Groep.pdf>