



Universiteit Utrecht



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen

Zelfsturend leren op traditionele en innovatieve basisscholen en de factoren die dit bevorderen dan wel belemmeren

Masterthesis Onderwijskundig ontwerp & advisering

Student: Karin Schalkers

Studentnummer: 3380122

Begeleider UU: Louise van de Venne

Tweede beoordelaar: Anne Khaled

Begeleider KPC-Groep 1: Nora Booij

Begeleider KPC-Groep 2: Marleen de Haan

Datum: 12-06-2014

Samenvatting

In de huidige kennismaatschappij is het van belang dat mensen levenslang leren, zodat zij in staat zijn zich aan te passen aan snel veranderende omstandigheden. Om dit te realiseren is het nodig dat basisscholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties stimuleren. In dit kwalitatieve casusonderzoek is onderzocht op welke wijze traditionele en innovatieve basisscholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties bij bovenbouwleerlingen stimuleren en welke factoren dit bevorderen dan wel belemmeren. Op twee traditionele en twee innovatieve basisscholen zijn drie semigestructureerde groepsinterviews afgenomen bij de volgende groepen: directie en intern begeleider, twee leerkrachten en vier bovenbouwleerlingen. Tevens is van elke school de schoolgids geanalyseerd. De data zijn gecodeerd en geanalyseerd met behulp van NVivo 10. Uit het onderzoek blijkt dat alle scholen per competentie één of meerdere werkwijzen hanteren om de ontwikkeling daarvan te stimuleren. Bij twee competenties vertonen de twee typen scholen veel overeenkomsten in de gehanteerde werkwijzen. Bij de andere twee competenties hanteren de innovatieve scholen meer werkwijzen. Een groot aantal bevorderende en belemmerende factoren heeft invloed op het bieden van een zelfsturende leeromgeving. Sommige van deze factoren zijn typisch voor ofwel traditionele ofwel innovatieve scholen, terwijl anderen niet afhankelijk zijn van het onderwijsconcept.

Probleemstelling

De Europese Raad heeft bepaald dat Europa één van de meest concurrerende en dynamische kennismaatschappijen ter wereld moet worden (Europese Raad, 2000). Levenslang leren is één van de elementen om deze doelstelling te realiseren (Commissie van Europese Gemeenschappen, 2001). Levenslang leren omvat “alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk, sociaal of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren” (Commissie van Europese Gemeenschappen, 2001, pp. 11). Levenslang leren is in de huidige kennismaatschappij van groot belang. De omstandigheden veranderen sneller dan in de industriële samenleving (Van den Oetelaar, 2012). Mensen moeten in staat zijn zich snel aan de veranderende omstandigheden aan te passen door het verwerven van kennis en vaardigheden (Theunissen & Stubbé, 2011). In het kader van levenslang leren is het van belang dat mensen zelfsturend leren competenties verwerven. De leeromgeving op scholen speelt een belangrijke

rol bij het ontwikkelen van zelfsturend leren competenties (Paris & Paris, 2001; Perry & Vandekamp, 2000). Naar de wijze waarop in het Nederlandse basisonderwijs de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties bij leerlingen wordt gestimuleerd en de factoren die zelfsturend leren bevorderen dan wel belemmeren is nog geen onderzoek gedaan. Door middel van dit onderzoek wordt hierover meer kennis vergaard.

Theoretisch kader

Zelfsturend leren

Een veelgebruikte definitie van zelfsturend leren is die van Zimmerman (1986). Zimmerman (1986) stelt dat zelfsturende leerlingen metacognitief, motivationeel en gedragsmatig betrokken zijn bij hun leerproces. Zimmerman (2002) onderscheidt drie fasen die een zelfsturende leerling tijdens een leerproces doorloopt:

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.

Naast de definitie van Zimmerman (1986) bestaan meerdere definities. De kern van alle definities voor zelfsturend leren is dat de controle over de educatieve beslissingen in handen van de leerling ligt (Percival, 1996).

Om de fasen van een zelfsturend leerproces succesvol te doorlopen moeten leerlingen over zelfsturend leren competenties beschikken. Uit een meta-review (Stubbé & Theunissen, 2008) 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.

Uit onderzoek blijkt dat zelfsturend leren een positief effect heeft op de academische prestaties (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; Zimmerman, 1990) en op de motivatie (Schunk & Zimmerman, 1998) van leerlingen.

Invloed van de leeromgeving

Lang is gedacht dat jonge kinderen niet in staat zijn tot zelfsturing (Zimmerman, 1998). Uit onderzoek blijkt echter dat jonge kinderen hiertoe al in staat zijn. Gedurende hun schoolloopbaan ontwikkelen de zelfsturend leren competenties zich steeds verder (Perry, Philips, & Dowler, 2004). Mensen kunnen zelfsturend leren competenties ontwikkelen, ongeacht hun leeftijd of opleidingsniveau (Stubbé & Theunissen, 2008). De leeromgeving op scholen speelt een belangrijke rol bij het ontwikkelen van zelfsturend leren competenties (Paris & Paris, 2001; Perry & Vandekamp, 2000). Perry (1998) maakt onderscheid tussen leeromgevingen met een hoge mate van zelfsturend leren en leeromgevingen met een lage mate van zelfsturend leren. De leeromgevingen met een hoge mate van zelfsturend leren kenmerken zich door open opdrachten, keuzemogelijkheden voor leerlingen, leerlingen die hun eigen en andermans werk evalueren en leerkrachten die een coachende rol aannemen. De leeromgevingen met een lage mate van zelfsturend leren kenmerken zich door gesloten opdrachten, leerkrachten die een sturende rol aannemen en evaluatieprocessen die bestraffend zijn. In de leeromgevingen met een hoge mate van zelfsturend leren, ontwikkelen de leerlingen zelfsturend leren competenties door hiermee in de praktijk te oefenen. De leeromgevingen in het Nederlandse basisonderwijs zijn grofweg te verdelen in traditionele en innovatieve leeromgevingen (Hornstra, 2013). Traditioneel onderwijs is leraar-georiënteerd, waarbij het leerproces gereguleerd wordt door de leraar. Innovatief onderwijs is daarentegen meer leerling-georiënteerd, waarbij de leerling het eigen leerproces stuurt. De leerkracht heeft een ondersteunende en faciliterende rol.

Richting, Ruimte en Ruggesteun in de leeromgeving

Ter stimulering van zelfsturend leren competenties is het van belang dat een leeromgeving zowel Richting, Ruimte als Ruggesteun biedt (Stubbé & Theunissen, 2013) en deze drie concepten met

elkaar in balans zijn (Stubbé & Dirksen, 2013). De Richting vormt de kaders die door de leerkracht gesteld worden. Hierbinnen krijgen de leerlingen de Ruimte om zelf keuzes te maken met betrekking tot hun leerproces. Ruggesteun houdt in dat de leerlingen ondersteund en gemotiveerd worden om zich te blijven ontwikkelen. In figuur 1 is weergegeven uit welke elementen de concepten Richting, Ruimte en Ruggesteun bestaan.

Figuur 1. Richting, Ruimte en Ruggesteun en de daarbij horende elementen, gebaseerd op Stubbé & Theunissen (2013)



De drie concepten komen voort uit het concept Sociale Steun. De ervaren Sociale Steun is de mate waarin een organisatie de bijdrage van de werknemers waardeert en zich bekommert om het welzijn van de werknemers (Rhoades & Eisenberger, 2002). Hierbij is het ook van belang dat de werknemers zich ondersteund voelen bij hun ontwikkeling. Het concept Sociale Steun biedt voor een HRD-afdeling te weinig handreikingen voor het ondersteunen van de ontwikkeling van werknemers (Stubbé & Dirksen, 2013). Daarom hebben Theunissen en Stubbé (2011) een onderverdeling in de drie

concepten Richting, Ruimte en Ruggesteun voorgesteld. Binnen zeven midden-en kleinbedrijven in Nederland is de indeling in de drie concepten getoetst (Stubbé & Dirksen, 2013). Uit deze veldstudie is gebleken dat zowel de HRD-medewerkers als de vakmensen de voorgestelde indeling in drie concepten herkennen en dat deze indeling houvast biedt bij het ondersteunen van de ontwikkeling van medewerkers. De concepten Richting, Ruimte en Ruggesteun zijn met behulp van leerkrachten vertaald naar de het basisonderwijs. De drie concepten benadrukken het belang van een leeromgeving waarin de competenties geïntegreerd worden ontwikkeld. Het is namelijk de interactie tussen de zelfsturend leren competenties die een leerling in staat stelt tot zelfsturend leren (Stubbé & Theunissen, 2008).

Bevorderende en belemmerende factoren

Het creëren van een zelfsturende leeromgeving vraagt om aanpassingen in het gedrag van leerkrachten en kan daarmee worden opgevat als een onderwijsinnovatie (Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). De implementatie van innovaties verloopt niet altijd effectief (Fullan, 2009; Klein & Sorra, 1996). Hieronder wordt in kaart gebracht welke factoren van invloed kunnen zijn op de implementatie van zelfsturend leren. Voor het overzicht wordt onderscheid gemaakt tussen factoren op leerlingniveau, leerkrachtniveau, schoolniveau en extern niveau.

Leerlingniveau. De mate waarin leerlingen effectief gebruikmaken van zelfregulatievaardigheden verschilt (Pintrich, 2004; Winne, 2005). Uit onderzoek (Stokhof & de Vries, 2009) naar de implementatie van vraaggestuurd leren, een onderwijsvorm waarbij leerlingen zelf onderzoeksvragen bedenken, blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen het lastig vinden om goede leervragen te stellen en om geschikte informatie te vinden. Door de gebreken in de leerlingvaardigheden gaan de leerkrachten meer sturing aanbrengen. Uit onderzoek (Paris & Paris, 2001; Perels, Gürtler, & Schmitz, 2005; Zimmerman, 2002) blijkt echter dat leerlingen deze vaardigheden kunnen verwerven door middel van instructie over de zelfregulatievaardigheden en door te participeren in een zelfsturende leeromgeving.

De overtuigingen van leerlingen met betrekking tot het onderwijs zijn van invloed op de keuzes die leerlingen maken en de moeite die ze bereid zijn te steken in hun leerproces (Boekaerts & Cascallar, 2006). De overtuigingen van leerlingen ontstaan onder andere door onderwijservaringen uit

het verleden. De bereidheid van leerlingen om actief betrokken te zijn bij hun leerproces wordt door leerkrachten beschouwd als een belangrijke bevorderende factor voor de implementatie van zelfsturend leren (Vandeveld, Vandenbussche, & Van Keer, 2012).

Leerkrachtniveau. Een gebrek aan kennis over zelfsturend leren is een belemmerende factor bij de implementatie van zelfsturend leren (Vandeveld, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Het is van belang dat leerkrachten kennis hebben over zelfsturend leren en de implicaties daarvan (Kotter & Schlesinger, 2008; Windschitl, 2002). Wanneer dat niet het geval is, kan de verandering op weerstand stuiten (Kotter & Schlesinger, 2008) en vindt er vaak slechts een oppervlakkige verandering plaats (Knapp, 1997). Daarnaast is het noodzakelijk dat leerkrachten beschikken over parate vak kennis. In zelfsturende leeromgevingen zijn leerlingen namelijk met verschillende onderwerpen en activiteiten bezig, waardoor de leerkracht niet van tevoren kan inschatten welke hulpvragen gesteld gaan worden en welke kennis daarbij nodig is (Stokhof & de Vries, 2009; Windschitl, 2002).

Zelfsturend leren vereist bepaalde leerkrachtvaardigheden. De leerkracht moet bijvoorbeeld de leerlingen kunnen motiveren om actief te participeren in het leerproces (Boekaerts, 1997) en in staat zijn om leerlingen keuzes te bieden (Perry & Vandekamp, 2000). 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, 2002). Uit onderzoek (Stokhof & de Vries, 2009) blijkt echter dat leerkrachten veel sturing blijven aanbrengen. Daarnaast is het ook van belang dat leerkrachten zelf beschikken over zelfsturend leren competenties, zodat zij deze kunnen modelleren (Vandeveld, Vandenbussche, & Van Keer, 2012).

Leerkrachtovertuigingen zijn ook van invloed op de implementatie van innovaties (Errington, 2004). De overtuigingen van leerkrachten beïnvloeden namelijk hun percepties en oordelen (Errington, 2004; Van der Krogt & Vermulst, 2000) en het leerkrachtgedrag (Pajares, 1992; Van der Krogt & Vermulst, 2000). De overtuigingen ontwikkelen zich met de jaren, onder andere door de ervaringen die men zelf als leerling heeft opgedaan (Van der Krogt & Vermulst, 2000).

Schoolniveau. Het is van belang dat de implementatie op schoolniveau wordt gefaciliteerd. Ten eerste moeten de fysieke condities, zoals het klaslokaal, de klassengrootte, het lesrooster en het lesmateriaal, passend zijn voor zelfsturend leren (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Roelofs, Visser, &

Terwel, 2003; Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Ten tweede moet er voldoende tijd beschikbaar gesteld worden. Leerkrachten geven aan dat zelfsturend leeractiviteiten veel tijd vergen en dat daarvoor in een toch al overladen curriculum weinig tijd is (Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Ten derde werkt het creëren van mogelijkheden voor professionele ontwikkeling van leraren bevorderend (Boekaerts, 1997; Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Ten vierde bevordert een schoolcultuur die de samenwerking tussen leerkrachten versterkt de implementatie van zelfsturend leren (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004; Roelofs, Visser, & Terwel, 2003; Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Tenslotte is het van belang dat de innovatie aansluit bij de schoolcultuur: het raamwerk van normen, waarden en verwachtingen dat medewerkers met elkaar delen en waarmee ze gezamenlijk betekenis geven aan alle activiteiten die op school plaatsvinden (Windschitl, 2002). Bij sommige implementatietrajecten is het daarom nodig dat een verandering in de schoolcultuur plaatsvindt. Het werkt hierbij bevorderend als het team met elkaar een visie op zelfsturend leren formuleert (Abrami, Poulsen, & Chamber, 2004).

Externe factoren. Externe factoren kunnen invloed uitoefenen op het implementatieproces. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van sceptische ouders of druk vanuit verplichte gestandaardiseerde toetsen (Windschitl, 2002).

Huidig onderzoek

Naar de wijze waarop basisscholen de vier zelfsturend leren competenties (Stubbé & Theunissen, 2008) stimuleren, is nog geen onderzoek gedaan. Tevens is nog niet onderzocht op welke wijze basisscholen Richting, Ruimte en Ruggesteun (Theunissen & Stubbé, 2011) bieden. Naar de factoren die van invloed zijn op de implementatie van zelfsturend leren is wel onderzoek gedaan (Vandevelde, Vandenbussche, & Van Keer, 2012). Dit onderzoek heeft echter in België plaatsgevonden. De factoren die in het Nederlandse basisonderwijs een rol spelen zijn nog niet onderzocht. Tevens is nog niet eerder een vergelijking gemaakt tussen traditioneel en innovatief onderwijs. Op basis van de verschillende kenmerken van deze twee typen onderwijs, valt echter te verwachten dat ze verschillen met betrekking tot zelfsturend leren. In dit onderzoek zal daarom worden onderzocht hoe traditionele en innovatieve basisscholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties stimuleren. De vier zelfsturend leren competenties (Stubbé & Theunissen, 2011) en de

concepten Richting, Ruimte en Ruggesteun (Stubbé & Theunissen, 2013) fungeren hierbij als variabelen. Tevens wordt onderzocht welke bevorderende en belemmerende factoren traditionele en innovatieve basisscholen ervaren bij het bieden van een zelfsturende leeromgeving. De bevorderende en belemmerende factoren op leerling-, leerkracht- school- en extern niveau die besproken zijn in dit theoretisch kader fungeren daarbij als variabelen.

Onderzoeksvragen

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Hoe stimuleren traditionele en innovatieve basisscholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties bij bovenbouwleerlingen?
2. Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren traditionele en innovatieve basisscholen bij het bieden van een zelfsturende leeromgeving?

Methode

Design

Dit onderzoek is een kwalitatief casuonderzoek. Aangezien nog weinig kennis beschikbaar is met betrekking tot zelfsturend leren in het Nederlandse basisonderwijs, heeft het onderzoek een exploratief karakter. Ter versterking van de validiteit is gebruik gemaakt van data-triangulatie.

Deelnemers

Aan het onderzoek namen vier basisscholen deel. School Ta en Tb hanteren een traditioneel onderwijsconcept. Traditionele scholen zijn leraar-georiënteerd, waarbij het leerproces gereguleerd wordt door de leraar (Hornstra, 2013). Een ander overeenkomstig kenmerk is dat het leerstofjaarklassensysteem wordt gehanteerd: leerlingen van dezelfde leeftijd zitten bij elkaar in één jaargroep (Keuzegids Basisonderwijs, n.d.). School Ia en Ib hanteren een innovatief onderwijsconcept. School Ia hanteert het onderwijsconcept Slim Fit en school Ib hanteert het onderwijsconcept Team Onderwijs Op Maat. Innovatieve scholen zijn leerling-georiënteerd, waarbij de leerlingen hun eigen leerproces sturen (Hornstra, 2013). De leerkrachten hebben een ondersteunende en faciliterende rol. Een ander overeenkomstig kenmerk is dat grotere groepen leerlingen van meerdere leeftijden samen les krijgen in één unit (InnovatieImpuls Onderwijs, n.d.; TOM: Onderwijs Anders, n.d.). Meerdere leerkrachten zijn samen verantwoordelijk voor deze leerlingen. De leerlingen werken veel zelfstandig

en krijgen in kleine groepen instructie. Op elke school werden drie groepsinterviews gehouden met de volgende drie groepen: directie en intern begeleider, twee bovenbouwleerkrachten, vier bovenbouwleerlingen.

Instrument

Bij de deelnemers zijn semigestructureerde interviews afgenomen. De (sub)topics zijn van tevoren vastgesteld. Bij onderzoeksvraag 1 fungeerden de vier zelfsturend leren competenties (Stubbé & Theunissen, 2011) en de concepten Richting, Ruimte en Ruggesteun (Stubbé & Theunissen, 2013) als topics. Bij onderzoeksvraag 2 fungeerden de vier niveaus (leerling-, leerkracht-, school- en extern niveau) als topics. Per niveau fungeerden de factoren die volgens de wetenschappelijke literatuur, zoals besproken in het theoretisch kader, een rol spelen als subtopics. Aan de hand van deze (sub)topics zijn beginvragen opgesteld. De doorvragen waren afhankelijk van hetgeen de deelnemers inbrachten. De interviews werden in groepen gehouden, zodat de deelnemers kennis konden uitwisselen, waardoor uiteindelijk meer informatie boven tafel kwam dan het geval zou zijn bij individuele interviews. De drie groepen deelnemers werden van elkaar gescheiden, omdat sprake was van een hiërarchisch verschil tussen de groepen waardoor de reacties van de deelnemers beïnvloed zouden kunnen worden.

De interviews met de directie, intern begeleider en leerkrachten bestonden uit drie delen. Ten eerste maakten de deelnemers vier mindmaps over de zelfsturend leren competenties die worden onderscheiden door Stubbé en Theunissen (2008). Op de mindmaps noteerden de deelnemers de werkwijzen die op hun school gehanteerd worden ter stimulering van de desbetreffende competentie. Ten tweede brachten de deelnemers in kaart op welke wijze de school Richting, Ruimte en Ruggesteun biedt. Aan de hand van figuur 1 kregen de deelnemers eerst uitleg hierover. Ten derde werd besproken welke factoren (op leerling-, leerkracht-, school- en extern niveau) een zelfsturende leeromgeving bevorderen dan wel belemmeren. De interviews met leerlingen bestonden uit twee delen. Ten eerste is per zelfsturend leren competentie nagegaan welke werkwijzen scholen hanteren ter stimulering van deze competentie. Ten tweede is nagegaan welke bevorderende en belemmerende factoren op leerlingniveau een rol spelen. Bij alle interviews is de invloed van overtuigingen indirect bevraagd door de deelnemers te vragen in hoeverre zij belang hechten aan zelfsturend leren

competenties. In voorbereiding op beantwoording van onderzoeksvraag 1 zijn naast interviews ook de schoolgidsen van de deelnemende scholen geraadpleegd.

Procedure

De directies van de scholen zijn telefonisch benaderd voor deelname aan het onderzoek. De directie heeft vervolgens de intern begeleider, twee bovenbouwleerkrachten en vier bovenbouwleerlingen gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens zijn in samenwerking met de directeur drie groepsinterviews gepland. De interviews zijn opgenomen met een voice-recorder en vervolgens getranscribeerd. Nadat de data zijn geanalyseerd, zijn de data teruggekoppeld aan de deelnemers ter vergroting van de betrouwbaarheid.

Analyse

De data zijn geanalyseerd met behulp van NVivo 10. Het coderen heeft plaatsgevonden volgens de procedure van Baarda, De Goede en Teunissen (2009). Bij onderzoeksvraag 1 zijn de vier zelfsturend leren competenties (Stubbé & Theunissen, 2008) en Richting, Ruimte, Ruggesteun (Stubbé & Theunissen, 2013) de deductieve codes. Bij onderzoeksvraag 2 zijn de factoren die volgens de wetenschappelijke literatuur van invloed zijn en de vier verschillende niveaus (leerling-, leerkracht-, school- en extern niveau) de deductieve codes. De overige codes zijn inductief tot stand gekomen op basis van constante vergelijking ('t Hart, Boeije, & Hox, 2007). De data van de verschillende bronnen zijn met elkaar vergeleken en de codes op basis daarvan verfijnd. Aangezien bij de analyse van onderzoeksvraag 2 interpretatie vereist is, is tien procent van de data door twee onderzoekers gecodeerd om de betrouwbaarheid te vergroten. Nadat bleek dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid $\alpha = .77$. bedraagt, is de rest van de data op eenzelfde wijze gecodeerd. Bij de data kwam het soms voor dat de directie en de intern begeleider aangaven dat bepaalde werkwijzen ter stimulering van de zelfsturend leren competenties worden gehanteerd, terwijl deze werkwijzen volgens de leerkrachten en leerlingen niet worden gehanteerd. In deze gevallen zijn de data van de leerkrachten en leerlingen als uitgangspunt genomen, aangezien zij de dagelijkse klassenpraktijk het beste kennen.

Resultaten onderzoeksvraag 1

Onderzoeksvraag 1 luidt: Hoe stimuleren traditionele en innovatieve basisscholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties bij bovenbouwleerlingen? Per zelfsturend leren

competentie staat in een tabel weergegeven welke werkwijzen de scholen hanteren ter stimulering van deze competentie. In de tekst bij de tabel worden de opvallendste zaken toegelicht. Vervolgens wordt ingegaan op de wijze waarop scholen Richting, Ruimte en Ruggesteun bieden.

Regie nemen voor je eigen leerproces

In tabel 1 staat een overzicht van de werkwijzen ter stimulering van de competentie '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, wat, waar, wanneer, met wie en hoe. Met betrekking tot wat leerlingen leren, hebben de leerlingen op alle scholen inspraak in wat ze gaan doen als ze klaar zijn met de reguliere taken. Op de innovatieve scholen hebben de leerlingen daarnaast ook inbreng in het programma van wereldoriëntatie doordat zij zelf onderzoeksvragen mogen bedenken. Met betrekking tot waar, wanneer en met wie leerlingen leren, hebben alleen de leerlingen op innovatieve scholen inspraak. De leerlingen hebben een eigen laatje met spullen dat ze meenemen naar een zelfgekozen werkplek waar ze samenwerken met wie ze zelf willen. Zij bepalen ook zelf in welke volgorde ze hun taken maken. Op de traditionele scholen hebben de leerlingen een vaste werkplek waar zij samenwerken met de leerlingen uit hun tafelgroepje. De leerkracht bepaalt in welke volgorde de taken worden gemaakt. Incidenteel hebben de leerlingen meer inbreng. Leerlingen mogen bijvoorbeeld soms zelf bepalen met wie ze samenwerken. Op school Tb wordt daarnaast in sommige groepen gebruik gemaakt van een dagtaak. Met betrekking tot hoe leerlingen leren hebben leerlingen op alle scholen weinig tot geen invloed. Op school Ia hebben de leerlingen echter tijdens de bespreking van het kindontwikkelpunten wel inbreng in de wijze waarop zij doelen gaan bereiken.

Tabel 1. Werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘regie nemen voor je eigen leerproces’.

Werkwijze	Ta	Tb	Ia	Ib
Wat				
Leerlingen bepalen wat ze gaan doen als ze klaar zijn met de reguliere taken	X	X	X	X
Leerlingen bepalen onderzoeksvragen bij thematisch werken			X	X
Leerlingen dragen in gesprekken met de leerkracht doelen aan		X	X	
Leerlingen bepalen welke instructies ze wel / niet volgen			X	
Een kinderraad beslist mee over schoolzaken			X	
Leerlingen bepalen onderwerp van kinderspreekuur			X	
Waar				
Leerlingen mogen hun eigen werkplek kiezen			X	X
Wanneer				
Leerlingen bepalen de volgorde waarin ze de weektaak maken			X	X
Wie				
Leerlingen bepalen bij de basisvakken met wie ze gaan samenwerken			X	X
Leerlingen bepalen bij de zaakvakken met wie ze gaan samenwerken			X	X
Hoe				
Leerlingen hebben in gesprekken met de leerkracht invloed op de wijze waarop doelen behaald worden			X	

Leerstrategieën toepassen

In tabel 2 staat een overzicht van de werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘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. Alleen op de innovatieve scholen stellen de leerlingen bij wereldoriëntatie doelen door middel van het stellen van onderzoeksvragen. Met betrekking tot het plannen van het werk, plannen de leerlingen op innovatieve

scholen al hun werk. Op traditionele scholen plannen leerlingen alleen hun extra werk of bepaalde vakken.

Tabel 2. Werkwijzen ter stimulering van competentie ‘leerstrategieën toepassen’

Werkwijze	Ta	Tb	Ia	Ib
Doelen stellen				
Leerlingen bepalen zelf onderzoeksvragen bij wereldoriëntatie			X	X
Leerlingen dragen in gesprekken met de leerkracht zelf doelen aan		X	X	
Plannen				
Weektaak voor extra werk	X		X	X
Hoogbegaafde leerlingen plannen hun extra uitdagende werk	X	X		X
Weektaak voor basisvakken			X	X
Leerlingen plannen (onderzoeks)projecten bij wereldoriëntatie			X	X
Weektaak rekenen verankerd in rekenmethode		X		

Reflectie

In tabel 3 staat een overzicht van de werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘reflectie’: de leerling is in staat om te reflecteren op zijn of haar aanpak van leren en op de behaalde resultaten. Reflectie vindt plaats in verschillende groepeeringsvormen. Groepsgewijze reflectie na een les vindt op alle scholen plaats. Drie van de vier scholen hanteren daarnaast nog andere werkwijzen die niet specifiek zijn voor traditionele dan wel innovatieve scholen. Ten eerste reflecteren de leerlingen groepsgewijs in een reflectiekring waar leerlingen na het werken in de unit samenkomen. Ten tweede reflecteren de leerlingen één tot twee keer per jaar 1-op-1 met hun leerkracht. Bij leerlingen met problemen vinden de gesprekken vaker plaats en wordt soms een intern begeleider of intern gedragspecialist ingeschakeld. Ten derde reflecteren de leerlingen individueel aan de hand van één of meerdere reflectievragen op een formulier. Naast de geplande reflectiemomenten vinden er op alle scholen spontane reflectiemomenten plaats. Tijdens de instructies, het zelfstandig werken en het

bespreken van toetsen zet de leerkracht aan tot reflectie door het stellen van vragen. Ook het nakijken door de leerkracht en door de leerlingen kan een aanzet tot reflectie zijn.

Tabel 3. Werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘reflectie’

Werkwijze	Ta	Tb	Ia	Ib
Evaluatie na de les als fase in het directe instructiemodel	X	X	X	X
Reflectiegesprek met de leerkracht		X	X	X
Reflectieformulier		X		X
Reflectiekring			X	

Samenwerken

In tabel 4 staat een overzicht van de werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘samenwerken’: de leerling is in staat om samen te werken met anderen om zodoende van anderen te leren, maar ook om hen te helpen bij hun leerproces. Op alle scholen mogen leerlingen bij meerdere vakken samenwerken en worden er groepsdoorbrekende activiteiten georganiseerd. Op de innovatieve scholen is er meer ruimte om samen te werken, aangezien de leerlingen die willen samenwerken een werkplek kunnen kiezen waar zij andere leerlingen niet storen. Leerlingen werken ook vaker samen aan een gemeenschappelijk product.

Tabel 4. Werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘samenwerken’.

Werkwijze	Ta	Tb	Ia	Ib
Leerlingen helpen elkaar tijdens het zelfstandig werken. Dit leidt tot een individueel resultaat.	X	X	X	X
Leerlingen werken bij wereldoriëntatie en expressie samen. Dit leidt tot een gezamenlijk resultaat.	X	X	X	X
Groepsdoorbrekende vieringen en projecten	X	X	X	X
Tutorlezen	X	X		
Meerbegaafde leerlingen werken samen bij uitdagend werk	X			X
Coöperatieve werkvormen		X		
Gedeelde verantwoordelijkheid voor huishoudelijke taken in de school				X
Lessen van de Vreedzame school		X		

Richting, Ruimte en Ruggesteun in de leeromgeving

Per competentie is uiteengezet welke werkwijzen scholen hanteren. Het is echter van belang dat de competenties geïntegreerd worden ontwikkeld. Het is namelijk de interactie tussen zelfsturend leren competenties die een leerling in staat stelt tot zelfsturend leren (Stubbé & Theunissen, 2008). Stubbé & Theunissen (2013) stellen dat sprake is van een dergelijk zelfsturende leeromgeving wanneer zowel Richting, Ruimte als Ruggesteun geboden wordt. Daarom wordt nu in kaart gebracht op welke wijze de scholen Richting, Ruimte en Ruggesteun bieden en welke verbeteringen volgens hen mogelijk zijn.

Traditionele scholen

Richting. Ten eerste wordt Richting geboden doordat leerkrachten bepalen wat, waar, wanneer, met wie en hoe leerlingen leren. Ten tweede wordt volgens het directe instructiemodel aan het begin van de lessen de lesdoelen aan de leerlingen gecommuniceerd. De verbetermogelijkheden hebben betrekking op het structureler communiceren van de doelen en de verwachtingen.

Ruimte. Ten eerste wordt Ruimte geboden doordat de leerlingen invloed hebben op wat zij leren en incidenteel op waar, wanneer en met wie ze leren. Ten tweede worden de leerlingen verdeeld in drie niveaugroepen die elk op hun eigen niveau werken. Tenslotte kunnen de leerlingen op school Ta zelfstandig alle middelen pakken. Genoemde verbetermogelijkheden zijn het vergroten van de mogelijkheid voor leerlingen om zelf keuzes te maken en om op een eigen manier te leren. Op school Tb ziet men ook verbetermogelijkheden op het gebied van de toegankelijkheid van de materialen. De leerkrachten van school Ta vinden echter dat de Ruimte niet vergroot moet worden.

Ruggesteun. De leerlingen ontvangen gedurende de hele dag Ruggesteun. De verbeterpunten hebben betrekking op het organiseren van feedback en het bieden van Ruggesteun aan meerbegaafde leerlingen.

Innovatieve scholen

Richting. Ten eerste wordt Richting geboden doordat leerkrachten bepalen wat en hoe leerlingen leren en de kaders uitzetten met betrekking tot waar, wanneer en met wie leerlingen leren. Ten tweede vertelt de leerkracht volgens het directe instructiemodel aan het begin van de lessen de lesdoelen. Op school Ia worden de leerlingen daarnaast via het kindontwikkelplan op de hoogte gebracht van de doelen voor de komende periode en bestaat de dag uit duidelijke routines. School Ib

ziet verbeterpunten op het gebied van het communiceren van doelen en verwachtingen. De directie en intern begeleider zijn tevens van mening dat leerkrachten nog te veel beslissingen nemen over het leerproces van de leerlingen.

Ruimte. Ten eerste wordt Ruimte geboden doordat leerlingen mogen bepalen waar, wanneer en met wie ze leren. Bij wereldoriëntatie en het extra werk hebben leerlingen ook inspraak in wat ze leren en op school Ia via het kindontwikkelpun ook op hoe ze leren. Ten tweede zijn de leerlingen op school Ib, net als op de traditionele scholen, verdeeld over drie niveaugroepen die elk op hun eigen tempo werken. Op school Ia werken de leerlingen op hun eigen tempo en eigen manier doordat zij allemaal een gepersonaliseerd kindontwikkelpun hebben. Tenslotte hebben de leerlingen toegang tot alle middelen. De leerkrachten van school Ib zijn echter van mening dat hier nog verbetering in mogelijk is. De directie en intern begeleider van school Ib vinden dat de Ruimte vergroot moet worden door leerlingen nog meer eigen keuzes te laten maken.

Ruggesteun. De leerlingen ontvangen gedurende de hele dag Ruggesteun. De directie en intern begeleider van school Ib zien als verbeterpunt dat er nog meer Ruggesteun geboden moet worden met name op het gebied van ‘inzet en vooruitgang’. Leerkrachten zijn volgens hen nog te veel gefocust op het resultaat en te weinig op het proces.

Resultaten Onderzoeksvraag 2

Onderzoeksvraag 2 luidt: Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren traditionele en innovatieve basisscholen bij het bieden van een zelfsturende leeromgeving? Per niveau wordt in tabellen uiteengezet welke bevorderende en belemmerende factoren de scholen ervaren. In de tekst worden de meest genoemde factoren toegelicht. Wegens het beperkte aantal factoren op leerlingniveau zijn hierbij geen tabellen weergegeven. Sommige factoren staan zowel bij de bevorderende als bij de belemmerende factoren. Dit betekent dat de scholen de huidige situatie met betrekking tot deze factoren als deels bevorderend en deels belemmerend ervaren.

Leerlingniveau

Op leerlingniveau zijn twee hoofdfactoren te onderscheiden: kennis en vaardigheden, en overtuigingen.

Kennis en vaardigheden. Alle scholen geven aan dat het bevorderend werkt wanneer

leerlingen beschikken over zelfsturend leren competenties. De traditionele scholen en school Ib geven aan dat het tegelijkertijd belemmerend werkt dat in elke klas leerlingen zitten die niet over deze competenties beschikken of in het algemeen niet goed functioneren in een zelfsturende leeromgeving. “Sommige leerlingen hebben gewoon meer behoefte aan structuur. Er zit wel structuur in ons concept, maar ze hebben ook veel vrijheid. En de kinderen die daar niet goed mee om kunnen gaan, die kunnen die vier zelfsturend leren competenties daardoor ook minder goed” (leerkracht school Ib, 2014). De leerlingen geven zelf aan dat zij de competenties goed beheersen. Bij de competentie ‘samenwerken’ ervaren de leerlingen echter een aantal moeilijkheden. Bij het samenwerken ontstaat bijvoorbeeld snel ruzie.

Overtuigingen. De leerlingen zijn eensgezind in de overtuiging dat kinderen de competenties kunnen verwerven wanneer dit van jongs af aan wordt aangeleerd. “Nou als je bijvoorbeeld vanaf de kleuters al leert hoe je dat moet doen, dan is het veel makkelijker dan wanneer je het nu nog gaat leren” (leerling school Ta, 2014). Op de innovatieve scholen zijn de leerlingen daarnaast ook overtuigd van het belang van zelfsturend leren competenties. Als reden geven zij aan dat deze competenties tijdens de basisschoolperiode nuttig zijn. “Door reflectie weet je wat je al kan en waar je nog beter in moet worden” (leerling school Ib, 2014). Daarnaast zijn de competenties van belang voor later. “Later moet je ook plannen in je leven. Ook als je tiener bent, je hele leven eigenlijk” (leerling school Ib, 2014). Op de traditionele scholen daarentegen zijn de leerlingen over ‘regie nemen voor je eigen leerproces’ en ‘leerstrategieën toepassen’ minder enthousiast. Zij geven aan dat het rommelig kan worden als leerlingen hun eigen leerproces sturen en dat leerlingen misbruik kunnen maken van de vrijheid.

Leerkrachtniveau

De bevorderende en belemmerende factoren zijn weergegeven in respectievelijk tabel 1 en 2. Er zijn drie hoofdfactoren: kennis en vaardigheden, wil tot professionele ontwikkeling en overtuigingen. De hoofdfactor ‘overtuigingen’ is niet opgenomen in de tabel, maar wordt hieronder besproken.

Kennis en vaardigheden. Eén van de meest genoemde bevorderende factoren is dat leerkrachten zelf over de zelfsturend leren competenties beschikken, zodat zij voorbeeldgedrag kunnen

vertonen. Daarnaast werkt het bevorderend als leerkrachten weten welke doelen de leerlingen moeten bereiken. Dit is een voorwaarde om te kunnen differentiëren en los te laten. “Als jij weet, dit zijn de grote lijnen die ik dit kind dit jaar bij wil brengen, dan kun je ook gaan spelen” (directie school Ta). Het omgekeerde hiervan is tegelijkertijd de meest genoemde belemmerende factor. De directie van school Ia geeft aan dat veel scholen de methode volgen in plaats van de doelen. “Heel veel leerkrachten hebben ook niet de regie in handen. Ze volgen de methode, maar dat wil nog niet zeggen dat je weet wat je die kinderen aan het leren bent. Je houvast zit dan in een schijnveiligheid” (directie school Ia, 2014). Een andere veelgenoemde belemmerende factor is dat leerkrachten niet durven los te laten en leerlingen geen vertrouwen geven dat zij hun leerproces kunnen sturen. Het valt verder op dat school Ia geen belemmerende factoren heeft benoemd. Ze geven hierover aan dat het begin veel vroeg van medewerkers, maar “we zijn natuurlijk vier jaar bezig en we hebben nu het belangrijkste wel gehad” (intern begeleider Ia, 2014).

Wil tot professionele ontwikkeling. De directie en intern begeleider van de traditionele scholen geven aan dat het bevorderend werkt dat de leerkrachten zich professioneel willen ontwikkelen zodat ontbrekende kennis en vaardigheden kunnen worden ontwikkeld. “Zeker in het onderwijs moet je er van bewust blijven dat er altijd veranderingen zijn. We willen ook dat kinderen openstaan voor nieuwe ontwikkelingen. Dan moet je je als je in het onderwijs werkt ook openstellen voor nieuwe ontwikkelingen” (directie school Ta, 2014). De leerkrachten daarentegen denken dat hun collega’s een gebrek aan wil hebben om zich professioneel te ontwikkelen op het gebied van zelfsturend leren.

Overtuigingen. Het merendeel van de deelnemers heeft de overtuiging dat het mogelijk is dat basisschoolleerlingen zelfsturend leren competenties verwerven wanneer zij dit van jongs af aan leren. “Als je dat niet aangeleerd krijgt, is dat gewoon heel lastig” (leerkracht school Ib, 2014). School Ia gaat nog een stapje verder door te stellen dat kinderen deze competenties van nature al in zich hebben. “Ik denk dat wij het onderwijs alleen zo moeten organiseren dat daar ruimte voor komt. Dat we het verder omarmen in plaats van de kop indrukken. Dus het kind hoeft je niet zo erg aan te passen” (directie school Ia, 2014). Alleen de leerkrachten van school Ta delen deze mening niet. “Wat het lastig maakt, is dat kinderen daar helemaal niet mee bezig zijn. Ze zijn er nog helemaal niet aan toe”

(leerkracht school Ta, 2014).

Over het belang van zelfsturing verschillen de traditionele en innovatieve scholen van mening. De innovatieve scholen vinden zelfsturing van belang. Als reden wordt gegeven dat leren meer is dan taal en rekenen. “Leren is weten waar je goed in bent en je daarin profileren en dat willen delen met een ander” (leerkracht school Ia, 2014). Tevens wordt aangegeven dat leerlingen later ook zelfsturend moeten zijn. Op school Ib staat een deel van de leerkrachten echter niet achter het concept. De traditionele scholen vinden het van belang dat leerlingen zelfstandig kunnen zijn, maar de leerkracht moet wel degene blijven die het leerproces stuurt.

Tabel 1. Bevorderende factoren op leerkrachtniveau

Factor	Ta	Tb	Ia	Ib
Kennis en Vaardigheden				
Leerkrachten weten welke doelen de leerlingen moeten bereiken.	X	X	X	
Leerkrachten beschikken zelf over de zelfsturend leren competenties.		X	X	X
Leerkrachten durven los te laten en hebben vertrouwen.			X	X
Leerkrachten hebben inzicht in de onderwijsbehoefte van leerlingen en sluiten hierbij aan.	X			X
Leerkrachten creëren een veilig klimaat waarin leerlingen het gevoel hebben dat ze er mogen zijn	X	X		
Leerkrachten stellen grenzen en bieden een duidelijke structuur	X	X		
Leerkrachten zijn in staat om de leerlingen te leren hun eigen leerproces vorm te geven en hen daarbij te helpen.				X
Leerkrachten kunnen overzicht behouden over de leerlingen die verschillende activiteiten ondernemen.			X	
Wil tot professionele ontwikkeling				
Leerkrachten staan er voor open zich professioneel te ontwikkelen (op het gebied van zelfsturing)	X	X		

Tabel 2. Belemmerende factoren op leerkrachtniveau.

Factor	Ta	Tb	Ia	Ib
Kennis en Vaardigheden				
Leerkrachten durven niet los te laten en hebben geen vertrouwen.	X	X		X
Leerkrachten weten onvoldoende welke doelen de leerlingen moeten bereiken.	X	X		X
Leerkrachten beschikken zelf onvoldoende over de zelfsturend leren competenties om voorbeeld gedrag te kunnen vertonen.		X		X
Leerkrachten leggen de focus te veel op resultaat en te weinig op proces.	X			X
Leerkrachten hebben onvoldoende inzicht in de onderwijsbehoefte van leerlingen en sluiten hier onvoldoende bij aan.				X
Leerkrachten zijn onvoldoende in staat om de leerlingen te leren hun eigen leerproces vorm te geven en hen daarbij te helpen.				X
Leerkrachten stellen onvoldoende grenzen en bieden geen duidelijke structuur		X		
Wil tot professionele ontwikkeling				
Leerkrachten staan er onvoldoende voor open zich professioneel te ontwikkelen (op het gebied van zelfsturing)	X	X		

Schoolniveau

De bevorderende en belemmerende factoren staan weergegeven in respectievelijk tabel 3 en 4. Vijf hoofdfactoren spelen een rol: voorzieningen, tijd en geld, samenwerking team, professionele ontwikkeling en organisatie van het onderwijs.

Voorzieningen. De meest genoemde bevorderende factor is de beschikking over verschillende ruimtes. Wanneer leerlingen zelfsturend zijn, zullen zij regelmatig zelfstandig werken terwijl andere leerlingen instructie volgen. Dit is beter te organiseren wanneer leerlingen zich over meerdere ruimtes

kunnen verdelen. Het tegenovergestelde van deze factor is de meest genoemde belemmerende factor.

Tijd en geld. Op dit gebied spelen alleen belemmerende factoren. Drie van de vier scholen geven aan een gebrek aan tijd te ervaren om de werkwijzen onder schooltijd uit te voeren. Daarnaast stellen deze scholen dat het belemmerend werkt dat door een gebrek aan geld geen kleinere klassen samengesteld kunnen worden.

Samenwerking team. De meest genoemde bevorderende factor, die alleen een rol speelt op innovatieve scholen, is dat de leerkrachten samen het onderwijs verzorgen aan één groep leerlingen. Op die manier “houdt je elkaar scherp om op de goede manier Richting, Ruimte en Ruggesteun te bieden” (directie school Ib, 2014). Tevens is altijd een leerkracht beschikbaar om Ruggesteun te bieden tijdens het zelfstandig werken. Alleen school Tb ervaart belemmerende factoren op dit gebied.

Professionele ontwikkeling. De traditionele scholen geven aan dat het bevorderend werkt wanneer scholing wordt gefaciliteerd, zodat leerkrachten de benodigde kennis en vaardigheden verwerven. Op school Tb is dit gedeeltelijk al gerealiseerd.

Organisatie van het onderwijs. De scholen geven aan dat de organisatie van het onderwijs van invloed is op de mate waarin zelfsturend leren mogelijk is. De innovatieve scholen werken met een systeem waarbij de leerlingen gedurende de hele dag zelfstandig werken aan de hand van de weektaak, afgewisseld met instructie in kleine groepen. Op school Ta wordt gewerkt met het GIP-model. GIP staat voor van Groepsgericht naar Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Bij dit model gaat een groot deel van de leerlingen na een klassikale instructie zelfstandig aan de slag, terwijl de rest een verlengde instructie volgt. Deze systemen werken bevorderend. School Ta geeft aan dat het systeem van klassikaal lesgeven belemmerend werkt, omdat het weinig ruimte overlaat voor leerlingen om hun leerproces te sturen. “We hebben een klassikaal onderwijssysteem, waar weliswaar het zelfstandig werken als rode draad doorheen fietst. Maar uiteindelijk begint het met de klassikale instructie van de leerkracht en die bepaalt wat er vandaag gebeurt en welke les er gemaakt moet worden” (intern begeleider school Ta, 2014).

Tabel 3. Bevorderende factoren op schoolniveau

Factor	Ta	Tb	Ia	Ib
Voorzieningen				
Het schoolgebouw bevat verschillende ruimtes waar leerlingen zelfstandig kunnen werken	X	X	X	X
Open lokalen, waardoor samenwerking tussen klassen word bevorderd.				X
Beschikking over voldoende laptops	X			
Aanwezigheid van materialen waar hoogbegaafde leerlingen zelfstandig mee aan de slag kunnen	X			
Samenwerking team				
De leerkrachten verzorgen samen het onderwijs voor één groep leerlingen			X	X
In het team heerst een goede sfeer waarin leerkrachten bereid zijn elkaar te helpen.	X			
Er is een gedeelde schriftelijke vastgelegde visie op onderwijs en zelfsturing				X
Professionele ontwikkeling				
Nieuwe leerkrachten volgens een intensieve inwerkperiode			X	
Leerkrachten hebben scholing gevolgd op het gebied van de zelfsturend leren competentie reflectie		X		
Organisatie van onderwijs				
Het onderwijs is zo georganiseerd dat leerlingen de ruimte krijgen om zelfsturend te zijn.			X	
Instructie wordt gegeven in kleine instructiegroepen, waardoor leerkrachten veel Ruggesteun kunnen bieden			X	
GIP-model voor zelfstandig werken zorgt ervoor dat leerlingen een zekere mate van zelfstandigheid hebben	X			

Tabel 4. Belemmerende factoren op schoolniveau

Factoren	Ta	Tb	Ia	Ib
Voorzieningen				
Het schoolgebouw bevat onvoldoende ruimtes waar leerlingen zelfstandig kunnen werken	X	X		
Gebrek aan ruimte				X
Gebrek aan computers				X
Tijd en Geld				
Gebrek aan tijd om werkwijzen ter stimulering van zelfsturend leren competenties onder schooltijd uit te voeren	X	X		X
Gebrek aan financiële middelen om extra leerkrachten in te kunnen zetten en / of kleinere klassen samen te kunnen stellen	X	X		X
Leerkrachten ervaren hoge werkdruk waardoor het lastig is om professionele ontwikkeling op gang te brengen.	X	X		
Gebrek aan tijd om het onderwijs voor te bereiden				X
Samenwerking team				
Gebrek aan overlegmomenten met het team		X		
Er is geen gedeelde schriftelijk vastgelegde visie op onderwijs en zelfsturing		X		
Professionele ontwikkeling				
Gebrek aan scholing op het gebied van zelfsturend leren competenties	X	X		
Organisatie van onderwijs				
Klassikaal lesgeven zorgt ervoor dat leerlingen weinig regie hebben over hun eigen leerproces	X			

Extern niveau

De bevorderende en belemmerende factoren staan weergegeven in respectievelijk tabel 5 en 6.

Twee hoofdfactoren worden onderscheiden: ouders en onderwijsinspectie.

Ouders. De scholen ervaren vooral bevorderende factoren. De meest genoemde factor is dat de middelbaar tot hogeropgeleide ouders thuis de zelfstandigheid van hun kinderen stimuleren. “Het is makkelijker als kinderen thuis dat stukje zelfstandigheid aangeleerd krijgen, dat de school gewoon moeiteloos daarop voortbouwt” (intern begeleider school Ib, 2014). De innovatieve scholen ervaren het als bevorderend dat ouders bewust hebben gekozen voor een school waar leerlingen zelfsturend leren. Op de traditionele scholen is dat niet het geval, maar hier staan de ouders wel open voor nieuwe ontwikkelingen.

Onderwijsinspectie. Twee van de vier scholen ervaren alleen belemmerende factoren. Doordat de inspectie basisscholen alleen afrekent op lezen, taal en rekenen, worden basisscholen gestimuleerd hun aandacht vooral op deze vakken te richten. “We worden toch uiteindelijk afgerekend op die cito’s. Maar wij hechten niet alleen waarde aan taal en rekenen, maar ook aan al die andere dingen en dat zie je niet terugvertaald in de cito-uitslagen.” (directie school Ib, 2014). Ook de hoge eisen vormen een belemmering om de regie bij de leerlingen te leggen. “Er wordt wel van je verwacht dat ze aan het eind van het jaar dat en dat weten. Maar als ik het ze op hun eigen tempo en eigen manier laat doen, dan haal ik dus niet het resultaat” (leerkracht school Ta, 2014).

Tabel 5. Bevorderende factoren op extern niveau

Factor	Ta	Tb	Ia	Ib
Ouders				
De middelbaar tot hoger opgeleide ouders stimuleren zelfstandigheid bij hun kinderen.	X	X		X
De ouders hebben bewust gekozen voor een onderwijsconcept waarin leerlingen veel zelfsturing hebben.			X	X
De ouders staan open voor nieuwe ontwikkelingen.	X	X		
In samenwerking met ouders wordt het inzicht in de onderwijsbehoeften van leerlingen vergroot en ouder helpen mee om aan deze behoeften tegemoet te komen.			X	

Tabel 6. Belemmerende factoren op extern niveau

Factor	Ta	Tb	Ia	Ib
Ouders				
De lager opgeleide ouders stimuleren zelfstandigheid thuis bij hun kinderen nauwelijks.		X		
De hoogopgeleide resultaatgerichte ouders stimuleren resultaatgerichtheid bij leerkrachten.	X			
Onderwijsinspectie				
De onderwijsinspectie rekent basisscholen alleen af op lezen, taal en rekenen en hanteert strenge normen op dit gebied.	X			X

Conclusie

Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag luidde: Hoe stimuleren traditionele en innovatieve basisscholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties bij bovenbouwleerlingen? In deze conclusie wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen tussen de twee typen scholen en wat ons dat vertelt over de mate van zelfsturend leren op deze scholen.

Overeenkomsten. Met betrekking tot de competenties ‘samenwerken’ en ‘reflectie’ vertonen de traditionele en innovatieve scholen de meeste overeenkomsten. Alle scholen laten de leerlingen regelmatig samenwerken en organiseren groepsdoorbrekende activiteiten. Tevens wordt op alle scholen na de les groepsgewijs gereflecteerd volgens het directe instructiemodel.

Met betrekking tot Richting, Ruimte en Ruggesteun komen de scholen op één element van Richting overeen. De lesdoelen worden aan het begin van de les aan de leerlingen gecommuniceerd. Tevens komen de scholen overeen op één element van Ruimte. De leerlingen worden in niveaugroepen ingedeeld waarmee tegemoet wordt gekomen aan de behoefte om op een eigen tempo en eigen manier te werken. Op één innovatieve school is het programma zelfs afgestemd op

individuele onderwijsbehoeften. Tenslotte komen de scholen overeen in de wijze waarop Ruggesteun wordt geboden.

Verschillen. Met betrekking tot de competenties ‘regie nemen voor je eigen leerproces’ en ‘leerstrategieën toepassen’ zijn er grote verschillen tussen de traditionele en innovatieve scholen. De innovatieve scholen hanteren meer werkwijzen. Met betrekking tot ‘regie nemen voor je eigen leerproces’ laten alleen de innovatieve scholen leerlingen bepalen waar, wanneer en met wie leerlingen leren. Op één van de innovatieve scholen hebben de leerlingen ook invloed op hoe ze leren. De leerlingen op innovatieve scholen hebben daarnaast meer inbreng in wat ze leren. Bij de traditionele scholen blijven deze keuzes beperkt tot het extra werk, terwijl innovatieve scholen leerlingen ook bij het reguliere lesprogramma van wereldoriëntatie laten bepalen wat ze leren. Met betrekking tot ‘leerstrategieën toepassen’ laten alleen de innovatieve scholen leerlingen zelf doelen voor wereldoriëntatie bepalen. Tevens plannen de leerlingen op deze scholen meer werk dan op de traditionele scholen.

Met betrekking tot Richting, Ruimte en Ruggesteun verschillen de traditionele en innovatieve scholen op het element van Richting en Ruimte dat te maken heeft met wie de beslissingen neemt. Traditionele scholen bieden meer Richting doordat de leerkracht grotendeels beslist wat, waar, wanneer, met wie en hoe leerlingen leren. Innovatieve scholen bieden meer Ruimte doordat leerlingen meer zelf beslissingen mogen nemen.

Mate van zelfsturend leren. Uit de genoemde verschillen blijkt dat op traditionele scholen de meeste keuzes met betrekking tot het leerproces van leerlingen door leerkrachten worden gemaakt, terwijl de leerlingen op innovatieve scholen zelf veel keuzes mogen maken. Op basis van deze verschillen kan, naar verwachting, gesteld worden dat op de innovatieve scholen meer sprake is van zelfsturend leren. Voor zelfsturend leren is het van belang dat de zelfsturend leren competenties geïntegreerd worden ontwikkeld, in een omgeving waar leerlingen de Ruimte krijgen deze competenties te gebruiken om hun eigen leerproces te sturen (Stubbé & Theunissen, 2008). De kern van alle definities van zelfsturend leren is niet voor niks dat de controle over de educatieve beslissingen in handen van de lerende ligt (Percival, 1996). Op de traditionele scholen is dat niet het geval. Een aantal competenties die nodig zijn om zelfsturend te zijn worden wel ontwikkeld, maar er

wordt geen leeromgeving gecreëerd waarin leerlingen die competenties kunnen inzetten om hun eigen leerproces te sturen. De meeste beslissingen over het leerproces van de leerlingen worden namelijk door de leerkrachten genomen. Op de innovatieve scholen nemen de leerlingen zelf veel beslissingen over hun leerproces. Deze beslissingen hebben met name betrekking op waar, wanneer en met wie de leerlingen leren. Wat en hoe leerlingen leren wordt wel grotendeels door de leerkrachten bepaald.

Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag luidde: Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren traditionele en innovatieve basisscholen bij het bieden van een zelfsturende leeromgeving? In deze conclusie wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen tussen de twee typen scholen.

De traditionele en innovatieve basisscholen ervaren twee overeenkomende bevorderende factoren. Ten eerste beheerst een deel van de leerlingen de zelfsturend leren competenties. Ten tweede bevat het schoolgebouw verschillende ruimtes waar leerlingen zelfstandig kunnen werken. Geen van de belemmerende factoren wordt door alle scholen ervaren. Wanneer de verschillen tussen de twee typen scholen in kaart worden gebracht, valt het op dat veel verschillen niet terug te voeren zijn op het verschil tussen het traditionele onderwijsconcept enerzijds en het innovatieve onderwijsconcept anderzijds. Een deel van de factoren is echter wel specifiek voor traditionele dan wel innovatieve scholen. De scholen geven zelf ook aan dat de organisatie van onderwijs invloed heeft op de mate waarin leerlingen zelfsturend kunnen zijn. Vermeldenswaardig is dat bij de traditionele scholen het besef bestaat dat in de huidige situatie nog beperkt sprake is van zelfsturend leren en de leerkrachten nog niet over alle benodigde kennis en vaardigheden beschikken om dit te realiseren. De bevorderende en belemmerende factoren die alleen op traditionele scholen spelen hebben daardoor grotendeels betrekking op de mate waarin leerkrachten en ouders al dan niet openstaan voor nieuwe ontwikkelingen. De bevorderende factoren die alleen op innovatieve scholen worden ervaren, hebben daarentegen betrekking op de kennis en vaardigheden en overtuigingen waarover leerkrachten en ouders al beschikken. De innovatieve scholen ervaren geen belemmeringen die de traditionele scholen niet ervaren.

Discussie

In deze discussie worden de resultaten belicht vanuit de wetenschappelijke literatuur. Tevens wordt ingegaan op de beperkingen aan het onderzoek, ideeën voor vervolgonderzoek en de implicaties voor de praktijk.

Wetenschappelijke literatuur

De resultaten van onderzoeksvraag 1 tonen twee opvallende verschillen tussen traditionele en innovatieve scholen. Innovatieve scholen hanteren meer werkwijzen ter stimulering van de competentie ‘regie nemen voor je eigen leerproces’ en bieden daarnaast meer Ruimte. Het is niet onverwacht dat deze twee verschillen tegelijkertijd optreden. Stubbé en Theunissen (2013) hebben correlatief onderzoek gedaan naar het verband tussen zelfsturend leren competenties enerzijds en de mate van Richting, Ruimte en Ruggesteun anderzijds. Daaruit blijkt dat van de vier zelfsturend leren competenties, de competentie ‘regie nemen voor je eigen leerproces’ het meest correleert met de geboden Ruimte.

De resultaten van onderzoeksvraag 2 bevestigen de factoren die volgens de literatuur, zoals besproken in het theoretisch kader, van invloed zijn. Doordat via semigestructureerde interviews is doorgevraagd, is nog meer informatie boven tafel gekomen dan het geval was bij bijvoorbeeld het surveyonderzoek van Vandevelde, Vandenbussche, en Van Keer (2012). Ten eerste is meer inzicht verkregen in de specifieke kennis en vaardigheden die leerkrachten nodig hebben. Ten tweede blijkt op extern niveau dat ook de mate waarin ouders thuis zelfstandigheid stimuleren van invloed is. Doordat in het onderzoek traditionele en innovatieve scholen met elkaar zijn vergeleken, blijkt tenslotte ook dat de organisatie van het onderwijs een beïnvloedende factor is.

Uit de resultaten van onderzoeksvraag 2 blijkt dat alle deelnemers, behalve de leerkrachten van school Ta, van mening zijn dat het mogelijk is dat basisschoolleerlingen zelfsturend leren competenties verwerven, wanneer hen dit van jongs af aan wordt aangeleerd. Deze overtuiging is in overeenstemming met wat hierover in de literatuur bekend is. Uit onderzoek blijkt namelijk dat in tegenstelling tot wat lang de heersende opvatting was (Zimmerman, 1998), kinderen in staat zijn zelfsturend leren competenties te verwerven (Perry, Philips, & Dowler, 2004; Zimmerman, 1998) wanneer de leeromgeving hen daartoe stimuleert (Paris & Paris, 2001; Perry & Vandekamp, 2000).

Met betrekking tot de overtuigingen van leerlingen valt op dat leerlingen van innovatieve scholen meer belang hechten aan zelfsturend leren dan leerlingen van traditionele scholen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen in de verschillende onderwijsconcepten andere onderwijservaringen hebben opgedaan. De overtuigingen van leerlingen zijn namelijk grotendeels gebaseerd op onderwijservaringen uit het verleden (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Wegens het exploratieve karakter van dit onderzoek is veel informatie verzameld op een klein aantal scholen. De kleine steekproef maakt het echter lastig om de traditionele en innovatieve scholen te vergelijken. Voor vervolgonderzoek is het interessant om een grotere steekproef te nemen. Mogelijk komen de overeenkomsten en verschillen tussen traditionele en innovatieve scholen dan duidelijker naar voren.

De verkregen informatie over de werkwijzen die scholen hanteren en de wijze waarop zij Richting, Ruimte en Ruggesteun bieden, zijn niet gestaafd door observationeel onderzoek. Hierdoor is niet met zekerheid vast te stellen dat de scholen daadwerkelijk de werkwijzen hanteren die zij beweren te hanteren. Deze beperking is zo veel mogelijk ondervangen door drie verschillende groepen binnen de school te interviewen en daarnaast de schoolgids te analyseren. Wanneer de verschillende bronnen elkaar bevestigen, vergroot dit de betrouwbaarheid van de resultaten.

In het onderzoek is nagegaan op welke wijze scholen de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties stimuleren. Er is niet nagegaan of de gehanteerde werkwijzen ook effect hebben op de ontwikkeling van zelfsturend leren competenties. De traditionele en de innovatieve scholen kunnen daardoor slechts op inhoud en niet op effect worden vergeleken. Experimenteel vervolgonderzoek kan de effectiviteit van de werkwijzen in kaart brengen zodat de twee typen scholen ook op effect vergeleken kunnen worden.

Tenslotte is het voor vervolgonderzoek interessant om bij een aantal factoren de verschillen tussen traditionele en innovatieve scholen op kwantitatieve wijze verder in kaart te brengen. De leerkrachtovertuigingen kunnen bijvoorbeeld op meer aspecten worden vergeleken door middel van surveyonderzoek.

Implicaties voor de praktijk

Uit het onderzoek is gebleken dat op traditionele scholen minder sprake is van zelfsturend leren dan op innovatieve scholen. Wanneer traditionele scholen zelfsturend leren meer willen realiseren, is het van belang dat zij de zelfsturend leren competenties geïntegreerd ontwikkelen. Het is namelijk de interactie tussen de zelfsturend leren competenties die een lerende in staat stelt zelfsturend te zijn (Stubbé & Theunissen, 2008). De leerlingen moeten daarnaast de Ruimte krijgen zelf keuzes te maken met betrekking tot wat, waar, wanneer, met wie en hoe leerlingen leren. Alleen dan kunnen de leerlingen de verworven competenties inzetten om daadwerkelijk hun eigen leerproces te sturen. Innovatieve scholen kunnen de mate van zelfsturing nog uitbreiden door leerlingen meer keuzes te bieden in wat en hoe ze leren.

Tevens kwam uit het onderzoek naar voren dat scholen de Richting nog kunnen verbeteren door leerlingen structureel op de hoogte te stellen van de doelen. Dit kan alleen gerealiseerd worden als de leerkrachten zelf goed op de hoogte zijn van de doelen die leerlingen moeten bereiken. Volgens de deelnemers van dit onderzoek helpt het kennen van de doelen de leerkrachten ook om leerlingen met vertrouwen de Ruimte te geven om hun eigen leerproces te sturen.

Literatuurlijst

- Abrami, P.C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24* (2), 201-216. doi: 10.1080/0144341032000160146
- Baarda, D.B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction, 7* (2), 161-186.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review, 18*, 199-210. doi: 10.1007/s10648-006-9013-4

- Commissie van de Europese Gemeenschappen (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Retrieved from <http://www.socius.be/tiki-index.php?page=Een+Europese+ruimte+voor+levenslang+leren+realiseren>
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 (1), 39-47. doi: 10.1080/1470329032000172702
- Europese Raad (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 march 2000*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.html
- Fullan, M. (2009). Introduction to The Challenge of Change. Purposeful Action at Work. In M. Fullan (Eds.), *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!* (pp. 3-8). United States of America: Corwin.
- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2007). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boomonderwijs.
- Hornstra, T.E. (2013). *Motivational developments in primary school: Group-specific differences in various learning contexts* (Unpublished doctoral dissertation). Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- InnovatieImpuls Onderwijs (n.d.). *SlimFit*. Retrieved from <http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/iio-experimenten/de-5-iio-experimenten/slimfit.html>
- Keuzegids Basisonderwijs (n.d.). *Traditioneel Basisonderwijs*. Retrieved from <http://basisonderwijs.nu/traditioneel-onderwijs/>
- Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review*, 21, 1055–1080.
- Knapp, M.S. (1997). Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation, and professional learning. *Review of Educational Research*, 67 (2), 227-266.
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 52 (7), 130-139.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 36*, 89-101.
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Percival, A. (1996). Invited reaction: An adult educator responds. *Human Resource Development Quarterly, 7*, 131-139.
- Perels, F., Gürtler, T., & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem solving competence. *Learning and Instruction, 15*, 123-139. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.010
- Perry, N. E. (1998). Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support it. *Journal of Educational Psychology, 90* (4), 715-729.
- Perry, N. E., Philips, L., & Dowler, J. (2004). Examining Features of Tasks and Their Potential to Promote Self-Regulated learning. *Teachers College Record, 106*, 1854-1878.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 33*, 821-843.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16* (4), 385-407. doi: 1040-726X/04/1200-0385/0
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature. *Journal of Applied Psychology, 87* (4), 698-714. doi: 10.1037//0021-9010.87.4.698
- Roelofs, E., Visser, J., & Terwel, J. (2003). Preferences for various learning environments: teachers' and parents' perceptions. *Learning Environments Research, 6*, 77-110.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Stokhof, H., & De Vries, B. (2009). *Naar meer gestructureerde vrijheid. Leerstofborging in vraaggestuurd leren*. Retrieved from <http://hbo->

kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=han%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Aasmpid%3A9808

- Stubbé, H.E., & Dirksen, G. (2013). Richting, Ruimte en Ruggensteun. Blijvend investeren in ontwikkeling. *O&O*, 6, 33-38.
- Stubbé, H.E., & Theunissen, N.C.M. (2008). *Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: a meta-review*. Retrieved from:
http://www.researchgate.net/publication/228667440_Self-directed_adult_learning_in_a_ubiquitous_learning_environment_A_meta-review
- Stubbé, H.E., & Theunissen, N.C.M (2013) *Self-directed learning and Shared Strategy, Scope and Support in Primary Education*. Manuscript in preparation.
- Theunissen, N.C.M., & Stubbé, H.E. (2011). Duurzaam leren voor innovatieve werknemers. In: F. Vaas & P. Oeij (Eds.). *Innovatie die werkt: Praktijkvoorbeelden van netwerk-innoveren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- TOM: Onderwijs Anders (n.d.). *Over TOM*. Retrieved from <http://www.teamonderwijs.nl/?pag=4>
- Van den Oetelaar (2012). *21st Century skills in het onderwijs, whitepaper versie 1.0*. Retrieved from <http://www.21stcenturyskills.nl/whitepaper/>
- Van der Krogt, F.J., & Vermulst, A.A. (2000). Beliefs about organizing learning: a conceptual and empirical analysis of managers' and learners' learning action theories. *International Journal of Training and Development*, 4 (2), 124-137.
- Vandevelde, S., Vandebussche, L., & Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 1562-1571. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.099
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131-175. doi: 10.3102/00346543072002131.
- Winne, P.H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565. doi: 10.1007/s11251-005-1280-9

Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are they key subprocesses?

Contemporary Educational Psychology, 16, 307-313.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview.

Educational Psychologist, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-

Regulatory Perspective. *Educational Psychologist, 33 (2/3)*, 73-86.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice, 41*

(2), 64-70.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning:

Relating grade, seks and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational*

Psychology, 82, 51-59.