

Zelfstandig werken

Bevorderende en belemmerende factoren voor de ontwikkeling van zelfstandig werken bij leerlingen op de basisschool

J.P.L. Boer 3682900

H.J. Preuter 3649997

Begeleider: Marloes Hendrickx

mei 2014

Universiteit Utrecht

Samenvatting

In dit onderzoek is het zelfstandig werken op OBS Vleuterweide onderzocht. Uit literatuuronderzoek bleek dat verschillende contextfactoren hier invloed op hebben. Om de onderwijspraktijk te evalueren, is onderzocht wat bij leerkrachten en in de schoolorganisatie bevorderende en belemmerende factoren zijn voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen. Dit werd gedaan door middel van vragenlijsten aan leerkrachten en interviews met leden van het managementteam. Hieruit bleek dat voornamelijk het ontbreken van een gezamenlijke visie en beleid en een leerlijn het zelfstandig werken belemmert. Nagenoeg alle leerkrachthandelingen voor het creëren van een optimale leeromgeving waren bevorderend aanwezig.

Introductie

Het zelfstandig werken is in de afgelopen decennia steeds belangrijker geworden in het Nederlandse onderwijs. Deze onderwijsvorm bereidt leerlingen voor op het levenslang leren dat in onze kennismaatschappij centraal staat (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). Ook zorgt actief en zelfstandig leren voor betere kennisopslag en -transfer (Van der Hoeven, 2009). Om dit zelfstandig leren te bereiken, is een lang leertraject nodig (Simons & Zuylen, 1995). Kinderen moeten *leren leren*, de ontwikkeling van metacognitie is vereist om continue vernieuwing van kennis en vaardigheden te kunnen realiseren in wisselende contexten (Oostdam, Peetsma, & Blok, 2007). Hoe dit traject wordt vormgegeven, is op elke basisschool verschillend omdat diverse contexten het proces beïnvloeden (Bronfenbrenner, 1971). Op school-, leerkracht- en leerlingniveau spelen verscheidene factoren een rol bij de vormgeving van het zelfstandig werken.

In dit onderzoek worden de bevorderende en belemmerende contextfactoren voor de ontwikkeling het zelfstandig werken bij leerlingen op OBS Vleuterweide te Vleuten in kaart gebracht en geëvalueerd. In de afgelopen jaren is het leerlingaantal van deze basisschool sterk toegenomen, wat heeft geleid tot een snelle groei van het schoolteam. Als gevolg daarvan zijn op meerdere gebieden afspraken en het overzicht over leerlijnen vervaagd, waaronder ook de leerlijn van zelfstandig werken en leren. Het doel van dit onderzoek is te evalueren welke factoren op school- en leerkrachtniveau belemmerend of bevorderend zijn voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen op OBS Vleuterweide.

Omdat nog weinig bekend is over factoren op school- en leerkrachtniveau die het zelfstandig werken in de onderwijspraktijk beïnvloeden, zijn de uitkomsten van dit onderzoek wetenschappelijk relevant (Winne & Perry, 2000). Verder biedt het scholen inzicht in aspecten waarop ingezet moet worden bij het creëren van kwalitatief goed onderwijs op het gebied van zelfstandig werken.

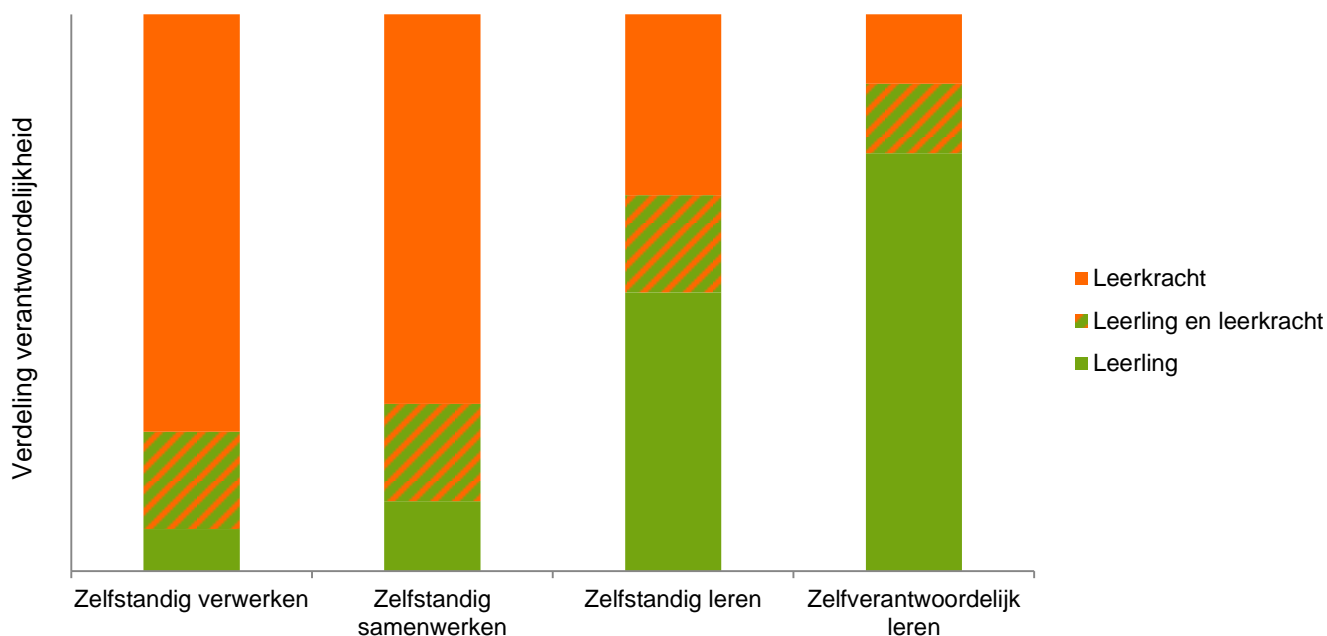
Zelfstandig werken

Het ontwikkelen van zelfstandigheid is een belangrijk maatschappelijk doel van het Nederlandse onderwijs (Dekkers & Meijnen, 2003). Onder 'zelfstandig' wordt verstaan dat een leerling op zichzelf, onafhankelijk van anderen, een leerdoel kan bereiken. Daarvoor moeten kinderen *leren leren*. Dit betreft het steeds vaardiger worden in het zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren en werken. Dit kan geoefend worden met zelfstandig werken op de basisschool. Zelfstandig werken is een werkwijze waarbij leerdoelen, leerstrategieën, feedback en beoordeling gedurende de basisschoolperiode in toenemende mate door de leerling wordt bepaald, onder begeleiding en sturing van de leerkracht (Van Hout-Wolters, Simons, & Volet, 2000).

Van zelfstandig verwerken naar zelfstandig leren

Volgens Simons en Zuylen (1995) kan het leren leren van leerlingen stapsgewijs worden opgebouwd met leerhoudingen en leervaardigheden die passen bij de mate van zelfstandigheid van leerlingen, te beginnen bij het *zelfstandig verwerken*. Dit is de eerste fase in het ontwikkelingsproces van het leren leren. De fasen die hierop volgen zijn het *zelfstandig samenwerken*, *zelfstandig leren* en

zelfverantwoordelijk leren. Gedurende deze fasen komt de verantwoordelijkheid voor het leerproces in toenemende mate bij de leerling te liggen. Dit is schematisch weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Verdeling van verantwoordelijkheid voor het leerproces tussen leerkracht en leerling binnen de vier fasen van zelfstandig werken.

Componenten van het leerproces. Het leerproces, waarvoor de verantwoordelijkheid geleidelijk overgaat op de leerling, bestaat volgens Simons & Zuylen (1995) uit vier componenten. Dit zijn (a) *het bepalen van leerdoelen*, (b) *bepalen van leerstrategieën*, (c) *vaststelling van leerresultaten en feedback*, en (d) *beoordeling en beloning*. De geschetste toenemende verantwoordelijkheid van de leerling over het leerproces houdt in dat de leerling steeds meer van deze componenten zelf bepaalt. In de eerste fase heeft de leerling een kleine rol; de vier componenten worden voornamelijk bepaald door de leerkracht, terwijl de leerling individueel werkt. In de fasen daarop krijgt de leerling steeds meer leerhoudingen en leervaardigheden aangeleerd en verantwoordelijkheid toebedeeld om uiteindelijk zelfstandig en zelfverantwoordelijk te kunnen leren. Dit is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Stapsgewijze opbouw van zelfstandig werken

Fase	Rol leerkracht	Rol leerling
Zelfstandig verwerken	Leerdoelen bepalen Leerstrategieën bepalen Vaststellen leerresultaten Beoordelen	Individueel werken zonder hulp van de leerkracht

Bevorderende en belemmerende factoren bij zelfstandig werken

Zelfstandig samenwerken	Leerdoelen bepalen Leerstrategieën bepalen Vaststellen leerresultaten Beoordelen	Samenwerken zonder hulp van de leerkracht
Zelfstandig leren	Leerdoelen bepalen Vaststellen leerresultaten Beoordelen	Leerstrategie bepalen Werken zonder hulp van de leerkracht
Zelfverantwoordelijk leren	Begeleiden van de leerling	Leerdoelen bepalen Leerstrategieën bepalen Vaststellen leerresultaten Beoordelen

Leerlingfactoren. Tussen de vier fasen van zelfstandig werken bestaat een verschil in de vereiste kennis en vaardigheden ten aanzien van leer- en denkprocessen (Simons & Zuylen, 1995). Voor het zelfstandig verwerken en samenwerken is weinig tot geen van deze kennis en vaardigheden vereist, in tegenstelling tot het zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Leerlingen moeten in deze twee laatste fasen kennis bezitten over leerstrategieën en leerdoelen, typen feedback en typen toetsing. Zij moeten geleidelijk hun eigen denk- en leerprocessen kunnen begrijpen, monitoren en sturen. Dit wordt ook wel metacognitie genoemd. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat jonge kinderen hier nog gelimiteerd in zijn (Brown, 1978; Flavell, 1978; Flavell, 1979; Flavell & Wellman, 1977; Kreutzer, Leonard, & Flavell, 1975).

De leeftijd waarop de vier verschillende fasen in de leerlijn kunnen aanvangen, is afhankelijk van de metacognitieve mogelijkheden van de leerlingen. Flavell (1992) combineerde de ontwikkeling van de metacognitie met de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget. In deze theorie wordt gesteld dat de cognitieve ontwikkeling van kinderen in vier periodes verloopt, waarbij elke periode eigen kenmerken heeft. In de vroegste periodes, van twee tot elfjarige leeftijd, staat het egocentrisme centraal. Dit betekent dat kinderen niet in staat zijn om hun eigen cognitie als onderwerp van denken te nemen; zij hebben nog onvoldoende metacognitieve mogelijkheden. In de formeel-operationele fase, die rond het elfde levensjaar start, kunnen kinderen voor het eerst hypothetisch-deductief redeneren, waarvoor metacognitie nodig is. Rond het elfde levensjaar is de basale metacognitie dus voldoende ontwikkeld om zelfstandig en zelfverantwoordelijk te leren (Flavell, 1992).

Gegeven de allereerste metacognitieve bewustwording rond de leeftijd van vijf jaar, vindt de totale ontwikkeling van de basale metacognitie plaats in de leeftijdsperiode van vijf tot elf jaar (Veenman, Wilhelm, & Beishuizen, 2004). Binnen de fasen van Simons en Zuylen (1995) is ook een toenemende hoeveelheid metacognitieve kennis en vaardigheden nodig. Daarom sluiten deze twee theorieën goed op elkaar aan. Omdat de ontwikkeling van de metacognitie rond het vijfde levensjaar start, kan in de onderbouw begonnen worden met de eerste fase 'zelfstandig verwerken'. Vervolgens staat het zelfstandig samenwerken naast het zelfstandig verwerken centraal in de middenbouw. Aan

het zelfstandig leren kan in de bovenbouw aandacht worden besteed. Voor het zelfverantwoordelijk leren is een dermate hoeveelheid metacognitieve kennis en vaardigheden nodig, dat dit meer geschikt is voor het voortgezet onderwijs. Daarom zal de focus binnen dit onderzoek liggen op de eerste drie fasen van het model van Simons en Zuylen (1995).

Zelfstandig werken vanuit contextperspectief

Naast de factoren op leerlingniveau, speelt ook de context een grote rol in de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen (Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2010). Door de groei van interesse naar sociocognitieve-, socioconstructieve- en socioculturele theorieën van leren is meer nadruk gekomen op deze contextrol in het vormen van de cognitie en motivatie van leerlingen (Bronfenbrenner, 1979; Perry, Van de Kamp, Mercer, & Nordby, 2002). Binnen de context kunnen twee niveaus worden onderscheiden; dit zijn de leerkracht en de school (Vermunt & Verloop, 1999). Volgens Butler (2002) en Vrieling, Bastiaens en Stijnen (2010) zijn *leerkrachten* een belangrijke factor in het creëren van structuur in leerprocessen en het bieden van ruimte zodat leerlingen hun eigen leren kunnen reguleren. De leeromgeving is hierbij van belang en moet duidelijk zijn voor leerlingen. Met de leeromgeving wordt volgens Roelofs (2000) het geheel van maatregelen bedoeld op het gebied van instructie, begeleiding, leertaken, beoordeling en de sociale en fysieke inbedding hiervan. Daarnaast heeft de *school* via beleid en organisatie invloed op het handelen van leerkrachten en hun inrichting van de leeromgeving.

Deze context van leerkracht en school kan de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen bevorderen of belemmeren. Hoe beter de kwaliteit hiervan, hoe meer het ontwikkelingsproces van de leerlingen bevordert zal worden. Omdat een basisschool veel invloed kan uitoefenen op deze context, in tegenstelling tot de kenmerken van leerlingen, is het van belang de kwaliteit hiervan steeds te verbeteren en te waarborgen.

Leerkrachtniveau. Om de ontwikkeling van het zelfstandig werken en leren zo optimaal mogelijk te laten verlopen, is het van belang dat de leerkracht in zijn handelen een zone van naaste ontwikkeling creëert (Vygotsky, 1978). Dit houdt in dat de leerkracht in zijn handelen aansluit bij de juiste fase van het zelfstandig werken en een ondersteunende context realiseert zodat het leerproces effectief verloopt. Uit een multiple casestudy van Perry et al. (2002) naar effectieve leerkracht-leerling interactie voor de ontwikkeling van zelfstandig werken en leren, komen vijf handelingen naar voren waardoor de leerkracht een ondersteunende context realiseert. Dit zijn (a) *keuzes aanbieden*, (b) *ruimte voor zelfstandigheid bieden*, (c) *leerlingen laten evalueren*, (d) *mogelijkheden voor instrumentele support bieden* en (e) *opbouwende feedback geven*. Deze factoren zullen afzonderlijk worden toegelicht.

Ten eerste houdt het *aanbieden van keuzes* in dat de leerkracht een bepaalde mate van vrijheid geeft zodat de leerlingen zelf keuzes kunnen maken in het leerproces. Dit stimuleert de metacognitie, wat nodig is voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken (Paris & Paris, 2010; Snow & Lohman, 1984). Ten tweede moet de leerkracht *ruimte voor zelfstandigheid bieden*. Dit betekent dat leerlingen zelf controle krijgen en ervaren over hun leerproces en -taken, waarbij de leerkracht een

uitdagende en veilige omgeving creëert (Perry et al., 2002). Wanneer leerlingen ervaren dat zij met hun gedrag invloed hebben op het resultaat, leidt dit tot diepere cognitieve processen die het zelfstandig werken bevorderen (Pintrich, 2000). De derde manier om zelfstandigheid te bevorderen is dat leerlingen hun eigen werk en dat van anderen kunnen *evalueren*. Pintrich (2004) onderscheidt binnen de zelfevaluatie twee processen. Enerzijds leren leerlingen hun eigen prestatie te beoordelen, anderzijds faciliteert het de ontwikkeling van *self-assessment*. Deze vaardigheden van evalueren en beoordelen zijn van belang bij het zelfstandig leren werken (Simons & Zuylen, 1995). Ten vierde wordt onder *mogelijkheden voor instrumentele support bieden* verstaan dat de leerkracht de ontwikkeling van de leerlingen ondersteunt door middel van vragen stellen, verduidelijken, corrigeren, uitwerken en voordoen (Paris & Newman, 2002). Dit wordt ook wel *scaffolding* genoemd en is gebaseerd op de theorie van Vygotsky (1978) over de zone van naaste ontwikkeling. Volgens Perry et al. (2002) kan *scaffolding* zowel door de leerkracht als door leerlingen onderling worden toegepast. De leerkracht kan ruimte scheppen voor onderlinge *scaffolding* door de leerlingen te laten samenwerken, ideeën uitwisselen en brainstormen bij het oplossen van een probleem (Paris & Newman, 2010; Vrieling, Bastiaens & Stijnen, 2010). Het is van belang dat de leerkracht deze interacties leidt om positieve afhankelijkheid te verzekeren en feedback te geven op het samenwerkingsproces (Bolhuis & Voeten, 2001). Omdat het doel van *scaffolding* is dat de leerling in toenemende mate zichzelf kan sturen, merken Kirschner, Sweller en Clark (1996) op dat *scaffolding* uitsluitend effectief is als de leerling voldoende kennis en vaardigheden heeft om zichzelf daadwerkelijk intern te sturen. Alleen op die manier kan de invloed van de leerkracht steeds meer afnemen. Ten slotte is het van belang dat de *feedback* van de leerkracht niet bedreigend is en georiënteerd op beheersing. Wanneer de feedback opbouwend van aard is, geeft het de leerling een gevoel van competentie wat voorwaardelijk is voor ontwikkeling (Ryan & Deci, 2000). Hierop aansluitend is uit onderzoek van Paris en Newman (2010) gebleken dat zelfstandig werken en leren in het onderwijs bereikt kan worden door leerkrachten die *academische competitie* tussen leerlingen minimaliseren.

In het toepassen van bovenstaande principes moet de leerkracht rekening houden met de ontwikkelingsfase in het zelfstandig werken van de leerlingen (Simons & Zuylen, 1995). Op welke handelingen het accent ligt en in welke mate, zal per fase verschillen omdat het afhankelijk is van de metacognitieve kennis en vaardigheden van de leerlingen. In de eerste fase, waarin de leerlingen leren zelfstandig te verwerken, biedt de leerkracht zelf veel instrumentele support omdat de metacognitie nog ontwikkeld moet worden (Flavell, 1992). De uitdagingen en taken zijn eenvoudig en de samenwerking minimaal. In de tweede fase, waarin leerlingen leren zelfstandig samen te werken, zal meer ruimte zijn voor onderlinge evaluatie en samenwerking. In de laatste twee fasen verschuift de verantwoordelijkheid steeds meer naar de leerlingen en neemt de rol van de leerkracht af.

Schoolniveau. Om bij de leerlingen een duurzame ontwikkeling te realiseren op het gebied van zelfstandig werken en leren, is het van belang dat het leerproces over de jaren heen een goede opbouw heeft. Hiervoor is een doorgaande leerlijn nodig van groep 1 tot en met 8, gebaseerd op het vier-fasen model van Simons & Zuylen (1995) en passend bij de metacognitieve mogelijkheden van de leerlingen (Runhaar, Sanders, & Slegers, 2009). Door het formuleren van een gezamenlijke

definitie, visie en beleid op schoolniveau, komen alle partijen op één lijn te liggen. Dit vergroot de kans dat leerkrachten dezelfde betekenis geven aan het concept zelfstandig werken, wat vaak als een succesfactor wordt ervaren (Sol, 2012). Andersom belemmert het ontbreken van deze aspecten de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen. Zo kan volgens Bereiter (1990) onduidelijkheid en heterogeniteit ontstaan onder leerkrachten waardoor de kans bestaat dat de aanpak niet intensief en langdurig genoeg is. Ook kan spraakverwarring ontstaan over terminologie en aanpak, doordat zelfstandig werken een breed concept is en er vele definities bestaan (Elshout-Mohr, Stawski, & De Bruijn, 1996; Simons & Zuylen, 1995). Wanneer de visie van het schoolmanagement over het belang, de aanpak en vormgeving van de leerlijn zelfstandig werken in conflict is met de professionele visie van de leerkrachten kan dit tot weerstand leiden, wat vaak gepaard gaat met negatieve emoties (Veen & Sleegers, 2006). Het management kan dit voorkomen door veranderingsbereidheid te creëren onder leerkrachten. Dit wordt gedefinieerd als de bereidheid van mensen om zich in te zetten om het gewenste gedrag te realiseren (Metzelaar & Cozijnsen, 2005). Het is een belangrijke voorwaarde dat het team welwillend achter het voorgestelde beleid staat voor een soepel verloop hiervan (Könings, Brand-Gruwel, & van Merriënboer, 2007). Veranderingsbereidheid kan gecreëerd worden door de leerkrachten een bepaalde hoeveelheid controle te laten ervaren tijdens het ontstaansproces en het onderhouden van het betreffende beleid, in dit geval het schoolbrede beleid over zelfstandig werken (Fullan, 2009).

Onderzoeksvraag

Het is dus van belang dat leerlingen op school leren zelfstandig te werken en daarbij in groeiende mate verantwoordelijkheid krijgen. Zowel op leerkracht- als op schoolniveau hebben verschillende factoren invloed op dit proces. Vanuit het theoretisch kader en de hulpvraag van de school is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *‘Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren op school- en leerkrachtniveau voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken in groep 1 tot en met 8 op OBS Vleuterweide?’*

Om een antwoord te vinden op deze vraag zijn drie deelvragen opgesteld.

1. *Is er op OBS Vleuterweide sprake van een doorgaande leerlijn wat betreft de vormgeving van het zelfstandig werken van groep 1 tot en met groep 8?*
2. *In hoeverre wordt de ontwikkeling van het zelfstandig werken bevorderd op leerkrachtniveau?*
3. *In hoeverre wordt de ontwikkeling van het zelfstandig werken bevorderd op schoolniveau?*

De verwachting is dat onderlinge verschillen op leerkrachtniveau in zowel de verdeling van de verantwoordelijkheid over het leerproces als de fase waarop de leerkracht aansluit belemmerend zullen zijn voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken. Uit onderzoek blijkt dat bepaalde kenmerken van de kennis van leerkrachten, zoals de opvattingen die ze hebben over hun werk, sterk worden bepaald door de persoonlijkheid van de leerkracht zelf, hun ervaringen en wat hun visie is op het lesgeven (Calderhead, 1996).

Bevorderende factoren op leerkrachtniveau zullen de mogelijkheden voor brainstormen en samenwerken zijn. Dit is onderdeel van het coöperatief leren waarmee op OBS Vleuterweide gewerkt wordt (Johnson & Johnson, 1999). Een belemmerende factor op leerkrachtniveau zal naar verwachting de beperkte mogelijkheid voor evaluatie door leerlingen zijn (Simons & Zuylen, 1995.) Vanwege de sterke groei in leerling- en leerkrachtaantal wordt verwacht dat belemmerende factoren op schoolniveau het ontbreken van een gezamenlijke visie en definitie zijn, evenals een duidelijke leerlijn en een schoolbreed beleidsplan waar het hele team achter staat. Een bevorderende factor op schoolniveau zal zijn dat de directie van OBS Vleuterweide intrinsiek gemotiveerd is om het zelfstandig werken te verbeteren. Dit blijkt uit het belang dat zij hechten aan de verbetering van het zelfstandig werken (Deni & Ryan, 1985).

Methode

Participanten

De participanten in dit onderzoek waren 25 leerkrachten en 2 leden van het managementteam van OBS Vleuterweide te Vleuten. De leerkrachten waren werkzaam in groep 1 tot en met 8, met een verdeling van 3 mannen en 22 vrouwen. De leeftijden van de leerkrachten varieerden tussen 22 en 57 jaar, met een gemiddelde van 34 jaar (SD 9,8). De gemiddelde ervaring in werkjaren was 11 jaar (SD 10,6). Het managementteam bestond uit één directeur, twee locatieleiders en vier bouwcoördinatoren, van wie twee dit combineren met de functie van locatieleider. Voor het interview zijn de directeur en een locatieleider geselecteerd omdat zij de kern vormen van het managementteam.

Instrumenten

De data om beide deelvragen te beantwoorden werden verzameld met behulp van een digitale vragenlijst aan de leerkrachten en interviews met de directieleden.

Vormgeving zelfstandig werken. Om te onderzoeken in hoeverre aan een optimale leerlijn werd voldaan, kregen de leerkrachten twee open vragen over de vormgeving van het zelfstandig werken in de klas. Deze luiden: *'Hoe geef je het zelfstandig werken vorm in je klas?' en 'Volgens Simons en Zuylen (1995) bestaat het leerproces uit vier componenten. In hoeverre is de verantwoordelijkheid voor deze componenten verdeeld over jou en de leerlingen?'* Bij deze vraag konden de leerkrachten hun verdeling van verantwoordelijkheid ten aanzien van het leerproces aanvinken in een matrix, met verticaal de componenten van het leerproces en horizontaal de keuze voor leerkracht, leerkracht en leerling of leerling.

Bevorderende en belemmerende factoren op leerkrachtniveau. Om te meten in hoeverre sprake was van een optimale leercontext en optimaal leerkrachtgedrag, moesten de leerkrachten negentien stellingen scoren. De positief gestelde stellingen waren indicatoren van een optimale situatie, afgeleid uit de voorgaande literatuur. Elke stelling vertegenwoordigde één aspect van deze situatie. Voorbeelden van deze stellingen zijn: *'De leerlingen krijgen mogelijkheden om hun werk te evalueren', 'Er zijn duidelijke afspraken gemaakt t.a.v. zelfstandig werken', 'Ik minimaliseer de schoolse competitie tussen leerlingen'*. De leerkrachten konden met een Likertschaal, bestaande uit

vijf punten, aangeven in hoeverre zij het met deze stellingen eens of oneens waren. Punt 1 stond voor 'helemaal oneens' en punt 5 voor 'helemaal eens'.

De score op elke stelling gaf aan in hoeverre sprake was van deze bevorderende factoren. Het (gedeeltelijk) ontbreken van een bevorderende factor werd gezien als een belemmerende factor. De eerste vijf stellingen hadden betrekking op het schoolbeleid van zelfstandig werken vanuit het perspectief van het schoolteam. De overige stellingen richtten zich op de kennis en het handelen van de leerkracht zelf.

Bevorderende en belemmerende factoren op schoolniveau. Om de visie en definitie van de leerkrachten onderling te kunnen vergelijken, werden twee open vragen gesteld: '*Wat versta jij onder zelfstandig werken?*' en '*Wat is je visie op zelfstandig werken?*'. Daarnaast werden mondelinge interviews gehouden met de leden van het managementteam om de bevorderende en belemmerende factoren op schoolniveau vast te stellen. De interviews waren semi-gestructureerd zodat de belangrijkste onderwerpen aan bod zouden komen maar ook ruimte bestond voor een andere volgorde in de vragen en/of het toevoegen van nieuwe vragen. Verder hadden de interviews een gelijke opbouw met een combinatie van open en gesloten vragen die gebaseerd waren op de beschreven literatuur. De onderwerpen 'gezamenlijke definitie en visie', 'schoolbreed beleid' en 'weerstand' stonden centraal. Voorbeeldvragen waren '*In hoeverre denkt u dat er eenheid bestaat binnen het team wat betreft de definitie van zelfstandig werken?*', '*Bestaat op OBS Vleuterweide een beleid voor het aanleren van zelfstandig werken?*' en '*Hoe gaat u om met weerstand bij leerkrachten ten aanzien van beleid en afspraken?*'

Design en procedure

Bij dit onderzoek is sprake van een Mixed-Design, waarbij kwalitatief evaluerend en beschrijvend onderzoek de hoofdrol speelt. In de beginfase van het onderzoek werden de leerkrachten digitaal uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. Zij kregen hier enkele weken de tijd voor. Gedurende deze weken werden alle leerkrachten hieraan herinnerd, zowel digitaal als mondeling. Ook vonden in deze periode de individuele interviews plaats. De interviews werden opgenomen met een voicerecorder om deze later te transcriberen.

Analyse

Vormgeving zelfstandig werken. Om de vormgeving van het zelfstandig werken in de verschillende groepen te vergelijken en de leerlijn te analyseren, werd eerst geïnterpreteerd in welke fase van zelfstandig werken elke groep zich bevond. Dit werd gedaan aan de hand van de antwoorden op de vraag '*Hoe geef je het zelfstandig werken vorm in de klas?*' en de matrix over de verantwoordelijkheidsverdeling tussen leerkracht en leerling. Deze data werden door beide onderzoekers individueel vergeleken met de fasekenmerken uit Tabel 1. De fase waarvan de kenmerken het meest overeenkwamen met de door de participant genoemde kenmerken uit de onderwijspraktijk, werd gekozen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hierbij was 80%. De gevallen waarin geen overeenstemming was tussen de twee beoordelaars, zijn gezamenlijk bestudeerd en beoordeeld.

Vervolgens werd geanalyseerd of op OBS Vleuterweide sprake is van een opbouwende leerlijn voor de groepen 1 tot en met 8. Daarvoor werden de groepen met hun vastgestelde fases van zelfstandig werken op leerjaar geordend. Ook werden de groepen met hun verantwoordelijkheidsverdeling voor de componenten van het leerproces op leerjaar geordend. In beide resultaatweergaven is een lijn gecreëerd die de huidige leerlijn op OBS Vleuterweide aangeeft wat betreft de fases van zelfstandig werken en de verantwoordelijkheidsverdeling.

Bevorderende en belemmerende factoren op leerkrachtniveau. Voor de vaststelling van bevorderende en belemmerende factoren op leerkrachtniveau zijn de 19 stellingen geanalyseerd, waarbij de eerste stap was om de antwoorden op de Likertschaal van 1 tot en met 5 om te zetten naar de range -2 tot en met 2. Daarna is met deze data een *one sample t-test* uitgevoerd. Wanneer de gemiddelde score op een stelling significant positief was, kwam dit in de lespraktijk voor en werd dit als bevorderende factor gezien voor het zelfstandig werken. Bij een significant negatief gemiddelde werd de stelling opgevat als een belemmerende factor.

Bevorderende en belemmerende factoren op schoolniveau. Om vast te stellen in hoeverre de leerkrachten overeenkwamen in hun visie op en definitie van zelfstandig werken, werden de antwoorden op deze open vragen uit de vragenlijst eerst bottom-up gelabeld en onderling vergeleken. Bij een overeenkomst in de labels bij 51% van de leerkrachten of meer, werd dit als een bevorderende factor gezien. Dit betekent dat meer dan de helft de leerkrachten overeenkomt in hun visie of definitie, wat belangrijk is voor homogeniteit binnen het schoolteam. Bij een lager percentage werd dit beschouwd als een belemmerende factor.

De antwoorden op de interviewvragen zijn met een bottom-up methode gelabeld, met als doel de informatie overzichtelijk in te delen. De transcripten werden in stukken gedeeld en onder het juiste label geplaatst. De gebruikte labels zijn onderverdeeld in kernlabels en sublabels. Het eerste kernlabel was '*gezamenlijke visie en definitie*' met als sublabels '*eigen definitie*', '*gezamenlijke definitie*', '*eigen visie*' en '*gezamenlijke visie*'. Het tweede kernlabel was '*schoolbreed beleid*' met als sublabels '*vormgeving van schoolbreed beleid*', '*betrokkenheid leerkrachten bij de vormgeving*' en '*overdracht naar leerkrachten*'. Het laatste kernlabel was '*weerstand*' met als sublabels '*uitvoering van schoolbreed beleid door leerkrachten*' en '*vermindere van weerstand*'. De informatie binnen de labels werd vergeleken met de literatuur en op basis daarvan werden de bevorderende en belemmerende factoren op schoolniveau vastgesteld.

Resultaten

Vormgeving zelfstandig werken

De verdeling van verantwoordelijkheid voor de vier componenten van het leerproces is per groep weergegeven in Tabel 2. Het bepalen van de leerdoelen is in nagenoeg alle groepen de verantwoordelijkheid van de leerkracht. De beoordeling en beloning wordt daarentegen in elf van de veertien groepen door leerkracht en leerling samen gedaan. Dit geldt ook voor de feedback. Het bepalen van de leerstrategieën wordt in zes groepen door leerkracht en leerling gedaan, en in acht groepen door de leerkracht.

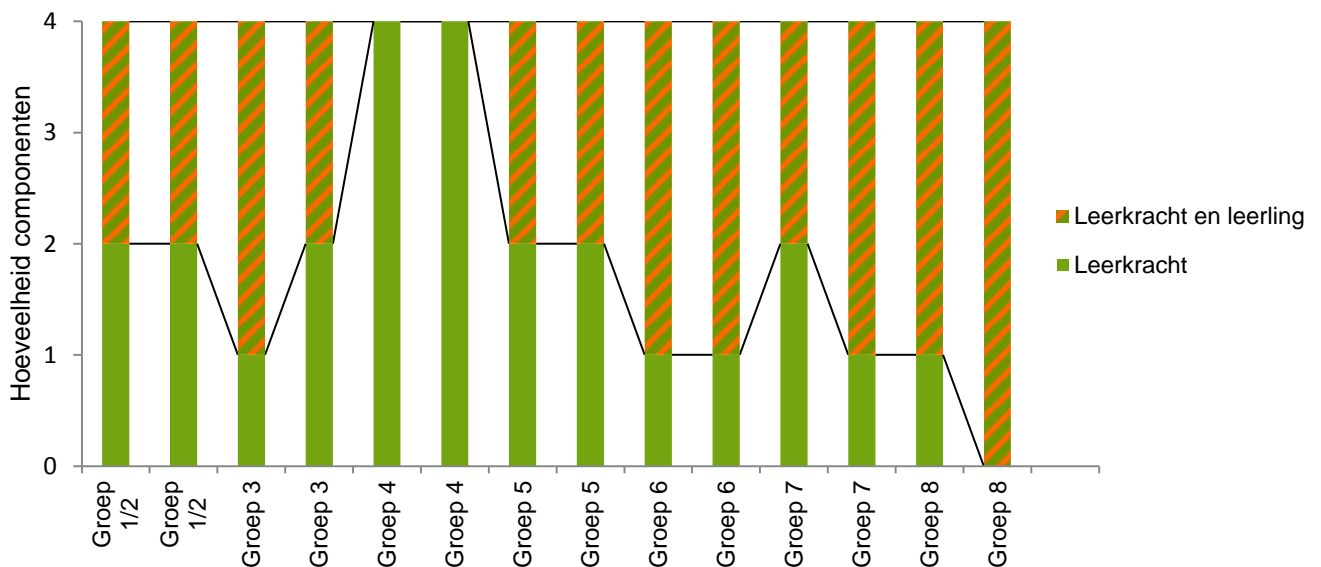
Tabel 2

Verdeling van verantwoordelijkheid voor de vier componenten van het leerproces per groep

	Bepalen leerdoelen	Bepalen leerstrategieën	Feedback	Beoordeling en beloning
Groep 1/2	lk	lk en ln	lk	lk en ln
Groep 1/2	lk	lk	lk en ln	lk en ln
Groep 3	lk en ln	lk	lk en ln	lk en ln
Groep 3	lk	lk	lk en ln	lk en ln
Groep 4	lk	lk	lk	lk
Groep 4	lk	lk	lk	lk
Groep 5	lk	lk	lk en ln	lk en ln
Groep 5	lk	lk	lk en ln	lk en ln
Groep 6	lk	lk en ln	lk en ln	lk en ln
Groep 6	lk en ln	lk en ln	lk en ln	lk
Groep 7	lk	lk	lk en ln	lk en ln
Groep 7	lk	lk en ln	lk en ln	lk en ln
Groep 8	lk	lk en ln	lk en ln	lk en ln
Groep 8	lk en ln	lk en ln	lk en ln	lk en ln

Noot. lk = leerkracht, ln= leerling

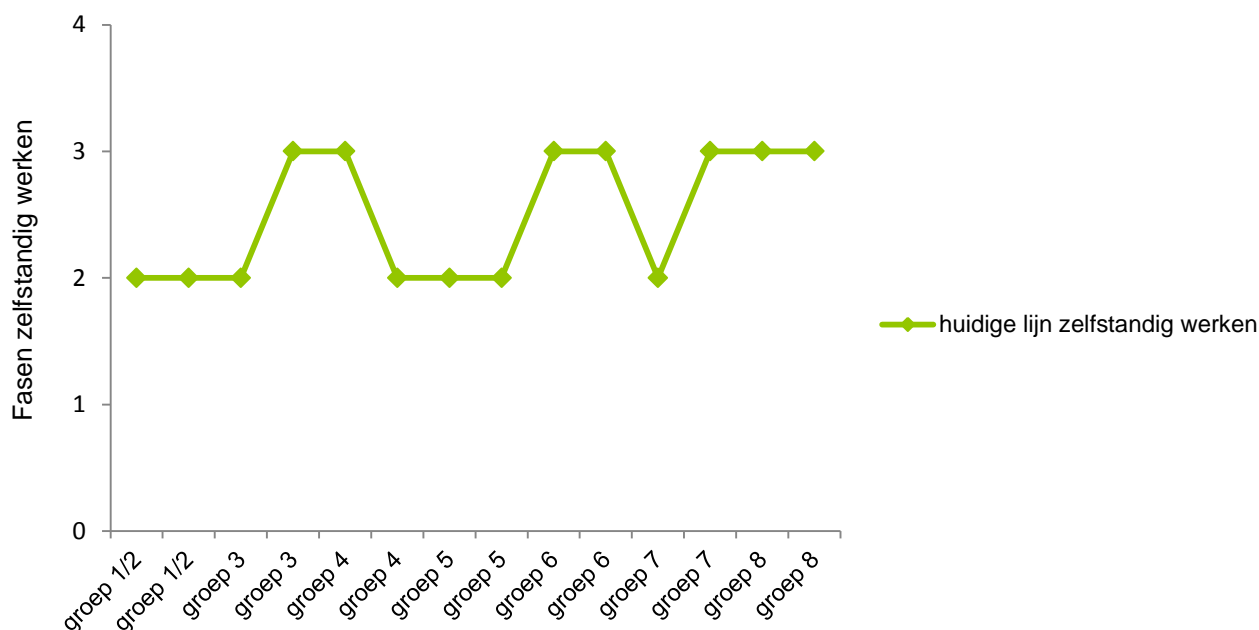
De verdeling van verantwoordelijkheid over de vier componenten van het leerproces is per groep ook weergegeven in Figuur 2. Het groen-oranje gearceerde gedeelte geeft het aantal componenten aan wat door leerkracht en leerling gedeeld wordt. Het groene gedeelte toont het aantal componenten waarvoor de leerkracht verantwoordelijkheid draagt.



Figuur 2. Verdeling van verantwoordelijkheid voor de vier componenten van het leerproces per groep.

Te zien is dat in de bovenbouw (groep 6 tot en met 8) de verantwoordelijkheid over drie van de vier componenten van het leerproces overwegend gedeeld wordt door leerkracht en leerling. In de midden- en onderbouw (respectievelijk groep 3 tot en met 5 en groep 1/2) geldt dit overwegend voor twee van de vier componenten.

De fase waar de leerkrachten bij aansluiten, is per groep en leerjaar verschillend. In de onderbouw (groep 1/2) wordt voornamelijk zelfstandig samengewerkt. In de middenbouw (groep 3 tot en met 5) komen zelfstandig samenwerken en zelfstandig leren wisselend aan bod. In de bovenbouw (groep 6 tot en met 8) is overwegend sprake van zelfstandig leren. Dit is schematisch weergegeven in Figuur 3.



Figuur 3. Huidige lijn van zelfstandig werken van groep 1 tot en met groep 8 op OBS Vleuterweide.

Noot. Fase 1 is zelfstandig verwerken, fase 2 is zelfstandig samenwerken, fase 3 is zelfstandig leren en fase 4 is zelfverantwoordelijk leren.

Bevorderende en belemmerende factoren op leerkrachtniveau

Indicatoren optimale leercontext. Uit de resultaten van de *one sample t-test* komt naar voren dat de gemiddelden van negen stellingen significant verschillen van de ordinale waarde 0 (neutraal). De beschrijvende statistieken zijn weergegeven in Tabel 4. De stellingen met een positief significant gemiddelde zijn stelling 8 'Didactische kennis en vaardigheden' met $t(24)=5.14$, $df=25$, $p<.05$; stelling 11 'Uitdagende leeromgeving' met $t(24)=4.50$, $df=25$, $p<.05$; stelling 14 'Modellerende ondersteuning' met $t(24)=4.68$, $df=25$, $p<.05$; stelling 15 'Samenwerking promoten' met $t(24)=6.34$, $df=25$, $p<.05$; stelling 16 'Mogelijkheden voor samenwerken' met $t(24)=5.50$, $df=25$, $p<.05$; stelling 17 'Assisteren' met $t(24)=7.67$, $df=25$, $p<.05$; stelling 18 'Competitie minimaliseren' $t(24)=5.50$, $df=25$,

$p < .05$; en stelling 19 'Opbouwende feedback' met $t(24)=8.71$, $df=25$, $p < .05$. Stelling 4 'Informatievoorziening leerlijn' heeft een negatief significant gemiddelde met $t(24)=-2.19$, $df=24$, $p < .05$.

De acht stellingen met een positief significant afwijkend gemiddelde, kunnen worden opgevat als bevorderende factoren op leerkrachtniveau ten aanzien van het zelfstandig werken. De stellingen 2, 6, 7, 9, 10 en 12 hebben ook een positief gemiddelde, maar verschillen niet significant van de ordinale waarde 0. Dit betekent dat deze factoren waarschijnlijk bevorderend aanwezig zijn.

Stelling 4 heeft een negatief gemiddelde en deze verschilt significant van de ordinale waarde 0. Daarom kan worden aangenomen dat stelling 4 een belemmerende factor vanuit de leerkrachten op het zelfstandig werken is. Bij de stellingen 1, 3, 5 en 13 is ook sprake van een negatief gemiddelde. Deze gemiddelden verschillen niet significant van de ordinale waarde 0. Deze stellingen neigen ook meer naar de categorie belemmerende factoren dan naar bevorderende factoren. De impact van alle factoren is weergegeven in Tabel 3.

Met name de stellingen op het gebied van schoolbreed beleid hebben een belemmerende invloed. Dit betekent dat de leerkrachten aangeven dat een gezamenlijke visie, een doorlopende leerlijn en duidelijke afspraken over het zelfstandig werken niet of gedeeltelijk aanwezig is op OBS Vleuterweide. De stellingen over de leerkrachthandelingen, stelling 8 tot en met 19, zijn bevorderend of neigen daartoe, met uitzondering van stelling 13. Hieruit blijkt dat de leerkrachten op OBS Vleuterweide in hun onderwijspraktijk veel handelingen verrichten om het zelfstandig werken van de leerkrachten te stimuleren.

Tabel 3

Tabel over de invloed per stelling op het zelfstandig werken op OBS Vleuterweide

Stelling	Bevorderend of belemmerend t.o.v. zelfstandig werken
1 Het team heeft een gezamenlijke visie op zelfstandig werken	Neigend naar belemmerend
2 De school heeft een beleidsplan over zelfstandig werken	Neigend naar bevorderend
3 Er bestaat een doorlopende leerlijn voor zelfstandig werken in de school	Neigend naar belemmerend
4 Ik ben op de hoogte gebracht van de leerlijn van zelfstandig werken	Belemmerend
5 Er zijn duidelijke afspraken gemaakt t.a.v. zelfstandig werken	Neigend naar belemmerend
6 Ik sta achter de gemaakte afspraken	Neigend naar bevorderend
7 Ik houd me aan de gemaakte afspraken	Neigend naar bevorderend
8 Ik heb voldoende didactische kennis en vaardigheden om het zelfstandig werken aan te leren	Bevorderend
9 Ik weet wat het management van me verwacht t.a.v. zelfstandig werken	Neigend naar bevorderend
10 Ik bied de leerlingen mogelijkheden om controle uit te oefenen over hun eigen taken	Neigend naar bevorderend
11 Ik creëer een uitdagende omgeving voor de leerlingen	Bevorderend
12 De leerlingen krijgen mogelijkheden hun eigen werk te controleren en evalueren	Neigend naar bevorderend
13 De leerlingen krijgen mogelijkheden om het werk van anderen te evalueren	Neigend naar belemmerend
14 Ik bied ondersteuning aan de leerlingen door middel van vragen stellen, verduidelijken, corrigeren, uitwerken en/of modelleren	Bevorderend
15 Ik promoot samenwerking tussen leerlingen	Bevorderend
16 Ik bied mogelijkheden om leerlingen elkaar te ondersteunen door ze te laten samenwerken ideeën en/of brainstormen bij het oplossen van een probleem	Bevorderend
17 Ik geef assistentie tijdens het oplossen van een probleem	Bevorderend
18 Ik minimaliseer de schoolse competitie tussen leerlingen	Bevorderend
19 Mijn feedback is opbouwend van aard	Bevorderend

Noot. 'Neigend naar' is niet significant afwijkend van 0, 'Bevorderend' of 'Belemmerend' is wel significant, met $\alpha=.05$.

Tabel 4

Bevorderende en belemmerende factoren bij zelfstandig werken

Beschrijvende statistiek van de scores op de stellingen uit de vragenlijst

	<i>M</i>	<i>SD</i>	min	max	<i>p</i>
1 Het team heeft een gezamenlijke visie op zelfstandig werken	-.23	.76	-2	1	.14
2 De school heeft een beleidsplan over zelfstandig werken	.08	1.1	-2	2	.72
3 Er bestaat een doorlopende leerlijn voor zelfstandig werken in de school	-.27	1.2	-2	2	.24
4 Ik ben op de hoogte gebracht van de leerlijn van zelfstandig werken	-.44	1.0	-2	2	.04
5 Er zijn duidelijke afspraken gemaakt t.a.v. zelfstandig werken	-.04	.82	-2	1	.81
6 Ik sta achter de gemaakte afspraken	.16	.94	-2	2	.41
7 Ik houd me aan de gemaakte afspraken	.28	.77	-1	2	.13
8 Ik heb voldoende didactische kennis en vaardigheden om het zelfstandig werken aan te leren	.81	.80	-1	2	.00
9 Ik weet wat het management van me verwacht t.a.v. zelfstandig werken	.12	.91	-2	2	.52
10 Ik bied de leerlingen mogelijkheden om controle uit te oefenen over hun eigen taken	.35	1.0	-1	2	.10
11 Ik creëer een uitdagende omgeving voor de leerlingen	.62	.70	-1	2	.00
12 De leerlingen krijgen mogelijkheden hun eigen werk te controleren en evalueren	.21	1.0	-1	2	.31
13 De leerlingen krijgen mogelijkheden om het werk van anderen te evalueren	-.31	1.3	-2	2	.24
14 Ik bied ondersteuning aan de leerlingen door middel van vragen stellen, verduidelijken, corrigeren, uitwerken en/of modelleren	.84	.90	-1	2	.00
15 Ik promoot samenwerking tussen leerlingen	.89	.71	-1	2	.00
16 Ik bied mogelijkheden om leerlingen elkaar te ondersteunen door ze te laten samenwerken ideeën en/of brainstormen bij het oplossen van een probleem	.81	.75	-1	2	.00
17 Ik geef assistentie tijdens het oplossen van een probleem	.89	.59	0	2	.00
18 Ik minimaliseer de schoolse competitie tussen leerlingen	.85	.78	-1	2	.00
19 Mijn feedback is opbouwend van aard	.12	.65	0	2	.00

Bevorderende en belemmerende factoren op schoolniveau

Definitie zelfstandig werken leerkrachten. De definitie van zelfstandig werken komt bij 38% van de leerkrachten overeen op het label 'zonder hulp van de leerkracht'. Op het label 'de leerlingen weten wat ze moeten doen' komt de definitie bij 29% van de leerkrachten overeen, en op het label 'opdrachten zelf plannen en uitvoeren' bij 24%. Bij 19% van de leerkrachten komt de definitie overeen op het label 'oplossingen bedenken'. Dat de definitie van zelfstandig werken op alle labels bij minder dan 51% van de leerkrachten overeenkomt, is een belemmerende factor voor het zelfstandig werken op OBS Vleuterweide.

Visie zelfstandig werken leerkrachten. De visie op zelfstandig werken komt bij 29% van de leerkrachten overeen op het label 'problemen oplossen', en bij 24% van de leerkrachten op het label 'zelf plannen'. 19% van de leerkrachten noemt 'verantwoordelijkheid dragen' als doel van zelfstandig werken. Bij 14% van de leerkrachten komt de visie overeen op het label 'ruimte voor de leerkracht om extra instructie te geven'. Omdat de visie op zelfstandig werken op alle labels bij minder dan 51% van de leerkrachten overeenkomt, is dit een belemmerende factor is voor het zelfstandig werken op OBS Vleuterweide.

Interviews directieleden. De bevorderende en belemmerende factoren die op basis van de interviews zijn vastgesteld, zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Overzicht bevorderende en belemmerende factoren op schoolniveau

	Bevorderend	Belemmerend
Eigen definitie		X
Gezamenlijke definitie		X
Eigen visie		X
Gezamenlijke visie		X
Beleid		X
Vormgeving	X	
Informatievoorziening	X	
Uitvoering beleid	X	
Weerstand	X	

Eigen definitie. De directeur heeft geen vaste definitie en spreekt als eerste over zelfstandige verwerking. Vervolgens gaat hij over op het begrip zelfstandig werken. De locatieleider benoemt het onderscheid tussen zelfstandig werken en zelfstandig verwerken. Het feit dat de directieleden van OBS Vleuterweide geen gelijke definitie hebben over zelfstandig werken wordt gezien als een belemmerende factor.

Gezamenlijke definitie team. Beide directieleden geven te kennen dat er geen sprake is van een gezamenlijke definitie over de term zelfstandig werken binnen het schoolteam. Veel teamleden

zien taakgerichtheid of zelfstandige verwerking als zelfstandig werken van de leerlingen. Deze heterogeniteit wordt gezien als een belemmerende factor.

Eigen visie. Zowel de directeur als de locatieleider vinden het van belang dat de leerlingen worden voorbereid op de mate van zelfstandigheid binnen het voortgezet onderwijs. Daarnaast ziet de directeur ook de voordelen in voor de leerkracht en het onderwijs. De locatieleider legt meer nadruk op de behoeften van de leerlingen. Het is een bevorderende factor dat beide directieleden het belang van zelfstandig werken inzien voor een goed schoolbreed beleid van zelfstandig werken. Zij zien dit belang echter vanuit een ander perspectief; vanuit de leerkracht en de leerling. Dit heeft een belemmerende invloed op het creëren van een gezamenlijke visie.

Gezamenlijke visie. Beide directieleden geven aan dat een gezamenlijke teamvisie over zelfstandig werken ontbreekt en zijn van mening dat dit mede veroorzaakt wordt door de grote omvang van het schoolteam. Tot nu toe is alleen praktische invulling aan dit concept gegeven, maar het ontbreekt nog aan visie en doelstellingen. Het gemis van een gezamenlijke visie binnen het schoolteam is een belemmerende factor voor het zelfstandig werken.

Vormgeving van schoolbreed beleid. Zowel de directeur als de locatieleider zijn niet tevreden met het huidige beleid voor zelfstandig werken, wat alleen praktische invulling geeft. De directeur geeft hiernaast aan dat het huidige beleid alleen de groepen 4 tot en met 8 omvat. Voor de groepen 1/2 en 3 bestaat geen beleid. Hieruit concludeert hij dat nog geen sprake is van een duidelijke doorgaande lijn. Het ontbreken van een compleet en duidelijk doorlopend schoolbreed beleid belemmert de ontwikkeling van het zelfstandig werken.

Betrokkenheid leerkrachten bij de vormgeving. Beide managementleden vinden dat het schoolteam moet worden betrokken bij het proces van de vormgeving van het beleid van zelfstandig werken op de basisschool. De directeur geeft aan dat vanaf begin af aan een werkgroep hiervoor kan worden aangewezen. De locatieleider is van mening dat de eerste stappen gezamenlijk moeten worden gezet en vervolgens de praktische invulling kan worden overgedragen aan een werkgroep. Dat beide directieleden het belangrijk vinden om het team te betrekken bij het proces, wordt gezien als een bevorderende factor.

Overdacht naar leerkrachten. Zowel de directeur als de locatieleider geven aan dat iedere leerkracht het huidige beleid kan vinden in het ABC van OBS Vleuterweide. Dit staat bij elke leerkracht op de computer en is voor iedereen teamlid toegankelijk.

Uitvoering van schoolbreed beleid door leerkrachten. De leden van het managementteam verwachten dat de inhoudelijke weerstand binnen het team laag is, wat duidt op veranderingsbereidheid. Dit is een bevorderende factor is voor het zelfstandig werken. Zij geven aan dat leerkrachten intensief worden betrokken bij veranderings- en verbeterprocessen waardoor voldoende draagvlak ontstaat. Wanneer eenmaal afspraken gemaakt zijn, wordt van elke leerkracht verwacht zich hieraan te houden. De grootste praktische weerstand is volgens het managementteam de werkdruk en het tekort aan tijd onder leerkrachten.

Verminderen weerstand. Beide directieleden vinden het van belang dat een breed draagvlak wordt gecreëerd binnen het schoolteam om de weerstand te verminderen. Dit kan gedaan worden

door een werkgroep op te richten met een representatieve en gevarieerde verdeling wat betreft onderwijspersoneel, evenals hun houding ten opzichte van het zelfstandig werken. Door de leden van het schoolteam een bepaalde hoeveelheid controle te laten ervaren tijdens het ontstaansproces en het onderhouden van het betreffende beleid neemt de weerstand af. Daarom is het een bevorderende factor op schoolniveau dat beide directieleden dit van belang vinden.

Discussie

De school- en leercontext heeft door verschillende factoren invloed op de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen. In dit onderzoek zijn de bevorderende en belemmerende factoren op leerkracht- en schoolniveau voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij leerlingen op OBS Vleuterweide in kaart gebracht en geëvalueerd. De verwachting was dat onderlinge verschillen op leerkrachtniveau in zowel de verdeling van de verantwoordelijkheid over het leerproces als de fase waarop de leerkracht aansluit belemmerend zouden zijn voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken. Een bevorderende factor zou zijn dat door het coöperatief leren op OBS Vleuterweide veel sprake is van samenwerken en brainstormen. Op schoolniveau werd verwacht dat een helder schoolbreedbeleid ontbreekt met een gedeelde visie en definitie, wat een belemmerende uitwerking heeft op de ontwikkeling van het zelfstandig werken bij de leerlingen. Een bevorderende factor zou zijn dat het schoolbestuur intrinsiek gemotiveerd is het zelfstandig werken op OBS Vleuterweide te verbeteren. Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat de hypothesen op zowel school- als leerkrachtniveau kloppen. Eerst zullen de bevorderende factoren op beide niveaus worden beschreven, gevolgd door de belemmerende factoren.

Bevorderende factoren

Op leerkrachtniveau zijn de algemene leerkrachtvaardigheden zoals het creëren van een uitdagende leeromgeving, het geven van opbouwende feedback en het minimaliseren van competitie bevorderende factoren voor de ontwikkeling van het zelfstandig werken. Ook de didactische kennis en vaardigheden, evenals het promoten van samenwerken zijn voldoende aanwezig. Verder blijkt dat de leerkrachten voldoende mogelijkheden bieden voor brainstormen en samenwerken. Dat dit een bevorderende factor is, komt overeen met de hypothese waarin gesteld wordt dat het coöperatief leren op OBS Vleuterweide hier aanleiding toe geeft (Johnson & Johnson, 1999).

Op schoolniveau wordt aan de voorwaarden voor een effectieve beleidsuitvoering voldaan. De veranderingsbereidheid van het team is voldoende; er bestaat weinig weerstand binnen het team en dit wordt door diverse maatregelen gewaarborgd zoals betrokkenheid bij de vormgeving van het beleid. Negatieve leerkrachtemoties blijven hierdoor beperkt, wat gunstige gevolgen heeft voor het zelfstandig werken (Fullan, 2009; Metzelaar & Cozijnsen, 2005; Veen & Slegers, 2006).

Belemmerende factoren

De belemmerende factoren liggen nagenoeg allemaal op schoolniveau. Ten eerste zijn leerkrachten onvoldoende op de hoogte van de leerlijn zelfstandig werken. Dit kan enerzijds verklaard worden door het minimalistisch karakter van de leerlijn zelf, deze omhelst slechts enkele afspraken

over de invulling en tijdsduur van het zelfstandig werken per groep. Anderzijds kan dit feit verklaard worden door de snelle groei van het leerkrachtenteam.

Ten tweede kent de huidige onderwijspraktijk op OBS Vleuterweide geen doorgaande leerlijnen ten aanzien van zelfstandig werken. In de opeenvolgende leerjaren is geen stapsgewijze opbouw te onderscheiden in de verdeling van verantwoordelijkheid en de fasen waarop aangesloten wordt, wat een duurzame ontwikkeling bij leerlingen belemmert. Dit komt overeen met de hypothese dat bepaalde kenmerken van de kennis van leerkrachten sterk worden bepaald door de persoonlijkheid van de leerkracht zelf, hun ervaringen en wat hun visie is op het lesgeven (Calderhead, 1996). Daarom richten zij hun onderwijs op het gebied van zelfstandig werken, afgezien van de minimale basisafspraken, op hun eigen manier in. Een verklaring voor het ontbreken van de leerlijn kan gezocht worden bij Bereiter (1990). Hij stelt dat een schoolbrede definitie en visie vereist is om de leerlijn te ondersteunen, evenals een helder beleid. Het ontbreken hiervan zorgt voor onduidelijkheid en heterogeniteit onder leerkrachten. Uit de resultaten van het interview blijkt dat deze definitie, visie en beleid ontbreken op OBS Vleuterweide waardoor leerkrachten het zelfstandig werken zelf gaan vormgeven op basis van hun persoonlijke professionele visie.

Een derde factor die een belemmerend effect heeft op het zelfstandig werken is de onderlinge heterogeniteit in visie en definitie. Dit komt overeen met de onderzoeksresultaten van Elshout-Mohr, Stawski, en De Bruijn (1996) waaruit bleek dat het zelfstandig werken een breed concept is waardoor in de onderwijspraktijk snel spraakverwarring ontstaat.

Conclusie

Geconcludeerd kan worden dat er op dit moment meer belemmerende dan bevorderende factoren bestaan voor de ontwikkeling het zelfstandig werken bij leerlingen op OBS Vleuterweide. Vanwege de aanwezige voorwaarden ten aanzien van beleidsuitvoering, de capaciteiten van de leerkrachten en de hoge veranderingsbereidheid van het team, zijn er echter voldoende mogelijkheden om de school- en leercontext te verbeteren.

Dat alle factoren op leerkrachtniveau, in tegenstelling tot de factoren op schoolniveau, bevorderend zijn voor het zelfstandig werken of daartoe neigen, betekent niet dat dit in de praktijk ook zo scherp ligt. Het zelfreflectieve karakter van het onderzoek kan een vertekend beeld geven. Hoewel het onderzoek anoniem was, kunnen leerkrachten vanuit sociale wenselijkheid geneigd zijn om hun eigen onderwijspraktijk positiever in te schatten dan de werkelijkheid. Dit kan de hoge gemiddelde scores verklaren op de stellingen die direct betrekking hebben op het leerkrachtgedrag. Om dit daadwerkelijke gedrag scherp te krijgen, zouden aanvullende diepte-interviews meer informatie kunnen verschaffen.

De uitkomsten van dit onderzoek bieden OBS Vleuterweide een schets van de huidige stand van zaken om vervolgens de context met betrekking tot zelfstandig werken te optimaliseren. De factoren die verbetering behoeven, liggen voornamelijk op schoolniveau. Ten eerste moet het management beleid creëren op het gebied van zelfstandig werken. Om dit te realiseren moet eerst een gezamenlijke visie vastgesteld worden. Dat beide directieleden het belang zien van het creëren van draagvlak door het intensief betrekken van het schoolteam bij een opstellen van een nieuw

schoolbeleid, is een belangrijke succesfactor. Dit zal zorgen voor voldoende veranderingsbereidheid onder de leerkrachten. Ten slotte is het van belang de uitvoering van het beleid te controleren. Nieuwe leerkrachten moeten zo snel mogelijk op de hoogte worden gebracht van dit beleid om de continuïteit hiervan te waarborgen.

Omdat de focus in dit onderzoek op een jonge en sterk groeiende school lag, is niet bekend geworden in hoeverre deze factoren ook bevorderend of belemmerend op andere scholen aanwezig zijn. Wel biedt dit onderzoek andere basisscholen een overzicht van factoren die geëvalueerd kunnen worden om de context van het zelfstandig werken te optimaliseren. Ook is nog onbekend wat het daadwerkelijke effect is van de afzonderlijke factoren op de ontwikkeling van zelfstandig werken bij leerlingen. Hiervoor is verder onderzoek nodig.

Referenties

- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Educational Research*, 60, 603-624.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, New York: Halsted Press.
- Butler, D. L. (2002). Qualitative Approaches to investigating Self-Regulated Learning: Contributions and Challenges. *Educational Psychologist*, 37(1), 59-63.
- Caluwé, L. de (2004). Denken over veranderen in vijf kleuren. In J. Paauwe (Red.), *Human Resource Management en Performance: een bijdrage aan het beter presteren van bedrijven en individuen*. Deventer: Kluwer.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects of learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142.
- Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In Verloop, N., & Lowyck, J. (Red), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (pp. 15-61). Groningen: Wolters-Noordhoff Uitgevers.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Elshout-Mohr, M., Stawski, S., & de Bruijn, L. (1996). *Het leren leren traject: van onzelfstandig naar zelfstandig studeren*. Amsterdam: Wolters-Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn: Sijthoff & Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin, & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp. 107-141). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!* California: Corwin A Sage Company.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27, 177-196.
- Hoeven, J. van der (2009). *Leercoaching in het HBO*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Janssen, T. M., & Hout-Wolter, B. H. A. M. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40(1), 1-60.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction

- does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Merriënboer, J. G. van (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985–997.
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO Kohnstamminstituut, Universiteit Amsterdam.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (2002). Development Aspects of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pintrich. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Roelofs, E. (2000). Dimensies van veranderende leeromgevingen. In Stokking, K., Erkens, G., Versloot, B & Van Wessum, L. (Red.), *Van onderwijs naar leren: Tussen het aanbieden van kennis en het faciliteren van leerprocessen* (pp. 179-192). Leuven – Apeldoorn: Garant.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Sleegers, P. (2009) *De school als ontwikkelplek voor leraren: Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Twente: Twente Centre for Career Research.
- Simons, R., & Zuylen, J. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Red.), *De didactiek van leren leren* (pp. 7-20). Tilburg: MesoConsult.
- Snow, R. E., & Lohman, D. F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 16, 347-377.
- Sol, Y.B. (2012). Van huidig handelen naar gewenst handelen. Hoofdstuk 8 in: Y.B. Sol. *Pedagogisch didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* (pp. 245- 264).
- Solomon, G. (1995). Reflections on the field of educational psychology by the outgoing journal editor. *Educational Psychologist*, 30, 105–108.
- Van Hout-Wolters, B., Simons, P. R. J., & Volet, S. (2000). Active learning: self-directed learning and independent work. In P.R.J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy, (Eds.), *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Veen, K. v., & Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum studies*, 38, 11-85.
- Veenman, M.V.J., Wilhelm, P., & Beishuizen, B.B. (2004). The relation between intellectual and

- metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89–109.
- Vrieling, E. M., Bastiaens, T. J., & Stijnen, S. (2010). Process-oriented design principles for promoting self-regulated learning in primary teacher education. *International Journal of Educational Research* 49, 141–150.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic.