

Zelfstandig werken, verschillen en overeenkomsten tussen visie en de praktijk

N. van der Giessen en M. Kouwenhoven
Universiteit Utrecht

Opleiding: Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs
Begeleiding: Marieke Jaspers
Opdrachtgever: KBS De Stek
Aantal woorden: 7999

Samenvatting

Zelfstandig werken is een concept waar verschillende opvattingen over bestaan, wat resulteert in verschillende visies over toepassingen hiervan in de praktijk. In dit artikel is de manier van zelfstandig werken in verschillende klassen van een grote basisschool onderzocht, waarbij een vergelijking is gemaakt tussen de manier waarop het zelfstandig werken wordt toegepast in de klas, en de visie hierop van leerkrachten en het managementteam. Negen bovenbouwleerkrachten en negen leden van het managementteam zijn geïnterviewd en geobserveerd, hieruit blijkt dat leerkrachten en management eenzelfde, autonomieondersteunend doel voor ogen hebben. Het leerkrachtgedrag ondersteunt dit doel echter niet.

Kernwoorden: zelfstandig werken, zelfstandig leren, zelfverantwoordelijk leren, autonomieondersteunend, controlerend, visie, leerkrachtgedrag

Theoretisch kader

De laatste jaren wordt zowel in de media als in wetenschappelijke kringen gediscussieerd over het belang en de effecten van zelfstandig werken voor leerlingen, het basisonderwijs mengt zich hier echter weinig in (Ros, 2007). Over het algemeen zijn leerkrachten overtuigd van het feit dat het belangrijk is om leerlingen zelfstandig te leren werken (Schaaf, 2000). Leerlingen die geleerd hebben hun eigen leren te reguleren, presteren vaak beter dan leerlingen die niet zelfstandig werken. Actief en zelfstandig leren zorgt namelijk dat kennis beter wordt onthouden en door de betere bereikbaarheid vaker wordt toegepast (Van der Hoeven, 2009). Daarnaast brengt deze manier van leren een houding van plezier en interesse tot stand bij leerlingen, wat zorgt dat zij intrinsiek gemotiveerd raken om te leren (Waeytens, 2000).

Zelfstandig werken blijkt echter een onderdeel te zijn binnen het basisonderwijs waar veel verwarring en onduidelijkheid over bestaat, vanwege twee redenen. Ten eerste bestaat deze manier van werken in verschillende vormen. Deze vormen worden onderscheiden aan de hand van gradaties in zelfstandigheid, namelijk: zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren (Oostdan, Peetsma, & Blok, 2007; Simons & Zuylen, 1995). Ten tweede blijkt uit onderzoek (Simons & Zuylen, 1995) dat zelfstandig werken door verschillende ideeën van leerkrachten over de definitie hiervan niet systematisch en breed genoeg wordt toegepast in de onderwijspraktijk (Doolaard et al., 2002; Schaaf, 2000; Simons & Zuylen, 1995).

Naast de verschillen in opvatting over zelfstandig werken is de invulling van het zelfstandig werken afhankelijk van de visie van de school en de leerkracht, en zal dan ook vaak per school, en wellicht ook per leerkracht verschillen (Schaaf, 2000). Uit onderzoek van Beek en Visser (2005) onder ongeveer 570 directeuren in het basisonderwijs, blijkt dat het merendeel van de directeuren een duidelijke mening heeft over welke vorm van zelfstandig werken zij wenselijk vinden. Zij voelen zich het meest aangetrokken tot een scenario waarbij leerlingen een grote invloed hebben op het leerprogramma. De vraag is of deze vorm van zelfstandig werken die verschillende directeuren als ideaal voor ogen hebben in de praktijk wel zo wordt vormgegeven en uitgevoerd door leerkrachten.

Om inzicht te krijgen in de manier waarop zelfstandig werken wordt toegepast in de praktijk moet het begrip eerst beter worden gedefinieerd. Vervolgens wordt gekeken naar de visies die over zelfstandig werken bestaan, en hoe deze visies vertaald worden in verschillende vormen van zelfstandig werken. Tenslotte worden hieruit verschillende kenmerken van zelfstandig werken afgeleid.

Definitie zelfstandig werken

Feitelijk kan niet van een alles overkoepelende theorie betreffende zelfstandig werken worden gesproken, vanwege het feit dat verschillende vormen van zelfstandig werken te onderscheiden zijn. Deze vormen bestaan uit verschillende componenten betreffende het reguleren van het zelfstandig leerproces, namelijk: leerstrategieën bepalen, leerdoelen vaststellen, leerresultaten vaststellen, feedback geven, het leerproces beoordelen en het leerproces belonen (Simons & Zuylen, 1995). De mate van zelfstandigheid wordt bepaald door de componenten die door de leerling zelf beïnvloed worden (Waytens, 2000). Deze mate van vrijheid die leerlingen geboden wordt, is afhankelijk van de visie van de leerkracht op zelfstandig werken. Om vast te stellen welke vorm van zelfstandig werken

wordt toegepast, is het daarom van belang eerst te onderzoeken wat de visie van leerkrachten hierop is.

Visie leerkrachten

De visie van leerkrachten heeft een grote impact op de mate van zelfstandigheid van leerlingen (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Waeytens, Lens en Vandenberghe (2002) interviewden 53 leerkrachten over hun interpretaties en de manier waarop ze zelfstandig werken implementeren. Hieruit kwamen twee visies naar voren die door een grote groep leerkrachten worden gedeeld, een brede en een nauwe visie op zelfstandig werken. Beide visies zullen worden toegelicht.

Leerkrachten met een brede visie op zelfstandig werken laten leerlingen houdingen en vaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen op een hoger niveau te denken en problemen op te lossen, waarbij het overdragen van informatie en kennis minder belangrijk is. Leerkrachten maken bewust tijd om zelfstandig leren werken in te passen in het curriculum. De meerderheid van deze leerkrachten geeft aan dat ze vinden dat leerlingen beter leren wanneer ze zelf, alleen of samen, leerstof onderzoeken (Waeytens et al., 2002).

Leerkrachten met een nauwe visie op zelfstandig werken zien lesgeven als een manier om zoveel mogelijk informatie over te dragen. Zelfstandig werken is een middel om tot een doel te komen, maar niet een doel op zich (Waeytens et al., 2002). Leerkrachten maken geen tijd vrij om leerlingen zelfstandig te leren werken, maar geven zeer precieze tips voor verwerking van de stof. Dit komt voort uit het idee dat leerlingen niet in staat zijn om hun eigen leerproces vorm te geven (Vansteenkiste et al., 2007).

Leerkrachtgedrag

De visie van de leerkracht heeft invloed op zijn gedrag. Verschillende visies veroorzaken dan ook verschillend leerkrachtgedrag. Voor zowel de brede als de nauwe visie op zelfstandig werken wordt beschreven in welk leerkrachtgedrag dit resulteert.

De brede visie op zelfstandig werken sluit aan bij een autonomieondersteunende leerkrachtstijl, wat refereert naar het bevorderen van welwillend, autonoom functioneren, zodat leerlingen handelen conform hun authentieke persoonlijke interesses en waarden. Daarnaast stimuleren deze leerkrachten zelfstandigheid door in samenspraak met leerlingen structuur aan te brengen (Vansteenkiste et al., 2007; Waeytens et al., 2002). Een dergelijke inspraak creëert medeverantwoordelijkheid omdat de leerkracht aansluit bij interesses, voorkeuren en doelstellingen van zijn leerlingen. Dit resulteert in intrinsieke motivatie en stimuleert zelfregulerend gedrag (Oostdan et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2007).

Leerkrachten met een nauwe visie op zelfstandig werken hanteren vaak de controlerende leerkrachtstijl en proberen leerlingen een leerkrachtgecentreerd curriculum op te leggen. Omdat het gedrag van leerlingen gedictieerd wordt, wordt de leerstof alleen oppervlakkig doorgenomen en het aangeleerde gedrag slechts kortstondig volgehouden. De autonomieondersteunende leerkrachtstijl wordt daarom vaak aangewezen als de ideale leerkrachtstijl (Vansteenkiste et al., 2007).

Vormen zelfstandig werken

Vanuit de verschillende vormen van leerkrachtgedrag ontstaan verschillende vormen van zelfstandig werken. De vier varianten van zelfstandigheid, namelijk: zelfstandig werken, zelfstandig samenwerken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren, verschillen in de mate waarin leerlingen op de hoogte moeten zijn van- en betrokken moeten zijn bij hun leerproces (Simons & Zuylen, 1995; Whitebread et al., 2005).

De eerste variant van zelfstandigheid wordt zelfstandig werken genoemd. Hierbij zijn de leerstof en de leerroute in hoge mate voorgestructureerd en leerkrachtgestuurd (Bonset & Mulder, 2000; Janssen & Hout-Wolters, 2002). Leerdoelen, leerstrategieën, vaststelling van leerresultaten en feedback en de beoordeling en beloning van het leerproces worden bepaald door een docent (Simons & Zuylen, 1995). De leerlingen werken zo zelfstandig mogelijk de voorgeschreven opdrachten en oefeningen door (Bonset & Mulder, 2000; Janssen & Hout-Wolters, 2002). De leerling voert hierbij instructies uit en kan, wanneer de opdrachten helder en volledig zijn, zonder eigen metacognitief bewustzijn, metacognitieve kennis en –sturing van leerprocessen, de opdrachten uitvoeren. De leerkracht bewaakt zowel taak- en leerdoelen als de realisatie ervan (Simons & Zuylen, 1995).

De tweede vorm van zelfstandig werken is het zelfstandig samenwerken. Dit is vergelijkbaar met zelfstandig werken, met als uitzondering en complicerende factor dat twee of meer leerlingen samenwerken aan de opdrachten (Simons & Zuylen, 1995). Deze manier van zelfstandig werken is grotendeels gebaseerd op de cognitieve theorie van het constructivisme, met als grondleggers Piaget en Vygotsky. Grondgedachte hierachter is dat een leerling wordt beschouwd als iemand die actief kennis en inzicht construeert in interactie met zijn of haar omgeving. Dit zorgt ervoor dat de leerling cognitief en metacognitief betrokken wordt bij zijn leerproces en leren meer vanuit eigen motivatie plaatsvindt (Oostdan et al., 2007; Patrick & Middleton, 2002).

Zelfstandig samenwerken wordt om verschillende redenen ingezet in de praktijk. Zo blijkt uit onderzoek (Stevens & Slavin, 1995) dat samenwerkend leren verschillende vakspecifieke- en vakoverstijgende doelen ondersteunt, zoals het probleemoplossend vermogen bij rekenen (Webb & Farivar, 1994) en begrip bij het lezen (Stevens & Slavin, 1995). Op het affectieve domein wordt positieve leerlinginteractie bevorderd door coöperatief leren en wordt de houding van leerlingen ten opzichte van leren verbeterd (Sharan & Shaulov, 1990). Daarnaast vergroot samenwerkend leren de acceptatie van leerlingen met gedrag- of leerproblemen (Kamps, Dugan, Leonard, & Daoust, 1994).

Het blijkt dat leerlingen tijdens het samenwerkend leren begrip ontwikkelen voor het belang van het helpen van een ander bij het leren (Sharan & Shaulov, 1990). Voornamelijk kinderen die hulp nodig hebben bij het leren profiteren van deze manier van werken, omdat klasgenoten beter begrijpen wat een leerling nodig heeft dan de leerkracht (Webb & Farivar, 1994). Daarnaast kan het samenwerken ook de sterkere leerling helpen, omdat het uitleggen bij hem zorgt dat hij de 'gaten' in het eigen begrip moet dichten (Witrock, 1990).

Bij de derde vorm van zelfstandig werken, ofwel het zelfstandig leren, probeert de docent leerbeslissingen uit te besteden aan de leerlingen (Bonset & Mulder, 2000). De leerling beslist welke leerstrategie hij gebruikt (Janssen & Hout-Wolters, 2002; Simons & Zuylen, 1995). Tijd- en plaatsbepaling wordt ook aan de leerling overgelaten. Om beslissingen aangaande de strategie, tijd en

plaats te kunnen nemen, is vereist dat de leerling enig inzicht heeft in de achterliggende leerdoelen. De leerdoelen en manier van beoordelen en belonen worden echter nog vastgesteld door de leerkracht (Simons & Zuylen, 1995). Boekaerts en Simons (1995, zoals geciteerd in Bonset & Mulder, 2000) spreken in zo'n geval van gedeelde sturing. Kenmerkend verschil met zelfstandig (samen)werken is dat leerlingen niet alleen worden aangezet tot het zelfstandig uitvoeren van leertaken, maar ook tot het zelfstandig sturen van het leergedrag (Bonset & Mulder, 2000).

De vierde en laatste vorm van zelfstandig werken is het zelfverantwoordelijk leren. Deze vorm biedt de leerling naast beslissingsvrijheid ten aanzien van de leerstrategie ook vrijheden ten opzichte van bijvoorbeeld doelstellingen, toetsing, zelfbeoordeling of zelfbeloning (Patrick & Middleton, 2002; Simons & Zuylen, 1995). Volledig zelfverantwoordelijk leren impliceert dat leerlingen deze verschillende activiteiten zelf uitvoeren om kennis, begrip, integratie en vaardigheden te verkrijgen (Vermunt & Van Rijswijk, 1988). Voor zelfverantwoordelijk leren is daarnaast metacognitieve kennis noodzakelijk (Simons & Zuylen, 1995). Binnen de metacognitieve kennis zijn drie soorten te onderscheiden, namelijk: strategische kennis van leren en denken, kennis van taken en hun contexten en zelfkennis. Omdat metacognitieve kennis over het algemeen positief gelinkt wordt aan leren, is expliciet lesgeven in metacognitieve kennis om die te ontwikkelen noodzakelijk (Pintrich, 2002). Leerlingen die deze metacognitieve kennis bezitten en in staat zijn zelfverantwoordelijk te leren, zijn zowel binnen als buiten de school succesvol bij het aanleren van nieuwe vaardigheden en verkrijgen van kennis (Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2008).

De vier verschillende vormen van zelfstandig werken dienen verschillende doelen. Individueel zelfstandig werken wordt ingezet om vakspecifieke doelen te bereiken, terwijl vormen met meer zelfstandigheid worden gebruikt om leerlingen te leren hun leren te reguleren (Waeytens et al., 2002). De vorm met de meeste zelfstandigheid voor de leerling komt vanwege de pedagogische opdracht van de school en de leerkracht in de praktijk niet zo vaak voor. Dit is echter wel de vorm die leerlingen geacht worden na hun schooltijd zelf toe te kunnen passen (Simons & Zuylen, 1995). Om een duidelijk overzicht te bieden van de kenmerken waaraan het zelfstandig werken in de verschillende vormen voldoet, zijn de vier categorieën van het zelfstandig werken uitgewerkt in Tabel 1. Dit is gedaan aan de hand van acht onderdelen binnen het zelfstandig werken die gebaseerd zijn op onderzoek van Simons en Zuylen (1995). De verdere informatie in de tabel is een samenvatting van eerder beschreven informatie over vereiste kennis en mogelijke effecten van de verschillende vormen van zelfstandig werken.

Tabel 1.
Kenmerken Zelfstandig Werken per Vorm

	Onderdelen zelfstandig werken	De leerling bepaalt:	De leerkracht bepaalt:	Vereiste kennis	Effecten	Bron
Zelfstandig werken	Leerstrategieën bepalen		X	Wanneer de opdrachten helder en volledig zijn, kan de leerling zonder eigen metacognitief bewustzijn, metacognitieve kennis en –sturing van leerprocessen, de opdrachten uitvoeren.	Vakspecifieke doelen worden bereikt.	(Simons & Zuylen, 1995).
	Tijdsbepaling		X			
	Plaatsbepaling		X			
	Leerdoelen vaststellen		X			
	Vaststellen leerresultaten		X			
	Feedback geven		X			
	Beoordelen leerproces		X			
Zelfstandig samenwerken	Leerstrategieën bepalen		X	Leerlingen moeten tenminste enig zicht hebben op de door anderen genomen beslissingen over de drie componenten van het leerproces: leerdoelen, toetsing en feedback, beloning en beoordeling.	-Positieve leerlinginteractie wordt bevorderd. -Acceptatie van leerlingen wordt vergroot. -Ontwikkelen begrip van helpen anderen -Leerlingen 'dichten gaten in eigen kennis'.	(Simons & Zuylen, 1995; Whitebread et al., 2005).
	Tijdsbepaling		X			
	Plaatsbepaling		X			
	Leerdoelen vaststellen		X			
	Vaststellen leerresultaten		X			
	Feedback geven		X			
	Beoordelen leerproces		X			
Zelfstandig leren	Leerstrategieën bepalen	X		Leerlingen moeten inzicht hebben in de achterliggende doelen. Leerlingen moeten verschillende processen beheersen om de strategie te kunnen kiezen.	Leerlingen worden aangezet tot zelfstandig sturen van het leergedrag.	(Bonset & Mulder, 2000; Simons & Zuylen, 1995; Vermunt & Rijswijk 1998)
	Tijdsbepaling	X				
	Plaatsbepaling	X				
	Leerdoelen vaststellen		X			
	Vaststellen leerresultaten		X			
	Feedback geven		X			
	Beoordelen leerproces		X			
Zelfverantwoordelijk leren	Leerstrategieën bepalen	X		Leerlingen moeten metacognitieve kennis van typen leerdoelen, typen metingen, typen feedback, beoordeling en beloning hebben.	Zelfregulerend vermogen wordt getraind. Leerlingen zijn zowel in als buiten de school succesvol bij het aanleren van nieuwe vaardigheden en verkrijgen van kennis.	(Perry, Hutchinson, & Thauberger, 2008; Simons & Zuylen, 1995; Waeytens, Lens, & Vandenbergh e, 2002)
	Tijdsbepaling	X				
	Plaatsbepaling	X				
	Leerdoelen vaststellen	X				
	Vaststellen leerresultaten	X				
	Feedback geven	X				
	Beoordelen leerproces	X				
Belonen leerproces	X					

Zelfstandig werken in de praktijk

Niet alleen is verschil te zien tussen de verschillende vormen van zelfstandig werken die leerkrachten toepassen in de klas, ook blijkt de visie van leerkrachten vaak niet overeen te komen met die van hun eigen directeur (Jansen, Jong, & Klink, 2006). Veel leerkrachten werken van dag tot dag, met hun methode als leidraad, maar weten onvoldoende welke onderdelen van belang zijn voor de doorgaande ontwikkeling van kinderen (Buijs, 2010). Schooldirecteuren daarentegen zien het zelfverantwoordelijk leren vaak als einddoel voor leerlingen (Beek & Visser, 2005). Dit veroorzaakt een verschil in visie over de vorm van zelfstandig werken die het beste gehanteerd kan worden in de klas, wat het stellen van een eenduidig doel en de vorming van een doorlopende leerlijn in de weg staat. Het formuleren en vormen van een duidelijke visie is echter juist van belang voor een organisatie omdat dit bevorderlijk is voor het leren van zowel groepen als de gehele school (Verbiest, 2003). Leerkrachten wordt zo inzicht geboden in de vaardigheden die ze leerlingen eigen dienen te maken en dit zorgt voor rust voor de leerlingen en het team (Beek & Visser, 2005). Daarnaast is het van belang dat de taakverdeling tussen leerlingen en leerkrachten duidelijk is. Hun verwachtingen over leer- en denkstrategieën komen vaak niet overeen en feedback is meestal gericht op het product en te weinig op het proces. Een van de

gevolgen hiervan is dat leerlingen hun leer- en denkvaardigheden niet of nauwelijks ontwikkelen, wat resulteert in minder competente leerlingen op het gebied van zelfstandig- of zelfverantwoordelijk leren (Simons, 1996). Het is daarom van belang duidelijkheid te scheppen over het zelfstandig werken om het uiteindelijke doel hiervan te kunnen realiseren.

Om te onderzoeken hoe zelfstandig werken wordt vormgegeven en welke verschillen in visie hierover bestaan, wordt gebruik gemaakt van een grote basisschool waarbij een vergelijking kan worden gemaakt tussen de verschillende bovenbouwgroepen. De vraag die hierbij centraal staat is: *Aan welke kenmerken voldoet het zelfstandig werken in de groepen 7 en 8 van De Stek, en wat is de visie op zelfstandig werken van de verschillende leerkrachten en het management?* De verwachting is dat het management een autonomieondersteunende visie voor ogen zal hebben, met als doel leerlingen zelfverantwoordelijk leren eigen te maken (Beek & Visser, 2005), wat aansluit bij de vierde vorm van zelfstandig werken: het zelfverantwoordelijk leren (Simons & Zuylen, 1995).

Daarnaast bestaat de verwachting dat de visie van de leerkrachten verschilt met die van het management (Jansen, Jong, & Klink, 2006), en meer gebaseerd zal zijn op de eerste en tweede vorm van zelfstandig werken, namelijk het zelfstandig werken of zelfstandig samenwerken (Simons & Zuylen, 1995). Uit onderzoek door Bolhuis en Voeten (2004) onder leerkrachten in het middelbaar- en wetenschappelijk onderwijs, blijkt dat leerkrachten een meer autonomieondersteunende dan controlerende visie hebben op lesgeven en zelfstandig werken. Wat de visie van leerkrachten in het basisonderwijs hierop is, wordt in dit artikel onderzocht. Naar aanleiding van onderzoek van Jansen, Jong en Klink (2006), die stellen dat de visie van leerkrachten niet overeenkomt met die van hun directeur, wordt verwacht dat leerkrachten een controlerende visie zullen hebben.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag, wordt gekeken naar de kenmerken van zelfstandig werken in de verschillende klassen, de visie van de leerkrachten en het management en verschillen hiertussen. Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen leerkrachten *good practices* overnemen van hun collega's en zo hun eigen performance als leerkracht verbeteren. Daarnaast kan een doorlopende leerlijn op het gebied van zelfstandig werken gerealiseerd worden.

In breder verband kan aan de hand van dit onderzoek geconcludeerd worden of verschillen in visie op zelfstandig werken tussen een management en leerkrachten in het basisonderwijs leiden tot een andere aanpak. Uniek voor dit onderzoek is dat ook onderzocht wordt of een bepaalde visie resulteert in hierbij aansluitend gedrag. Dit onderzoek toont voor andere scholen aan wat de invloed is van de visie van leerkrachten op zelfstandig werken op hun handelen in de klas. Wanneer een school zich bewust is van deze invloed, kan toegewerkt worden naar een gezamenlijke visie om het zelfstandig werken hier zo goed mogelijk op aan te laten sluiten, en zo een doorgaande lijn te creëren.

Methode

Deelnemers

Basisschool De Stek is een school met 625 leerlingen verdeeld over 26 groepen. Om een goede vergelijking te kunnen maken, is de focus gelegd op de drie groepen 7 en vier groepen 8. In dit onderzoek participeerden acht leerkrachten, zowel de groepsleerkrachten als hun duopartners. Een leerkracht was met zwangerschapsverlof in de periode van het onderzoek waardoor zij vervangen

werd door een invalleerkracht. In verband met de validiteit van het onderzoek is gekozen om haar mening buiten beschouwing te laten. De kenmerken van de betreffende leerkrachten ($M_{leeftijd}=35.88$, $SD_{leeftijd}=9.49$) zijn opgenomen in Tabel 2. In dit onderzoek participeerden zes vrouwelijke leerkrachten ($M_{leeftijd}=37.33$, $SD_{leeftijd}=9.83$) en twee mannelijke leerkrachten ($M_{leeftijd}=31.5$, $SD_{leeftijd}=5$).

Tabel 2.

Kenmerken Participanten, Leerkrachten

Participant	Groep	Sekse	Leeftijd	Aantal jaar voor de klas	Aantal dagen per week
1	7	V	33	10	3
2	7	V	29	10	3
3	7	V	52	28	1,5
4	7	V	32	7	2,5
5	8	M	32	9	5
6	8	V	50	28	4
7	8	M	31	6	4
8	8	V	28	7	5

Naast de bovenbouwleerkrachten is ook het managementteam, bestaande uit zeven leden, namelijk de bouwcoördinatoren, intern begeleider en de directie van de school bij het onderzoek betrokken. De gegevens van het managementteam ($M_{leeftijd}=41.9$, $SD_{leeftijd}=8.65$) zijn weergegeven in Tabel 3. Binnen het managementteam kan onderscheid worden gemaakt tussen de directie ($M_{leeftijd}=49.7$, $SD_{leeftijd}=4.19$) en de rest van het managementteam ($M_{leeftijd}=36$, $SD_{leeftijd}=5.61$).

Tabel 3.

Kenmerken Participanten, Managementteam

Participant	Functie	Sekse	Leeftijd	Aantal jaar onderwijservaring
1	Directeur	V	51	28
2	Directeur	V	44	23
3	Adjunct-directeur	V	54	29
4	Intern begeleider	V	40	16
5	Onderbouwcoördinator	V	31	7
6	Middenbouwcoördinator	V	43	19
7	Bovenbouwcoördinator	V	30	8

Instrument

De data zijn verzameld aan de hand van interviews en observaties. Door gebruik te maken van kwalitatieve onderzoeksmethoden als observeren of interviewen, kan vanwege rijke holistische beschrijvingen van acties en de sociale setting waarin deze plaatsvinden, worden vastgesteld van

welke vorm van zelfstandig werken sprake is (Patrick & Middleton, 2002). Eerst is een interview afgenomen waarbij de visie van het management en zowel de visie als het gedrag van leerkrachten werden bevestigd. Vervolgens zijn alle leerkrachten geobserveerd om te achterhalen of het benoemde gedrag daadwerkelijk werd vertoond.

Interview.

Door gebruik te maken van een semigestructureerd interview, zijn alle vragen behandeld die van belang zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, maar ontstond eveneens voldoende ruimte voor eigen inbreng van de participant. De interviewvragen zijn opgedeeld in drie delen, namelijk inleidende vragen, vragen over leerkrachtgedrag en algemene vragen, gebaseerd op de literatuur zoals weergegeven in Tabel 1. De visie is geoperationaliseerd door het doel dat de leerkracht voor ogen heeft met het inzetten van zelfstandig werken. De vragen over leerkrachtgedrag zijn onderverdeeld in acht subcategorieën, gebaseerd op de acht onderdelen van zelfstandig werken die beschreven worden door Simons en Zuylen (1995). Binnen de algemene vragen over het zelfstandig werken werd onderscheid gemaakt tussen vragen over vaardigheden van de leerlingen, De Stek als school en de ideale situatie voor zelfstandig werken volgens de leerkracht. In Tabel 4 zijn voorbeeldvragen en het aantal items (K) per categorie opgenomen. Voor de subcategorieën die onder leerkrachtgedrag vallen, is in eerste instantie alleen de open vraag gesteld die in Tabel 4 te lezen is. De andere vragen die onder dezelfde subcategorie vallen, zijn alleen gesteld wanneer de participant het antwoord hierop nog niet in het antwoord op de hoofdvraag had verwerkt.

De vragen voor het management waren vergelijkbaar met die van de leerkrachten, met het verschil dat gevraagd is naar de huidige- en wenselijke situatie in de klassen met betrekking tot het zelfstandig werken. Om de validiteit van de interviews te verhogen, is een pilot uitgevoerd met een niet in dit onderzoek participerende leerkracht. De mening van deze leerkracht met betrekking tot de vragen en de bruikbaarheid van de gegeven antwoorden zijn meegenomen bij het opstellen van de definitieve vragenlijst. Naar aanleiding hiervan is de term 'strategiekeuze' vervangen door 'manier waarop het werk wordt gemaakt'. Bij het leerkrachtinterview werd een Cohen's Kappa van $k=0.93$ gevonden. Bij het interview van het management was dat een waarde van $k=1.0$.

Om te controleren welke uitspraken uit de interviews overeenkomen met de officiële afspraken van de school is het Handboek: Bovenbouw groep 5 t/m 8 geraadpleegd, een document waarin de afspraken voor de bovenbouw van De Stek genoemd staan (De Stek, 2013-2014). De gegeven antwoorden zijn hiermee vergeleken.

Tabel 4.

Voorbeeldvragen Semigestructureerd Interview

Categorie	Subcategorie	Vraag	Aantal items (K)
Inleidende vragen		Kunt u wat vertellen over het zelfstandig werken bij u in de klas?	6
Leerkrachtgedrag	Strategiekeuze	Kunt u iets vertellen over de verantwoordelijkheden die leerlingen krijgen bij het bepalen waarop ze het werk maken tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	5
	Tijdsbesteding	Kunt u iets vertellen over de tijdsbesteding tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	4
	Plaatsbepaling	Kunt u iets vertellen over de plaatsen waar het zelfstandig werken plaatsvindt?	3
	Vaststellen Leerdoelen	Kunt u iets vertellen over het vaststellen van leerdoelen tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	3
	Vaststellen Leerresultaten	Kunt u iets vertellen over het vaststellen van leerresultaten tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	3
	Feedback Geven	Kunt u iets vertellen over het geven van feedback tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	3
	Beoordelen Leerproces	Kunt u iets vertellen over de beoordeling van het leerproces tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	3
	Belonen Leerproces	Kunt u iets vertellen over de beloningen van het leerproces tijdens de zelfstandig-werkmomenten bij u in de klas?	3
	Algemene vragen	Vaardigheden leerlingen	Over welke vaardigheden met betrekking tot zelfstandig werken verwacht u dat uw leerlingen beschikken?
De Stek		Welke afspraken kunt u noemen die op school zijn gemaakt over zelfstandig werken?	4
Ideaal		Hoe zou de ideale vorm van zelfstandig werken er volgens uit zien?	1

Observatie.

Om te onderzoeken of het leerkrachtgedrag tijdens het zelfstandig werken overeenkwam met het leerkrachtgedrag dat leerkrachten tijdens het interview benoemden, is een observatie-instrument ontwikkeld aan de hand van dezelfde categorieën als het interview. Hiermee is het gedrag van de leerkracht gemeten op mate van autonomieondersteuning en controle, door de kenmerken van

zelfstandig werken te scoren op de mate van vrijheid die leerlingen krijgen bij het bepalen hiervan. Door gebruik te maken van dezelfde categorieën, zijn de antwoorden gemakkelijk met elkaar te vergelijken. Dit observatie-instrument is weergegeven in Tabel 5.

In dit observatie-instrument werd gedurende een halfuur door middel van turven bijgehouden welke gedrag voorkwam. Wanneer de leerkracht bijvoorbeeld door een leerling liet bepalen waar hij wilde werken, werd een streepje gezet na plaatsbepaling, in de kolom van de leerkracht. Als een leerkracht voornamelijk scoort in de leerkrachtkolom vertoont hij een controlerende leerkrachtstijl. Wanneer een leerkracht voornamelijk scoort in de leerlingenkolom vertoont hij voornamelijk een autonomieondersteunende leerkrachtstijl.

Na afloop van de observatie zijn de antwoorden van het interview per item vergeleken met de resultaten van de observatie. Wanneer bij een bepaald item verschillen werden gevonden tussen het eerder benoemde gedrag en het vertoonde gedrag van de leerkracht werd hier een vraag over gesteld. Deze vraag werd als volgt geformuleerd: tijdens het eerdere gesprek zei u ... Wij hebben tijdens de observatie gemerkt dat.... Hoe denkt u dat dit verschil te verklaren is?

Tabel 5.

Observatie-instrument Zelfstandig Werken in Bovenbouwklassen KBS De Stek

	Wordt bepaald door:			Opmerkingen
	Leerkracht	Leerkracht samen met leerlingen	Leerlingen	
Strategiekeuze				
Tijdsbesteding				
Plaatsbepaling				
Vaststellen Leerdoelen				
Vaststellen				
Leerresultaten				
Feedback Geven				
Beoordelen Leerproces				
Belonen Leerproces				

Design en procedure

Binnen dit onderzoek is gericht op verschillen die bestaan in de manier waarop zelfstandig werken wordt toegepast in verschillende groepen van De Stek en verschillen in visie van zowel de leerkrachten als het managementteam. Deze uitkomsten zijn in een vergelijkend onderzoek met elkaar en met literatuur vergeleken.

Alle leerkrachten van groep 7 en 8 en het managementteam zijn voorafgaand aan het onderzoek geïnformeerd over het nut en het doel hiervan, zodat zij bereid waren mee te werken. Eerst zijn alle leden van het managementteam geïnterviewd. Bij deze interviews waren beide onderzoekers aanwezig. Alle interviews zijn, na toestemming van de participant, opgenomen en getranscribeerd.

Vervolgens werden de leerkrachten op dezelfde manier geïnterviewd. Hierop volgde in dezelfde week een observatie aan de hand van een observatieschema tijdens de weektaak, een moment waarop alle leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen zelfstandig te werken. Deze observatie vond plaats om vast te stellen of het door de leerkracht benoemde gedrag overeenkwam met het daadwerkelijk vertoonde gedrag. Elke leerkracht is gedurende een half uur geobserveerd door twee onderzoekers, om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten. Vooraf is enkel aan de leerkrachten verteld dat het zelfstandig werken in de klas geobserveerd zou worden, zonder de specifieke reden te noemen. De leerlingen zijn door de leerkracht geïnformeerd over de aanwezigheid van onderzoekers in de klas. In verband met de verschillende roosters en werkdagen van de participanten vonden de observaties op verschillende dagen en tijdstippen plaats in de maand maart.

Analyse

Om te onderzoeken aan welke kenmerken het zelfstandig werken op De Stek voldoet, zijn de interviews van leerkrachten vergeleken met die van het management. Daarnaast werden de antwoorden van leerkrachten betreffende hun gedrag, vergeleken met hun gedrag tijdens de observaties. Hiervoor zijn de interviews eerst uitgeschreven en gecodeerd aan de hand van de computersoftware NVivo. De codes die zijn toegekend aan de data zijn vanuit de literatuur zoals weergegeven in Tabel 1 opgesteld. Beide onderzoekers hebben een codeboom gemaakt en deze met elkaar vergeleken om gezamenlijk tot één zo dekkend mogelijke codeboom te komen. Deze codeboom is zowel voor het interview als de observatie gebruikt. Door deze codelijsten vervolgens naast elkaar te leggen en per code te vergelijken, kon per leerkracht eenvoudig worden geconcludeerd of verschillen bestonden tussen het voorspelde en vertoonde gedrag tijdens de zelfstandig werk momenten. Daarnaast kon uit het interview geconcludeerd worden of het gedrag van de leerkracht zijn visie ondersteunde.

Vervolgens zijn de interviews van het management gecodeerd aan de hand van dezelfde codeboom. De visie op zelfstandig werken van het managementteam en de leerkrachten, en verschillen tussen verschillende leerkrachten qua visie en toepassing van vormen van zelfstandig werken zijn onderzocht door de antwoorden op de interviewvragen te coderen en vervolgens met elkaar te vergelijken.

Tabel 6.

Codeboom voor Analyse van Interviews

Hoofdcode	Subcode	Subcode
Autonomieondersteunende leerkrachtstijl	Leerkrachtgedrag autonomieondersteunend	Strategiekeuze Tijdsbesteding Plaatsbepaling Leerdoelen Leerresultaten Feedback Leerproces Beloning
	Visie leerkracht autonomieondersteunend	Strategiekeuze Tijdsbesteding Plaatsbepaling Leerdoelen Leerresultaten Feedback Leerproces Beloning
Controlerende leerkrachtstijl	Leerkrachtgedrag controlerend	Strategiekeuze Tijdsbesteding Plaatsbepaling Leerdoelen Leerresultaten Feedback Leerproces Beloning
	Visie controlerend	Strategiekeuze Tijdsbesteding Plaatsbepaling Leerdoelen Leerresultaten Feedback Leerproces Beloning

Resultaten

De resultaten die verkregen zijn aan de hand van de interviews en observaties zijn per onderdeel van het zelfstandig werken zoals beschreven door Simons en Zuylen (1995) uitgewerkt. Binnen deze resultaten is gekeken naar de definitie en het doel van zelfstandig werken op De Stek en verder ingezoomd op de verschillende onderdelen. Daarna is gekeken naar de afspraken die gemaakt zijn en de ideale vorm van zelfstandig werken zoals de participanten die voor ogen hebben.

Definitie en doel van zelfstandig werken

Bovenbouwleerkrachten definiëren zelfstandig werken als: zelfsturend zijn en een taak kunnen plannen en volbrengen met zo min mogelijk instructie. Ze zien de vaardigheden van het zelfstandig werken als doel, om leerlingen voor te bereiden op het leven na de basisschool. *“Dus eigenlijk een voorbereiding op het voortgezet.”* Vaardigheden die genoemd worden, zijn: plannen, leren leren, stil

kunnen werken, zelfsturing, doorzettingsvermogen en een kritische houding op het eigen werk. Daarnaast wordt zelfstandig werken ingezet zodat tijd ontstaat voor individuele begeleiding van leerlingen.

Het managementteam definieert zelfstandig werken als: zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen werk. *“Zelfstandig werken is vooral zelfverantwoordelijk werken”*. Het merendeel van het managementteam ziet het aanleren van vaardigheden als doel van zelfstandig werken. Eén participant ziet de mogelijkheid voor individuele begeleiding en differentiatie als doel. *“Het is handig als je als leerkracht individuele leerlingen of kleine groepjes leerlingen kunt helpen met hun stof terwijl de rest bezig is.”* Vaardigheden die het managementteam met betrekking tot zelfstandig werken noemt, zijn: plannen, taakgerichtheid, overzien van het werk, evalueren, organiseren, om hulp vragen en intrinsieke motivatie.

Zowel leerkrachten als het managementteam geven aan dat het zelfstandig werken is vormgegeven aan de hand van de weektaak en het werken met drie niveaugroepen tijdens zelfstandige verwerking. De weektaak is een wekelijks takenpakketje waarbij kinderen binnen vaste tijdstippen mogen plannen wanneer ze dit uitvoeren.

Autonomieondersteunend versus controlerend

Om een beter beeld te krijgen van de kenmerken waaraan het zelfstandig werken op De Stek voldoet, zijn de uitspraken van leerkrachten en het managementteam op basis van literatuur (Vansteenkiste et al., 2007) onderverdeeld in vier categorieën, namelijk: autonomieondersteunende visie, autonomieondersteunend gedrag, controlerende visie en controlerend gedrag.

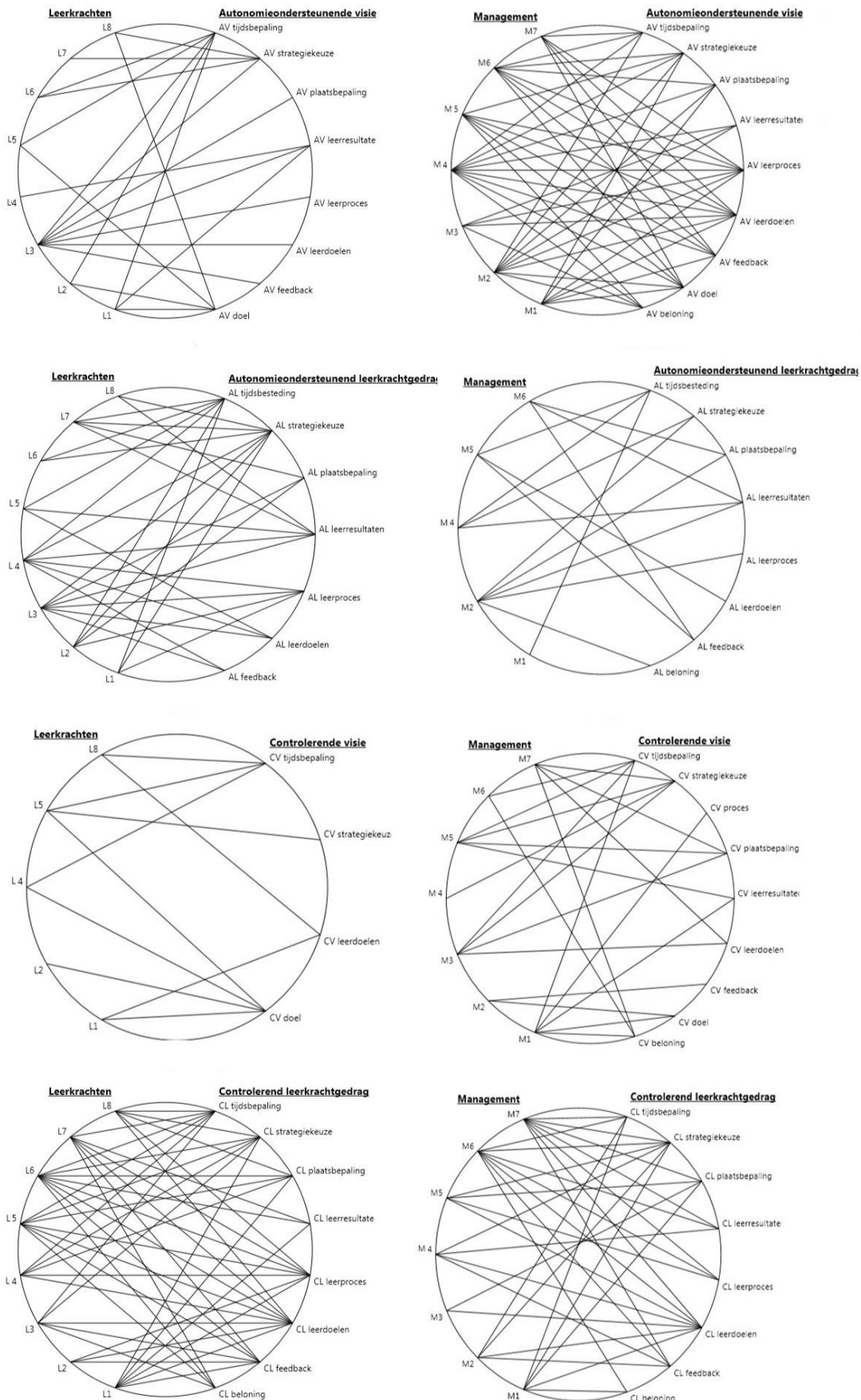
In Figuur 1 is te zien dat de meeste leerkrachten op één of twee onderdelen een autonomieondersteunende visie hebben, leerkracht 3 is met zeven onderdelen een uitzondering. De leden van het management hebben allemaal op minimaal vier en maximaal negen onderdelen van het zelfstandig werken een autonomieondersteunende visie. Wat betreft het leerkrachtgedrag komt naar voren dat alle leerkrachten vinden dat zij op minimaal twee onderdelen autonomieondersteunend zijn. Slechts vijf van de zeven leden van het managementteam denken dat de leerkrachten op minimaal één tot maximaal vijf onderdelen van het zelfstandig werken autonomieondersteunend zijn.

Wanneer wordt gekeken naar de controlerende visie blijkt dat vijf van de acht leerkrachten op minimaal één en maximaal drie onderdelen van het zelfstandig werken een controlerende visie hebben. Alle leden van het managementteam hebben deze visie op minimaal één en maximaal vijf onderdelen. De cirkels met controlerend leergedrag laten echter zien dat leerkrachten op minimaal drie en maximaal acht onderdelen van het zelfstandig werken controlerend gedrag vertonen. Alle leden van het managementteam denken eveneens dat op bepaalde onderdelen, minimaal twee en maximaal zeven, controlerend leerkrachtgedrag van toepassing is.

In Figuur 1 is alleen de hoeveelheid uitspraken per categorie zichtbaar. Deze figuur zegt niets over de inhoud van de uitspraken. Daarom zullen alle onderdelen van het zelfstandig werken afzonderlijk worden besproken, waarbij gekeken wordt naar de inhoud van de uitspraken van zowel de leerkrachten als het managementteam.

Figuur 1.

Vergelijking Visie en Gedrag op Kenmerken Zelfstandig Werken, Leerkrachten en Management



Strategiekeuze

Met betrekking tot de strategiekeuze geven leerkrachten aan dat de leerlingen zelf bepalen hoe en wanneer ze aan welke taken werken, maar binnen bepaalde grenzen. Vakgebieden worden door de leerkracht bepaald. Het managementteam denkt dat leerlingen een kleine rol hebben in het bepalen van de inhoud van de weektaak, zij zouden deze rol graag groter zien. Twee leerkrachten uit groep 8 geven aan dat de weektaak individueel is en zo weinig mogelijk wordt samengewerkt. *“In principe alleen, altijd alleen.”* Eén leerkracht uit groep 8 en één leerkracht uit groep 7 vinden dat veel ruimte moet bestaan voor samenwerken tijdens de weektaak en de overige vier leerkrachten geven zelf aan wanneer leerlingen mogen samenwerken en wanneer het helemaal stil moet zijn in de klas.

Alle leden van het managementteam vinden dat leerlingen de mogelijkheid moeten krijgen om samen te werken tijdens het zelfstandig werken zodat zij van elkaar kunnen leren. *“Binnen het zelfstandig werken moet die mogelijkheid er altijd zijn”*. Ze verwachten dat dit op het moment vooral leerkrachtgestuurd is. Eén van de leden van het managementteam denkt dat het samenwerken grotendeels leerkrachtgestuurd moet blijven om hier genoeg controle over te houden.

Tijdsbesteding

In Het Handboek (2013-2014) is vastgelegd dat groep 7 vier keer en groep 8 vijf per week een halfuur besteedt aan zelfstandig werken. De bovenbouwleerkrachten zijn hiervan op de hoogte. Alle bovenbouwleerkrachten geven aan dat leerkrachten het tijdstip en de tijdsduur van de weektaak bepalen. Drie van de acht bovenbouwleerkrachten vindt de tijd die nu voor het zelfstandig werken staat prettig en denkt dat het goed is dat dit door de leerkracht vastgesteld wordt. *“Als ze weten hoe lang ze er voor krijgen, weten ze ook: ik moet het op deze manier plannen.”* Vijf bovenbouwleerkrachten zouden liever zien dat leerlingen meer vrijheid krijgen in de tijd die ze aan hun weektaak besteden.

Binnen het management blijkt minder kennis te zijn rondom de afspraken over de tijdsduur van het zelfstandig werken. De bovenbouwcoördinator is als enige op de hoogte van de tijd die aan de weektaak wordt besteed. Beide andere bouwcoördinatoren en de intern begeleider kunnen wel noemen dat een opbouw bestaat in tijdsduur, maar kunnen niet de precieze verdeling beschrijven. De directie geeft aan geen idee te hebben hoeveel tijd wordt besteed aan de weektaak, hun antwoorden variëren dan ook van twee keer in de week een half uurtje tot vijf uur per week. *“Als je zegt een half uur per dag, denk ik prima. En als je zegt een uur per dag, dan geloof ik het ook.”* Vanuit het managementteam wordt gedacht dat leerkrachten een overwegend controlerende stijl met betrekking tot de tijdsbesteding hebben en dat leerlingen alleen vrij zijn in plannen binnen het bestaande rooster.

De visie van het managementteam op de tijdsbesteding tijdens het zelfstandig werken is meer autonomieondersteunend. Ze zien graag dat leerlingen vrijheid krijgen om te plannen en hun tijd in te delen, binnen een door de leerkracht afgekaderd moment. Vijf leden van het managementteam geven aan dat ze graag meer tijd zouden zien voor het zelfstandig werken zodat flexibeler gewerkt kan worden. *“Wanneer kinderen met hun weektaak bezig zijn, is afhankelijk van de invulling van de weektaak, dus het is de ene week wat meer dan de andere.”* Eén van de participanten vindt de

tijdsbesteding nu goed en een andere participant denkt dat het afhankelijk is van de groep hoeveel tijd aan zelfstandig werken besteed moet worden.

Plaatsbepaling

Zowel het managementteam als de bovenbouwleerkrachten geven aan dat het zelfstandig werken voornamelijk in de klas gebeurt en eventueel op de gangen of achter de computers. *“Over het algemeen in de groep, voor een aantal leerlingen denk ik op de gang.”* Leerlingen zijn vrij dit zelf te bepalen, maar moeten wel toestemming aan de leerkracht vragen. Hier is sprake van een autonomieondersteunende leerkrachtstijl. Eén leerkracht is echter controlerend, leerlingen mogen alleen aan hun eigen tafel werken en hebben hier zelf geen inspraak in. Het managementteam zou het liefst zien dat leerlingen ook buiten het lokaal de mogelijkheid hebben om zelfstandig te werken, zo lang dit maar genoeg gestuurd wordt door de leerkracht. *“Je hebt kinderen die dat absoluut niet aankunnen, die kunnen dan in de klas werken, en je hebt kinderen die dat prima kunnen en die kunnen dan in de gang werken. Maar ook dat is aan de leerkracht om te bepalen.”*

Vaststellen leerdoelen

Bij het vaststellen van de leerdoelen zijn verschillen te zien tussen de groepen 7 en 8. Twee leerkrachten uit groep 7 hebben een autonomieondersteunende visie en geven aan dat sommige leerlingen de mogelijkheid krijgen eigen leerdoelen op te stellen en met de leerkracht te bespreken. *“Ik vind het goed dat ze eerst zelf nadenken van waarin heb ik nog wat extra's nodig en waarin niet.”* De andere twee leerkrachten uit groep 7 maken gebruik van individuele leerdoelen, maar de leerlingen hebben geen rol bij de vaststelling hiervan. In groep 8 maken twee leerkrachten geen gebruik van individuele leerdoelen met betrekking tot het zelfstandig werken. *“Ik vind het wel idealistisch, maar niet realistisch.”* De andere twee leerkrachten hebben voor een aantal kinderen wel individuele doelen, maar bepalen deze doelen zelf.

Vanuit het managementteam wordt wel verwacht dat leerkrachten gebruik maken van individuele leerdoelen op basis van de indeling in drie niveaus binnen de klassen. Alle leden van het managementteam hebben een autonomieondersteunende visie op het zelfstandig werken en zouden graag zien dat leerlingen zelf een actieve rol vervullen bij het opstellen van de leerdoelen. Allemaal noemen ze de mogelijkheid om een gesprek aan te gaan met leerlingen en op basis hiervan individuele leerdoelen op te stellen.

Vaststellen leerresultaten

Tijdens de weektaak worden leerresultaten niet door leerkrachten vastgelegd. Vijf van de acht leerkrachten, drie uit groep 8 en twee uit groep 7, geven aan dat zij de verantwoordelijkheid voor het bijhouden van leerresultaten bij leerlingen leggen. Zij kunnen het werk zelf nakijken en de leerkracht controleert weinig. De vierde leerkracht uit groep 8 geeft aan dat ze niets met leerresultaten doet. *“Het doel is echt het zelfstandig werken en niet het resultaat.”* De andere leerkrachten uit groep 7 controleren de resultaten uit tijdgebrek vaak niet.

Het managementteam is meer controlerend ingesteld op het gebied van het vaststellen van de leerresultaten. Twee participanten zouden graag zien dat dit volledig leerkrachtgestuurd is om te kunnen controleren of leerlingen de opgestelde leerdoelen halen. Drie leden van het managementteam zouden graag zien dat leerkrachten meer autonomieondersteunend zijn op het gebied van leerresultaten.

Feedback geven

Met betrekking tot het geven van feedback geven twee leerkrachten uit groep 7 aan hun leerlingen te begeleiden zodat ze zelf kunnen inschatten wat ze goed en minder goed kunnen. Een autonomieondersteunende leerkrachtstijl sluit hier op aan. De andere leerkrachten bepalen zelf waarop feedback wordt gegeven. *“Dat komt helemaal vanuit mij.”*

Het managementteam ziet liever dat de leerling zelf een rol vervult bij de feedback. *“Dat aan het einde van het weektaakmoment kinderen ook hardop formuleren van wat ging lekker.”* Vier leden van het management zouden graag zien dat gesprekjes worden gevoerd met de leerlingen als vorm van feedback. Eén participant zou graag met schriftelijke feedback werken, die gezamenlijk wordt ingevuld.

Beoordeling leerproces

Alle leerkrachten geven aan dat het leerproces niet schriftelijk wordt beoordeeld, maar dat het iets is waar zij als leerkracht onbewust op letten. Dit wordt niet met leerlingen besproken. In de beide groepen 7 hebben leerlingen wel de mogelijkheid zelf aan te geven hoe ze gewerkt hebben, bijvoorbeeld aan de hand van smileys achterop het formulier van de weektaak. Deze mogelijkheid bieden de leerkrachten van groep 8 niet. Eén van de leerkrachten uit groep 7 geeft aan gesprekken met leerlingen te voeren waarbij zij zelf inzicht in hun eigen leerproces krijgen. *“Met de rapporten hebben we grafiekjes meegegeven van de ontwikkeling, ik denk dat het goed is voor kinderen om te zien hoe ze er überhaupt voorstaan.”*

Alle leden van het managementteam denken dat leerlingen weinig invloed hebben op de beoordeling van hun leerproces. Zij vinden echter dat leerlingen hier wel een rol in zouden kunnen vervullen door hun eigen leerdoelen op te stellen en hierop te evalueren. *“In de bovenbouw kunnen kinderen echt voor zichzelf zeggen: ik heb het niet afgekregen en ik weet wel waarom.”*

Beloning

Zowel leerkrachten als het management zien weinig in het materieel belonen van het leerproces. *“Kinderen moeten zelf gemotiveerd zijn hun weektaak te doen.”* Leerlingen worden wel beloond door complimenten, dit is volledig leerkrachtgestuurd. Vier leden van het managementteam zien graag een grotere rol voor de leerling in de beloning. De andere drie participanten vinden dat beloning vanuit de leerkracht moet komen. *“Beloond, nee, ik denk dat dat toch echt leerkrachtgebonden is.”*

Afspraken op De Stek

Nadat gevraagd is naar de specifieke situatie in de klas, is onderzocht hoeveel de participanten weten van de afspraken die op school zijn gemaakt. De bovenbouwleerkrachten blijken op de hoogte te zijn van de tijdsafspraken, maar geen enkele leerkracht weet de doorgaande lijn van kleuters tot groep 8 te noemen. *“Daar vraag je me wat. Dan moet ik ook nog de leerlijnen kennen vanaf de onderbouw tot aan eh ik weet niet vanaf groep 4, 5 zijn ze ook al met dit soort dingen bezig.”* Bij het management zijn slechts twee participanten op de hoogte van de opbouw in zelfstandigheid. De rest van de participanten geeft aan hier geen weet van te hebben.

Naast de afspraken die vaststaan, is ook ruimte voor een eigen invulling van de weektaak. De leerkrachten van de groepen 7 geven aan dat zij de weektaak gezamenlijk maken, terwijl de leerkrachten van groep 8 dit voor hun eigen klas doen. Volgens alle leerkrachten zijn de verschillen tussen de bovenbouwklassen klein. De groepen 8, de drie bouwcoördinatoren en de intern begeleider noemen vooral verschillen in de inhoud en de groepen 7 en de drie directieleden denken dat verschil zit in het wel of niet met niveaugroepen werken. *“Ik weet niet of iedereen met de niveaus, laten we zeggen dat wij met drie niveaus werken.”*

Over het algemeen zijn de bovenbouwleerkrachten positief over het zelfstandig werken. Alle groep 8 leerkrachten en twee leerkrachten uit groep 7 zijn tevreden over het zelfstandig werken op dit moment. Verbeterpunten die genoemd worden zijn meer materialen en meer overleg tussen de verschillende klassen. *“Maar niet dat alles op één strakke lijn moet.”* Twee leerkrachten uit groep 7 zijn van mening dat het zelfstandig werken beter kan door een sterkere doorgaande lijn te creëren en de basis bij de kleuters te versterken. Bij het management komt eveneens het gebrek aan materiaal naar voren. Ze zijn echter vooral van mening dat duidelijke afspraken nodig zijn. De doorgaande lijn in het zelfstandig werken moet strakker, de samenwerking in parallelgroepen moet beter en de weektaak moet meer gericht zijn op de individuele leerling.

Ideale vorm van zelfstandig werken

Als laatste is gevraagd wat de ideale vorm van zelfstandig werken zou kunnen zijn, de meningen hierover lopen sterk uiteen. Eén leerkracht ziet het volledig zelfstandig in stilte werken als ideale vorm. Twee leerkrachten zouden samenwerken in groepjes en meer variatie in de vakgebieden prettig vinden. Twee leerkrachten zien een situatie waarbij alle leerlingen hun eigen weektaak hebben als ideaal en drie leerkrachten zouden toevoeging van extra materialen zoals computers of zelfcorrigerend materiaal willen. *“Ik zou toch wel meer op een computer willen werken. Dat is iets dat ik heel erg mis.”*

Het managementteam heeft een leerlinggestuurde vorm van het zelfstandig werken als ideaalbeeld. Vier van hen zouden een weektaak willen die meer op maat is voor alle leerlingen. *“Als er een gedeelte is wat door de leerkracht opgesteld is, en een gedeelte wat de leerling ingesteld heeft.”* Drie leden van het managementteam zouden een uitgebreidere weektaak willen, met meer vrijheid voor leerlingen en mogelijkheden om verschillende vakgebieden te behandelen.

Observatie

Om te controleren of leerkrachten daadwerkelijk handelen zoals ze voorgeven, en om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen, is bij iedere leerkracht een observatie uitgevoerd. Hierbij werd het gedrag dat leerkrachten benoemden in het interview vergeleken met het gedrag dat ze daadwerkelijk lieten zien. In Tabel 7 is te zien dat de verschillende kenmerken van zelfstandig werken voornamelijk leerkrachtgestuurd waren. Deze resultaten komen overeen met het gedrag dat leerkrachten zelf benoemden tijdens de interviews, en hadden een voldoende tot goede betrouwbaarheid ($k= 0.63$). Naar aanleiding hiervan is besloten geen na-interviews af te nemen.

Tabel 7.

Gemiddeld aantal geobserveerde Leerkrachtgestuurde, Gedeelde en Leerlinggestuurde Kenmerken

	Wordt bepaald door:		
	Leerkracht	Leerkracht samen met leerlingen	Leerlingen
Strategiekeuze	4.5	1.5	1
Tijdsbesteding	4	1	1
Plaatsbepaling	3	-	1
Vaststellen Leerdoelen	3	-	-
Vaststellen Leerresultaten	1	-	1
Feedback Geven	2.5	0.5	-
Beoordelen Leerproces	1	1	-
Belonen Leerproces	1	-	-

Discussie

Aan de hand van de verzamelde data is getracht een antwoord te geven op de vraag: *Aan welke kenmerken voldoet het zelfstandig werken in de groepen 7 en 8 van De Stek, en wat is de visie op zelfstandig werken van de leerkrachten en het management?* Deze vraag is beantwoord door de visie van de leerkrachten en het management met betrekking tot zelfstandig werken te achterhalen aan de hand van interviews en vervolgens te onderzoeken hoe zelfstandig werken wordt toegepast in de praktijk met behulp van interviewvragen en observaties.

Zelfstandig werken wordt op De Stek vormgegeven aan de hand van de weektaak, waarover binnen de school een aantal afspraken is gemaakt (De Stek, 2013-2014). De kenmerken waar het zelfstandig werken aan voldoet, zijn echter vooral afhankelijk van het leerkrachtgedrag. In de interviews gaven leerkrachten aan hoofdzakelijk controlerend leerkrachtgedrag te vertonen, wat werd bevestigd door de resultaten uit de observaties. De eerste vorm van zelfstandig werken waarbij in principe alle aspecten door de leerkracht worden gecontroleerd (Simons & Zuylen, 1995), sluit het best aan bij de kenmerken waaraan het zelfstandig werken in de praktijk voldoet. Mogelijk kan dit verklaard worden door het feit dat een controlerende leerkrachtstijl aansluit bij de controlerende omgeving die kenmerkend is voor de vormgeving van regulier basisonderwijs, waarbij het gedrag van individuen via

controlestrategieën wordt gestuurd, en niet door het aanbieden van keuze of initiatief (Verschuere, 2005).

Binnen het leerkrachtgedrag kan onderscheid worden gemaakt tussen leerkrachten van groep 7 en 8. Leerkrachten van groep 7 laten meer autonomieondersteunend gedrag zien bij het vaststellen van leerdoelen en het beoordelen van het leerproces, terwijl leerkrachten van groep 8 meer vrijheid bieden op het gebied van het vaststellen van leerresultaten. Doordat veel vrijheid bestaat binnen de regels over de weektaak, bestaan ook qua vormgeving verschillen tussen parallelgroepen en groepsleerkrachten. Over een doorgaande lijn is onvoldoende kennis bij leerkrachten, maar ook bij het management blijkt het totaalbeeld van de kleuters tot en met groep 8 te ontbreken.

Vrijwel het gehele management en bijna alle leerkrachten hebben hetzelfde, autonomieondersteunende doel voor ogen. Hierbij zijn verschillen zichtbaar tussen het management en leerkrachten binnen de onderdelen waarop zij graag vrijheid voor de leerlingen zouden zien. Leerkrachten hebben vooral een autonomieondersteunende visie op het gebied van strategiekeuze, tijdsbepaling en het vaststellen van leerresultaten. De autonomieondersteunende visie van het management richt zich eveneens op strategiekeuze, maar daarnaast voornamelijk op het vaststellen van leerdoelen, het geven van feedback en het beoordelen van het leerproces. De vorm van zelfstandig werken die het best aansluit bij de visie van het management is zoals verwacht de vierde vorm, ofwel het zelfverantwoordelijk leren (Beek & Visser, 2005; Simons & Zuylen, 1995). Ondanks de verschillen in onderdelen waarin leerkrachten en het management inspraak voor de leerling zouden willen zien, sluiten beide visies aan bij dezelfde vorm. De visie van de leerkrachten komt eveneens het meest overeen met de vierde vorm van het zelfstandig werken. Dit sluit niet aan bij de verwachting dat de visie van leerkrachten verschilt van die van het management (Jansen, Jong, & Klink, 2006).

De manier waarop leerkrachten het zelfstandig werken proberen te realiseren, komt niet overeen met hun visie. Leerkrachten hebben een autonomieondersteunende visie op zelfstandig werken, terwijl ze in de praktijk controlerend leerkrachtgedrag laten zien. Dit kan mogelijk verklaard worden door het feit dat leerkrachten onvoldoende op de hoogte zijn van de onderdelen die van belang zijn voor de doorgaande ontwikkeling van kinderen, en zich meer focussen op vakspecifieke en korte termijndoelen (Buijs, 2010). Het ontbreken van een duidelijke schoolvisie met betrekking tot het zelfstandig werken kan eveneens van invloed zijn op het gedrag van de leerkracht. Wanneer deze visie ontbreekt, of niet duidelijk wordt gecommuniceerd naar de leerkrachten, kunnen zij de schoolvisie niet naar hun handelen vertalen (Wilkins, 2008).

Een andere verklaring voor de discrepantie tussen het gedrag en de visie van leerkrachten is de dynamische en flexibele relatie tussen doelen en middelen. Wanneer zelfstandig leren werken in het begin wordt gezien als doel, kan dit in een later stadium fungeren als middel om nieuwe vraagstukken op te lossen. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld tijdgebrek ervaart, kan het halfuur zelfstandig werken worden gebruikt om, weliswaar zelfstandig, aan vakspecifieke doelen te werken. Hiermee zijn de rollen van doel en middel omgedraaid. Zo kan het voorkomen dat een initieel gesteld doel in de loop van de tijd niet meer ondersteund wordt door het vertoonde gedrag (Boog, Slagter, Jacobs-Moonen, & Meijering, 2005).

Ondanks het verschil tussen gedrag en visie maakt het feit dat leerkrachten en het management een zelfde autonomieondersteunende visie delen het wel mogelijk om het veranderingsproces te laten slagen (Sol, 2012) en een doorlopende lijn te realiseren. Wanneer individuele visies vertaald kunnen worden naar een gezamenlijke visie ontstaat namelijk intrinsieke motivatie en zullen mensen excelleren en leren (Boog, Slagter, Jacobs-Moonen, & Meijering, 2005).

Nu duidelijk is geworden welke visie zowel bij het management als bij de leerkrachten past, kan in vervolgonderzoek vastgesteld worden op welke manier deze visie gerealiseerd kan worden in een praktische leerlijn. Voor generalisatie naar de gehele school om een doorgaande lijn te realiseren is dit onderzoek echter te klein. In breder verband kan onderzoek worden gedaan naar eventuele verschillen die zouden kunnen bestaan tussen de onder-, midden- en bovenbouw met betrekking tot het gedrag en de visie op zelfstandig werken. Daarnaast zou onderzoek plaats kunnen vinden op meerdere scholen om de resultaten te kunnen generaliseren naar andere onderwijsinstellingen.

Naast de kleinschaligheid van dit onderzoek is de uitvoering van de observaties een zwak punt. Het is mogelijk dat de verschillende tijdstippen waarop observaties hebben plaatsgevonden invloed hebben gehad op de resultaten, omdat de mate waarin leerlingen vrijheid krijgen bij het maken van hun weektaak zou kunnen verschillen aan het begin en einde van de week. Maandag vormt immers de start van de weektaak waarbij nog veel sturing is vanuit de leerkracht, terwijl een aantal kinderen vrijdag al klaar is met het werk dat zij moeten maken. In een volgend onderzoek kan daarom gekozen worden om alleen te observeren op dinsdag, woensdag of donderdag, zodat minder verschillen bestaan in leerkrachtgedrag.

Een derde beperking heeft eveneens te maken met het observeren. Binnen dit onderzoek is gekozen om leerkrachten zo weinig mogelijk informatie te geven om zo te voorkomen dat zij zich sociaal wenselijk zouden gedragen. Enkele leerkrachten waren zich echter zeer bewust van de aanwezigheid van de onderzoekers in de klas en kwamen zelfs zo nu en dan uitleg geven. Dit zou beperkt kunnen worden door participanten vooraf op de hoogte te stellen van het doel van de observatie. Een andere mogelijkheid is het betrekken van leerlingen bij het onderzoek. Zij weten immers als geen ander op welke manier de leerkracht het zelfstandig werken meestal aanpakt.

Een sterk punt van dit onderzoek zijn de interviews die met groepsleerkrachten en het managementteam zijn gehouden. Interviewen is een tijdrovende manier van onderzoeken, maar levert veel informatie op. De vragen die zijn opgesteld, zijn van tevoren uitvoerig bijgesteld en getest op duidelijkheid en volledigheid door een pilot uit te voeren met een niet in dit onderzoek participerende leerkracht. Alle vragen zijn open en zo min mogelijk suggestief geformuleerd. Bij alle interviews zijn beide onderzoekers aanwezig geweest, waarbij steeds één onderzoeker de leiding nam bij het stellen van de vragen en de ander controleerde of alle informatie naar voren kwam en zo nodig een extra vraag stelde. Op deze manier is zoveel mogelijk informatie verkregen bij alle participanten.

Binnen dit onderzoek is duidelijk geworden dat leerkrachten op De Stek een autonomieondersteunende visie hebben met betrekking tot zelfstandig werken. Deze visie is al gevonden bij leerkrachten in het middelbaar en wetenschappelijk onderwijs (Bohuis & Voeten, 2004), maar was nog niet eerder in het basisonderwijs aangetoond. Met deze kennis kan een vorm van zelfstandig werken gerealiseerd worden die beter aansluit bij deze autonomieondersteunende visie

ZELFSTANDIG WERKEN, VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN TUSSEN VISIE EN DE PRAKTIJK

dan de huidige werkwijze, waardoor de visie en het gedrag van leerkrachten in de praktijk overeenkomen.

Referenties

- Beek, S. C., & Visser, J. J. C. M. (2005). *Directeuren in het basisonderwijs vernieuwen!* 's Hertogenbosch: KPC Groep
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 2*(7), 161-186. doi:10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- Bolhuis, S., & Voeten, M. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10*, 77-98.
- Bonset, H., & Mulder, H. (2000). Zelfstandig leren in het talenonderwijs (deel 1). *Levende Talen Tijdschrift, 1*(4), 3-12.
- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I., & Meijering, F. (Red.) (2005). *Focus op action research, de professional als handelingsonderzoeker*. Assen: Van Gorcum
- Buijs, K. (2010). Beter met Rekenen – werken aan kwaliteitsverbetering van reken-wiskundeonderwijs. *Reken-wiskundeonderwijs: onderzoek, ontwikkeling, praktijk, 29*(2), 39-49.
- De Stek. (2013-2014). Handboek: Bovenbouw groep 5 t/m 8. Niet gepubliceerd.
- De Stek. (2013-2014). Schoolgids. Niet gepubliceerd.
- Doolaard, S., Cremers-Van Wees, L. M. C. M., & Luyten, J. W. (2002). *De bovenbouw van het basisonderwijs. Onderwijsproces en opbrengsten*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en –management.
- Hoeven, van der, J. (2009). Zelfstandig werken en zelfstandig leren. *Leercoaching in het HB, 158-193*. doi:10.1007/978-90-313-7618-6_7
- Janssen, T. M., & Hout-Wolters, B. H. A. M. (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum
- Jansen, T., Jong, G., & Klink, A. (2006). *De nieuwe schoolstrijd!* Amsterdam: Boom.
- Kamps, D., Dugan, E., Leonard, B., & Daoust, P. (1994). Enhanced small group instruction using choral responding and student interaction for children with autism and developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation, 99*, 60-73.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist, 37*(1), 27-39. doi:10.1207/S15326985EP3701_4
- 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*. Universiteit van Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 2*(47), 97-108. doi:10.1016/j.ijer.2007.11.010
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice, 41*(4), 219-225. doi:10.1207/s15430421tip4104_3

- Ros, A. A. (2007). Kennis en leren in het basisonderwijs (*Oratie*). Gevonden op: <http://www.scienceguide.nl/pdf/Ros200806.pdf>
- Schaaf, M. F. (2000). *Vaardig in het begeleiden van zelfstandig leren?* ICO-ISOR Onderwijsresearch: Universiteit Utrecht
- Sharan, S., & Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. In S. Sharan (Eds.), *Cooperative learning theory and research* (pp. 173-202). New York: Praeger.
- Simons, P. R. J. (1996). Vakgebonden en algemene vaardigheden in het studiehuis. *Studiehuisreeks* 11, 5-22.
- Simons, P. R. J., & Zuylen, J. G. G. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. *Studiehuisreeks*, 4, 7-20.
- Sol, Y. B. (2012). Van huidig handelen naar gewenst handelen. In Y. B. Sol, (Red.), *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* (Proefschrift). (pp. 245-264). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351. doi:10.3102/00028312032002321
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 1-22.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. Van Vilsteren (Red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, leiding geven in bestel, school en klas*. (pp. 1-24). Deventer: Kluwer.
- Vermunt, J. D. H. M., & Rijswijk van, F. A. W. M. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher education*, 17, 647-682.
- Verschueren, M. P. D. K. (2005). Niets zo praktisch als een goede theorie. *Kind en adolescent*, 26(3), 144-145. doi: 10.1007/BF03060958
- Waeytens, K. (2000). *Leren leren: Opvattingen van leerkrachten in secundaire scholen*. Leuven: Acco.
- Waytens, K., Lens, W., & Vandenberghe, R. (2002). 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 305-322.
- Webb, N., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31, 369-396. doi:10.3102/00028312031002369
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pino Pasternak, D., & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3(13), 40-50. doi:10.1080/03004270585200081
- Wilkins, J. L. M. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education* (11), 139-164. doi:10.1007/s10857-007-9068-2
- Wittrock, M. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376. doi:10.1207/s15326985ep2404_2