

Leidt vernieuwingsonderwijs (op) tot zelfsturend leren? – deel 1

Door Patrick Sins, lector vernieuwingsonderwijs

De kennis en vaardigheden van leerlingen om het eigen leerproces te kunnen sturen, plannen, monitoren en reguleren is een cruciale voorwaarde voor het leren nu en straks. Kenmerkend aan dit zelfgestuurd leren is dat het verwijst naar een proactief en constructief proces waarbij de leerling zelf initiatieven onderneemt, doorzettingsvermogen toont en adaptief zijn of haar eigen leerproces vormgeeft. Gezien het belang van zelfgestuurd leren voor het leren en voorbereiden van leerlingen op de kennismaatschappij van de 21^{ste} eeuw, is het essentieel dat er in het onderwijs expliciet aandacht wordt gegeven aan het effectief stimuleren en ondersteunen van zelfgestuurd leren.

Het is mijn veronderstelling dat het bevorderen van zelfgestuurd leren van leerlingen een van de al dan niet expliciet geformuleerde pedagogisch–didactische doelstellingen van het vernieuwingsonderwijs vormt. Ondanks de verscheidenheid ademen de vernieuwingscholen eenzelfde geest en zijn er gemeenschappelijke thema's te onderkennen. In een notendop willen vernieuwingscholen het klassikale, frontale werk doorbreken door leerlingen bijvoorbeeld zelfstandig te laten werken, leerlingen te laten kiezen waaraan ze willen werken, gelegenheid te bieden tot het helpen van elkaar en werken in groepjes, het werken aan authentieke problemen, rekening te houden met de interesses en capaciteiten van leerlingen en aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld van leerlingen. De brede ontwikkeling dient voortaan voorop te staan: leerlingen moeten worden opgeleid tot kritische, zelfverantwoordelijke deelnemers van het (toekomstige) maatschappelijke en culturele leven.

Als kritische, zelfverantwoordelijke onderwijsonderzoeker wilde ik deze veronderstelling eens toetsen. Dit aan de hand van een empirische studie.¹ Ik wilde antwoord krijgen op de vraag of en zo ja, in hoeverre vernieuwingsonderwijs effectief bijdraagt aan het zelfgestuurd leren van leerlingen. In het bijzonder richtte deze studie zich op de toegevoegde waarde van het daltononderwijs, dat met 375 scholen de grootste traditionele vernieuwingsbeweging is in het Nederlandse basisonderwijs.

Kenmerkend voor daltononderwijs zijn een drietal kernfacetten *vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken* en het werken met de *taak*. Hierbij kunnen vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken worden opgevat als *de* didactisch–organisatorische kenmerken van daltononderwijs en de taak kan beschouwd worden als *het* didactisch middel van het onderwijs. *Vrijheid* houdt in dat leerlingen binnen de gestelde kaders mogen kiezen in welke volgorde ze hun taak doen, waar ze dit doen, of ze dit alleen of samen doen en welk materiaal ze hierbij ter hand nemen. *Zelfstandigheid* betekent concreet dat leerlingen zelfstandig werken aan taken die zijn afgestemd op het niveau en werktempo. Tenslotte houdt *samenwerken* in dat leerlingen elkaar mogen ondersteunen tijdens het werken aan de taak en werken ook regelmatig in groepjes aan opdrachten. De vraag is echter in hoeverre genoten daltononderwijs effect sorteert op het zelfregulerend leren van leerlingen.

Daltononderwijs schrijft geen methode voor en is didactisch open. Hierdoor verschillen daltonscholen nogal in de wijzen waarop ze concreet vorm geven aan deze onderwijsvisie. Om dit in het onderzoek te ondervangen is, naast de onderwijskundige visie, daarom ook gekeken naar

¹ In deze studie werd ik bijgestaan door drs. Jennieke Wolters, toentertijd een masterstudent Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht

de perceptie van leerlingen ten aanzien de mate waarin er in het genoten basisonderwijs aandacht is gegeven aan vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken.

Het onderzoek

In het onderzoek zijn 240 leerlingen uit de eerste klas van 4 voortgezet daltononderwijsscholen bevroegd met behulp van een digitale vragenlijst bestaande uit twee delen. Het eerste deel betrof een vragenlijst waarin leerlingen enerzijds werden bevroegd welk type onderwijs zij in het basisonderwijs hadden genoten. Verder werd hen gevraagd in hoeverre zij hadden ervaren dat er in het basisonderwijs aandacht werd gegeven aan vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken. Deze vragenlijst is gebaseerd op een grondige documentatieanalyse van beschikbare bronnen binnen het daltononderwijs. De vragenlijst bestond uit de schalen: (a) vrijheid (drie items, *Ik was verantwoordelijk voor mijn eigen werk*), (b) zelfstandigheid (acht items, *Ik mocht zelf mijn eigen doelen bepalen*) en (c) samenwerken (drie items, *De leerkracht stimuleerde de leerlingen in onze klas om samen te werken*). Het tweede deel betrof een vragenlijst die de mate van zelfgestuurd leren meten. Deze vragenlijst is gebaseerd op beschikbaar onderwijswetenschappelijk onderzoek. De vragenlijst bestond uit de volgende schalen: (a) monitoring (achttien items, *Ik pas mijn manier van werken aan de eisen van de opdracht aan*), (b) informatie management (zeventien items, *Ik kan een onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken*), (c) tijdsmanagement (drie items, *Ik weet hoeveel tijd ik ongeveer nodig denk te hebben voor het maken van een opdracht*), (d) zelfreflectie (acht items, *Doordat ik reflecteer, ben ik verschillende dingen anders gaan zien en doen*) en (e) motivatie (25 items, *Ik leer graag iets nieuws*).

Bevindingen

Er zijn geen verschillen gevonden tussen leerlingen die daltononderwijs versus regulier basisonderwijs hebben genoten. Leerlingen die daltononderwijs hebben genoten scoren dus volgens dit onderzoek niet beter op zelfgestuurd leren in vergelijking met leerlingen die regulier basisonderwijs hebben gevolgd. Ook blijken leerlingen die daltononderwijs hebben gevolgd niet meer vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken te ervaren dan leerlingen die regulier onderwijs hebben genoten. De scores op de schalen vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken verschilden niet. Wél bestaat er een positief verband tussen de mate waarin er in het basisonderwijs, volgens het oordeel van de bevroegde leerlingen, aandacht is besteed aan vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken enerzijds en zelfregulerend leren van leerlingen in het voortgezet onderwijs anderzijds. Dit betekent dat hoe meer er in het basisonderwijs aandacht is besteed aan deze kernfacetten van het daltononderwijs, hoe beter leerlingen aangeven zelfgestuurd te leren in het voortgezet onderwijs.

Conclusie

Op de eerste plaats lijkt genoten daltononderwijs niet meer bij te dragen aan het zelfgestuurd leren van leerlingen dan het volgen van regulier basisonderwijs. Ten tweede zijn wel positieve relaties gevonden tussen de mate waarin volgens de waarneming van leerlingen er in het basisonderwijs aandacht is gegeven aan kenmerken die volgens de daltonvisie centraal moeten staan en mate van zelfregulerend leren. Tenslotte blijken de percepties van leerlingen uit beide onderwijsvormen niet significant van elkaar te verschillen, voor wat betreft de mate waarin er in het basisonderwijs invulling wordt gegeven aan deze kenmerken. Deze bevindingen leiden tot de conclusie dat niet de onderwijsvisie als zodanig maar de mate waarin er volgens de perceptie van leerlingen invulling wordt gegeven vrijheid, zelfstandigheid en samenwerken effect kunnen sorteren voor wat betreft zelfregulerend leren. Een alternatieve verklaring voor deze bevindingen

is dat effecten van genoten daltononderwijs op zelfgestuurd leren pas later in het vervolgonderwijs zichtbaar zouden kunnen zijn. Op het moment ben ik bezig met het analyseren van de bevindingen uit een vervolgstudie waarin deze verklaring wordt onderzocht. Wordt vervolgd (deel 2).

Geraadpleegde literatuur

Berends, R., & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer, Nederland: Saxion Dalton University Press.

Kember, D., & Leung, D, Y, P. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 1–16.

Oers, B. van (1992). Onderwijsvisies en de vernieuwing van het onderwijs aan jonge kinderen: een aanzet tot een discussiekader. In: Bert van Oers & Frea Janssen–Vos (red.), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum, pp. 1–14.

Pintrich, P.R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self–Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33– 40.

Schuitema, J.A., Peetsma, T., & Veen, I. van der (2012). Self–regulated learning and students' perceptions of innovative and traditional learning environments: a longitudinal study in secondary education. *Educational Studies*, 38(4), 397–413.

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. & Murphy, C. (2002). Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51–79.

Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs* (niet gepubliceerde proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self–regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (1986). Development of self–regulated learning: Which are the key sub–processes? *Contemporary Educational Psychology*, 81, 329–339.

Ploeg, P. A. van der (2010). *Dalton Plan: Oorsprong en theorie van het daltononderwijs*. Deventer, Nederland: Saxion Dalton University Press.

Ploeg, P. A. van der (2014). Dalton Plan in Nederland en de grammer of schooling. *Pedagogische Studiën*, 91(4), 234–249.