

‘ALS IK ZELFSTANDIG WERK, DOE IK GEEN ONNODIGE DINGEN’

Hoe leraren de verantwoordelijkheid geleidelijk kunnen overdragen aan de leerlingen om ze te stimuleren aan de slag te gaan met hun persoonlijke leerdoelen.

Neem een daltonkindcentrum met (des-)kundige leraren en een bevlogen directie, waar samen leren en innoveren voorop staat en ieder teamlid zich bewust is van zijn taak en impact op de leerlingen. Wat kan een vierdejaars student van Hogeschool KPZ daar aan duurzame innovatie brengen? In dit artikel zal ik beschrijven hoe ik vorig schooljaar samen met het team van daltonkindcentrum de Markesteen van ontwikkelvraagstuk tot passende interventies ben gekomen.

‘We willen graag dat de leerlingen zelfstandiger zijn.’
‘Ja, dat ze minder afhankelijk van mij zijn, minder afwachtend en dat ze uit zichzelf gaan leren’. ‘We willen ze zo graag loslaten, maar het lijkt alsof dat nog niet kan, alsof ze nog een zetje nodig hebben’.
‘Het is bijzonder, als je kijkt naar de veranderende leerhouding van de jongste tot de oudste leerlingen’.
‘Klopt! Het lijkt alsof ze de intrinsieke motivatie tot leren ergens onderweg verliezen, dat ze steeds minder leren omdat ze dat willen, maar steeds meer omdat ze denken dat het moet. Hoe doorbreek je dat?’ ‘Je zou verwachten door ze zelf doelen te laten formuleren, we zien alleen nog niet het gewenste effect’. ‘En wat te denken van die groep leerlingen die niet effectief om lijkt te gaan met de vrijheid die taaktijd biedt; grote passen, snel thuis; of lastige taken eindeloos uitstellen.’



Eindpresentatie op afstand.

ACTUALITEIT VAN DALTONONDERWIJS

Toen Helen Parkhurst rond het begin van de vorige eeuw, noodgedwongen, haar onderwijs flexibeler begon vorm te geven (Van der Ploeg, 2010), werd daarmee de eerste stap gezet van traditioneel onderwijs naar vernieuwend onderwijs. Ze stond destijds voor een gemêleerde groep van veertig leerlingen waarbij ze geen recht kon doen aan alle individuele leerbehoeften door frontaal les te geven. Samenwerking, zelf plannen en dus zelf het leertempo bepalen werden essentiële vaardigheden om tot leren te kunnen komen in haar klas. Later werden daar taken en tabellen aan toegevoegd: de leerstof in planbare en overzichtelijke stukjes verdelen en de mogelijkheid om ontwikkeling te visualiseren.

Maken we een sprong in de tijd, dan wordt duidelijk waarom een visie op onderwijs van honderd jaar geleden, nu actueler en urgenter is dan ooit. Tot twee keer toe kwam het onderwijs tot stilstand en moesten leerlingen noodgedwongen vanuit huis leerdoelen behalen en zich ontwikkelen. Hopelijk herhaalt deze situatie zich niet, maar de vraag naar passend onderwijs is er, weer terug in de schoolbanken, niet minder om geworden. De intrinsieke wens om iedere leerling een gelijkwaardige kans te geven binnen het 'reguliere' onderwijs, in een klas waar de behoeften sterk uiteen lopen, maakt het voor een leraar bijna ondoenlijk om iedere leerling persoonlijk te begeleiden. Een mogelijke oplossing zal dan liggen in een hoge mate van zelfstandigheid bij de leerlingen. En die hoge mate van zelfstandigheid, is wat de leraren van DKC de Markesteen wensen voor hun leerlingen.

Die wens vloeit logischerwijs voort vanuit de kennis over leren die aanwezig is binnen de school en de daltonprincipes waarop de Markesteen het onderwijs baseert. Door middel van verkennende gesprekken kon voorzichtig worden geconstateerd dat zowel leerlingen als leraren wisten wat zelfstandig werken en leren inhield en aan welke randvoorwaarden moest worden voldaan (knows), maar dat de vertaalslag naar de praktijk uitbleef (knows how). Dit resulteerde in leerlingen die passief waren in hun leerproces en handelingsverlegenheid bij leraren omdat ze de vinger maar niet op de spreekwoordelijke zere plek konden leggen.



Leerling met ontwerp.

LEREN LEREN IS AAN TE LEREN

Met dat vraagstuk ben ik de literatuur ingedoken: welk element ontbreekt in de gedegen en ogenschijnlijk effectieve aanpak, hoe komt het dat leerlingen die gestimuleerd worden tot zelfstandigheid minder autonoom zijn dan wenselijk is. Begrippen en theorieën als de leerkuil, de flow-theorie en het GRRIM boden houvast: om leren 'aangenaam' te houden moet er balans zijn tussen de ervaren uitdaging en de moeilijkheid van de taak. Wordt de taak als te moeilijk ervaren dan ontstaat er apathie en is de taak te makkelijk dan ontstaat er verveling (Csikszentmihaly, 2008). Wanneer leerlingen door de leerkuil gaan, moet die kuil continu binnen het gebied van de 'flow' blijven (Nottingham, 2017). Maar hoe blijven leerlingen binnen dat optimale gebied? Daar komt de leraar als cruciale speler in beeld (Verstraete & Nijman, 2020). Aanleg om te kunnen leren speelt dan een ondergeschikte rol: leren leren is aan te leren. Een kind is vanaf de geboorte bezig met kopiëren. Leren praten, lopen, fietsen. Zonder een 'model' zou die ontwikkeling niet of nauwelijks tot stand komen. In de basisschoolleeftijd verandert daar weinig aan. Hoe schilder je de zon? Kijk bij je buurman. Uit welke elementen bestaat een boek? Bekijk hoe je juf of meester het voorleesboek introduceert. Kinderen die willen leren, zijn continu legitiem aan het afkijken om zich vervolgens de afgekeken strategie eigen te maken en in te zetten om hun eigen leerdoelen te bereiken. Om deze kennis om te zetten tot een positieve leerhouding bij alle leerlingen, stelt de literatuur, is aandacht nodig voor metacognitieve leerstrategieën. Dit zijn strategieën die een regulatie van de metacognitie ondersteunen en sturen: het denken over het eigen denken, het weten van het eigen weten, de kennis over de eigen kennis.

VERTAALSLAG NAAR DE PRAKTIJK

Het antwoord op het praktijkprobleem zou dus kunnen liggen in het systematisch en structureel aanbieden van leerstrategieën gericht op de metacognitie. Leerlingen ontwikkelen op die wijze een gereedschapskist die ze kunnen raadplegen op het moment dat ze niet tot (zelfstandig) leren komen en afhankelijk lijken te zijn van hun leraar. Maar hoewel de literatuur hierover consensus liet zien, werden er weinig voorbeelden gegeven van hoe dat in de praktijk er dan uit zou zien. Daar lag voor mij de uitdaging: bewezen strategieën samenvoegen tot een ontwerp dat direct toepasbaar zou zijn voor de leraren en leerlingen.

De leraren zijn voor een periode van drie weken systematisch aandacht gaan besteden aan de metacognitieve leerstrategieën, waarbij ze zowel handelingswijzers voor de leerlingen als instructiemodellen voor henzelf tot hun beschikking hadden. Om de verschillende strategieën structureel aan te bieden, werden ze gegoten in een instructiemodel gebaseerd op GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983). Op die wijze zou de verantwoordelijkheid geleidelijk overgedragen kunnen worden aan de leerling. Er is voor gekozen de volgende vijf strategieën uit te werken:

- **Begrip controleren**
Leerlingen leren door vragen te stellen aan zichzelf of ze de opdracht voldoende begrijpen en wat zij nog nodig hebben om het leerdoel te behalen.
- **Werken volgens OUC-structuur**
OUC staat voor oriënteren, uitvoeren, controleren. Door dit toe te passen werken de leerlingen systematisch aan hun opdracht en dit draagt bij aan zorgvuldig werken.
- **Prioriteren volgens het Eisenhowermodel**
Het Eisenhowermodel stimuleert overzicht houden en de verschillende opdrachten te prioriteren. Leerlingen plaatsen de opdrachten op basis van verschillende criteria in een tabel en komen uiteindelijk tot een volgorde van werken
- **Wat als... dan...-regel**
Zelfsturing van het leerproces kan niet zonder zelf bepalen wat je leerdoel is en hoe je daar komt. Met deze strategie formuleren de voorwaarden om hun leerdoel te behalen.
- **Reflectie op succes**
Naast concentreren op verbetering, is het ontzettend zinvol om stil te staan bij successen. Wanneer leerlingen een leerdoel behalen kunnen ze met behulp van vier vragen bepalen waarom ze dit succes hebben behaald en wat ze daarvan mee kunnen nemen naar een volgend leerdoel.

Na afloop van het implementatieproces spraken de leraren uit het prettig te vinden om handvatten te hebben om de leerlingen te ondersteunen in het vakoverstijgend leren leren. En hoewel de leerlingen niet altijd het nut ervan inzagen – de intrinsieke motivatie dus nog niet op gewenst niveau was – was het zichtbaar in de praktijk dat ze een structurelere taakaanpak hanteerden op het moment dat zij een visueel stappenplan binnen handbereik hadden.

EN NU VERDER...

Een leerling wist het tijdens verkennende kindgesprekken in het vooronderzoek mooi te verwoorden: 'Als ik zelfstandig werk, doe ik geen onnodige dingen.' Toch constateerde ik na afloop van het implementatieproces dat leerlingen, ondanks de gepleegde interventies, nog wel 'onnodige dingen' deden tijdens het zelfstandig werken aan leerdoelen. Dit onderzoek heeft ons veel inzichten opgeleverd, de gewenste situatie ligt binnen handbereik, maar er zijn ook voldoende discussiepunten om mee verder te gaan. Het is bijvoorbeeld zinvol om vervolgonderzoek te doen naar de (intrinsieke) motivatie tot leren, het voeren van kindgesprekken of de laatste stappen van het GRRIM toepassen – dus volledige verantwoordelijkheid overdragen naar de leerlingen. Deze aanbevelingen zijn gedaan aan het team van de Markesteen en de nieuwe afstudeerstudent. En nu ik dit jaar zelf onderdeel ben geworden van het schoolteam, kan ik die ontwikkelingen blijven volgen én een bijdrage leveren aan innovatie in de school, zodat de leerlingen 'geen onnodige dingen' doen op het moment dat zij zelfstandig werken.

LITERATUUR

- Csikszentmihaly, M. (2008). *Flow: The psychology of Optimal Experience*. New York City, NY: HarperCollins.
- Nottingham, J. (2017). *The learning challenge: How to guide students through the Learning Pit to achieve deeper understanding*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Pearson, P. D., & Gallagher, G. (1983). *The gradual release of responsibility model of instruction*. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 112-123.
- Van der Ploeg, P.A. (2010). *Dalton Plan: oorsprong en theorie van het daltononderwijs*, Deventer: SDUP, pp. 10-17.
- Verstraete, I., & Nijman, K. (2020). *Handboek leren leren voor het voortgezet onderwijs: 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk* (4e druk). Huizen: Pica.

OVER DE AUTEUR

Renee van Rijswijk is in juni 2021 afgestudeerd als Leraar Basisonderwijs aan Hogeschool KPZ en is nu werkzaam op DKC de Markesteen in Zwolle.