



Kinderen hebben behoefte aan wortels en vleugels (naar Hodding Carter)

Kris Verbeeck

Op eigen vleugels

Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs

Op eigen vleugels

Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs

Kris Verbeeck

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een schakelfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

De volgende publicaties maken deel uit van de reeks 'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs':

- 1 Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs
- 2 De knop om. Educatietechnologie in leerprocessen
- 3 Ritsen vanaf hier. Over leren en innoveren
- 4 Aan het roer. Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs
- 5 Het kwartje valt. Doelgericht rekenen in anders georganiseerd onderwijs
- 6 Bouwen met visie. De fysieke leeromgeving als stimulerende factor voor leren
- 7 Wie de schoen past ... Het belang van de klik tussen leerlingen en school
- 8 Passen en meten. Over het zichtbaar maken van leeropbrengsten op innovatieve scholen
- 9 Schieten op het doel. Over leerdoelen en leerbehoeften

Eindredactie: Elise Schouten

Foto omslag: © LWA-Dann Tardif / CORBIS

Bestelnummer: 105062

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2010, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'

Onze samenleving ontwikkelt zich in een snel tempo. We kunnen op vrijwel elke gewenste plaats en op elk gewenst tijdstip beschikken over elke gewenste informatie. De school is al lang niet meer de unieke vindplaats van kennis.

Om goed te kunnen functioneren in deze snel veranderende samenleving van nu en straks hebben we andere kennis, deskundigheden en vaardigheden nodig dan in het achter ons liggende industriële tijdperk. Dit alles stelt hoge eisen aan scholen, waarvan we verwachten dat ze leerlingen voorbereiden op een volwaardige plaats in de samenleving. Willen scholen hun taak goed kunnen vervullen, dan zullen ze zich mee moeten ontwikkelen met de samenleving.

Dat vraagt van teams dat ze goed nadenken over wat ze willen bereiken met hun onderwijs en hoe dat zo effectief en efficiënt mogelijk kan. Het vraagt om visie, vakmanschap en innovatief vermogen. Maar teams hoeven dat niet alleen te doen. Ze kunnen gebruikmaken van vele inzichten die voortdurend worden opgedaan. Inzichten uit zowel de wetenschap als de praktijk. Het wiel hoeft niet steeds weer helemaal opnieuw te worden uitgevonden.

De voorliggende publicatie maakt deel uit van de reeks 'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'. Met deze reeks willen we directeuren, managers en teams van scholen informatie bieden over onderwerpen die het hart van het onderwijs raken. We bespreken per onderwerp belangrijke inzichten uit de wetenschap en inzichten die zijn opgedaan in de praktijk. Daarnaast geven we scholen die 'morgen aan de slag willen' met het onderwerp praktische tips en handreikingen.

Elke publicatie is besproken in een forum van deskundigen, bestaande uit vertegenwoordigers van wetenschap en praktijk. Aan het forum namen deel:

- Jozef Kok, vertegenwoordiger PO-Raad;
- Rob Martens, hoogleraar/programmameider Ruud de Moor Centrum (Open Universiteit Nederland), Heerlen;
- Toine Peerboom, directeur De Nieuwste School, Tilburg;
- Ton van Rijn, directeur Wittering.nl, Rosmalen;
- Peter Slegers, hoogleraar Universiteit Twente;
- Myra Zweekhorst, vertegenwoordiger VO-raad
- Anje Ros, kennismanager KPC Groep en lector Fontys Hogescholen;
- Ria Timmermans, manager programmalijn Onderwijs Anders Organiseren, KPC Groep.

De uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de tekst van elke publicatie ligt bij KPC Groep.

Wij hopen met deze reeks publicaties een bijdrage te leveren aan de belangrijke rol die uw school vervult bij het geven van onderwijs dat ertoe doet.

Anje Ros
Ria Timmermans

Woord vooraf

Wat hebben kinderen echt nodig voor hun ontwikkeling? Op die vraag geeft het onderschrift bij de foto op het omslag het antwoord: 'Kinderen hebben behoefte aan wortels en vleugels'.

In deze publicatie richten we ons op wat de 'self-determination-theory' (SDT, zelfbepalingstheorie) hierover zegt. Deci en Ryan, twee vooraanstaande Amerikaanse wetenschappers en belangrijke grondleggers van SDT, stellen dat mensen drie psychologische basisbehoeften hebben die vervuld dienen te worden om hen tot ware bloei te laten komen, namelijk de behoefte aan autonomie ('autonomy'), aan relatie of verbondenheid ('relatedness') en aan competentie ('competence').

De uitspraak op het omslag houdt hiermee verband. Kinderen hebben wortels nodig, een stevige basis: ze mogen zijn wie ze zijn en willen geliefd worden zoals ze zijn. Daarnaast hebben ze vleugels nodig: ruimte om hun eigen weg te gaan, om eigen keuzes te maken die passen bij hun behoeften. Daarbij heeft elk kind een bepaalde mate van ondersteuning nodig, zodat het zijn vleugels durft en kan gebruiken om uit te groeien tot wie en wat het kan worden. De vervulling van deze basale behoeften is als het ware het 'lanceerplatform' van waaruit de 'raket' (het individu) de ruimte in gaat, ofwel de basis van waaruit de mens zichzelf ontplooit en zijn eigen weg gaat. Vanuit deze 'lanceer-basis' kunnen kinderen hun talenten en mogelijkheden verkennen en ontwikkelen.

In deze publicatie staat één van de drie basisbehoeften centraal, namelijk de behoefte aan autonomie. In hoofdstuk 1 staan we stil bij wetenschappelijke achtergronden van het begrip autonomie: wat is autonomie en waarom is het belangrijk? Wat zegt onderzoek hierover in relatie tot onderwijs? Omdat onderzoek niet zo frequent door leerkrachten wordt gelezen en de afstand tussen wetenschap en onderwijspraktijk groot is, heb ik getracht om de link te leggen tussen theorie en praktijk. Zo wordt de inhoud van deze publicatie gerelateerd aan de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Praktijkvoorbeelden worden van onderzoeksgegevens onderscheiden doordat ze grijs zijn gearceerd. De belangrijkste elementen uit onderzoek worden herhaald in kaders. Hoofdstuk 2 verkent hoe autonomie in de praktijk gestalte kan krijgen door een 'autonomie-respecterende' leeromgeving en dito leerkrachten. We gaan daarbij na in hoeverre er sprake is van een spanningsveld tussen de behoefte aan autonomie van kinderen en de inrichting van het huidige onderwijs, inclusief de wettelijke kaders ervan. Hoofdstuk 3 ten slotte geeft voorbeelden van manieren waarop scholen ruimte kunnen creëren voor autonomie. Deze voorbeelden zijn direct toepasbaar in de praktijk.

Ik dank mijn collega's Anje Ros en José van der Hoeven voor hun constructieve aanvullingen en de basisscholen die de praktijkvoorbeelden uit deze publicatie hebben verwezenlijkt: basisschool Wittering.nl, Rosmalen; basisschool de Hasselbraam, Etten-Leur; basisschool Hof ter Weide, Utrecht; basisschool Spaubeek, Spaubeek; basisschool Limbrichterveld, Sittard; basisschool Munstergeleen, Munstergeleen; basisschool De Poolster, Elsloo; basisschool De Vossenbergh, Schijndel; basisschool De Baandert, Sittard; basisschool Overhoven, Sittard; Petruschool, Sittard. Ook bedank ik de scholen uit het netwerk 'Met kinderen leren' en het netwerk van Focusscholen, die trachten kinderen ruimte te geven om eigen keuzes te maken en die ervoor zorgen dat leerkrachten ruimte geven aan autonomie van kinderen.

Kris Verbeeck

Inhoud

'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'

Woord vooraf

1	Theoretische achtergrond	3
1.1	Inleiding	3
1.2	Motivatie en autonomie	4
1.3	Zelfbepalingstheorie	5
1.4	Drie basisbehoeften	8
1.4.1	Autonomie	9
1.4.2	Relatie en competentie	14
1.5	Een autonomie-respecterende context	16
1.5.1	Een autonomie-respecterende leerkrachtstijl of een controlerende leerkrachtstijl	16
1.5.2	Materialen	19
1.6	Conclusies	20
2	Autonomie in de praktijk	21
2.1	Een autonomie-respecterende omgeving buiten de school	21
2.1.1	De magie van materialen	21
2.1.2	Keuzes maken geïnspireerd door anderen	21
2.1.3	Keuzes bieden	22
2.2	Een controlerende leeromgeving op school	22
2.3	Een autonomie-respecterende leeromgeving binnen de school	24
2.3.1	Basisschool Wittering.nl, Rosmalen	25
2.3.2	Basisschool Hof ter Weide, Utrecht	27
2.3.3	Wat vraagt dit van leerkrachten?	28
2.3.4	Samengevat	29
2.3.5	Reacties van kinderen	30
2.4	Spanningsveld tussen autonomie en wettelijke kaders?	30
2.4.1	Cito-toets en leerlingvolgsystemen	30
2.4.2	Eind groep 3 AVI 2	31
2.4.3	Zorgleerlingen opvangen	32
2.4.4	Aantal uren voor een vakgebied	32
2.5	Conclusies	33
3	Morgen beginnen?	35
3.1	Kleuters kunnen kiezen	35
3.1.1	Van keuzebord naar echt zelf kiezen	35
3.1.2	Zelf kiezen voor de kleine kring: een actiekeuze	37
3.2	Kiezen binnen dag- of weektaken	38
3.3	Kiezen in groep 3	39
3.4	Groepsdoorbrekend kiezen: actiekeuzes maken	40
3.5	Zelf kiezen voor instructie	41
3.6	Kieskast	41
3.7	Kieslokaal	42
	Nawoord	43
	Literatuur	45

1 Theoretische achtergrond

1.1 Inleiding

Wat is goed onderwijs? Op deze vraag, die onderwijsmensen al lang bezighoudt, is geen eenduidig antwoord te geven. Het grootste deel van de scholen in Nederland geeft 'traditioneel onderwijs' en vindt dit een succesvolle manier om kinderen te onderwijzen. Dit is een onderwijsvorm waarbij de leerkracht voornamelijk les geeft vanuit de methode. De leerkracht stuurt uitdrukkelijk het leerproces: hij bepaalt (op basis van de methode) wat er wordt geleerd, wanneer de kinderen het leren, hoe ze het leren, met wie, hoe lang en in welk tempo. De opbrengsten van onderwijs worden regelmatig gemeten aan de hand van methodegebonden toetsen en nationale Cito-toetsen. Deze toetsing is met name gericht op meetbare elementen (leerstof, kerndoelen enzovoort) en daaraan toegekende punten. Dit is geen gemakkelijke opgave, omdat kinderen enorm verschillen en verwacht wordt dat zij aan het einde van het schooljaar allemaal min of meer hetzelfde kennen en kunnen.

Deze traditionele onderwijsvorm krijgt geregeld kritiek. In een rapport van de in 2006 gehouden internationale NWO-conferentie over 'Brain, Learning & Education' wordt gesteld dat het huidige onderwijs er niet voor is toegerust om de capaciteiten van leerlingen ten volle te ontwikkelen. Jolles et al (2006) stellen dat ons schoolsysteem op dit moment niet in staat is om de blijvende interesse van gemotiveerde en intelligente kinderen aan te boren. In de publicatie 'Onderwijs maken. Van onderwijs geven naar leren' (Derickx, Fransen & Van den Heuvel, 2004) spreken 16 leden van het Netwerk Nieuw Onderwijs zich onomwonden uit over de noodzaak van onderwijsvernieuwing.

Er zijn scholen die het anders aanpakken. Zij trachten kinderen meer autonomie en verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen leerproces. Kinderen krijgen meer inbreng, zodat er ruimte is voor hun vragen. Deze scholen geven de kinderen ook meer ruimte om zelf te kiezen op welke manier en met welke middelen ze leren, hoe lang ze ermee bezig zijn en op welke momenten. Toch houden ook deze scholen zich aan de kerndoelen van het ministerie van OCW.

Dergelijke scholen worden vaak met enige argwaan gevolgd: is het wel verantwoord om kinderen autonomie te geven? Kunnen kinderen die verantwoordelijkheid wel aan? Welke rol heeft de leerkracht nog? Worden de leerdoelen wel gehaald en zijn de resultaten wel goed? Niet alleen ouders, maar ook wetenschappers en de overheid (Inspectie van het Onderwijs, ministerie van OCW) stellen dergelijke vragen. Het rapport Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008), opgesteld in opdracht van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, neemt het onderwijs kritisch onder de loep en richt zich hoofdzakelijk op scholen die andere onderwijsvormen (ook wel bekend als 'het nieuwe leren') proberen te verwezenlijken. Het basisonderwijs krijgt in dit rapport duidelijk minder kritiek dan het voortgezet onderwijs.

Kern van de discussie is de vraag of kinderen van nature geneigd zijn om te leren en om hun leren zelf te organiseren (sturen, monitoren) dan wel of volwassenen de taak hebben om kinderen aan te zetten tot leren en hun leerproces te sturen (Martens, 2007). De overheid stuurt momenteel sterk op 'wat' kinderen moeten leren; in het basisonderwijs is dit momenteel toegespitst op de basisvaardigheden taal en rekenen. Wel vindt de overheid dat scholen zelf mogen bepalen hoe ze het leren organiseren en vorm geven binnen de wettelijk bepaalde criteria zoals die worden gecontroleerd door de Inspectie van het Onderwijs (zie onder andere de rapporten van de

commissie Meijerink (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008) over de doorgaande leerlijnen taal en rekenen). Het is een heikele vraag of 'andere' vormen van onderwijs met de maatstaven van het 'traditionele' onderwijs gemeten kunnen worden.

In deze publicatie gaan we na of er een wetenschappelijke basis is te vinden voor het streven om kinderen autonomie te geven binnen het onderwijs. We verkennen eerst wat motivatie is. Vervolgens leggen we de relatie met autonomie en gaan we na of het verantwoord is om kinderen hiervoor ruimte te geven, onder welke condities dat kan en wat het effect ervan is op leren.

1.2 Motivatie en autonomie

Iedere leerkracht droomt van gemotiveerde leerlingen die graag willen leren. De dagelijkse realiteit in de klas kan er echter heel anders uitzien. 'Gemotiveerd zijn' betekent dat iemand in beweging komt of door iets in beweging wordt gebracht om te handelen. Kunnen kinderen uit zichzelf in beweging komen op school? Of moeten leerkrachten hen in beweging brengen? Of beide? We verkennen deze vraag aan de hand van een praktijkvoorbeeld dat gebaseerd is op een observatie in groep 4 van een basisschool. Van daaruit leggen we de relatie met een wetenschappelijke theorie over zelfbepaling.

In groep 4 praat juf Trudy met de kinderen over haar hond. Peter, Nick en Claudia vinden het een leuk gesprek. Zij beantwoorden vragen van de juf en vertellen over hun eigen hond. Claudia heeft er wel vier; zij lijkt een echte kenner. Er zijn ook kinderen, zoals Arjan en Imre, die hun hand opsteken om iets te zeggen, maar als ze de beurt krijgen 'weten ze het niet meer'. Even de aandacht krijgen van de juf lijkt al voldoende.

Merel en Daphne praten met elkaar over heel andere dingen: zij gaan vanmiddag bij elkaar spelen. Johan zit onderuitgezakt op zijn stoel met zijn gum te spelen en lijkt zich daar helemaal in te verdiepen. Als de juf zijn naam noemt, wordt duidelijk dat het hele gesprek hem is ontgaan. Aisha en Dante kijken aandachtig naar de juf en luisteren, maar reageren niet actief. Zij hebben de juf beloofd hun best te doen, want dan krijgen ze een sticker. Lisa zegt tegen de juf: "Juf, wat fijn dat je een foto hebt meegebracht van je hond. Hij ziet er erg leuk uit." Als de juf hierop reageert door te zeggen: "Wat lief van je", is Lisa zichtbaar blij. Kyra en Nino luisteren aandachtig: zij willen later dierenarts worden en vinden het belangrijk om alles over honden te weten te komen, vertellen ze de juf.

Na het gesprek krijgen de kinderen een tekst over een hond. Die moeten ze 'begrijpend lezen'. Daarna moeten ze individueel schriftelijk vragen beantwoorden, waarbij ze bepaalde leesstrategieën moeten toepassen. Juf Trudy legt eerst de opdracht uit en zet de kinderen aan het werk. Vooral Johan is moeilijk in beweging te brengen. Het duurt lang voor hij zijn pen op de tafel heeft liggen. Ook de opmerking van de juf dat hij het thuis moet afmaken als hij er niet mee klaar is, zet hem niet aan om iets te gaan doen. Lisa vraagt voortdurend de aandacht van de juf en zegt telkens: "Kijk, juf, hoe ver ik al ben." Aisha en Dante doen hun best en krijgen aan het einde van de les de beloofde sticker. Kyra en Nino zijn snel klaar en vragen of ze op internet nog meer over dieren mogen opzoeken. De juf spoort Merel en Daphne aan om wat tempo te maken, anders moeten ook zij het thuis afmaken. Dat blijkt effect te hebben: de twee meisjes werken flink door, ze willen immers bij elkaar gaan spelen.

Juf Trudy vraagt zich, zoals veel van haar collega's, af: wat maakt nu precies dat kinderen wel of niet aan de slag gaan? Ofwel: hoe krijg ik de kinderen gemotiveerd? Bij sommige kinderen is het geen enkel probleem; anderen gaan pas aan de slag als ze hen een sticker belooft of 'dreigt' dat ze het werk thuis moeten afmaken.

Voor veel leerkrachten is het niet duidelijk dat de vraag naar de motivatie van kinderen onlosmakelijk is verbonden met de sturing van het leerproces. De grondvraag is immers: is een kind van nature gemotiveerd om te leren op school of moet het van buitenaf gemotiveerd

worden? Uit de vraag van juf Trudy blijkt dat zij het als haar taak beschouwt om kinderen te motiveren. Volgens die opvatting is motivatie iets dat de leerkracht (van buitenaf) kan bevorderen.

In een interview met professor Boekaerts (Barneveld, 2003), gebaseerd op het boek 'Motivation to learn', worden hiervoor tips gegeven. Motivatie wordt hier gezien als een voorwaarde voor leren en ook als een uitkomst van een leerproces. Volgens Boekaerts zijn de opvattingen die leerlingen hebben over een bepaald vakgebied of onderdelen daarvan en de waarde die ze eraan hechten, van belang voor hun inzet en motivatie. Zij stelt dat een leerkracht daarop invloed kan uitoefenen.

Door kinderen eerst te voorzien van de benodigde begrippen die binnen een vak een rol spelen, kunnen ze erover in gesprek gaan en erover nadenken en raken ze, volgens Boekaerts, gemotiveerd. Interesse wekken is een belangrijke vaardigheid van leerkrachten, waardoor kinderen gemotiveerd kunnen worden. Het lijkt er sterk op dat kinderen niet uit zichzelf gemotiveerd zijn en dat de leerkracht daarin een belangrijke rol heeft te vervullen. We merken op dat het dan gaat om extrinsieke motivatie (van buitenaf). Nochtans stellen leerkrachten ook geregeld vast dat 'niet-gemotiveerde' kinderen bij een bepaalde activiteit, zoals buitenspel, een spreekbeurt of een leeruitstapje, plotseling heel sterk gemotiveerd kunnen zijn. Intrinsieke motivatie bestaat en alle kinderen hebben deze in hun mars.

Waarom zijn we er tot nog toe niet in geslaagd om iedereen optimaal te motiveren? Volgens wetenschappers hebben we niet de juiste vraag gesteld (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985). We vragen ons steeds af wat wij kunnen wij doen om kinderen te motiveren. Dit gaat ervan uit dat de bron van motivatie in de sociale context is te vinden. De reeds genoemde wetenschappers geloven echter dat de bron van motivatie in het kind ligt. Wanneer de sociale context (bijvoorbeeld de ouders, de school) ervoor zorgt dat de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie) vervuld worden, zullen kinderen gemotiveerd zijn.

Helaas moeten we vaststellen dat de intrinsieke motivatie van kinderen voor onderwijs per leerjaar afneemt (Ryan & Deci, 2000a). In hoeverre speelt de 'gepastheid' van het onderwijs hierbij een rol? En in hoeverre (en hoe) kan een leerkracht inspelen op de intrinsieke motivatie van kinderen? De vraag die we dus moeten stellen is eerder: wat kunnen we voor de kinderen doen om een school te creëren die voldoet aan die drie basisbehoeften? Deze publicatie richt zich op één van de drie basisbehoeften: autonomie.

1.3 Zelfbepalingstheorie

De zelfbepalingstheorie van Ryan en Deci (2000a) sluit nauw aan bij de vraagstelling over externe sturing of zelfsturing. Deze theorie geeft antwoord op vragen over motivatie en houdt zich bezig met de relatie tussen motivatie en autonomie. Ryan en Deci maken onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, maar verfijnen deze indeling, waardoor leerkrachten een beter inzicht krijgen in diverse motivationele reacties van kinderen.

Niet alleen de hoeveelheid of intensiteit van de motivatie doet ertoe, maar ook de soort motivatie is van belang (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). We gaan eerst in op de wijze waarop deze theorie invulling geeft aan de bekende begrippen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Ryan en Deci spreken van intrinsieke motivatie bij een leertaak als de leerling oprechte belangstelling heeft voor die leertaak, omdat de taak op zich hem voldoening schenkt. De leerling levert een inspanning zonder dat externe factoren zoals beloning, straf of waardering een rol spelen. De drang om te leren komt van binnenuit en het leren verloopt als het ware spelenderwijs. Ryan en Deci (2000a) hebben in hun onderzoek aangetoond dat intrinsieke motivatie leidt tot hoogwaardig leren ('high-quality learning'). Dat de rol van de opvoeders (leerkrachten en ouders) zeer bepalend is voor het wel of niet ontwikkelen van intrinsieke motivatie, is aangetoond door Ryan en Stiller (1991). Intrinsieke motivatie kunnen we zien als een vorm van zelfsturing.

Daarnaast is er externe sturing. Daarvan is sprake als het leren gebeurt ter wille van een (externe) beloning of ter voorkoming van bijvoorbeeld straf. Deze extrinsieke motivatie komt in opvoeding en onderwijs veelvuldig voor. Als een kind niet intrinsiek gemotiveerd is, dan proberen de ouders, de leerkracht, de school het kind te beïnvloeden om te bereiken dat het kind doet wat hem wordt 'opgelegd'.

De zelfbepalingstheorie brengt een verdere verfijning aan in de verschillende vormen van motivatie. Zij onderscheidt verschillende gradaties van motivatie, die afhankelijk zijn van de redenen of doelen die een bepaalde actie veroorzaken. Dat geldt in hoofdzaak voor extrinsieke motivatie. Door deze verfijning kunnen bepaalde reacties van leerlingen op extrinsiek gemotiveerde activiteiten worden verklaard: afkeer, weerstand, desinteresse of onwil om de taak te doen. Het is interessant voor opvoeders om de verschillende typen van motivatie en reacties te begrijpen, omdat kinderen nu eenmaal niet altijd intrinsiek gemotiveerd zijn voor opdrachten die niet inherent interessant en plezierig zijn.

Gedrag	Niet zelfbepaald					Zelf-bepaald
Motivatie	<i>amotivatie</i>	<i>extrinsieke motivatie</i>				<i>intrinsieke motivatie</i>
Type regulatie	geen regulatie	externe regulatie	geïntrojecteerde regulatie	geïdentificeerde regulatie	geïntegreerde regulatie	intrinsieke regulatie
Motivat-ionele drijfveer	geen persoonlijke zinvolheid, incompetentie	externe beloning en straf, aanpassing	interne beloning en straf, schuld, schaamte, angst, interne druk, ego-betrokkenheid	persoonlijke waarde, persoonlijk zinvol	overeenstemming met eigen waarden	plezier, interesse, inherente voldoening
Onderliggende emoties	onverschilligheid	stress, druk	stress, druk	welwillendheid, vrijheid	welwillendheid, vrijheid	welwillendheid, vrijheid
Herkomst	onpersoonlijk	extern, in hoge mate gecontroleerd	extern, matig gecontroleerd	intern, matig autonoom	intern, in hoge mate autonoom	intern, in hoge mate autonoom

Continuüm van de verschillende types motivatie volgens de zelfbepalingstheorie

Naar: Ryan & Deci (2000b) in combinatie met Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens (2007)

Ryan en Deci gaan uit van een motivatiecontinuüm met als uitersten amotivatie en intrinsieke motivatie. Afhankelijk van de mate van relatieve autonomie onderscheiden zij in het daartussen gelegen terrein verschillende 'gradaties' van extrinsieke motivatie: externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie.

Amotivatie betekent dat er geen enkele zin of motivatie is om te handelen. In het hiervoor beschreven praktijkvoorbeeld kunnen we Johans gedrag als zodanig zien: hij neemt op geen enkele wijze deel aan het gesprek. Hij lijkt zich ervoor af te sluiten. Dit gedrag kan voortkomen uit het feit dat hij totaal geen belang hecht aan de activiteit: hij houdt helemaal niet van honden en ook niet van begrijpend-leesteksten. Ook kan het zijn dat Johan afhaakt omdat hij zich niet bekwaam voelt om de opdracht uit te voeren, bijvoorbeeld omdat hij bij begrijpend lezen nooit een voldoende haalt. Of misschien heeft Johan er geen vertrouwen in dat het lezen van zo'n tekst hem helpt om iets te leren: hij gelooft er niet in dat de activiteit tot het gewenste doel zal leiden.

Amotivatie komt voort uit:

- geen belang hechten aan de activiteit;
- je niet bekwaam voelen om de activiteit uit te voeren;
- er niet in geloven dat de activiteit tot het gewenste doel zal leiden.

Verder zien we dat er in het continuüm vier soorten extrinsieke motivatie worden onderscheiden:

Externe regulatie betekent dat kinderen bepaald gedrag vertonen, een activiteit uitvoeren om aan een externe eis te voldoen of om een externe beloning te krijgen. Doordat de acties van het kind een externe oorzaak hebben, wordt externe regulatie ervaren als 'controlerend' en 'weg van jezelf'. In het praktijkvoorbeeld is er bij Aisha en Dante sprake van externe regulatie: zij krijgen een sticker als ze het gewenste gedrag vertonen.

Bij *geïntrojecteerde regulatie* doet het kind iets omdat hij druk ervaart, om schuld, schaamte of angst te vermijden of om een bepaalde vorm van waardering te krijgen. Lisa, die telkens aangeeft hoe ver ze is en graag wil dat de juf ziet hoe goed zij het doet, werkt omwille van de goedkeuring en aandacht van de juf (bij Johan werkt die druk niet, omdat hij totaal niet gemotiveerd is). Introjectie kost meer inspanning, geeft meer angst en maakt dat het kind er moeilijk mee kan omgaan als het niet lukt.

Geïdentificeerde regulatie betekent dat het kind iets doet omdat hij er zelf het belang van inziet en omdat het aansluit bij een eigen doel. Kyra en Nino vertonen deze vorm van motivatie: zij willen later dierenarts worden en willen daarom zoveel mogelijk te weten komen over dieren. Als er sprake is van identificatie, ervaren kinderen meer plezier aan de taak en gaan ze er positief mee om als het niet direct lukt.

We spreken van *geïntegreerde regulatie* als geïdentificeerde regulatie volledig wordt opgenomen in wat het kind zelf wil. Het is nog steeds iets buiten hemzelf, maar het is wel iets wat hij werkelijk belangrijk vindt. Geïntegreerde regulatie leidt tot meer engagement, een betere kwaliteit van leren, meer welbevinden en minder uitval op school.

Externe regulatie

In beweging komen om te voldoen aan een externe eis of om een externe beloning te krijgen.

Geïntrojecteerde regulatie

In beweging komen omwille van druk, uit angst of om waardering te krijgen.

Geïdentificeerde regulatie

In beweging komen doordat je het belang ervan inziet en omdat het aansluit bij een eigen verder liggend doel.

Geïntegreerde regulatie

In beweging komen doordat je de taak beschouwt als iets dat je zelf heel belangrijk vindt.

We zien in deze vier vormen van extrinsieke motivatie een toenemende mate van eigen inbreng en zelfbeschikking. Maar ook de laatste vorm, geïntegreerde regulatie, waarbij de eigen inbreng het grootste is, verschilt nog duidelijk van intrinsieke motivatie, waarbij iemand echt zelf beslist of hij de actie wel of niet uitvoert (hierover dadelijk meer).

Bij deze externe vormen van motivatie speelt de relatie met de leerkracht en met de andere kinderen een belangrijke rol. Het is immers denkbaar dat kinderen bepaalde dingen doen om erbij te horen (bij de 'goede' leerlingen, bij de 'haantjes' enzovoort) of om in de gunst te staan van de leerkracht. In feite is dat *conformeren*, iets dat kinderen sowieso doen: zij conformeren zich aan allerlei schoolse eisen.

Bij intrinsieke motivatie speelt autonomie een zeer bepalende rol. Het gaat hierbij om keuzes die volledig door het individu zelf gemaakt worden, los van enige externe beïnvloeding of druk. Hobbykeuze is een mooi voorbeeld: mensen kiezen ervoor om in een koor te zingen, om te tekenen of te schilderen, om bergen te beklimmen, om vrijwilligerswerk te doen enzovoort. Het is vaak verbazingwekkend hoeveel energie en doorzettingsvermogen ze daarbij aan de dag leggen. Eigen keuze en zelfsturing vergroten de intrinsieke motivatie en het gevoel van autonomie. Ingrepen van buitenaf, zoals beloning, dreiging, deadlines, directieven of competitiedruk, verminderen de intrinsieke motivatie.

Ook in de psychologie komt het thema 'zelfsturing (gedrevenheid van binnenuit) versus gestuurd worden' aan de orde. Verschillende richtingen, zoals de evolutionaire psychologie, de ontwikkelingspsychologie en de humanistische psychologie, gaan ervan uit dat mensen actieve wezens zijn die een natuurlijke drang tot groei en ontwikkeling hebben. De ontwikkelingspsychologie stelt dat ontwikkeling vanuit het kind komt (Crain, 2000; Wild, 1994): kinderen ontwikkelen zich niet omwille van externe bekrachtiging, maar wel spelenderwijs (Ryan & Deci, 2000b; Geary, 2002; Wild, 1994). Het kind is motivationeel en cognitief toegerust voor de eigen ontwikkeling (Stevens, 2002) en doorloopt de verschillende ontwikkelingsstadia in zijn eigen tempo (Knoff, 1986). Ontwikkelingsstadia kunnen niet worden overgeslagen en ontwikkeling kan niet worden versneld, noch door de ouders (Vervaeke, 2002) noch door het onderwijs (Elkind, 1986; Holt, 1984; Wild, 1994).

Intrinsieke motivatie en autonomie

Vanuit de motivatietheorie blijkt er een sterk verband te bestaan tussen intrinsieke motivatie en autonomie. Vanuit bepaalde psychologische stromingen blijkt dat kinderen motivationeel en cognitief zijn uitgerust voor hun eigen ontwikkeling.

Wat heeft juf Trudy aan deze theorie?

Juf Trudy kan de verschillende reacties (zoals onverschilligheid, vragen om erkenning, oprechte interesse) van de kinderen beter plaatsen en krijgt hierdoor ook inzicht in haar eigen reacties (stickers geven, onder druk zetten). In plaats van kinderen een bepaalde opdracht te laten uitvoeren, kan ze zich ook afvragen of er andere manieren zijn om hetzelfde doel te bereiken. Bovendien kan ze nagaan of ze niet meer acties moet ondernemen om kinderen meer inbreng te geven. Door bijvoorbeeld bij het begin van de les het onderwerp niet te beperken tot de hond, maar er meer dieren bij te betrekken, krijgen kinderen de kans te praten over alle dieren die ze leuk vinden, ook al hebben ze die thuis niet. Door kinderen diverse teksten te laten zoeken die ze zelf interessant vinden, kan hun motivatie toenemen. Door kinderen die negatieve ervaringen hebben met opdrachten voor begrijpend lezen aan te moedigen, geloof te geven in het eigen kunnen en te begeleiden bij de activiteit, kunnen deze kinderen wellicht ook meer aan.

Het bovenstaande laat zien dat er een sterk verband bestaat tussen intrinsieke motivatie en autonomie. Daarmee is nog niet gezegd wat autonomie is en welk effect het heeft. Het begrip motivatie alleen biedt onvoldoende houvast om de vraag naar het belang van autonomie te beantwoorden. Daarvoor gaan we te rade bij de zelfbepalingstheorie van Deci en Ryan (Deci, 1980; Deci & Ryan, 2000; Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000b; Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Deze motivationele theorie onderzoekt de relatie tussen motivatie, gevoelens, zelfbeschikking en welbevinden en legt een rechtstreekse relatie tussen autonomie (zelfbeschikking) en motivatie.

1.4 Drie basisbehoeften

De zelfbepalingstheorie gaat ervan uit dat mensen van nature gericht zijn op groei en ontwikkeling, dat zij het vermogen hebben om te kiezen en zelf hun handelen te bepalen vanuit hun authentieke behoeften. Verder stelt deze theorie dat een optimale ontwikkeling van binnenuit

slechts mogelijk is als aan drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan: autonomie, relatie en competentie (Deci & Ryan, 2000).

Een basisbehoefte is een energievoerschaffende toestand die leidt tot gezondheid en welbevinden en die, als ze niet wordt bevredigd, kan leiden tot pathologie en ziekte. De basisbehoeften zijn aangeboren: ze vormen de voedingsstoffen die noodzakelijk zijn voor psychologische groei, integriteit en welbevinden. Het is niet voldoende als slechts een of twee behoeften zijn vervuld. Voor psychologische gezondheid is het noodzakelijk dat alle drie de basisbehoeften worden vervuld (Deci & Ryan, 2000).

Hoewel in deze publicatie de behoefte aan autonomie centraal staat, worden ook de twee andere basisbehoeften toegelicht, omdat de drie basisbehoeften sterk met elkaar zijn verweven en omdat het voor een gezonde ontwikkeling nodig is dat alle drie de behoeften worden vervuld.

1.4.1 Autonomie

Binnen het proces van zelfregulatie neemt autonomie een primaire plaats in (Deci & Ryan, 2000). Het begrip autonomie heeft in deze theorie de betekenis van 'zelfbepaling'. Het tegenovergestelde begrip, 'heteronomie', betekent beheer van buitenaf. We spreken van zelfbepaling (of zelfbeheer) wanneer iemand het gevoel heeft dat hij zijn handelingen echt zelf kiest, wanneer hij zijn handelingen voortdurend bekrachtigt en ondersteunt, en wanneer hij tijdens zijn handelen een grote psychologische vrijheid ervaart, dat wil zeggen: een hoge graad van flexibiliteit en weinig of geen druk van buitenaf.

Als de persoon daarbij verbondenheid ervaart tussen zijn handelingen en zijn persoonlijke doelen en waarden, dan is er sprake van ware autonomie. Autonomie kan worden omschreven als 'de toestand van integratie waarbij je helemaal in overeenstemming bent met je eigen gevoelens en behoeften' (Grün, 1987). Belangrijke elementen in deze definitie van autonomie zijn: eigen keuze, weinig druk, innerlijke bekrachtiging van handelingen, flexibiliteit en overeenstemming tussen handelingen en eigen waarden en doelen. Wat vinden we daarvan terug in het onderwijs?

Demi, 11 jaar, is met haar ouders naar de Canarische eilanden geweest. Deze reis heeft veel indruk op haar gemaakt. Ze is vooral erg geïnteresseerd geraakt in vulkanen en heeft een aantal stenen meegebracht die ooit uit de vulkaan naar beneden zijn gekomen. Ook heeft ze nog wat andere souvenirs van haar vakantie. Demi wil haar ervaring graag met andere kinderen delen. Ze zit op een school waar de eigen inbreng en interesse van de kinderen hoog in het vaandel staan. Kinderen kunnen gedurende de dag zelf inplannen wat ze gaan doen. Een aantal onderdelen is verplicht, daarnaast is er veel ruimte voor eigen keuze. Op haar dagtaak noteert ze bij de eigen keuze dat ze een presentatie wil voorbereiden over haar reis en dat ze ook graag meer wil weten over vulkanen. In de bibliotheek van de school staan meerdere boeken over vulkanen en ze kan ook informatie op het internet opzoeken. De leerkracht, meester Hans, geeft Demi alle ruimte om dat te doen en zegt haar dat ze met vragen altijd langs kan komen. Hij raadt haar ook een boek aan waarin proeven staan om de vulkaanuitbarsting na te bootsen, tenminste als ze dat graag wil. Meester Hans constateert dat Demi tijdens haar onderzoekwerk alles om haar heen vergeet en gedurende een lange tijd heel geconcentreerd en met plezier aan het werk is.

Zelfbepaling (zelfbeheer)

We spreken van zelfbepaling of zelfbeheer wanneer iemand het gevoel heeft dat hij zijn handelingen echt zelf kiest, wanneer hij zijn handelingen voortdurend bekrachtigt en ondersteunt, en wanneer hij tijdens zijn handelen een grote psychologische vrijheid ervaart, dat wil zeggen: een hoge graad van flexibiliteit en weinig of geen druk van buitenaf. Als de persoon daarbij verbondenheid ervaart tussen zijn handelingen en zijn persoonlijke doelen en waarden, dan is er sprake van ware autonomie.

Het belang van kiezen

Kiezen, het maken van goede of echte keuzes, is een belangrijke component van autonomie. In feite kan alleen de persoon die kiest uitmaken wat een echte of goede keuze is. Echte keuzes (goede keuzes) zijn keuzes die te maken hebben met onze fundamentele behoeften en die in overeenstemming zijn met onze fundamentele opvattingen en waarden.

Een merkwaardig experiment met baby's (Davis, 1928) heeft aangetoond dat baby's heel goed weten welk voedsel ze nodig hebben. Het ging om een groep baby's (jongens) van 35 weken oud op de kinderafdeling van een ziekenhuis. Gedurende zes maanden kregen deze baby's bij elke maaltijd twaalf bordjes met verschillend voedsel voorgezet, waarbij geen enkel bord alle vereiste voedingsstoffen bevatte. De verzorgsters mochten de kinderen slechts helpen bij het eten van voedsel dat de baby's zelf hadden gekozen. Na een paar weken konden de kinderen zonder hulp eten, zij het met hun vingers. Wat bleek? De baby's ontwikkelden duidelijke voorkeuren, maar die wisselden nu en dan, zodat elk kind over een langere periode een uitgebalanceerd dieet at. Meestal at een baby bij elke maaltijd iets van twee of drie bordjes en koos hij gedurende een week hetzelfde voedsel. Maar dan veranderde zijn keuze. Ook die hield weer een week aan.

Wanneer kinderen kunnen kiezen uit leertaken, zo heeft onderzoek aangetoond, kiezen zij taken die wel binnen hun cognitief bereik liggen, maar juist boven hun actueel ontwikkelingsniveau (Danner & Lonky, 1981). De theorie van zelfregulerend leren wijst eveneens op het belang van kiezen: "Het ervaren van keuze is een belangrijk aspect van zelfregulerend leren" (Winne, 1995; Winne & Perry, 2000, geciteerd in Boekaerts, 1999, p. 448). Kiezen wat je aankan en waarbij je je verder kan ontwikkelen, dat lijkt belangrijk te zijn.

Echte keuzes

Echte keuzes zijn keuzes die te maken hebben met onze authentieke behoeften en die in overeenstemming zijn met onze fundamentele opvattingen en waarden.

De illusie van keuze

Het belang en het effect van kiezen is door verschillende onderzoekers op uiteenlopende domeinen onderzocht. In 1973 stelde Lefcourt op basis van het tot dan uitgevoerde onderzoek dat het gevoel van controle, zelfs de *illusie* van persoonlijke keuze, een positieve rol speelt in het leven (Lefcourt, 1973). Uit het onderzoek van Cordova en Lepper (1996) bleek dat zelfs een beperkte keuze aangaande niet-relevante aspecten positieve effecten had op het leren. Swann en Pittman (1977) stelden vast dat alleen al de *illusie* van keuze de intrinsieke motivatie van kinderen verhoogt.

In het onderwijs zien we dit bij het werken met een dagtaak. Als de taak qua invulling wordt bepaald door de leerkracht en kinderen alleen kunnen kiezen in welke volgorde ze de taken uitvoeren, krijgen kinderen het gevoel dat ze iets hebben in te brengen (de illusie van persoonlijke keuze). Uit gesprekken met kinderen van diverse leeftijden tijdens mijn begeleidingswerk op 25 basisscholen blijkt dat de kinderen het fijn vinden om zelf de volgorde te bepalen. Als kinderen bij de dagtaak ook nog de keuze hebben om direct te beginnen als ze het snappen (en niet verplicht moeten luisteren naar de uitleg), werken ze met meer plezier. Onderzoek op diverse scholen, waarvan verslag wordt gedaan in het boek 'Zin in school', bevestigt deze bevindingen. Een van de geïnterviewde leerlingen zegt: "Het zou fijn zijn als onze juf wat minder zou praten en wij meer ons eigen werk zouden mogen doen, dat we zouden mogen kiezen en organiseren. Dan hoeven we niet meer zo lang te wachten op alles. Het is ook niet altijd nodig dat ze alles uitlegt, ze moet dat doen als wij niet meer verder kunnen. We kunnen gewoon een heleboel zelf, de juf weet dat wel. Maar ze moet er natuurlijk wel zijn om ons te helpen of als er problemen zijn tussen de kinderen." (Stevens (red.), 2004, p. 160).

Een tweede voorbeeld betreft het vaak toegepaste circuitmodel, dat eveneens de schijn wekt dat kinderen inbreng hebben. Minstens twee varianten doen zich voor in de praktijk. Bij de eerste variant bepaalt de leerkracht:

- wat de kinderen gaan doen (bepaalde rekenspelletjes die geselecteerd zijn op bepaalde reken-doelen);
- met wie ze dat doen (omdat de samenwerking tussen sommige kinderen vaak moeizaam verloopt);
- in welke volgorde (groep a begint met de spelletjes over getalbegrip, groep b met de spelletjes van de tafels, groep c heeft bouwopdrachten en kinderen wisselen volgens de wijzers van de klok);
- binnen welke tijd (na een kwartier wisselen de kinderen van activiteit);
- de manier waarop (de spelletjes bevatten gesloten opdrachten waardoor er slechts één manier is om tot 'de juiste oplossing' te komen).

Zelfs de volgorde van de activiteiten wordt door de leerkracht bepaald. Deze uitwerking van het circuitmodel biedt totaal geen inbreng aan de kinderen. Het is wel zo dat sommige kinderen genieten van deze vorm van werken, omdat deze afwijkt van de klassikale situaties. Deze uitwerking van het circuitmodel geeft kinderen geen ruimte voor eigen keuze, maar is wel effectief om kinderen in een snel tempo kennis te laten maken met verschillende materialen.

Bij een tweede variant van het circuitmodel laat de leerkracht de kinderen zelf kiezen waarmee ze beginnen, zodat ze de volgorde van de activiteiten zelf kunnen bepalen. Wel bepaalt de leerkracht de hoeveelheid kinderen die in een bepaalde groep zitten (anders zijn er niet voldoende spellen binnen een bepaald rekenonderdeel voor alle kinderen) en het tijdstip waarop gewisseld moet worden (anders wordt het ervaren als onoverzichtelijk). Kinderen hebben dan vergelijkbare reacties als bij de dagtaak, maar ze hebben in feite minder keuze omdat ze het tijdstip waarop ze iets anders gaan doen niet zelf kunnen bepalen en soms worden beperkt doordat de groepsgrootte is afgebakend.

Van jongs af aan kiezen

De Amerikaanse psychiater Erikson stelde dat zelfs peuters gelegenheid moeten krijgen om zelf keuzes te maken (Mooney, 2000). Het gaat hierbij uiteraard om keuzes die ze binnen hun ontwikkeling aan kunnen. Erikson sluit zich duidelijk niet aan bij de in het kleuteronderwijs vaak gehoorde opmerking '*die kleintjes kunnen nog niet kiezen*'. Volgens hem is het nodig dat kinderen van jongs af aan leren kiezen, zodat ze dat op latere leeftijd beter kunnen. Verder blijkt dat een gebrek aan keuzes schadelijke gevolgen heeft voor intrinsieke motivatie, taakuitvoering en gezondheid (onder andere Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kaufman, 1982; Schulz & Hanusa, 1978). Kiezen betekent vaak beslissen. Boekaerts (1996) noemt beslissen "een cognitieve strategie die heel ernstig wordt verwaarloosd binnen het schoolcurriculum." (p. 107)

Optiekeuzes en actiekeuzes

Binnen de zelfbepalingstheorie wordt een onderscheid gemaakt tussen 'optiekeuzes' en 'actiekeuzes'. Bij een optiekeuze kan iemand kiezen uit een aantal (gemandateerde) opties die iemand anders aandraagt. Beslissen om al of niet deel te nemen aan een activiteit is een actiekeuze.

"Een gedrag/actie is *echt* gekozen als iemand ook ernstig kan overwegen om het niet te doen" (Deci & Ryan, 1985, p. 155). Ter illustratie: bij de aankoop van een auto kun je kiezen uit verschillende merken en modellen (optiekeuze), maar je kunt ook beslissen om geen auto te kopen (actiekeuze).

Optiekeuzes komen op school vaak voor. Denk bijvoorbeeld aan een leerkracht uit groep 3 die kinderen na een leesles laat kiezen op welke manier zij een bepaald woord willen verwerken: het woord kleien, zelf schrijven of met letters leggen. Andere voorbeelden: kinderen kunnen zelf kiezen welke van de vier werkjes zij maken voor Moederdag; of kinderen kunnen zelf kiezen welk onderwerp zij rond het thema Romeinen verder gaan onderzoeken: de bouwstijl van de Romeinen, hun kleding, hun voedsel of de oorlogen die ze hebben gevoerd. Dit zijn voorbeelden van optiekeuzes.

Onderzoek (Reeve, Nix & Hamm, 2003) heeft aangetoond dat het geven van optiekeuzes weinig effect heeft op zelfbepaling en ook niet op de intrinsieke motivatie. Actiekeuzes daarentegen hebben wel een duidelijk effect op de intrinsieke motivatie en op zelfbepaling. Een eenmalige keuze maken heeft geen effect op de intrinsieke motivatie. Hetzelfde onderzoek toonde aan dat keuzes geven op zich geen positief effect heeft op zelfbepaling, maar wél als dit gebeurt binnen een autonomie-ondersteunende context.

Heeft Demi een echte, eigen keuze gemaakt? Ging het om een keuze die effect heeft op de intrinsieke motivatie en zelfbepaling? Demi geeft zelf aan dat ze een presentatie wil houden. De meester geeft haar gelegenheid om te kiezen om wel of geen presentatie te houden en om wel of geen verdere informatie over vulkanen op te zoeken. Niemand zet haar hiervoor onder druk. Demi kan zelf bepalen wanneer ze de presentatie zal houden. Zij is degene die besloten heeft om het te doen en blijft van begin tot eind 'baas' over wat en hoe ze wil leren en wat ze er verder mee gaat doen. Terwijl ze ermee aan het werk is, geniet ze er zichtbaar van. Hier is sprake van een echte keuze. Demi bepaalde zelf haar activiteit, die duidelijk aansluit bij haar eigen belangstelling. Er is hier sprake van een actiekeuze, die daadwerkelijk bijdraagt aan zelfbepaling en die voortkomt uit een intrinsieke motivatie.

Binnen de zelfbepalingstheorie is aangetoond dat keuze een positieve invloed heeft op cognitief en affectief engagement, omdat het de intrinsieke motivatie verhoogt (Deci, 1992; Deci & Ryan, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Onderzoek van Zuckerman, Porac, Lathin, Smith en Deci (1978) toonde aan dat deelnemers die hun activiteiten en de benodigde tijd konden kiezen, meer intrinsiek gemotiveerd waren dan deelnemers die deze keuzes niet kregen.

Kiezen

Iemand heeft de vrijheid om al of niet deel te nemen aan een bepaalde actie/activiteit of om bepaald gedrag te vertonen: 'een gedrag/actie is echt gekozen als iemand ook ernstig kan overwegen om het niet te doen'.

Actiekeuze

Iemand bepaalt zelf zijn actie/activiteit. Hij bepaalt zelf of hij het doet, wanneer hij het doet, hoelang hij het doet, wanneer hij ermee ophoudt en of hij iets anders wil gaan doen. Actiekeuzes hebben duidelijk effect op de intrinsieke motivatie en op zelfbepaling.

Optiekeuze

Iemand krijgt de mogelijkheid om te kiezen tussen een aantal opgelegde opties. Optiekeuzes hebben weinig effect op de intrinsieke motivatie en zelfbepaling.

Het belang van kiezen is ook op andere domeinen onderzocht. Zo is bijvoorbeeld bij computer-testen nagegaan of er een verschil is tussen vaste testen en testen waarbij de testpersoon zelf testitems selecteert. Onderzoek van Rocklin en O'Donnell (1987) en Rocklin, O'Donnell en Holst (1995) toonde aan dat studenten beter scoorden op testen waarbij ze zelf de testitems selecteerden. Bovendien bleek uit onderzoek van Wise, Plake, Johnson en Roos (1992) dat testpersonen die een test deden met zelfbepaalde testitems minder angst vertoonden en beter presteerden.

De theorie over lezersrespons (Reader Response) heeft aangetoond dat keuze leidt tot grotere empathie voor de personages en de gebeurtenissen en tot meer plezier tijdens het lezen (Rosenblatt, 1994; Zarillo & Cox, 1992).

Keuze verhoogt de interesse in een onderwerp (Deci, 1992; Hynds, 1990) en bevordert diepere cognitieve verwerking (Gambell, 1993; Gambrell & Marinak, 1997). Schraw, Flowerday en Reissetter (1998), die de rol van keuze binnen leesengagement onderzochten, wijzen op een positieve relatie tussen keuze en affectief engagement, zoals intrinsieke motivatie, gevoel van voldoening en verminderde angst. Wel geven deze onderzoekers aan dat hun onderzoek een aantal beperkingen kende: het was gericht op volwassenen, waardoor niet zeker is dat hetzelfde effect optreedt bij andere leeftijdsgroepen, en het onderzoek was niet longitudinaal van opzet, zodat het geen kennis oplevert over het effect van keuzes over een langere periode. Grolnick en Ryan (1987) onderzochten het effect van keuzes in een niet-directieve setting. Daaruit bleek dat het hebben van keuzemogelijkheden leidt tot grotere interesse, beter conceptueel leren en beter onthouden van informatie op langere termijn.

Kritische noten

Niet alle wetenschappers zijn het eens over de waarde en het effect van keuze. De meningen zijn verdeeld. Diverse onderzoekers hebben kritiek geleverd op het concept 'keuze' en het effect ervan (onder andere Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998; Iyengar & Lepper, 2000; Iyengar & Lepper, 2002; Schwartz, 2000; Schwartz, 2004). Schwartz gebruikt termen als 'de tirannie van de vrijheid' (Schwartz, 2000), 'de tirannie van keuze' (geciteerd in Iyengar & Lepper, 2002) en 'de paradox van keuze' (Schwartz, 2004).

Leerkrachten die kinderen keuzes geven, hebben daarmee verschillende ervaringen en kunnen, net als de onderzoekers, kritiek leveren op het bieden van keuzes. Zo geven leerkrachten aan dat niet alle kinderen een eigen keuze kunnen maken en dat de kinderen zelf zeggen dat de juf of de meester het maar moet bepalen. Sommige leerkrachten zijn hier blij mee, omdat ze liever zelf de controle in handen willen houden. Dit wordt goed verwoord in 'Zin in school' (Stevens (red.), 2004):

"Het zou goed zijn als er minder zou 'moeten', als ik meer aan de leerlingen kon overlaten en hen zelfstandiger kon laten werken. Zij kunnen dat ook, maar de druk van het programma en de toetsen beletten mij om de stap te zetten. Als ik er langer over nadenk, moet ik misschien ook wel toegeven dat ik het heft niet uit handen durf te geven aan mijn leerlingen." (p. 160)

Kinderen die overschakelen van een school waar ze weinig keuzes hadden naar een school waar ze veel keuzes krijgen, reageren hierop niet altijd direct positief. Sommige kinderen hadden zelfs nachtmerries van het maken van keuzes. Wellicht heeft dit ook te maken met wat in 'Zin in leren' meldt: "De juf moet er ook zijn om ons te helpen of om problemen tussen kinderen op te lossen." Uit mijn begeleidingspraktijk blijkt dat kinderen vanaf groep 5 meer begeleiding nodig hebben bij het zelf nemen van beslissingen en het maken van eigen keuzes. Het nemen van eigen verantwoordelijkheid is voor hen een te grote stap omdat dit nieuw is. Kinderen dienen hierbij dan ook liefst gefaseerd begeleid te worden.

Iyengar en Lepper (2002) vragen zich af of er situaties zijn waarin 'onbeperkte keuze' niet altijd te verkiezen is. Zij zijn van mening dat culturele en contextuele factoren het keuzeproces kunnen inperken en dat een teveel aan keuzes leidt tot minder gemotiveerde keuzes en/of tot spijt en onvrede met de gemaakte keuze. De denkfout zit hier in het begrip 'onbeperkte keuze': die bestaat niet, zoals eerder is aangegeven. Aan elke keuze zijn begrenzingen verbonden, al was het maar omdat je door voor het ene alternatief te kiezen, de andere mogelijkheden uitsluit.

Onderwijsmensen zullen de kritiek van wetenschappers wel herkennen. Kinderen die niet gewend zijn om keuzemogelijkheden te krijgen, moeten hierbij begeleid worden, bijvoorbeeld door het aantal keuzes te beperken en op te bouwen. Sommige kleuterleerkrachten laten kinderen kiezen uit een beperkt aantal hoeken om in te spelen. Tegelijkertijd zien ze ook dat er altijd kinderen zijn die ook in de andere hoeken willen spelen. Wie aan kinderen uit de bovenbouw vraagt wat ze zouden willen, krijgt direct heel veel ideeën. Die rijkheid ontstaat doordat de kinderen verschillende interesses hebben. Wie daaraan tegemoet wil komen, moet dus wel meer keuzes bieden.

Samengevat

Echte keuzes zijn:

- autonome keuzes: er is geen druk van buitenaf die de keuze beïnvloedt;
- betekenisvolle keuzes: de keuze heeft persoonlijke waarde en betekenis voor de persoon die de keuze maakt;
- actiekeuzes: volledige vrijheid van handelen (wel of niet, wanneer, hoe lang enzovoort).

Keuzes die aan deze criteria voldoen, leiden tot intrinsieke motivatie en zelfbepaling.

Autonomie en grenzen

Betekent autonomie dat een kind, individueel, al wat het maar wil zomaar kan doen? Helemaal niet. Op basis van de zelfbepalingstheorie wordt gesteld dat autonomie uitdrukkelijk geen synoniem is van onafhankelijkheid, individualisme, egoïsme of vrijheid van externe invloeden. Autonomie betekent niet 'vrij zijn van beperkingen of grenzen'. Ongelimiteerde vrijheid bestaat niet (en als ze al zou bestaan, zou ze tot chaos leiden). Altijd is onze vrijheid begrensd: door externe omstandigheden, wetten, gewoonten, sociale normen, tradities, natuurwetten enzovoort.

De Vlaamse kinderpsychiater Adriaenssens wijst erop dat grenzen noodzakelijk zijn voor een veilig opvoedingsklimaat: "Grenzen moeten dienen om kinderen de mogelijkheid te geven de wereld te verkennen. Kinderen kunnen dat als ze voelen dat iemand over de grenzen waakt. Als een kind er zeker van is dat het niet te ver kan gaan, gaat het al zijn energie investeren in het ontdekken van de ruimte die tussen de grenzen ligt" (Adriaenssens, 2001, p. 28).

1.4.2 Relatie en competentie

Uit recente interviews met kinderen van verschillende basisscholen blijkt dat de behoefte aan een begripvolle leerkracht die er voor hen is en aan vrienden waar ze bijhoren zeer belangrijk is. Zo zei één van de kinderen: "De juf is heel aardig en ze helpt me ook goed. Hier word ik niet zoveel gepest. Als iemand me pest, doet de juf er wat aan. Hier zijn ze een stuk aardiger, hier zijn veel fijne kinderen en hier word je niet buitengesloten, ja hier zijn ze een stuk aardiger voor mij." Een ander kind weet dat de leerkracht er is, maar dat ze niet altijd direct beschikbaar kan zijn: "Soms moet ik lang wachten omdat de juf met een ander kind bezig is, maar ik weet dat ze dan wel gaat komen." Dat kinderen niet altijd leuke ervaringen hebben op school blijkt uit de volgende reactie: "Op mijn vorige school was het niet leuk. De juffen waren er niet aardig, alsof we geen mensen waren" (Van der Hoeven, Steenvoorde & Verbeeck, 2010). Een veilige basis lijkt een voorwaarde voor keuzes durven maken en voor de ontplooiing van talenten.

Relatie

Uit de praktijk blijkt dat de relatie met de leerkracht en andere kinderen erg belangrijk is voor het welbevinden van kinderen. Ook in de zelfbepalingstheorie is 'relatie' een belangrijk begrip. Het is immers één van de drie basisbehoeften. Relatie wordt gedefinieerd als het verlangen om zich verbonden te voelen met anderen (Deci & Ryan, 2000). Die 'verbondenheid' met anderen gaat in twee richtingen. Enerzijds is er de ervaring dat je door anderen geliefd wordt, dat anderen om jou geven en jou respecteren (Ryan, 1991). Anderzijds is er de 'bekwaamheid' om anderen lief te hebben, om hen te geven en hen te respecteren (Ryan, 1991; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000). Relaties die hieraan voldoen, noemt Ryan 'authentieke' of 'ware' relaties. Hij definieert deze relaties als een bijzondere vorm van menselijke interactie, waarin vrijheid en openheid tussen individuen bestaat. De ervaring van liefde en interpersoonlijk contact is noodzakelijk voor een optimale ontwikkeling van het individu.

Vooraf voor jonge kinderen is het van zeer groot belang dat zij ervaren dat zij geliefd en gerespecteerd worden, dat zij voelen dat iemand om hen geeft. Bowlby (1953) noemt de liefde van de moeder en haar plezier in haar kind 'geestelijk voedsel' voor het kind.

Verschillende auteurs stellen dat jonge kinderen een gevoel van interpersoonlijke veiligheid of psychologische nabijheid moeten ervaren om exploratief gedrag te vertonen en zich prettig te voelen. In de literatuur worden hiervoor ook de termen 'onvoorwaardelijke liefde' en 'onvoorwaardelijke positieve waardering' gebruikt.

Als deze behoefte aan onvoorwaardelijke liefde onvoldoende wordt vervuld, kan dit bij kinderen diepe trauma's nalaten. De ontwikkeling raakt op alle vlakken achterop en het gemis aan liefde kan soms zelfs leiden tot de dood (onder andere Jenson, 1997). Recent onderzoek toonde aan dat bij kinderen die een gebrek aan liefde ervaren, de normale ontwikkeling van de hersenen is verstoord (Wisner Fries, Ziegler, Kurian, Jacoris & Pollak, 2005). Een andere indicatie voor de noodzaak van 'onvoorwaardelijke liefde' is het feit dat jonge kinderen bereid zijn hun autonomie op te offeren om toch maar de liefde van ouders en/of verzorgers te verkrijgen (Miller, 1981). Kinderen van wie de behoeften aan geborgenheid, warmte en liefde onvoldoende worden vervuld, bouwen frustraties en spanningen op en die kunnen tot ontlading komen in vervangmiddelen en verslaving (Stroecken & Verdult, 2006).

Relatie betekent niet per se de nabijheid en/of aanwezigheid van de ander. Als aan de behoefte aan relatie is voldaan, gaan jonge kinderen de wereld verkennen vanuit een gevoel van veilige verbondenheid, vanuit de wetenschap dat er een veilige thuisbasis is. Niet de nabijheid van de veilige haven is belangrijk, wel het besef dat die er is.

Competentie

Nick, 3 jaar, wil graag leren badminton spelen. Hij probeert de shuttle omhoog te gooien en die ook weer op te vangen op zijn racket. Het lukt hem slechts af en toe, maar dat deert hem niet. Onvermoeibaar blijft hij proberen, dagen na elkaar, met een bewonderenswaardig doorzettingsvermogen. En op die manier verwerft hij na verloop van tijd deze kunde.

Deze innerlijke energie is niet alleen bij jonge kinderen aanwezig. Twee meisjes uit groep 8 besluiten om zelf een tijdschrift te maken. Ze verzinnen raadsels, puzzels, maken een gedicht, schrijven een verhaal, tekenen een stripverhaal en noem maar op. Als ze ermee klaar zijn, besluiten ze aan een volgende aflevering van het tijdschrift te beginnen.

Waar komt deze energie vandaan om iets aan te pakken en er zelfverzekerd mee door te gaan? De derde psychologische basisbehoefte 'competentie' geeft hierin meer inzicht. Dit begrip, geïntroduceerd door White (1959), wordt gedefinieerd als het proces waarbij het kind effectief leert in interactie te treden met zijn omgeving. Het is de drang om te leren, te verkennen, te manipuleren, actie te ondernemen. Het is een basale neiging, die de grondslag vormt voor zelfwaardering en zelfvertrouwen.

In navolging van White beschouwt Deci (1980) de behoefte aan competentie als een basale motivationele neiging die mensen energie geeft voor aandacht, denken, exploratie en spel. De behoefte aan competentie zorgt ervoor dat mensen op zoek (blijven) gaan naar optimale uitdagingen en activiteiten die aansluiten bij hun capaciteiten en die hun vaardigheden en capaciteiten steeds verder uitbreiden (Deci & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Door kinderen keuzemogelijkheden te bieden en ruimte te geven voor eigen initiatieven, kan deze basisbehoefte zich verder ontwikkelen. Het gaat niet om een bereikte vaardigheid of capaciteit (zie het voorbeeld van Nick), maar om een gevoel van vertrouwen en doeltreffendheid in de activiteiten die worden ondernomen (Ryan & Deci, 2002).

Onze behoefte aan competentie wordt vervuld door de ervaring dat we effectief gewenste resultaten en effecten kunnen teweegbrengen (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000). En dat heeft positieve gevolgen voor de gezondheid (Carver & Schreier, 1990). Wanneer we daarentegen ervaren dat ons gedrag, onze inspanningen, niet tot het gewenste resultaat leiden, kan dat een gevoel van hulpeloosheid of hopeloosheid veroorzaken, met alle negatieve gevolgen van dien.

In de context van onderwijs en leren wordt het begrip competentie vaak verengd tot 'aanpassing aan de school' (Grolnick & Ryan, 1989). Competentie op school wordt blijkbaar gezien als aanpassing aan het bestaande systeem en daarbinnen goed presteren. Met andere woorden: het bestaande onderwijsparadigma wordt niet ter discussie gesteld. Een aantal onderzoekers heeft daar bedenkingen bij. Zo is Covington (2000) van mening dat een kind zich vrijwel onmogelijk competent kan voelen in een schoolomgeving die prestatiedoelen uitlokt.

Nu de drie basisbehoeften zijn beschreven, keren we terug naar de vraag onder welke condities er ruimte is voor autonomie en of deze binnen het onderwijs vorm kunnen krijgen.

1.5 Een autonomie-respecterende context

Een autonomie-respecterende context is een omgeving die mensen de gelegenheid biedt om eigen keuzes te maken. Uit sociaal-psychologisch onderzoek blijkt dat mensen in een autonomie-respecterende context meer intrinsiek gemotiveerd, creatiever en cognitief flexibeler zijn. Ze hebben meer vertrouwen, zijn emotioneel positiever ingesteld, zijn gezonder, hebben meer zelfwaardering, kunnen hun competentie beter inschatten, gedragen zich doortastender, minder controlerend en minder agressief (Deci & Ryan, 1987).

De sociale omgeving bevordert of beperkt de intrinsieke motivatie doordat de psychologische basisbehoeften respectievelijk meer of minder worden gerespecteerd (Ryan & Deci, 2000b). Dit geldt ook voor leren op school: hoe meer tegemoet wordt gekomen aan de drie basisbehoeften, des te groter zijn het welbevinden, het engagement en de intrinsieke motivatie van leerlingen.

Het meeste onderzoek naar het effect van de omgeving op intrinsieke motivatie heeft zich gefocust op autonomie versus controle (Deci & Ryan, 2000), omdat autonoom of gecontroleerd gedrag een belangrijk onderscheid vormt als het gaat om zelfbepaling (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 1991). Wat betreft onderwijs spreken Deci, Ryan en Williams (1996) in dit verband over 'ondersteunende leercontexten'. Boekaerts (1999) wijst op het tweerichtingsverkeer in de wisselwerking tussen de leeromgeving en zelfregulerend leren van de leerling: een niet-traditionele leeromgeving nodigt uit tot zelfregulerend leren, terwijl de leerling die zelfregulerend leert in die leeromgeving mogelijkheden ontdekt om eigen doelen te bereiken.

De leeromgeving in brede zin is het onderwijssysteem zoals dat vandaag de dag meestal is vormgegeven: leerstofjaarklassen, curriculum, vakken, lesroosters, methoden, toetsen, rapporten enzovoort. In het gangbare onderwijs wordt de leeromgeving voor een groot deel gevormd door de leerkracht. Daarnaast spelen leermaterialen een belangrijke rol, al wordt daar in autonomie-onderzoek veel minder aandacht aan besteed. We staan eerst stil bij de stijl van de leerkracht en gaan daarna in op de rol die materialen spelen in de leeromgeving.

1.5.1 Een autonomie-respecterende leerkrachtstijl of een controlerende leerkrachtstijl

Uit onderzoek van Deci, Schwartz, Sheinman en Ryan (1981) blijkt dat de stijl van de leerkracht zeer bepalend is voor het leerproces en de kwaliteit van de motivatie van leerlingen en dat die stijl stabiel blijft gedurende het schooljaar. De leerkrachtstijl is de algemene houding van de leerkracht ten aanzien van de leerlingen (Vansteenkiste e.a., 2007). Er wordt een onderscheid gemaakt tussen een autonomie-respecterende stijl en een controlerende stijl van leerkrachten.

Autonomie-respecterende leerkrachtstijl

Leerkrachten kunnen autonome motivatie bewerkstelligen door structurerend en autonomie-respecterend op te treden (Vansteenkiste e.a., 2007). De autonomie-respecterende stijl geeft aan op welke wijze de leerkracht erin slaagt structuur aan te brengen. Het structurerende wijst op wat leerkrachten van leerlingen verlangen.

De stijl van een autonomie-respecterende leerkracht kenmerkt zich door het bieden van keuzes, erkenning van de gevoelens van de leerling, niet-directief taalgebruik, innemen van het perspectief van de leerling en aanmoediging van initiatief (Deci, Ryan & Williams, 1996). Verdere kenmerken zijn: meer luisteren dan zelf praten, geen oplossingen geven voor problemen, de intrinsieke motivatie ondersteunen, weinig directieven gebruiken, vragen stellen over wat de leerling wil doen (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Een autonomie-respecterende leerkracht is flexibel, zorgt voor de benodigde materialen en geeft instructie die de leerlingen nodig hebben (Ryan & Grolnick, 1986). De leerkracht oefent geen dwang uit, heeft respect voor de eigen agenda's van de kinderen en biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de eigen doelen van de kinderen (Patrick, Skinner & Connell, 1993).

Het effect hiervan is dat de leerlingen beter conceptueel leren, meer interesse hebben voor wat geleerd wordt en een sterk gevoel van welbevinden hebben.

Dat de leerkracht kinderen keuzes geeft, leidt tot een grotere nieuwsgierigheid en een hogere zelfwaardering van de leerlingen (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Deze leerkrachtstijl bevordert bovendien de motivatie om naar school te gaan (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) en een positieve emotie bij het leren en de resultaten (Deci & Ryan, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Leerlingen zijn liever op school, ze hebben het gevoel dat ze een grotere academische competentie te bezitten, hun creativiteit neemt toe, ze hebben een voorkeur voor optimale uitdaging, ze bezitten een groter conceptueel begrip, ze beschikken over positieve emotionaliteit, ze hebben een hogere intrinsieke motivatie voor school en ze behalen betere resultaten (Reeve, Bolt & Cai, 1999).

Leerkrachten dienen ook structurerend gedrag te vertonen: ze bieden de leerlingen houvast, zodat die weten wat van hen wordt verwacht en wat ze moeten doen om een bepaald resultaat neer te zetten. Die houvast creëren ze door enerzijds duidelijke en consistente regels en verwachtingen en anderzijds door onder andere opdrachten in haalbare stappen op te delen, tips te geven zonder de oplossing te bieden, positieve feedback te geven en optimaal uitdagende taken aan te bieden (Vansteenkiste e.a., 2007).

Een autonomie-respecterende leerkracht:

- geeft kinderen (actie)keuzes;
- erkent de gevoelens van de leerling;
- hanteert niet-directief taalgebruik;
- neemt het perspectief in van de leerling;
- moedigt de leerling aan tot initiatief;
- luistert meer dan zelf te praten;
- geeft geen oplossingen voor problemen;
- ondersteunt de intrinsieke motivatie;
- stelt vragen over wat de leerling wil doen;
- is flexibel;
- geeft materiaal dat de leerlingen nodig hebben;
- geeft instructie die de leerlingen nodig hebben;
- oefent geen dwang uit;
- heeft respect voor de eigen agenda's van de leerlingen;
- biedt leeractiviteiten aan die relevant zijn voor de eigen doelen van leerlingen.

Dit leidt bij leerlingen tot:

- volledig engagement voor taken;
- meer conceptueel leren;
- meer interesse voor wat geleerd wordt;
- groter welbevinden;
- grotere nieuwsgierigheid;
- hogere zelfwaardering;
- liever op school zijn;
- gevoel van een grotere academische competentie;
- toenemende creativiteit;
- een voorkeur voor optimale uitdaging;
- een groter conceptueel begrip;
- positieve emotionaliteit;
- een hogere intrinsieke motivatie voor school;
- betere prestaties op school.

Controlerende leerkrachtstijl

Een controlerende leeromgeving is gericht op het verband tussen gedrag van de leerling en het resultaat dat door iemand anders wordt verwacht, bijvoorbeeld door de leerkracht, de methode, het programma of de ouders. Controlerend leerkrachtgedrag heeft tot doel dat de leerling een door de leerkracht gewenst resultaat bereikt en dat een door een de leerkracht ongewenst resultaat wordt vermeden (Patrick, Skinner & Connell, 1993).

Het gedrag van een controlerende leerkracht heeft de volgende kenmerken: de leerkracht biedt weinig of geen keuzes, gebruikt dwang, hanteert directief taalgebruik, heeft weinig of geen oog voor het perspectief en voor de gevoelens van leerlingen, legt de nadruk op toetsresultaten. Een controlerende leerkracht spoort weinig aan tot initiatief en de leeractiviteiten die hij aanbiedt, zijn weinig of niet relevant voor de eigen doelen van kinderen. Onderzoek van Deci e.a. (1982) toonde aan dat leerkrachten die een meer controlerende stijl hebben, drie keer meer directieven gebruiken, drie keer meer 'moet-zinnen' uitspreken, bijna twee keer zoveel controlerende vragen stellen en twee en een half keer zoveel kritiek uiten op hun leerlingen dan autonomie-ondersteunende leerkrachten. Onderzoek naar de effecten van controlerend leerkrachtgedrag (directief taalgebruik, geen rekening houden met het tempo waarin een kind wil leren en het niet toelaten van kritische of eigen meningen) liet zien dat dit zeer schadelijk is voor het leren van kinderen en leidt tot demotivatie, woede en angst (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005).

Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat een controlerende leeromgeving zowel de autonomie als de intrinsieke motivatie van leerlingen doet verminderen. Als gevolg daarvan leren leerlingen minder en krijgen zij een negatievere houding tegenover school (Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Grolnick & Ryan, 1987).

Een controlerende leerkracht:

- richt zich hoofdzakelijk op resultaat;
- biedt weinig of geen keuzes;
- gebruikt dwang;
- hanteert directief taalgebruik;
- heeft weinig of geen oog voor het perspectief en voor de gevoelens van kinderen;
- spoort weinig aan tot initiatieven;
- biedt leeractiviteiten aan die weinig of niet relevant zijn voor de eigen doelen van de kinderen;
- stelt controlerende vragen;
- uit kritiek op de leerlingen;
- houdt geen rekening met het tempo waarin het kind wil leren;
- laat geen kritische of eigen meningen toe.

Dit leidt bij leerlingen tot:

- minder leren;
- een negatievere houding tegenover school;
- demotivatie;
- woede;
- angst.

Niet alleen het gedrag van de leerkracht is belangrijk, maar ook de manier waarop leerlingen dat gedrag ervaren. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen een autonomie-respecterende houding van leerkrachten typeren als: de tijd nemen om te luisteren, de tijd geven om op je eigen manier te werken, leerlingen het woord geven, de activiteiten van leerlingen waarderen, informatieve feedback geven, aanmoedigen, hints geven, reageren op vragen, zich inleven in de leerlingen. Deze opsomming komt overeen met bevindingen van de reeds vermelde onderzoeken. Het geven van oplossingen, het gebruik van 'je-moet-zinnen', het stellen van controlerende vragen en het gebruik van directieven worden daarentegen door leerlingen ervaren als controlerend gedrag (Reeve & Jang, 2006).

Een leerkracht die zich autonomie-respecterend opstelt, schept ruime kansen voor het uitbouwen van een goede verstandhouding met zijn leerlingen. Dat betekent dat autonomie en relatie (verbondenheid) elkaar wederzijds aanvullen en ondersteunen. Leereffecten in autonomie-respecterende situaties zijn daardoor mogelijk mede toe te schrijven aan de relatie tussen leerlingen en leerkracht.

1.5.2 Materialen

In scholen die ruimte bieden aan autonomie en waar de leerkracht zich minder sturend en controlerend opstelt, speelt de materiële leeromgeving een belangrijke rol. Hieronder vallen bijvoorbeeld ook ICT, het uitnodigen van experts en excursies. Boekaerts (1999) erkent het belang van krachtige leeromgevingen, omdat deze het gebruik van zelfregulatievaardigheden stimuleren. Zij stelt dat niet-traditionele leeromgevingen het leren sterk bevorderen.

Een aantal pedagogen/onderwijskundigen heeft een concrete invulling gegeven aan de materiële leeromgeving. Een bekend voorbeeld is Maria Montessori, die bij gebrek aan materialen in haar tijd zelf materialen ontwikkelde (zie onder andere www.montessori.nl/materialen.php). Kinderen kunnen ook van andere, 'toevallige' materialen leren. Vaak herinterpreteren zij dagelijkse, in onze ogen 'gewone' voorwerpen en geven hier zelf betekenis aan. Dit draagt bij aan het gevoel van eigenwaarde van het kind op een manier die kunstmatig opgezette activiteiten nooit zouden kunnen bereiken (Mooney, 2000). Volgens Montessori moeten deze materialen onder andere voldoen aan de volgende criteria: aantrekkelijk, qua grootte aangepast aan de kinderen, vrij toegankelijk, zodanig opgesteld dat kinderen er makkelijk bij kunnen en ze makkelijk kunnen terugvinden. Ook benadrukt Montessori het belang van materialen die zintuiglijke ervaringen uitlokken, omdat kinderen het best leren door zintuiglijke ervaringen.

Wild (2002) benadrukt het belang van keuzes, zodat kinderen uit een veelheid van materialen datgene kunnen kiezen wat het beste aansluit bij hun ontwikkelingsbehoeften. Zij pleit voor een ruime keuze uit diverse soorten materialen met een verschillende moeilijkheidsgraad, zodat kinderen datgene kunnen kiezen waar zij aan toe zijn. Kinderen hebben volgens haar behoefte aan zowel gestructureerde als ongestructureerde materialen. Ongestructureerde materialen zijn bijvoorbeeld voorwerpen uit de natuur, zoals zaden en pitten, bloemen, wortels, maar ook deksels, verschillende doosjes en flessen, touwen en draden. Deze materialen dagen kinderen vooral uit om er andere mogelijkheden in te zien en ze op verschillende manieren te gebruiken. Pas wanneer kinderen voldoende gelegenheid hebben gehad om vrij te experimenteren met ongestructureerd materiaal, kan gestructureerd materiaal voor hen interessant zijn.

Dit zijn materialen die met een bepaalde bedoeling zijn gemaakt en daardoor een beperkte gebruiksmogelijkheid hebben. Daarom is het belangrijk dat deze materialen er aantrekkelijk uitzien (Wild, 1994). De keuze van de materialen is bij Wild gebaseerd op een lijst met doelen die de kinderen in het onderwijs dienen te behalen.

Ook Piaget (1932) wijst, zij het indirect, op het belang van concrete materialen. Volgens hem wordt het leren van kinderen gestimuleerd door hun interacties met de fysieke omgeving. Kinderen construeren hun eigen kennis door betekenis te geven aan mensen, plaatsen en dingen in hun wereld. Eén van zijn geliefde uitdrukkingen was 'constructie is belangrijker dan instructie' (Hendrick, 1992). Daarmee bedoelde hij dat kinderen het beste leren als ze zelf aan het werk zijn en zelf hun betekenis creëren, in plaats van uitleg te krijgen van volwassenen (Mooney, 2000). Dezelfde mening was Erikson toegedaan toen hij stelde dat kinderen behoefte hebben aan 'realistische taken en hulpmiddelen om hun competentie te ontwikkelen' (Mooney, 2000, p. 54). Shuell (1986) en Resnick (1987) toonden aan dat kinderen beter leren van directe ervaringen in concrete en authentieke leersituaties (geciteerd in Boekaerts, 1996).

1.6 Conclusies

We hebben beschreven wat autonomie volgens de zelfbepalingstheorie inhoudt. De relatie tussen motivatie en autonomie werd toegelicht en ook de autonomie-respecterende context waarbinnen deze vorm krijgt. De beginvraag in hoeverre leerlingen zichzelf van binnenuit kunnen sturen en/of in hoeverre dat van buitenaf dient te gebeuren, is hiermee nog niet volledig beantwoord. Het onderzoek naar zelfbepaling is voornamelijk uitgevoerd binnen een experimentele context en dient voortgezet te worden op scholen die in een vernieuwde context werken. Op die manier kunnen de grenzen en de mogelijkheden van deze theorie verder worden onderzocht.

Er bestaat een spanningsveld tussen enerzijds het aangeboren leervermogen en de eigen interesses van kinderen en anderzijds de van buiten opgelegde onderwijsdoelen. In de eerder genoemde publicatie 'Motiveren kun je leren' (Barneveld, 2003) wijst Boekaerts erop dat leerlingen meer gemotiveerd zijn als de eisen die de school stelt overeenkomen met hun eigen wensen en behoeften. Leerlingen streven echter meer doelen na dan alleen curriculumdoelen. Daardoor komen hun persoonlijke doelen vaak in conflict met schoolse doelen.

Toch kan het onderwijs, meer dan nu, rekening houden met de van binnenuit gestuurde, intrinsieke motivatie van kinderen. Door in overleg met de kinderen leerdoelen op diverse aantrekkelijke manieren vorm te geven in een gevarieerde leeromgeving binnen en buiten de school en de kinderen keuzemogelijkheden te geven, krijgen zij ruimte om hun basisbehoefte aan autonomie te vervullen. De rol van de leerkracht is daarbij van groot belang. Door een autonomie-respecterende houding bevordert hij de eigen inbreng en eigen keuzes van kinderen.

Wat vraagt dit alles van leerkrachten en van de opleiding van leerkrachten? De ervaring leert dat leerkrachten enerzijds goed zicht moeten hebben op de eisen die door de overheid worden gesteld (kennis van de leerdoelen) en anderzijds oog (kennis en gevoel) moeten hebben voor de eigen ontwikkelingsbehoeften van kinderen. De leerkrachten dienen de leerlingen duidelijkheid te bieden en de ondersteuning die ze nodig hebben. Helaas voldoen niet alle leerkrachten aan deze professionele eisen. Scholen die op een autonomie-respecterende manier willen werken, dienen dan ook tijd te maken om dit met de leerkrachten op te bouwen.

Is een leerkracht in staat autonomie-ondersteunende interventies te plegen om bepaalde 'misconcepties' van leerlingen in goede banen te leiden, om leerlingen aan te sporen om bepaalde, niet interessante doelen te behalen? Daarvoor is een autonomie-respecterende houding, adequate ondersteuning en een goede relatie met de leerlingen een must. Wat dit vraagt van leerkrachten is in dit hoofdstuk duidelijk geworden. Hoe dit er in de praktijk uit kan zien, komt aan de orde in hoofdstuk 2.

2 Autonomie in de praktijk

Zowel binnen als buiten de school onderscheiden we verschillende opvoedingsstijlen, die in meerdere of mindere mate rekening houden met de behoefte aan autonomie van kinderen. Nogal wat kinderen groeien op in een gecontroleerde (sturende) omgeving met teveel regels of in een 'losgeslagen' omgeving waar te weinig regels zijn. Adriaenssens (2001) onderscheidt verschillende opvoedingsstijlen: de permissieve, de verwaarlozende, de democratische en de autoritaire stijl. Uit onderzoek blijkt dat de verwaarlozende en de permissieve opvoedingsstijlen het slechtste resultaat opleveren op de langere termijn. Van de autoritaire stijl beseffen de meeste ouders dat deze fnuikend is voor de eigen ontwikkeling van het kind. De beste langetermijnresultaten worden behaald met een democratische opvoedingsstijl, die de autonomie van kinderen respecteert en combineert met een goede relatie.

We geven voorbeelden van autonomie in een niet-schoolse context, in een controlerende leeromgeving op school en in een autonomie-respecterende leeromgeving op school.

2.1 Een autonomie-respecterende omgeving buiten de school

2.1.1 De magie van materialen

Water en zand zijn bij uitstek materialen die voor kinderen een enorme aantrekkingskracht hebben. Er kan in feite weinig mee en juist daarom kan er heel veel mee. Er bestaat geen handleiding voor spelen met water en zand. Kinderen kunnen zelf verzinnen (zin aan geven) wat ze ermee doen. Ze gaan er heel flexibel mee om en kunnen voortdurend hun spel veranderen: ze maken bergen en grachten en nemen er potjes, emmertjes en schepjes bij. Nu eens bakken ze koekjes, dan weer bouwen ze een kasteel of graven ze een tunnel voor auto's.

Twee kenmerken van autonomie springen hier in het oog: geen externe druk en de flexibele interpretatie van de omstandigheden, ofwel een gevarieerde omgang met materiaal. Dat autonomie en ondersteuning samenhangen blijkt eveneens uit de volgende voorbeelden.

2.1.2 Keuzes maken geïnspireerd door anderen

Julius, 3 jaar, ziet de buurkinderen op straat skeeleren. Hij is gefascineerd door de voorbij racende bende en wil ook mee doen. De andere kinderen helpen hem skeelers aan te doen en geven hem die ondersteuning die hij nodig heeft om op skeelers te staan. Elke dag oefent hij mee met de 'groteren'. Na een tijdje is hij zelf in staat zijn evenwicht te behouden en te skeeleren.

Bij mij thuis staat een piano. De buurkinderen komen geregeld langs en willen er graag op spelen. Mijn man en ik hebben met hen enkele spelregels afgesproken over het omgaan met de piano: niet hameren op de toetsen, niet met vuile handen piano spelen. De kinderen spelen af en toe (als het hen invalt) piano: ze bepalen zelf wat ze spelen, hoe lang enzovoort. Het is overduidelijk dat ze echt genieten van wat ze doen. Ze imiteren het gedrag van de volwassene door ook de bladmuziek om te draaien. Af en toe vragen ze wat: "Hoe speel je deze noot?" of "Wat betekent andante sostenuto?" of "Welk lied willen jullie horen; dat van de bloemen of van de soldaten?" Als wij gekozen hebben, speelt Anouk een 'passend' melodietje en zingt erbij, net zoals ze dat ons heeft horen doen.

Deze voorbeelden wijzen op diverse elementen die bij autonomie van belang zijn: geen druk, aanwezigheid van materiaal (piano), eenvoudige spelregels (grenzen), aanwezigheid van iemand die ondersteuning kan geven als het kind daar behoefte aan heeft, vanuit zichzelf een actie uitvoeren, geïnspireerd door iets wat het kind heeft gezien of ervaren.

2.1.3 Keuzes bieden

Anouk, 7 jaar, belt aan. Ik ben alleen thuis en ben de koelkast aan het schoonmaken. Ze zegt dat ik haar eens beloofd heb om koekjes te bakken en vraagt of dat nu kan (ze weet dat ik me aan beloftes houd). Dat kan, maar ik vraag haar of ze nog even kan wachten tot ik klaar ben met de koelkast. Dat vindt ze prima. Ze komt kijken of ze even kan meehelpen, want dan ben ik sneller klaar. Ik ontdek dat ik geen bloem in huis heb. "Dan kunnen we toch even naar de supermarkt?", stelt ze voor (denken in mogelijkheden). Ik bied haar keuzemogelijkheden aan: "Wil je mee bloem gaan kopen of wil je straks terugkomen als ik het heb gehaald?" Bij het bereiden van het deeg vraag ik haar wat zij graag wil doen: afwegen, ei erdoor kloppen (keuzes bieden). Daarna doet ze het deeg in vormpjes, dat wil ze graag zelf en zonder mijn hulp. Ze kan het helemaal doen zoals zij het wil: ze bepaalt de hoeveelheid deeg die ze in de vorm doet, ze verzint zelf hoe ze het deeg uit de kom in de vormen doet. Als ze klaar is, vraagt ze me alles in de oven te zetten.

Een omgeving kan kinderen prikkelen om aan de slag te gaan. Het materiaal kan kinderen uitnodigen om er iets mee te doen, maar ook een voorbeeld van een ander (kind of volwassene) kan het kind aanzetten tot actie. Kinderen die volwassenen zien lezen, kunnen daardoor worden geprikkeld zelf ook in een boek (mee) te kijken. Als kinderen andere kinderen zien skeeleren, willen ze het mogelijk ook zelf proberen. Zand en water oefenen een natuurlijke aantrekkingskracht uit op kinderen en volwassenen. Als er een volwassene aanwezig is, dan is die zeer bepalend (in positieve of negatieve zin) voor de ruimte die kinderen krijgen tijdens het spelen met water en zand. Mag er ook water in de zandbak? Welke grenzen zijn er, welke aanwijzingen worden gegeven, welke druk wordt uitgeoefend? Welke eisen worden er gesteld, welke verwachtingen worden bewust of onbewust geuit? Als kinderen ruimte ervaren, zullen ze die nemen.

2.2 Een controlerende leeromgeving op school

Als de bel gaat, gaat Mundi samen met zijn klasgenoten en onder begeleiding van de leerkracht de klas binnen. Het duurt even voor de kinderen stil zijn en de meester kan beginnen. Op het bord staat het programma van de dag. De meester licht het toe. Mundi kijkt al uit naar het half uur zelfstandig werken. Dan kan hij lekker doorgaan, zonder te wachten op de anderen. Ze beginnen allemaal met een kwartiertje lezen op AVI-niveau. Mundi heeft moeite met lezen en daarom helpt de meester hem extra. Na het kwartier lezen geeft de leerkracht een signaal om de boeken op te ruimen. Hij wacht tot de kinderen klaar zitten en zegt dan dat zij hun boek en schrift alvast moeten klaarleggen. Hij begint zijn rekenles met een rekenverhaal dat eindigt met de vraag: "Hoeveel krijgt iedereen?" →

Alle kinderen worden aangespoord om erover na te denken. Kinderen steken hun hand op als ze een antwoord hebben. Mundi is goed in rekenen en mag het antwoord zeggen. De meester vraagt wie dat antwoord ook had en wie iets anders had bedacht. Kort wordt besproken hoe Mundi tot het antwoord kwam. Vervolgens nemen de kinderen hun boek op bladzijde 64 en de leerkracht licht de opdrachten toe.

Mundi wil eigenlijk al beginnen, maar de leerkracht vindt het belangrijk dat iedereen eerst de uitleg krijgt. Er wordt een voorbeeld gegeven bij elke opdracht. Na de uitleg moeten alle kinderen zelfstandig, alleen en in stilte aan het werk. Een klein groepje kinderen wordt gevraagd om bij de meester aan de instructietafel te komen zitten. Mundi is snel klaar. Delen vindt hij makkelijk. Als hij klaar is, moet hij de plusopdracht maken, want dat heeft de meester op het bord geschreven. De opdrachten worden klassikaal nabesproken en er wordt gevraagd wie 0 fouten heeft, 1 fout, 2 fouten enzovoort. Mundi is blij dat hij maar 1 fout heeft. Na de rekenles worden de boeken en schriften opgehaald en is er tijd voor taal.

Het voorbeeld van Mundi maakt duidelijk dat hij op een eerder traditionele school zit die goed georganiseerd is. Als de kinderen 's ochtends binnenkomen, ligt het programma voor de hele dag vast. Sterker nog, voor elk vak is reeds bepaald wanneer en hoe lang de kinderen daarmee bezig moeten zijn. De boeken en werkbladen liggen klaar. De computers zijn opgestart op het programma waaraan ze moeten werken. Voor het kind valt er niet meer te kiezen.

Op veel scholen bepaalt de leerkracht wie moet luisteren naar de instructie. Meestal moeten alle kinderen eerst naar een beperkte instructie luisteren, waarna enkelen een verlengde instructie moeten volgen aan de instructietafel, net zoals in het verhaal van Mundi.

De methode bepaalt wat en hoe er geoefend wordt en zorgt voor differentiatie in basisstof en verrijkingsstof. Ook in de handvaardigheidslessen bepaalt de leerkracht wat de kinderen gaan maken; vaak is het eindproduct in grote lijnen al vastgelegd. Iedereen maakt bijvoorbeeld een masker, een Sinterklaas, een boot, een clown ... en die zien er allemaal min of meer hetzelfde uit. Binnen het leesproces zien we iets vergelijkbaars. De methode bepaalt welke letters/woorden de kinderen in welke volgorde leren (geen flexibiliteit). Het bijbehorende verhaal ligt vast, de oefeningen liggen klaar. Er wordt nadien gedifferentieerd op drie niveaus. Maar wat als je die letters al kan lezen of als je thuis al hebt leren lezen of schrijven?

In de meeste scholen is een vorm van zelfstandig werken ingevoerd. Hierbij moeten kinderen de taak die de leerkracht heeft opgegeven zelfstandig en dus alleen uitvoeren (druk). Soms kunnen de kinderen zelf kiezen in welke volgorde ze de taken maken (schijnkeuze), soms horen de taken gewoon bij een bepaald vak dat op dat ogenblik aan de orde is. Als ze klaar zijn, krijgen ze extra taken die tot de verrijkings- of verdiepingsstof horen. Er zijn leerkrachten die een kieskast hebben in de klas. Kinderen die klaar zijn, kunnen iets leuks (meestal een spel) uit de kast nemen (optie-keuze). Wat de kinderen uit de kast nemen wordt vaak niet gevolgd, omdat de leerkrachten de kieskast als iets extra's beschouwen dat buiten het curriculum valt.

Soms kunnen kinderen samen aan de slag tijdens het zogenaamde coöperatief werken. De leerkracht stelt de groepjes samen, geeft aan welke rollen de kinderen tijdens de samenwerking moeten vervullen, bepaalt de werkvorm en de materialen (geen echte keuze). Kinderen ervaren dit vaak als een welkome afwisseling van het individuele, schriftelijke productiewerk.

Om alle kinderen binnen eenzelfde klas min of meer hetzelfde te laten doen, heb je als leerkracht je handen vol. De leerkracht moet kinderen aanzetten om door te werken, kinderen corrigeren, overhalen om nog een oefening te maken ook al hebben ze er geen zin meer in (dwang), 'straffen' als ze niet hard genoeg hebben gewerkt en belonen als ze het goed hebben gedaan.

Uit de voorbeelden blijkt dat in een groot aantal scholen de autonomie van kinderen behoorlijk wordt ingeperkt. Leerkrachten voelen de spanning tussen de behoefte van het kind en de eisen van het curriculum. Daardoor moeten leerkrachten soms de kinderen 'dwingen' om iets te doen

dat ze liever niet willen. Soms krijgen de kinderen optiekeuzes, nadat ze eerst het andere werk hebben afgemaakt.

2.3 Een autonomie-respecterende leeromgeving binnen de school

Sharon loopt naar haar basisgroep. Ze pakt materiaal uit de kast en begint alvast met een leuk spel dat ze gisteren heeft ontdekt: de breukenkeuken. Samen met enkele vriendinnen speelt ze het spel. Op een gegeven moment kondigt de juf aan dat ze gaan beginnen. Sharon legt haar naam bij het spel zodat ze er straks mee verder kan. In de kring vraagt de juf wie er graag iets wil vertellen en of er speciale dingen zijn die de kinderen kunnen doen. Enkele kinderen vertellen dat ze gisteren een voetbalwedstrijd hebben gewonnen. Sharon kondigt aan dat ze zondag een balletuitvoering heeft. Wie wil, kan komen kijken.

De juf geeft aan waar en hoe laat er aanbod is: het aanbod van vandaag gaat over 'de Aboriginals', de breuken bij meester Henk, een geheimzinnige brief ontcijferen bij juf Thea en het weer voor-spellen bij meester Geert. Sharon weet al dat ze meer wil weten over die geheimzinnige brief. Nadat alle 'nieuwjes' zijn gemeld, gaan de kinderen aan het werk met het maken van hun dag-plan. Sharon wil daarbij graag hulp van de juf, want ze is nog nieuw op deze school. Ze gaat bij een groepje zitten rond de juf en samen bespreken ze wat ze gisteren heeft gedaan en waar ze mee verder wil. Ze wil naar het aanbod over de geheimzinnige brief. Het breukenspel wil ze graag verder spelen, want het helpt haar om de breuken beter te leren. Over Canada wil ze meer te weten komen, want ze gaat daar in de zomervakantie naartoe en ze wil onder andere weten hoe warm het daar is en wat de mensen daar eten. Ook wil ze wat Engels leren, anders verstaan ze haar niet. Daarbij gaat ze de computer gebruiken, maar ook wat boeken uit de bieb.

Met enkele vrienden oefenen ze het toneel dat ze vrijdag willen laten zien tijdens de weeksluiting. Ze gaat ook nog even relaxen en verder lezen in het nieuwe boek dat ze gisteren heeft gekregen. Het afmaken van enkele spellingopdrachten staat ook op het programma. Verder kijkt ze wel wat er zich die dag nog aandient. Na de dagplanning neemt Sharon haar spullen uit het bakje en gaat ze naar het lokaal waar de geheimzinnige brief wordt onthuld. Na dat aanbod gaat ze weer naar het lokaal van haar basisgroep en spreekt ze met haar vriendinnen af om het breukenspel te gaan spelen.

Sharon komt in een vaste groep naar binnen en vindt daar ook haar vertrouwde juf. Na een dag-opening en het maken van haar plan gaat ze aan de slag met zelf gekozen activiteiten. Ze voert deze uit in verschillende lokalen en kan bij diverse leerkrachten terecht. Ze bepaalt zelf wat ze gaat doen, in welke volgorde, met wie, hoe lang en op welke manier. De hele dag door kan ze in de diverse ruimtes ontdekken en leren, alleen en samen met anderen. Deze ruimtes zijn zo ingericht dat leerlingen de doelen die ze 'moeten' bereiken op diverse manieren kunnen behalen.

Scholen die leerlingen ruimte geven voor autonomie, zorgen ervoor dat kinderen keuzes kunnen maken, een eigen inbreng hebben en met eigen leervragen aan de slag gaan. Om dit te realiseren is het nodig dat er een leeromgeving wordt gecreëerd waarin kinderen eigen keuzes kunnen maken en toch aan gestelde doelen werken. Maar ook moeten leerkrachten kinderen ruimte geven om aan hun eigen doelen te werken, op hun eigen manier. Uiteraard moeten deze scholen, net zoals andere scholen, de leeropbrengsten verantwoorden. Zij kunnen hierbij slechts gedeeltelijk gebruik maken van de bekende meetinstrumenten, omdat deze scholen ook andere opbrengsten, zoals zelfstandigheid, eigen initiatief, leren plannen en overleggen, in beeld willen brengen. Dit vraagt om andersoortige instrumenten.

Er volgen nu twee voorbeelden van autonomie-respecterende scholen.

2.3.1 Basisschool Wittering.nl, Rosmalen

Een dag op Wittering.nl

Beschreven door een leerling uit unit 3

Half negen. Ik kom binnen en ga in de kring zitten. Eerst gaan we verstillen. Iemand mag het kaarsje aansteken, de lichten uitdoen en een verstillingsmuziekje aanzetten. Dat duurt ongeveer drie minuten. Het gebeurt in de hele school. Tijdens de verstilling vergeet je even alles en kun je even 'tot rust komen'. Na die verstilling gaan we een kringgesprek doen. Eerst gaan we heel de kring rond om te vragen hoe iedereen erbij zit. Bijvoorbeeld: "Ik zit er goed bij en ik heb zin in vandaag." Of: "Ik zit er niet goed bij, want ik ben van mijn fiets gevallen." Daarna vertelt de juf wat we vandaag allemaal kunnen. Als we klaar zijn (rond 9 uur) mag je aan het werk. Je pakt je spullen waarmee je aan het werk gaat en zoekt een plaatsje in de ruimte die bij je gekozen activiteit past. Rekenen doe je dus in de rekenruimte, kernconceptenwerk op het Eureka plein enzovoort. Je begint met je werkplan in te vullen. Dat is een blad met de dingen die je op een dag kan doen. Je vult in wat je van rekenen, taal/spelling, lezen, kernconcepten en overige dingen gaat doen. Zo plan je de dag en soms ook meerdere dagen. Per vak heb je een aparte ruimte.

Rekenen

Ik werk vandaag in 'Somplex' (een boekje met allemaal rekenbladen), daarvan maak ik twee bladen. Je hebt ook rekenspelletjes, Schubitrix, het grote rekenspel, en nog meer spulletjes. Verder heb je een kast met losse bladen, die kun je ook kiezen. Je hebt ook maatbakers, zandlopers, gewichten, weegschalen en heel veel andere verschillende rekenmaterialen.

Kernconcept

Daar vallen onder natuur, aardrijkskunde en geschiedenis, maar eigenlijk nog veel meer. Nu staat het kernconcept 'kracht en golven' centraal. Ik heb eerst een 'mindweb' gemaakt. Je maakt een rondje en daar schrijf je (bijvoorbeeld) kracht in. Dan schrijf je eromheen dingen die met kracht te maken hebben. Ook kun je een keuze maken uit opdrachten die je op je eigen manier kunt uitwerken. Ik heb gekozen voor: hoe werkt de versnelling van een fiets? Hierbij ga ik ook in het echt de versnelling van de fiets onderzoeken op het Eureka plein. Je werkt het dan uit op de manier die bij jou past. Je kan dus bijvoorbeeld een PowerPointpresentatie maken. Ik heb al best vaak een presentatie gegeven, over de ruimte, groei en leven, en nog meer.

Tussendoor moet je natuurlijk ook nog eten. Je hebt twee eetmomenten. Een tussendoortje (een pakje drinken en een koek) mag je nemen op een tijdstip dat je zelf bepaalt, als je trek hebt namelijk. Dit geldt natuurlijk ook voor de lunch: daarvoor is er een speciaal restaurant.

Taal/spelling

Ik heb 'Kies maar', dat is een boekje van ongeveer 150 pagina's met opdrachten en taalpuzzels. Daar maak ik vandaag vier bladzijden in. Je hebt ook de mogelijkheid om taalkaarten te maken, of andere opdrachten. In de taalruimte staan ook taalspellen. Ik speel met nog drie andere kinderen het Babbelspel. Hierbij kun je veel situaties uitbeelden en de andere deelnemers beoordelen of het duidelijk was. Ook voer je 'net-alsof'-telefoongesprekken. Ik schrijf regelmatig een verhaal, een gedicht en een verslag van bijvoorbeeld een excursie of trigger. Dat wordt dan op de website geplaatst en ik bewaar het in mijn portfolio.

Drama

Om 12.30 uur ga ik naar drama. Ik vind dat een fijn aanbod. Ik heb me hiervoor ingeschreven. We hebben pantomime gespeeld en daarna nog toneelstukjes met eigen improvisaties. Donderdag ga ik naar het aanbod van dans.

Lezen

Er is een speciale ruimte om te lezen, de mediatheek. Daar staan kasten met leesboeken en informatieboeken. In die ruimte moet het altijd stil zijn, omdat je daar mag lezen. We hebben daar een computer staan met een speciaal programma, 'EducatB'. Daar kun je boeken lenen en reserveren. →

Tussendoor is er soms nog een aanbod, dat kan van een juf zijn, over rekenen, taal of kernconcepten. Maar soms geven ook ouders aanbod, bijvoorbeeld (vaak) over het kernconcept. Af en toe gaan we op excursie, dat is ongeveer 1 x in anderhalve maand. Volgende week gaan we naar een bedrijf waar men transportbanden maakt. We mogen daar gaan kijken, maar ook zelf iets maken.

Er is natuurlijk ook 'knutselen'. Dat heet bij ons beeldende vorming. Daar ga ik op maandag naartoe. We gaan dan een fiets maken van ijzerdraad.

Aan het einde van de dag (rond half 2) doen we hetzelfde als bij het begin: een kring, een rondje en een verstilling. We vertellen dan hoe je er bij zit, hoe de dag verlopen is en wat we bijvoorbeeld hebben geleerd en/of meegemaakt. Om 14.00 uur gaan we naar huis.

De leeromgeving binnen Wittering.nl is ingedeeld in drie units: unit 1 voor de kinderen van groep 1, 2, 3; unit 2 voor de kinderen van groep 3, 4, 5 en unit 3 voor de kinderen van groep 6, 7, 8. De scheiding tussen specifieke groepen is niet strikt. Bij de overgang naar een volgende unit wordt gekeken naar het 'totale' kind. Het kan bijvoorbeeld voorkomen dat een kind op sociaal-emotionele gronden nog niet toe is aan de overstap. Het kind krijgt dan wel de leerstof van de volgende unit aangeboden.

In elke unit zijn diverse hoeken ingericht die betrekking hebben op verschillende ontwikkelingsgebieden van de kinderen. Zo is er een taal- en rekenruimte, een creatieve ruimte (atelier), een stilteruimte, een overlegruimte, een ontdekruijter (Eurekaplein) en een mediatheek.

Wittering.nl werkt met kernconcepten zoals 'Groeien en leven', 'Macht en regels', 'Ruimte en tijd'. Deze kernconcepten krijgen gestalte in de leeromgeving. Over het kernconcept dat centraal staat, vind je boeken, tastbare materialen en ontdekmaterialen in de leeromgeving terug. Kinderen richten naar aanleiding van de kernconcepten ook eigen hoeken in met materialen die ze zelf vinden of maken.

De leeromgeving beperkt zich niet tot de school; kinderen gaan geregeld op pad om antwoorden te vinden op hun vragen. Zo brachten kinderen naar aanleiding van het kernconcept 'Groeien en leven' een bezoek aan een museum waar ze fossielen van dinosaurussen konden bekijken. Eén van de kinderen koos er op basis van die ervaring voor om zelf een mini-dino-museum te maken op school.

Over een kernconcept maken kinderen samen met leerkrachten een mindmap. Op die manier wordt zichtbaar wat de kinderen al over het kernconcept weten, maar ook welke vragen ze daarbij stellen. Zowel de mindmap als de vragen krijgen een plek in de leeromgeving. Kinderen gaan aan het werk naar aanleiding van hun eigen onderzoeksvragen. Ze verzamelen op allerlei manieren informatie, bijvoorbeeld door mensen op te bellen, op internet te zoeken en boeken te bekijken. De hele dag kunnen ze aan de slag in de voorbereide leeromgeving. Leerkrachten zijn aanwezig om hen daarbij te begeleiden en op hun vragen in te gaan.

Op vaste momenten verzorgen leerkrachten aanbod voor de kinderen. Meestal kunnen de kinderen zelf kiezen of ze wel of niet van het aanbod gebruik willen maken. Er zijn ook kinderen die door de leerkrachten worden uitgenodigd om eraan deel te nemen. Uit interviews met kinderen komt duidelijk naar voren dat zij altijd bij de leerkrachten terechtkunnen en dat deze bereid zijn iets telkens opnieuw uit te leggen als leerlingen iets niet begrijpen of als ze ergens vragen over hebben.

In gesprekken met de kinderen gaan leerkrachten na wat zij al kunnen en waar ze nog moeite mee hebben. Zo kunnen de leerkrachten aanbod op maat geven en/of suggesties doen met welke materialen kinderen aan de slag kunnen. Op basis van een portfolio, observaties en een spiegelblad voor leerkracht en kind vindt een gesprek plaats over de ontwikkeling die het kind heeft doorgemaakt.

Het leerkrachtgedrag kenmerkt zich door een open en warme houding. Voortdurend kunnen kinderen en leerkrachten met elkaar in gesprek gaan. De leerkrachten zijn erop gericht de kinderen te helpen en er voor hen te zijn. Zij nemen vragen van kinderen serieus. Leerkrachten geven niet alle antwoorden, maar helpen kinderen om zelf op zoek te gaan naar antwoorden op hun vragen.

Er zijn duidelijke regels die erop gericht zijn om de leeromgeving prettig en ordelijk te houden. Het woord 'moeten' wordt weinig gebruikt. De kinderen krijgen mogelijkheden aangeboden waaruit ze keuzes kunnen maken: Wat wil je? Zal ik je helpen of wil je het liever zelf proberen? Hoe denk jij dat te gaan aanpakken en met wie wil je dat doen? De open en positieve houding van leerkrachten maakt dat kinderen zich prettig en welkom voelen en ook initiatieven durven nemen.

Voor meer informatie over deze school: kijk op www.Wittering.nl, bekijk de dvd 'Wittering.nl, een jaar na de start' of lees de KPC Groep-publicaties over Wittering.nl:

- Naber, I. (2006). *Mensenwerk. Personeel en organisatie op Wittering.nl*
- Oudshoorn, T. & Hurk, A. van den (2006). *Ruimte voor herontwerp: huisvesting Wittering.nl*
- Ros, A. (2005). *Herontwerp van het primair onderwijs*
- Ros, A. (2007). *Werken met kernconcepten*
- Verbeeck, K. (2008). *Rekenen, maar dan anders!*
- Verbeeck, K. (2009). *Taal, maar dan anders!*

2.3.2 Basisschool Hof ter Weide, Utrecht

Op basisschool Hof ter Weide zijn kinderen ingedeeld in een onder- en een bovenbouw. Kinderen uit groep 1 tot en met 4 zitten bij elkaar en kinderen uit groep 5 tot en met 8. Ze beschikken over vier lokalen, die elk een eigen kleur hebben en die zijn ingericht voor specifieke activiteiten. Er is een creatief lokaal waar de kinderen tevens met techniek aan de slag kunnen, er is een taal-rekenruimte, een wereldoriëntatielokaal en een muziek-, dans- en dramaruimte. Ook is er een stiltelokaal. In elke ruimte zijn er hoeken ingericht met diverse leerbronnen: computers, boeken, spelletjes, handelende materialen en natuurlijke materialen. Opvallend is de beperkte hoeveelheid methodes en de grote hoeveelheid doe-materialen. De school maakt gebruik van bestaande materialen, maar er zijn ook veel zelfgemaakte materialen aanwezig. Zo hebben de leerkrachten bijvoorbeeld voor de hele spellinglijn spelletjes ontwikkeld, waarmee kinderen zelf kunnen oefenen met spelling op een voor hen interessante manier. Veel spellen zijn zelfcorrigerend van aard.

Kinderen maken zelf, of in overleg met de leerkracht, een dagplanning. Gedurende de hele dag kunnen ze in de verschillende lokalen en in de hal aan de slag. In de lokalen is alles aanwezig wat ze nodig hebben om aan hun taken te werken. In elk lokaal is een leerkracht aanwezig die aanbod verzorgt, begeleiding geeft en er voor de kinderen is.

De leerkrachten en de kinderen organiseren daarnaast 'hofjes'. Dat zijn workshops waarvoor de kinderen zich kunnen inschrijven. Hofjes zijn niet verplicht. Er zijn bijvoorbeeld hofjes om te leren kalligraferen, om kennis te maken met de Aboriginals of om de speelplaats in te richten. Kinderen kunnen ook zelf een hofje aanbieden, bijvoorbeeld als een kind op vakantie is geweest en zijn ervaringen wil delen met anderen. De hele dag hebben de kinderen de gelegenheid om de leeromgeving te verkennen en te benutten aan de hand van hun zelf opgestelde dagplanning. Ze bepalen ook zelf wanneer ze willen eten.

Om de ontwikkeling van de kinderen te kunnen volgen, kijken de leerkrachten veel naar de kinderen en gaan ze met hen in gesprek. Aan de hand van een portfolio wordt bekeken waar de kinderen aan hebben gewerkt en waar ze nog moeite mee hebben. Kinderen kunnen ook worden getoetst. Ze geven zelf aan wanneer ze een toets willen maken. De toets is geen 'afrekentoets',

maar geeft de kinderen aan hoever ze zijn met een bepaald leerdoel en welke stappen ze nog kunnen ondernemen om dat doel te bereiken. In overleg met de leerkracht wordt gekeken welk aanbod voor het kind nuttig is en welke materialen en activiteiten kunnen helpen om tot een bepaald doel te komen.

De houding van de leerkrachten kenmerkt zich door flexibiliteit. Alle kinderen zijn met verschillende activiteiten bezig en hebben hun eigen vragen en ondersteuningsbehoeften. Kinderen krijgen voortdurend de boodschap dat zij er mogen zijn en dat hun initiatieven goed zijn. Tijdens de opening en de sluiting van de dag kijken kinderen en leerkrachten gezamenlijk terug op hun activiteiten. De inbreng van iedereen wordt gewaardeerd en wordt gebruikt als input om de volgende dag nog beter op hun behoeften in te spelen. De warme houding van de leerkrachten straalt af op de kinderen. Ze verkennen af en toe de grenzen, maar beseffen dat de leerkrachten om hen geven zoals ze zijn.

Voor meer informatie: kijk op de website www.ksu-hofterweide.nl of bekijk de dvd 'Het nieuwe leren', KPC Groep (2006).

2.3.3 Wat vraagt dit van leerkrachten?

Uit beide voorbeelden blijkt duidelijk dat er veel gevraagd wordt van de leerkrachten. Van hen worden onder andere rollen verwacht als regisseur, instructeur, maatje, inrichter van de leeromgeving, begeleider op maat, coach, gesprekspartner voor kinderen, ouders en collega's; waarnemer, kenner van de leerlijnen, ondersteuner op vraag van de kinderen. De leerkrachten werken niet langer voor één groep of een combinatiegroep, maar vaak hebben ze de verantwoordelijkheid voor kinderen uit 3 tot 4 groepen.

Omdat innovatief onderwijs uitgaat van verschillen tussen kinderen en de ontwikkeling van het kind centraal stelt in plaats van de leeftijd, dienen leerkrachten voor diverse leeftijden een zinvol en interessant aanbod te verzorgen. Kinderen werken op hetzelfde moment aan verschillende doelen en voeren daarbij verschillende activiteiten uit. De leerkracht dient de doelen goed te kunnen overzien, maar ook feedback te kunnen geven op maat.

Leerkrachten die uit meer traditionele scholen komen, hebben daar nauwelijks ervaring opgedaan met het inrichten van een leeromgeving waarin de doelen van de verschillende vakken weerspiegeld zijn. Het vraagt enerzijds goede kennis van de doelen en anderzijds kennis van de materialen. Voor de leerkrachten dient duidelijk te zijn wat kinderen van de materialen kunnen leren. In innovatieve settingen is het van belang dat leerkrachten samen tijd besteden aan zelf ervaring opdoen met de materialen en met elkaar de doelen goed doorspreken. Er worden ook veel materialen zelf ontwikkeld omdat die nog niet in de handel zijn. Veel leermateriaal zit toch in methodes, maar dat zijn geen handelende materialen waarmee kinderen ook zelf kunnen ontdekken op een speelse en interessante manier. Het vraagt veel tijd van leerkrachten om materialen te maken.

Bovendien dienen ze de ontwikkeling van kinderen goed te kunnen volgen. Dat houdt onder meer in: goed waarnemen, met de kinderen in gesprek gaan, weten wat de doelen zijn waaraan de kinderen werken, weten wat kinderen nodig hebben om de volgende stap te kunnen maken. Omdat de meeste innovatieve scholen de methode slechts als bronnenboek hanteren naast vele diverse andere middelen om van te leren, is het observeren van de ontwikkeling van kinderen gekoppeld aan het curriculum geen gemakkelijke zaak.

Op innovatieve scholen dienen de leerkrachten sterk doelgericht te denken, van daaruit activiteiten voor en met de kinderen te ontwikkelen, de leeropbrengsten goed te analyseren en daarop actie te ondernemen, en dit alles aansluitend bij de leer- en ontwikkelingsbehoeften van de kinderen.

Voor nieuwe leerkrachten is het zoeken hoe ze het overzicht houden, hoe zij de doelen kunnen overzien en hoe ze kunnen aansluiten bij de behoeften van de kinderen. Geroutineerde leerkrachten hebben vaak een hele hoop houvast omdat ze door ervaring met een grote bagage

naar een innovatieve school komen. Zij hebben moeite met loslaten. Ook zij gaan op zoek naar een nieuw houvast. Anders leren veronderstelt een balans zoeken tussen loslaten en ondersteunen.

Doordat de leerkrachten gewend zijn geweest zelf een eigen klas te hebben en de kinderen nu in diverse lokalen aan de slag zijn, dienen ze ook te vertrouwen op andere collega's. Ze hebben overleg nodig met de collega's om een totaalbeeld te kunnen vormen van de ontwikkeling van de kinderen. Ze dienen goed af te spreken wie welk kind observeert en wanneer ze het totale beeld met elkaar delen en welke conclusies voor handelen ze eruit trekken. Enerzijds vinden leerkrachten het fijn om deze verantwoordelijkheid met elkaar te delen, anderzijds vinden ze het lastig omdat ze zich overal voor verantwoordelijk voelen.

Nieuwe, innovatieve scholen starten vaak met een beperkt aantal kinderen. Dat geeft enerzijds de ruimte om ervaring op te doen in deze nieuwe setting en ervaringen met elkaar te delen. Anderzijds is het lastig om de kinderen niet voortdurend op de huid te zitten, want je ziet alles. Wanneer het aantal kinderen uitbreidt, is het complexer om je visie en uitgangspunten overeind te houden. Doordat er meer kinderen zijn, vraagt dit nog beter overzicht houden en aanbod op maat te blijven verzorgen. Er komen ook meer leerkrachten bij die de eerste opstap niet hebben meegemaakt en die toch alles weer in de vingers dienen te krijgen. Samen in gesprek blijven over de visie, de aanpak, de waarnemingen is dan ook noodzakelijk. De meeste innovatieve scholen hebben een continuïteit waardoor er meer tijd voor overleg en voorbereiding mogelijk is.

2.3.4 Samengevat

Basisschool Wittering.nl en Hof ter Weide zijn twee voorbeelden van scholen die willen tegemoet komen aan de behoefte van kinderen aan autonomie. Kinderen kiezen hoe ze leren, met wie ze leren, hoe lang ze daarmee bezig zijn, hoe vaak ze dat doen, met welke materialen en op welke manier. Wat ze leren is deels bepaald door de kerndoelen en de kernconcepten, maar daarbinnen is er ruimte voor eigen vragen en eigen invullingen van kinderen.

Kinderen maken een eigen plan, deels gericht op de doelen die kinderen moeten behalen en deels gericht op hun eigen leervragen en -behoeften. Binnen de kernconcepten kunnen kinderen optiekeuzes maken. Het kernconcept staat vast, maar hoe de kinderen ermee aan de slag gaan bepalen ze zelf. Naast het kernconcept kunnen kinderen, binnen de kaders van de kerndoelen, veel actiekeuzes maken.

In een gesprek tussen kinderen en leerkrachten wordt bekeken hoe de ontwikkeling verloopt. Als gelijkwaardige partners bespreken ze wat de kinderen al kunnen en welke volgende stappen ze kunnen zetten in hun ontwikkeling.

In deze scholen zijn er geen gestandaardiseerde 'creatieve' werkjes, maar kunnen kinderen zich op diverse creatieve manieren uitdrukken. Het eindproduct is niet vastgelegd. Kinderen krijgen de gelegenheid om zich in hun eigen tempo te ontwikkelen.

Is er dan geen sturing of houvast in deze scholen? Jawel, er is sturing door de inrichting van de leeromgeving, de dagplanning en door het aanbod van de leerkrachten, dat deels is gebaseerd op de te behalen kerndoelen. Het is immers de taak van scholen om ervoor te zorgen dat kinderen de kerndoelen behalen. De manier waarop dit in deze scholen gebeurt, getuigt van respect voor de autonomie van kinderen. Zo hoeven kinderen niet op een vast tijdstip de breuken te kennen. Ze hoeven niet op één bepaalde manier te leren. Ze kunnen zich vrij door de ruimtes bewegen en vullen hun eigen plan in. Hebben ze behoefte aan samenwerking, dan kan dat. Willen ze begeleiding van volwassenen of medeleerlingen, dan krijgen ze daartoe de mogelijkheid. Er wordt ook aanbod verzorgd dat tegemoet komt aan de vraag van de kinderen.

2.3.5 Reacties van kinderen

In het kader van een onderzoek (Van der Hoeven, Steenvoorde & Verbeeck, 2010) naar de match tussen school en leerling zijn op drie scholen (de Hasselbraam in Etten-Leur, Wittering.nl in Rosmalen en Hof ter Weide in Utrecht) kinderen geïnterviewd die van een andere, vaak traditionelere school zijn overgestapt naar een meer autonomie-respecterende school. Kinderen geven als belangrijkste verschil aan dat de leerkrachten op de autonomie-respecterende school aardiger zijn: ze leggen iets vaker uit en hebben meer begrip voor hen: *"Daar [op de vorige school] legden ze het maar een keer uit en hier zoveel je maar wilt."* (Hassan, 9 jaar)

De leerlingen zijn blij dat ze niet meer de hele dag aan een tafeltje moeten zitten en hun boek moeten nemen op de bladzijde die de leerkracht opgeeft. Aisha (10 jaar) vertelt ons: *"Het is wel fijn als je zelf mag kiezen wat je gaat doen, want anders [op de andere school] zit je in die schoolbanken en dan zeggen ze wat je moet doen. Over wat je gaat kiezen moet je wel nadenken."*

Pieter (11 jaar) onderstreept het verschil nog eens: *"Het is een leuke school omdat je er niet zoveel regels hebt, dus niet zo van om 10.30 moet je rekenen en om 11 uur moet je taal."*

Omdat er verschillende lokalen zijn, ervaren ze letterlijk meer ruimte en vrijheid. Het moeten wachten om aan de slag te kunnen gaan, is voorbij. Theo (11 jaar): *"Ze werkten daar heel anders, daar werkten ze gezamenlijker. Daar moest je wachten en was je sneller klaar, moest je alleen maar wachten."*

Er is voldoende ruimte voor contacten met vrienden en vriendinnen en die verlopen soepel. De meeste kinderen vinden het fijn dat zij zelf keuzes kunnen maken en zelf kunnen plannen. Dante (9 jaar) is blij dat ze mag kiezen: *"Je mag hier kiezen wat je gaat doen. Ik vind het leuk om dat zelf te beslissen."*

Kinderen die dat niet gewend waren, geven aan dat ze er wel hulp bij nodig hebben en dus behoefte hebben aan ondersteuning. Leerkrachten hebben oog voor pestgedrag en grijpen direct in door het bespreekbaar te maken en er afspraken over te maken. De afwisseling in materialen ervaren de kinderen als prettig. Onder andere het doen van spelletjes om te leren vinden ze fijn.

Uit de interviews komt naar voren dat kinderen het gevoel hebben dat de drie psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie worden gerespecteerd.

2.4 Spanningsveld tussen autonomie en de wettelijke kaders?

Alle scholen zijn verplicht zich te houden aan de kerndoelen en aan het aantal uren dat door het ministerie van OCW zijn bepaald. De meeste scholen hebben geen enkel probleem om aan te tonen dat zij aan deze eisen voldoen. Ook scholen die kinderen ruimte geven voor autonomie moeten zich verantwoorden. Voldoen zij aan de wettelijke eisen? Omdat deze scholen hun onderwijs op een andere manier vormgeven, maar op basis van hetzelfde inspectiekader worden beoordeeld, kan dit mogelijk tot enige 'spanning' leiden. Sommige indicatoren zijn voor de Inspectie van het Onderwijs lastiger te beoordelen, omdat de traditionele kaders niet zomaar passen op dit ander onderwijs. We bespreken hieronder enkele vragen waar scholen die hun onderwijs anders organiseren mee kunnen worstelen.

2.4.1 Cito-toets en leerlingvolgsystemen

Scholen die hun onderwijs op een autonomie-respecterende wijze vormgeven, ervaren spanning als het gaat om het toetsen op vaste momenten. Omdat kinderen in deze scholen ruimte krijgen om in hun eigen tempo en op hun eigen manier te leren, is het lastig om op een vast moment te toetsen, temeer daar de toets is geënt op een klassikaal systeem, dat veronderstelt dat alle leerlingen bepaalde 'stof' op een bepaald moment moeten beheersen.

Er zijn scholen die de Cito-(LOVS-)toetsen afnemen op het moment dat de kinderen eraan toe zijn. Zij ervaren dat ze dan echt iets hebben aan de gegevens uit de toets, omdat die beter aansluiten bij de ontwikkeling die het kind doormaakt. De normering van de toets klopt dan echter niet meer en de uitkomsten zijn niet valide. Dat wordt niet door de Inspectie van het Onderwijs geaccepteerd. Daarom vragen deze scholen om meer adaptieve toetsen.

Sommige scholen nemen de toets af en gebruiken de gegevens meer als tijdelijke indicatie van de ontwikkeling van een kind. Ze benutten de gegevens om hun aanbod en de leeromgeving in te richten op die onderdelen die nog onvoldoende worden beheerst of onvoldoende aan bod zijn geweest. Hoe je met de gegevens uit de toetsen omgaat is daarbij van belang.

De Inspectie gebruikt de Cito-toetsgegevens om de kwaliteit van de school te bepalen. Scholen ervaren dit vaak als een dilemma: ze willen tegemoetkomen aan de ontwikkelingsbehoeften van de kinderen en óók aan de eisen van de Inspectie. Er is daarom behoefte aan een gevalideerd toetsinstrument dat afgestemd is op deze minder sturende aanpak van scholen, een instrument dat recht doet aan de verschillen tussen kinderen én aan de eisen van de Inspectie en de overheid.

Kinderen toetsen aan een maat die buiten henzelf ligt, is op zich in strijd met autonomie. Kinderen willen hun eigen groei bekijken, zonder afgezet te worden tegen een maat buiten henzelf. Ze willen het liefst zelf hun 'prestaties' inschatten, omdat op die manier hun intrinsieke motivatie niet wordt aangetast (Deci & Ryan, 2000).

2.4.2 Eind groep 3 AVI 2

Op traditionele scholen leren kinderen lezen in groep 3. Eind groep 3 dienen kinderen niveau AVI 2 te behalen, aldus de Inspectie van het Onderwijs in 'Iedereen kan leren lezen' (2006), omdat ze anders de methode uit groep 4 niet kunnen volgen. Deze, voor zover bekend, niet wetenschappelijk gefundeerde norm die uitgaat van het vereiste leesniveau uit de methode van groep 4, wordt ook door de Inspectie gehanteerd en geëist van scholen. Ontwikkelingspsycholoog Vervaeke (2007) is een andere mening toegedaan. Hij pleit ervoor dat kinderen eerst bepaalde fases moeten doorlopen voordat ze aan conventioneel lezen toe zijn. Hij meent dat kinderen tussen 6,5 en 8,5 jaar oud pas aan conventioneel lezen toe zijn als ze fase 14 van hun ontwikkeling hebben doorgemaakt, waarin ze omkeerbare relaties aankunnen. Opvattingen over wat goed is voor de leesontwikkeling van kinderen verschillen blijkbaar afhankelijk van het gehanteerde criterium: de vervolgmethode in groep 4 of de ontwikkelingsfasen van een kind.

Scholen die recht willen doen aan autonomie van kinderen, ook in het leesproces, staan dus voor een dilemma. Binnen technisch leesonderwijs wordt door Vernooij (2007) gepleit voor convergente differentiatie, terwijl scholen die recht willen doen aan verschillen tussen kinderen eerder divergente differentiatie toepassen zodat ze rekening kunnen houden met de verschillen in de leesontwikkeling. De vraag die de scholen stellen is: durven we verschillen tussen kinderen te erkennen en houden we ze in stand of kunnen we ze wegwerken? Er zijn kinderen die aan het eind van groep 3, ondanks de oefening en aangepaste instructie, nog steeds op niveau AVI 1 lezen, maar er zijn ook kinderen die in groep 3 al vlot kunnen lezen op niveau AVI 6. De scholen blijven alle kinderen begeleiden, onder andere door gericht aanbod, maar ook door in de leeromgeving allerlei leesgelegenheden te creëren. Uit de ervaring van de scholen blijkt dat het grootste deel van de kinderen, zonder veel hulp maar wel door gerichte hulp op maat en door recht te doen aan de ontwikkeling van kinderen, aan het eind van groep 4 / begin groep 5 een voldoende AVI-niveau behaalt om verder te kunnen.

Voorbeelden van scholen uit het buitenland (waaronder de Nye Skole in Denemarken, de Pesta in Tumbaco) hebben aangetoond dat kinderen goed en in een beperkte tijd kunnen leren lezen in een autonomie-respecterende leeromgeving die rekening houdt met hun eigen ontwikkelings-tempo.

Omdat de overheid de laatste jaren veel nadruk legt op het belang van taal en rekenen, wordt het erg moeilijk om aandacht te vragen voor autonomie binnen het leesproces. Zeker omdat de Inspectie de resultaten in groep 3 beoordeelt en de druk opvoert dat alle kinderen eind groep 3 op niveau AVI 2 moeten lezen vanuit bekommernis om alle kinderen een goede startpositie te geven. Net zoals kinderen niet allemaal op dezelfde leeftijd leren lopen, leren ze ook op verschillende momenten lezen. In een jaargroep zitten trouwens kinderen bij elkaar die meerdere maanden in leeftijd verschillen. Waarom moeten ze aan het einde van groep 3 allemaal op hetzelfde niveau eindigen?

Het is mogelijk om door directe en effectieve instructie en uitbreiding van de oefentijd de leesprestaties (tijdelijk?) te verbeteren. Er zijn Scandinavische landen waar kinderen pas vanaf groep 4 leren lezen. Is dat ook mogelijk bij ons? Scholen worstelen met de vraag hoe ze tegemoet kunnen komen aan de eigen ontwikkeling van kinderen en aan standaarden die hier niet bij aansluiten, omdat ze op een andere vorm van onderwijs zijn gebaseerd.

2.4.3 Zorgleerlingen opvangen

Scholen die kinderen meer ruimte voor autonomie geven, trekken heel wat kinderen aan die in de traditionele basisscholen uitvallen en als 'zorgleerling' worden bestempeld. Voor veel van die kinderen hebben de warme benadering van de leerkrachten en de ruimte voor eigen keuzes, eigen inbreng en eigen vragen een zeer positieve invloed op hun ontwikkeling. Dat betekent concreet dat bepaalde gedragsproblemen sterk afnemen, maar ook dat deze kinderen vooruitgang boeken op allerlei vakgebieden, onder andere bij lezen.

Toch behoren deze kinderen niet noodzakelijk tot de hoogst presterende kinderen. Dat was al duidelijk op de toeleverende school, waar deze kinderen vastliepen in hun ontwikkeling. In de autonomie-respecterende scholen, die meer recht doen aan de kinderen, blijkt die ontwikkeling wel weer op gang te komen, maar wanneer deze kinderen eind groep 8 worden getoetst, dragen hun resultaten niet noodzakelijk bij aan een hoge Cito-score voor de school. Wel heeft de school ervoor gezorgd dat deze kinderen zich zo goed mogelijk hebben kunnen ontwikkelen. Als ze op een traditionele school hadden gezeten, zouden ze mogelijk zijn doorverwezen naar het speciaal basisonderwijs.

Wanneer scholen die ander onderwijs geven een te hoog percentage zorgleerlingen opvangen, kan dit nadelig zijn voor hun beoordeling door de Inspectie, terwijl ze toch veel betekenen voor de ontwikkeling van deze kinderen. De inspanning die deze scholen leveren wordt niet vanzelfsprekend weerspiegeld in de beoordelingscriteria van de Inspectie. De scholen dienen ook kritisch te kijken naar de praktische haalbaarheid voor de leerkrachten en leerlingen om zorgleerlingen op te vangen. De meeste innovatieve scholen geven aan een kwart zorgleerlingen te hebben op school, omdat veel ouders bewust hun 'zorgkind' naar een andere vorm van onderwijs brengen. Uit de praktijk blijkt dat dit hoge aantal zorgleerlingen heel veel vraagt van de leerkrachten en ook van de andere kinderen op school. Het is dus aan te bevelen om een beperkt aantal zorgleerlingen op te nemen, zodat zij ook daadwerkelijk goed kunnen worden ondersteund zowel door hun autonomie te respecteren als door hen de nodige steun te geven.

2.4.4 Aantal uren voor een vakgebied

Methodes geven aan hoeveel uren de school dient te besteden aan bepaalde vakken. Ook de Inspectie wil dat de school een vast aantal uren effectieve leertijd (hieronder wordt eigenlijk onderwijstijd verstaan) verzorgt. Het aantal uren rekenen dat op het rooster staat, zegt echter niets over het aantal uren dat de kinderen daadwerkelijk hebben geleerd.

Wanneer scholen hun onderwijs anders organiseren, is het moeilijker inzichtelijk te maken hoeveel uren kinderen per week aan een bepaald vakgebied werken. Vooral voor scholen die de schotten tussen de vakken hebben weggehaald – bijvoorbeeld scholen die met kernconcepten werken – is het lastig om aan te tonen hoeveel uren kinderen rekenen. Bovendien krijgen de kinderen veel meer instructie op maat in kleine groepjes, waardoor ze in kortere tijd meer kans krijgen om te leren. Deze kinderen kunnen de hele dag door met rekenen bezig zijn, maar het is ook mogelijk dat de rekentijd tot een minimum beperkt blijft. De meeste scholen zorgen ervoor dat taal, lezen en rekenen elke dag op de dagplanning van de kinderen komt te staan. Kinderen ervaren dit dan vaak als een ‘moet-opdracht’, wat mogelijk niet strookt met wat ze echt willen. In zoverre hebben de kinderen dan ook geen echte keuze. Uit onderzoek in opdracht van de Inspectie blijkt dat scholen met betere rekenprestaties meer tijd besteden aan rekenen dan scholen met zwakkere rekenprestaties. Het is voor innovatieve scholen van belang om ondanks de andere organisatie en uitgangspunten goed in de gaten te houden dat de leerlingen voldoende tijd kunnen besteden aan de basisvaardigheden.

2.5 Conclusies

In dit hoofdstuk werden voorbeelden gegeven van scholen die proberen vorm te geven aan ‘meer ruimte voor autonomie voor kinderen’. We zagen dat deze scholen worstelen met de discrepantie tussen hun visie en de wettelijke kaders van de overheid. Autonomie kent grenzen, omdat er ook wettelijke eisen zijn, zoals de kerndoelen, minimumdoelen en tussendoelen. Het is aan de scholen om te ‘bemiddelen’ tussen het kind en zijn eigen ontwikkeling aan de ene kant en de wettelijke kaders aan de andere kant en daarvoor vormen te vinden die recht doen aan beide.

Daarbij ervaren de scholen een aantal moeilijke punten, zoals kwantitatieve metingen die op gespannen voet staan met de intrinsieke motivatie van de kinderen. Effecten van een autonomie-respecterende benadering, zoals minder gedragsproblemen, kinderen die beter in hun vel zitten, kinderen die gelukkiger zijn, kinderen die meer zelfvertrouwen hebben en een positiever zelfbeeld krijgen, kunnen onvoldoende in kaart worden gebracht. Er zijn te weinig wetenschappelijk verantwoorde en gevalideerde meetinstrumenten die deze opbrengsten op zo’n manier in beeld brengen dat ook de overheid er rekening mee kan houden. Het SLOA-project ‘Onderwijs Anders Organiseren’ over leeropbrengsten probeert hiervoor de gevraagde kaders te onderzoeken.

Het is wenselijk dat scholen die ander onderwijs geven, de nodige tijd, ruimte en ondersteuning krijgen om wetenschappelijk aan te tonen dat dit werkt.

3 Morgen beginnen?

Scholen die niet direct met geheel vernieuwd onderwijs willen starten, maar hun onderwijs wel graag meer vanuit de hiervoor beschreven visie willen vormgeven, kunnen hiermee gefaseerd aan de slag gaan. Hoe kunnen zij beginnen met de kinderen te laten kiezen, hen meer ruimte voor autonomie te bieden? Hierna volgen voorbeelden van scholen die al stappen hebben gezet. We geven telkens een voorbeeld uit de gangbare praktijk (zonder keuzes) en daarna voorbeelden van hoe de school meer keuzes kan invoeren.

3.1 Kleuters kunnen kiezen

Kleuters kunnen ook kiezen. Uiteraard is het van belang dat ze keuzes krijgen die haalbaar voor hen zijn en die passen bij hun ontwikkeling. Sommige kinderen hebben te weinig vertrouwen in hun eigen keuzes en zoeken de veiligheid en begeleiding van de leerkracht. Het is goed om die kinderen zekerheid en ondersteuning te geven, maar wel met de bedoeling dat ze het later ook zelf kunnen.

Het is belangrijk dat de leerkracht zich afvraagt waarom een kind geen keuzes durft te maken: is de leeromgeving te onbekend? Is het kind onbekend met de materialen? Durft het geen keuzes te maken omdat hij hierop in het verleden is 'afgerekend'? Heeft het kind ervaren dat zijn keuze werd teruggeschroefd door een volwassene? In veel scholen is gebleken dat kleuters best keuzes kunnen maken als de leerkrachten een autonomie-respecterende houding aannemen, waarbij ze kinderen de gevraagde ondersteuning bieden en een leeromgeving creëren waarin dit kan.

3.1.1 Van keuzebord naar echt zelf kiezen

Gangbare praktijk

Bij kleuters vormt het 'werken' van oudsher een belangrijk onderdeel van de dag. Kinderen werken 's ochtends met de werkjes die de leerkracht klaar heeft gelegd. Vaak komen deze werkjes in circuitvorm aan bod: iedereen moet ze maken, op een vast moment op een vastgelegde manier. Vaak gaat het om het werken met ontwikkelingsmaterialen.

's Middags mogen de kinderen kiezen in welke hoeken ze willen spelen. Er wordt dan 'gekozen' op basis van de kleur van het tafelgroepje waartoe het kind behoort: op maandag mogen de kinderen van de rode groep eerst kiezen, op dinsdag de kinderen van de groene groep enzovoort.

Begeleid kiezen: optiekeuzes

Basisschool Overhoven werkt met een planbord en een keuzebord. Op het planbord kunnen de kleuters aangeven welke werkjes ze moeten doen. Ze hangen een magneetje achter hun naam bij het plaatje van het werkje. Op die manier kan de juf ook zien wie er al mee klaar is. Op het keuzebord zien de kinderen de activiteiten waaruit ze kunnen kiezen. Het is een hulpmiddel om de kinderen keuzes te leren maken. Maar ... de leerkracht bepaalt waaruit de kleuters kunnen kiezen, hoeveel kinderen eraan kunnen deelnemen en hoelang eraan gewerkt wordt.

We doen een aantal suggesties om de kinderen meer keuzeruimte te geven:

- laat kinderen zelf bepalen hoe lang ze met iets willen werken;
- laat kinderen ook meerdere keren voor hetzelfde kiezen;
- laat kinderen zelf kiezen of ze beginnen met een moet-werkje of met een keuzewerkje;
- begeleid kinderen die geen eigen keuze durven te maken;
- geef kinderen het vertrouwen dat hun keuze een goede keuze is.

Zelf kiezen: actiekeuzes

De leerkracht kan proberen de kinderen zonder planbord helemaal zelf te laten kiezen in het lokaal (en eventueel een werkplek op de gang). Omdat dit nieuw is voor de kinderen, bespreekt de leerkracht eerst duidelijk de regels en afspraken met de kinderen. Zij legt bijvoorbeeld uit dat ze de spullen waarmee ze gewerkt hebben ook moeten opruimen en dat je aan elkaar vraagt of je mee mag doen en dat je het antwoord van de ander respecteert.

De leerkracht heeft ervoor gezorgd dat de hoeken en kasten zijn ingericht met het oog op de doelen die ze met de kinderen wil bereiken. Zij observeert goed hoe de kinderen werken, wat goed gaat, waar ze tegenaan lopen en praat met de kinderen over hun ervaringen.

Als het zelf kiezen goed verloopt in het eigen lokaal, kan de leerkracht kinderen ook laten kiezen uit lokalen van collega's. Kinderen kunnen bijvoorbeeld gedurende een uur voor hoeken kiezen uit twee lokalen. Als in beide lokalen precies dezelfde materialen en dezelfde hoeken zijn, is er geen uitdaging. Daarom maken de leerkrachten afspraken met elkaar over hoe zij de lokalen inrichten. Zij zorgen ervoor dat er in de lokalen verschillende hoeken en materialen zijn waarmee de kinderen (op verschillende manieren) aan dezelfde doelen kunnen werken. Op deze manier is het kiezen uit twee verschillende lokalen ook echt interessant voor de kinderen.

De leerkracht kan het laten kiezen uitbreiden in tijd, maar kan ook besluiten om met meerdere groepen constant anders te werken. Dat deed basisschool de Hasselbraam uit Etten-Leur door kinderen uit de groepen 1, 2 en 3 door elkaar te groeperen. Deze school heeft het keuzebord afgeschaft, omdat ze de kinderen zoveel mogelijk zelf wil laten kiezen waarmee ze aan de slag gaan. De school heeft diverse lokalen ingericht waar kinderen activiteiten kunnen doen op het gebied van taal en rekenen, motoriek, creativiteit en drama. In elk lokaal is er een leerkracht of klassenassistent aanwezig. De leerkrachten of assistenten verzorgen op een vast tijdstip een aanbod voor de kinderen, maar de kinderen kunnen kiezen of ze daar wel of niet aan deelnemen. 's Ochtends komen de kinderen even samen in de basisgroep om te horen wat er vandaag te doen is en waarover het aanbod gaat. Vervolgens zoeken ze hun eigen weg. Op bepaalde momenten komen de kinderen weer in de basisgroep voor gemeenschappelijke activiteiten en om na te praten over wat ze hebben gedaan. Leerkrachten kijken goed naar de kinderen, zodat ze ook zicht hebben op de ontwikkeling die de kinderen doormaken.

Helemaal zelf kiezen veronderstelt:

- dat er een voorbereide leeromgeving is waarin de doelen aan de orde komen;
- dat materialen en hoeken bij de kinderen worden geïntroduceerd, zodat ze weten waaruit ze kunnen kiezen;
- dat leerkrachten met kinderen in gesprek gaan om vast te stellen of de leeromgeving voldoende uitdagend is en of deze moet worden aangepast;
- dat leerkrachten observeren op welke plekken veel en weinig kinderen komen, zodat zij de leeromgeving kunnen verbeteren, bijvoorbeeld door bepaalde plekken te vergroten of anders in te richten;
- dat de leerkracht vertrouwen heeft in de intrinsieke motivatie van kinderen en kinderen daarbij op een autonomie-respecterende wijze begeleidt;
- dat de leerkracht goed zicht heeft op de doelen die een kind kan bereiken met bepaalde materialen en activiteiten;

- dat leerkrachten observeren in hoeverre kinderen bepaalde doelen behalen en bekijken wie daarbij welke ondersteuning nodig heeft;
- dat kinderen gelegenheid krijgen om zelf problemen op te lossen, maar dat de leerkracht er is als ze er behoefte aan hebben;
- dat de kinderen begeleiding en ondersteuning op maat krijgen;
- dat het aanbod van de leerkracht meerwaarde heeft voor de kinderen;
- dat leerkrachten goed naar alle kinderen kijken en daarover met elkaar overleggen;
- dat leerkrachten met kinderen in gesprek gaan over hun ontwikkeling en de doelen die ze willen behalen.

3.1.2 Zelf kiezen voor de kleine kring: een actiekeuze

Gangbare praktijk

Bij het begin van de dag zitten de kleuters vaak gewoontegetrouw in de grote kring. Deze grote kring heeft zijn nut voor zaken zoals het bespreken van het programma van vandaag of om samen een verjaardag vieren. De grote kring wordt ten onrechte veel gebruikt om alle kinderen op hetzelfde moment en op dezelfde wijze woordjes te leren of te leren tellen. Tijdens observaties in de grote kring blijkt dat leerkrachten veel tijd besteden aan het corrigeren van kinderen die niet stil kunnen zitten, die met andere dingen bezig zijn of die met elkaar zitten te praten. Dit zijn signalen die we ernstig dienen te nemen.

Basisschool Limbrichterveld in Sittard besloot om vanuit de visie 'kinderen zijn boeiend en verdienen boeiend onderwijs' te gaan werken met de kleine kring en de kinderen daarvoor te laten kiezen. Voor het team is duidelijk dat niet alle kinderen op hetzelfde moment hetzelfde op dezelfde manier leren. Deze school heeft veel kinderen met een beperkte taalvaardigheid en een kleine woordenschat. De leerkrachten waren benieuwd of deze kinderen voor de kleine kring kiezen of liever iets anders gaan doen. Het bleek dat deze kinderen graag naar de kleine kring kwamen, omdat ze dan veel beter op maat konden leren.

De kleine kring organiseren:

- beschouw de kleine kring als een middel en niet als een doel. De kleine kring heeft een doel, bijvoorbeeld woordenschatontwikkeling, het beleven van een verhaal of samen zoeken hoe je handig kan tellen;
- kondig duidelijk aan waarover de kring gaat en zeg dat de kinderen kunnen kiezen om in de kring te komen of met een ander werkje aan de slag gaan. Kinderen moeten weten waaruit ze kunnen kiezen;
- zorg ervoor dat de kinderen die *niet* voor de kring kiezen, dingen kunnen doen waarbij ze de leerkracht niet nodig hebben;
- maak, voordat de kleine kring start, een rondje langs de kinderen die niet meedoen om te zien of ze aan de slag kunnen;
- geef een kind dat niet meedoet in de kleine kring de rol van 'vraagbaak': de andere kinderen kunnen hun vragen aan dat kind stellen en kunnen dus toch ergens terecht;
- beperk de duur van de kleine kring (maximaal 15 minuten), zodat je ook voldoende aandacht kan geven aan de andere kinderen;
- doe een activiteit in de kleine kring, waaraan de kinderen echt iets beleven. Laat hen vooral doen, ontdekken en/of praten;
- beperk de instructie en geef de kinderen veel ruimte om te ontdekken, reageren enzovoort;
- bespreek met alle kinderen na hoe het is gegaan. Vraag waar ze tegenaan liepen, zodat je van hun reacties kan leren om een en ander te verbeteren.

Ervaringen

Kinderen die niet in de kring zitten, maar bijvoorbeeld aan het puzzelen zijn, luisteren vaak mee met wat er in de kring gebeurt. Soms stellen ze zelfs vragen zoals: "Juf, maar je hebt het nog niet aan mij laten zien." Deze kinderen willen wel mee leren, maar vinden het prettiger om niet in de kring te zitten en willen zelf ook handelend bezig zijn. Het is meestal dan ook niet terecht dat de leerkracht zich zorgen maakt over het feit dat kinderen die (vaak) niet meedoen aan de kring veel missen.

Soms zijn er veel kinderen die voor de kleine kring kiezen. Daarmee verdwijnen de voordelen van de kleine groep. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht het aanbod in de kleine kring op meerdere momenten in de week herhaalt, zodat er meer kinderen aan deel kunnen nemen. Sommige kinderen willen 's ochtends niet direct stilzitten in de kring, terwijl anderen dat juist een fijne start van de dag vinden. Kinderen verschillen!

Leerkrachten vinden het vaak lastig om erop te vertrouwen dat de kinderen die niet aan de kleine kring deelnemen ook zinvol bezig zijn. Die vrees is niet nodig als de leerkracht ervoor zorgt dat die kinderen zinvolle activiteiten kunnen doen die aan doelen zijn gerelateerd. Om zichzelf ervan te overtuigen dat alle kinderen zinvol bezig zijn, kan de leerkracht vragen of iemand filmt wat de kinderen doen.

3.2 Kiezen binnen dag- of weektaken

Gangbare praktijk

Veel scholen werken met een dag- of weektaak. Dit kan een middel zijn om voorzichtig met eigen keuzes te beginnen. De meeste taken bestaan uit verplichte opdrachten. Kinderen kunnen aftekenen wat ze klaar hebben en soms kunnen ze ook aangeven wat ze ervan vonden. De enige keuze die de kinderen hebben is in welke volgorde ze de taken uitvoeren. De meeste kinderen vinden het prettig als ze de volgorde zelf mogen bepalen, maar in feite is het een schijnkeuze, omdat ze alle taken moeten doen.

Materiaal kiezen: optiekeuzes

Er zijn scholen die kinderen bij de uitvoering van de dag- of weektaak laten kiezen op welke manier zij een bepaald doel willen bereiken, bijvoorbeeld door oefeningen uit het boek te maken of door te werken met bepaalde materialen. Het is noodzakelijk dat de leerkracht de materialen goed heeft bekeken op hun doelstelling, zodat hij weet dat de kinderen allemaal hetzelfde leren (aan hetzelfde doel werken), welk materiaal zij ook kiezen.

Deze werkwijze kan eenvoudig worden ingevoerd bij rekenen, omdat er veel handelende rekenmaterialen bestaan. Op basisschool Munstergeleen in Munstergeleen hebben leerkrachten leskisten ontwikkeld voor bepaalde rekenonderdelen. Kinderen kunnen op verschillende manieren met rekenen aan de slag gaan door zelf te meten (binnen en buiten), door zelfcorrigerende spellen te spelen of met werkbladen te werken.

Keuzetaken: actiekeuzes

Scholen die werken met dag- of weektaken kunnen ook keuzetaken opnemen. Het gaat hierbij niet om 'meer van hetzelfde', maar om opdrachten van een andere aard met een specifiek doel. Sommige scholen kiezen ervoor om bewust meer handelende taken als keuzeopdrachten op te nemen, zoals het werken met de techniekkist. Maar ook een werkstuk, PowerPointpresentatie of tentoonstelling maken kan tot de keuzetaken behoren. Het is pas een echte keuze als kinderen er ook voor kunnen kiezen om eerst de keuzetaak te doen en dus niet per se moeten beginnen met de verplichte opdrachten.

Dagplanning kiezen: actiekeuzes

Er zijn ook scholen waar kinderen zelf kunnen inplannen waar ze die dag aan willen werken. Vooral kinderen uit de bovenbouw zijn daar al goed in. Ze hebben een lijst met allerlei doelstellingen gekregen en bepalen zelf aan welke doelstellingen ze op die dag gaan werken. Ze vullen het dagplan zelf of in overleg met de leerkracht in. Bij de leerdoelenlijst is aangegeven op welke manier de leerlingen de doelen kunnen behalen en met welke materialen en welke instructie. Kinderen kunnen zo een eigen invulling geven aan hun onderwijs. In de bovenbouw van basisschool Hof ter Weide in Utrecht beschikken de kinderen over zo'n leerdoelenlijst, waarmee ze hun eigen dagplanning kunnen invullen.

Klasoverstijgend werken: actiekeuzes

Basisschool De Vossenbergh in Schijndel werkt op alle middagen in de week klasoverstijgend. Er wordt gewerkt in drie groepen: een onderbouw-, een middenbouw- en een bovenbouwgroep. De kinderen kunnen in diverse lokalen werken, die op een specifieke manier zijn ingericht. Er is een wereldoriëntatielokaal, waar de kinderen proefjes kunnen doen, de natuur kunnen onderzoeken, maar er zijn ook boeken en computers aanwezig waarmee ze een muurkrant kunnen samenstellen. Ook kunnen de kinderen hier maquettes maken, bijvoorbeeld naar aanleiding van de Romeinen of andere onderwerpen die zich hiervoor lenen. Verder is er een taallokaal en een rekenlokaal.

De kinderen van de midden- en bovenbouw werken met een dag- of een weekplanning. Ze kiezen zelf waar ze aan willen werken en in welke volgorde ze dat doen. Ze gaan naar het taallokaal als ze taalopdrachten willen maken. Daar liggen de benodigde materialen en verzorgt een leerkracht aanbod voor de kinderen en begeleidt hen waar nodig. Kinderen uit de onderbouw kiezen zonder planning, maar kunnen in de diverse lokalen aan het werk gaan.

Leerkrachten verzorgen op diverse tijdstippen aanbod met kleine groepjes. Dat kan aanbod zijn over een specifiek onderwerp of aanbod voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Het is de bedoeling dat kinderen van verschillende leeftijden van en met elkaar leren en dat het leren op diverse manieren en met verschillende materialen wordt bevorderd. Doordat er wordt gewerkt met een dag- of weekplanning, wordt gegarandeerd dat kinderen ook werkelijk met bepaalde doelen aan de slag gaan. Kinderen uit de bovenbouw kunnen ook kiezen om te bouwen met bijvoorbeeld k'nex of technisch lego, maar gaan ook aan de slag met bijvoorbeeld spelling.

Om de dag- en weektaak werkelijk goed tot zijn recht te laten komen, is het belangrijk dat kinderen hier op meerdere momenten in de week aan kunnen werken. Als het slechts is beperkt tot een uur in de week, hebben kinderen onvoldoende gelegenheid om te kunnen kiezen en ervaren zij het effect van echt kiezen niet ten volle.

3.3 Kiezen in groep 3

Gangbare praktijk

Omdat kinderen in groep 3 meestal voor het eerst kennismaken met een methode (om te leren lezen en rekenen), menen de meeste leerkrachten dat er dan geen ruimte meer is voor eigen keuzes van kinderen. 'Het boekje moet uit' is een veelgehoorde uitspraak van leerkrachten. Alle kinderen moeten alle opdrachten maken die bij hun 'niveau' horen. Er is blijkbaar geen tijd om kinderen keuzes te geven.

De meeste kinderen die in groep 3 komen, hebben in groep 2 al eigen keuzes leren maken. Ze kunnen vrij zelfstandig materialen uit de kast halen en kunnen ook met een planbord omgaan. Helaas verdwijnen die vaardigheden te vaak naar de achtergrond als ze in groep 3 komen. Het kan echter anders.

Niet alle lessen vereisen instructie. Het is ook mogelijk om de kinderen voor een bepaald thema of een bepaald blok bij rekenen te toetsen op wat ze al kennen en kunnen, zodat zij gericht instructie kunnen krijgen. Op basisschool Limbrichterveld uit Sittard is er in groep 3 voor gekozen om een keuzebord voor taal en voor rekenen te gebruiken. Als de kinderen gaan oefenen en verwerken, kunnen ze kiezen uit diverse materialen en activiteiten die op het keuzebord staan.

De leerkrachten hebben diverse werkplekken ingericht waar kinderen met de materialen aan de slag kunnen gaan. De materialen zijn eerst aan de kinderen geïntroduceerd. Door de kinderen vooraf te toetsen, is duidelijk welke kinderen behoefte hebben aan bepaald oefenmateriaal. Voor die kinderen is het verplicht dat zij in de loop van de week met bepaalde materialen werken. De andere materialen kunnen ze vrij kiezen. De materialen beantwoorden allemaal aan doelen die de kinderen in groep 3 moeten behalen.

Er zijn ook leesmethodes voor groep 3 waarbij een planbord en diverse speelse materialen kunnen worden ingezet. Het bord biedt optiekeuzes aan de kinderen. Ze zijn allemaal aan het lezen, maar wel in de vorm van verschillende activiteiten. Niet alle kinderen hoeven dan alles op dezelfde manier te oefenen. Op het planbord staan keuzes, zoals het lezen van een boekje, letters stampen, letters kleien, woorden zoeken in een tijdschrift, leesspelletjes spelen, woorden maken van afzonderlijke letters of een briefje schrijven.

3.4 Groepsdoorbrekend kiezen: actiekeuzes maken

Gangbare praktijk

Op de meeste scholen geven alle leerkrachten ongeveer alle vakken. Er wordt te weinig gebruik gemaakt van de specifieke talenten van de leerkrachten. Bij speciale gelegenheden wordt wel eens samengewerkt met meerdere groepen, bijvoorbeeld met activiteiten rond sinterklaas of kerst. Vaak kunnen kinderen dan kiezen uit verschillende activiteiten. Dit is echter vaak een randverschijnsel. Sommige scholen kennen bijvoorbeeld wel een crea-middag, die elk trimester samen met ouders wordt georganiseerd en waar kinderen kennis kunnen maken met verschillende technieken.

Op diverse scholen wordt af en toe met de hele school groepsdoorbrekend gewerkt. Zo ook op basisschool Spaubeek uit Spaubeek. Leerkrachten kunnen zelf aangeven waar zij sterk in zijn en op basis daarvan verzorgen ze een aanbod dat zowel voor kinderen van groep 1 als groep 8 geschikt is. Het is daarbij belangrijk om te kunnen differentiëren in diverse activiteiten. Kinderen konden kiezen uit onder andere yoga, dans, drama, kennismaken met Frankrijk, vakantiespellen en creatieve activiteiten. De oudere kinderen halen de jongere kinderen op en begeleiden hen bij hun keuzes. Jong en oud kunnen met elkaar leren en beleven.

Op basisschool De Poolster uit Elsloo wordt elke week een ochtend groepsoverstijgend gewerkt in de bovenbouw. De leerlingen uit groep 5 tot en met 8 kunnen kiezen uit diverse activiteiten. Leerkrachten begeleiden op basis van hun talenten bepaalde activiteiten en baseren hun aanbod op doelen die bij een bepaald vakgebied horen. Gedurende enkele weken staat een bepaald doel centraal, maar er is wekelijks een ander aanbod, zodat kinderen gelegenheid hebben om meerdere keren deel te nemen. Kinderen kunnen kiezen uit drama, dans, wereldoriëntatie (werken met kaarten uit 'Topondernemers'), techniek, handvaardigheid en koken.

Basisschool Overhoven in Sittard organiseert groepsdoorbrekende crea-middagen, waar kinderen per bouw kunnen kiezen uit een ruim aanbod van creatieve activiteiten. Kinderen maken kennis met diverse technieken, maar bepalen zelf welk eindproduct ze willen maken. Er is niet gekozen voor een circuitmodel, omdat de kinderen dan geen keuze hebben. Kinderen kunnen er nu voor kiezen om met een bepaalde techniek kennis te maken. Daarbij hebben ze de keuze om een voorbeeld na te maken, iets te maken uit een boekje met voorbeelden of om zelf iets te bedenken.

3.5 Zelf kiezen voor instructie

Gangbare praktijk

In de meeste scholen beginnen de lessen met een klassikale instructie. Daarna gaan de kinderen aan de slag. Wie extra instructie nodig heeft, krijgt verlengde instructie. Maar is die klassikale instructie nodig en zinvol voor iedereen? Reacties als "Herhaling is altijd zinvol" en "Ook de sterkere kinderen leren er nog van" worden veel gehoord, maar is dat ook zo?

Op basisschool De Baandert in Sittard hoeven kinderen niet verplicht aan de instructie deel te nemen. De kinderen hebben een weektaak. Als zij de weektaak hebben bekeken en er geen vragen over hebben, kunnen ze aan de slag. De leerkrachten geven aan wanneer ze instructie geven over welke onderdelen. Kinderen die menen dat ze die instructie nodig hebben, kunnen daaraan deelnemen. Wie meent het zelf te kunnen, hoeft niet te wachten en kan zelf beginnen.

Ervaringen

Er zijn kinderen die het fijn vinden om de instructie niet te volgen, maar die niet echt taakgericht aan de slag gaan. Deze kinderen zijn nog aan het leren hoe ze zonder de hulp van de leerkracht kunnen werken. Sommige kinderen blijven de begeleiding van de leerkracht nodig hebben en anderen kunnen het na een tijd zelf. Ook de affiniteit tot de opdracht, de ruimte in de opdracht en de aard van de opdracht bepalen of kinderen er wel of niet mee aan de slag gaan. Ook voor oudere leerlingen die nooit zelfstandig hebben leren werken, kan het best lastig zijn om op deze manier te werken. Ze hebben hierbij ondersteuning en begeleiding nodig.

Er zijn ook kinderen die wel taakgericht aan het werk zijn, maar die zichzelf niet goed hebben ingeschat of die de opdracht niet zo goed hebben begrepen. Het is belangrijk dat de leerkracht deze kinderen de volgende keer bij de instructie betreft, maar ze vervolgens telkens weer de kans geeft om zelf de keuze te maken voor instructie of niet. Kinderen moeten gelegenheid krijgen om te leren hun behoeften goed in te schatten. Uiteraard dient de leerkracht de leerlingen wel te helpen als hun inschatting niet klopte, maar het is ook nodig dat ze telkens weer de kans krijgen om te kiezen, zodat ze niet afhankelijk blijven van de leerkracht.

3.6 Kieskast

Gangbare praktijk

Er zijn scholen die werken met kieskasten. Deze kieskasten bevatten allerlei spelletjes. De kinderen kunnen 'als ze tijd over hebben' of aan het einde van de dag iets uit de kieskast nemen. Meestal wordt er niet vastgelegd welke kinderen waarmee aan de slag gaan en wordt niet geregistreerd wat ze hiervan hebben geleerd. De kinderen vinden het wel een leuke afwisseling, maar helaas komen niet alle kinderen toe aan het werken uit de kieskast. De 'snellere' leerlingen profiteren er dus meer van.

De kieskast kan een eerste stap zijn om kinderen te laten kiezen. Het is wel van belang dat de kast doelgericht is ingericht en niet 'zomaar' wat leuke spelletjes bevat. Het is het mooiste als de materialen uit de kieskast aansluiten bij bepaalde onderwijsdoelen en dat kinderen de gelegenheid krijgen op verschillende manieren aan die doelen te werken, onder andere door te werken/spelen met de materialen uit de kieskast. Wel is het de bedoeling dat alle kinderen de kans krijgen om hiervan te leren. Dat kan bijvoorbeeld door het werken met de kieskast op te nemen op het keuzebord of in de dag- of weekplanning.

In groep 3 van basisschool Munstergeleen uit Munstergeleen kunnen de kinderen tijdens de rekenles gebruikmaken van een kieskast voor rekenen. Kinderen rekenen uit het boek, maar kunnen op bepaalde momenten ook gebruikmaken van de rekenmaterialen uit de kieskast.

De kast bevat uitsluitend materialen waarmee kinderen aan de rekendoelen werken. Zo kunnen ze bijvoorbeeld automatiseren met kaartjes, bouwen met vertifixkaarten, een rekenspel spelen om hoeveelheden te leren, winkeltje spelen met geld en opdrachtkaarten uit het boek. Het gaat hierbij om optiekeuzes. De leerkracht wil de materialen op termijn vervangend laten zijn voor bepaalde werkbladen en opdrachten uit de methode, zodat kinderen op verschillende manieren kunnen rekenen.

3.7 Kieslokaal

Sommige scholen hebben extra ruimte op school die kan worden gebruikt als 'kieslokaal'. In de Petruschool uit Sittard hebben diverse groepen een eigen lokaal en een kieslokaal. In de eigen groep vindt meestal instructie plaats, in het andere lokaal zijn hoeken ingericht waarin ze meer handelend aan de gang kunnen. De kinderen hebben een planbord waarop staat uit welke activiteiten zij kunnen kiezen. Er is ruimte om te bouwen, te rekenen, te lezen, spelenderwijs te leren...

De keuzeactiviteiten zijn erop gericht dat kinderen op een andere manier werken aan de doelen die in de groep centraal staan. Er zijn in het kieslokaal diverse hoeken ingericht met veel verschillende soorten materialen. Kinderen kunnen in dit lokaal aan het werk gaan als ze klaar zijn met een opdracht, maar er zijn ook tijdstippen waarop de kinderen aan de hand van het planbord kunnen kiezen wat ze in het kieslokaal willen doen. Op het kiesbord staan picto's van de diverse mogelijkheden die het kieslokaal biedt.

Nawoord

In onderwijsland wordt geregeld gevraagd of kinderen wel keuzes kunnen maken. Leerkrachten geven vaak aan dat kinderen moeite hebben om uit zoveel verschillende zaken te kiezen. In het leven van alledag moeten kinderen nu, en zeker in de toekomst, steeds meer keuzes maken: Welk speelgoed wil ik? Welke vrienden wil ik? Welke sport wil ik doen? Wat wil ik later worden? "Omdat kiezen alles heeft te maken met het vormen van een zelfbeeld (wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik en wat voel ik?) is het belangrijk om hier van jongs af aan mee te beginnen", aldus Standaert (2005). Keuzes zijn eigenlijk synoniem voor mogelijkheden. En mogelijkheden zijn er om datgene te kiezen wat precies bij jou past. Het Franse gezegde 'l'embarras du choix' (het moeilijke van teveel aan keuze) werd door Christian Dotremont (drijvende kracht achter de COBRA-beweging) als volgt geherformuleerd: "*N'appellez pas embarras du choix ce qui est espace vibrant du possible.*" (Zeg niet 'teveel keuze is moeilijk' tegen wat een vibrerende ruimte van mogelijkheden is). Het zou mooi zijn als kinderen zichzelf kunnen worden door stapsgewijs ruimte te krijgen om te kiezen uit de vele mogelijkheden die zich aandienen, terwijl ze daarbij ook de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben.

In deze publicatie zijn we gestart met een stukje theoretische onderbouwing van het pleidooi om kinderen meer ruimte te geven voor autonomie. Aan de hand van praktijkvoorbeelden van scholen die meer ruimte geven voor eigen inbreng van kinderen hebben we een beeld geschetst van hoe het anders kan. Tot slot hebben we voorbeelden en tips gegeven van scholen die kleine stapjes nemen om autonomie van kinderen voorzichtig vorm te geven.

Ik heb grote bewondering voor alle inspanningen die de scholen leveren om kinderen meer ruimte te geven voor autonomie, zeker in het huidige klimaat dat zeer opbrengstgericht is. Uit ervaring weet ik dat leerkrachten het zichzelf niet makkelijk maken, maar dat ze wel duidelijk het verschil maken voor de kinderen. Het is voor kinderen nodig dat hun psychologische basisbehoeften worden gerespecteerd. Het mag duidelijk zijn dat de traditionele onderwijsvormen en -organisaties hieraan vaak onvoldoende kunnen recht doen. Het blijft dan ook zoeken naar autonomie-respecterende vormen van onderwijs, waarin we recht doen aan kinderen én aan de eisen van de overheid.

Hopelijk inspireert deze publicatie u bij uw zoektocht naar manieren om kinderen meer ruimte te geven voor eigen keuzes.

Literatuur

- Adriaenssens, P. (2001). *Opvoeden is een groeiproses: wegwijzer voor vaders en moeders*. Tielt: Lannoo.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Barneveld, S. (2003). Motiveren kun je leren. Hoe krijg ik mijn leerlingen enthousiast aan het werk? *Didaktief & School*, 1-2, 4-7.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. (1998). Ego-depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bowlby, J. (1953). *Child care and the growth of love*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Brehm, J.W. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. *Journal of Abnormal Psychology*, 52, 384-389.
- Carver, C. & Schreier, M. (1990). Origins and function of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007-2008, 31 007, nr. 6. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.
- Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the lifespan. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood*, Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J.P. & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 23, 43-77. Chicago: University of Chicago Press.
- Cordova, D.I. & Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715-730.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

- Crain, W. (2000). *Theories of development: concept and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Danner, F.W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- Davis, C.M. (1928). Self selection of diet in newly weaned infants: An experimental study. *American Journal of Diseases of Children*, 36, 651-679.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In A. Reninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation*, 38 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. & Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E.L., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E.L., Spiegel, M.H., Ryan, R.M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Derickx, P., Fransen, B. & Heuvel, C. van den (2004). *Onderwijs maken. Van onderwijs geven naar leren*. Netwerk Nieuw Onderwijs.
- Elkind, D. (1986). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Flink, C., Boggiano, A.K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.

Gambell, T.J. (1993). From experience to literary response: Actualizing readers through the response process. In S. Straw & D. Bogdan (Eds.), *Constructive reading: Teaching beyond communication* (pp. 30-45). Portsmouth, NH: Heinemann.

Gambrell, L.B. & Marinak, B.A. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.

Geary, D.C. (2002). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 12, 317-345.

Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

Grolnick, W. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grün, A. (1987). *Verraad aan het zelf: Een pleidooi voor autonomie*. (s.l.): Anthos.

Hendrick, J. (1992). *The Whole Child*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Hoeven, J., van der, Steenvoorde, M. & Verbeeck, K. (2010). *Wie de schoen past ... De klik tussen leerling en school*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Holt, J. (1984). *How children fail*. London: Pelican Books.

Hynds, S. (1990). Reading as a social event. In D. Bogdan & S. Straw (Eds.), *Beyond communication: Reading comprehension and criticism* (pp. 237-256). Portsmouth, NH: Heinemann.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Iyengar, S.S. & Lepper, M.R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006.

Iyengar, S.S. & Lepper, M.R. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D.A. Stapel & J.V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 71-96). Washington, DC: American Psychological Association.

Jenson, J. (1997). *Op weg naar je ware zelf*. Houten: Van Holkema & Warendorf.

Jolles, J., Groot, R. de, Benthem, J. van, Dekkers, H., Glopper, C. de, Uijlings, H. & Wolff-Albers, A. (2006). *Brain Lessons: A contribution to the international debate on Brain, Learning & Education, based on the results of an international conference organised by the Netherlands Organisation for Scientific Research (NWO)*. Maastricht: Neuropsych Publishers.

Knoff, H.M. (1986). *The assessment of child and adolescent personality*. New York: The Guilford Press.

Lefcourt, H.M. (1973). The function of the illusions of control and freedom. *American Psychologist*, 28, 417-425.

Martens, R. (2007). *Positive learning met multimedia: Onderzoeken, toepassen & generaliseren*. Inaugurele rede. Open Universiteit Nederland.

- Miller, A. (1981). *Het drama van het begaafde kind: Op zoek naar het ware zelf*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Mooney, C.G. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A. & Connell J.B. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Piaget, J. (1932). *Play, dreams, and imitation*. New York: Norton.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375-392.
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J. & Ryan, R.M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16, 13-20.
- Rocklin, T. & O'Donnell, A.M. (1987). Self-adapted testing: A performance-improving variant of computerised adaptive testing. *Journal of Educational Psychology*, 79, 315-319.
- Rocklin, T., O'Donnell, A.M. & Holst, P.M. (1995). Effects and underlying mechanisms of self-adapted testing. *Journal of Educational Psychology*, 87, 103-116.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (2nd ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Ryan, R.M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In J. Strauss & G.R. Goethals (Eds.) *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation. The Nebraska Symposium on motivation*, vol. 40 (pp. 2-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In L. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Ryan, R.M., Kuhl, J. & Deci E.L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Ryan, R.M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P.R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7: Goals and self-regulatory processes* (pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schraw, G., Flowerday, T. & Reisetter, M.F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 705-714.
- Schultz, R. & Hanusa, B.H. (1978). Long-term effects of control and predictability-enhancing interventions: Findings and ethical issues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1194-1201.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York: HarperCollins.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Standaert, R. (2005). Leren kiezen is niet sexy. *Klasse*, 151, 12-13.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L.M. (red.), Beekers, P., Evers, M. & Wentzel, W. van (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Stroecken, G. & Verdult, R. (2006). *De mythe van de gelukkige kindertijd: Zoektocht naar het miskende kind in onszelf*. Antwerpen: Garant.
- Swann, W.B. & Pittman, T.S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- 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, 37-58.
- Vernooy, C. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: PO-Raad.
- Vervaeke, E.A.Z.M. (2002). *Groeienderwijs: psychologie van 0 tot 3*. Amsterdam: Ambo.
- Vervaeke, E.A.Z.M. (2007). *Naar school: psychologie van 3 tot 8*. Amsterdam: Ambo.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Wild, R. (1994). *In vrijheid leren*. Heemstede: Altamira.

Wild, R. (2002). *Kwaliteit van leven voor kinderen en andere mensen*. Amsterdam: SWP.

Winne, P.H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30, 223-228.

Winne, P.H. & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.

Wise, S.L., Plake, B.S., Johnson, P.L. & Roos, L.L. (1992). A comparison of self-adapted and computerised adaptive tests. *Journal of Educational Measurement*, 29, 329-339.

Wisner Fries, A.B., Ziegler, T.E., Kurian, J.R., Jacoris, S. & Pollak, S.D. (2005). Early experience in humans is associated with changes in neuropeptides critical for regulatory social behavior. *Proceedings of the National Academy of Science*, 102, 17237-17240.

Zarillo, J. & Cox, C. (1992). Efferent and aesthetic teaching. In J. Many & C. Cox (Eds.), *Reader stance and literary understanding: Exploring the theories, research and practice* (pp. 235-249). Norwood, NJ: Ablex.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen