

## VAN ZELFSTURING NAAR SAMENSTURING

In dit project maken we de beweging van zelfsturing naar samensturing. We verkennen in dit document het 'waarom' achter deze beweging en hoe we dit idee van samensturing concreetiseren naar de klaspraktijk.

### Elke leerling op weg naar zelfsturing

Zowel uit de hoek van onderwijsonderzoek als onderwijspraktijk wordt vaak de kaart van zelfsturing getrokken. Men beoogt hiermee **dat leerlingen zichzelf leren sturen in hun leerproces. Zowel op het gebied van metacognitie, motivatie als gedrag zijn ze actieve participanten in hun eigen leren** (Schunk & Zimmerman, 2013). Deze actieve participatie is belangrijk, want de impact van een goede zelfsturing op het leren en op algemeen functioneren werd meermaals in onderzoek aangetoond. Bovendien blijkt dat je zelfsturing kan leren, dat je het kan ontwikkelen als je er actief op inzet, reeds vanaf jonge leeftijd en zeker ook in de tienerjaren (zie PDF 1).

Dat er **grote verschillen zijn tussen jongeren** op dit gebied, wordt duidelijk voor elke leerkracht die inzet op zelfsturing. Als je leerlingen actief laat participeren, komen die verschillen automatisch naar boven. Iedereen heeft immers zijn 'eigenheid', zijn eigen manier om opdrachten aan te pakken en om te leren. Sommige leerlingen nemen zelf vlot initiatief, weten met een korte instructie hoe ze een taak kunnen aanpakken, werken doelgericht en planmatig en sturen bij indien nodig. Andere leerlingen hebben meer ondersteuning nodig. Ze blijven eenzelfde werkwijze herhalen en leren uit zichzelf minder uit fouten. Ze voeren de kleine nieuwe stapjes wel uit die jij aangeeft, maar zijn zich hiermee niet echt bewust waarom dat zo beter werkt. Er is een grote uitdaging in onderwijs om die zelfsturing bij elke leerling te stimuleren. Toch is het belangrijk om hier op in te zetten.

### Zelfsturing 'zelf' aanpakken, maar niet alleen...

Dat het leren van leerlingen niet in isolatie gebeurt, is zeker geen nieuw gegeven. Vygotski leerde ons al dat **de ontwikkeling van zelfsturing past in een sociaal-cognitief proces**: doorheen interactie, vooral met anderen die een hoge zelfsturing hebben, maakt de leerling zich zijn zelfsturing eigen.

Als leerkracht sta je zelf model voor zelfsturing in een klasgroep. Je zoekt naar manieren om alles helder te organiseren. Om iedereen 'op maat' te begeleiden, maak je soms homogene, soms heterogene groepen. Je stimuleert tot metacognitie door de leerling uit te dagen om te reflecteren over hoe hij tewerk is gegaan. Evaluatiebladen nodigen uit tot zelfreflectie, aangevuld met korte gesprekjes tussendoor of kindcontacten bij het rapport. **Toch blijven veel leerkrachten nog zoekend...** Net kinderen met lage zelfsturing vullen de evaluatievraagjes in zonder echt na te denken. Of ze zien tijdens het gesprek wel ongeveer wat er mist, maar er mee aan de slag gaan en het anders aanpakken, is lastig. Dit is ook niet gemakkelijk, zeker niet voor jonge tieners (zie PDF 1). Elke leerling individueel begeleiden en opvolgen vraagt tijd. Tijd die net zeer kostbaar is in het onderwijs.

De vraag die we in dit project stellen is dan ook: is het nodig om dit proces (volledig) op individueel (leerling)niveau aan te pakken? Of kan het ook meer vanuit de klasgroep bekeken worden? **Kunnen we de klasgroep als motor voor zelfsturing en metacognitie inzetten?** Hoe kunnen we de leerlingen echt laten participeren als groep bij het zoeken naar het aanpakken van hun leeruitdagingen?

### Peers en hun rol in elkaars zelfsturing

Peers (of klasgenoten) kunnen een belangrijke rol spelen als het gaat om de ontwikkeling van zelfsturing. Dit kan zowel via co-regulatie als via socially shared regulatie:

Bij **co-regulatie** gaat men ervan uit dat cognitieve processen worden geïnternaliseerd omdat een 'meer capabele andere' de opdracht modelleert of scaffolding aanbiedt. Scaffolding betekent dat hij de nodige ondersteuning biedt opdat de leerling zelf verder kan, wat hij alleen niet zou kunnen. Hierbij geldt het principe: niet meer ondersteuning dan nodig en ook niet minder. Naast de leerkracht kunnen ook peers op basis van dit principe ingezet worden, zoals bijv. peer-tutoring. Leerlingen moedigen elkaar (of een jongere leerling) aan, doen iets voor aan elkaar of helpen elkaar in stapjes op weg, zonder dat ze de taak van elkaar overnemen. De zelfsturing van de leerling wordt zo gestimuleerd via de interactie met anderen in zijn omgeving, in dit geval leeftijdsgenoten.

'**Socially shared regulation**' gaat nog een stapje verder. Hierbij is het zo dat de leden van een groep elkaar reguleren om gedeelde opdrachten of uitdagingen tot een goed einde te brengen. De uitwisseling over de opdracht bevat zowel inhoudelijk cognitieve elementen (wat is de opdracht precies en hoe lossen we zulke opdrachten op?), als motivationele en metacognitieve elementen (hoe pakken we het nu best aan? Misschien kunnen we daar al mee beginnen? Gaan we er op deze manier uit komen?). Productieve, collaboratieve interacties tussen de leden van de groep zijn heel belangrijk in dit groepsproces. Hoe je jezelf reguleert (of leert reguleren) in de opdracht is dus nauw verbonden met het collectieve gebeuren. We herkennen hierin ook de principes van coöperatief groepswork, waarbij wederkerigheid centraal staat.

In plaats van de focus te leggen op het individuele leerproces van zelfsturing bij elke leerling, lijkt het daarom zinvol om **de focus te verruimen naar de interactie met anderen in de klas en naar de klasgroep in zijn geheel om samen-zelfsturend te functioneren**. De review van Panadero en Järvelä (2015) toont aan dat co-regulatie en socially shared regulatie van elkaar onderscheiden kunnen worden en dat ze ook betekenisvol zijn voor de individuele prestaties van leerlingen. De rol van peers wordt erkend als een kans om te mediëren (als meer capabele andere) en/of om metacognitieve kennis te delen. Ze benadrukken dat de **beide variaties op elkaar inhaken en elkaar versterken**. Ze raden leerkrachten dan ook aan om:

1. Groepen aan te moedigen om een gedeelde verantwoordelijkheid te creëren waarin gelijkwaardige relaties belangrijk zijn.
2. Kansen te scheppen om als groep hun werk te plannen, op te volgen en te evalueren.
3. Duidelijk te maken aan leerlingen dat groepsprocessen ook deel uitmaken van de activiteit, niet enkel het resultaat.

Ook Bransen e.a. (2021) benadrukken het belang van deze shift (binnen de opleiding van zorgkundigen) omdat er naast individueel sterk zelfsturende personen ook het collaboratief leren en collectieve

competenties nodig zijn in de (zorg-)praktijk. Zelfregulerend, co-regulerend en socially shared regulerend leren zijn drie elementen die elkaar kunnen versterken. **De sociale inbedding van zelfsturend leren en de processen die het collectieve van leren reguleren, verdienen dus ook in het onderwijs de nodige aandacht.** Dit is dan ook ons doel voor het project samensturing.

### Werken aan zelfsturing-in-groep

In dit project hebben we het werken aan zelfsturing en samensturing met jonge tieners in twee stappen vorm gegeven: **ten eerste via gesprekken in kleine groepen over het werken aan eigen doelen** (via de photovoice-methodiek, zie PDF. 4 en 5); **ten tweede via klasgesprekken over gedeelde klasuitdagingen** om de werking en het leren in de klasgroep beter te laten lopen (Zie PDF. 5). In beide stappen herkennen we duidelijk elementen van samensturing, wat ook door de leerkrachten als bijzonder waardevol werden geëvalueerd.

We geven enkele voorbeelden:

- Dankzij de veiligheid van de kleine groepjes en een niet-beoordelende leerkracht ('elk verhaal is oké'), delen jonge tieners tijdens gesprekken op een heel open manier hun ervaringen over hoe ze zichzelf sturen. Leerlingen die moeilijk uit hun woorden komen, worden door anderen gestimuleerd om hun doel en acties te verduidelijken. Soms via vragen, soms door in de plaats van de leerling te verwoorden of interpretaties met meer diepgang af te checken (bijv. 'dus je doel was...'). De **leerkracht stimuleert het proces van expliciteren en modelleert de open en gelijkwaardige communicatie** tussen de leerlingen. Dit zijn belangrijke voorwaarden om samensturing mogelijk te maken.
- Tijdens het vertellen van de verhalen over hun eigen zelfsturing, geven de leerlingen **elkaar soms spontaan feedback** door te vertellen hoe ze zelf zouden omgaan met bepaalde situaties. Zo adviseerde een groepje leerlingen een meisje van het eerste secundair dat last had van stress bij muziektredens en presentaties voor de klas:

*'X: Je moet gewoon denken dat dit gewoon vrienden zijn. Ga je ook voor uw vrienden beginnen trillen als je daar gewoon tegen praat?'*

*Y: 'Soms helpt het - als je bang bent voor het publiek omdat die allemaal kijken en je denkt dat ze je misschien uitlachen - om te denken dat die allemaal in grappige kostuums zitten . Of dat je voor kleuters muziek speelt. Die kunnen geen commentaar geven, want die zeggen zelf super grappige dingen. Die zien er zelf grappig uit.'*

*Z: 'Ja, ik heb ooit gelezen dat je moet denken dat je publiek in hun onderbroek zitten...'*

- Bij het bespreken van klasuitdagingen **inspireren leerlingen elkaar ook in hoe ze omgaan met bepaalde situaties.** Zo getuigt een leerkracht uit een basisschool:

*'Ook al is het een klasdoel dat de leerlingen samen hebben opgesteld, toch gaat elke leerling hier anders mee om. Elke leerling bereikt dat doel een beetje anders, doet andere acties die voor hem helpen. Dat is ook heel leerrijk om dat te zien van elkaar. Ons klasdoel was 'lief zijn voor elkaar op de speelplaats en elkaar helpen'. Sommige kinderen kwamen echt tussen bij een ruzie en zeiden 'je kan beter even gaan afkoelen'. Anderen vroegen: 'kan ik helpen?' of 'waarom ben je boos?' Nog anderen probeerden dan weer de situatie te keren en daarin iets positiefs te*

zien. Bijvoorbeeld: 'hij meende dat zo niet, hij deed dat daarom'. Of als er een speeltijd was en het was wild geweest, of de voetbal liep minder goed, dan zei iemand: 'we zullen eens positief roddelen over elkaar en complimentjes geven in plaats van het slechte te zien'. Iedereen had andere handvaten om met ons klasdoel aan de slag te gaan.'

De gesprekken bieden inspiratie en zetten echt aan tot actie. Het is een **stimulus om zich tegenover de verhalen van anderen (en hun zelfsturing) te positioneren en zo meer inzicht te krijgen in de eigen zelfsturing.**

### Expliciteren en creëren van een gemeenschappelijke taal

De meeste leerkrachten uit ons traject waren vooraf al bezig met zelfsturing en executieve functies. Toch heeft het project hen **geholpen om wat ze doen meer expliciet te maken voor hun klasgroep.**

Een leerkracht uit het secundair onderwijs getuigt:

*'We moeten eerst leerlingen bewust maken dat ze zichzelf sturen. Dat wordt ook wel duidelijk met het filmpje van Ormie (zie PDF 5), dat er mogelijkheden zijn waar ze zichzelf gestuurd hebben en dat er ook momenten zijn waarop dat niet lukt. Dit werd helder in de nabespreking van het filmpje. Dat is de eerste stap en die slaan we te snel over.'*

Het samen bespreken van eigen ervaringen was helpend in het proces van bewustwording. Het is een meerwaarde om vervolgens via een klasuitdaging dit proces verder te modelleren: samen tot iets komen, samen acties formuleren en opvolgen. **De leerlingen gaan beter begrijpen dat ze ergens naartoe kunnen werken op een bepaalde manier.** Omdat ieder zijn manier van aanpak inbrengt, werkt dat verhelderend en prikkelend om alternatieven te zien. **Dit delen is een sterke impuls voor metacognitief inzicht: hoe zit dat nu voor mij? Wat werkt voor mij?**

Een leerkracht getuigt:

*'Door onder woorden te brengen hoe ze iets doen en hen verschillende mogelijkheden te laten uitpluizen in verschillende contexten, gaan ze beseffen dat niet elke zelfsturing perfect is voor een bepaald vak of bepaalde taak. Ze leren van elkaar. Want wat voor de ene werkt, werkt misschien voor de andere ook, of net niet.'*

Het is hierbij belangrijk dat **iedereen zijn mening durft te zeggen.** Want anders hoor je enkel maar bepaalde leerlingen, terwijl de andere misschien ook heel zelfsturend zijn. Bovendien moet je goed beseffen **dat zelfsturing een proces is dat heel wat tijd vraagt en groeit met vallen en opstaan.** De groei van jongeren in metacognitie en reflectie tussen begin van het vijfde leerjaar en eind zesde, of verder in secundair onderwijs, is echt voelbaar doorheen de gesprekken. Dit gaat dus niet over quick-wins omdat je eenmalig zo een gesprek inbouwt. Juist het proces met de groep en de opvolging is belangrijk. Ook fouten maken en deze bijsturen zijn hier deel van. Door dit samen in groep aan te sturen, ondersteun je als leerkracht het groepsproces. De focus van de ondersteuning ligt hierbij op groeien op klasniveau. Tegelijkertijd biedt dit weer kansen om extra aandacht te bieden op individueel niveau of bepaalde kinderen elkaars buddy te laten zijn. Met andere woorden: ondersteuning van socially shared regulatie schept ook kansen voor co-regulatie en zelfregulatie.

## Bronnen

- Bransen, D. e.a. (2021). Putting self-regulated learning in context: Integrating self-, co- and socially shared regulation of learning. *Medical Education*. 2022;56:29-36. doi: 10.1111/medu.14566
- Chiu, M. M., & Kuo, S. W. (2010). From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning. *Journal of Education Research*, 3(4), 321-338.
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*. doi: 10.1027/1016-9040/a000226
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 45–68). John Wiley & Sons, Inc.