

Als je de leerling loslaat,
moet je als leerkracht meer in je vingers hebben!



Aanleiding

In april 2014 startte het team van Basisschool de Borne, directie en leerkrachten, met het formuleren van een nieuwe gemeenschappelijke visie op het onderwijs, die beter aansluit bij de veranderingen in de maatschappij. Door middel van gezamenlijke ontwerp sessies en teamoverleg werd deze visie samengesteld, welke daardoor gedragen kan worden door alle betrokkenen. De resultaten hierbij waren onder andere dat rekenen en taal (in breedste zin) centraal moeten blijven staan, de leeromgeving binnen (en buiten) de school de kinderen moet uitdagen en hun nieuwsgierigheid moet bevorderen. Daarnaast moeten de leerlingen medeverantwoordelijk zijn voor hun eigen leerproces en moet het onderwijs binnen de school aansluiten bij de talenten en interesses van de leerlingen. Ook hebben de medewerkers de wens uitgesproken om de school op een redelijke termijn te laten kantelen naar een vernieuwend concept dat past bij deze resultaten. In het schooljaar 2014-2015 startte er een schoolbrede pilot op taal.

De visie die het team van De Borne geformuleerd heeft sluit perfect aan bij het in mei 2015 gepresenteerde Strategisch Beleid 2015-2019 van Xpect Primair, het bestuur waaronder Basisschool de Borne valt. In de periode 2014-2015 heeft Xpect Primair met een groot aantal betrokkenen, leerkrachten, ouders en kinderen, gesproken om helder te krijgen hoe voor iedere partij het onderwijs in de toekomst gestalte zou moeten krijgen. Vanuit deze gezamenlijke inspanning werden een zevental toekomstuitspraken gedefinieerd, welke gelden als fundament van het strategisch beleid. Daarbij geeft ze uitdrukkelijk aan dat, om het beleid naar de praktijk te vertalen, het formuleren van beleidsdoelstellingen en 'smart' gemaakte prestatie-indicatoren niet voldoende is, maar dat er vooral een bewustwording zal moeten zijn van de eigen intenties, mentaliteit, houding en vaardigheden (Xpect Primair, 2015).

Recentelijk is de ontwikkeling binnen De Borne in een stroomversnelling gekomen door deelname aan een pilotproject voor een kanteling van de school naar een vorm van onderwijs volgens de principes van Natuurlijk Leren. Een aandachtspunt binnen deze pilot was het aanleren van vaardigheden aan de leerlingen met behulp van opdrachten die aansluiten bij hun talenten en interesses. Wanneer je aan talenten en interesses tegemoet komt zal dit een positief effect hebben op het leerproces en de prestaties. Leerlingen die autonoom gemotiveerd zijn gaan met de leerstof aan de slag, omdat zij deze boeiend of

interessant vinden (intrinsieke motivatie) of omdat zij deze zinvol of relevant vinden vanuit een persoonlijk oogpunt (geïnternaliseerde motivatie) (Ryan & Deci, 2000).

Wanneer je als leerkracht wilt inspelen of gebruikmaken van de geïnternaliseerde motivatie bij leerlingen dan vergeet dit andere leerkrachtvaardigheden. Niet het overdragen van kennis is dan leidend, maar het aanwakkeren van de leerbereidheid en het op de juiste wijze begeleiden van het individuele leerproces van de leerlingen. Vansteenkiste, Soenens, Sierens, en Lens (2005) zeggen in hun onderzoek dat motivatie positief beïnvloed kan worden door leerkrachten, wanneer zij hun onderwijs op een autonomie-ondersteunende wijze structureren voor hun leerlingen (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Ook Xpect Primair spreekt in haar Strategisch Beleidsplan (2015) de noodzaak uit om te kijken naar de eigen deskundigheid en het ontwikkelen daarvan: "Oog voor individuele leerlijnen gaat hand in hand met een grote mate van deskundigheid van leerkrachten om aan deze speciale behoeften tegemoet te komen" (p. 15).

Stellingname

Gesprekken tijdens bouwvergaderingen en individuele gesprekken met leerkrachten op Basisschool de Borne geven aan dat er duidelijk behoefte bestaat aan professionalisering. Met name de leerkrachtvaardigheden in relatie tot de veranderingen volgens de nieuwe visie zijn een aandachtspunt. Leerkrachten hebben handvatten nodig om de kinderen te kunnen begeleiden tijdens de nieuwe processen van leren. Hoe kun je als leerkracht, praktisch gezien, die autonome motivatie bevorderen? Welke manier van feedback helpt de leerling die duidelijke stap verder in zijn ontwikkeling? En wat nu als de interesse bij kinderen niet vanzelf op gang komt? Wat voor middelen heeft de leerkracht dan tot zijn beschikking om deze interesse te ontwikkelen?

Wanneer het leerproces een gedeelde verantwoordelijkheid is van leerkracht en leerling, waarbij de leerling meer autonomie heeft, moet een leerkracht de beschikking hebben over passende leerkrachtvaardigheden om dit proces goed te kunnen begeleiden.

Autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl

Hoe kun je als leerkracht inspelen op de processen van motivatie bij de leerlingen en welke leerkrachtstijl is daarbij met meest effectief? Aan het begin van dit artikel hebben we het gehad over interesse en talent als motor voor leerprocessen, daarbij is ondersteuning door de leerkracht noodzakelijk.

Met het nemen van bepaalde structurele maatregelen op school- of klasniveau en aanpassingen in het gedrag van de leerkracht in de dagelijkse omgang met leerlingen, kunnen leerlingen positief gestimuleerd worden om beter te leren en te presteren en tevens het verworven studiegedrag vol te houden (Vansteenkiste et al., 2005). We noemen dit een autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl.

Structurele maatregelen zijn niet hetzelfde als controlerende maatregelen, zoals het opleggen van deadlines, een te sterke aandacht voor punten, het stellen van limieten of competitieve settings. Deze zullen eerder de motivatie ondermijnen dan bevorderen. Ook controlerende of dwingende taal ('je moet', 'ik verwacht') en de meer subtielere vormen zoals schuld- en schaamte-inducerende taal ('ik ben teleurgesteld dat..') of taal die inspeelt op angst ('wie deze toets goed maakt, maakt ook grote kans om op het examen te slagen') of zelfwaardegevoelens ('deze stof heb je vorig al gehad, iedereen moet dus ruim voldoende kunnen scoren') heeft een negatief effect (Vansteenkiste et al., 2005).

Wanneer we als organisatie streven naar goed presterende leerlingen, waarbij we tevens recht doen aan hun eigenheid en die een blijvende interesse in het aangeleerde studiemateriaal houden, moet geprobeerd worden om de autonome motivatie van de leerlingen te verhogen met een autonomie-ondersteunende leerkrachtstijl. Dit houdt praktisch gezien in dat er structureel keuzen aangeboden worden, dat onaangekondigde toetsen vermeden worden en dat de leerkracht ook op communicatief niveau ondersteunend is. Deze interactie kenmerkt zich door het vermijden van dwingend taalgebruik, het toelichten van de zinvolheid van het lesmateriaal en op empathische wijze rekening houden met het standpunt van de leerlingen (Vansteenkiste et al., 2005).

Daarenboven kenmerkt interactie zich niet alleen door praten, maar ook door luisteren. Zo zegt Hattie:

Een van de belangrijkste taken van leraren is luisteren... Door luisteren weten leraren (en andere leerlingen) wat een leerling bijdraagt aan het leerproces, welke strategieën en eerdere resultaten hij gebruikt en wat de aard en omvang is van de kloof tussen wat hij weet en wil weten (Hattie, 2012).

Een aanpak die de autonomie van de leerlingen ondersteunt bevordert ook de interesse voor die betreffende taak en juist die interesse wil men zo graag stimuleren. Belangrijk is dan wel dat deze aanpak voorzien wordt van een duidelijke klassenstructuur, want autonomie-ondersteuning betekent niet dat er in de klas geen duidelijke regels en richtlijnen zijn. Integendeel, het aanbieden van de juiste structuur zorgt voor een optimale leeromgeving en komt tegemoet aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid van leerkracht en leerling. Om een klassenstructuur te bewerkstelligen waarin er de nodige rust en orde is, dienen leerkrachten te zorgen voor duidelijke en consistente regels, zodat leerlingen weten waar zij aan toe zijn. Er moet duidelijkheid zijn in wat er van de leerlingen verwacht wordt, waar de leerlingen zich aan te houden hebben en hoe de gezagsverhouding is. (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012, pp. 74-76) Voorwaarde daarbij is wel dat de leerkracht rekening houdt met de behoefte aan autonomie van de leerling en deze structuur vaststelt in samenspraak met de leerlingen in plaats van deze dwingend op te leggen (Vansteenkiste et al., 2005; Verbeeck, 2010).

Naast de klassenstructuur is structuur in het leerproces is een belangrijke factor voor een optimale leeromgeving. Door een structuur te hanteren, waarbij steeds dezelfde lesfasen aan de orde komen, wordt een positief effect op de motivatie van leerlingen verkregen. In deze lesfasen is het belangrijk dat activering van de voorkennis aan de orde komt, waarmee men de interesse kan activeren. Wanneer een nieuw kennisdomein wordt aangeboden is het van belang dat de nieuwe kennis in kleine stappen aangeboden wordt om een positief effect op de leerbereidheid van leerlingen te bewerkstelligen. Dit geldt ook voor leerlingen met leerproblemen en voor jonge kinderen. Een sterke hiërarchische ordening van de leerstof (wanneer de leerstof logisch voortbouwt op wat al eerder geleerd is) zorgt voor een zo groot mogelijk effect op de leerbereidheid (Vanhoof et al., 2012, pp. 74-76). Het geven van tips aan leerlingen, die vastlopen in hun leerproces, het aangeven van werkpunten (hoe kan de

leerling zich verder bekwamen), het geven van positieve feedback en het schenken van vertrouwen behoren tot de structurele leerkrachtstijl in een autonomie-ondersteunende aanpak (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Het hoeft niet alleen de leerkracht te zijn, die deze structurering aanbrengt. Het is waardevol om ook de leerlingen deze structurerende strategieën aan te leren. Voor de leerlingen zijn deze onder meer: het stellen van (tussen)doelen, het vaststellen van de eigen progressie en het gebruiken van geheugensteuntjes (Vanhoof et al., 2012, pp. 74-76). De leerkracht kan tevens een ondersteunende rol spelen bij het vaststellen van de eigen progressie van de leerling. Van Emst (2012) stelt:

Bij het beoordelen of de leerling resultaat geboekt heeft, is het oordeel van de leerling zelf erg belangrijk. Leerling en leerkracht(en) bespreken samen wat de geleverde prestatie waard is.... Om de gesprekken goed te kunnen voeren is een eenvoudig leerling-volg-jezelf-systeem nodig. Als leerlingen weten waar ze staan, kunnen ze bewust kiezen wat ze nog willen leren (Van Emst, 2012).

Feedback

Om het gat te dichten tussen de huidige kennis van de leerling en het punt waar hij zou moeten zijn moet de leerkracht zijn leerlingen op een juiste manier van feedback voorzien. Om effectieve feedback te kunnen geven is het voor de leerkracht van belang te weten waar de leerling op dit moment staat en waar deze hoort te zijn. De leerdoelen moeten ook duidelijk naar de leerlingen gecommuniceerd worden, zodat zij zelf de stappen kunnen bepalen op weg daar naartoe met behulp van de feedback van de leerkracht (Hattie, 2012). Feedback kan de leerkracht geven op vier niveaus, nl. taakniveau, procesniveau, zelfregulatie niveau en het zelfniveau. De drie eerste niveaus zijn het belangrijkste, feedback op het zelf kan vaak de aandacht afleiden van de taak, het proces of de zelfregulatie. Feedback op het zelf is een positieve waardering voor de persoon, die gescheiden moet worden gehouden van de feedback op het leren.

Op het taakniveau kan de vraag gesteld worden 'Waar ga ik heen?'. Hiervoor is het van belang dat de leerlingen bekend zijn met de leerdoelen, zodat zij hun resultaten kunnen volgen wanneer zij op weg zijn naar dat doel. Feedback op taakniveau laat leerlingen ook nieuwe uitdagende doelen stellen als zij het begindoel behaald hebben. Dit creëert voorwaarden voor verder leren. Dit stelt wel eisen aan de leerdoelen, want feedback heeft

maar weinig of zelfs geen waarde als de leerling niet uitgedaagd wordt (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007). Marzano (2012) stelt dat persoonlijke projecten, gebaseerd op de interesse van de leerling (op Basisschool de Borne open opdrachten genoemd) in de klas uitermate geschikt zijn om leerlingen te leren om lange en korte termijn doelen te stellen, deze zelf te monitoren en waar nodig bij te stellen (Marzano, 2012).

De feedbackvraag 'Hoe sta ik ervoor?' kan gesteld worden bij het procesniveau. Met de beantwoording van deze vraag geven we de leerling inzicht in zijn leerproces. Hoe verhoudt zich zijn proces ten opzichte van een verwachte standaard, tot eerdere resultaten of tot het behalen of niet behalen van een bepaald deel van de taak. Een bondige, formatieve feedback, die vergelijkt met andere leerlingen, maar die gerelateerd is aan de succescriteria. Onder succescriteria verstaat Hattie (2012) dat de leerling precies weet wanneer hij een taak volbracht heeft.

Wanneer de leerkracht feedback wil inzetten om de zelfregulatie in het leerproces te bevorderen is de vraag 'Wat is de volgende stap?' aan de orde. Hiermee kan de leerkracht de leerling helpen om nieuwe passende uitdagingen te kiezen en leren te verdiepen. Uiteindelijk zal de leerkracht er ook naar moeten streven om de leerling te leren zelf een antwoord op deze vraag te hebben. Feedback die meer teweegbrengt bij leerlingen is feedback die afwijzend is in plaats van bevestigend, op voorwaarde dat die geaccepteerd wordt (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007).

Interesse

Indien een leerling geen blijkt geeft van een persoonlijke interesse, dan kan deze door interventie van de leerkracht aangewakkerd worden. Wanneer een leerling geïnteresseerd is in de leerstof beschouwt hij deze leerstof als belangrijk en de moeite waard om te leren. Met andere woorden, hij heeft positieve gevoelens voor de leerstof (Bolier, Walburg, & Boerefijn, 2013). Dit maakt dat hij daar vrijwillig mee aan de slag wil gaan en zich beter kan concentreren, met andere woorden: de leerling komt in flow (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Wanneer we die leerstof aanbieden, die de interesse van de leerling opwekt, beïnvloeden we het leren positief. Zo speelt interesse een rol bij de aandacht, het doel, en het niveau van leren. Onderzoek geeft aan dat positieve gevoelens over een activiteit en een gedegen kennis van het onderwerp belangrijk zijn om leerlingen

betrokken te krijgen bij de inhoud, ze doelen te laten stellen en hen te laten leren (Hidi & Renninger, 2006).

Interesse is geen vaststaande eigenschap van een leerling. Interesse is net zoals motivatie een dynamisch kenmerk. Dit betekent dat het net als motivatie ontwikkeld en bevorderd kan worden (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012, pp. 30-33).

Voor het stimuleren van de interesse zijn modellen ontwikkeld, zoals het vierfasenmodel van Hidi en Renninger (2006). Dit model onderscheidt de interesse in een viertal fasen, welke voortvloeien vanuit de situationele interesse (interesse door een stimulans uit de omgeving) en de persoonlijke interesse (interesse te maken met de voorkeur van de persoon). Dit model stelt dat een situationele interesse zich door externe factoren, onder andere leerkrachtgedrag, kan ontwikkelen via een ontluikende persoonlijke interesse tot een doorontwikkelde persoonlijke interesse. Om deze ontwikkeling te bewerkstelligen kan de leerkracht kansen en uitdagingen creëren en de leerling voorzien van hulp en aanmoediging om te volharden bij tegenslag. Bij een doorontwikkelde persoonlijke interesse ervaart de leerling de taken als een cognitieve en affectieve beloning en zal hij op zoek gaan naar nieuwe uitdagingen, die diepgaand leren noodzakelijk maken (Vanhoof et al., 2012, pp. 30-33).

Tegenargumenten

Een tegenargument kan zijn dat zelfregulatief leren de leerlingen een te grote vrijheid geeft, waarmee zij (nog) niet om kunnen gaan. Wanneer dit leidt tot chaos in de klas moet een leerkracht toch controlerende strategieën kunnen gebruiken om een rustige leeromgeving te bewerkstelligen. Uiteindelijk is de leerkracht toch degene die een opvoedkundige taak heeft jegens zijn leerlingen. Er is echter voor leerkrachten nog voldoende ruimte om controlerend te zijn op een manier, die tevens de autonomie van de leerling ondersteunt. Wanneer de leerkracht meer aandacht besteedt aan de interactie met zijn leerlingen, kunnen de negatieve effecten van een controlerende maatregel verminderd worden. Hierbij zullen leerkracht en leerlingen in onderling overleg bepaalde voorstellen uitwerken. Leerlingen worden op deze manier op een democratische wijze betrokken bij het invoeren van procedures (Vansteenkiste et al., 2005).

Ten tweede kunnen leerkrachten ook een beroep doen op beloningen, straffen en andere controlerende maatregelen om leerlingen met een zekere intrinsieke motivatie nog sterker te motiveren. Echter, onder invloed van een beloning verschuift de intrinsieke motivatie naar een extrinsieke motivatie. Wanneer deze laatste vervolgens wegvalt, daalt of verdwijnt zelfs de motivatie geheel (Vansteenkiste et al., 2007).

Een andere tegenwerping is dat feedback veel tijd kost en lang niet altijd het gewenste resultaat heeft. Feedback is een van de krachtigste instrumenten om zelfgeruleerd leren te stimuleren, maar tegelijkertijd behoren de effecten ook tot de meest variabele (Hattie, 2012). Wanneer de leerkracht op een voorwaardelijke wijze positieve feedback geeft (bijv. 'Goed zo, dit is precies wat ik van je verwacht') is dit meer controlerend, dan dat deze de autonomie van de leerling ondersteunt. Hierdoor dwingt de leerkracht namelijk leerlingen om de door hem bepaalde leerroute te volgen en blijft er weinig speelruimte voor de leerling ten aanzien van eigen inbreng en creativiteit. Het op deze manier feedback geven is derhalve niet wenselijk voor een autonomie-ondersteunend leerklimaat (Vansteenkiste et al., 2007).

“Factoren die de nood aan autonomie frustreren, zullen de intrinsieke motivatie doen dalen” (Vansteenkiste et al., 2007). Om de leerling gemotiveerd te houden is het belangrijk om recht te doen aan de autonomie van de leerling door ondersteunende communicatie, wat wil zeggen dat de leerkracht meer luistert dan praat en geen oplossingen aandraagt, niet directief is en vragen stelt aan de leerling. Dit betekent ook ondersteuning van de intrinsieke motivatie, waarbij de leerkracht de leerling vragen stelt over wat hij wil doen en hem vervolgens keuzes te laten maken binnen de afgesproken structuren (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Dit heeft als resultaat dat de leerlingen beter conceptueel leren, de interesse voor het geleerde wordt aangewakkerd en hun gevoel van welbevinden versterkt wordt (Verbeeck, 2010).

Conclusie

Dit artikel laat zien dat de leerkracht bij een gedeelde verantwoordelijkheid van het leerproces meer in zijn vingers moet en kán hebben. Het legt uit hoe aangesloten kan worden bij de autonomie van de leerling, op welke wijze feedback leidt tot het zoeken naar nieuwe uitdagingen en diepgaand leren en hoe de leerkracht een rol kan spelen bij het stimuleren van de interesse van de leerling.

Dit betekent dat, naarmate de vaardigheden van de leerkracht dienaangaande toenemen, het gemakkelijker gaat worden om het onderwijs op Basisschool de Borne steeds meer vanuit de invalshoek van talent en interesse van de leerling te gaan vormgeven.

Samenvattend kan gesteld worden dat het zeker de aandacht verdient om de leerkrachten op Basisschool de Borne praktische handreikingen te geven hoe zij zich het beste de bovenbeschreven leerkrachtvaardigheden eigen kunnen maken en deze in kunnen zetten in de klassensituatie.

Daarnaast is het interessant om te kijken naar de talenten en interesses van de leerkrachten zelf, zodat ook zij hun motivatie ontwikkelen en dat zo het eigenaarschap bij de komende veranderingen wordt bevorderd. Op Basisschool de Borne willen we talenten ontwikkelen en de interesse stimuleren, van leerlingen èn leerkrachten!

Literatuurlijst

- Bohlmeijer, E. T., 1965, Bolier, L., Westerhof, G. J., 1964, & Walburg, J. A., 1949. (2013). *Handboek positieve psychologie: Theorie, onderzoek en toepassingen / redactie: Ernst Bohlmeijer, Linda Bolier, Gerben Westerhof, Jan Auke Walburg*. Amsterdam: Boom.
- Emst, A. C. van, & Derksen, C. G. (2012). *Koop een auto op de sloop: Paradigmashift in het onderwijs / Alex van Emst ; [red. Corry Derksen ; foto's Peter Delwel .. et al. ; ill. Mandy Jones .. et al.]* (6e gew. herdr. ed.). Utrecht;Meppel;: APS.
- Hattie, J. A. C., Collignon, F., 1951, Dogger-Stigter, A., & Bogaarts, M. (2012). *Leren zichtbaar maken: John Hattie ; vertaling [uit het engels] en inhoudelijk advies: Frans collignon ; bewerking voor het Nederlandse onderwijs: Anne-marie Dogger-Stigter, Marcel Bogaarts* (4e druk. ed.). Rotterdam;Sint-Niklaas;: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. doi:10.1207/s15326985ep4102_4
- Marzano, R. J. (2012). *Teaching self-efficacy with personal projects*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548. doi:10.1037/0022-0663.91.3.537
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën, 83*, 419-431.
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Interesse van leerlingen: inhoud om te leren als invalshoek. In J. Vanhoof, M. Van de Broek, M. Penninckx, V. Donche, & P. Van Petegem, *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren, principes die motiveren, inspireren en werken* (pp. 30-33). Leuven: Acco.
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Leerbereidheidsbevorderende structuur in het klas- en leergebeuren. In J. Vanhoof, M. Van de Broek, M. Penninckx, V. Donche, & P. Van Petegem, *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren, principes die motiveren, inspireren en werken* (pp. 74-76). Leuven: Acco.
- 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.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop, 17*(4), 18-25.
- Verbeeck, K., & KPC Groep. (2010). *Op eigen vleugels: Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs / Kris Verbeeck*. s-Hertogenbosch: KPC Groep.

Xpect Primair. (2015). *Oog voor verbinding, Strategisch beleid 2015-2019*. Tilburg: Xpect Primair. (intern beleidsstuk)