

LUKT HET MET JE WERK, MAATJE?

Een onderzoek naar het bevorderen
van zelfstandig leren van kinderen die
later instromen in het Freinetonderwijs.



Windroos
vernieuwingsschool voor basisonderwijs

**Toets Praktijkgericht Onderzoek
Master Educational Needs**

Richting: Begeleiden
Studiebegeleider: Angeline van der Kamp
Naam: Anouk Geelen
Studentnummer: 3159507

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1 Probleemanalyse	6
1.1 Context van de school	6
1.2 Aanleiding.....	6
1.3 Probleemstelling.....	7
1.4 Doelstelling.....	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag	8
2.1 Zelfstandig leren binnen het Freinetonderwijs	8
2.1.1 <i>Zelfstandig en actief leren binnen het Freinetonderwijs</i>	8
2.1.2 <i>Motivatie</i>	9
2.2 Vaardigheden die nodig zijn bij het zelfstandig leren	10
2.2.1 <i>Eigenaarschap</i>	10
2.2.2 <i>Metacognitie</i>	10
2.2.3 <i>Executieve functies</i>	11
2.3 Leerkrachtvaardigheden	12
2.3.1 <i>Expliciete instructie</i>	13
2.3.2 <i>Effectieve feedback</i>	13
2.4 Begeleiden naar zelfstandig leren.....	13
2.5 Onderzoeksvraag	13
2.5.1 <i>Deelvragen</i>	13
Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden	14
3.1 Inleiding	14
3.2 Procedure	14
3.3 Opzet van onderzoek	14
3.3.1 <i>Fase van vooronderzoek</i>	14
3.3.2 <i>Ontwerpfase</i>	16
3.3.3 <i>Evaluatiefase</i>	17
3.4 Respondenten.....	17
3.5 Triangulatie.....	17
3.6 Instrumenten	18
3.6.1 <i>Enquête open vragen leerkrachten</i>	18
3.6.2 <i>Vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015)</i>	18

3.6.3 Vragenlijst leerkrachten metacognitieve leerstrategieën	19
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	20
4.1 Instrumenten	20
4.2 Resultaten van de fase van vooronderzoek	20
4.2.1 Deelvraag 1	20
4.2.2 Deelvraag 2	21
4.2.3 Deelvraag 3	25
4.3 Resultaten van ontwerpfase.....	25
4.4 Resultaten van de evaluatiefase.....	26
4.4.1 Deelvraag 2	26
4.4.2 Deelvraag 3	29
Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie.....	31
5.1 Conclusie	31
5.1.1 Deelvraag 1	31
5.1.2 Deelvraag 2	32
5.1.3 Deelvraag 3	32
5.2 Beantwoorden onderzoeksvraag.....	32
5.2.1 Goed ontwikkelde metacognitieve vaardigheden	32
5.2.2 Leerkrachten die kennis hebben van zelfstandig leren en effectieve instructievormen	33
5.3 Discussie	33
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	35
5.5 Evaluatie van het onderzoeksproces	35
Bibliografie.....	37
Bijlage A Overzicht metacognitieve vaardigheden	38
Bijlage B Open vragenlijst leerkrachten	41
Bijlage C Uitkomsten open vragenlijst leerkrachten	43
Bijlage D Vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015).....	44
Bijlage E Uitkomsten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) Evaluatiefase groep 6	47
Bijlage F Vragenlijst leerkrachten metacognitieve strategieën	48
Bijlage G Uitkomsten vragenlijst leerkrachten vooronderzoek	50
Bijlage H Het Werkmaatje	51

Samenvatting

De onderzoeksschool is een Freinetschool waar ouders, leerlingen en leerkrachten samenwerken. Kinderen worden er gestimuleerd om zelf na te denken, beslissingen te nemen, kritiek te geven en te ontvangen. Het kiezen van eigen leerdoelen en zelfstandig leren hoort hier ook bij.

Steeds meer (zorg)leerlingen die in eerste instantie zijn begonnen op een andere school, weten de weg naar de Windroos te vinden. Deze instromers hebben behoefte aan meer begeleiding van de leerkracht bij het zelfstandig leren en geven aan dat ze weinig controle en feedback van de leerkracht krijgen (Beek, 2017). De leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan meer kennis en informatie over het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van vaardigheden om zelfstandig te leren. Deze handelingsverlegenheid leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat hebben instromers nodig om zelfstandig te kunnen leren binnen het Freinetonderwijs?

De sleutelwoorden die leiden tot het antwoord zijn: metacognitieve vaardigheden, motivatie en effectief leerkrachtgedrag.

Zelfstandig leren bevordert leerprestaties en motivatie (Kostons et al, 2014). Metacognitie betekent kennis en inzicht hebben op het eigen denken en leren. Metacognitieve vaardigheden zijn voorwaardelijk om tot zelfstandig leren te komen en moeten worden aangeleerd (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). In de fase van vooronderzoek heb ik aan de hand van vragenlijsten gemeten in hoeverre instromers gebruikmaken van metacognitieve leerstrategieën in de verschillende fasen van zelfstandig leren.

Ook heb ik de motivatie van de instromers in kaart gebracht. Daarnaast heb ik door middel van een vragenlijst de begeleidingsbehoefte van de leerkrachten in kaart gebracht. Tot slot heb ik gekeken in hoeverre leerkrachten leerlingen stimuleren metacognitieve leerstrategieën in te zetten.

Om het zelfstandig leren bij de instromers te bevorderen, heb ik in de ontwerpfase een hulpmiddel ontwikkeld dat alle metacognitieve leerstrategieën combineert en door de leerlingen gebruikt kan worden tijdens de verschillende fasen van het zelfstandig leren: Het Werkmaatje. Ook heb ik de leerkrachten geschoold in de theorie van zelfstandig leren en effectief leerkrachtgedrag.

Instructievormen als *modelling*, *hints*, *het stellen van vragen* en *effectieve feedback* (Kostons et al, 2014) bevorderen een zelfstandige leerhouding.

Het blijkt dat instromers zelfstandiger en gemotiveerder leren in het Freinetonderwijs als ze metacognitieve leerstrategieën leren inzetten voor, tijdens en na het zelfstandig leren. Om dit te leren, hebben ze begeleiding nodig van leerkrachten die geschoold zijn in effectieve instructievormen.

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

1.1 Context van de school

Dit praktijkgericht onderzoek richt zich op het bevorderen van zelfstandig leren van instromers op een Freinetschool. Met instromers worden leerlingen bedoeld die op een later moment instromen in de school. De school is in 1979 opgericht door een groep betrokken ouders. De ervaringen van kinderen zijn uitgangspunt voor het Freinetonderwijs. De leraar en de groep zorgen er samen voor dat er zinvol met deze ervaringen gewerkt kan worden (De Vereniging voor Freinetpedagogie, 2017). Ervaringsgericht onderwijs vormt de basis van de identiteit van de school (Windroos, 2015). Ik werk als intern begeleider en als groepsleerkracht op deze school.

1.2 Aanleiding

De Freinetschool is een werk- leer- en leefgemeenschap waar ouders, leerlingen en leerkrachten samenwerken. Kinderen worden gestimuleerd om zelf na te denken, beslissingen te nemen, kritiek te geven en te ontvangen (Windroos, 2015). Het zelf kiezen en invullen van de (vrije) onderwijsruimte behoort tot de eigen verantwoordelijkheid van de kinderen. Actief en zelfstandig leren zorgt voor betere kennisopslag en -transfer (Van der Hoeven, 2009). Zelfstandig en ontdekkend leren komt tot uiting in bijvoorbeeld het werken met een weekplan, het plannen van het werk en het maken van studies (werkstukken in het kader van wereldoriëntatie). Het ervaringsgerichte onderwijs op de onderzoeksschool is gericht op de individuele doelen van kinderen (Windroos, 2017). Er wordt echter geen vaststaande systematiek gehanteerd bij het bereiken van deze doelen. Wel komen er in elke groep bepaalde elementen terug waarmee het zelfstandig leren wordt bevorderd, bijvoorbeeld het werken met een weekplan. In de onderbouw wordt een start gemaakt met het ontwikkelen van het zelfstandig leren door de inzet van een planbord. Kinderen kiezen zelf in welke hoek ze willen werken en spelen en wat ze daar willen doen. Ook in de hogere groepen worden kinderen steeds meer gestimuleerd eigen leerdoelen te kiezen en hun werk te plannen. De rol van de leerkracht in de begeleiding hierbij wordt steeds kleiner.

Steeds meer (zorg) leerlingen weten de weg naar de Windroos te vinden. Kinderen die starten op een andere, vaak meer traditionele, basisschool en daar vastlopen, zoeken een nieuwe veilige plek en kiezen voor deze school, vanwege het veilige sociaal-emotionele klimaat van de school en de ruimte voor eigenheid. Deze instromers hebben echter vaak meer behoefte aan begeleiding bij het zelfstandig leren. Om zelfstandig te kunnen leren, moeten leerlingen leren hoe ze zichzelf aan het werk kunnen zetten en zichzelf kunnen stimuleren om door te gaan als het even tegenzit (Dijkstra, 2015). Ze hebben hierbij begeleiding nodig van de leerkracht.

De leerkrachten ervaren tijdens het zelfstandig leren ongemotiveerd en weinig taakgericht gedrag van deze leerlingen. Instromers hebben aangegeven weinig feedback te krijgen van de leerkracht (Beek, 2017). Dat kan negatieve gevolgen hebben voor de motivatie, autonomie en de relatie met de leerkracht; de basisbehoeften om gemotiveerd te raken en blijven (Deci, 2000).

Hoe zorgen we ervoor dat ook de instromers de juiste tools in handen krijgen om zelfstandig te kunnen leren? Uiteraard zijn er ook bij de kinderen die vanaf het begin op school zitten, verschillen in de mate waarin ze zelfstandig kunnen leren. Ook zij zullen profiteren van deze handvatten.

De instromers op deze school gaven eerder al aan dat er bij het zelfstandig leren teveel keuzevrijheid is, te weinig controle op de taak en weinig feedback gegeven wordt door de leerkrachten (Beek, 2017). Zowel op individueel, als op schoolniveau is het belangrijk dat er duidelijkheid is over de wijze

waarop instromers worden opgevangen en begeleid bij het zelfstandig leren en werken binnen de vrije onderwijsruimte van het Freinetonderwijs.

Dit PGO zal zich richten op het bevorderen van het zelfstandig leren bij instromers.

De leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan meer kennis en informatie over het begeleiden van leerlingen bij het ontwikkelen van vaardigheden om zelfstandig te leren. Niet alleen de instromers zullen hiervan profiteren, ook de leerlingen die vanaf groep 1 op school zitten en meer moeite hebben met het zelfstandig leren.

1.3 Probleemstelling

1. Kinderen die later instromen op school, lopen vaak vast bij het zelfstandig leren. De vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te kunnen leren, worden onterecht als aanwezig verondersteld. Instromers krijgen hierin te weinig begeleiding, met als gevolg dat ze weinig taakgericht gedrag vertonen.
2. De leerkrachten bieden instromers te weinig begeleiding bij en feedback op het zelfstandig leren. Leerkrachten geven aan te weinig kennis te hebben van de vaardigheden die het zelfstandig leren vraagt van kinderen.

1.4 Doelstelling

Door het bevorderen van de vaardigheden die kinderen nodig hebben om zelfstandig te kunnen leren, komen we tegemoet aan de specifieke onderwijsbehoeften van instromers binnen het Freinetonderwijs.

In het theoretisch kader zal ik ingaan op zelfstandig leren binnen het Freinetonderwijs, motivatie, eigenaarschap, metacognitieve vaardigheden, executieve functies en leerkrachtvaardigheden die een zelfstandige leer- en werkhouding bevorderen.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader en onderzoeksvraag

In het theoretisch kader worden de kernbegrippen zelfstandig werken en leren binnen het Freinetonderwijs, motivatie, eigenaarschap, metacognitieve en executieve vaardigheden en leerkrachtvaardigheden uitgewerkt.

2.1 Zelfstandig leren binnen het Freinetonderwijs

2.1.1 Zelfstandig en actief leren binnen het Freinetonderwijs

Het Freinetonderwijs kenmerkt zich door ervaringsgericht leren: de ervaringen van kinderen zijn uitgangspunt van het onderwijs. De school is een coöperatieve leef- en werkgemeenschap waar leerlingen, leerkrachten en ouders serieus worden genomen en samen de verantwoordelijkheid dragen (De Vereniging voor Freinetpedagogie, 2017). Doordat wordt aangesloten bij de ervaringen van kinderen, wordt de intrinsieke motivatie om te leren vergroot; een belangrijke stimulans voor het zelfstandig leren (Oostdam, 2007). De organisatie van het klassenleven ligt voor een deel in handen van de kinderen, zodat er meer sprake is van zelfbeheer (De Vereniging voor Freinetpedagogie, 2017). Deze vorm van zelfbeheer wordt op de onderzoeksschool gestimuleerd door inzet van Freinettechnieken als de kring, waarbij leerlingen voorzitter en secretaris zijn, klassenvergaderingen, studies, werkhoeven en vrije teksten. Bij al deze Freinettechnieken leren kinderen (deels) zelfstandig.

Bij het zelfstandig leren wordt in de theorie veelal uitgegaan van drie fasen die Zimmerman (2002) beschrijft als *forethought*, *performance* en *self-reflection* (Zimmerman B. , 2002)), in het Nederlands vertaald naar *voorbereidingsfase*, *uitvoeringsfase* en *evaluatiefase*. Bij het maken van studies, de kern van het vak wereldoriëntatie op de Freinetschool, worden deze fasen gevolgd en zijn kinderen binnen de gegeven termijn zelf verantwoordelijk voor het bereiken van een door de leerlingen gekozen leerdoel, het (eind)product en het proces. Hier is sprake van een vorm van zelfverantwoordelijk leren (Simons P. Z., 1995). Het op deze manier vormgeven van het eigen leerproces doet een beroep op de cognitieve en metacognitieve vaardigheden en op de motivatie om iets te leren (Kostons, 2014).

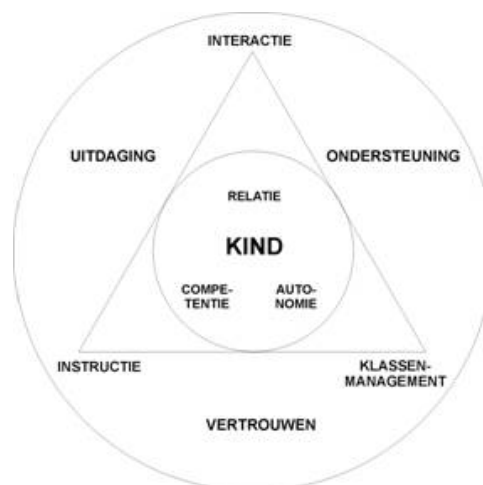
In de *voorbereidingsfase* staan gedachten en processen die zich afspelen voorafgaand aan het leren centraal (Valcke, 2010). Nadat leerlingen een onderwerp gekozen hebben, een mindmap hebben gemaakt, een leerdoel en vragen hebben geformuleerd, zoeken ze in de *uitvoeringsfase* informatie vanuit verschillende bronnen en schrijven deze informatie in eigen woorden op. Leerlingen controleren zelf hun werk en beoordelen of ze daadwerkelijk aan het leren zijn wat ze gepland hadden (Valcke, 2010). De begeleiding van de leerkracht wordt naarmate de kinderen in hogere groepen komen, steeds minimaler, de autonomie van de leerlingen wordt groter. De kinderen die de voorbereidende stappen gemist hebben doordat ze later instromen, ervaren daardoor teveel keuzevrijheid en te weinig controle van de leerkracht (Beek, 2017). Leerkrachten kunnen op deze behoefte inspelen door *modelling*; voordoen hoe een leerling bijvoorbeeld bronnen kan zoeken en dit expliciet benoemen (Fisher, 2009), (Förner, 2010). Leerlingen krijgen zo een voorbeeld van hoe zelfstandig leren eruit kan zien. Om het zelfstandig leren van leerlingen effectief te bevorderen, moeten strategieën om zelfstandig te kunnen leren expliciet worden aangeleerd (Van Dijk, 2016). Welke strategieën hieraan ten grondslag liggen, wordt besproken in paragraaf 2.2.2.

In de *afrendingsfase* wordt tenslotte de studie gepresenteerd aan de rest van de groep. De leerlingen krijgen dan feedback van de andere leerlingen en de leerkracht, zowel op het product als op de

presentatie, terwijl procesgerichte feedback effectiever is en het kind veel vertelt over de manier waarop een taak is gedaan (Hattie J. , 2009). Bovendien heeft een leerling bij procesgerichte feedback meteen leerdoelen voor het werken aan de volgende studie. Door te reflecteren op het doorlopen proces en de gekregen feedback, krijgt een leerling meer inzicht in effectief leergedrag en zal hier de volgende keer profijt van hebben (Tijssen, 2007). De leerkracht kan structuur aanbrengen in het reflecteren door per fase te bekijken hoe het is gegaan. De leerling kan dit bijvoorbeeld bijhouden in een logboek, waarin vragen beantwoord kunnen worden over inhoud, aanpak en beleving (Tijssen, 2007).

2.1.2 Motivatie

Binnen het Freinetonderwijs staan de ervaringen van kinderen centraal. Door vanuit de eigen ervaringen het onderwijs vorm te geven, wordt de intrinsieke motivatie om te leren vergroot (De Vereniging voor Freinetpedagogie, 2017). Door een meer autonome leerhouding te ontwikkelen, zijn leerlingen meer gemotiveerd om te leren en zullen de leerprestaties verbeteren (Deci, 2000). Echter, alleen het vertrekken vanuit de ervaring van kinderen is niet voldoende om de motivatie om te leren te vergroten. Om gemotiveerd te zijn en te blijven, moeten de leerlingen ook het gevoel hebben dat ze voldoende competent zijn en de taken aankunnen. Daarnaast moeten kinderen het gevoel hebben autonoom te zijn; oftewel de vrijheid krijgen zelf keuzes te maken (Deci, 2000).



Figuur 1. Psychologische basisbehoeften (Stevens, 1997).

Door te luisteren naar wat instromers nodig hebben, vertrouwen te bieden en het goede voorbeeld te geven als leerkracht, wordt tenslotte voldaan aan de pedagogische voorwaarden voor het ontstaan van een goede relatie (Stevens, 1997).

Ondanks het aansluiten bij de psychologische basisbehoeften, ervaren de leerkrachten tijdens het zelfstandig leren ongemotiveerd en weinig taakgericht gedrag van instromers. Instromers hebben aangegeven weinig feedback te krijgen van de leerkracht (Beek, 2017), terwijl het bieden van structuur in de vorm van heldere en redelijke verwachtingen en het geven van feedback de motivatie en het competentiegevoel bij leerlingen vergroot (Tucker, 2002). Als we deze handelingsverlegenheid bekijken vanuit de oplossingsgerichte flowchart, zijn zowel de leerkrachten als de leerlingen 'koper' en bevinden we ons dus in een consulterende relatie. Er is een werkbare hulpvraag (Cauffman & van Dijk, 2009). Het is mijn taak als intern begeleider om de krachtbronnen bij zowel de leerlingen als de leerkrachten aan te boren en vanuit daar een verandering te bewerkstelligen. Door aan de hand van de zevenstappendans te kijken wat al wel goed gaat, kan ik de leerkrachten en leerlingen helpen

vanuit hun kernkwaliteit doelen te stellen (Verbiest & Timmerman, 2008) en (Cauffman & van Dijk, 2009). Het doel is om instromers de tools te geven die ze nodig hebben om zelfstandig te kunnen leren. Door dat doel te bereiken vanuit de kwaliteiten van de instromers, zal de motivatie om te leren toenemen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Het denkpatroon waarin we zitten moeten we daarom loslaten. We verwachten van de instromers dezelfde zelfstandige leerhouding als van reguliere leerlingen, terwijl dat in de praktijk onterecht blijkt. Instromers hebben andere en intensievere begeleiding nodig (Beek, 2017).

2.2 Vaardigheden die nodig zijn bij het zelfstandig leren

2.2.1 Eigenaarschap

Kinderen kiezen in het Freinetonderwijs bij het zelfstandig leren hun eigen leerdoelen en werken aan hun eigen leerproces. Eigenaarschap lijkt hierbij een sleutelwoord, omdat het onderwijs op de onderzoeksschool is gericht op de individuele doelen van kinderen (Windroos, 2017). In de theorie worden verschillende definities gegeven van de term 'eigenaarschap'. Mulders (2016) verstaat onder eigenaarschap een sterke betrokkenheid bij de eigen ontwikkeling; het vermogen hoge doelen te stellen en verantwoordelijkheid te dragen voor het bereiken van deze doelen (Mulders, 2016). Zimmerman omschrijft eigenaarschap als volgt: 'Students taking ownership of their own learning' (Zimmerman B. , 1990). Hij onderscheidt bij zijn definitie van eigenaarschap het stellen van eigen doelen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie (Zimmerman B. , 1990). Eigenaarschap in het Freinetonderwijs is te vergelijken met beide definities. De leerling kiest eigen leerdoelen en probeert deze op eigen kracht te bereiken. De leerkracht heeft in dit proces een begeleidende rol, die bestaat uit luisteren, vragen stellen en het analyseren en activeren van de leerling (Janson, 2015). Door dit te doen vanuit het oplossingsgerichte gedachtengoed, stimuleert de leerkracht de leerling zelf initiatieven te nemen, doorzettingsvermogen te tonen en een bijdrage te leveren aan het eigen leerproces (Cauffman & van Dijk, 2009). Instromers geven aan meer begeleiding nodig te hebben om de stap naar eigenaarschap te kunnen zetten (Beek, 2017). Om beter te kunnen aansluiten op de specifieke onderwijsbehoeften van de instromers is kennis van de (meta)cognitieve processen die ten grondslag liggen aan het leren, noodzakelijk. Deze processen worden in de volgende paragrafen besproken.

2.2.2 Metacognitie

Het leren binnen het Freinetonderwijs en het vormgeven van het eigen leerproces doet een beroep op de cognitieve en metacognitieve vaardigheden en op de motivatie om iets te leren (Kostons, 2014). *Metacognitie* betekent kennis en inzicht hebben op het eigen denken en leren. Door metacognitieve vaardigheden kunnen leerlingen het eigen leerproces regisseren, leerdoelen kiezen, plannen, terugkijken en eventueel fouten herstellen. Metacognitieve vaardigheden zijn dus voorwaardelijk om tot zelfstandig leren te komen (Kostons et al, 2014). Om instromers te begeleiden bij het zelfstandig leren, moeten de leerkrachten beginnen bij het bevorderen van de metacognitieve vaardigheden, passend bij de drie verschillende fasen van het zelfstandig leren, zoals te zien is in figuur 2. Een overzicht van de metacognitieve leerstrategieën en de uitleg ervan is te vinden in bijlage A.

Fase van zelfstandig leren	Metacognitieve leerstrategie
Vorbereidingsfase	Oriënteren Plannen
Uitvoeringsfase	Proces bewaken Diagnosticeren Bijsturen
Evaluatiefase	(Formatief) toetsen Evalueren Reflecteren

Figuur 2. Metacognitieve leerstrategieën in verschillende fasen van zelfstandig leren (samengesteld uit: Zimmerman, 2002 en Kostons, 2014).

Leerkrachten kunnen leerlingen begeleiden bij het inzetten van strategieën door voorkennis van de leerlingen op te halen, vragen te stellen over planning en leerlingen te stimuleren hardop te denken tijdens het proces. Effectieve instructievormen hierbij zijn *modelling* en *het geven van hints* (Kostons, 2014). Omdat de leerkrachten nog geen ervaring hebben met deze instructievormen, begeleid ik ze hierbij. De zevenstappendans geeft hierbij structuur. Door het stellen van oplossingsgerichte vragen naar de eigen krachtbronnen en succeservaringen met betrekking tot de het zelfstandig leren, ervaren leerkrachten zelf de kracht van het vragen stellen (Cauffman & van Dijk, 2009). De leerkrachten kunnen vervolgens ook aan de leerlingen vragen stellen over een eerste stap in de richting van het doel dat ze willen bereiken. Op deze manier wordt het bewustzijn van de leerlingen groter en krijgen ze meer inzicht in hun eigen leerproces. Het helpt leerlingen om te weten welke metacognitieve leerstrategieën er zijn en waarom je ze toepast (Kostons, 2014). Goede metacognitieve vaardigheden kunnen een positief effect hebben op leerprestaties en op de motivatie van leerlingen (Pintrich, 1990).

2.2.3 Executieve functies

‘Executieve functies’ is een verzamelnaam voor denkprocessen in het brein die het denken (cognitie) en het uitvoeren (executie) van sociaal, efficiënt en doelgericht gedrag stimuleren (Dawson, 2010). Executieve functies zijn als het ware het besturingssysteem van de hersenen en zorgen ervoor dat we onze emoties kunnen reguleren, zodat we efficiënter kunnen werken. Voorbeelden van executieve functies zijn taakinitiatie, flexibiliteit, inhibitie, emotieregulatie en planning (Clarke, 2014).

Het ervaringsgericht onderwijs en het zelfstandig leren binnen het Freinetonderwijs doet een groot beroep op de executieve functies. Dit vraagt inzicht en aanvullende leerkrachtvaardigheden zoals luisteren, vragen stellen en activeren die tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de instromers (Janson, 2015). Instromers hebben hulp nodig bij taakinitiatie, zelfregulatie en volhouden van aandacht (Beek, 2017). Een overgangssituatie, zoals een verandering van school in het geval van de instromers, maakt dat er een zwaarder beroep wordt gedaan op de executieve functies, waardoor prestaties en gedrag ook afnemen (Dawson, 2010). Leerkrachten kunnen inspelen op deze behoefte door bijvoorbeeld een taak op te delen in kleinere stukken, door een planning te maken of door geheugensteuntjes zichtbaar op te hangen in de klas (Dawson, 2010).

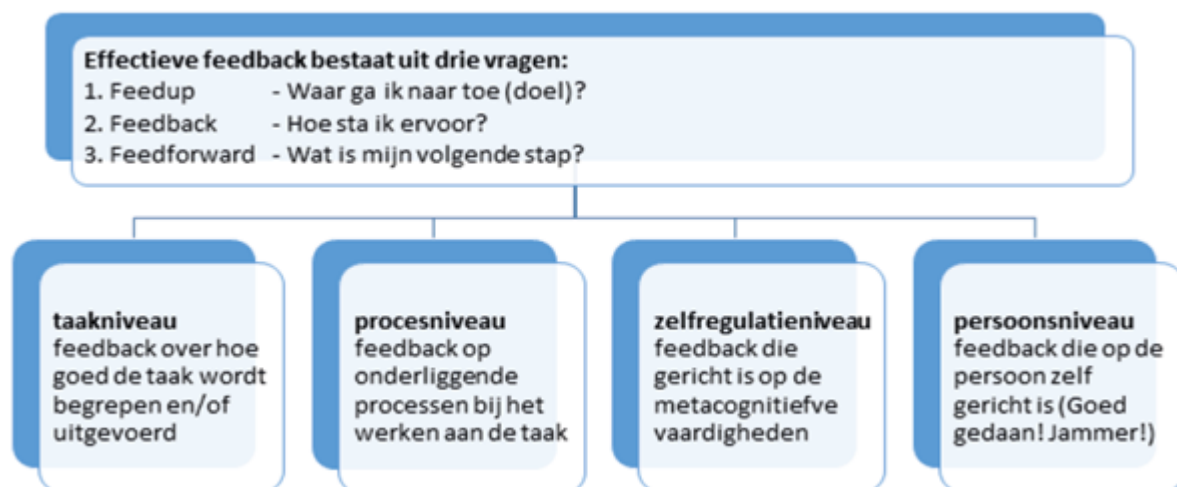
2.3 Leerkrachtvaardigheden

2.3.1 Expliciete instructie

Om het zelfstandig leren effectief te bevorderen, moeten strategieën voor zelfstandig leren expliciet worden onderwezen (Van Dijk, 2016) en (Kostons, 2014). De leerkracht modelt en legt uit hoe een bepaalde strategie ingezet kan worden, en daarnaast hoe en waarom het inzetten van deze strategie bijdraagt aan een betere leerprestatie (Van Dijk, 2016). Ook Jacobse (2009) veronderstelt dat leerlingen moeten leren hoe en waarom ze bepaalde leerstrategieën moeten gebruiken (Jacobse, 2009). Bij zelfstandig leren moet de leerkracht daarom expliciet aangeven wat de verwachtingen zijn van de leerling en de leeractiviteit: hoeveel studietijd de taak ongeveer mag/zal kosten, wat het nut is van de taak, aan welke leerdoelen wordt gewerkt en op welk niveau ze moeten worden beheerst (Simons P. Z., 1995).

2.3.2 Effectieve feedback

Om zelfstandig te kunnen leren is het van belang dat leerlingen opdrachten goed lezen, luisteren, plannen, geconcentreerd werken en op tijd hulp vragen. Deze vaardigheden leren leerlingen vooral door veelvuldig feedback te krijgen op het proces van werken. Vrijwel elke ingreep van de leerkracht heeft effect op het leergedrag (Hattie J. , 2009). Als de leerkracht in staat is de juiste feedback te geven, wordt de zelfregulatie en dus de kwaliteit van het zelfstandig leren bevorderd (Clarke, 2014). Ook het feedback geven van de leerling aan de leerkracht tijdens het proces en het samen nakijken van twee leerlingen hebben een positief effect op de leerprestaties (Clarke, 2014). Instrumers geven echter aan te weinig feedback te krijgen van de leerkracht (Beek, 2017). Het is daarom cruciaal dat de leerkrachten bij het geven van feedback vooruit gaan kijken; hoe kan ik de leerling helpen het gewenste doel te realiseren en zijn prestaties in de toekomst op vergelijkbare taken te verbeteren (Cauffman & van Dijk, 2009)? Feedback gecombineerd met effectieve en expliciete instructie is een krachtige aanpak om het leren in groepen te versterken (Kamphuis, 2011). Een beproefd model om hierbij in te zetten, is het feedbackmodel van Hattie en Timperley (Hattie J. T., 2007). Dit model sluit aan bij de opzet van dit onderzoek, omdat het de metacognitieve vaardigheden combineert met feedback op het onderliggende taakproces in de verschillende fasen van het zelfstandig leren.



Figuur 3. Feedbackmodel (Hattie & Timperley, 2007 p.87)

2.4 Begeleiden naar zelfstandig leren

Een verandering als deze, vraagt naast een flexibele en open houding van leerlingen, ook om een lerende houding van de leerkrachten. Zij moeten immers de verandering gaan dragen en inzetten. Het is daarom van belang bij deze verandering te vertrekken vanuit de kracht en kwaliteiten van de leerkrachten. De kans op flow is dan het grootst (Korthagen, 2007). De beoogde verbetering van ons onderwijs is ontstaan uit een handelingsverlegenheid van zowel de leerkrachten als de leerlingen. Dat veronderstelt dat met dit veranderingsproces gewerkt wordt aan de behoefte aan competentie en aan autonomie (Deci, 2000), zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten.

2.5 Onderzoeksvraag

Het Freinetonderwijs sluit aan bij de ervaringen van kinderen; de intrinsieke motivatie om te leren is daarom bij veel kinderen groot. De vaardigheden die kinderen leren op de onderzoeksschool, zoals onderzoekend en zelfstandig leren, kritisch durven denken en vragen stellen, zorgen ervoor dat ze voorbereid zijn op de toekomst. De kinderen die later instromen, verdienen het om deze vaardigheden ook onder de knie te krijgen, zodat ook zij met een competent gevoel de weg naar eigenaarschap kunnen bewandelen.

Onderzoeksvraag:

Wat hebben instromers nodig om tot zelfstandig leren te komen in het Freinetonderwijs?

2.5.1 Deelvragen

1. Wat hebben leerkrachten nodig om het zelfstandig leren te begeleiden?
2. Welke leerstrategieën zetten instromers in die gemotiveerd zelfstandig leren ondersteunen?
3. Welke leerstrategieën zetten leerkrachten in die bijdragen aan het bevorderen van zelfstandig leren?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk licht ik de onderzoeksstrategie toe. Per deelvraag motiveer ik de keuze van mijn methodieken, instrumenten, en selectie van de respondenten. Daarbij komen ook de begrippen triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid aan bod.

3.2 Procedure

Freinetonderwijs vraagt een zelfstandige werk- en leerhouding van kinderen. Met dit praktijkgericht onderzoek wil ik onderzoeken wat kinderen die later instromen in het Freinetonderwijs nodig hebben om tot zelfstandig leren te komen. Met een ontwerponderzoek richt ik me op de leerlingen en leerkrachten van groep 6, 7 en 8. Een ontwerponderzoek combineert praktijk en theorie, waarbij het probleem in de praktijk wordt vastgesteld en het nieuwe ontwerp plaatsvindt op basis van de resultaten van nieuw theoretisch onderzoek (De Lange, 2016). Ontwerponderzoek kent drie verschillende fasen: de fase van vooronderzoek, de ontwerpfase en de evaluatiefase.

3.3 Opzet van onderzoek

In de fase van *vooronderzoek* inventariseer ik wat leerkrachten al weten en nog nodig hebben aan kennis over zelfstandig werken en leren. Daarnaast breng ik in kaart welke leerstrategieën instromers inzetten gecombineerd met motivatie. Verder wordt in de fase van vooronderzoek in kaart gebracht welke leerstrategieën door leerkrachten gestimuleerd worden bij het zelfstandig leren.

In de *ontwerpfase* worden leerkrachten, op basis van de uitkomsten van de inventarisatie uit de fase van vooronderzoek, op een actieve manier geschoold in de theorie over het bevorderen van metacognitieve leerstrategieën en begeleid bij het oefenen en inzetten van effectieve leerkrachtvaardigheden. Het Werkmaatje wordt geïntroduceerd in het team en daarna in de klas.

Tot slot wordt in de *evaluatiefase* bekeken of de motivatie en de inzet van leerstrategieën van leerlingen en leerkrachten zijn toegenomen. Met de theorie van zelfstandig leren én de resultaten van de verschillende deelvragen kan ik ten slotte de onderzoeksvraag beantwoorden:

Wat hebben instromers nodig om zelfstandig te kunnen leren binnen het Freinetonderwijs?

In iedere fase vormen de deelvragen het uitgangspunt, waarmee uiteindelijk de onderzoeksvraag beantwoord kan worden.

3.3.1 Fase van vooronderzoek

In de fase van vooronderzoek breng ik in kaart wat leerkrachten nodig hebben om het zelfstandig leren te begeleiden, welke strategieën leerlingen en leerkrachten al inzetten, en in hoeverre leerlingen gemotiveerd zijn.

3.3.1.1 Deelvraag 1

Wat hebben leerkrachten nodig om instromers te begeleiden bij het zelfstandig leren?

De leerkrachten hebben aangegeven handelingsverlegen te zijn in het begeleiden van instromers bij het zelfstandig werken en leren. Ze hebben behoefte aan praktische handvatten (Beek, 2017). In de

visie van de school staat omschreven *dat* kinderen uitgedaagd worden om eigen keuzes te maken (Windroos, 2017), maar niet *hoe* kinderen hierin begeleid worden en welke rol de leerkracht hierin heeft. Om de genoemde handelingsverlegenheid te kunnen vertalen in een visie op zelfstandig werken en leren, is een enquête met vijf open vragen onder de leerkrachten verspreid (zie bijlage B). Hiermee wil ik inzicht krijgen in wat leerkrachten verstaan onder zelfstandig leren (vraag 1), wat hun ideaalbeeld over zelfstandig leren is (vraag 2), wat leerkrachten al doen aan begeleiding (vraag 3 en 4) en wat ze verder nog zouden willen leren (vraag 5). Door de antwoorden naast elkaar te leggen en samen te voegen tot een geheel, wordt duidelijk waar nog verdieping van kennis nodig is om instromers beter te kunnen begeleiden.

3.3.1.2 Deelvraag 2

Welke leerstrategieën zetten instromers in die gemotiveerd zelfstandig leren ondersteunen?

Metacognitieve leerstrategieën zijn voorwaardelijk om zelfstandig te leren (Kostons, 2014). Om deelvraag 1 te beantwoorden, zoek ik uit of metacognitieve leerstrategieën worden toegepast door instromers tijdens het zelfstandig werken en leren. Dat doe ik met de zelfregulatie-vragenlijst (SLO, 2015), zie bijlage D) die door het SLO is ontwikkeld om zelfregulatie bij leerlingen te bevorderen. De vragenlijst brengt zowel de motivatie als de metacognitieve leerstrategieën in beeld, ingedeeld volgens de drie verschillende fasen van zelfstandig leren (Zimmerman, 2002), zie figuur 2. De vragenlijst sluit daarmee aan bij het theoretisch kader, waarin de voorwaarden om tot zelfstandig leren te komen, worden beschreven.

Fase van zelfstandig leren	Metacognitieve leerstrategie
Vorbereidingsfase (voor)	Oriënteren Plannen
Uitvoeringsfase (tijdens)	Proces bewaken Diagnosticeren Bijsturen
Evaluatiefase (na)	(Formatief) toetsen Evalueren Reflecteren

Figuur 2. (uit Zimmerman, 2002 en Kostons, 2014).

De vragenlijst wordt afgenomen bij instromers én reguliere leerlingen, waardoor het mogelijk wordt deze twee groepen te vergelijken. De vragenlijst wordt twee keer afgenomen: in de fase van het vooronderzoek en tijdens de evaluatiefase. Mijn verwachting is dat er in de evaluatiefase een toename te zien is in zowel het gebruikmaken van metacognitieve leerstrategieën als in motivatie in de evaluatiefase. In de evaluatiefase neem ik de vragenlijst nogmaals af om deze verwachting te toetsen.

3.3.1.3 Deelvraag 3

Welke leerstrategieën zetten leerkrachten in die bijdragen aan het bevorderen van zelfstandig leren?

Om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden wordt, net als bij deelvraag 2, gebruik gemaakt van figuur 2 als onderlegger bij het samenstellen van een vragenlijst. Met zo'n vragenlijst kan ik in korte tijd informatie van een grote groep mensen verzamelen (De Lange, 2016).

De vragenlijst van de leerkrachten (zie bijlage F) is vergelijkbaar met de vragenlijst zelfregulatie van de leerlingen (SLO, 2015) en is samengesteld uit vragenlijsten van (Koiter, 2016), (Hendriks, 2013),

(Valcke, 2010) en (Vandenbussche, 2010). De vragenlijst bevat 28 vragen op een 4-punt Likertschaal. Door 4 alternatieven te geven, wordt voorkomen dat de respondenten 'neutraal' kiezen (Fischer, 2014).

Met de vragenlijsten van de leerkrachten en de leerlingen kan ik vergelijken wat de leerkrachten al doen om metacognitieve leerstrategieën te bevorderen, en hoe die strategieën door de leerlingen worden ingezet. Zo zien leerkrachten welke begeleiding de leerlingen nodig hebben en daarop kunnen zij hun begeleiding aanpassen. De meest effectieve instructievormen daarvoor zijn modelling, expliciete instructie en vragen stellen (zie bijlage (Kostons et al, 2014, en (Sins P. , 2016))).

De vragenlijst voor leerkrachten wordt in het vooronderzoek afgenomen, én in de evaluatiefase. De verwachting is dat er een toename te zien zal zijn in het inzetten en bevorderen van metacognitieve leerstrategieën tijdens het zelfstandig leren.

3.3.2 Ontwerpfase

Tijdens een studiedag behandel ik het onderwerp 'zelfstandig leren', met als doel de handelingsverlegenheid van mijn collega's te gaan wegnemen/aanpakken. De resultaten van de vragenlijst horend bij deelvraag 1 hebben me richting en inhoud voor deze presentatie gegeven. De leerkrachten hebben aangegeven meer theoretische kennis over zelfstandig leren te willen, en daarnaast behoefte te hebben aan praktische handvatten waarmee instromers zelfstandig aan de slag kunnen. Deze twee onderdelen heb ik verwerkt in mijn presentatie en mijn ontwerp.

3.3.2.1 Theoretische kennis delen met het team

Eerst geef ik een presentatie over de theorie die ten grondslag ligt aan het zelfstandig leren. Daarin leg ik de kernbegrippen eigenaarschap, motivatie, metacognitieve en executieve vaardigheden uit. Ook vertel ik hoe je effectieve leerkrachtvaardigheden en instructievormen kunt inzetten, zoals *modelling*, *expliciete instructie* en het geven van *effectieve feedback*. Om de theorie te vertalen naar concreet handelen, heb ik verschillende werkvormen bedacht om deze theorie in te oefenen. Zo krijgen leerkrachten in groepjes voorbeelden van concrete situaties, waar zij effectief leerkrachtgedrag bij moeten formuleren. Daarna gaan we dit in rollenspelen uitwerken.

3.3.2.2 Het ontwikkelen van het Werkmaatje

De theorie met betrekking tot zelfstandig leren heb ik vertaald naar Het Werkmaatje: een praktisch hulpmiddel waarmee de metacognitieve leerstrategieën ingeoeft kunnen worden (zie bijlage H). Ik wilde een handzaam ontwerp maken, een kaart die leerlingen in hun laasje kunnen leggen en makkelijk kunnen pakken of op de tafel kunnen laten liggen. Omdat het stellen van vragen een effectieve manier is om een zelfstandige leerhouding te ontwikkelen (Kostons, 2014), heb ik de metacognitieve leerstrategieën vertaald naar vragen die de instromers per fase van zelfstandig werken kunnen beantwoorden. Het helpt leerlingen om bewust naar het eigen leerproces te kijken, doelen te stellen, een plan te maken, eventueel het plan bij te sturen en te reflecteren. Het doel is dat instromers meer gebruik gaan maken van metacognitieve leerstrategieën tijdens het zelfstandig leren. Het Werkmaatje is een middel dat hierbij ondersteuning kan bieden.

3.3.2.3 Werken met Het Werkmaatje in de Praktijk

Het Werkmaatje presenteer ik aan de leerkrachten, omdat zij het hulpmiddel gaan introduceren bij de leerlingen. De leerkrachten gaan in groepjes met Het Werkmaatje aan de slag en bedenken welke

momenten geschikt zijn om het Werkmaatje in te zetten, welke vragen ze wellicht al stellen, welke instructievormen die we besproken hebben, toegepast kunnen worden. Door deze vragen te stellen vanuit een positieve benadering - wat lukt er al wél - vormen de leerkrachten een beeld van hoe het werken met Het Werkmaatje er uit zal zien (Cauffman & van Dijk, 2009). We maken we afspraken over de duur en de frequentie van het inzetten van Het Werkmaatje en het oefenen met de instructievormen. Door Het Werkmaatje in te zetten voor, tijdens en na het zelfstandig werken en leren, zullen zowel de leerkrachten als de leerlingen bewuster worden van het leerproces.

3.3.3 Evaluatiefase

Een aantal weken wordt gewerkt volgens de gemaakte afspraken aan het bevorderen van het zelfstandig leren bij de instromers met behulp van Het Werkmaatje. Na deze periode worden de volgende deelvragen nog een keer beantwoord:

Deelvraag 2: Welke leerstrategieën zetten instromers in die gemotiveerd zelfstandig leren ondersteunen?

Hiervoor wordt nogmaals de vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015, zie bijlage D) afgenomen. De verwachting is dat instromers vaker metacognitieve leerstrategieën inzetten in de fasen van het zelfstandig leren. Ook verwacht ik dat de motivatie zal zijn toegenomen, doordat de leerlingen zich de metacognitieve leerstrategieën eigen maken (Kostons et al, 2014).

Deelvraag 3: Welke leerstrategieën zetten leerkrachten in die bijdragen aan het bevorderen van zelfstandig leren?

Ook deze deelvraag beantwoord ik door de vragenlijst voor leerkrachten (zie bijlage F) in deze fase een tweede keer af te nemen. Ik verwacht een toename te zien in het stimuleren van het inzetten van metacognitieve leerstrategieën van leerlingen.

3.4 Respondenten

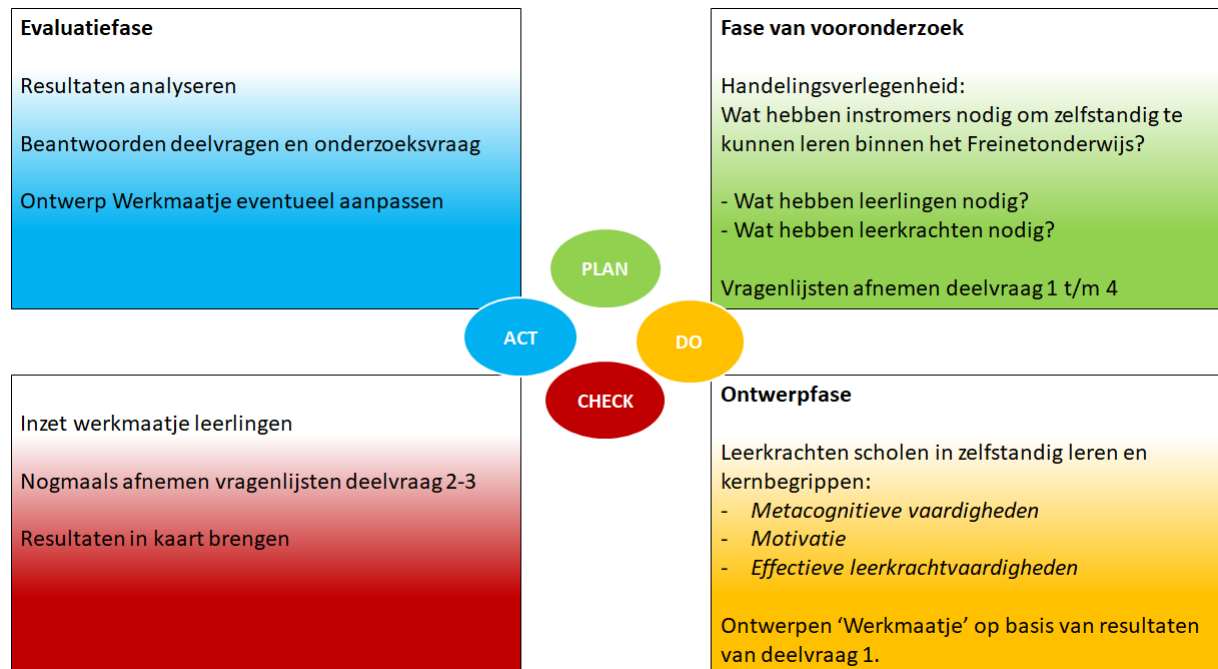
Ik heb de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 gekozen als respondenten omdat van hen een grotere mate van autonomie en zelfregulering wordt gevraagd dan van leerlingen in de lagere groepen waar kinderen meer stapsgewijs begeleid worden door de leerkracht. Ook is het qua leerniveau makkelijker om kinderen uit de bovenbouw metacognitieve vaardigheden aan te leren (Dejonckheere, 2011). Leerlingen ontwikkelen de meeste metacognitieve vaardigheden namelijk vooral in de periode van de middelbare school (Veenman, 2013).

Toch blijft het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen een schoolbreed speerpunt. Daarom wordt het hele team betrokken in dit begeleidingsproces: tijdens een studiedag worden alle leerkrachten geschoold in de theorie en praktijk van het zelfstandig leren, en allemaal werken ze mee aan Het Werkmaatje. De vragenlijst met open vragen wordt afgenomen bij alle leerkrachten, en ook bij de directeur en de leerlingbegeleider. De vragenlijst met gesloten vragen wordt alleen afgenomen bij de leerkrachten van groep 6,7 en 8, omdat ze dan eenvoudig te vergelijken zijn met de vragenlijsten van de leerlingen uit groep 6, 7 en 8

3.5 Triangulatie

Triangulatie betekent dat hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden of vanuit verschillende theoretische invalshoeken wordt bekeken (De Lange, 2016). Zoals te zien is in figuur 4, wordt gebruik

gemaakt van triangulatie door verschillende instrumenten op verschillende momenten in te zetten. Hierdoor wordt de validiteit van het onderzoek vergroot. Daarnaast worden theoretische concepten over zelfstandig leren, metacognitieve leerstrategieën, eigenaarschap en executieve functies van meerdere kanten belicht. De verschillende fasen in het onderzoek zijn vormgegeven aan de hand van de PDCA-cyclus (Deming, 1986).



Figuur 4. PDCA-cyclus (Deming, 1986)

3.6 Instrumenten

3.6.1 Enquête open vragen leerkrachten

Om een goed beeld te krijgen van de begeleidingsbehoefte van leerkrachten, heb ik in de fase van vooronderzoek een vragenlijst afgenomen met vijf open vragen. Door deze vragenlijst kan ik zien wat leerkrachten verstaan onder zelfstandig leren, op welke manier de instromers begeleid worden en ook wat de leerkrachten nodig hebben om instromers te begeleiden bij het zelfstandig leren. Door open vragen te stellen, krijgt de respondent zelf ruimte een antwoord in te vullen (De Lange, 2016). Dit onderzoek is ontstaan naar aanleiding van een handelingsverlegenheid van de leerkrachten. Daarmee is de vragenlijst intern valide, omdat het beantwoorden ervan bijdraagt tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag en dus context gebonden is (De Lange, 2016). Omdat de uitkomsten van deze vragenlijst kwalitatief zijn en deze moeilijker te verwerken zijn dan kwantitatieve gegevens, zal er ook een kwantitatieve vragenlijst worden afgenomen (sectie 3.5.3) die helpt om deelvraag 3 te beantwoorden.

3.6.2 Vragenlijst leerlingen zelfregulerend leren SLO (SLO, 2015)

De vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) is ingedeeld volgens de drie fasen van zelfstandig leren. Het doel van de vragenlijst is te achterhalen welke strategieën instromers toepassen die zelfstandig leren ondersteunen. Tegelijk breng ik de motivatie van de instromers in kaart, en ontdek ik hoe metacognitieve leerstrategieën worden toegepast.

3.6.3 Vragenlijst leerkrachten metacognitieve leerstrategieën

Voor deelvraag 3 is ook een gesloten vragenlijst voor leerkrachten opgesteld (zie bijlage F). De vragenlijst moet beantwoorden in hoeverre metacognitieve leerstrategieën door de leerkrachten worden bevorderd tijdens de verschillende fasen van het zelfstandig leren. De vragen in de vragenlijst zijn geselecteerd uit de vragenlijst van Koiter (2016) en gebaseerd op vragenlijsten van Valcke (2010) en Vandenbussche (2010), waarmee het gebruik van metacognitieve leerstrategieën werd gemeten. Ik heb de vragenlijst aangepast aan de context van dit PGO. Net als bij de leerlingvragenlijst is er sprake van een vierpuntsschaal (nooit, soms, vaak, altijd). Hiermee wordt voorkomen dat leerkrachten neutraal kiezen (Van der Donk, 2016). Er is gezorgd voor eenduidigheid door de begrippen nooit, soms, vaak en altijd te definiëren. Dit zorgt ervoor dat de antwoorden goed te vergelijken zijn en alle respondenten de begrippen op dezelfde manier interpreteren.

Hoofdstuk 4 – Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten en een analyse van de onderzoeksdata gepresenteerd, aan de hand van de onderzoeksstrategie, de methoden en instrumenten uit hoofdstuk 3. Een samenvatting van de resultaten op deelvragen 2 en 3 is te vinden in bijlagen E en G.

4.1 Instrumenten

In dit PGO zijn verschillende instrumenten ingezet met als doel de context van verschillende kanten te bekijken en de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten.

Onderzoeksfase	Deelvraag + instrument
Fase van vooronderzoek	Deelvraag 1: Vragenlijst open vragen leerkrachten (bijlage B) Kwalitatieve data-analyse
	Deelvraag 2: Vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015, bijlage D) Kwantitatieve data-analyse
	Deelvraag 3: Vragenlijst gesloten vragen leerkrachten (bijlage F) Kwantitatieve data-analyse
Ontwerpfase	Presentatie adhv uitkomsten deelvraag 1 Ontwikkelen en presenteren Werkmaatje
Evaluatiefase	Deelvraag 2: Vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015, bijlage B) Kwantitatieve data-analyse
	Deelvraag 3: Vragenlijst gesloten vragen leerkrachten (bijlage F) Kwantitatieve data-analyse

Figuur 5. Instrumenten bij de verschillende onderzoeksfases

4.2 Resultaten van de fase van vooronderzoek

In de fase van vooronderzoek heb ik met vragenlijsten data verzameld die de deelvragen beantwoorden.

4.2.1 Deelvraag 1

Wat hebben leerkrachten nodig om het zelfstandig leren van instromers te begeleiden?

Een vragenlijst met open vragen is afgenomen onder negen leerkrachten, de leerlingbegeleider en de directeur. De laatste twee heb ik ook gevraagd de vragen te beantwoorden, omdat zij af en toe invallen in de groepen. Om de antwoorden met elkaar te kunnen vergelijken heb ik gekozen voor een horizontaal vergelijkingsschema (Van der Donk, 2016), zie bijlage C), waarin ik overeenkomsten en verschillen met elkaar kan vergelijken.

Zelfstandig leren is voor *alle* leerkrachten een vorm van werken waarbij de leerkracht een instructie geeft en de leerlingen vervolgens, zonder directe begeleiding van de leerkracht, aan het werk gaan. Het door de leerling 'zelf zoeken naar een oplossing bij problemen' wordt door drie leerkrachten genoemd bij de vraag naar wat zelfstandig leren betekent. Vier van de negen leerkrachten begeleiden de leerlingen door instructie te geven en activerende vragen te stellen. Alle leerkrachten geven aan de instromers intensiever en meer stap voor stap te begeleiden dan de reguliere leerlingen. Ook geven alle leerkrachten aan niet voldoende kennis te hebben over zelfstandig leren. Op de vraag wat leerkrachten nog nodig hebben om instromers beter te kunnen begeleiden, vragen zeven leerkrachten: "wat kun je doen om kinderen zelfstandiger te maken?" Daarnaast wordt door één leerkracht gevraagd: "hoe leer je kinderen meer naar zichzelf en hun eigen gedrag te kijken?" en

“hoe spoor je kinderen aan zich te verdiepen of te verbreden?” Samengevat hebben leerkrachten het volgende nodig om instromers te begeleiden:

1. Theoretische kennis over zelfstandig leren
2. Effectief leerkrachtgedrag dat zelfstandig leren bevordert
3. Kennis over bevorderen van bewustwording van gedrag van leerlingen

4.2.2 Deelvraag 2

Welke leerstrategieën zetten instromers in die gemotiveerd zelfstandig leren ondersteunen?

De vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) heb ik afgenomen bij de instromers en de reguliere leerlingen uit groep 6, 7 en 8. In figuur 6 is te zien welke aantallen leerlingen er in de drie groepen zitten.

Groep	Instromers	Regulier
6	3	8
7/8A	4	20
7/8B	8	13

Figuur 6. Aantallen instromers en reguliere leerlingen

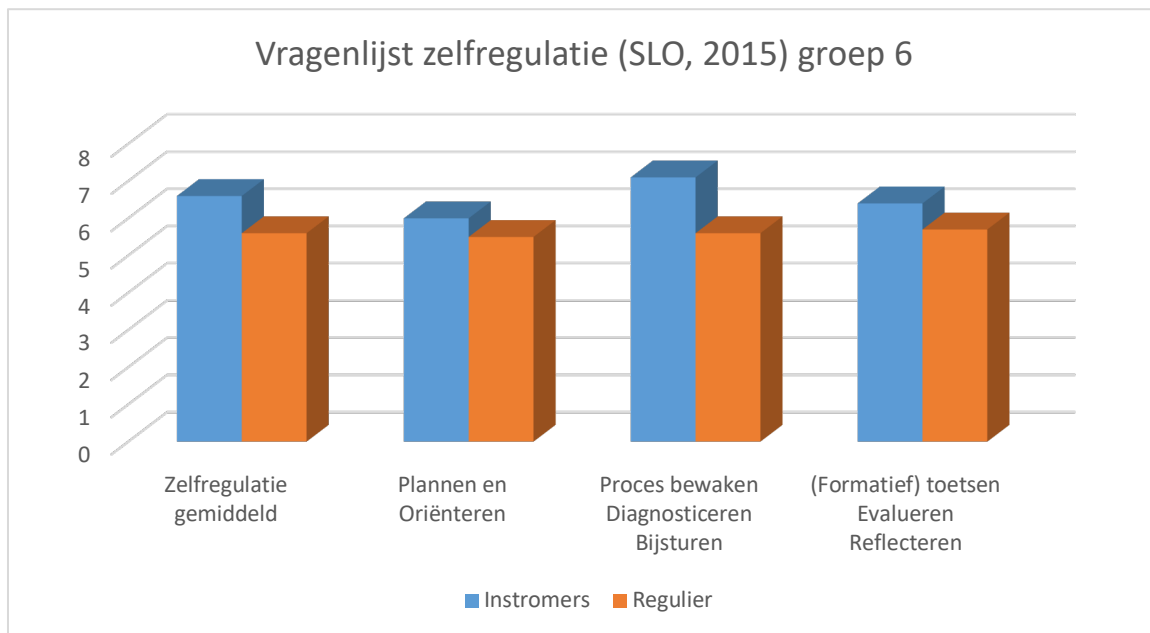
De vragen konden beantwoord worden op een 4-puntsschaal die is omgezet naar een schaal van 1-10 (SLO, 2015).

Bij elke fase van zelfstandig leren horen specifieke metacognitieve leerstrategieën (Figuur 2). Aan de hand van deze metacognitieve leerstrategieën zijn de resultaten in staafdiagrammen weergegeven. Zo horen de strategieën *oriënteren* en *plannen* bij de voorbereidingsfase.

Fase van zelfstandig leren	Metacognitieve leerstrategie
Vorbereidingsfase/Voor	Oriënteren Plannen
Uitvoeringsfase/Tijdens	Proces bewaken Diagnosticeren Bijsturen
Evaluatiefase/Na	(Formatief) toetsen Evalueren Reflecteren

Figuur 2. Metacognitieve leerstrategieën in verschillende fasen van zelfstandig leren (samengesteld uit: Zimmerman, 2002 en Kostons, 2014).

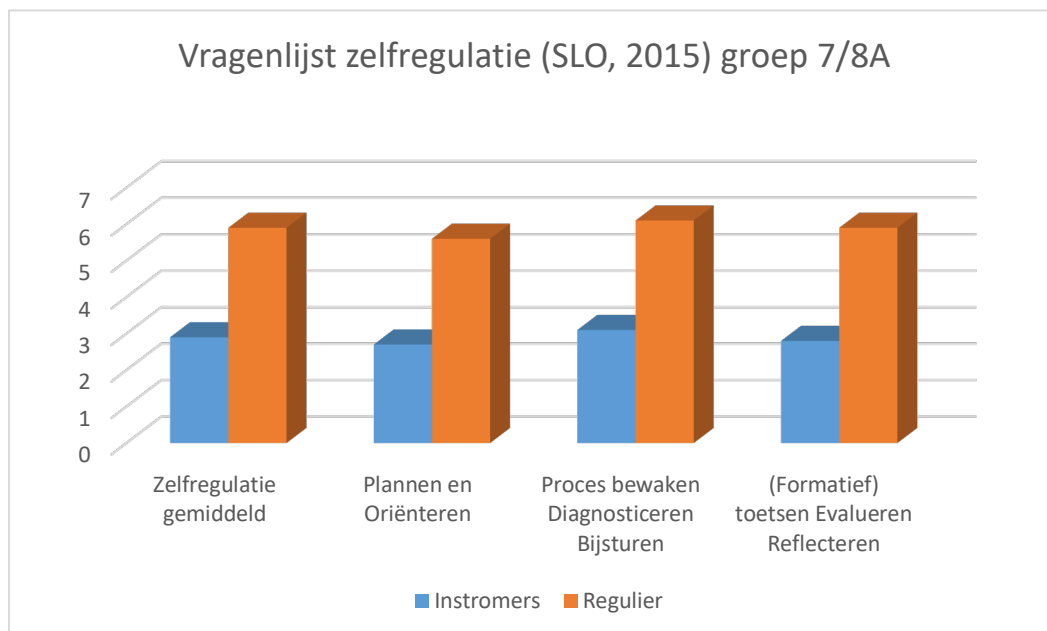
De data is verwerkt in tabellen in Excel en vervolgens gepresenteerd in een grafiek. De resultaten worden weergegeven per groep. De resultaten van de instromers worden vergeleken met die van de reguliere leerlingen.



Figuur 7. Resultaten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) groep 6

De instromers uit groep 6 scoren het inzetten van metacognitieve leerstrategieën zowel voor, tijdens als na het zelfstandig leren hoger dan de reguliere leerlingen. De metacognitieve strategieën *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen* worden het meest toegepast door de instromers (7,1).

Het minst worden *oriënteren* en *plannen* toegepast. De reguliere leerlingen passen de strategieën in alle drie de fasen ongeveer evenveel toe.

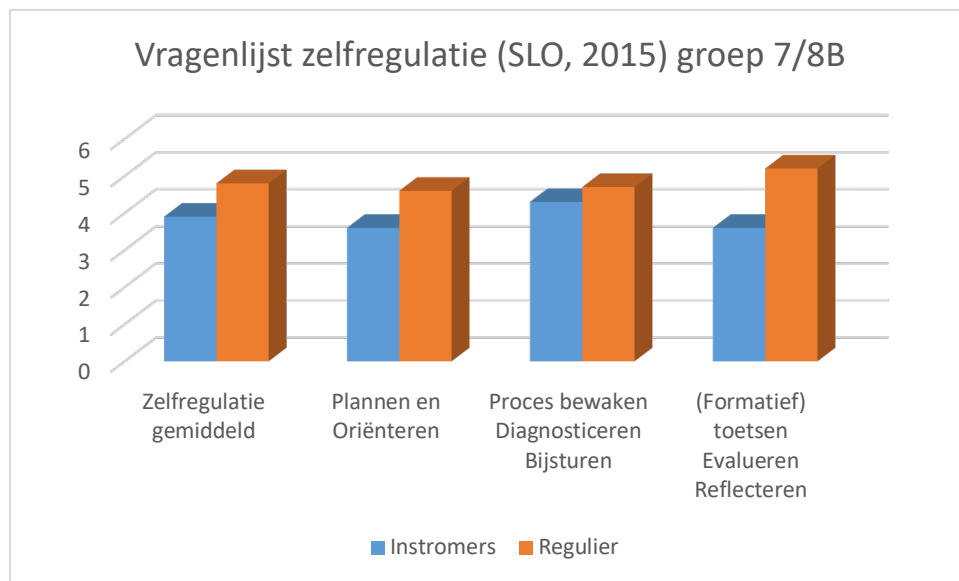


Figuur 8. Resultaten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) groep 7/8A

In groep 7/8A zijn de verschillen tussen de scores van de instromers en de reguliere leerlingen groter dan in de andere twee groepen. De instromers scoren in alle fasen van zelfstandig leren lager dan de instromers in de andere twee groepen.

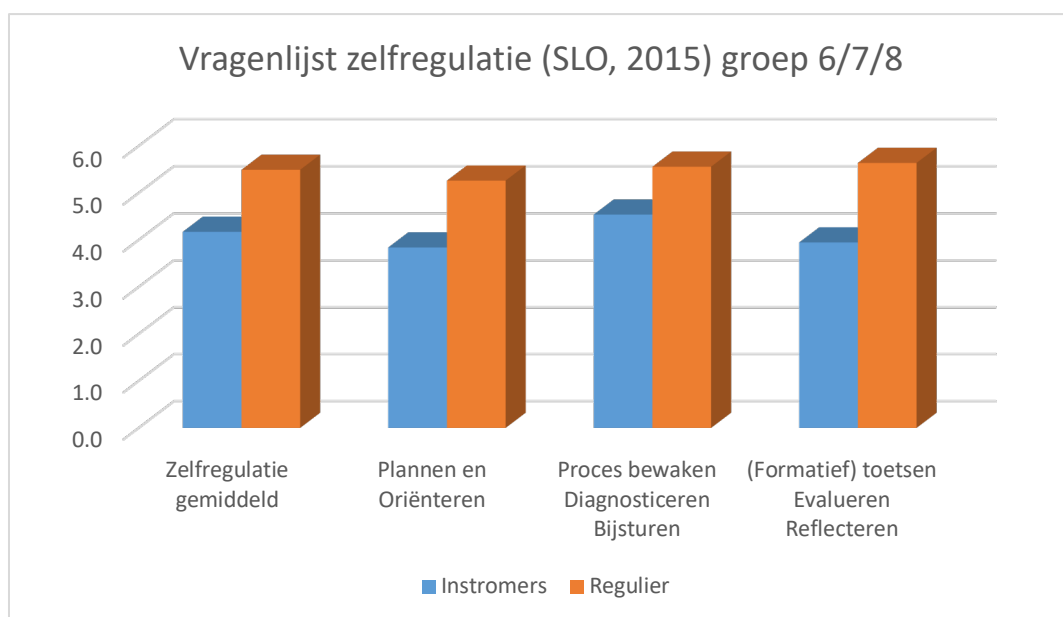
Zowel de instromers als de reguliere leerlingen in groep 7/8A maken het meest gebruik van de strategieën *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen*.

De instromers en de reguliere leerlingen scoren net als de instromers in groep 6 het laagst op de strategieën *oriënteren* en *plannen*, die bij de voorbereidingsfase horen.



Figuur 9. Resultaten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) groep 7/8B

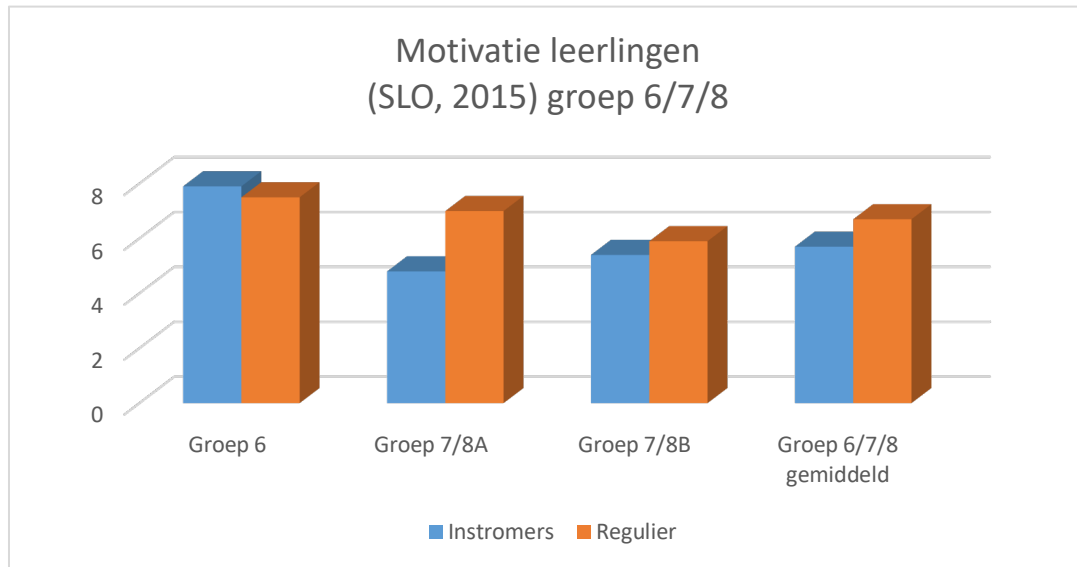
De instromers uit groep 7/8B scoren in alle drie fasen lager dan de reguliere leerlingen. De instromers uit deze groep scoren, net als de instromers in de andere groepen, het hoogst op *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen*, strategieën die *tijdens* het zelfstandig leren worden ingezet. De scores van de instromers op de strategieën in de voorbereidings- en evaluatiefase zijn gelijk. De reguliere leerlingen in groep 7/8B scoren het hoogst op *evalueren* en *reflecteren*. De reguliere leerlingen uit groep 7/8A scoren gemiddeld hoger op *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen* (5,9) dan de reguliere leerlingen uit groep 6 (5,6) en 7/8B (4,8). In alle drie de groepen is te zien dat de instromers de strategieën *tijdens* het zelfstandig leren het meest inzetten. Verder valt op dat er duidelijke verschillen tussen de drie groepen zijn: het verschil tussen de instromers en de reguliere leerlingen is groter in groep 7/8A dan in de twee andere groepen.



Figuur 10. Resultaten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015). Gemiddeldes groep 6/7/8

Als alle data bij elkaar gevoegd worden tot een gewogen gemiddelde van de drie groepen, dan is te zien in figuur 10 dat de instromers tijdens alle fasen van het zelfstandig leren lager scoren (4,2) dan de reguliere leerlingen (5,5). Zowel de instromers als de reguliere leerlingen scoren het hoogst op *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen*. Strategieën die horen bij de voorbereidings- en evaluatiefase worden het minst ingezet door zowel instromers als reguliere leerlingen.

Met de vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) is het mogelijk om naast de metacognitieve leerstrategieën, ook de motivatie van leerlingen tijdens het zelfstandig leren in kaart te brengen. Er zijn tien vragen gesteld over motivatie, zoals te zien in bijlage D. De resultaten zijn weergegeven in figuur 11.



Figuur 11. Motivatie vooronderzoek leerlingen groep 6/7/8

De motivatie van de instromers in groep 6 is hoger (7,9) dan de motivatie van de reguliere leerlingen in groep 6 (7,5). In de andere twee groepen is dit andersom en is de motivatie van de instromers lager dan de motivatie van de reguliere leerlingen. Het verschil tussen de instromers en reguliere leerlingen in groep 7/8A is groter dan in de andere twee groepen.

De instromers van groep 6 kennen de hoogste score (4) toe aan:

- Ik vind het belangrijk dat ik tijdens de les steeds beter word in bepaalde opdrachten.
- Ik vind veel opdrachten tijdens de les leuk om te doen

De instromers van groep 7/8A kennen de hoogste score (3,3) toe aan:

- Ik denk dat ik opdrachten tijdens de les succesvol kan maken.

De instromers van groep 7/8B kennen de hoogste score (2,9) toe aan:

- Tijdens de les leer ik vaardigheden die ik buiten de les kan gebruiken.

4.2.3 Deelvraag 3

Welke leerstrategieën zetten leerkrachten in die bijdragen aan het bevorderen van zelfstandig leren van instromers?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, hebben de leerkrachten een vragenlijst ingevuld met 16 vragen die betrekking hebben op het bevorderen van metacognitieve leerstrategieën *voor*, *tijdens* en *na* het zelfstandig leren (zie bijlage F). De vragen zijn geclusterd naar de metacognitieve leerstrategieën zoals weergegeven in figuur 2. De leerkrachten kunnen antwoord geven op een 4-puntsschaal, die ook hier is omgezet naar een 10-puntsschaal, om de resultaten beter te kunnen vergelijken met de resultaten van de leerlingen.

Vragenlijst leerkrachten	
<i>Stimuleren van</i> oriënteren en plannen	3,9
<i>Stimuleren van</i> Proces bewaken Diagnosticeren Bijsturen	6,1
<i>Stimuleren van</i> (Formatief) toetsen Evalueren Reflecteren	4

Figuur 12. Resultaten vragenlijst leerkrachten

Zoals te zien is in figuur 12, bevorderen de leerkrachten in alle drie de fasen strategieën die zelfstandig leren ondersteunen. Leerkrachten bieden het meest ondersteuning *tijdens* het zelfstandig leren, wanneer de vaardigheden *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen* worden toegepast. De leerkrachten geven de hoogste score aan het stimuleren gefocust te blijven op de taak en het stimuleren na te denken over wat er nog moeilijk is.

De leerkrachten geven verder aan dat ze het minst vaak leerlingen stimuleren te voorspellen of ze de taak aan de hand van hun plan kunnen voltooien, in de fase *voor* het zelfstandig leren.

4.3 Ontwerpfase

Zoals te lezen was bij de resultaten op deelvraag 1, blijkt uit de vragenlijst dat leerkrachten behoefte hebben aan:

1. Theoretische kennis over zelfstandig leren
2. Effectief leerkrachtgedrag dat zelfstandig leren bevordert
3. Kennis over bevorderen van bewustwording van gedrag van leerlingen

In de ontwerpfase heb ik aan de leerkrachten een presentatie gegeven over de theorie met betrekking tot zelfstandig leren. Hierbij kwamen de centrale begrippen *metacognitieve leerstrategieën*, *eigenaarschap*, *motivatie* en *effectief leerkrachtgedrag* aan bod. Om de theorie voor de leerkrachten te laten leven, hebben we in verschillende werkvormen de theorie vertaald naar de praktijk. Zo had ik verschillende casussen beschreven, waarbij leerkrachten voorbeelden hebben bedacht van modellering, expliciete instructie en het stellen van vragen. In de vorm van rollenspelen hebben de leerkrachten dit vervolgens uitgespeeld en ingeoeft.

De leerkrachten gaven na afloop aan dat ze de nieuwe inzichten heel verrassend en waardevol vonden, met name het geven van expliciete instructie, waarbij de leerkracht uitlegt wat het uiteindelijke doel is van het inzetten van een bepaalde strategie.

Naast deze scholing heb ik Het Werkmaatje (zie bijlage H) gepresenteerd. Het Werkmaatje is een ontwerp dat ik heb gemaakt aan de hand van de resultaten van deelvraag 1, gecombineerd met de theorie over het bevorderen van zelfstandig leren. In Het Werkmaatje zijn de metacognitieve strategieën per fase van zelfstandig leren vertaald naar vragen die de leerlingen helpen bij het inzetten van leerstrategieën en zorgen voor meer betrokkenheid bij het leerproces (Kostons et al, 2014). Ook zorgen de vragen die op Het Werkmaatje staan, voor bewustwording van het gedrag van instromers tijdens het zelfstandig leren.

We hebben in het team afgesproken de nieuwe instructievormen en het Werkmaatje gedurende drie weken drie keer per week in te zetten voor, tijdens en na het zelfstandig leren. Het Werkmaatje is uitgedeeld aan de leerkrachten en leerlingen uit groep 6,7 en 8. We hebben afgesproken dat de leerkracht in deze drie weken in elke fase de vragen stelt die op het Werkmaatje staan, om zo de leerlingen kennis te laten maken met Het Werkmaatje met als uiteindelijke doel dat leerlingen Het Werkmaatje op den duur zelf gaan inzetten. Er zijn geen concrete data verzameld over de begeleiding van de leerkrachten.

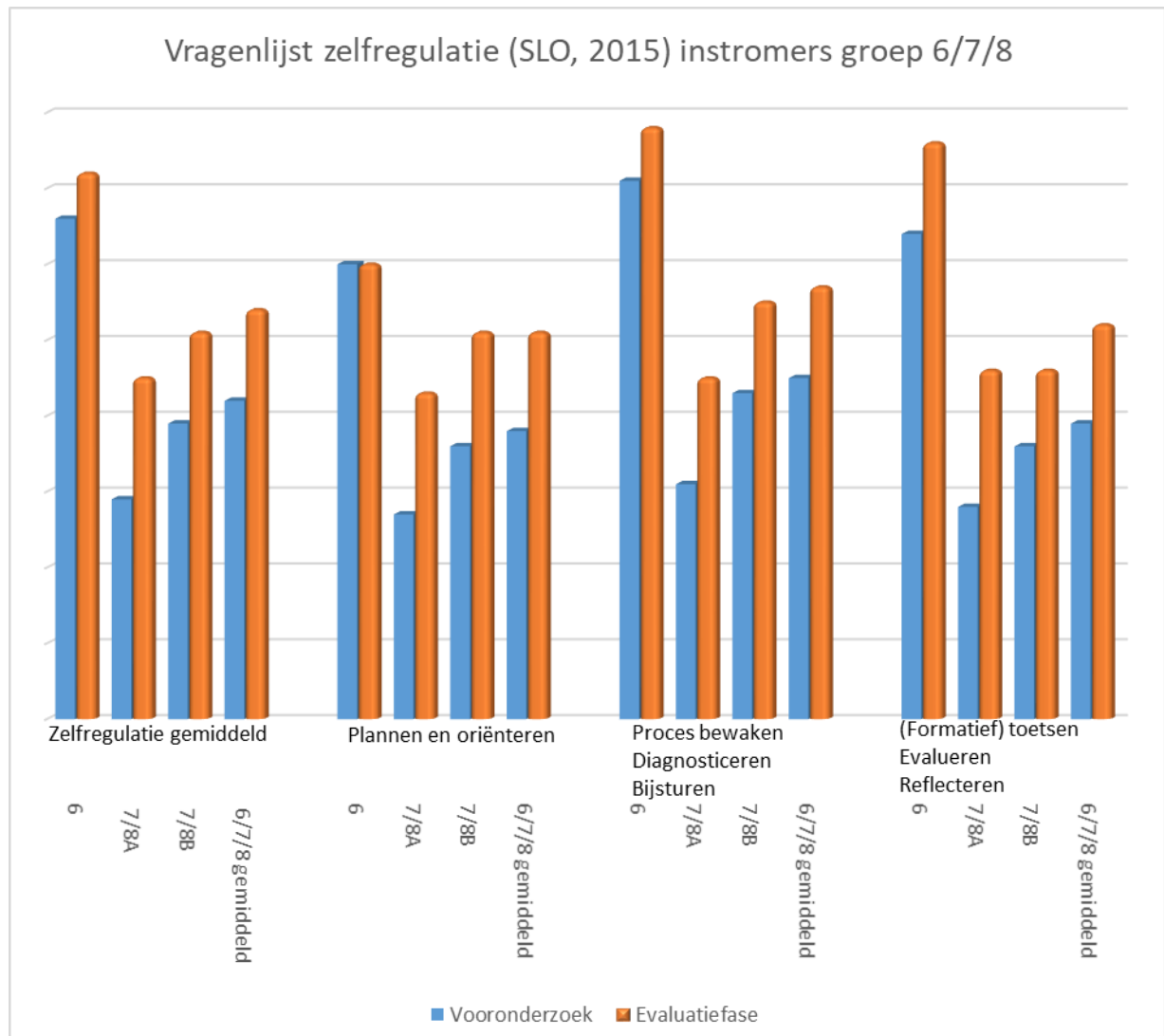
4.4 Resultaten van de evaluatiefase

Nadat de leerlingen drie weken onder begeleiding van de leerkrachten met Het Werkmaatje hebben gewerkt, zijn de vragenlijsten behorend bij deelvragen 2 en 3 nogmaals afgenomen.

4.4.1 Deelvraag 2

Welke leerstrategieën zetten instromers in die gemotiveerd zelfstandig leren ondersteunen?

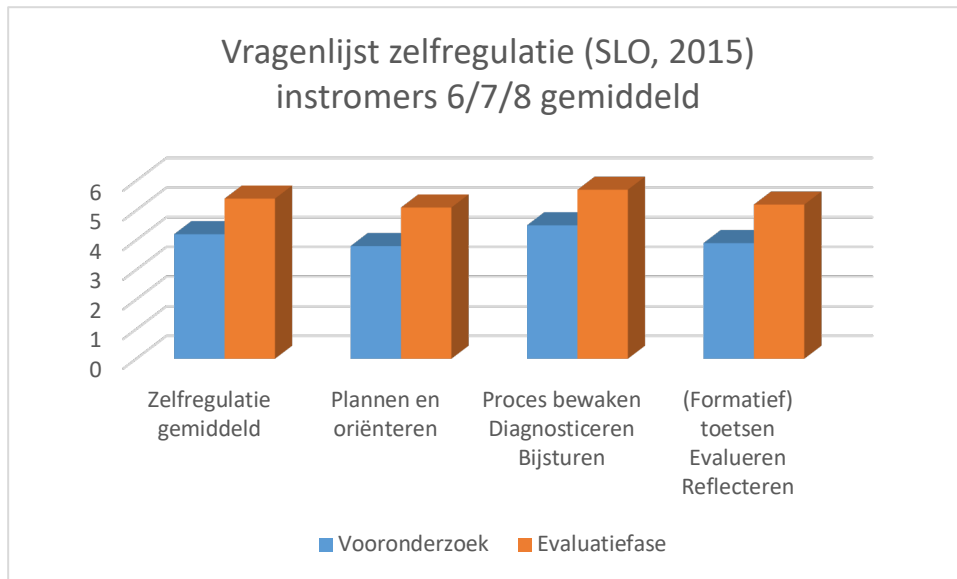
De resultaten van de instromers zijn weergegeven in figuur 13.



Figuur 13. Resultaten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) instromers groep 6/7/8

In figuur 13 is te zien dat de inzet van metacognitieve leerstrategieën door de instromers is toegenomen in alle drie de groepen in elke fase van het zelfstandig leren, met uitzondering van groep 6. In groep 6 worden *oriënteren* en *plannen* evenveel ingezet in de fase van vooronderzoek en in de evaluatiefase.

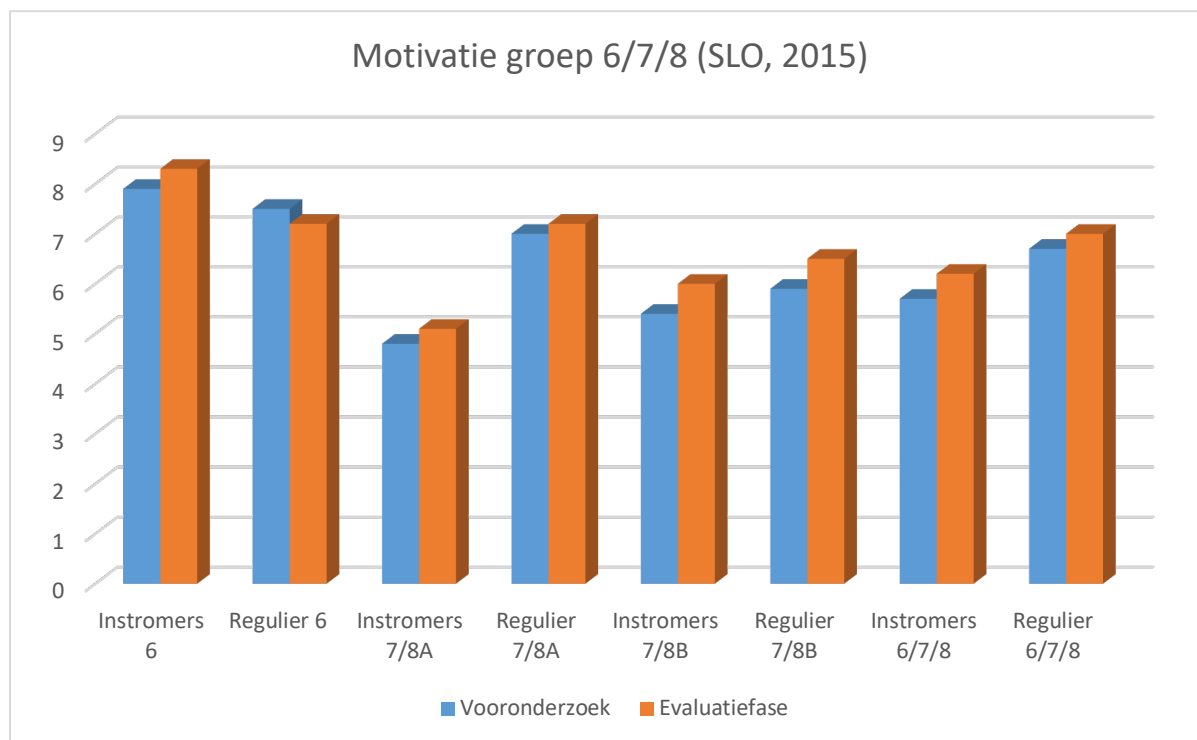
Zowel in de fase van vooronderzoek als in de evaluatiefase worden de strategieën *Proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen* het meest toegepast door de drie groepen. De instromers in groep 6 scoren zichzelf in elke fase het hoogst, zowel tijdens het vooronderzoek als in de evaluatiefase. De grootste gemiddelde toename van het inzetten van leerstrategieën is te zien in groep 7/8A.



Figuur 14. Vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) groep 6/7/8 gemiddeld

In elke fase van zelfstandig leren is een gelijke toename te zien van het inzetten van metacognitieve leerstrategieën na drie weken inzet van het Werkmaatje. Instromers scoren zichzelf gemiddeld het hoogst op het inzetten van de strategieën *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen*, net als in de fase van vooronderzoek. Gemiddeld genomen is de zelfregulatie onder instromers toegenomen van 4,2 naar 5,4. Ondanks de toename in het inzetten van metacognitieve leerstrategieën, kan niet met zekerheid worden gezegd dat de toename in het inzetten van leerstrategieën een direct gevolg is van het inzetten van Het Werkmaatje. Om dat te kunnen bewijzen, had een controlegroep dezelfde periode zonder Werkmaatje moeten werken.

De motivatie van zowel instromers als reguliere leerlingen is meegenomen in het verwerken van de data. De resultaten van de fase van vooronderzoek en van de evaluatiefase zijn weergegeven in figuur 15.



Figuur 15. Motivatie groep 6/7/8 (vragenlijst SLO, 2015).

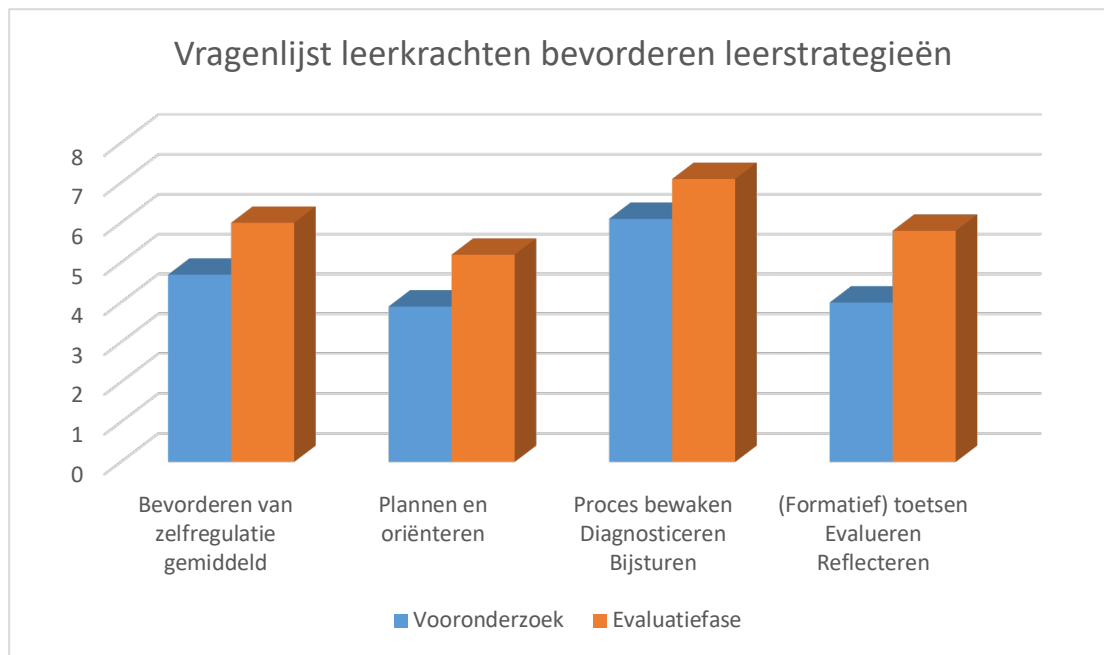
De motivatie van de leerlingen in groep 6 is het hoogst. De motivatie van de reguliere leerlingen in groep 6 is in de evaluatiefase afgenomen van 7,5 naar 7,2. In de overige twee groepen is de motivatie van zowel de instromers als van de reguliere leerlingen toegenomen. Het verschil tussen instromers en reguliere leerlingen is het grootst in groep 7/8A. In die groep is de motivatie van de instromers het laagst; zowel in de fase van vooronderzoek als in de evaluatiefase. Gemiddeld genomen over de drie groepen is de motivatie van de instromers lager dan van de reguliere leerlingen: resp. 6,2 en 7 in de evaluatiefase. De verschillen die zichtbaar zijn tussen de groepen kunnen niet verklaard worden vanuit de verzamelde data.

De motivatie in bijna alle groepen is toegenomen na drie weken inzet van het Werkmaatje. Toch kan niet met zekerheid gesteld worden dat het Werkmaatje de oorzaak van de toename in motivatie is: daarvoor ontbreekt in het onderzoek een controlegroep die het Werkmaatje niet had moeten gebruiken.

4.4.2 Deelvraag 3

Welke leerstrategieën zetten leerkrachten in die bijdragen aan het bevorderen van zelfstandig leren?

Er is een toename te zien van het inzetten van strategieën die zelfstandig leren bevorderen in elke fase van het zelfstandig leren.



Figuur 16. Staafdiagram bevorderen zelfregulatie door leerkrachten

Leerkrachten bevorderen de strategieën *proces bewaken*, *bijsturen* en *diagnosticeren* het meest. De grootste toename is te zien bij het (formatief) *toetsen*, *evalueren* en *reflecteren*. Leerkrachten doen dat het meest door leerlingen na het maken van de opdrachten na te laten denken of zij alles snappen en of ze het doel behaald hebben.

Hoofdstuk 5 – Conclusie en Discussie

5.1 Conclusie

In de conclusie wordt aan de hand van de deelvragen antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvraag:

Wat hebben instromers nodig om zelfstandig te kunnen leren binnen het Freinetonderwijs?

5.1.1 Deelvraag 1

Wat hebben leerkrachten nodig om instromers te begeleiden bij het zelfstandig leren?

Uit het onderzoek blijkt, dat zelfstandig leren voor *alle* leerkrachten een vorm van werken is waarbij de leerkracht een instructie geeft, en de leerlingen vervolgens aan het werk gaan *zonder* directe begeleiding van de leerkracht. Leerlingen proberen hun eigen problemen op te lossen. Hiermee sluiten de leerkrachten aan bij de definitie van Boekaerts en Simons (Boekaerts, 1995), waarbij leerlingen zelfstandig de sturing van de eigen leerprocessen in handen nemen. De leerkrachten geven daarnaast aan de instromers intensiever te begeleiden dan de reguliere leerlingen. Om het zelfstandig leren effectief te bevorderen, moeten strategieën voor zelfstandig leren expliciet worden onderwezen (Kostons, 2014) en (Vandenbussche, 2010). Instromers geven verder aan begeleiding nodig te hebben om de stap naar eigenaarschap te zetten (Beek, 2017). Ze moeten daarom de vaardigheden om zelfstandig te kunnen leren, onderwezen krijgen met instructie op maat (Boekaerts, 1995). De leerkrachten geven echter aan onvoldoende kennis te hebben van effectief leerkrachtgedrag om zelfstandig leren te bevorderen. Daarnaast wordt gevraagd hoe we kinderen meer bewust kunnen maken van hun eigen gedrag.

Samengevat hebben leerkrachten het volgende nodig:

1. Theoretische kennis over zelfstandig leren
 2. Effectief leerkrachtgedrag dat zelfstandig leren bevordert
 3. Bevorderen van bewustwording van gedrag bij leerlingen
1. Theoretische kennis over zelfstandig leren

Elk kind heeft behoefte aan relatie, autonomie en aan competentie (Stevens, 1997). Als aan deze drie basisbehoeften wordt voldaan, dan is er motivatie en zin in (zelfstandig) leren. Het Freinetonderwijs gaat uit van ervaringsgericht leren en sluit daarmee aan bij de intrinsieke motivatie van kinderen om te leren (Vereniging voor Freinetpedagogie, sd). Hoewel de instromers van de leerkrachten een grote mate van autonomie krijgen, geven ze zelf aan meer controle en feedback van de leerkracht te willen (Beek, 2017). Om deze begeleiding te kunnen bieden, hebben leerkrachten kennis nodig van zelfstandig leren.

Zelfstandig leren bestaat uit drie verschillende fasen: *de voorbereidingsfase*, *de uitvoeringsfase* en *de evaluatiefase* (Zimmerman B. , 2002). In elke fase worden andere vaardigheden van leerlingen gevraagd, waarbij metacognitieve leerstrategieën moeten worden ingezet, zoals te zien is in figuur 2.

Fase van zelfstandig leren	Metacognitieve leerstrategie
Vorbereidingsfase	Oriënteren Plannen
Uitvoeringsfase	Proces bewaken Diagnosticeren Bijsturen
Evaluatiefase	(Formatief) toetsen Evalueren Reflecteren

Figuur 2. Metacognitieve leerstrategieën in verschillende fasen van zelfstandig leren (samengesteld uit: Zimmerman, 2002 en Kostons, 2014).

Om de leerkrachten te helpen de vertaling te maken van de theorie naar de praktijk, hebben we in verschillende actieve werkvormen geoefend met effectieve instructievormen. De leerkrachten hebben aangegeven dit als heel waardevol, verrassend en leerzaam te hebben ervaren. Daarnaast heb ik een hulpmiddel voor de leerlingen ontwikkeld: Het Werkmaatje (zie bijlage H). In Het Werkmaatje zijn de drie fasen van zelfstandig leren gecombineerd met de metacognitieve leerstrategieën. Door de metacognitieve leerstrategieën in vragende vorm aan te bieden, wordt het bewustzijn van de instromers met betrekking tot het leerproces groter en daarmee ook de betrokkenheid.

2. Effectief leerkrachtgedrag dat zelfstandig leren bevordert

Effectief leerkrachtgedrag maakt dat leerlingen de gestelde leerdoelen halen, gemotiveerd zijn en zich competent voelen (Deci, 2000). Leerkrachten kunnen dit bereiken door het opdelen van de activiteit, door *modelling*, door het geven van *hints* en door leerlingen te stimuleren metacognitieve leerstrategieën in te zetten. Deze metacognitieve leerstrategieën moeten expliciet worden onderwezen; de leerkracht legt dan uit hoe een bepaalde strategie ingezet kan worden én hoe en waarom het inzetten van deze strategie bijdraagt aan een betere leerprestatie (Jacobse, 2009). De leerkrachten hebben met mijn begeleiding op een actieve manier kennisgemaakt en geoefend met effectief leerkrachtgedrag en dat vervolgens ingezet in de klas.

3. Bevorderen van bewustwording van gedrag bij leerlingen

Door te luisteren naar wat instromers nodig hebben, vertrouwen te bieden en het goede voorbeeld te geven als leerkracht, voldoe je aan de pedagogische voorwaarden voor het ontstaan van een goede relatie, een van de basisbehoeften die kinderen nodig hebben om tot zelfstandig leren te komen (Stevens, 1997). Instromers hebben hulp nodig van de leerkracht bij taakinisatie, zelfregulatie en het volhouden van aandacht (Beek, 2017). Leerkrachten kunnen hierbij ondersteunen door hints te geven, vragen te stellen om de instromers op weg te helpen en door de taak in stukjes te laten opdelen (Dawson, 2010). De vragen op Het Werkmaatje zorgen ervoor dat de instromers tijdens het zelfstandig leren gefocust zijn en blijven op het eigen leerproces. De leerkrachten kunnen in eerste instantie samen met de leerlingen de vragen op Het Werkmaatje beantwoorden en vervolgens de autonomie steeds meer bij de instromers neerleggen.

5.1.2 Deelvraag 2

Welke leerstrategieën zetten instromers in die gemotiveerd zelfstandig leren ondersteunen?

Instromers maken in alle drie de groepen in toenemende mate gebruik van alle metacognitieve leerstrategieën die zelfstandig leren ondersteunen. Zowel in groep 6, 7 als 8 worden de strategieën *proces bewaken*, *diagnosticeren* en *bijsturen* het meest ingezet. Het minst worden de strategieën *oriënteren* en *plannen* toegepast, die bij de *voorbereidingsfase* horen. De grootste gemiddelde toename is echter wel te zien bij *oriënteren* en *plannen*. Deze toename is gunstig, gekeken naar de onderzoeken van Kostons en Hannink, waaruit blijkt dat de strategieën *oriënteren*, *plannen*, *proces bewaken*, *bijsturen* en *evalueren* het grootste effect hebben op het bevorderen van zelfstandig leren (Kostons, 2014, (Hannink, 2009)). Een toename van het inzetten van strategieën als *evalueren* en *reflecteren*, geeft een leerling meer inzicht in effectief leergedrag (Tijssen, 2007).

Motivatie speelt een grote rol bij het inzetten van zelfregulatie en het bereiken van doelen bij zelfgestuurd leren (Kostons, 2014 en (Pintrich, 1990)). Binnen het Freinetonderwijs staan de ervaringen van kinderen centraal. Door vanuit de eigen ervaringen het onderwijs vorm te geven, wordt de intrinsieke *motivatie* om te leren vergroot (De Vereniging voor Freinetpedagogie, 2017). Uit de resultaten van deelvraag 1 blijkt inderdaad dat instromers strategieën die zelfstandig leren ondersteunen, vaker inzetten. Daarnaast blijkt dat de motivatie van de instromers is toegenomen. Daarmee sluiten we aan bij de bevindingen van Deci (2000), die bewees dat een grotere intrinsieke motivatie leidt tot betere zelfregulatie en dus effectiever zelfstandig leren (Deci, 2000).

5.1.3 Deelvraag 3

Welke leerstrategieën zetten leerkrachten in die bijdragen aan het bevorderen van zelfstandig leren?

Leerkrachten dragen in toenemende mate bij aan het bevorderen van alle strategieën die zelfstandig leren ondersteunen. De mate waarin leerkrachten ondersteuning bieden, verschilt per strategie. Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten de meeste ondersteuning bieden bij de strategieën *proces bijhouden*, *bijsturen* en *diagnosticeren*. Leerlingen worden vrijwel altijd gestimuleerd zich gefocust op de taak te houden. Daarnaast vragen leerkrachten vaak of leerlingen alles begrijpen. Aandacht besteden aan het *plannen* en *oriënteren* op de taak gecombineerd met *reflecteren* en *evalueren*, laten een positief effect zien op het zelfstandig leren van leerlingen (Kostons et al, 2014). Het is daarom positief dat de grootste toename van het inzetten van ondersteuning te zien is bij de strategieën *reflecteren* en *evalueren*, in de fase *na het zelfstandig leren*: leerkrachten stimuleren leerlingen vaker na te denken of ze alles snappen en of ze het doel hebben behaald.

5.2 Beantwoorden onderzoeksvraag

Wat hebben instromers nodig om zelfstandig te kunnen leren binnen het Freinetonderwijs?

5.2.1 Goed ontwikkelde metacognitieve vaardigheden

Om zelfstandig te kunnen leren, moet voldaan worden aan de drie basisbehoeften autonomie, competentie en relatie (Deci, 2000). Het bevorderen van metacognitieve leerstrategieën draagt bij aan het vervullen van deze drie basisbehoeften en is voorwaardelijk om tot zelfstandig leren te komen (Kostons, 2014). Het Werkmaatje kan gebruikt worden om de inzet van metacognitieve leerstrategieën aan te leren. Door het vergroten van het metacognitief bewustzijn, raken leerlingen meer gemotiveerd om te leren (Deci, 2000).

Nadat de groepen 6,7 en 8 een aantal weken hebben gewerkt met Het Werkmaatje, is er een toename te zien bij de leerlingen in zowel de inzet van strategieën die zelfstandig leren ondersteunen, als in de motivatie. Deze toename is bij zowel de instromers als de reguliere

leerlingen zichtbaar. Ook de reguliere leerlingen lijken dus te profiteren van de extra aandacht voor het begeleiden bij het zelfstandig leren.

5.2.2 Leerkrachten die kennis hebben van zelfstandig leren en effectieve instructievormen

Om zelfstandig te kunnen leren is het van belang dat leerlingen opdrachten goed lezen, luisteren, plannen, geconcentreerd werken en op tijd om hulp vragen. Leerkrachten kunnen hierbij een rol spelen door voorkennis op te halen en door leerlingen te stimuleren hardop te denken tijdens het proces. Deze vaardigheden leren leerlingen vooral door feedback te krijgen op het proces van werken (Hattie J., 2009). Effectieve instructievormen hierbij zijn *modelling*, *het geven van hints*, *expliciete instructie* en *effectieve feedback* (Kostons, 2014, Vandenbussche, 2010).

Leerkrachten gaven in de fase van vooronderzoek aan intensievere begeleiding te bieden aan instromers. Hoewel het loslaten van instromers nodig is om ze meer autonoom te maken, moet dat op een zorgvuldige manier gebeuren. Leerlingen moeten de vaardigheden om zelfstandig te kunnen leren, onderwezen krijgen met instructie op maat (Boekaerts, 1995). Het bieden van structuur in de vorm van heldere en redelijke verwachtingen vergroot de motivatie en het competentiegevoel bij leerlingen (Tucker, 2002). Door vragen te stellen en de leerlingen zelf te laten bedenken wat er per fase van zelfstandig leren nodig is om het leerdoel te bereiken, stimuleren de leerkrachten het inzetten van metacognitieve leerstrategieën. Daarmee neemt ook de motivatie van de instromers toe.

Met dit onderzoek is duidelijk geworden wat instromers nodig hebben om zelfstandig te kunnen leren binnen het Freinetonderwijs. Door het stimuleren van metacognitieve leerstrategieën worden de instromers bewuster van het leerproces en neemt de motivatie om te leren toe. Leerkrachten hebben hierbij een begeleidende rol, waarin instructievormen als *modelling*, *het geven van hints* en *effectieve feedback* effectief zijn en het inzetten van leerstrategieën bevorderen (Kostons, 2014). De eerste stap naar een meer zelfstandige leerhouding van instromers is daarmee gezet!

5.3 Discussie

Terugkijkend op het onderzoek, zou ik een aantal aspecten een volgende keer anders aanpakken.

De resultaten van de vragenlijst over het inzetten van metacognitieve leerstrategieën van leerlingen heb ik pas na het afronden van het onderzoek met de leerkrachten gedeeld. Ik ben ervan overtuigd dat als ik de resultaten meteen na de eerste afname in de fase van vooronderzoek had gedeeld, de leerkrachten tijdens de werkperiode met Het Werkmaatje effectiever begeleiding hadden kunnen bieden bij het *oriënteren op* en het *plannen* van het leerproces, wat een groot effect heeft op het bevorderen van zelfstandig leren (Kostons, 2014). Doordat er nu een toename te zien is van het inzetten van deze strategie zonder dat deze informatie bekend was bij de leerkrachten, mag aangenomen worden dat deze toename anders nog groter was geweest.

De vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015) is oorspronkelijk bedoeld voor leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De vragen zijn niet aangepast voor de leerlingen uit groep 6, 7 en 8. De resultaten laten zien dat de instromers in groep 6 een hogere score hebben dan de instromers in de andere groepen. Hoewel geen van de leerlingen heeft aangegeven de vragen te moeilijk te vinden, lijken jonge leerlingen naïever en optimistischer over hun eigen mogelijkheden om te leren (Vandenbussche, 2010). Ook past de inzet van leerstrategieën beter bij de oudere kinderen uit groep 8 dan bij jongere kinderen (Dejonckheere et al., 2011). Daarnaast blijken leerlingen metacognitieve

leerstrategieën met name te ontwikkelen rond de middelbare schoolleeftijd (Veenman, 2013). Daarnaast zijn er duidelijke verschillen te zien in de resultaten tussen de verschillende groepen. De instromers in groep 7/8A scoren zichzelf een stuk lager dan de instromers in de andere twee groepen. Wat de reden hiervoor is, heb ik niet onderzocht en zijn slechts aannames die ik niet met concrete data kan weerleggen. Het zou daarom goed zijn als we als team afspraken maken over een uniforme instructiemethode en bij elkaar gaan observeren.

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het onderzoek heeft in een tijdsbestek van enkele weken plaatsgevonden. De gemeten effecten zijn daarom korte-termijn effecten, die direct na een interventie optreden (Kostons, 2014). Willen we deze eerste stap naar zelfstandig leren tot een duurzame verandering maken, dan biedt het aanbeveling om als team op papier zetten waar we nu staan en waar we naartoe willen (Jutten, 2009). Onderstaande aanbevelingen geven hierbij houvast.

5.4.1 Leerprestaties en formatieve assessment

Het bevorderen van metacognitieve leerstrategieën heeft een positief effect op leerprestaties en op de motivatie van leerlingen (Pintrich & De Groot, 1990, Kostons, 2014). Er is een toename te zien in de inzet van leerstrategieën en in motivatie, de leerprestaties zijn niet gemeten. Om de bevindingen van Pintrich & De Groot (1990) en Kostons (2014) te onderschrijven, is verder onderzoek nodig waarbij het meten van de leerprestaties wordt meegenomen in relatie tot zelfstandig leren en motivatie. Een manier om dat te doen is door het inzetten van *formatieve assessment*. Formatieve assessment is gericht op de ontwikkeling van leerlingen, waarbij kinderen hun eigen leerdoelen kiezen, zichzelf beoordelen en hun eigen leerproces sturen (Clarke, 2014). Het inzetten en ontwerpen van een logboek zou een mooi middel hiervoor kunnen zijn. Het is daarmee een mooie vervolgstap in de richting van eigenaarschap van leerlingen en passend bij de filosofie van het Freinetonderwijs.

5.4.2 Geven en meten van feedback

De vaardigheden die zelfstandig leren ondersteunen, leren leerlingen vooral door veelvuldig feedback te krijgen op het proces van werken. Vrijwel elke ingreep van de leerkracht heeft effect op het leergedrag (Hattie J. , 2009). Deze theorie is gedeeld met de leerkrachten, maar er is in dit onderzoek niet gemeten hoe vaak en welke feedback leerkrachten geven. Omdat de zelfregulatie en dus de kwaliteit van het zelfstandig leren bevorderd wordt als de leerkracht in staat is de juiste feedback te geven, strekt het tot aanbeveling om dat wel te gaan meten (Clarke, 2014).

5.5 Evaluatie van het onderzoeksproces

De leerkrachten op school hebben vorig jaar aangegeven handelingsverlegen te zijn in het begeleiden van instromers. In eerste instantie werd mij gevraagd een leerlijn 'zelfstandig leren' te ontwikkelen. Al gauw kwam ik erachter dat er al meerdere bestaande leerlijnen zijn die we zouden kunnen implementeren en dat een nieuwe leerlijn van mijn hand weinig toegevoegde waarde zou hebben.

Tijdens de fase van vooronderzoek bracht ik in kaart waar de behoefte van het team lag. Deze behoefte heb ik vertaald naar een praktisch hulpmiddel dat ik heb gepresenteerd tijdens een studiedag. Omdat het team had gerekend op de presentatie van een leerlijn, werden mijn ideeën niet meteen enthousiast ontvangen: er ontstond interne diversiteit (Wierdsma, 1992). We hebben toen gekeken of we consensus konden bereiken door ons ideaalbeeld van zelfstandig leren te

bepalen. Door te 'beginnen met het einde voor ogen' (Covey, 2009) was het makkelijker te bepalen welke stappen er nodig waren om bij die ideale eindsituatie uit te komen. Een eerste stap was naar ons eigen leerkrachtgedrag te kijken. Door aan de hand van de zevenstappendans (Cauffman & van Dijk, 2009) actief bezig te gaan en voorbeelden te bedenken van modelling, hints en vragen stellen, raakten de leerkrachten weer enthousiast over mijn plan en zagen ze in hoe belangrijk hun eigen gedrag is bij het bevorderen van zelfstandigheid van instromers en hoe een positieve manier van vragen stellen iemand verder kan helpen in het leerproces.

Gedurende het onderzoek en met name nu aan het eind, heb ik het gevoel dat ik nog heel veel meer zou willen onderzoeken. Voor mijn gevoel heb ik pas net de eerste stap gezet en nu wil ik graag door met de ontwikkeling en het veranderingsproces dat net in gang is gezet. Hoewel het onderzoeksproces veel tijd en energie heeft gekost, heb ik absoluut een flow ervaren die ik heel graag door wil zetten. Het maakt me trots dat ik deze waardevolle bijdrage heb kunnen leveren aan de schoolpraktijk!

Bibliografie

- Beek, M. v. (2017, juni). *Zij-instromers en structuurbehoefte binnen Freinetonderwijs*. Utrecht, Nederland: Hogeschool Utrecht.
- Boekaerts, M. &. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Cauffman, C., & van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Clarke, S. (2014). *Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment*. Rotterdam: Bazalt.
- Covey, S. (2009). *The seven habits of highly effective people*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- Dawson, P. &. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- De Lange, R. S. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Maklu.
- De Vereniging voor Freinetpedagogie. (2017, september 19). *Uitgangspunten van de Freinetpedagogie*. Opgehaald van www.freinet.nl: <http://www.freinet.nl/nl/uitgangspunten.html>
- Deci, E. &. Ryan, M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol 55(1), 68-78.
- Dejonckheere, P. J. (2011). Are fourth and fifth grade children better scientists through metacognitive learning? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(23).
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge USA: MIT Press.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom test uitgevers. .
- Fischer, T. J. (2014). *Onderzoek doen!: kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Fisher, D. F. (2009). In a reading state of mind. *Brain research, teacher modelling, and comprehension instruction*.
- Förre, M. &. (2010). Lezen.. denken.. begrijpen! *Handboek begripend lezen in het basisonderwijs*.
- Hannink, G. J. (2009). *Effecten van strategie-instructie versus directe instructie in het Praktijkonderwijs*. Groningen: GION.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Routledge.
- Hattie, J. T. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hendriks, M. (2013). *Doelgericht Leren binnen het Basisonderwijs*. Open Universiteit Nederland.
- Jacobse, A. (2009). *Metacognitieve training in het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Janson, D. (2015). *De coachende rol van leraren*. Opgeroepen op maart 12, 2018, van wij-leren.nl: <https://wij-leren.nl/coachen-van-leerlingen.php>

- Jutten, J. (2009). Systeemdenken in de klas. Praktische uitwerking voor het werken met de vijfde discipline. Opgeroepen op februari 4, 2013, van <http://www.onderwijsmaakjesamen/bijlagen/systeemdenken.pdf>
- Kamphuis, E. V. (2011). Feedback geven - een sterke leerkrachtvaardigheid. *Basisschoolmanagement*, 4-9.
- Koiter, E. (2016, mei). Leer kinderen leren! . Zwolle.
- Korthagen, F. (2007). *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*.
- Kostons, D. D.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Mulders, H. e. (2016). *Eigenaarschap, alignment en continuous improvement*. Huizen: Pica onderwijsmanagement.
- Oostdam, R. P. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pintrich, P. R. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. . *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood - a shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5-14.
- Simons, P. Z. (1995). Van zelfstandig werken naar zelf verantwoordelijk leren. *Studiehuisreeks*, volume 4, 7-20.
- Simons, R. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. *De diactiek van leren leren*, 7- 20.
- Sins, P. (2016). Zelfsturend leren word je aangeleerd. Opgeroepen op 4 12, 2018, van <http://dalton.nl/literatuur/item/245-zelfsturend-leren-word-je-aangeleerd>: <http://dalton.nl/literatuur>
- SLO. (2015). *Slimmer leren: zelfregulatie in de les*. Opgehaald van talentstimuleren.nl: <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/leermateriaal/4139-slimmer-leren-zelfregulatie-in-de-les>
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen*. Den Haag: Procesgroep: WSNS.
- Tijssen, K. B. (2007). Trots op je werk - kinderen zelf leren. *JSW (vol. 92)*, 18 - 21.

- Tucker, C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the schools*, vol. 39, 477-488.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Van der Donk, C. V. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Hoeven, J. (2009). *Leercoaching in het HBO*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Wulp, D. (2015). *Zelf gereguleerd leren is te leren*. Opgeroepen op januari 29, 2018, van wijleren.nl: <https://wijleren.nl/zelf-gereguleerd-leren.php>
- Van Dijk, A. S. (2016). *Zelfsturend leren wordt je aangeleerd: Het effectief professionaliseren van leraren in het bevorderen van zelfsturend leren in het basisonderwijs*. Rotterdam: ORD.
- Vandenbussche, L. (2010). Zelfregulerend leren in het lager onderwijs: een studie naar de realisatie door de leerkracht en de beïnvloedende factoren hierbij. Gent: Universiteit Gent.
- Veenman, M. V. (2013). Assessing metacognitive skills in computerized learning environments. *International handbook of metacognition and learning technologies*, 157-168.
- Verbiest, E., & Timmerman, M. (2008). Professionele leergemeenschappen: Wat en Waarom? *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*, 41-53.
- Vereniging voor Freinetpedagogie. (sd). *De vereniging voor Freinetpedagogie-uitgangspunten*. Opgeroepen op februari 26, 2018, van www.freinet.nl: <http://www.freinet.nl/nl/uitgangspunten.html>
- Voogt, J. &. (2010). *21st century skills - discussienota*. Enschede: Kennisnet.
- Wierdsma. (1992). *Becoming a learning organization: Beyond the learning curve*.
- Windroos. (2015). <http://windroos.nl/visiemijsie/>. Opgehaald van www.windroos.nl: <http://windroos.nl/>
- Windroos. (2017, september 26). *Missie en visie*. Opgehaald van www.windroos.nl: <http://windroos.nl/visiemijsie/>
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-72.

Bijlage A

Overzicht metacognitieve vaardigheden (Kostons et al, 2014)

1 Oriënteren

Vorbereiden van een leerproces

2 Plannen

Het ontwerpen van het leerproces, plannen

3 Proces bewaken

Leerproces toetsen aan plan, registreren vorderingen en (on)begrip

4 Diagnosticeren

Het vaststellen van het eigen niveau van kennis

5 Bijsturen

Veranderingen aanbrengen in het leerproces

6 Toetsen

Controleren of de leerstof beheerst wordt

7 Evalueren

Het beoordelen van het leerproces en
plan/doel

8 Reflecteren

Nadenken over leren, leeractiviteiten en –ervaringen

Bijlage B

Open vragenlijst Leerkrachten

Vragenlijst leerkrachten



Het doel van deze vragenlijst is om inzicht te krijgen wat leerkrachten nodig hebben om instromers te begeleiden bij het zelfstandig leren in het Freinetonderwijs.

Naam:

Ik geef les aan groep:

Vraag 1

Wat versta jij onder zelfstandig leren en werken?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 2

Wat is je ideaalbeeld ten aanzien van zelfstandig werken en leren? Welke rol heeft de leerling en welke rol heeft de leerkracht?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 3

Hoe begeleid jij zelfstandig leren en werken?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 4

Bied je instromers andere begeleiding bij het zelfstandig leren dan de andere kinderen? Zo ja, welke?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vraag 5

Heb je voldoende kennis over zelfstandig leren? Zo nee, wat zou je nog willen leren?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dank je wel voor je medewerking! Alle gegevens worden discreet en anoniem verwerkt.

Uitkomsten open vragenlijst leerkrachten

43

Bijlage D

Vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015)

Slimmer leren: zelfregulatie in de les

Welke opdrachten en oefeningen heb jij in de afgelopen lessen gedaan?

Deze vragenlijst gaat over hoe jij die opdrachten in de les hebt gedaan. Zet een kruisje in het juiste vakje. Je kunt maar één vakje aankruisen.

	<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
1. Ik vind het belangrijk dat ik tijdens de les steeds beter word in opdrachten.	☐	☐	☐	☐
2. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, denk ik na over hoe goed het lukt.	☐	☐	☐	☐
3. Als ik nadat ik een opdracht gedaan heb niet tevreden ben, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen.	☐	☐	☐	☐
4. Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat mijn doel voor die opdracht is.	☐	☐	☐	☐
5. Ik vind het belangrijk dat ik goed kan presteren tijdens de les.	☐	☐	☐	☐
6. Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen.	☐	☐	☐	☐
7. Als het maken van een opdracht niet goed ging, denk ik na over hoe dat kwam.	☐	☐	☐	☐
8. Ik vind het belangrijk om tijdens de les zoveel mogelijk dingen te leren.	☐	☐	☐	☐
9. Als ik terwijl ik met een opdracht bezig ben en merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik die opdracht anders kan doen..	☐	☐	☐	☐
10. Ik denk dat ik opdrachten tijdens de les succesvol kan maken.	☐	☐	☐	☐
11. Voor ik een opdracht ga doen, denk ik na over wat ik al over die opdracht weet en wat ik al kan.	☐	☐	☐	☐



	<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
12. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, concentreer ik me helemaal.	☐	☐	☐	☐
13. Nadat ik een opdracht gemaakt heb, bepaal ik of ik tevreden ben.	☐	☐	☐	☐
14. Ik vind veel opdrachten tijdens de les leuk om te doen.	☐	☐	☐	☐
15. Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen.	☐	☐	☐	☐
16. Nadat ik een opdracht gemaakt heb, denk ik na over wat goed en wat minder goed ging.	☐	☐	☐	☐
17. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, denk ik na over wat ik nog moet doen om mijn doel te halen.	☐	☐	☐	☐
18. Wanneer een opdracht niet goed ging, wil ik het opnieuw proberen.	☐	☐	☐	☐
19. Ik heb er vertrouwen in dat ik mijn doelen voor de les kan bereiken.	☐	☐	☐	☐
20. Wanneer ik een opdracht tijdens de les niet leuk vind, doe ik wel goed mijn best.	☐	☐	☐	☐
21. Nadat ik een opdracht gemaakt heb, bekijk ik of ik mijn doel gehaald heb.	☐	☐	☐	☐
22. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, controleer ik of ik die goed uitvoer.	☐	☐	☐	☐
23. Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat de vorige keer dat ik die opdracht deed minder goed ging.	☐	☐	☐	☐
24. Tijdens de les leer ik vaardigheden die ik buiten de les kan gebruiken.	☐	☐	☐	☐
25. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, probeer ik een beeld te vormen van de lesstof.	☐	☐	☐	☐
26. Wanneer ik een opdracht niet leuk vind, probeer ik manieren te bedenken om het voor mezelf leuker te maken.	☐	☐	☐	☐



	<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
27. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, benoem ik in mijn hoofd de stappen die ik moet nemen om de opdracht te maken.	☐	☐	☐	☐
28. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, probeer ik uit te vinden waarom het goed of juist minder goed gaat.	☐	☐	☐	☐



Bijlage E

Uitkomsten vragenlijst zelfregulatie (SLO, 2015)

Evaluatiefase groep 6

Zelfregulatie bij theorievakken - invoerschema													
Vul in:													
Bijna nooit =	1												
Soms =	2												
Vaak =	3												
Bijna altijd =	4												
Leerling	1/ZI	2/ZI	3/ZI	GEM	4/R	5/R	6/R	7/R	8/R	9/R	10/R	11/R	GEM
Ik vind het belangrijk dat ik tijdens de les steeds beter word in bepaalde opdrachten.	4	4	4		3	4	3	3	3	4	4	4	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, denk ik na over hoe goed ik het doe.	2	2	3		2	3	2	1	2	4	4	3	
Als ik nadat ik een opdracht gemaakt heb niet tevreden ben, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen.	3	3	4		1	2	3	3	2	3	4	4	
Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat mijn doel voor die opdracht is.	3	2	2		1	2	1	2	2	3	4	2	
Ik vind het belangrijk dat ik goed kan presteren tijdens de les.	4	4	4		2	3	3	1	4	4	4	3	
Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen.	3	2	3		2	3	4	2	3	3	4	3	
Als het maken van een opdracht niet goed ging, denk ik na over hoe dat kwam.	3	4	4		1	2	3	2	3	2	2	3	
Ik vind het belangrijk om tijdens de les zoveel mogelijk dingen te leren.	4	2	4		3	3	3	3	2	3	4	3	
Als ik terwijl ik met een opdracht bezig ben en merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik die opdracht anders kan doen.	2	2	4		1	2	4	2	3	3	4	4	
Ik denk dat ik opdrachten tijdens de les succesvol kan maken.	3	3	3		2	3	4	1	2	4	3	3	
Voor ik een opdracht ga doen, denk ik na over wat ik al over die opdracht weet en wat ik al kan.	3	2	3		2	2	4	3	3	3	3	4	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, concentreer ik me helemaal.	4	4	4		2	4	2	3	2	3	4	3	
Nadat ik een opdracht gemaakt heb, bepaal ik of ik tevreden ben.	2	2	2		3	2	2	2	3	4	4	3	
Ik vind veel opdrachten tijdens de les leuk om te doen.	4	4	4		3	3	4	3	4	4	4	3	
Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen.	3	2	4		1	2	3	2	2	3	3	2	
Nadat ik een opdracht gemaakt heb, denk ik na over wat goed en wat minder goed ging.	4	3	3		3	2	3	3	1	3	4	3	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, denk ik na over wat ik nog moet doen om mijn doel te halen.	3	4	3		2	2	4	4	3	3	3	4	
Wanneer een opdracht niet goed ging, wil ik het opnieuw proberen.	4	2	3		1	3	3	2	3	4	3	3	
Ik heb er vertrouwen in dat ik mijn doelen voor de les kan bereiken.	4	3	4		3	3	3	2	2	4	4	3	
Wanneer ik een opdracht tijdens de les niet leuk vind, doe ik wel goed mijn best.	3	2	4		4	3	3	3	4	4	4	2	
Nadat ik een opdracht gemaakt heb, bekijk ik of ik mijn doel gehaald heb.	4	3	4		3	3	3	3	4	2	4	2	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, controleer ik of ik die goed uitvoer.	3	2	4		1	3	3	3	3	4	4	3	
Voor ik een opdracht ga maken, denk ik na over wat de vorige keer dat ik die opdracht deed minder goed ging.	4	2	2		2	4	2	2	1	3	4	4	
Tijdens de les leer ik vaardigheden die ik buiten de les kan gebruiken.	3	4	3		3	3	4	3	1	2	4	3	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, probeer ik een beeld te vormen van de lesstof.	4	2	4		3	3	3	1	3	4	4	3	
Wanneer ik een opdracht niet leuk vind, probeer ik manieren te bedenken om het voor mezelf leuker te maken.	4	3	2		2	2	4	4	3	3	4	1	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, benoem ik in mijn hoofd de stappen die ik moet nemen om de opdracht te maken.	4	2	4		1	2	4	2	2	4	3	3	
Terwijl ik met een opdracht bezig ben, probeer ik uit te vinden waarom het goed of juist minder goed gaat.	4	4	4		2	2	4	1	3	4	3	3	
Score (1-10)	1	2	3	GEM	4	5	6	7	8	9	10	11	GEM
Motivatie	9,1	7,3	8,5	8,3	5,8	7,0	8,2	5,5	6,4	8,8	9,4	6,4	7,2
Zelfregulatie	7,7	5,8	8,2	7,2	3,5	5,5	7,0	4,8	5,5	7,7	8,8	7,3	6,3
Zelfregulatie vooraf	7,6	4,0	6,4	6,0	2,8	5,8	6,4	4,6	4,6	7,0	8,8	7,0	5,9
Zelfregulatie tijdens	7,8	6,3	9,3	7,8	3,3	5,9	7,8	4,4	5,9	8,9	8,9	7,8	6,6
Zelfregulatie na	7,6	7,0	8,2	7,6	4,6	4,6	6,4	5,8	5,8	6,4	8,8	7,0	6,2

Bijlage F

Vragenlijst leerkrachten metacognitieve leerstrategieën

Vragenlijst leerkrachten metacognitieve leerstrategieën



Het doel van deze vragenlijst is inzicht te krijgen in hoeverre leerkrachten bezig zijn met het ontwikkelen van metacognitieve kennis bij instromers in het Freinetonderwijs.

Naam:

(de antwoorden gegeven op de vragenlijst blijven anoniem)

Ik geef les aan groep: 6 - 7 - 8

Zet een rondje om het antwoord dat bij u past.

Nooit = Nog nooit gedaan Soms = Maandelijks/wekelijks Vaak = Minimaal 2 keer per week Altijd = Minimaal 1 keer per dag	n o o i t	s o m s	v a k	a l t i j d
1. Voordat ik met een les begin, stimuleer ik de leerlingen hun voorkennis op te halen	1	2	3	4
2. Aan het begin van de les laat ik de leerlingen hun eigen doelen opstellen naar aanleiding van het lesdoel (of doe dit samen met hen).	1	2	3	4
3. Voordat de leerlingen de opdrachten maken, laat ik hen een plan van aanpak bedenken (of doe dit samen met hen).	1	2	3	4
4. Ik stimuleer de leerlingen te voorspellen of zij de taak aan de hand van hun plan kunnen voltooien.	1	2	3	4
5. Ik stimuleer de leerlingen om zichzelf gefocust op de taak te houden (en zich niet te laten afleiden).	1	2	3	4
6. Ik stimuleer de leerlingen om hun eigen plan van aanpak te volgen.	1	2	3	4
7. Ik stimuleer leerlingen tijdens het maken van de opdrachten om na te denken over of zij alles begrijpen (of help hen daarbij).	1	2	3	4
8. Ik stimuleer leerlingen om tijdens het maken van de opdrachten zichzelf af te vragen wat zij nog moeilijk vinden en vaker geoefend moet worden.	1	2	3	4

9. Ik stimuleer leerlingen een andere manier van aanpak te kiezen (of helpen daarbij), wanneer het maken van de opdrachten niet lukt.	1	2	3	4
10. Ik stimuleer leerlingen wanneer dit nodig is een andere manier van aanpak te kiezen tijdens het leerproces.	1	2	3	4
11. Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten na te denken of zij alles snappen.	1	2	3	4
12. Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten zichzelf af te vragen of zij het doel van de les behaald hebben.	1	2	3	4
13. Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch na te denken over het leerproces (Wat ging goed? Wat kan beter?).	1	2	3	4
14. Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch na te denken over of zij de volgende keer eenzelfde aanpak zouden hanteren.	1	2	3	4
15. Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch te reflecteren op wat zij hebben geleerd over zichzelf en hun eigen manier van leren.	1	2	3	4
16. Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch te reflecteren op wat zij de volgende keer anders kunnen doen, zodat het leerrendement omhoog gaat.	1	2	3	4

Bijlage G

Uitkomsten vragenlijst leerkrachten metacognitieve leerstrategieën

Fase van vooronderzoek

Zelfregulatie leerkrachten								
Categorie	Leerkracht	1	2	3	4	5		
Vooraf	Voordat ik met een les begin, stimuleer ik de leerlingen hun voorkennis op te halen	3	4	3	4	3		
Vooraf	Aan het begin van de les laat ik de leerlingen hun eigen doelen opstellen naar aanleiding van het lesdoel	1	1	1	2	2		
Vooraf	Voordat de leerlingen de opdrachten maken, laat ik hen een plan van aanpak bedenken	2	2	2	2	2		
Vooraf	Ik stimuleer de leerlingen te voorspellen of zij de taak aan de hand van hun plan kunnen voltooien.	1	1	1	1	1		
Tijdens	Ik stimuleer de leerlingen om zichzelf gefocust op de taak te houden	4	3	3	4	2		
Tijdens	Ik stimuleer de leerlingen om hun eigen plan van aanpak te volgen	3	2	2	2	2		
Tijdens	Ik stimuleer leerlingen tijdens het maken van de opdrachten om na te denken of zij alles begrijpen	3	3	3	3	3		
Tijdens	Ik stimuleer de leerlingen om tijdens het maken van de opdrachten zichzelf af te vragen wat zij nog moeilijk vinden en vaker geoefend moet worden	3	3	3	3	3		
Tijdens	Ik stimuleer leerlingen een andere manier van aanpak te kiezen, wanneer het maken van de opdracht niet lukt	2	2	2	3	3		
Tijdens	Ik stimuleer leerlingen wanneer dit nodig is een andere manier van aanpak te kiezen tijdens het leerproces	2	3	2	3	2		
Na	Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten na te denken of zij alles snappen	3	2	3	2	3		
Na	Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten zichzelf af te vragen of zij het doel van de les behaald hebben	2	2	3	2	2		
Na	Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch na te denken over het leerproces (Wat ging goed? Wat kan beter?)	2	2	2	2	3		
Na	Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch na te denken over of zij de volgende keer eenzelfde aanpak zouden hanteren.	1	2	2	2	2		
Na	Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch te reflecteren op wat zij hebben geleerd over zichzelf en hun eigen manier van leren.	1	2	2	1	2		
Na	Ik stimuleer leerlingen na het maken van de opdrachten kritisch te reflecteren op wat zij de volgende keer anders kunnen doen, zodat het leerrendement omhoog gaat	1	3	2	1	2		
								GEM
	Vooraf	1,75	2	1,75	2,25	2		1,95
	Tijdens	2,833333	2,666667	2,5	3	2,5		2,7
	Na	1,666667	2,166667	2,333333	1,666667	2,333333		2,033333

Bijlage H

Het Werkmaatje

WERKMAATJE LEERLINGEN

VOOR

- Wat ga ik doen?
- Wat wil ik leren?
- Wat is mijn doel?
- Wat heb ik nodig om te beginnen?
- Hoeveel tijd heb ik?
- Wat weet ik al?
- Wanneer ben ik tevreden?
- Welke stappen moet ik zetten?
- Wat wilde ik anders doen dan de vorige keer?

TIJDENS

- Ben ik nog op de goede weg?
- Hoeveel tijd heb ik nog?
- Hoe zorg ik dat ik straks tevreden ben?
- Heb ik hulp nodig?
- Moet ik mijn planning aanpassen?

NA

- Heb ik mijn werk nagekeken?
- Heb ik mijn doel bereikt?
- Wat ging goed?
- Wat kan beter?
- Wat ga ik een volgende keer anders doen?
- Waar ga ik mee verder?
- Waar ben ik tevreden over?