

“Het heft in eigen handen nemen”

Het stimuleren van de zelfregulering bij leerlingen in de groepen 4 en 5



Sara ten Kate
Mandenmakershoek 13
8131 CZ Wijhe
saratenkate@gmail.com
980706001

Hogeschool KPZ te Zwolle
Begeleider: Grethe Koster

Wijhe, 26 februari 2021
Schooljaar: 2020-2021



Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt mijn bachelor thesis “Het heft in eigen handen nemen”. Het is een onderzoek naar het stimuleren van het zelfregulerend leren tijdens het zelfstandig werken in de groepen 4 en 5 op P.C.B. Matzer te Wijhe. Ik heb mij verdiept in het begrip “zelfregulerend leren” en heb mijn kennis op dit gebied sterk vergroot. Kan je als leerkracht de zelfregulatie bij leerlingen stimuleren? Wat zijn de voorwaarden voor zelfregulerend leren? Welke leerstrategieën komen er allemaal bij kijken? Mooie vragen waarmee ik de verdieping op het gezocht en mijn kennis heb verbreed.

In dit verslag ik rekening gehouden met de AVG-richtlijnen. Namen worden aangeduid met een voorletter. De naam van de school is in zijn geheel benoemd, dit in overleg met de opleider in de school.

De verklaring gedragscode onderzoek en het toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling in de HBO kennisbank zijn als bijlage A en B toegevoegd.

Het onderzoeksproces verliep met pieken en dalen. In verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus was het helaas niet mogelijk om te observeren of om met kleine groepjes kinderen in gesprek te gaan. Het was hierdoor niet altijd even gemakkelijk, maar het was erg fijn dat ik goede begeleiding had van G. Koster. De kritische feedback die ik kreeg heeft mij geholpen om mijn bachelor thesis naar en hoger niveau te tillen. Ik wil haar hiervoor erg bedanken. Verder wil ik mijn begeleider in de school M. van Dijk en de opleider in de school J. Lambers erg bedanken voor hun hulp, inzet en hun tijd. Hun deur was altijd open voor een praatje, waarvoor dank. Tot slot wil ik mijn collega's en de leerlingen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek bedanken. De bijdrage van mijn collega's en van de leerlingen zijn erg waardevol in dit onderzoek. Ik wil hen bedanken voor de tijd die zij voor mij hebben vrijgemaakt, ik waardeer dit heel erg. Zonder al deze mensen had ik dit onderzoek niet neer kunnen zetten.

Met trots presenteer ik hierbij mijn bachelor thesis. Veel leesplezier gewenst!

Sara ten Kate

Wijhe, 26 februari 2021

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Excerpt & Samenvatting	4
1. Introductie	6
1.1 Aanleiding en context.....	6
1.2 Praktijkprobleem	6
1.3 Relevantie en actualiteit	8
1.4 Doel van het onderzoek.....	9
1.5 Begripsdefiniëring.....	9
1.6 Hoofd en deelvragen	9
1.7 Structuur thesis	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Inleiding literatuurstudie	11
2.2 Literatuurstudie	11
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	19
3. Contextonderzoek.....	21
3.1 Inleiding contextonderzoek	21
3.2 Methode contextonderzoek	21
Deelvraag 5.....	21
Deelvraag 6.....	23
Deelvraag 7.....	24
3.3 Resultaten contextonderzoek.....	25
Deelvraag 5.....	25
Deelvraag 6.....	26
Deelvraag 7.....	28
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	29
Deelvraag 5.....	29
Deelvraag 6.....	30
Deelvraag 7.....	31
4. Conclusie en discussie.....	32
4.1 Discussie.....	32
4.2 Conclusie en advies	33
5. Ontwerpen	35
5.1 Uitgangspunten ontwerpen.....	35
Literatuurlijst	38
Bijlagen	40

A. Verklaring gedragscode onderzoek	40
B. Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank	41
C. Meetinstrumenten	42
C1. Gesloten vragenlijst leerlingen	42
C2. Gesloten vragenlijst 1 leerkrachten	43
C3. Gesloten vragenlijst 2 leerkrachten	45
C4. Interviewleidraad	46
D Resultaten	48
D1. Resultaten gesloten vragenlijst leerlingen	48
D2. Resultaten gesloten vragenlijst 1 leerkrachten	49
D3. Resultaten gesloten vragenlijst 2 leerkrachten	51
D4. Resultaten interview horizontaal vergelijken	52

Excerpt & Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: stimuleren zelfregulerend leren groepen 4 en 5. **Belangrijkste bronnen:** Dijkstra (2015), Gerats & Van der Mark (2020). Kostons, Donker & Opdenakker (2014), SLO. (2020, april), Zimmerman (2000). **Onderzoeksgroep:** De leerlingen en de leerkrachten van de groepen 4 en 5. **Methode:** vragenlijsten leerlingen en leerkrachten en interview leerkrachten. **Conclusie:** meer kennis nodig over zelfregulering, hoe leerstrategieën toe te passen, wat te verwachten in welke groep/bouw, handvaten om zelfregulering te stimuleren.

Samenvatting

De aanleiding van dit onderzoek was dat de leerkrachten merkten dat de leerlingen uit de groepen 4 en 5 hun weektaak (bijna) nooit afkregen. Hierbij ging het erom dat de leerlingen de leukere “mag” taken vaak wel maakten, maar de “moet” taken niet. De “moet” taken zijn het belangrijks omdat er in die taken de stof geautomatiseerd en gememoriseerd wordt. In een kringgesprek met de leerlingen gaven de leerlingen aan dat zij niet goed begrijpen waarom de weektaak elke week af moet en dat zij het lastig vinden om te beginnen met de weektaak. Er is hieruit geconcludeerd dat de zelfregulering van de leerlingen gestimuleerd moest worden. De volgende hoofdvraag is opgesteld: *Op welke manier kunnen de leerkrachten van de groepen 4 en 5 de zelfregulering van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak stimuleren?*

Uit literatuurstudie is gebleken dat zelfregulering het vermogen is om zelfstandig keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen voor die keuzes. Een voorwaarde om tot zelfregulerend leren te komen is het inzetten van leerstrategieën. Er zijn drie soorten leerstrategieën die bij zelfregulerend leren een grote rol spelen. De soorten strategieën zijn: cognitieve leerstrategieën, metacognitieve leerstrategieën en motivationele leerstrategieën. Een leerstrategie dient aangeleerd te worden en hierbij is het belangrijk dat leerlingen begrijpen hoe, wanneer en waarom een leerstrategie ingezet kan worden. Leerkrachten hebben een belangrijke rol bij het stimuleren van het zelfregulerend leren bij kinderen. Zo dienen zij te beschikken over voldoende kennis en vaardigheden. Verder is het belangrijk dat de leerkracht zich opstelt als rolmodel en als coach. Door modeling en scaffolding, het creëren van een uitdagende leeromgeving, vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen, inzetten van coöperatieve werkvormen en tijd en aandacht te besteden aan reflectie kunnen leerkrachten het zelfregulerend leren bij leerlingen stimuleren.

Verder is er in de praktijk onderzocht in hoeverre de leerlingen bepaalde leerstrategieën al toepassen, in hoeverre leerkrachten het zelfregulerend leren al stimuleren en welke wensen de leerkrachten hebben ten opzichte van het zelfregulerend leren in de groepen 4 en 5. Dit is onderzocht door middel van het afnemen van vragenlijsten en interviews. In verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus was het niet mogelijk om te observeren of om met kleine groepjes kinderen in gesprek te gaan. Uit het praktijk onderzoek is gebleken dat leerlingen en leerkrachten de cognitieve leerstrategieën het minst vaak gebruiken en dat leerkrachten een stuk kennis missen over zelfregulerend leren.

Samenvattend kan het zelfregulerend leren gestimuleerd worden door te focussen op de cognitieve leerstrategieën en de inzet hiervan. Verder dient er informatie te komen voor leerkrachten over wat zelfregulerend leren is, hoe zij dit kunnen stimuleren en hoe zij leerstrategieën kunnen inzetten. Het ontwerp dient op deze punten aan te sluiten. Tot slot is het van belang dat leerkrachten een grote rol spelen bij het stimuleren van zelfregulerend leren en zij dus actief betrokken zijn bij het proces.

1. Introductie

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding en de context van het probleem beschreven. Hieruit volgt een praktijkprobleem die aan de hand van relevantie en actualiteit verder besproken wordt. Vervolgens worden er hoofd- en deelvragen opgesteld. Tot slot wordt de structuur van de thesis beschreven.

1.1 Aanleiding en context

P.C. basisschool Matzer is een protestants-christelijke basisschool die valt binnen een middelgrote stichting. Basisschool Matzer is gevestigd in een klein dorp gelegen in Salland. Op de Matzer zitten momenteel 120 leerlingen. Deze leerlingen zijn verdeeld over vijf groepen, drie combigroepen en twee enkele groepen. De school is dit jaar voor het laatst de Matzerschool. Vanaf augustus 2021 wordt de school gefuseerd met twee andere scholen in Salland.

In de schoolgids van de Matzerschool beschrijft directeur M. (Schoolgids Matzer, 2019) dat de school X een school is waarbij leraren en ouders samenwerken met als doel de leerlingen kennis en vaardigheden mee te geven die zij later nodig hebben in de maatschappij. De missie van de school is dan ook als volgt: ‘Aandacht voor héél het kind!’. De missie wordt vormgegeven door het onderwijs te verdelen over hoofd, hart en handen. Ook worden de talenten van de kinderen gestimuleerd en leren de kinderen vaardigheden die zij nodig hebben in de toekomst. De Matzer is een BAS school. De afkorting BAS staat voor **B**ouwen aan een **A**daptieve **S**chool. Door middel van project BAS stemt de school het onderwijs af op de behoefte en de mogelijkheden van de kinderen. BAS zorgt voor adaptief onderwijs. BAS werkt vanuit vaardigheden en executieve functies, die voorwaardelijk zijn om tot leren te komen. Er staan zes BAS-bouwstenen centraal. Deze bouwstenen zijn: structuur op school, interactie, zelfstandige leerhouding, instructie, samenwerken en planningssysteem. Vanuit die bouwstenen wordt gekeken wat welke groep en welk kind nodig heeft. Op deze manier wordt er adaptief onderwijs gegeven. BAS wordt schoolbreed ingezet en zorgt hierdoor voor een eenduidige schoolstructuur. Verder draagt BAS door middel van vaste structuren bij aan het verbeteren van het leren van kinderen. Door interactie, zelfstandige leerhouding, instructie en feedback, coöperatief leren en zelfstandig leren wordt de betrokkenheid en het eigenaarschap van de kinderen verbeterd (Schoolgids Matzer, 2019). Op dit moment vindt de school het erg belangrijk dat leerlingen eigenaar worden van hun eigen leerproces. Dit houdt in dat leerlingen zelfstandig kunnen werken aan hun eigen doelen. De school werkt hieraan door middel van BAS kaarten en de weektaak. De BAS kaarten zijn aanwezig in elke groep. Voor de leerkrachten is er een BAS-boekje waarin informatie staat hoe je aan de BAS-bouwstenen kan werken in de klas. In de praktijk kan je het BAS project herkennen aan de voorspelbaarheid in leerkracht gedrag, dagplanning, afspraken en routines, effectieve leertijd en instructie, begeleid zelfstandig werken en coöperatief leren. De weektaak wordt ingezet vanaf groep 4 tot en met groep 8.

1.2 Praktijkprobleem

Om het praktijkprobleem te formuleren is er gebruik gemaakt van de vijfde techniek van, van der Donk & van Lanen (2016) waarmee er gezocht wordt naar een praktijkprobleem in de school. De vijfde techniek is het in gesprek gaan met collega's, leerlingen en ouders. Hierbij is het volgens van der Donk & van Lanen (2016) belangrijk dat erachter gekomen wordt welke

problemen en vragen er in de school leven. Aan de ib`er is gevraagd waar de school op dit moment mee bezig is, met welke vragen leerkrachten zitten en waar momenteel aan gewerkt wordt. Tijdens het gesprek met de ib`er is duidelijk geworden dat de school bezig is met de leerlingen eigenaar maken van hun eigen leerproces. Dit wordt gedaan aan de hand van de BAS kaarten. In elke klas is een BAS kaarten boekje te vinden. In dit boekje staan alle BAS kaarten/handvaten. Denk hierbij aan tips en trucs die helpen bij bijvoorbeeld het zelfstandig werken of het samenwerken. De BAS kaarten zijn vooral bedoeld voor de leerkrachten. De ib`er gaf aan dat de boekjes in elke klas liggen, maar dat er weinig gebruik van wordt gemaakt. De BAS kaarten worden niet gepakt omdat de leerkrachten aangeven dat zij de kaarten in hun hoofd hebben zitten.

Verder gaf de ib`er aan dat leerkrachten er vaak tegenaan lopen dat de leerlingen de weektaak niet afkrijgen. Dit probleem speelt zich voornamelijk af in de groepen 4 en 5, maar in de bovenbouw zijn de leerkrachten ook bekend met dit probleem. Echter stelt de ib`er dat de basis van het probleem ligt in de groepen 4 en 5. In deze groepen wordt de basis gelegd voor het leren zelfstandig werken met de weektaak.

Om dit probleem verder te onderzoeken is heeft er een gevolggesprek plaatsgevonden met de leerkrachten van de groepen 4 en 5. In dit gesprek is gevraagd naar waar het probleem ligt en hoe de leerkrachten dit zien. De leerkrachten gaven aan dat de leerlingen moeite hebben met het afronden van de ‘moet’ taken van de weektaak. De werkboek opdrachten van de basisvakken rekenen, taal en spelling worden verstaan onder de ‘moet’ taken. Naar aanleiding hiervan is er aan de leerkrachten gevraagd wat er dan precies misgaat tijdens het zelfstandig werken met de weektaak. De leerkrachten gaven aan dat de stof tijdens de uitleg begrepen wordt, maar dat wanneer de leerlingen zelfstandig aan het werk moeten zij vaak eerst andere dingen gaan doen. Denk hierbij aan het naar de wc gaan of het slijpen van punten et cetera. Ook stellen de leerlingen veel bevestigingsvragen voordat zij daadwerkelijk aan het werk gaan. Hierbij moet men denken aan vragen zoals: *we gaan dus 20 minuten aan de weektaak werken?*, *mag ik nu beginnen?*, *ik mag dus zelf weten met welke taak ik begin?* Verder zien de leerkrachten dat de ‘mag’ taken, vaak taken zoals op het Chromebook leerstof oefenen, tekenen of een kruiswoordpuzzel maken in het begin van de week worden gemaakt. Wanneer de leerkracht expliciet aangeeft dat de leerlingen met een ‘moet’ taak moeten beginnen, luisteren de leerlingen hier wel naar.

De leerkrachten stellen dat de leerlingen lastig tot werken komen, vaak in het begin bevestigingsvragen stellen en dat de planning en organisatie te wensen overlaat. Zo denken de leerlingen vaak sneller klaar te zijn met hun werk dan in werkelijkheid zo is en zijn veel kinderen vaak spullen kwijt.

Nadat er een gesprek heeft plaatsgevonden met de leerkrachten van de groepen 4 en 5 is ervoor gekozen om in gesprek te gaan met de leerlingen uit de groepen 4 en 5 om beide kanten van het probleem goed in beeld te krijgen. Door middel van een kringgesprek zijn er vragen gesteld aan de leerlingen over het werken met de weektaak tijdens het zelfstandig werken. De leerlingen gaven aan dat zij vaak de weektaak niet af hebben doordat zij de leuke dingen eerst af gaan maken. Onder de leuke dingen verstaan de leerlingen de ‘mag’ taken. Verder gaven de leerlingen aan dat zij niet zo goed inzien waarom zij de weektaak af moeten krijgen. Ook stellen

zij dat het beginnen met de weektaak erg lastig is omdat je zelf moet kiezen wat je af moet gaan maken.

Dit is een probleem omdat de leerlingen niet goed weten hoe zij met de weektaak moeten beginnen en bijna geen verantwoordelijkheid hebben/nemen voor hun eigen leerproces. Doordat de leerlingen de taken van de weektaak vaak niet af krijgen automatiseren de leerlingen te weinig met de aangeboden leerstof.

De partijen die te maken hebben met het probleem zijn:

- **De leerlingen van de groepen 4 en 5.**
 - o Op dit moment weten de leerlingen niet goed hoe zij moeten beginnen met het werken aan de weektaak. Verder mist de wil om de weektaak af te krijgen omdat de leerlingen niet inzien waarom de weektaak af moet. De leerlingen voelen zich nog niet verantwoordelijk voor hun eigen leerproces.
- **De leerkrachten van de groepen 4 en 5.**
 - o De leerkrachten hebben te maken met een groep die weinig tot geen verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces.
- **De leerkrachten van de bovenbouw.**
 - o Het probleem blijft zich voordoen, ook in de bovenbouw, wanneer er geen actie ondernomen wordt.

1.3 Relevantie en actualiteit

Thijs, Fisser en van der Hoeven (2014) stellen dat de stijgende technologisering en informatisering leiden tot een aanzienlijke verandering in de samenleving en op de arbeidsmarkt. Er is tegenwoordig sprake van een snel veranderende kenniseconomie. Hierdoor stellen Thijs, Fisser en van der Hoeven (2014) dat er enorme vraag is naar banen waarbij men flexibel en probleemoplossend kan denken. Ook speelt volgens Thijs, Fisser en van der Hoeven (2014) de globalisering een grote rol in de verandering van de maatschappij. Door middel van ICT wordt het steeds makkelijker om te communiceren met andere landen. Hierdoor stijgt het aantal internationale samenwerkingen. Al deze veranderingen zorgen ervoor dat kinderen vaardigheden en kennis moeten beheersen om goed te kunnen functioneren in de huidige maatschappij, en in de toekomst. De vaardigheden die volgens Thijs, Fisser en van der Hoeven (2014) hiervoor belangrijk zijn, zijn de 21 eeuwse vaardigheden. Deze vaardigheden zorgen ervoor dat kinderen hun leven lang kunnen blijven leren. Een van deze 21 eeuwse vaardigheden is zelfregulering. Zelfregulering is volgens SLO (2020) het zelfstandig handelen en voor dat handelen verantwoordelijkheid nemen, zelf het heft in handen nemen. Volgens SLO (2020) is zelfregulatie in het onderwijs noodzakelijk. “Leerlingen leren om hun eigen verantwoordelijkheid te nemen en steeds meer zelfstandig keuze te maken en taken uit te voeren” (SLO, 2020). Volgens SLO (2020) zijn er bij zelfregulatie drie componenten van belang. Deze componenten zijn:

- Metacognitieve component à kennis van eigen weten.
- Motivationale component à intrinsieke leermotivatie.
- Strategische component à gedragsmatige en cognitieve handelingen.

De leerkrachten van P.C. basisschool Matzer merken dat leerlingen lastig tot werken komen, vaak in het begin bevestigingsvragen stellen en dat de planning en organisatie te wensen overlaat. De leerlingen van de groepen 4 en 5 geven aan dat de motivatie om taken af te maken laag is en dat zij niet goed weten hoe zij moeten beginnen met een taak. Om bovenstaande reden is het van belang om de zelfregulering van de leerlingen uit de groepen 4 en 5 te verbeteren. Leerlingen eigenaar maken van hun eigen leerproces is een actueel onderwerp binnen de school en daar past de verbetering van de zelfregulering van leerlingen erg goed bij.

1.4 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om de zelfregulering van leerlingen uit de groepen 4 en 5 tijdens het zelfstandig werken te stimuleren, waarbij op lange termijn het eigenaarschap van leerlingen versterkt wordt. Hiervoor is het van belang dat leerkrachten weten wat eigenaarschap is, wat zelfregulering inhoudt en hoe zij dit kunnen stimuleren bij leerlingen. Door in te spelen op de zelfregulering van leerlingen raken kinderen meer betrokken bij hun eigen leerproces. Het doel van P.C. basisschool Matzer is om leerlingen eigenaar te maken van hun eigen leerproces en hierbij speelt zelfregulering een grote rol.

1.5 Begripsdefiniëring

Zelfregulering

“Zelfregulering houdt in: zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie/omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten” (SLO, 2020). Bij zelfregulering gaat het erom dat kinderen leren om hun eigen verantwoordelijkheid te nemen en hierdoor steeds meer zelfstandig keuzes kunnen maken en taken kunnen uitvoeren. Denk hierbij aan het stellen van realistische doelen, het plannen en timemanagement, reflecteren op je eigen handelen, inzicht hebben in wat je kan, verantwoordelijkheid nemen voor eigen handelen en inzien wat de consequenties van het eigen handelen zijn voor jezelf en voor anderen.

Weektaak

Op een weektaak staan verschillende opdrachten/taken die de leerlingen gedurende een week zelfstandig, zonder hulp van de leerkracht, moeten maken. Kinderen kunnen via een weektaak zelf de opdrachten/taken verdelen over de dagen en tijden dat zij aan de weektaak kunnen werken (Huitema, 2009). Tijdens het zelfstandig werken krijgen de leerlingen hier de tijd voor, maar leerlingen kunnen ook verder met hun weektaak wanneer zij eerder klaar zijn met een klassikale taak. Op een weektaak staat oefenmateriaal bij leerstof uit voorgaande weken of dagen. Hierdoor hebben de leerlingen de uitleg van de leerstof al gehad en kunnen zij vlot beginnen met het maken van de weektaak.

1.6 Hoofd en deelvragen

Hoofdvraag

- Op welke manier kunnen de leerkrachten van de groepen 4 en 5 de zelfregulering van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak stimuleren?

Deelvragen

Generieke vragen

Generieke kennis

- Wat is zelfregulerend leren in de groepen 4 en 5?
- Welke voorwaarden zijn er nodig om tot zelfregulerend leren te komen?
- Op welke wijze kan de ontwikkeling van zelfregulerend leren gestimuleerd worden bij leerlingen uit groep 4 en 5?
- Wat is de rol van de leerkracht bij het stimuleren van zelfregulerend leren bij kinderen in groep 4 en 5?

Contextuele vragen

Context kennis

- Welke leerstrategieën beheersen de leerlingen uit de groepen 4 en 5 al om tot zelfregulerend leren te komen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?
- In hoeverre stimuleren de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het zelfstandig werken?
- Welke wensen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren?
- Welke wensen hebben de leerlingen van de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren? In verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus is er geen mogelijkheid geweest om te observeren of om met kleine groepjes kinderen in gesprek te gaan, hierdoor zijn de wensen van de leerlingen niet meegenomen en is deze deelvraag niet beantwoord.

Voorlopige ontwerp kennis vragen

- Hoe heeft het ontwerp het stimuleren van de zelfregulering bij de leerlingen uit de groepen 4 en 5 beïnvloed?
- Hoe heeft het ontwerp de rol van de leerkrachten bij het stimuleren van de zelfregulering van leerlingen beïnvloed?
- Hoe is het implementatie proces van het ontwerp in de groepen 4 en 5 verlopen?

1.7 Structuur thesis

Om de hoofdvraag te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van deelvragen. Zo zijn er vier generieke deelvragen opgesteld. De generieke deelvragen worden beantwoord in het theoretisch kader, hoofdstuk twee. Verder zijn er ook contextuele vragen opgesteld. Om de contextuele vragen te beantwoorden heeft er een contextonderzoek plaatsgevonden op P.C. basisschool Matzer. In hoofdstuk drie wordt het contextonderzoek beschreven. In hoofdstuk vier wordt de conclusie en discussie uit het onderzoek getrokken. Ook wordt er een aanbeveling voor de praktijk gedaan. Vanuit het theoretisch kader en de uitkomsten van het contextonderzoek is een ontwerp gemaakt. Het ontwerp wordt toegelicht in hoofdstuk vijf.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In het theoretisch kader wordt antwoord gegeven op een aantal deelvragen. De deelvragen die beantwoord worden zijn de generieke deelvragen. De generieke deelvragen die in dit theoretisch kader beantwoord worden zijn:

- Wat is zelfregulerend leren in de groepen 4 en 5?
- Welke voorwaarden zijn er nodig om tot zelfregulerend leren te komen?
- Op welke wijze kan de ontwikkeling zelfregulerend leren gestimuleerd worden bij leerlingen uit groep 4 en 5?
- Wat is de rol van de leerkracht bij het stimuleren van zelfregulerend leren bij kinderen in groep 4 en 5?

Eerst wordt er gekeken naar wat zelfregulering inhoudt in de groepen 4 en 5. Vervolgens wordt er ingezoomd op de voorwaarden die nodig zijn om zelfregulerend te leren en hoe je zelfregulerend leren kan stimuleren. Tot slot wordt de rol van de leerkracht onderzocht.

2.2 Literatuurstudie

Definitie zelfregulatie

Gerats & van der Mark (2020) stellen dat er in het huidige onderwijs steeds vaker gesproken wordt over het ontwikkelen van eigenaarschap bij leerlingen. Het zelfstandig functioneren in een continu veranderende samenleving wordt steeds belangrijker. Gerats & van der Mark (2020) stellen dat er een verband is tussen zelfregulatie en eigenaarschap. Volgens Gerats & van der Mark (2020) is eigenaarschap het zichtbare gedrag van voldoende zelfregulering. Hiermee wordt bedoeld dat zelfregulatie bijdraagt aan het eigenaar zijn van je eigen gedrag en handelen. Zimmerman (1990) spreekt in zijn theorie over self-regulated learning van eigenaarschap wanneer leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces. Om tot eigenaarschap te komen is het van belang dat leerlingen zelfregulatie ontwikkelen (Gerats & Van der Mark, 2020). Zelfregulatie is een erg breed begrip. Hierdoor zijn er verschillende definities ontstaan omtrent het begrip zelfregulatie. Zimmerman (2002), een onderwijsonderzoeker/educatieve psycholoog gebruikt de volgende definitie:

“Zelfregulatie is een samenspel van cognitieve, metacognitieve en motivationele processen die leerlingen inzetten en reguleren om de eigen leerdoelen te bereiken. Het is een actief en constructief proces waarin leerlingen, met de juiste begeleiding en ondersteuning van de leraar, doelstellingen leren te bepalen, zelfinitiatief mogen tonen en verantwoordelijkheid leren nemen voor hun eigen leerproces” (Zimmerman, 2002).

Jacobs & Paris (1986) gebruiken een andere definitie. De definitie van hen is als volgt: *“Zelfregulatie is te onderscheiden in het analyseren van taakkenmerken en persoonlijke bekwaamheid die het leren beïnvloeden (aanpak en evaluatie), het selecteren van bepaalde strategieën om gekozen leerdoelen te bereiken (plannen) en te controleren en bij te sturen tijdens het leerproces, procesbegeleiding of monitoring” (Jacobs & Paris, 1986).*

Stichting Leerplan Ontwikkeling, het landelijke expertisecentrum om leerplannen te ontwikkelen heeft ook een definitie omtrent het begrip zelfregulatie. De definitie van het SLO is als volgt: *“Het vermogen om zelfstandig te handelen en daarvoor verantwoordelijkheid te nemen in de context van een bepaalde situatie en/of omgeving, rekening houdend met de eigen*

capaciteiten. Het gaat om het heft in handen nemen en niet klakkeloos aanwijzingen of voorschriften volgen. Daarvoor is het nodig zicht te hebben op de eigen doelen, motieven en capaciteiten” (SLO, 2020).

Alle drie de definities komen sterk overeen. Zimmerman (2002), Jacobs & Paris (1986) en SLO (2020) spreken alle drie over vaardigheden en processen die leerlingen leren. Het samenspel van deze vaardigheden en processen zorgt er uiteindelijk voor dat leerlingen hun eigen leerdoelen bereiken. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de definitie van SLO (2020).

Basis van zelfregulering

De basis van zelfregulering ligt bij psycholoog Vygotsky (Bodrova & Leong, 2001). Vygotsky merkte dat ontwikkelingen bij kinderen niet zomaar plotseling ontstonden, maar hij ontdekte dat dat een kind zelf actief betrokken is bij zijn of haar mentale ontwikkeling, in samenwerking met de omgeving (Bodrova & Leong, 2001). Vygotsky beschreef dit in zijn constructivistische leertheorie. Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2016) schrijven dat Vygotsky gebruik maakte van twee ontwikkelingsniveaus:

1. De zone van de actuele ontwikkeling.
2. De zone van de naaste ontwikkeling.

Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2016) stellen dat het in de zone van de actuele ontwikkeling gaat om wat een kind op dit moment kan, zonder hulp. Verder stellen Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst (2016) dat het in de zone van de naaste ontwikkeling juist gaat om hetgeen wat een kind nog niet zelfstandig kan, maar wel beheerst met de hulp van anderen. Volgens Gerats & van der Mark (2020) gaat het constructivisme uit van leerlingen die actief deelnemen, inbreng hebben en betrokken worden bij de leerstof. Deze constructivistische punten komen overeen met de definities van zelfregulatie die SLO (2020), Zimmerman (2002) en Jacobs & Paris (1986) definiëren.

Fases/leerlijn zelfregulerend leren

Er is veel onderzoek gedaan naar het proces van zelfregulerend leren. Hierdoor zijn er verschillende onderzoeken te vinden die het proces van zelfregulerend leren inzichtelijk hebben gemaakt. Zimmerman (2002) maakt gebruik van de volgende drie fases: voorbereidingsfase, realisatiefase en reflectiefase. SLO (2020) maakt geen gebruik van fases, maar maakt gebruik van drie stappen. De drie stappen die SLO (2020) gebruikt zijn: vooraf, tijdens en na het maken van een taak. Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) verdelen het zelfregulerend leren in vier fases. De fases van Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) zijn: voordenkten/planning/activatie, monitoren, controleren en reactie/reflectie. Door de sterke overlap tussen de verschillende fases die door de verschillende auteurs gegeven worden beperkt dit onderzoek zich tot de fases/stappen van SLO (2020).

Stichting Leerplan Ontwikkeling, SLO (2020) heeft een leerlijn zelfregulering opgesteld.

Deze leerlijn is een doorlopende lijn opgebouwd uit vier fasen.

- Fase 1: onderbouw po.
- Fase 2: middenbouw po.
- Fase 3: bovenbouw po.
- Fase 4: voortgezet onderwijs.

In de leerlijn van SLO (2020) staat beschreven welke leerinhouden leerlingen moeten kennen en beheersen. Deze leerinhouden zijn per fase verschillend. In de leerlijn beschrijft Stichting

Leerplan Ontwikkeling dat het proces van zelfregulering te beschrijven is in drie stappen: vooraf, tijdens en na de uitvoering van een taak (SLO, 2020). In elke stap komen de drie elementen cognitie, metacognitie en motivatie terug. Kostons, Donker & Opdenakker (2014) maken ook gebruik van deze drie elementen. Echter heeft SLO (2020) een vierde element toegevoegd, namelijk reflecteren. Bij reflecteren gaat het vooral om het reflecteren op het handelen en het uitvoeren van een taak (SLO,2020). SLO (2020) stelt dat in elke stap metacognitie, keuze van strategieën, motivatie en reflectie een rol spelen. In stap een, vooraf, gaat het er vooral om dat leerlingen zich oriënteren op een taak, doelen stellen en strategische plannen maken (SLO, 2020). Bij stap twee, tijdens het maken van een taak, gaat men in op de zelfcontrole van de leerling. In de laatste stap, na de uitvoering van een taak, spreekt SLO (2020) van zelfbeoordeling en terugkijken op de uitvoering van de taak. Het SLO (2020) stelt dat je hierdoor spreekt van een cyclisch proces, “de uitkomsten van de evaluatie en reflectie zijn de input bij het oriënteren op een volgende taak” (SLO, 2020). Leerlingen uit de groepen 4 en 5 dienen volgens SLO (2020) het volgende te moeten kunnen voorafgaand aan het maken van een taak: vertellen wat een taak inhoudt, zich afvragen of de taak al eens eerder is uitgevoerd, inschatting maken van de moeilijkheidsgraad van de taak, vooruitkijken en vertellen hoe de taak gaat verlopen, verwoorden wat er wordt bereikt met de taak, planning maken, leeromgeving gebruiken en bedenken of er samengewerkt kan worden (SLO,2020). Tijdens het maken van een taak stelt SLO (2020) dat leerlingen uit de groepen 4 en 5 zelf in de gaten kunnen houden of de taak wordt uitgevoerd zoals de bedoeling was. Na het maken van de taak beschrijft SLO (2020) dat leerlingen uit de groepen 4 en 5 kunnen uitleggen of de taak is uitgevoerd zoals die bedoeld was, hoe goed er is gepresteerd, hoe de taak van invloed is op andere taken, wat de waarde is van de taak voor zichzelf en hoe zelfregulerend de taak is verlopen.

In figuur 1 laten Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) zien welke vier fasen van zelfregulatie zij gebruiken. Deze fasen komen erg overeen met de stappen van SLO (2020). De eerste fase gaat vooral om het oriënteren/voorbereiden, plannen en activeren op een taak. Stap een van SLO (2020) is vergelijkbaar met fase een van Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005). In fase twee van Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) gaat het vooral om het monitoren van je taak. Stap twee van SLO (2020), zelfcontrole komt hiermee overeen. De derde fase van Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) is de controle fase. In de controle fase gaat het vooral om het controleren van de taak. De vierde fase van Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) is de reactie en reflectie fase. Hierbij gaat het om het reflecteren van de taak. Fase drie en vier van Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) is vergelijkbaar met stap drie van SLO (2020).

	Cognition	Motivation/Affect	Behavior	Context
Phase 1 Forethought, planning, and activation	Target goal setting Prior content knowledge activation Metacognitive knowledge activation	Goal orientation adoption Efficacy judgments Perceptions of task difficulty	Time and effort planning Planning for self observations of behavior Task value activation	Perceptions of task Perceptions of context Interest activation
Phase 2 Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
Phase 3 Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing, motivation, and affect	Increase/decrease effort Persist, give up Help-Seeking behavior	Change or renegotiate task Change or leave context
Phase 4 Reaction and reflection	Cognitive judgments Attributions	Affective reactions Attributions	Choice behavior	Evaluation of task Evaluation of context

Figuur 1: Self-regulated learning model. Overgenomen uit *Handbook of Self-regulation* door Boekaerts, Pintrich & Zeider, 2005, Maarssen, Nederland: Elsevier Gezondheidszorg.

Voorwaarden zelfregulerend leren

Een belangrijke voorwaarde om tot zelfregulerend leren te komen zijn leerstrategieën (Kostons, Donekr & Opdenakker, 2014). Gerats & van der Mark (2020) beschrijven dat deze leerstrategieën het zelfregulerend leren vergemakkelijken. Een leerstrategie is een concrete manier van leren die leerlingen kunnen inzetten om het leren makkelijker te laten verlopen. Via een leerstrategie leren leerlingen hoe ze “moeten” en “kunnen” leren (Dijkstra, 2015). Kostons, Donker & Opdenakker (2014) verdelen de leerstrategieën in drie soorten, namelijk: cognitieve leerstrategieën, metacognitieve leerstrategieën en motivationele leerstrategieën. Dijkstra (2015) maakt gebruik van dezelfde soorten leerstrategieën om de zelfregulering te stimuleren. De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek & Van der Werf (2013) concluderen vanuit de meta-analyse dat leerstrategieën aangeleerd moeten worden. Hierbij is het volgens De Boer et al. (2013) van belang dat leerlingen begrijpen hoe, wanneer en waarom zelfregulerende leerstrategieën gebruikt kunnen worden. Verder blijkt uit de meta-analyse van De Boer et al. (2013) dat metacognitieve en motivationele strategieën de zelfregulering vergroot. Wel voegen De Boer et al. (2013) hieraan toe dat cognitie, metacognitie en motivatie alle drie van belang zijn bij zelfregulering, maar dat ze op zichzelf niet voldoende zijn om tot zelfregulatie te komen.

Cognitieve leerstrategieën

Bij het cognitieve element gaat het er volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) om leerstrategieën die gaan over informatieverwerking. Dijkstra (2015) stelt dat cognitie niet alleen gaat over het verwerken van informatie, maar ook over het opnemen en het verwerken van kennis. Deze leerstrategieën zijn gericht op het onthouden van informatie en het koppelen van

nieuwe informatie aan al bestaande kennis. Een cognitieve leerstrategie is volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) bijvoorbeeld het inprenten van informatie door middel van herhaling. Bijvoorbeeld het herhalen van woorden wanneer je een nieuwe taal gaat leren. De cognitieve ontwikkeling van een kind begint al op jonge leeftijd. Cognitieve leerstrategieën kunnen al vanaf het tweede levensjaar aangeleerd worden (Dijkstra, 2015). Kostons, Donker & Opdenakker (2014) stellen wel dat niet elke strategie in de praktijk even effectief is. De context is hierbij van belang. Metacognitieve leerstrategieën worden volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) ingezet tijdens de uitvoering van een taak. De cognitieve leerstrategieën volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) zijn:

- Herhalen/memoriseren: inprenten informatie d.m.v. herhaling.
- Relateren: verbanden leggen.
- Kritisch verwerken: meedenken en redeneren.
- Concretiseren: visualiseren.
- Toepassen: oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis.
- Analyseren: onderzoeken.
- Structureren: ordenen.
- Selecteren: focussen op de kern.

Metacognitieve leerstrategieën

Bij het metacognitieve element gaat het volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) om het controleren en reguleren van het leren, de cognitie. “Metacognitie is het vermogen om na te denken over je eigen gedachten en manieren van redeneren en leren” (Dijkstra, 2015, p. 30). Dijkstra (2015) beschouwt metacognitie ook wel als ‘helikopterview’, je bent in staat boven je eigen gedachten uit te stijgen. Zimmerman (2002) voegt hieraan toe dat het bij metacognitie gaat om het bewustzijn over hoe je denkt, je kennis van strategieën en het inschatten van je eigen krachten en zwaktes. Volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) zijn metacognitieve leerstrategieën in te zetten tijdens het uitvoeren van een taak, maar ook van tevoren of na afloop van een taak. De metacognitieve leerstrategieën zijn volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014):

- Oriënteren: voorbereiden van leerproces.
- Plannen: ontwerpen en voorspellen.
- Proces bewaken: registreren vorderingen/(on)begrip.
- Diagnosticeren: vaststellen niveau eigen kennis.
- Bijsturen: veranderingen aanbrengen in het leerproces.
- Toetsen: controleren.
- Evalueren: beoordelen leerproces, is het doel/plan behaald.
- Reflecteren: nadenken over eigen leren, hoe ging het leren.

Motivationele leerstrategieën

Bij het motivationele element gaat het vooral om het tonen van doorzettingsvermogen en de motivatie voor het leren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Hierbij dient men volgens Dijkstra (2015) onderscheid te maken tussen de intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is de motivatie die uit de leerling zelf komt omdat hij of zij het leuk/interessant vindt (Dijkstra, 2015). De extrinsieke motivatie is dat een leerling een taak uitvoert om redenen die

buiten hemzelf liggen (Dijkstra, 2015). Bij extrinsieke motivatie denkt men aan het maken van een verslag omdat het bijvoorbeeld beoordeeld wordt met een cijfer. Het motivationele deel lijkt volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) vaak ‘ondergesneeuwd’ te raken bij zelfregulatie. Leerlingen zijn het meest succesvol wanneer zij intrinsiek gemotiveerd zijn (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Wat vooral belangrijk is volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) is de relevantie en het belang van een taak. Uit de meta-analyse van De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek & Van der Werf (2013) blijkt dat motivatie erg van belang is. “Leerlingen zijn het meest succesvol in het reguleren van hun leren wanneer zij hiervoor intrinsiek gemotiveerd zijn” (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014, p. 16). De motivationele/affectieve leerstrategieën kunnen tijdens en na het maken van een taak ingezet worden. De motivationele/affectieve leerstrategieën zijn volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014):

- Attribueren: leerresultaten toeschrijven aan oorzakelijke factoren.
- Motiveren: de wil om te leren opbouwen en onderhouden.
- Concentreren: aandacht richten op taakrelevante aspecten.
- Zichzelf beoordelen: het afleiden van oordelen over zichzelf als lerende.
- Waarderen: waarden toekennen ten gunste van de wil te investeren.
- Inspannen: denkactiviteiten die mentale energie vereisen.
- Emoties opwekken: genereren van positieve- en omgaan met negatieve gevoelens.
- Verwachten: opbouwen van verwachtingen, vertrouwen hebben in eigen vermogen om taak uit te voeren.

Stimuleren zelfregulerend leren

Dembo & Eaton (2000) stellen dat leerkrachten een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van zelfregulerend leren bij kinderen. Zimmerman (2000) stelt dat leerkrachten de ontwikkeling van zelfregulatie kunnen stimuleren bij kinderen door middel van de volgende aspecten:

- Modeling en scaffolding.
- Een uitdagende leeromgeving met interessante, betekenisvolle en complexe taken.
- Vergroten van zelfstandigheid.
- Inzet van coöperatief leren.
- Tijd en aandacht voor reflectie.

Bij **modeling** gaat het volgens Gerats & Van der Mark (2020) vooral om het voorbeeldgedrag dat je als leerkracht laat zien aan je leerlingen. De leerkracht toont de leerstrategieën en verwoordt hardop hoe je deze strategieën moet toepassen, je verwoordt het denkproces (Gerats & Van der Mark, 2020). Bij **scaffolding** gaat het volgens Van de Pol, Volman, Oort & Beishuizen (2015) erom dat de leerkracht stapsgewijs de ondersteuning tijdens het leerproces afbouwt. Volgens Gerats & Van der Mark (2020) dient dit een geleidelijke overgang te zijn van het voordoen voor de leerlingen naar het zelf doen door de leerlingen.

Dembo & Eaton (2000) stellen dat het creëren van een **leeromgeving** waarin zelfregulerende vaardigheden geleerd en ontwikkeld kunnen worden bijdraagt aan het stimuleren van zelfregulatie bij kinderen. Gerats & Van der Mark (2020) vullen hierbij aan dat een leeromgeving interessante en uitdagende taken moet bevatten die de motivatie van de leerlingen bevordert. Van Grinsven & Tillema (2006) voegen hieraan toe dat wanneer een taak interessant

en uitdagend is, leerlingen meer gemotiveerd zijn en hierdoor automatisch gebruik maken van meerdere strategieën.

Bij **zelfstandigheid** gaat het er niet om dat leerlingen iets zelfstandig kunnen verwerken, maar dat zij het vertrouwen en de ruimte krijgen van de leerkracht om bepaalde keuzes te maken (Gerats & Van der Mark, 2020). De keuzes kunnen volgens Gerats & Van der Mark (2020) betrekking hebben op strategieën, een bepaald onderwerp om aan te werken, de plek waar ze willen werken, wanneer ze aan de taak werken, of ze de taak alleen of samen willen uitvoeren en met wie ze eventueel de taak samen willen maken. Als leerkracht heb je hierbij een begeleidende rol (Gerats & Van der Mark, 2020).

Coöperatief leren is volgens Zimmerman (2000) ook een van de aspecten waarmee zelfregulatie gestimuleerd kan worden bij kinderen. “Coöperatief leren is een onderwijsleersituatie waarin de leerlingen in kleine heterogene groepen op een gestructureerde manier samenwerken aan een leertaak met een gezamenlijk doel” (Förster, Jansen & Kenter, 2004, p. 9). Door samenwerken leren leerlingen op een andere manier. In groepsverband leren leerlingen hun aanpak te verwoorden en te modelen voor de rest van de groep. Op deze manier kunnen medeleerlingen strategieën oppikken (Gerats & Van der Mark, 2020). Volgens Gerats & Van der Mark (2020) is interactie hierbij een belangrijke factor die ook van invloed is op de motivatie van leerlingen.

Als laatste stelt Zimmerman (2000) dat de **tijd en aandacht voor reflectie** van belang is. SLO (2020) heeft in de leerlijn zelfregulatie opgenomen dat reflecteren erg belangrijk is. Gerats & Van der Mark (2020) beamen dit en stellen dat het van belang is dat leerlingen leren kijken naar hun eigen leerproces. Dijkstra (2015) benoemde het belang van ‘helikopterview’, het in staat zijn om boven je eigen gedachten uit te stijgen. Als leerkracht dien je leerlingen de kans te geven om te reflecteren op hun eigen werk, maar ook het werk van anderen (Gerats & Van der Mark, 2020). De leerkracht stimuleert volgens Gerats & Van der Mark (2020) de leerlingen hierin door verdiepende vragen te stellen. Van de Pol et al. (2015) voegen hieraan toe dat de nadruk bij reflecteren moet liggen op de persoonlijke vooruitgang van de leerlingen. Als leerkracht ondersteun je de leerlingen, maar laat je de leerlingen steeds meer een beetje los, scaffolding (Van de Pol et al., 2015).

Rol van de leerkracht

De rol van de leerkracht is erg belangrijk bij het effectief stimuleren van de zelfregulatie bij leerlingen (Scheepens & Bakx, 2016). Een leerkracht dient verschillende vaardigheden te hebben om de zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren. Dijkstra (2015) concludeert dat een leraar twee rollen kan aannemen bij het aanleren van leerstrategieën, namelijk als rolmodel en als coach.

Leerkracht als rolmodel

Als leerkracht zijnde fungeer je als rolmodel voor je leerlingen. Bij de inzet van leerstrategieën is het hierbij van belang dat je als leerkracht de vaardigheden/strategieën benoemt (Dijkstra, 2015). Dijkstra (2015) stelt dat leerlingen zich gaan gedragen zoals ze anderen zien doen, of dit geoorloofd is of niet.

Het sociaal leren is een belangrijke manier van leren (Dijkstra, 2015). Bij het sociaal leren gaat het er volgens Dijkstra (2015) om dat leerlingen vaardigheden leren door te kijken hoe een

ander (het rolmodel) een taak succesvol afrond. Leerlingen zijn erg geneigd om het gedrag van het rolmodel te imiteren (Dijkstra, 2015). Dijkstra (2015) stelt wel als voorwaarde dat het gedrag van het rolmodel positieve consequenties moet hebben. Volgens Dijkstra (2015) moet je als leerkracht duidelijk maken welke voordelen het inzetten van bepaalde leerstrategieën heeft door bijvoorbeeld te zeggen: ‘Ik kan nu de stof makkelijker onthouden’ of ‘Ik weet nu wat ik de volgende keer beter kan doen’. Een rolmodel dient bereid en gemotiveerd te zijn om leerstrategieën nadrukkelijk in te zetten bij zijn of haar eigen leerproces. Op deze manier gaan leerlingen dit gedrag imiteren (Dijkstra, 2015).

Als rolmodel model je voor je leerlingen. De leerkracht doet voor hoe de leerlingen te werk zouden moeten gaan en gebruikt hierbij de juiste strategieën (Kostons et al., 2014).

Leerkracht als coach

Als coach leg je uit hoe een leerling een strategie het beste kan inzetten (Dijkstra, 2015). Volgens Dijkstra (2015) doe je dit expliciet, je geeft instructies en licht toe. Als coach ondersteun je de leerlingen en moedig je ze aan. Belangrijk is hierbij wel dat je het leerlingen steeds meer zelf laat doen, je begeleiding wordt steeds een beetje minder (Dijkstra, 2015). Volgens Dijkstra (2015) dient een leerling steeds autonomer te worden waardoor de leerling uiteindelijk zelf in staat is om een relevante leerstrategie in te zetten waar hij of zij deze nodig acht. Je haalt als coach volgens Dijkstra (2015) het beste uit leerlingen door positieve en neutrale verwachtingen te koesteren. Dijkstra (2015) spreekt ook wel over het Pygmalion-effect: “De prestaties van leerlingen verbeteren als een docent daarover positieve verwachtingen koestert” (Dijkstra, 2015, p. 23). Door vertrouwen uit te stralen naar je leerlingen voelt de leerling dat het iets kan leren. Het geven van complimenten en uitdagende taken is hierbij wel van belang (Dijkstra, 2015). Wanneer een coach dit toepast groeit het zelfvertrouwen van de leerling en gaat het steeds meer in zichzelf geloven (Dijkstra, 2015).

Volgens Gerats & Van der Mark (2020) is het van belang dat leerkrachten tijdens het coachen ook formatief evalueren. Bij formatief evalueren gaat het erom dat leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leerproces (Gerats & Van der Mark, 2020). De cruciale elementen van formatieve evaluatie zijn volgens Gerats en Van der Mark (2020):

- Focus op groei en ontwikkeling.
- Zinvol inzetten van diverse vormen van toetsing op meerdere momenten tijdens het leerproces.
- Het geven en krijgen van peerfeedback.

Formatief evalueren wordt volgens Gerats & Van der Mark (2020) ook wel gezien als het evalueren om te leren. Formatief evalueren kan op ieder moment worden ingezet en vindt plaats *tijdens* het proces van leren (Gerats & Van der Mark, 2020).

Feedback

Als leerkracht is het belangrijk om leerlingen te voorzien van feedback. SLO (2020) heeft in de leerlijn zelfregulatie het element reflecteren toegevoegd. Hattie & Timperley (2007) hebben een feedbackmodel ontworpen. In het feedback model spreken Hattie & Timperley (2007) van drie fasen voor feedback geven:

1. Feed-up (vooraf). Waar wil ik heen?

2. Feedback (tijdens). Hoe doe ik het?
3. Feed-forward (Na). Hoe nu verder?

Naast deze drie fases voor feedback spreken Hattie & Timperley (2007) over niveaus van feedback geven. Deze niveaus hebben Hattie & Timperley (2007) ingedeeld in vier niveaus van feedback geven:

1. Feedback op de taakuitvoering. Is de opdracht begrepen en kan deze worden uitgevoerd.
2. Feedback op het proces. Hoe wordt het proces uitgevoerd.
3. Feedback op zelfregulerend leren. Het aanpakken, evalueren en bijsturen van de taak.
4. Feedback op de persoon. Gericht op de leerling als persoon, niet op de taak.

Volgens Gerats & Van der Mark (2020) blijken Feed-up, Feedback en Feed-forward het meest effectief wanneer ze worden gegeven op het niveau van het proces of het zelfregulerend leren. Gerats & Van der Mark (2020) stellen dat je als leerkracht gefocust moet zijn op het benadrukken van de aanpak van leerlingen, de inzet van de leerlingen en de wijze waarop leerlingen hun gedrag evalueren of bijsturen.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie blijkt dat zelfregulering het vermogen is om zelfstandig keuzes te maken en verantwoordelijkheid te nemen voor die keuzes. Je neemt niet alles klakkeloos over, maar je neemt het heft in eigen handen (SLO, 2020). Het proces van zelfregulering kan worden verdeeld in verschillende stappen. Deze stappen zijn vooraf, tijdens en na het maken van een taak (SLO, 2020). Boekaerts, Pintrich & Zeider (2005) beschrijven het proces van zelfregulering in vier fasen: voordenken/planning/activatie, monitoren, controleren en reactie/reflectie. Deze fasen komen erg overeen met de stappen die SLO (2020) gebruikt. SLO (2020) heeft een leerlijn opgesteld waarin te vinden is wat je kan verwachten van leerlingen in welke bouw. In elke fase/stap wordt gebruik gemaakt van leerstrategieën. Kostons, Donker & Opdenakker (2014) stellen dat leerstrategieën worden gezien als voorwaarde voor het zelfregulerend leren. Deze leerstrategieën zijn opgedeeld in drie soorten, namelijk: cognitieve leerstrategieën, metacognitieve leerstrategieën en motivationele leerstrategieën (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Dijkstra (2015) maakt gebruik van dezelfde leerstrategieën als Kostons, Donker & Opdenakker (2014). De cognitieve leerstrategieën gaan over informatieverwerking en het opnemen en verwerken van kennis (Dijkstra, 2015), de metacognitieve leerstrategieën gaan over het bewustzijn over hoe je denkt, je kennis van strategieën en het inschatten van je eigen krachten en zwaktes (Zimmerman, 2002) en de motivationele leerstrategieën gaan over het tonen van doorzettingsvermogen en de motivatie voor het leren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek & Van der Werf (2013) concluderen vanuit de meta-analyse dat leerstrategieën aangeleerd moeten worden. Hierbij is het volgens De Boer et al. (2013) van belang dat leerlingen begrijpen hoe, wanneer en waarom zelfregulerende leerstrategieën gebruikt kunnen worden.

De rol van de leerkracht is erg belangrijk bij het effectief stimuleren van de zelfregulatie bij leerlingen (Scheepens & Bakx, 2016). Een leerkracht kan twee rollen aannemen tijdens het aanleren van leerstrategieën, een leerkracht kan dienen als rolmodel of als coach (Dijkstra, 2015). Verder kan een leerkracht het zelfregulerend leren bij leerlingen stimuleren door middel van modeling en scaffolding, het creëren van een uitdagende leeromgeving, vergroten van de

zelfstandigheid, inzetten van coöperatieve werkvormen en tijd en aandacht besteden aan reflectie (Zimmerman, 2000). Hattie & Timperley (2007) hebben een feedback model ontwikkeld waarin gebruik gemaakt wordt van drie fasen voor feedback geven, Feed-up, Feedback en Feed-forward. Gerats & Van der Mark (2020) stellen dat je als leerkracht gefocust moet zijn op het benadrukken van de aanpak van leerlingen, de inzet van de leerlingen en de wijze waarop leerlingen hun gedrag evalueren of bijsturen.

Kortom, zowel leerlingen als leerkrachten hebben de juiste kennis, strategieën en houding nodig voor het stimuleren van zelfregulerend leren. Leerlingen hebben zowel cognitieve, metacognitieve en motivationele leerstrategieën nodig om tot zelfregulerend leren te komen. Verder dienen leerlingen te begrijpen hoe, wanneer en waarom leerstrategieën gebruikt kunnen worden. Leerkrachten dienen te beschikken over voldoende kennis en vaardigheden om het zelfregulerend leren bij leerlingen te stimuleren. Tot slot dienen leerkrachten de verschillende leerstrategieën aan te leren bij leerlingen, hierbij is het van belang dat leerlingen begrijpen hoe, waarom en wanneer een leerstrategie ingezet kan worden.

3. Contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de contextuele deelvragen. Er wordt een korte inleiding gegeven en vervolgens wordt de methode beschreven. Hier opvolgend worden de resultaten weergegeven en geanalyseerd. Tot slot is er een conclusie te lezen.

3.1 Inleiding contextonderzoek

Om de hoofdvraag te beantwoorden is er naast een literatuurstudie een contextonderzoek nodig. In het contextonderzoek wordt er antwoord gegeven op de contextuele deelvragen. De contextuele deelvragen zijn:

5. Welke leerstrategieën beheersen de leerlingen uit de groepen 4 en 5 al om tot zelfregulerend leren te komen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?
6. In hoeverre stimuleren de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het zelfstandig werken?
7. Welke wensen hebben de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren?

In verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus is er geen mogelijkheid geweest om de wensen van de leerlingen mee te nemen, hierdoor is de contextdeelvraag: *Welke wensen hebben de leerlingen van de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren?* Komen te vervallen.

3.2 Methode contextonderzoek

In het contextonderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten. Deze onderzoeksinstrumenten worden ingezet om verschillende data te verzamelen. Door het COVID-19-virus en de schoolsluiting die hierop volgde was het niet mogelijk om leerlingen een-op-een te spreken of in een klein groepje in gesprek te gaan. Hierdoor zijn de wensen van de leerlingen niet meegenomen of later toegevoegd.

Deelvraag 5

“Welke leerstrategieën beheersen de leerlingen uit de groepen 4 en 5 al om tot zelfregulerend leren te komen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?”

Procedure

Om deze deelvraag te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van een vragenlijst (Bijlage C1). Om de betrouwbaarheid te controleren wordt deze vragenlijst afgenomen bij alle leerlingen in de groepen 4 en 5. Door de vragenlijst bij iedereen af te nemen kunnen toevallige verstoringen zoveel mogelijk voorkomen worden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Op deze manier wordt er goed in beeld gebracht welke leerstrategieën de leerlingen denken te beheersen. Hierdoor ontstaat er een goed beeld welke leerstrategieën de leerlingen al kunnen en welke nog niet. De vragenlijst wordt op 21 januari 2021 opgenomen in de weektaak. Op 29 januari 2021 dient de vragenlijst ingevuld te zijn. Van der Donk & Van Lanen (2016) stellen dat je een betrouwbaarder beeld krijgt wanneer je verschillende momenten kiest om je data te verzamelen.

De leerlingen maken de vragenlijst online in verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus. Uiteindelijk wordt de data geanalyseerd om daar vervolgens een conclusie uit te trekken.

Deelnemers

Er is besloten om alle leerlingen uit de groepen 4 en 5 de vragenlijsten te laten invullen. Op deze manier krijg je een goed beeld welke leerstrategie welke groep al beheerst. Door iedereen de vragenlijsten in te laten vullen worden de behoeftes van beide groepen duidelijk in kaart gebracht. In groep 5 zitten 17 leerlingen en in groep 4 zitten 20 leerlingen.

Instrumenten

Er wordt gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst met een beoordelingsschaal (bijlage C). Er is voor een gesloten vragenlijst met beoordelingsschaal gekozen omdat op deze manier leerlingen kunnen aangeven in welke mate zij een leerstrategie al beheersen of niet. De vragen in de vragenlijst zijn gebaseerd op de leerstrategieën van zelfregulerend leren die leerlingen ontwikkelen in de middenbouw. Alle leerlingen worden individueel bevraagd. Volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) is het belangrijk om iedereen individueel te bevragen zodat men elkaar niet beïnvloed. De vragenlijst is op de volgende manier gestructureerd: vraag 1 tot en met 6 gaan over de cognitieve leerstrategieën waarbij de vragen 1 en 2 specifiek gaan over de leerstrategie herhalen, de vragen 3 en 4 specifiek gaan over de leerstrategie verdiepen en de vragen 5 en 6 specifiek gaan over de leerstrategie structureren. Vraag 7 tot en met 12 gaan over de metacognitieve leerstrategieën waarbij de vragen 7 en 8 specifiek gaan over de leerstrategie vooruitkijken, de vragen 9 en 10 specifiek gaan over de leerstrategie bijhouden en de vragen 11 en 12 specifiek gaan over de leerstrategie terugkijken. De vragen 13 tot en met 18 gaan over de motivationele leerstrategieën waarbij de vragen 13 en 14 specifiek gaan over de leerstrategie jezelf vertrouwen, de vragen 15 en 16 specifiek gaan over de leerstrategie het nut zien van en de vragen 17 en 18 specifiek gaan over de leerstrategie jezelf motiveren. Het onderzoeksinstrument is zelf ontworpen aan de hand van de leerstrategieën van Kostons, Donker & Opdenakker (2014) en Dijkstra (2015) omdat er geen bestaande vragenlijst bestaat om de deelvraag te beantwoorden. De vragen gaan specifiek over de verschillende leerstrategieën om zo een betrouwbaar resultaat te verkrijgen. Door specifieke vragen te stellen wordt de resultaatvaliditeit volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) verhoogt. In verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus is er geen mogelijkheid geweest om gebruik te maken van het instrument observatie. Hierdoor is er geen sprake van methodische triangulatie.

Materialen

Om de vragenlijst te beantwoorden is er een Chromebook nodig waarop bijlage C1 kan worden geopend en bewerkt.

Analyseren

Tijdens het analyseren van de vragenlijst wordt er gebruik gemaakt van analysemethode 1 van, Van der Donk & Van Lanen (2016). Analysemethode 1 staat voor het berekenen van het gemiddelde. Per leerstrategie wordt er gekeken hoeveel leerlingen nooit (1), soms (2), vaak (3)

of altijd (4) hebben ingevuld. Hieruit komt een gemiddelde score per vraag. Hierdoor wordt duidelijk welke leerstrategie het meest wordt ingezet en welke het minst et cetera.

Deelvraag 6

“In hoeverre stimuleren de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het zelfstandig werken?”

Procedure

Om deze deelvraag te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van twee vragenlijsten (Bijlage C2+C3). Er is gekozen voor twee vragenlijsten om de betrouwbaarheid te vergroten. Op deze manier worden eventuele verstoringen zo veel mogelijk beperkt. De vragenlijsten worden afgenomen bij alle leerkrachten van de groepen 4 en 5. Op 21 januari 2021 worden de vragenlijsten verstuurd. Op 4 februari dienen de vragenlijsten ingevuld te zijn. Er wordt aangegeven dat de leerkrachten de vragenlijsten mogen invullen wanneer het hen uitkomt. Volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) is het betrouwbaarder wanneer je verschillende momenten kiest om data te verzamelen. Uiteindelijk wordt de data geanalyseerd om daar vervolgens een conclusie uit te trekken.

Deelnemers

De deelnemers zijn alle leerkrachten van de groepen 4 en 5. Dit zijn in totaal 4 leerkrachten. Deze vier leerkrachten wordt verzocht de vragenlijst in te vullen.

Instrumenten

Allereerst wordt er gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst met een beoordelingsschaal (Bijlage C2). Er is voor een gesloten vragenlijst met beoordelingsschaal gekozen omdat de leerkrachten op deze manier kunnen aangeven of de specifieke leerstrategie gebruikt wordt en hoe vaak. De vragen in de vragenlijst zijn gebaseerd op de leerstrategieën van zelfregulerend leren die leerlingen ontwikkelen in de middenbouw. De leerkrachten worden individueel bevraagd zodat de leerkrachten elkaar niet beïnvloeden, volgens Van Der Donk & Van Lanen (2016) zorgt dit voor betrouwbaardere resultaten. De vragenlijst is op de volgende manier gestructureerd: vragen 1 tot en met 9 gaan over de metacognitieve leerstrategieën, de vragen 10 tot en met 17 gaan over de cognitieve leerstrategieën en de vragen 18 tot en met 26 gaan over de motivationele leerstrategieën. Het onderzoeksinstrument is zelf ontworpen omdat er nog geen instrument bestaat die antwoord geeft op de deelvraag. Het instrument is gebaseerd op de leerstrategieën van Kostons, Donker & Opdenakker (2014) en Dijkstra (2015).

Ten tweede wordt er wederom gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst met beoordelingsschaal en is er ruimte voor voorbeelden (Bijlage C3). De leerkrachten hebben de mogelijkheid om voorbeelden bij de vraag te noteren. Deze voorbeelden zijn toegevoegd omdat er geen mogelijkheid is om te observeren in verband met de schoolsluiting door het COVID-19-virus. De voorbeelden die de leerkrachten geven worden later in het onderzoek meegenomen tijdens de interviews met de leerkrachten. Er is gekozen voor een gesloten vragenlijst omdat de leerkrachten hierdoor kunnen aangeven of zij gebruik maken van het aspect van Zimmerman (2000) om de zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren en hoe vaak. In de extra kolom kunnen

de leerkrachten een voorbeeld noemen van hoe zij dit dan in de praktijk vormgeven. De vragen in de vragenlijst zijn gebaseerd op de aspecten van Zimmerman (2000) om de zelfregulatie bij leerlingen te stimuleren. De leerkrachten worden individueel bevraagd om ervoor te zorgen dat zij elkaar niet beïnvloeden. De vragenlijst is op de volgende manier gestructureerd: de vragen 1 tot en met 4 gaan over modeling en scaffolding, de vragen 5 tot en met 7 gaan over een uitdagende leeromgeving, de vragen 8 en 9 gaan over het vergroten van de zelfstandigheid, vraag 10 gaat over het inzetten van coöperatieve werkvormen en de vragen 11 en 12 gaan over de tijd en aandacht voor reflectie. Het onderzoeksinstrument is zelf ontworpen omdat er nog geen instrument bestaat om de deelvraag te beantwoorden. Het instrument is gebaseerd op de theorie van Zimmerman (2000). In verband met het COVID-19-virus is het niet mogelijk om de leerkrachten te observeren, hierdoor is er geen sprake van methodische triangulatie.

Materialen

Om de vragenlijst te beantwoorden is er een Chromebook nodig waarop de bijlagen C2 en C3 kunnen worden geopend en bewerkt.

Analyseren

Om beide gesloten vragenlijsten met beoordelingsschaal te analyseren wordt er gebruik gemaakt van analysemethode 1 van, Van der Donk & Van Lanen (2016). Analysemethode 1 staat voor het omzetten naar een gemiddelde. Door de antwoorden om te zetten naar een gemiddelde krijg je een duidelijk beeld van welk(e) strategie/aspect er vaak gebruikt wordt en welke niet.

Deelvraag 7

“Welke wensen hebben de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren?”

Procedure

Om deze deelvraag te beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van een open interview (Bijlage C4). Er is gekozen voor een open interview om de wensen van de leerkrachten zo specifiek mogelijk in beeld te krijgen. Om de betrouwbaarheid te waarborgen worden de interviews individueel afgenomen zodat de leerkrachten elkaar niet beïnvloeden en worden er vervol- en verdiepende vragen gesteld. Er vinden twee interviews plaats op dinsdag 16 februari en twee op donderdag 18 februari. Via een interviewleidraad wordt het interview afgenomen en via een device wordt het vastgelegd. Per leerkracht is er een interviewleidraad. Het interviewleidraad is opgesteld aan de hand van de resultaten en de voorbeelden uit de vragenlijsten van de leerkrachten. Hierdoor is er per leerkracht een interviewleidraad opgesteld.

Deelnemers

De deelnemers zijn alle leerkrachten van de groepen 4 en 5. Dit zijn in totaal 4 leerkrachten.

Instrumenten

Er wordt gebruik gemaakt van een interviewleidraad. Volgens Van der Donk & Van Lanen (2016) moet een interviewleidraad het volgende bevatten: een beschrijving van het doel van het interview, aanduiding van de manier waarop het interview wordt vastgelegd en een beschrijving van de afspraken omtrent anonimiteit. Verder stellen Van der Donk & Van Lanen (2016) dat een goed interview beschikt over een inleiding, kern en slot. In de inleiding wordt aangegeven wat het doel van het interview is en hoe het interview wordt vastgelegd. Tijdens de kern worden de resultaten van de vragenlijsten besproken en worden er verdere vragen gesteld. De vragen die in het interview centraal staan zijn: *Hoe worden de cognitieve leerstrategieën toegepast tijdens het zelfstandig werken? Waar loop jij tegenaan bij het stimuleren van de zelfregulering bij leerlingen? Wat hebben de leerlingen uit jouw klas nodig om tot zelfregulerend leren te komen? Welke wensen heb je met betrekking tot het zelfregulerend leren bij leerlingen?*

Materialen

De geïnterviewde heeft geen materiaal nodig. De interviewer zorgt voor een interviewleidraad (Bijlage C4), pen, papier en een device om het interview op te nemen.

Analyseren

Om de interviews goed te analyseren wordt er gebruik gemaakt van analysemethode 12 van, Van der Donk & Van Lanen (2016). Analysemethode 12 is het horizontaal vergelijken. Op deze manier krijg je een goed beeld van de overeenkomsten en de verschillen.

3.3 Resultaten contextonderzoek

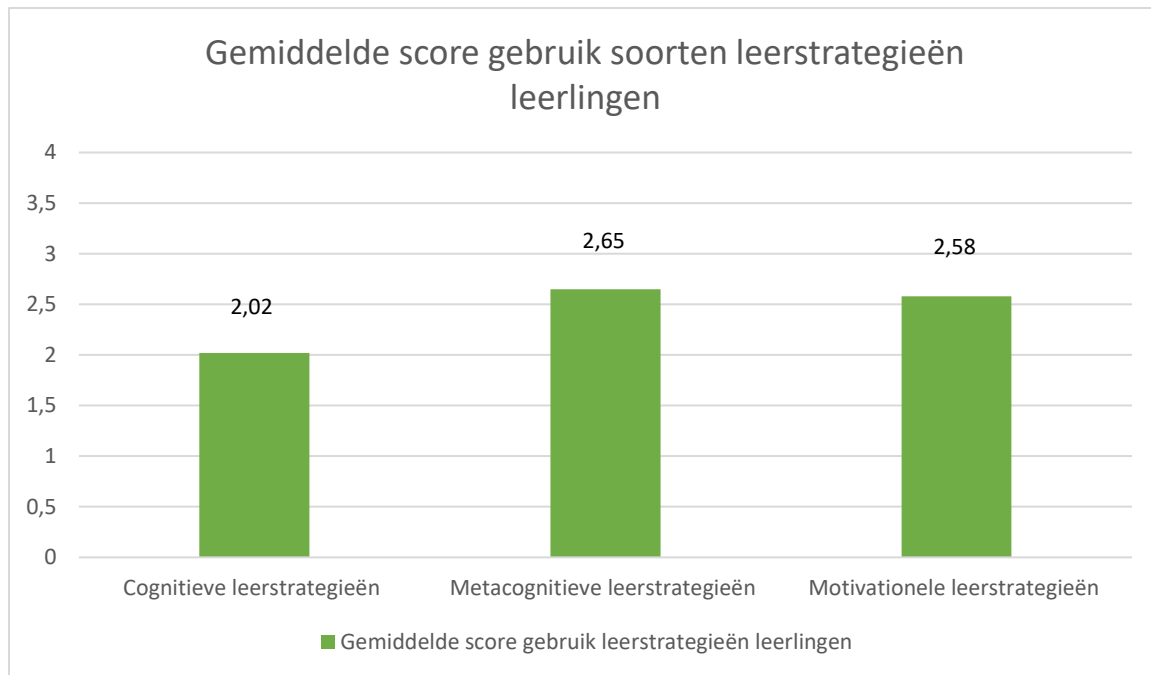
In dit hoofdstuk zijn de resultaten van alle data van de context deelvragen geanalyseerd. De resultaten hiervan zijn in dit hoofdstuk te lezen.

Deelvraag 5

“Welke leerstrategieën beheersen de leerlingen uit de groepen 4 en 5 al om tot zelfregulerend leren te komen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?”

Gesloten vragenlijst

Op 21 januari 2021 is de vragenlijst bij de leerlingen uit de groepen 4 en 5 geïntroduceerd. De leerlingen vullen in die week de vragenlijst in wanneer hen dat uitkomt. Op 29 januari 2021 waren alle resultaten binnen. Er is sprake van 100 procent respons. Vervolgens zijn de vragenlijsten geanalyseerd. Per vraag is er gekeken naar hoe vaak de leerlingen nooit, soms, vaak en altijd hebben ingevuld. Nooit = 1, soms = 2, vaak = 3 en altijd = 4. Hieruit komt per vraag een gemiddelde score. In totaal zijn er 37 vragenlijsten geanalyseerd. Per soort leerstrategie, cognitief, metacognitief of motivationeel, is er een gemiddelde score uitgekomen. Deze score is te zien in figuur 2. De gehele analyse is terug te vinden in bijlage D1.



Figuur 2: Resultaten gesloten vragenlijst leerlingen, gemiddelde score per soort leerstrategie. N=37.

Score tussen: 0 – 0,99 = onvoldoende, 1 – 1,99 = zwak, 2 – 2,99 = voldoende, 3 – 4 = goed.

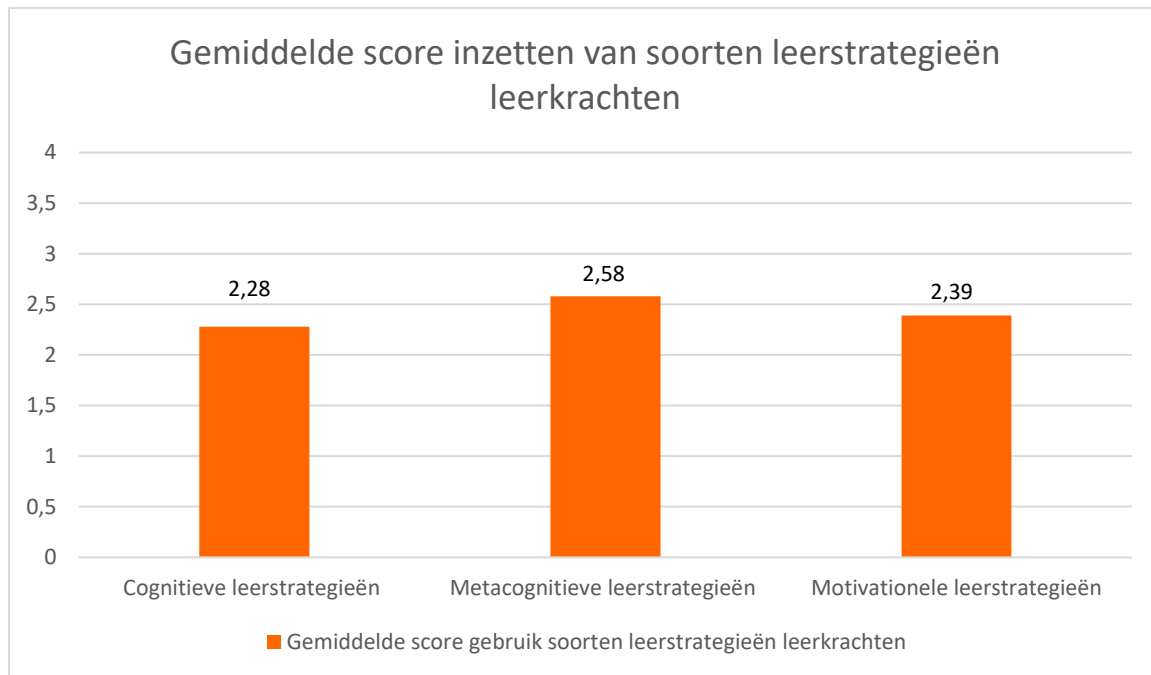
De metacognitieve leerstrategieën worden het meest gebruikt, vervolgens de motivationale leerstrategieën en tot slot de cognitieve leerstrategieën. Opvallend is dat de cognitieve leerstrategieën ten opzichte van de metacognitieve en motivationale leerstrategieën net voldoende gebruikt worden.

Deelvraag 6

“In hoeverre stimuleren de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het zelfstandig werken?”

Gesloten vragenlijst 1

Op 21 januari 2021 zijn de vragenlijsten verstuurd naar de leerkrachten. De leerkrachten vullen de vragenlijsten in wanneer het hen uitkomt. Op 4 februari 2021 waren alle resultaten binnen. Er is sprake van 100 procent respons. De vragenlijsten zijn vervolgens geanalyseerd. Per vraag is er gekeken naar hoe vaak de leerkrachten nooit, soms, vaak en altijd hebben ingevuld. Nooit = 1, soms = 2, vaak = 3 en altijd = 4. Hieruit komt per vraag een gemiddelde score. In totaal doen er 4 leerkrachten mee, dus zijn er 4 vragenlijsten geanalyseerd. Per soort leerstrategie, cognitief, metacognitief of motivationeel, is er een gemiddelde score uitgekomen. Deze score is te zien in figuur 3. De gehele analyse is terug te vinden in bijlage D2.

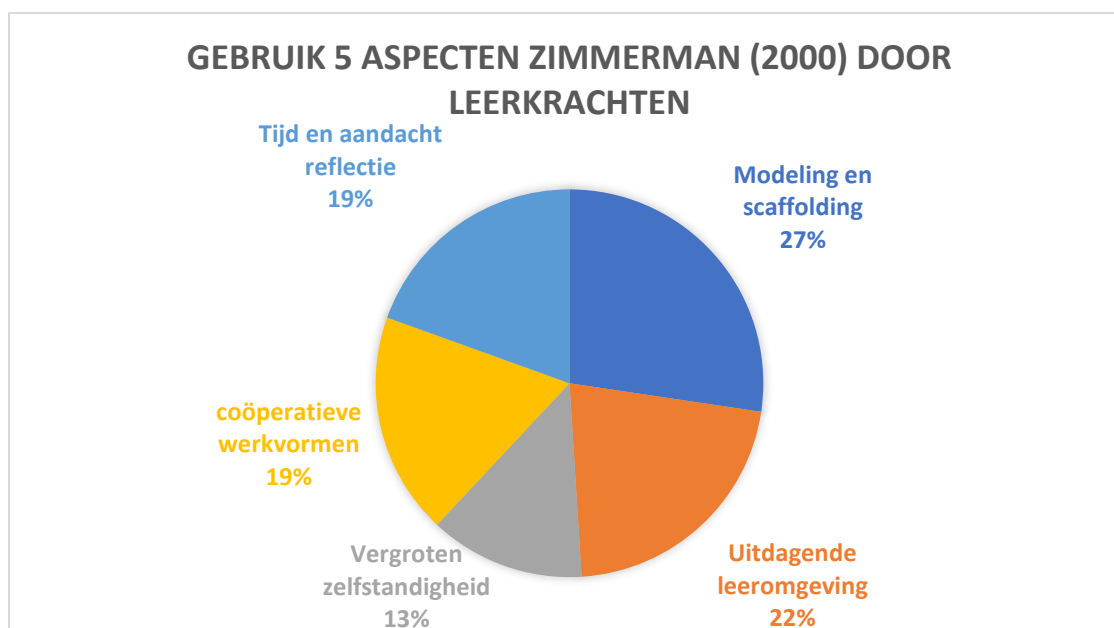


Figuur 3: Resultaten gesloten vragenlijst leerkrachten, gemiddelde score per soort leerstrategie. N=4
 Score tussen: 0 – 0,99 = onvoldoende, 1 – 1,99 = zwak, 2 – 2,99 = voldoende, 3 – 4 = goed.

De leerkrachten passen de metacognitieve leerstrategieën het meest toe, vervolgens de motivationale leerstrategieën en tot slot de cognitieve leerstrategieën. Opvallend is dat de gemiddelde score bij elk soort leerstrategie voldoende scoort.

Gesloten vragenlijst 2

Op 21 januari 2021 zijn de vragenlijsten verstuurd naar de leerkrachten. De leerkrachten vullen de vragenlijsten in wanneer het hen uitkomt. Op 4 februari 2021 waren alle resultaten binnen. Er is sprake van een respons van 100 procent. De vragenlijsten zijn vervolgens geanalyseerd. Per vraag is er gekeken naar hoe vaak de leerkrachten nooit, soms, vaak en altijd hebben ingevuld. Nooit = 1, soms = 2, vaak = 3 en altijd = 4. Hieruit komt per vraag een gemiddelde score. In totaal doen er 4 leerkrachten mee, dus zijn er 4 vragenlijsten geanalyseerd. Per aspect van Zimmerman (2000) komt er een gemiddelde score uit hoe vaak de leerkrachten gemiddeld gebruik maken van het aspect van Zimmerman (2000). Deze score is omgezet in procenten en te zien in figuur 4. De gehele analyse is terug te vinden in bijlage D3.



Figuur 4: Resultaten gesloten vragenlijst leerkrachten, aantal procent gebruik aspect Zimmerman (2000). N=4.

In figuur 4 is te zien welk aspect het vaakst gebruikt wordt en welke het minst vaak. De leerkrachten maken het meest gebruik van het aspect modeling en scaffolding van Zimmerman (2000) om de zelfregulering bij leerlingen te stimuleren. Opvallend is dat het vergroten van de zelfstandigheid het minst gebruikt wordt. Wat verder ook opvallend is, is dat tijd en aandacht voor reflectie en het gebruik van coöperatieve werkvormen evenveel gebruikt worden. De leerkrachten hebben de ruimte gekregen om een toelichting/voorbeelden toe te voegen. Deze voorbeelden/toelichtingen worden meegenomen in het interviewleidraad.

Deelvraag 7

“Welke wensen hebben de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren?”

Interview

Op dinsdag 16 januari hebben er twee interviews plaatsgevonden met een leerkracht van groep 4 en een leerkracht van groep 5. Op donderdag 18 februari hebben de andere twee interviews plaatsgevonden met wederom een leerkracht van groep 4 en een leerkracht van groep 5. De interviews zijn vastgelegd en geanalyseerd door horizontaal te vergelijken. In bijlage D4 in de gehele analyse te vinden. De wensen van de leerkrachten zijn besproken en dit heeft de volgende resultaten opgeleverd:

Kennis

De leerkrachten willen graag meer kennis over hoe zij strategieën precies in moeten zetten en wanneer. Ook vinden zij het belangrijk dat de leerlingen kennis over de strategieën verwerven. Hoe moeten de leerlingen strategieën inzetten en hoe kan ik als leerkracht daar het beste bij helpen.

Tips

De leerkrachten gaven aan dat zij wensen om tips te krijgen bij het stimuleren van de zelfregulering bij leerlingen. Wat helpt om de leerlingen te stimuleren en hoe zet je dit in tijdens je lessen.

Lesmateriaal

Sommige leerkrachten missen lesmateriaal. Hoe kan ik bijvoorbeeld de leerstrategieën spelenderwijs inzetten. De leerkrachten missen houvast en zouden het fijn vinden als er lesmateriaal beschikbaar is om de leerstrategieën stapsgewijs in te zetten.

Visuele ondersteuning

Hierbij gaven de leerkrachten aan dat zij plaatjes, afbeeldingen, video's, foto's et cetera missen bij het gebruiken van leerstrategieën. Door visuele ondersteuning toe te passen beklijft het beter bij de leerlingen. Het zou mooi zijn als dit verder in elke groep gebruikt kan worden zodat het als een rode draad door de school heen gaat.

Schoolbrede inzet

Iedere groep werkt op zijn eigen manier aan de zelfregulering van leerlingen. De leerkrachten gaven aan dat zij dit graag schoolbreed zouden willen doen. Wat kan je verwachten in welke groep en hoe zetten we dit schoolbreed in.

3.4 Conclusie contextonderzoek

Deelvraag 5

“Welke leerstrategieën beheersen de leerlingen uit de groepen 4 en 5 al om tot zelfregulerend leren te komen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak?”

Door een vragenlijst af te nemen in de groepen 4 en 5 is er duidelijk geworden welke leerstrategieën de leerlingen veel gebruiken en welke niet. Er is duidelijk geworden dat de leerlingen uit de groepen 4 en 5 de cognitieve leerstrategieën net voldoende gebruiken, de cognitieve leerstrategie scoorde een gemiddelde van 2,02. Een gemiddelde score van 2 is voldoende. Het gebruik van de cognitieve leerstrategieën wordt vergeleken met de metacognitieve- en motivationele leerstrategieën een stuk minder gebruikt. De metacognitieve leerstrategieën hebben een gemiddelde score van 2,65 en de motivationele leerstrategieën een gemiddelde score van 2,58. De metacognitieve leerstrategieën en de motivationele leerstrategieën worden dus voldoende toegepast volgens de leerlingen zelf. Wat verder opvalt is dat de leerlingen over het algemeen altijd op tijd op school komen en erg trots zijn op hun werk. Deze leerstrategieën scoren het hoogst. De leerstrategieën die zwak scoren zijn: *wanneer ik moet leren voor een toets schrijf ik stukjes tekst letterlijk over, ik maak samenvattingen en wanneer ik moet leren voor een toets weet ik wat het belangrijkste is om te onthouden*. De rest van de leerstrategieën scoort gemiddeld tussen de 2 en 2,76. Er is geen enkele leerstrategie die onvoldoende scoort. Uit het praktijkprobleem blijkt dat de leerlingen het lastig vinden om te beginnen aan de weektaak omdat zij niet goed weten aan welke taak zij moeten beginnen en

dat zij niet begrijpen waarom de weektaak af moet. De cognitieve leerstrategieën scoren het laagst, dit betekent dat de leerlingen deze leerstrategieën niet veel gebruiken. Dit is terug te koppelen aan het praktijkprobleem. Bij de cognitieve leerstrategieën draait het om het begrijpen van de leerstof en het verzamelen hiervan. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen dit nog niet voldoende doen. Hier valt dus nog winst te behalen.

Deelvraag 6

“In hoeverre stimuleren de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het zelfstandig werken?”

Door twee vragenlijsten af te nemen bij de leerkrachten van de groepen 4 en 5 is er onderzocht in hoeverre de leerkrachten het zelfregulerend leren bij leerlingen stimuleren. Uit de eerste vragenlijst blijkt dat de leerkrachten de cognitieve leerstrategieën het minst inzetten. De cognitieve leerstrategieën hebben een gemiddelde score van 2,28. De motivationele leerstrategieën scoren gemiddeld een 2,39. Dit is hoger dan de cognitieve leerstrategieën, maar het ligt erg dicht bij elkaar. De metacognitieve leerstrategieën worden het meest ingezet door leerkrachten, deze scoren namelijk gemiddeld een 2,58. De leerstrategieën die het minst ingezet worden en hierdoor een score hebben van 1,25 zijn: *het bijhouden van een logboek door leerlingen, het maken van samenvattingen en het zelf voorbeelden bedenken bij het aanleren van nieuwe stof*. Het bijhouden van een logboek door leerlingen is een metacognitieve leerstrategie en het maken van een samenvatting en het zelf voorbeelden bedenken bij het aanleren van nieuw stof zijn cognitieve leerstrategieën.

De leerstrategie die het meest gebruikt wordt en een score heeft van 3,5 is: *het veel herhalen van nieuw aangeboden stof*. Uit de resultaten van de vragenlijst van de leerlingen blijkt dat cognitieve leerstrategieën het minst gebruikt worden. De resultaten van de vragenlijst van de leerkrachten geeft aan dat de leerkrachten de cognitieve leerstrategieën het minst vaak gebruiken. Dit komt dus overeen met het praktijkprobleem. De leerlingen hebben moeite met het afmaken van de weektaak en het beginnen aan de weektaak. Dit komt mede doordat zij niet goed de hoofdzaken en de bijzaken kunnen onderscheiden. De leerkrachten zouden dus vaker de cognitieve leerstrategieën moeten inzetten.

Uit de tweede vragenlijst blijkt dat de leerkrachten zwak scoren op het aspect vergroten van de zelfstandigheid van Zimmerman (2000). Het aspect vergroten van de zelfstandigheid scoort een gemiddelde van 1,75, dit wordt dus het minst toegepast door de leerkrachten en dit wordt als zwak bestempeld. Men spreekt van een zwak wanneer de score tussen de 1 en 1,99 ligt. Het deelaspect dat de laagste score heeft, een score van 1,25, is: *het geven van vertrouwen aan leerlingen door hen zelf te laten kiezen waar zij aan een taak gaan werken*. Dit deelaspect scoort zwak. Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten het meeste aandacht besteden aan het aspect modeling en scaffolding. Het aspect modeling en scaffolding scoort gemiddeld een 3,69, een score hoger dan 3 wordt geassocieerd met een goed. De volgende aspecten scoren alle drie gemiddeld een voldoende: het creëren van een uitdagende leeromgeving, inzetten van coöperatieve werkvormen en tijd en aandacht voor reflectie. Het zorgen voor een uitdagende leeromgeving scoort gemiddeld 2,92, inzetten van coöperatieve werkvormen scoort gemiddeld een 2,5 en tijd en aandacht voor reflectie scoort gemiddeld een 2,63. Uit de analyse van het

praktijkprobleem blijkt dat de leerlingen het lastig vinden om met de weektaak te beginnen en hem af te maken/krijgen. Dit is terug te koppelen aan het feit dat de leerkrachten zwak scoren op het aspect vergroten van de zelfstandigheid. De leerlingen zijn dus niet zelfstandig genoeg om bepaalde keuzes te maken. Hierdoor kunnen zij waarschijnlijk niet goed kiezen welke taak eerst moet, hoeveel tijd zij daar voor nodig hebben en welke taak minder belangrijk is.

Deelvraag 7

“Welke wensen hebben de leerkrachten uit de groepen 4 en 5 ten opzichte van zelfregulerend leren?”

Door het afnemen van interviews met de betrokken leerkrachten uit de groepen 4 en 5 is er duidelijk geworden wat de leerkrachten op dit moment missen tijdens het stimuleren van de zelfregulering bij leerlingen. Door middel van horizontaal vergelijken is er het volgende duidelijk geworden: de leerkrachten missen kennis, tips, materiaal en een schoolbrede inzet. Dit zijn tevens ook de wensen van de leerkrachten. De leerkrachten zouden dit in de toekomst wel graag willen zien. Een leerkracht gaf aan graag een boekje te willen hebben waarin alle strategieën staan, visueel ondersteund en hoe je die strategieën dan in kan zetten. De leerkrachten zijn vooral nog zoekende hoe, wanneer en op welke manier zij de leerstrategieën kunnen/moeten inzetten. Wanneer de leerstrategieën expliciet worden ingezet en de leerkrachten meer kennis hebben over wat zelfregulerend leren precies inhoudt ontwikkelen de leerlingen meer zelfregulering en dit leidt ertoe dat de leerlingen tijdens het werken aan de weektaak beter keuzes gaan maken. Ook wordt het eigenaarschap van de leerlingen hierdoor gestimuleerd.

4. Conclusie en discussie

In hoofdstuk 4 zijn de discussie punten beschreven. Verder wordt er in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de hoofdvraag en wordt er een aanbeveling voor in de praktijk beschreven.

4.1 Discussie

In dit onderzoek zijn er verschillende punten die op een andere wijze wellicht beter onderzocht hadden kunnen worden. Ten eerste gaven de leerkrachten aan dat de leerlingen lastig tot werken komen wanneer zij moeten werken aan de weektaak. De leerlingen gaven tijdens een kringgesprek aan dat zij het lastig vonden om aan het werk te gaan omdat zij niet goed konden kiezen waar mee te beginnen. Dit vormt een probleem omdat de leerlingen hierdoor niet goed weten hoe zij aan de weektaak moeten beginnen en hierdoor bijna geen verantwoordelijkheid hebben en nemen voor hun eigen leerproces. Door dit probleem te analyseren is er voor gekozen om de zelfregulering van de leerlingen te stimuleren. Echter zou je dit probleem ook kunnen benaderen door middel van het verbeteren van de executieve functies. Door een andere invalshoek te nemen kunnen er andere resultaten uitkomen die wellicht ook de verantwoordelijkheid van de leerlingen stimuleert.

Ten tweede is er voor gekozen om alleen het zelfregulerend leren te stimuleren. Zelfregulerend leren is onderdeel van eigenaarschap. Er is gekozen om specifiek de zelfregulering te stimuleren, maar er is niet bewezen dat het stimuleren van de zelfregulering van leerlingen het meest effectief is bij het vergroten van het eigenaarschap. Wellicht hadden andere onderdelen van eigenaarschap ook tot het stimuleren van het eigenaarschap kunnen leiden. Echter stellen Gerats & Van der Mark (2020) dat het van belang is dat leerlingen zelfregulatie ontwikkelen om uiteindelijk tot eigenaarschap te komen.

Ten derde is er in verband met het COVID-19-virus geen mogelijkheid geweest om te observeren. In de periode van het contextonderzoek was er sprake van een schoolsluiting waardoor de leerlingen online onderwijs hebben gevolgd. Hierdoor is er bij deelvraag 5 geen mogelijkheid geweest om te observeren en is alleen het perspectief van de leerlingen meegenomen. Wanneer er wel observatie had kunnen plaatsvinden waren de resultaten wellicht anders geweest omdat de deelvraag dan vanuit meerdere perspectieven beantwoord kan worden. Voor deelvraag 6 geldt hetzelfde. Ook bij deze deelvraag is er geen mogelijkheid geweest om te observeren. In dit onderzoek is bij deelvraag 6 dus alleen het perspectief van de leerkrachten meegenomen. De conclusie van het contextonderzoek kan dus in twijfel worden getrokken.

Ten vierde is er niet specifiek gekeken naar het zelfstandig werken van de leerlingen. Er is vooral ingegaan op de manier waarop leerkrachten zelfregulerend leren kunnen stimuleren. Er is dus niet specifiek gekeken naar hoe leerkrachten dit kunnen stimuleren tijdens het zelfstandig werken. Wel is er gekeken naar hoe leerkrachten zelfregulerend leren kunnen stimuleren en dit kunnen zij ook toepassen tijdens het zelfstandig werken.

Tot slot is er alleen gekeken naar de groepen 4 en 5. Het onderzoek is dus niet representatief voor de hele school. Er is niet gekeken naar de onderbouw of de bovenbouw. Hierdoor is er

geen duidelijk beeld van hoe het staat met de zelfregulering van leerlingen schoolbreed. Er kan dus niet met zekerheid gezegd worden dat het probleem zijn oorsprong vindt in de groepen 4 en 5.

4.2 Conclusie en advies

Naar aanleiding van de resultaten van het literatuuronderzoek en het contextonderzoek kan de hoofdvraag uit dit onderzoek beantwoord worden. De hoofdvraag luidt als volgt:

Op welke manier kunnen de leerkrachten van de groepen 4 en 5 de zelfregulering van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken aan de weektaak stimuleren?

Uit de literatuur is gebleken dat leerkrachten volgens Dembo & Eaton (2000) een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van zelfregulerend leren bij kinderen. Volgens Gerats & Van der Mark (2020) dien je als leerkracht gefocust te zijn op het benadrukken van de aanpak van leerlingen, de inzet van leerlingen en de manier waarop leerlingen hun gedrag evalueren of bijsturen. Leerstrategieën worden gezien als voorwaarde voor zelfregulerend leren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Een leerstrategie dient volgens De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek & Van der Werf (2013) aangeleerd te worden. Er zijn drie soorten leerstrategieën volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014): cognitieve, metacognitieve, en motivationele leerstrategieën. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerlingen de cognitieve leerstrategieën het minst vaak gebruiken. Uit de resultaten van de vragenlijsten van de leerkrachten blijkt ook dat de leerkrachten de cognitieve leerstrategieën het minst gebruiken/inzetten. Wanneer er expliciet aandacht wordt geschonken aan de cognitieve leerstrategieën zal dit hoogstwaarschijnlijk verbeteren.

Bij het aanleren van een leerstrategie dient een leerkracht te werken als rolmodel en als coach (Dijkstra, 2015). Verder kan een leerkracht het zelfregulerend leren stimuleren door middel van de vijf aspecten van Zimmerman (2000). Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten het aspect *vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen* het minst vaak toepassen. Wanneer leerkrachten over de juiste informatie beschikken over hoe zij de zelfstandigheid van de leerlingen kunnen vergroten stijgt waarschijnlijk het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerlingen en dit maakt hen indirect meer eigenaar van hun eigen leerproces.

Tot slot blijkt uit het contextonderzoek dat leerkrachten vooral nog erg zoekende zijn in hoe, wanneer en op welke manier zij de leerstrategieën kunnen/moeten inzetten. Een stuk informatie mist bij de leerkrachten waardoor zij niet goed weten hoe zij leerstrategieën moeten inzetten en wanneer. Wanneer de leerkrachten meer kennis opdoen over leerstrategieën zullen zij dit waarschijnlijk ook meer gaan gebruiken tijdens het zelfstandig werken. Door leerstrategieën meer in te zetten stimuleer je de zelfregulering bij leerlingen waardoor je er uiteindelijk voor zorgt dat de weektaak hoogstwaarschijnlijk vaker af is. Op den duur vergroot je hiermee ook het eigenaarschap van leerlingen.

Aanbeveling

Het advies om de zelfregulering van de leerlingen tijdens het zelfstandig werken te stimuleren is als volgt:

- Leerkrachten meer kennis bijbrengen over wat zelfregulering precies is, hoe je de zelfregulering kan stimuleren en hoe je leerstrategieën inzet.
- Leerkrachten handvaten geven over hoe zij een leerstrategie in moeten zetten en in welke groep ze wat mogen verwachten van de leerlingen. Visuele ondersteuning is hierbij noodzakelijk.
- Nadruk leggen op het ontwikkelen van de cognitieve leerstrategieën bij leerlingen uit de groepen 4 en 5.
- De leerlijn zelfregulering schoolbreed inzetten.
- Gedurende een periode werken aan één leerstrategie om die vervolgens uit te breiden en daarop voort te borduren.

5. Ontwerpen

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Ontwerpeisen	Op basis van welke data is deze ontwerpeis geformuleerd.
De leerkrachten kunnen achterhalen wat zelfregulerend leren inhoud en welke leerstrategieën er bij komen kijken.	Interview: Uit de resultaten van het interview is naar voren gekomen dat de leerkrachten kennis missen over zelfregulerend leren. De leerkrachten geven aan niet goed te weten hoe zij leerstrategieën moeten inzetten en wanneer. Er is dus behoefte aan kennis en/of juiste literatuur. (Bijlage D4)
De leerkrachten kunnen achterhalen welke leerinhouden er van leerlingen verwacht mag/kan worden in welke groep of bouw.	Interview: Uit de resultaten van het interview is gebleken dat het niet altijd even duidelijk is welke leerstrategieën leerkrachten in welke groep/bouw mogen verwachten van de leerlingen. (Bijlage D4) Tekstbron: SLO (2020) heeft een leerlijn zelfregulering opgesteld. De leerlijn is een doorlopende lijn opgebouwd in vier fasen. Fase een tot en met drie spelen zich af op het primair onderwijs en fase vier in het voortgezet onderwijs (SLO, 2020). ○ Fase 1: onderbouw po. ○ Fase 2: middenbouw po. ○ Fase 3: bovenbouw po. ○ Fase 4: voortgezet onderwijs. In de leerlijn van SLO (2020) staat beschreven welke leerinhouden leerlingen moeten kennen en beheersen. Deze leerinhouden zijn per fase verschillend.
Er wordt weergegeven op welke manieren leerkrachten het zelfregulerend leren kunnen stimuleren.	Interview: Uit de resultaten van het interview is naar voren gekomen dat leerkrachten niet goed weten hoe zij het zelfregulerend leren moeten/kunnen stimuleren. (Bijlage D4) Vragenlijst: Uit de resultaten van de vragenlijsten van de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten het aspect: <i>vergroten van de zelfstandigheid</i> minimaal toepassen (Bijlage D3). Verder blijkt uit de vragenlijsten dat er verschillende leerstrategieën zijn die de leerkrachten niet tot nauwelijks toepassen (Bijlage D2). Uit de resultaten van de vragenlijst van de leerlingen is te zien dat er bij de cognitieve leerstrategieën het meeste winst is te behalen (Bijlage D1). Tekstbron: Dembo & Eaton (2000) stellen dat leerkrachten een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van zelfregulerend leren bij kinderen. Zimmerman (2000) stelt dat leerkrachten de ontwikkeling van zelfregulatie kunnen stimuleren door middel van de vijf aspecten van Zimmerman (2000). De rol van de leerkracht is erg belangrijk bij het effectief stimuleren van de zelfregulatie bij leerlingen (Scheepens & Bakx, 2016). De leerkracht kan twee rollen aannemen bij het aanleren van leerstrategieën, namelijk als rolmodel of als coach (Dijkstra, 2015). Verder is het als leerkracht zijnde belangrijk om de leerlingen te voorzien van feedback. Hattie & Timperley (2007) hebben een feedback

	model ontwikkeld waarin gebruik gemaakt wordt van drie fasen voor feedback geven, Feed-up, Feedback en Feed-forward. Gerats & Van der Mark (2020) stellen dat je als leerkracht gefocust moet zijn op het benadrukken van de aanpak van leerlingen, de inzet van de leerlingen en de wijze waarop leerlingen hun gedrag evalueren of bijsturen.
De leerlijn zelfregulering schoolbreed kenbaar maken.	Interview: Uit de resultaten van het interview is gebleken dat de leerkrachten graag inzichtelijk willen hebben wat ze in welke groep mogen verwachten. Verder is er aangegeven dat zij dit graag schoolbreed zouden willen trekken zodat er duidelijkheid en structuur komt.
Duidelijkheid over welke leerstrategieën er allemaal zijn en hoe je deze visueel ondersteund in de klas kan inzetten.	Interview: Uit de resultaten van het interview blijkt dat de leerkrachten niet goed weten welke leerstrategieën er allemaal zijn en hoe je dit moet gaan inzetten (Bijlage D4). Vragenlijst: Uit de resultaten van de vragenlijst van de leerlingen blijkt dat niet elke leerstrategie voldoende toegepast wordt. Het is hierbij de vraag of de leerlingen de strategieën wel allemaal kennen en of ze weten wat het is. (Bijlage D1) Tekstbron: De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek & Van der Werf (2013) concluderen vanuit de meta-analyse dat leerstrategieën aangeleerd moeten worden. Hierbij is het volgens De Boer et al. (2013) van belang dat leerlingen begrijpen hoe, wanneer en waarom zelfregulerende leerstrategieën gebruikt kunnen worden.

Voorlopige doelen

Bouwniveau:

- Er zijn (visuele)hulpkaarten ontwikkeld voor de middenbouw waarop alle leerstrategieën staan die de leerlingen in de middenbouw ontwikkelen.
- Bouwbreed wordt er afgesproken welke leerstrategie welke week centraal staat.
- Bouwbreed wordt er afgesproken dat de hulpkaart met daarop de leerstrategie die in een bepaalde week centraal staat goed zichtbaar in de klas wordt opgehangen.

Leerkrachtniveau:

- De leerkrachten weten wat zelfregulerend leren is, welke leerstrategieën er zijn, hoe zij leerstrategieën moeten aanbieden, welke rol er van hen verwacht wordt en hoe leerkrachten het zelfregulerend leren kunnen stimuleren.
- De leerkrachten weten welke leerstrategieën zij kunnen verwachten en aanbieden aan hun leerlingen. De leerkrachten handelen hier ook naar.
- De leerkrachten stimuleren het zelfregulerend leren door middel van modeling en scaffolding, creëren van een uitdagende leeromgeving, vergroten van de zelfstandigheid van leerlingen, inzet van coöperatieve werkvormen en tijd en aandacht voor reflectie.

Leerling niveau:

- De leerlingen kunnen bij het maken van een taak gebruik maken van een leerstrategie die bij de opdracht past.
- Leerlingen weten welke leerstrategieën er allemaal zijn en welke er van hen verwacht worden.
- De leerlingen kunnen reflecteren op een gemaakte taak en daarbij aangeven hoe het maken van een taak door middel van het gebruik van een leerstrategie verliep.
- De leerlingen kunnen aan het einde van de week reflecteren op hoe het werken met de leerstrategie die centraal stond ging.
- De leerlingen ontwikkelen zelfregulering.

Literatuurlijst

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*, *Innodata Monographs 7*. Genève, Zwitserland: International Bureau of Education.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeider, M. (2005). *Handbook of Self-regulation*. Maarssen, Nederland: Elsevier Gezondheidszorg.
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A.S., Kostons, D.D.N.M., Korpershoek, H., & Van der Werf, M.P.C. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490.
- Dijkstra, P. (2015). *Zelfregulerend leren: effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom.
- Förre, M., Jansen, L., & Kenter, B. (2004). *Coöperatief leren voor alle leerlingen: Praktische toepassingen voor leerlingen met speciale behoeften*. Amersfoort: CPS.
- Gerats, K., & Van der Mark, J. (2020). *Zelfregulatie in een notendop*. Helmond: OMJS.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Huitema, S. (2009). Dagelijks instructie voor de hele groep. *JSW*, 94(1), 18-21.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1986). *Promoting comprehension monitoring with metacognitive instruction*. Paper, gepresenteerd op het jaarlijkse congres van de American Educational Research Association, San Francisco.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION.

- Pol, J. van de, Volman, M., Oort, F. & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: Support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science*, 43(5), 615-641.
- Scheepens, N., & Bakx, A. (2016). Zelfregulatie, op naar succes! *JSW*, 100(8), 12-15.
- Schoolgids Matzer. (2019). Schoolgids 2019/2020. Geraadpleegd op 12 oktober 2020, van https://www.matzer.nl/syndeo_data/media/Schoolgids_Matzer_2019-2020.pdf
- SLO. (2020, april). *Zelfregulering. Leerlijnen 21e-eeuwse vaardigheden*. Geraadpleegd op 2 november 2020, van <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/zelfregulering/>
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). 21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 12 oktober 2020, van <http://downloads.slo.nl/Repository/21e-eeuwse-vaardigheden-conceptueel-kader.pdf>
- van Grinsven, L. & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48(1), 77-91.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Wiedemeyer, R. (2017). Plezier in leren aanwakkeren. *JSW*, 10, 32-35. Geraadpleegd op 9 november 2020, van <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2017/101-10%20Juni%202017/101-10%20Wiedemeyer-plezier.pdf>
- Zimmerman, B. (1990). Selfregulated learning and academic achievement: *An overview*. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2