

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	1
Inleiding	3
1.1 Context	3
1.2 Doelstelling	3
1.3 Relevantie	3
2. Theoretische verdieping	5
2.1 Verantwoording gebruikte bronnen	5
2.2 Studievaardigheden	5
2.3 Leren	6
2.4 Leerproces	7
2.5 Aanleren studievaardigheden	7
2.6 Conclusie	7
3. Probleemstelling	9
3.1 Praktijkanalyse	9
4. Onderzoeksvraag	10
4.1 Inleiding	10
4.2 Hoofdvraag	11
4.3 Deelvragen	11
4.4 Verwachtingen	11
5. Onderzoeksopzet en uitvoering	12
5.1 Onderzoeksopzet	12
5.2 Operationalisering	13
5.3 Samenstelling vragenlijst Leerlingen	14
5.4 Samenstelling vragenlijst docenten	15
5.5 Methode van dataverzameling	16
5.6 Validiteit en betrouwbaarheid	17
6. Tijdsplanning	18
7. Resultaten	19
7.1 Respondenten	19
7.2 Data-analyse	19
7.3 Resultaten per deelvragen	19
7.3.1 Deelvraag 1	19

7.3.2	Deelvraag 2	27
8.	Conclusie, discussies en aanbevelingen	35
8.1	Conclusie	35
8.1.1	Deelvraag 1: In hoeverre beheersen de leerlingen volgens henzelf de studievaardigheden?	35
8.1.2	Deelvraag 2: In hoeverre worden de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die nodig zijn voor de studievaardigheden geïntegreerd in de verschillende vakken?	36
8.1.3	Hoofdvraag	36
9.	Discussie	38
	Aanbevelingen	38
10.	Samenvatting onderzoek studievaardigheid	40
11.	Bibliografie	42
11.1	Studievaardigheidslessen/Studiebegeleiding	43
11.2	Vragenlijst Leerlingen	44
11.3	Vragenlijst docenten	45
11.4	Portfolio en beoordeling	47

Inleiding

1.1 CONTEXT

Sinds vijf jaar werk ik als docent geschiedenis in een vmbo tl/havo/atheneumschool. Een aantal jaren geleden werd bij deze school geconstateerd dat de stap te groot was voor de leerlingen die van de basisschool naar de middelbare school kwamen. Regelmatig kwamen er klachten van ouders binnen dat hun kinderen niet gemotiveerd zouden zijn, niet zouden kunnen plannen en dat ze niet zouden weten hoe ze eigenlijk moeten leren. Er kwamen ook steeds meer vragen van ouders en leerlingen om in verschillende vakken bijles te krijgen. In vergaderingen hadden collega's ook klachten over leerlingen die hun huiswerk niet of niet voldoende maakten, en dat ze moeite hadden met bijvoorbeeld plannen, woordjes leren en presenteren. Brugklasleerlingen begeleiden in het aanleren studievoordigheden was een onderdeel van het takenpakket van de mentor. Daarnaast is er ook een kloof geconstateerd bij de aansluiting van de onderbouw havo en atheneum naar de bovenbouw. Leerlingen van de school gaan vanaf het vierde leerjaar naar de bovenbouw in hoofdvesting. In 4 havo bleven procentueel meer leerlingen van bij vestiging zitten dan vanuit de onderbouw hoofdvesting. Er wordt vermoed dat het probleem wordt veroorzaakt doordat leerlingen niet zelfstandig kunnen leren en vooral doordat zij het eigen leerproces niet kunnen reguleren. Uit een onderzoek binnen de school is gebleken dat de mentoren er nauwelijks aan toekwamen om de leerlingen te helpen met studievoordigheden.

Gezien de klachten werd ervan uitgegaan dat er meer tijd aan studievoordigheden moest worden besteed, met als doel dat leerlingen leren om hun eigen leerproces te reguleren, ofwel zelfgestuurd leren. Er was binnen de mentoruren echter niet genoeg tijd om die taak volledig uit te kunnen voeren. Vanaf 2012 werden daarom studievoordighedslessen als apart vak in de lessentabel van de brugklas ingevoerd, en het werd onder andere aan mij toevertrouwd om die lessen te ontwikkelen en te geven. De lessen werden in halve klassen gegeven en bestonden uit theorie, maar ook uit oefeningen en opdrachten (zie bijlagen). In 2015 werden de studievoordighedslessen ook een onderdeel van de lessentabel van de overige leerjaren. Ondanks de studievoordighedslessen werd het aantal klachten en vragen van ouders echter niet veel minder. De aansluiting met hoofdvesting is dus niet veel beter geworden.

1.2 DOELSTELLING

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in of er werkelijk een probleem is bij het aanleren van de studievoordigheden in de studievoordighedslessen en of aan de voorwaarde integratie van het aanleren van studievoordigheden wordt voldaan. Hiermee wordt een bijdrage geleverd om leerlingen waardevolle studievoordigheden mee te geven, zodat zij effectiever zelfstandig kunnen leren.

1.3 RELEVANTIE

De ontwikkelingen in de samenleving veranderen in een hoog tempo. Door de verschuiving van de industriële maatschappij naar een informatie- of kennismaatschappij is het nodig dat mensen zich aan kunnen passen aan de veranderingen. Hierbij is het nodig dat zij hun toekomstige inzetbaarheid kunnen beheersen. Onderwijs kan opgevat worden als het aanbieden van mogelijkheden aan mensen om zich verder te ontwikkelen, met het doel om zich te integreren in de maatschappij (Sloep &

Jochems, 2007). De maatschappij verwacht van leerlingen dat ze een volledige bijdrage aan de samenleving leveren, een bepaalde zelfkennis hebben van eigen kunnen en dat ze leergierig en nieuwsgierig blijven. Bovendien zijn er de laatste jaren ook veel afleidingen en prikkels bijgekomen, zoals de smartphone en sociale media, die de leerlingen weg kunnen houden van hun concentratie (Nelis & Van Stark, 2015). Leerlingen moeten hier echter wel op voorbereid zijn. Ze moeten een aantal vaardigheden beheersen die ze in de toekomst in kunnen zetten om levenslang te kunnen blijven leren. Op school wordt ook met meer gelijkwaardigheid gecommuniceerd met leerlingen. Volgens Volma (2006) is het leven van de leerlingen ook op andere manieren veranderd. Ze hebben te maken met veel meer impulsen en ze hebben vaak al een bijbaan. Tevens zijn er leerlingen met een moeilijke thuissituatie. Deze factoren dragen eraan bij dat school, en daarmee huiswerk, minder aandacht krijgt.

Er is ook een ander probleem, namelijk dat docenten het idee hebben dat leerlingen het geleerde niet buiten de lessen toe kunnen passen. Met andere woorden: er is geen transfer op het geleerde. Er is tegenwoordig steeds meer aandacht voor leerprocessen en het zelfgestuurd leren wordt ook steeds belangrijker (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014). De leerlingen hebben steeds meer het gevoel dat ze verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen leerprocessen, maar aan de andere kant worden zij niet getest op hun vermogen om hun leerproces goed te organiseren. De vraag is dan ook of ze wel leren hoe ze met de verantwoordelijkheid om moeten gaan. Het reguleren van het leren krijgt steeds meer aandacht in het onderwijs, vooral omdat het er in het onderwijs om gaat hoe docenten de leerlingen ertoe kunnen zetten om zo goed mogelijk de leeractiviteiten uit te voeren. Het onderwijsconcept is dus veranderd. Leerlingen worden nu zelf in staat geacht om hun leren te reguleren en de docenten dienen dit ook te stimuleren (Simons, Schellekens, & Costongs, 1988). Bij het reguleren van het eigen leerproces moeten de leerlingen zelf verantwoordelijk zijn. Er wordt van hen verwacht dat ze eigen doelen kunnen stellen en ze moeten hun manier van leren daarop aan kunnen passen. Er moet dus ook een verschuiving van taakverdeling plaatsvinden tussen leraren en leerlingen (Zuylen, 1997) en dit heeft gevolgen voor de docenten. Dit is voor mij ook belangrijk als vakdocent. Ik wil mijn lessen zo in kunnen richten, dat de leerlingen het meeste uit hun onderwijstijd kunnen halen.

De taak van mij als docent is dan dus niet meer kennis overdragen, maar een procesbewaker of procesbegeleider zijn. Er zijn scholen, zoals de school waar ik het onderzoek heb uitgevoerd, die ervoor kiezen om de studievoordigheden als een apart vak aan te bieden. Het doel hiervan is dat de leerlingen leren hun eigen leerproces te reguleren. Er zijn ook scholen die dit liever via vak-integratie doen. De vraag is op welke manier leerlingen hun eigen leerprocessen reguleren en wat docenten doen om dit reguleren te stimuleren. Volgens Taks (2003) gaat zelfsturing niet vanzelf. Zij toont aan in haar onderzoek dat de docent een grote rol speelt bij de stimulatie en ondersteuning van het leerproces. De vraag blijft wel hoe scholen dit in de praktijk zouden kunnen realiseren. In de praktijkschool waar ik werk, willen we er ook achter komen op welke manier de leerlingen het beste de studievoordigheden aangeleerd kunnen krijgen. Dit is ook belangrijk voor mij als studievoordigheidsdocent. Ik wil bereiken dat de leerlingen de studievoordigheden ook blijven gebruiken, want hierdoor leren de leerlingen hun eigen leerproces te reguleren. Dit zou ook invloed kunnen hebben op de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw, die als een probleem wordt ervaren bij ons op school. Aangezien een docent een grote rol speelt bij het aanleren van studievoordigheden, is het onderwerp relevant voor mij als docent. Het is ook relevant voor mij in mijn rol als studievoordigheidsdocent, want daarin is het mijn taak om de studievoordigheidslessen zo in te richten dat de leerlingen de studievoordigheden ook blijven gebruiken. Voor de school is het ook relevant, aangezien er nog steeds klachten zijn over de studievoordigheden van de leerlingen en omdat er nog steeds een probleem is bij de aansluiting van havo 3 naar havo 4 (hoofdvesting).

2. Theoretische verdieping

2.1 VERANTWOORDING GEBRUIKTE BRONNEN

Ik ben al een aantal jaren geïnteresseerd in het onderwerp aangezien ik zelf studievoordigheidslessen geef. Het is een onderwerp dat op dit moment leeft in de onderwijswereld. Als uitgangspunt voor mijn zoektocht naar bronnen heb ik het boek “Motivatie” (Nelis & Van Stark, 2015) gebruikt en vanuit dit boek via de literatuurlijst verder gezocht. Bij het bestuderen van de bijbehorende literatuur zocht ik weer verder via die literatuurlijsten. Ik heb verder naar bronnen gezocht vanuit de kernbegrippen. De bronnen die ik heb geraadpleegd betreffen literatuurbronnen, maar ook onderzoeksrapporten die met het onderwerp te maken hebben.

2.2 STUDIEVAARDIGHEDEN

In mijn onderzoek staan de studievoordigheden en het reguleren van het eigen leren centraal. Het begrip studievoordigheden wordt niet in alle literatuur op dezelfde manier gedefinieerd. Bolhuis definieert (Bolhuis, 2004) de studievoordigheden als *“een bepaalde aanpak van het leren met het inzetten van verschillende leeractiviteiten”*. Als het om de strategie gaat dan suggereert het woord strategie dat men bewust met de leeractiviteit omgaat en een bewuste keuze maakt voor het gebruiken van een leerstrategie. Over het algemeen zien mensen studievoordigheden als het aanleren van technische vaardigheden, zoals aantekeningen maken, samenvattingen schrijven, plannen, enzovoort. Hierdoor wordt het idee gewekt dat het inzetten van puur ‘die’ vaardigheden kan leiden tot succesvol leren. Volgens Waters (Waters & Waters, 1992) kunnen leerlingen deze vaardigheden wel goed beheersen, maar toch niet succesvol zijn in hun studie. Wat de leerlingen vaak missen is niet alleen de kennis van studievoordigheden, maar ook de onderliggende deskundigheid die nodig is voor een succesvolle studie, zoals zelfvertrouwen, zelfbewustzijn, het vermogen om kritisch en creatief te denken, enzovoort. Deze competentie stelt leerlingen namelijk in staat om problemen zelfstandig op te kunnen lossen.

Uitgangspunt hiervan is, dat de bouwstenen van het zelfstandig leren iets is wat leerkrachten niet als kennis kunnen overdragen, maar iets is wat leerlingen zelf zullen moeten aanleren door het te gaan doen. Om de informatieverwerkingsprocessen te kunnen sturen passen de leerlingen allerlei strategieën toe. Om dit te kunnen realiseren stelt Kostons (Kostons et al., 2014) de voorwaarde dat de leerling over voldoende cognitieve, metacognitieve, motivatie en affectieve leerstrategieën beschikt. Het is belangrijk dat niet alleen leerstrategieën worden aangeleerd bij het verwerken van een taak, maar dat tegelijkertijd ook aan de metacognitieve vaardigheden wordt gewerkt. Het onderzoek van Kostons (Kostons et al., 2014) laat zien dat een gecombineerde aanpak het meest effectief is.

Cognitieve leerstrategieën hebben met informatieverwerking te maken die gericht is op het integreren en onthouden van nieuwe informatie. De cognitieve strategieën zijn taak specifiek, ze worden ingezet bij het uitvoeren van taken.

Metacognitieve leerstrategieën verwijzen naar leerstrategieën die meer sturend van aard zijn. Ze kunnen niet alleen bij het uitvoeren van een taak ingezet worden, maar ook vooraf en achteraf geactiveerd worden.

Motivatatie en affectieve leerstrategieën gaan niet alleen om wat de leerling kan doen maar ook om wat de leerling bereid is om te doen en of de leerling zich kan motiveren om aan zijn taak te werken.

Elshout stelt (Elshout-Mohr, 1999) dat *“studievaardigheden vaardigheden zijn in het kiezen en reguleren van de eigen leer- en studieactiviteiten. De belangrijkste doceervaardigheden zijn vanuit deze optiek vaardigheden in het stimuleren, richten, bijsturen en toetsen van de studieactiviteiten van leerlingen en studenten”*. In dit opzicht worden studievaardigheden veel breder omvat. In dit onderzoek wordt gekozen voor de benaming studievaardigheden wanneer we het hebben over vaardigheden in het kiezen en reguleren van de eigen leer- en studieactiviteiten.

2.3 LEREN

Het kernpunt van leren is eigenlijk betekenisgeving. Leerlingen geven een betekenis aan de wereld om zich heen en tegelijkertijd aan zichzelf in de wereld (Bolhuis, 2004). Het leren wordt op verschillende manier opgevat en daardoor kunnen misverstanden ontstaan betreffende wat leren is. Zoals Simons (Simons P. P.) stelt zijn er drie misvattingen over leren: de eerste misvatting is dat slimme mensen goed kunnen leren, de tweede misvatting is dat leren hetzelfde is als onthouden en de laatste misvatting is dat leren vooral plaatsvindt in trainingen. Deze drie misvattingen kunnen in de weg staan van de verdere ontwikkelingen van de leercompetenties. Het leren kan gedefinieerd worden als iets eigen maken van kennis of vaardigheden, waar je dat in een eerder stadium nog niet kon (Wientjes, 2008). Het leren gebeurt eigenlijk tussen het werkgeheugen (kortetermijngeheugen) en het lange termijn geheugen. Dit is het deel van de hersenen waar de informatieverwerking voordoet. In het lange termijn geheugen wordt informatie opgeslagen die wij al weten. Lange termijn geheugen is eigenlijk een grote opslagplaats van informatie. Het werkgeheugen heeft een beperkte capaciteit, die alleen meetelt als het om leren van nieuwe informatie gaat. Veel leerlingen geloven dat, door in de les te luisteren en het leerboek door te lezen, ze bezig zijn met leren. Helaas komt de informatie dan in het werkgeheugen terecht. Nieuwe informatie in onze werkgeheugen is binnen dertig seconden weer verdwenen als wij verder niks met de informatie doen. Omdat in een les de informatie snel wordt gepresenteerd hebben de leerlingen het nodig om de informatie op een andere manier op te slaan, zodat ze er op een later tijdstip op terug kunnen komen. Aantekeningen maken is een goed voorbeeld van wat leerlingen als vaardigheid in kunnen zetten in de lessen (Devine, 1990). Het is wel belangrijk dat leerlingen wel weten hoe ze de aantekeningen moeten maken. Om dit aan te leren hebben ze hulp van de docent nodig, omdat leerlingen baat hebben bij een uitgewerkt voorbeeld. Als leerlingen met informatie werken die ze al geleerd hebben, vallen de beperkingen van het werkgeheugen weg, omdat die informatie eigenlijk al opgeslagen is in het lange termijn geheugen. Daardoor wordt het werkgeheugen veel minder belast. Op die manier hoeft de oplossing alleen maar begrepen te worden. Zo leren leerlingen welke stappen ze moeten zetten bij het oplossen van een bepaald probleem. Dit is de basis van het ontwikkelen van kennis. Het leren en het in de gaten houden van de eigen leeractiviteiten zitten elkaar dus in de weg. Bij het uitvoeren van een leertaak wordt het werkgeheugen zwaarbelast vanwege de beperkte capaciteit. Daardoor kan het werkgeheugen, terwijl die bezig is om een leertaak uit te voeren, zich niet met het monitoren van de eigen leeractiviteit bezighouden. Terwijl monitoren van eigen leeractiviteit nodig is voor een goede zelfbeoordeling (Kostons et al., 2014). Het is daarom ook belangrijk dat leraren leerlingen ondersteunen bij het ‘leren’ zelfstandig leren, zodat leerlingen uiteindelijk verantwoordelijk kunnen zijn voor hun eigen leerproces. Maar ‘leren’ hoe leerlingen zelfstandig moeten leren kan niet aan leerlingen overgelaten worden. Het moet worden aangeleerd. Studievaardigheden zijn daarom belangrijk, omdat ze helpen de leerlingen ‘leren’ zelfstandig te leren. Ze helpen ook leerlingen de verwachtingen van de school waar te maken, zodat de leerlingen steeds meer onafhankelijk worden.

2.4 LEERPROCES

Vermunt (Vermunt, 1992) onderscheidt leerfuncties in drie categorieën: ontwerpende, uitvoerende en de controlerende. Elke categorie heeft zijn eigen functie. Hij noemt ze leerfuncties. Bij de ontwerpende functie horen activiteiten die betrekking hebben op plannen van het leren en op het organiseren van het leren. Bij de uitvoerende functie hoort dat de leerlingen daadwerkelijk aan de gang gaat met het leren, dat het verloop van het leren in de gaten wordt gehouden en eventueel wordt bijgestuurd. Bij de controlerende functie hoort het beoordelen van de leerresultaten. Met de leerfuncties kunnen leeractiviteiten beschreven worden en de leerfuncties kunnen zowel door docenten als door leerlingen worden uitgevoerd (Taks, 2003).

2.5 AANLEREN STUDIEVAARDIGHEDEN

Op veel scholen worden de studievaardigheden aangeboden als onderdeel van de mentoruren. Dit heeft nadelen, zoals eerder beschreven. Het aanbieden van studievaardigheden als apart vak heeft ook niet het gewenste effect (Walvisch, z.j.). Dit komt doordat de studievaardigheden dan als losse elementen staan. Het geleerde wordt nagenoeg niet toegepast in de verschillende vakken. Er vindt geen transfer plaats. Het aanleren van studievaardigheden via vak-integratie kan wel een oplossing zijn, maar dan kan het probleem ontstaan dat vaardigheden op verschillende manieren worden aangeboden. Daardoor blijft het gewenste effect van de studievaardigheden wederom weg. Hierdoor is een goede samenwerking tussen collega's een noodzaak. Volgens Devine (Devine, 1990) is de beste manier om studievaardigheden aan te leren, een combinatie tussen aparte studievaardigheidslessen en vak-integratie. Bij het aanbieden van de studievaardigheden is het ook belangrijk dat niet alleen de cognitieve vaardigheden worden aangeleerd, maar ook de metacognitieve vaardigheden. Belangrijk dat de leerlingen ook metacognitieve kennis hebben. Kennis over hun eigen cognitieve strategieën. Het is ook belangrijk dat er gezorgd wordt dat leerlingen leren hoe ze moeten leren. Leerlingen moeten kennis hebben hoe ze zelf invulling moeten geven op hun eigen leerproces. (Simons, 1987)

Simons (Simons & Lodewijks, 1999) omschrijft het goede onderwijs met de volgende woorden: *“Hét kenmerk van goed en succesvol onderwijs is, dat leerlingen leren om met beleid en inzicht verder te komen in het leerproces. Dit veronderstelt dat leerlingen moeten leren ‘hun hoofd erbij te houden’, moeten leren reflecteren over het eigen leren, zowel tijdens het leren zelf als over het leren, ter voorbereiding of ter afsluiting of in meer algemene zin over het leren in uiteenlopende omstandigheden. Leerlingen die hebben leren nadenken over het eigen leren, denken en reguleren, worden niet licht geconfronteerd met leersituaties die zij niet de baas zullen kunnen. En juist dat lijkt ons misschien wel de allerbelangrijkste voorwaarde om het nieuwe leren ook op school een goede kans te geven”* (Simons & Lodewijks, 1999).

Zoals Simons het omschrijft; het is belangrijk dat de leerlingen hun eigen leerprocessen leren reguleren. Hiervoor zijn cognitieve en metacognitieve vaardigheden nodig. Leerlingen moeten kennis hebben over cognitieve en metacognitieve vaardigheden. Om de leerlingen vervolgens te leren hoe ze die vaardigheden gaan toepassen, is het belangrijk dat ze de kans krijgen om de vaardigheden ook te oefenen. Het geleerde moet dus ook toegepast worden. Bij het aanleren van studievaardigheden is belangrijk dat de cognitieve en metacognitieve vaardigheden ook in de vaklessen worden geïntegreerd.

2.6 CONCLUSIE

Er zijn een aantal voorwaarden bij het aanleren van studievaardigheden:

1. Cognitieve en metacognitieve vaardigheden

Het is een voorwaarde dat niet alleen aan de cognitieve vaardigheden (zoals; samenvatting maken) aandacht wordt gegeven, maar ook aan de metacognitieve vaardigheden (zoals; plannen, reflecteren). Leerlingen moeten kennis hebben in cognitieve en metacognitieve vaardigheden om dit succesvol toe te kunnen passen in hun leerprocessen.

2. Integratie

Uit onderzoek blijkt dat aparte studievoordigheidslessen niet het gewenste resultaat hebben, aangezien er geen transfer plaats vindt. De leerlingen passen het geleerde niet toe in de verschillende vakken. Ze blijven het alleen bij studievoordigheidslessen gebruiken. Daarom is het belangrijk dat het aanleren niet alleen in de studievoordigheidslessen gebeurt, maar ook in de verschillende vakken. De cognitieve en metacognitieve vaardigheden moeten dus geïntegreerd worden in de verschillende vakken. Als leerlingen bijvoorbeeld leren hoe ze voor geschiedenis een mindmap moeten maken, betekent dat niet dat ze voor Engels ook een mindmap kunnen maken, wanneer ze in de Engelse les geen aandacht hieraan hebben besteed (voordoen). Voor leerlingen is niks vanzelfsprekend.

3. Vrijheid bij het reguleren van het leren

Bij de integratie is het belangrijk dat de leerlingen een bepaalde vrijheid krijgen bij het reguleren van het leren. Het is dus belangrijk te weten hoe de leraar tegen het reguleren van het leren aankijkt of hoe de leraar tegen studievoordigheidslessen aankijkt. Bij wie ligt de verantwoordelijkheid volgens de docent en hoe leren de kinderen die vaardigheden aan volgens de docenten. Dit is belangrijk omdat bij het aanleren van studievoordigheden het belangrijk is dat de leraar laat zien hoe de vaardigheden aangepakt moeten worden (voordoen), bijvoorbeeld hoe maak je een samenvatting voor biologie.

3. Probleemstelling

Het aanleren van cognitieve en metacognitieve vaardigheden is op dit moment in aparte studievoordigheidslessen verwerkt. Er is echter nog een voorwaarde voor het aanleren van studievoordigheden. Er is op dit moment geen zicht op in hoeverre aan de voorwaarden van het aanleren van studievoordigheden wordt voldaan.

3.1 PRAKTIJKANALYSE

Een aantal jaren geleden werden de studievoordigheden gebundeld en in een apart vak, de studievoordigheidslessen, aangeboden. Het doel van de studievoordigheidslessen was dat leerlingen een beter zicht zouden krijgen op hun eigen leerproces en dat ze zouden leren meer zelfstandig te leren (zie bijlage). De studievoordigheden kunnen gedefinieerd worden als acties die genomen moeten worden om leerlingen beter te laten leren, die uiteindelijk naar zelfstandig leren leiden. Het doel van de school is dus in overeenstemming met de definitie van de studievoordigheden. Om dit te kunnen realiseren, is er echter wel een aantal voorwaarden. Een eerste voorwaarde is dat de leerlingen niet alleen cognitieve, maar ook metacognitieve vaardigheden aanleren. Een tweede belangrijke voorwaarde is dat de aangeleerde vaardigheden ook geïntegreerd zijn in de verschillende vakken. Het blijkt namelijk dat de studievoordigheidslessen niet het gewenste resultaat hebben als de studievoordigheden niet genoeg in andere vakken geïntegreerd zijn. Op het programma van de studievoordigheidslessen staan cognitieve en metacognitieve vaardigheden (zie bijlagen). Er is echter geen zicht op in hoeverre studievoordigheden ook in andere vakken geïntegreerd zijn en op welke opvattingen leraren hebben over het organiseren van de cognitieve en metacognitieve leeractiviteiten. Daarnaast is er geen zicht op hoe de cognitieve en metacognitieve vaardigheden uit de studievoordigheidslessen in de vaklessen worden geïntegreerd.

4. Onderzoeksvraag

4.1 INLEIDING

Er is een aantal voorwaarden bij het aanleren van studievoordigheden, namelijk:

Cognitieve en metacognitieve vaardigheden

Het is een voorwaarde dat niet alleen aan de cognitieve vaardigheden aandacht wordt besteed, maar ook aan de metacognitieve vaardigheden.

Integratie

De cognitieve en metacognitieve vaardigheden dienen geïntegreerd te worden in de verschillende vakken.

Vrijheid bij het reguleren van het leren

Bij de integratie is het belangrijk dat de leerlingen een bepaalde vrijheid krijgen bij het reguleren van het leren.

Situatie op dit moment

Aanleren cognitieve en metacognitieve vaardigheden: Dit gebeurt al in de studievoordigheidslessen (zie programma studievoordigheden). Ondanks dat blijkt uit de problemen rondom de overgang van havo-3 naar havo-4 en de klachten van leerlingen en ouders echter dat de leerlingen deze vaardigheden niet goed genoeg beheersen.

Integratie van cognitieve en metacognitieve vaardigheden: Hier is geen zicht op, evenals op hoe leraren denken over het aanleren van studievoordigheden. Zij geven daar in hun lessen geen of weinig aandacht aan, omdat ze ervan uitgaan dat leerlingen die vaardigheden bij studievoordigheidslessen moeten leren, dan.

Samenwerking tussen de studievoordigheidsdocenten en de vakdocenten

Toen de studievoordigheidslessen werden geïntroduceerd, bleek al snel dat het aanleren van de cognitieve vaardigheden niet voldoende was. Daarom werden binnen de studievoordigheidslessen ook de metacognitieve vaardigheden geïntroduceerd. De volgende logische stap zou moeten zijn dat er een samenwerking komt tussen de studievoordigheidsdocenten en de vakdocenten, ofwel een soort doorlopende leerlijn. Hiervoor is nodig dat aangetoond wordt dat de leerlingen de vaardigheden niet genoeg beheersen, zolang ze die vaardigheden in de verschillende lessen niet aangereikt krijgen.

4.2 HOOFDVRAAG

De hoofdvraag van die in dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt:

In hoeverre wordt voldaan aan de eerste twee voorwaarden voor het aanleren van studievoordigheden?

4.3 DEELVRAGEN

De hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

- In hoeverre beheersen de leerlingen volgens hen zelf de studievoordigheden?
- In hoeverre worden de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die nodig zijn voor de studievoordigheden geïntegreerd in de verschillende vakken?

4.4 VERWACHTINGEN

Op basis van de bestudeerde literatuur met betrekking tot studievoordigheden wordt verwacht dat de problemen liggen in het feit dat de studievoordigheden niet genoeg geïntegreerd zijn in de verschillende vakken, waardoor leerlingen het geleerde niet toepassen. Ik verwacht dat binnen de lessen weinig concrete stappen worden aangereikt aan de leerlingen om hun cognitieve en metacognitieve vaardigheden te verbeteren. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat de docenten verschillende ideeën hebben over wat de studievoordigheden inhouden, waardoor ze niet met elkaar op een lijn zitten. Ze hebben het idee dat de studievoordighedslessen daarvoor bedoeld zijn en dat ze daar in hun lessen daarom geen aandacht meer aan hoeven te besteden. Er wordt verwacht dat de leerlingen in de huidige opzet het aanleren van de studievoordigheden in de lessen (zowel studievoordighedslessen als vak-lessen) als weinig effectief ervaren.

5. Onderzoeksopzet en uitvoering

5.1 ONDERZOEKSOPZET

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, is een plan van aanpak nodig. In deze onderzoeksopzet wordt beschreven wat voor onderzoek uitgevoerd is, waarom het op deze manier is uitgevoerd en hoe het georganiseerd is.

Bij kwalitatief onderzoek gaat het vooral om het verkrijgen van inzichten. Het doel van dit onderzoek is om meer zicht te krijgen in of er werkelijk een probleem is bij het aanleren van studievoordigheden. Kwalitatief procesevaluatie-onderzoek is een geschikte methode om deze informatie te verkrijgen. Op dit moment is er geen zicht op in hoeverre leerlingen de studievoordigheden volgens henzelf beheersen en of de studievoordigheden op een effectieve manier aangeleerd worden. De schoolleiding wil weten wat er moet veranderen bij het opzetten van de studievoordighedslessen, zodat de leerlingen die vaardigheden blijven gebruiken. Daarvoor is het belangrijk te weten in welke mate de leerlingen op dit moment de studievoordigheden beheersen. Voor het uitvoeren van het onderzoek is gekozen voor klassen uit het tweede leerjaar, omdat die leerlingen voor het tweede jaar lessen in studievoordigheden volgen. Voor de school is de uitkomst van het onderzoek belangrijk, omdat de school de randvoorwaarden voor succesvol zelfstandig leren probeert te creëren. De andere vestiging van de school is ook geïnteresseerd in de uitkomst, omdat de studievoordighedslessen daar eventueel ook ingevoerd gaan worden.

De doelgroep voor deze deelvraag bestaat uit leerlingen uit het tweede leerjaar. Deze leerlingen zijn verdeeld over vier klassen, namelijk twee vmbo-klassen, één havo-klas en één havo/atheneum-klas. Het onderzoek is uitgevoerd bij de vmbo-2 klassen. De groep bestaat uit ongeveer 55 leerlingen.

De doelgroep voor deze deelvraag bestaat uit vijf docenten die in de tweede leerjaar vmbo lesgeven.

Instrumenten:

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is volgens een triangulatie-werkwijze gewerkt. Voor de beantwoording van de eerste deelvraag is gebruikgemaakt van een schriftelijke, gestructureerde vragenlijst. Bij deze deelvraag heeft betrekking op het beheersen van de studievoordigheden. Hierbij gaat het erom dat de leerlingen aan kunnen geven wat de studievoordigheden inhouden en ook of ze deze toepassen. Om erachter te komen of de leerlingen daadwerkelijk de geleerde studievoordigheden beheersen, is gebruikgemaakt van een portfolio waarin leerlingen hun eigen ontwikkelingen van het afgelopen jaar hebben vastgelegd. Het portfolio wordt door de leerlingen al sinds vorig jaar bijgehouden. In het portfolio kunnen de leerlingen de uitwerking van hun studievoordigheden laten zien. De bedoeling hiervan is dat zij hiermee zelf aantonen dat ze een voortgang hebben geboekt in hun vaardigheden. Het portfolio wordt beoordeeld met een beoordelingsformulier en bestaat uit vier onderdelen die voor dit onderzoek van belang zijn. Bij onderdeel 1 wordt de beginsituatie in kaart gebracht door de leerling en bij onderdeel 2 laten leerlingen zien of ze kunnen plannen en doelen stellen. Hierbij gaat het om metacognitieve vaardigheden. Bij onderdeel 3 laten de leerlingen zien dat ze cognitieve vaardigheden beheersen en bij onderdeel 4 kunnen de leerlingen laten zien of ze op hun leerproces kunnen reflecteren. Dit is een metacognitieve vaardigheid. Aan de hand van de bewijzen kan worden gezien welke cognitieve en/of metacognitieve vaardigheden de leerlingen beheersen. Aan de hand van een grafiek wordt de begin- en eindsituatie weergegeven, waaruit blijkt of er volgens de leerlingen wel sprake is van een groei. Leerlingen kunnen kiezen aan welke vaardigheid zij werken. Per inhoud en per leerling is opgeteld aan welke cognitieve en metacognitieve vaardigheden zij hebben gewerkt en dit wordt op een diagram getoond. Op die manier wordt een beeld verkregen van de kennis en het toepassingsniveau van de leerlingen met betrekking tot studievoordigheden.

Bij de tweede deelvraag gaat het om integratie van studievoordigheden. Hierbij gaat het om dat er aangetoond kan worden in hoeverre de cognitieve en metacognitieve vaardigheden, zoals deze bij studievoordigheden aangeleerd worden, in de lessen geïntegreerd worden. Om een duidelijk beeld te kunnen vormen over welke opvattingen leraren over studievoordigheden hebben, is ook gebruikgemaakt van een semi-gestuurde focusgesprek.

Deelvraag	Dataverzameling bij wie?	Onderzoeksinstrument
In hoeverre beheersen de leerlingen volgens henzelf de studievoordigheden?	• Twee vmbo-2 klassen	• Enquête met open en gesloten vragen, schriftelijk verstuurd • Portfolio
In hoeverre worden de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die nodig zijn voor het studievoordigheden geïntegreerd in de verschillende vakken?	• Vijf docenten van de twee vmbo-klassen	• Enquête met open en gesloten vragen, schriftelijk verstuurd • Focusgesprek

5.2 OPERATIONALISERING

De onderzoeksvraag betreft leerlingen en docenten, aangezien het doel is om erachter te komen in welke mate de voorwaarden van het aanleren van studievoordigheid aanwezig zijn in de betreffende school. Hierbij wordt de focus vooral gelegd bij de eerste twee voorwaarden, omdat hieraan voldaan moet worden om ook aan de derde voorwaarde te kunnen voldoen. Met andere woorden: de cognitieve en metacognitieve vaardigheden moeten in de verschillende lessen geïntegreerd worden. Bij deze integratie is dan weer een bepaalde autonomie nodig. In het leerlingengedeelte dient erachter gekomen te worden in welke mate de leerlingen hun eigen leerproces reguleren. Het reguleren wordt ingedeeld in de drie fases volgens de indeling van Vermunt. Aangezien het belangrijk is om te weten te komen in welke mate de leerlingen volgens henzelf studievoordigheden beheersen, is het belangrijk dat in deze fases onderscheid wordt gemaakt in cognitieve en metacognitieve vaardigheden. Het is ook belangrijk te weten te komen in welke mate de leerlingen zelf cognitieve en metacognitieve kennis beheersen, aangezien dit als een voorwaarde wordt beschreven bij het aanleren van studievoordigheden. Het laatste doel is om erachter te komen in welke mate de cognitieve en metacognitieve vaardigheden, die essentieel zijn voor het reguleren van het leren, geïntegreerd zijn in de verschillende vakken.

Studievaardigheden	=>	<i>Studievaardigheden zijn vaardigheden in het kiezen en reguleren van de eigen leer- en studieactiviteiten, ofwel vaardigheden in het stimuleren, richten, bijsturen en toetsen van de studieactiviteiten van leerlingen en studenten</i>	=>	1. Cognitieve vaardigheden	• Samenvatting schrijven • Mindmapping • Aantekeningen maken
				2. Metacognitieve vaardigheden	• Leerproces plannen • Doelen stellen • Reflecteren • Doorzetten • Samenwerken • Leerstrategieën kiezen

5.3 SAMENSTELLING VRAGENLIJST LEERLINGEN

In de volgende paragraaf wordt het zichtbaar hoe de samenstelling van de vragenlijst voor leerlingen en voor docenten samen werd gesteld.

Ontwerpende fase

- Metacognitieve vaardigheid:
 - Doelen stellen
Indicatoren: Kennis hebben over leerdoelen, leerdoelen kunnen formuleren, subdoelen kunnen formuleren
 - Leerproces plannen
Indicatoren: huiswerk plannen, leerwerk plannen

Uitvoerende fase

- Cognitieve vaardigheid:
 - Samenvatting schrijven
Indicatoren: weten wat een samenvatting is, samenvatting kunnen maken, samenvatting voor verschillende vakken maken
 - Mindmapping
Indicatoren: weten wat een mindmap is, een mindmap kunnen maken, een mindmap voor verschillende vakken maken
 - Aantekeningen maken
Indicatoren: weten hoe aantekeningen gemaakt kunnen worden, aantekeningen maken in de les
- Metacognitieve vaardigheid:
 - Samenwerken
Indicatoren: weten wat samenwerken is, kunnen samenwerken

- Leerstrategieën
Indicatoren: weten wat leerstrategieën zijn, verschillende leerstrategieën gebruiken
- Concentreren
Indicatoren: weten wat concentratie betekent, in de les of op een taak kunnen focussen zonder afgeleid te worden

Controlerende fase

- Metacognitieve vaardigheid:
 - Reflecteren
Indicatoren: weten wat reflecteren is, op het leerproces kunnen reflecteren

5.4 SAMENSTELLING VRAGENLIJST DOCENTEN

Integratie: metacognitieve en cognitieve vaardigheden uitleggen (voordoen) en inzetten als onderdeel in de les of als huiswerk.

Ontwerpende fase

- Metacognitieve vaardigheid:
 - Doelen stellen
Indicatoren: aandacht besteden aan doelen stellen, uitleggen hoe de leerlingen doelen kunnen stellen, hen doelen laten stellen
 - Leerproces plannen
Indicatoren: uitleggen hoe de leerlingen huiswerk in kunnen plannen, uitleggen hoe zij leerwerk kunnen inplannen, tijd geven om huiswerk in te plannen, tijd geven om leerwerk in te plannen, opdracht geven om leer- of huiswerk in te plannen

Uitvoerende fase

- Cognitieve vaardigheid:
 - Samenvatting maken
Indicatoren: uitleggen hoe leerlingen een samenvatting moeten maken (voordoen), opdracht geven om een samenvatting te maken in de les of als huiswerk
 - Mindmapping
Indicatoren: uitleggen hoe leerlingen een mindmap moeten maken (voordoen), opdracht geven om een mindmap te maken in de les of als huiswerk
 - Aantekeningen maken
Indicatoren: uitleggen hoe leerlingen aantekeningen moeten maken (voordoen), opdracht geven om aantekeningen te maken in de les
- Metacognitieve vaardigheid:
 - Samenwerken
Indicatoren: uitleggen hoe leerlingen het beste kunnen samenwerken (uitleggen), opdracht geven om samen te werken in de les
 - Leerstrategieën
Indicatoren: uitleggen welke leerstrategieën er zijn, opdracht geven om verschillende leerstrategieën in te zetten in de les of als huiswerk
 - Concentreren
Indicatoren: uitleggen wat concentratie betekent, uitleggen hoe een leerling zich op een taak focust zonder afgeleid te worden, opdrachten geven die de concentratie kunnen bevorderen

Controlerende fase

- Metacognitieve vaardigheid:
 - ReflecterenIndicatoren: uitleggen hoe de leerlingen moeten reflecteren, opdracht geven waarbij de leerlingen moeten reflecteren op hun leerproces in de les of als huiswerk.

5.5 METHODE VAN DATAVERZAMELING

Digitale enquête leerlingen en docenten

Door middel van een digitale enquête onder leerlingen is onderzocht in welke zij volgens henzelf studievaardigheden beheersen. Door middel van een digitale enquête onder docenten is onderzocht in welke mate de cognitieve en metacognitieve vaardigheden, die essentieel zijn voor het reguleren van het leren, geïntegreerd zijn in de verschillende vakken. De vragen in deze enquête zijn verdeeld in de drie fases en gesplitst in cognitieve en metacognitieve vaardigheden... Voor het afnemen van de enquête is gebruikgemaakt van google forms, waarmee de leerlingen en docenten de enquête digitaal kunnen invullen. Google forms geeft de resultaten direct in cirkeldiagramdiagram weer, wat het makkelijk maakt om de resultaten te analyseren.

Focusgesprek docenten

Ter aanvulling op de informatie vanuit de enquête, zijn semi-gestuurde focusgesprekken gevoerd met docenten. Bij deze focusgesprekken is gebruikgemaakt van de vragen van de enquête door deze als basis te nemen. Vanuit die vragen konden dan de verschillende interpretaties achterhaald worden. De focusgesprekken zijn opgenomen, om ervoor te zorgen dat niets vergeten wordt, en doordat dan niet alleen achterhaald kan worden wat iemand heeft gezegd, maar ook hoe. Daarna zijn de opnames getranscribeerde en de resultaten zijn vervolgens gelabeld en geordend in de drie fases, namelijk de ontwerpende fase, de uitvoerende fase en de controlerende fase. Daarna zijn de resultaten geanalyseerd aan de hand van de open vragen. De antwoorden zijn met elkaar vergeleken en er zijn overeenkomsten gezocht. Vervolgens zijn de uitkomsten vergeleken met de uitkomsten van de enquête en het portfolio, dat in de volgende alinea ter sprake komt.

Portfolio

Het portfolio bestaat uit vier onderdelen die voor dit onderzoek van belang zijn. Bij onderdeel 1 wordt de beginsituatie in kaart gebracht door de leerling en bij onderdeel 2 laten leerlingen zien of ze kunnen plannen en doelen stellen. Hierbij gaat het om metacognitieve vaardigheden. Bij onderdeel 3 laten de leerlingen zien dat ze cognitieve vaardigheden beheersen en bij onderdeel 4 kunnen de leerlingen laten zien of ze op hun leerproces kunnen reflecteren. Bij het beoordelen het portfolio wordt per inhoud voldaan niet voldaan gehanteerd. De uitkomsten ga ik ook in de drie fases ordenen; ontwerpende fase, uitvoerende fase en controlerende fase.

5.6 Validiteit en betrouwbaarheid

Om de validiteit voor mijn onderzoek te kunnen waarborgen, is gekozen voor klassen van het tweede leerjaar vmbo. Studievaardigheden worden al een aantal jaren gegeven voor de brugklassen, maar sinds dit jaar zijn de studievaardigheidslessen ook in de andere leerjaren ingevoerd. Dit betekent dat de tweedejaars klassen nu achtereenvolgend al twee jaar les in studievaardigheden krijgen. Om voor meer validiteit te zorgen, kunnen de resultaten van de vragenlijst worden vergeleken met de resultaten van de portfolio's en met de focusgesprekken. Aangezien het onderzoek wordt uitgevoerd onder ongeveer 55 leerlingen, kan het als betrouwbaar beschouwd worden.

6. Tijdsplanning

Week	Activiteit	Bijzonderheden
06 -12 Juni	• Een vragenlijst uitvoeren bij twee klassen • Een vragenlijst uitvoeren bij vijf docenten • Focusgesprek houden • Verwerken portfolio	
13-19 Juni	• Onderzoeksrapport schrijven • Feedbackmoment	
20- 26 Juni	• Onderzoeksrapport schrijven	
26 juni	• Onderzoeksrapport klaar -> • Feedback docent vragen	Insturen concept onderzoeksrapport -> feedback docent
	• Feedback docent verwerken in onderzoeksrapport	Definitieve versie onderzoeksverslag insturen

7. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de digitale enquête, van het portfolio en van de focusgesprekken beschreven. Eerst worden de respondenten besproken en daarna worden aan de hand van de deelvragen de resultaten besproken. Op die manier wordt de hoofdvraag uiteindelijk beantwoord.

7.1 RESPONDENTEN

De enquête voor leerlingen is in klassenverband door 45 vmbo-2 leerlingen ingevuld. Nadat de leerlingen de enquête hadden ingevuld, bleek echter dat de antwoorden van de leerlingen te open waren. Hierdoor was het nodig om extra informatie te vergaren. Dit is opgelost door een focusgesprek te houden met twintig leerlingen van vmbo-2, zodat deze leerlingen een aantal vragen konden toelichten voor verdieping. In het focusgesprek heb werden de vragen van de enquête als basis genomen. In het portfolio konden leerlingen de geboekte resultaten betreffende hun cognitieve en metacognitieve vaardigheden aantonen. De portfolio's zijn ingeleverd door 48 leerlingen. De enquête voor docenten is door negen vmbo-2 docenten ingevuld. Het focusgesprek met docenten is met vijf docenten van de vmbo-2-klassen gehouden.

7.2 DATA-ANALYSE

Om erachter te kunnen komen of aan de eerste twee voorwaarden voor het aanleren van studievoordigheid wordt voldaan, zijn de gegevens van de instrumenten geordend. Bij elk onderdeel werden de resultaten dus eerst in de drie fases gedeeld en vervolgens werden de gegevens gelabeld op basis van of ze bij de cognitieve of metacognitieve vaardigheden horen en of de uitkomst positief of negatief is. De portfolio's zijn aan de hand van het beoordelingsformulier per inhoud beoordeeld met voldaan of niet voldaan, opnieuw in de drie fases verdeeld en vervolgens ook gelabeld. Zo kon worden geordend hoeveel leerlingen welke vaardigheden beheersen en op die manier konden de gegevens vergeleken worden.

7.3 RESULTATEN PER DEELVRAGEN

7.3.1 DEELVRAAG 1

De eerste deelvraag luidde: In hoeverre beheersen leerlingen volgens henzelf de studievoordigheden? Om deze deelvraag te beantwoorden, werd in de enquête een aantal vragen aan de leerlingen gesteld over hun studievoordigheden. Deze vragen zijn verdeeld in de drie eerdergenoemde fases (ontwerpende fase, uitvoerende fase, controlerende fase), waarbij leerlingen hun cognitieve en metacognitieve vaardigheden kunnen inzetten. De vragen zijn verdeeld per vaardigheid en daarbij is gekeken of de leerlingen volgens zichzelf genoeg kennis hebben over de betreffende vaardigheid en of ze die vaardigheid ook wel toepassen. Daarbij worden per vaardigheid de bijhorende portfolio resultaten en de resultaten van het focusgesprek besproken.

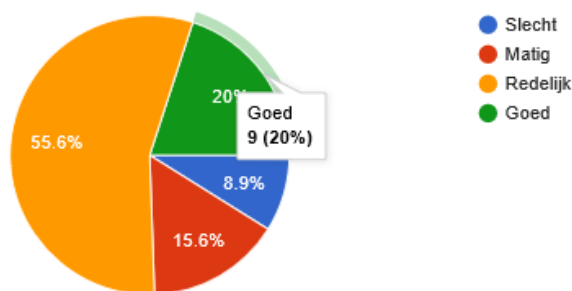
Per vaardigheid zijn vier vragen gesteld aan de leerlingen. De eerste twee vragen horen bij deelvraag 1 en de laatste twee vragen horen bij deelvraag 2, waarbij naar de manier van aanleren van die vaardigheid wordt gekeken.

7.3.1.1 Ontwerpende fase

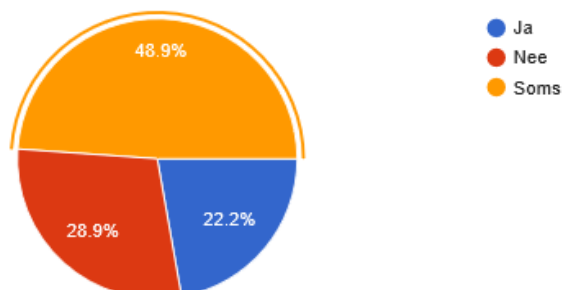
- Metacognitieve vaardigheid

- Doelen stellen

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze doelen moeten stellen, antwoordt 55,6% met redelijk en 20% met goed. Bij de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, antwoordt 22,2% met ja, 48,9 % met soms en 28,9 % met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben alle leerlingen doelen gesteld over de vaardigheden die ze wilden bereiken. Deze doelen zijn wel op beginniveau geformuleerd, en dus niet 'Smart' (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden). In het focusgesprek heb ik verder gevraagd naar de vraag of de leerlingen zelf doelen stelden bij hun leerproces. Hierop antwoordden de leerlingen dat ze dat nooit deden. Aangezien in de enquête wel meer dan de helft van de leerlingen antwoordde dat ze doelen stelden, is de vraag gesteld wat voor doelen ze dan aan zichzelf stelden. Uit het antwoord hierop blijkt dat de leerlingen in het algemeen 'overgaan naar vmbo-3-TL' als doel aan zichzelf stelden.



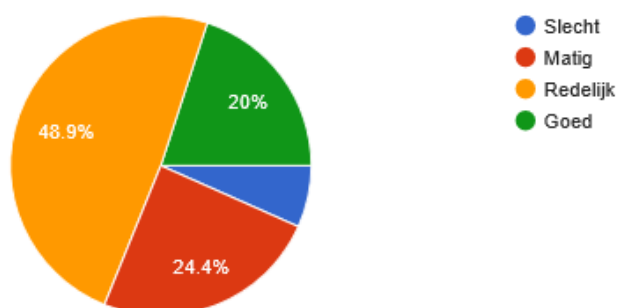
Figuur 7.1 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik doelen moet stellen?



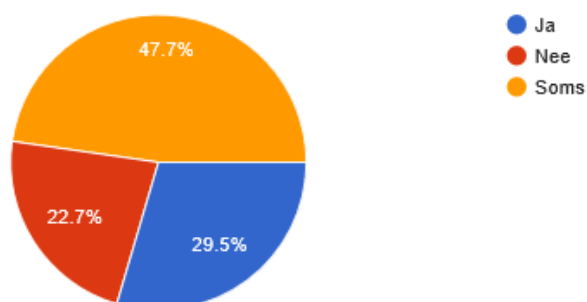
Figuur 7.2 Respons op de vraag: Ik pas dit toe bij verschillende vakken

- Leerproces plannen

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze het leerproces moeten plannen, antwoordt 48.9% met redelijk en 20% met goed. Bij de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, antwoordt 29.5 % met ja, 47,7% met soms en 22.7% met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben 25 leerlingen aan de vaardigheid leerproces plannen gewerkt. In het focusgesprek kwam naar voren dat de helft van de leerlingen die voor plannen hebben gekozen, dit nog steeds daadwerkelijk in hun leerproces toepassen. Dit doen ze door wekelijks planningen te maken. Niemand gebruikt hierbij een agenda, maar wel zelfgemaakte planners. Op de vraag waarom sommige leerlingen niet plannen, gaven zij aan dat ze het nut er niet van inzagen en dat ze wel in hun hoofd konden plannen. Leerlingen gaven ook aan dat het huiswerk toch al op magister stond, waar ze het in konden bekijken.



Figuur 7.3 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik het leerproces moet plannen?



Figuur 7.4 Respons op de stelling: Ik pas dit [plannen] toe bij verschillende vakken.

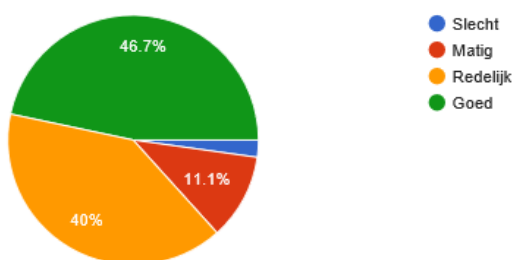
7.3.1.2

Uitvoerende fase

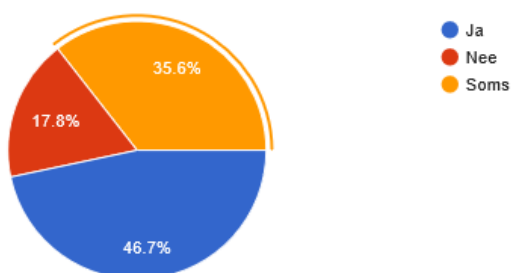
- Cognitieve vaardigheid

- Samenvatting maken

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze een samenvatting moeten maken, antwoord 40% met redelijk en 49.7% met goed. Op de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, antwoordt 46,7% met ja, 35,6% met soms en 17,8 % met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben dertig leerlingen aan de vaardigheid samenvatting maken gewerkt. In het focusgesprek kwam naar voren dat de meeste leerlingen die voor samenvatting maken hebben gekozen, dit nog steeds daadwerkelijk in hun leerproces toepassen. Dit doen ze vooral bij de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Enkele leerlingen maken ook samenvattingen voor biologie. De leerlingen die regelmatig voor de genoemde vakken samenvattingen maken, geven aan dat ze samenvattingen maken nuttig vinden en dat ze daardoor makkelijker leren.



Figuur 7.5 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik een samenvatting moet maken?

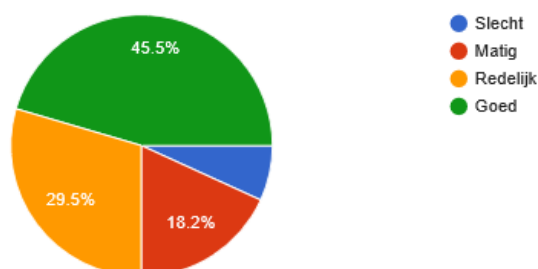


Figuur 7.6 Respons op de stelling: Ik pas dit [samenvatting maken] toe bij verschillende vakken.

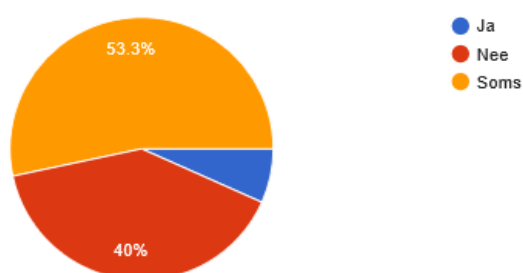
- Mindmapping

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze een mindmap moeten maken, antwoordt 29,5 % met redelijk en 45,5% met goed. De vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, beantwoordt 6,7% met ja, 53,3% met soms en 40 % met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben twaalf leerlingen aan de vaardigheid mindmap maken gewerkt. Het opvallende aan de portfolio's is dat de mindmaps, die

de leerlingen als bewijs hebben toegevoegd, gemaakt zijn voor het vak aardrijkskunde. In het focusgesprek kwam naar voren dat alleen enkele (vier) leerlingen de mindmap als leerstrategie toepassen in hun leerprocessen. Dit doen ze dan ook bij het vak aardrijkskunde.



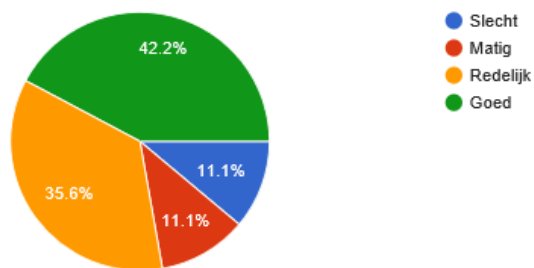
Figuur 7.7 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik een mindmap moet maken?



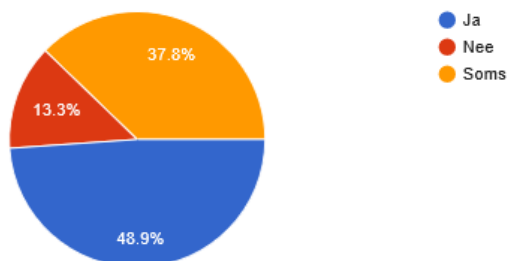
Figuur 7.8 Respons op de stelling: Ik pas dit [mindmap maken] toe bij verschillende vakken.

- Metacognitieve vaardigheid
 - Samenwerken

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze moeten samenwerken, antwoordt 35.6% met redelijk en 42.2% goed. Op de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, antwoordt 48.9% met ja, 37,8% met soms en 13.3% met nee. In de ingeleverde portfolio's koos geen van de leerlingen die voor samenwerken als vaardigheid hebben gekozen ervoor om er samen aan te werken. In het focusgesprek kwam naar voren dat ze samenwerken wel leuk vinden, maar dat er dan vaak toch een of twee personen zijn die het meeste werk doen, waardoor vaak conflicten ontstaan.



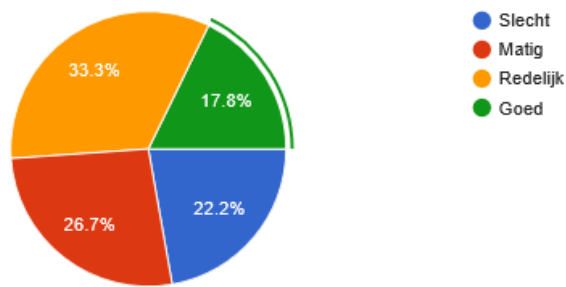
Figuur 7.9 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik moet samenwerken?



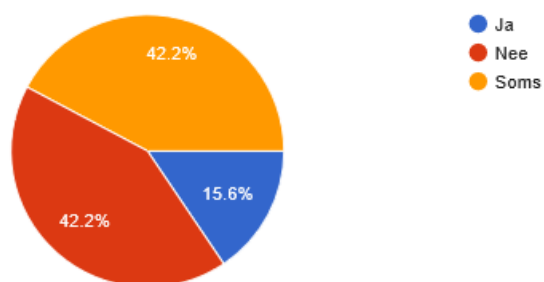
Figuur 7.10 Respons op de stelling: Ik pas dit [samenwerken] toe bij verschillende vakken.

- **Leerstrategieën**

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen wat leerstrategieën zijn, antwoordt 33.3% met redelijk, 17.8 % met goed, 26,7 % met matig en 22.2% met slecht. Bij de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen in hun leerprocessen, antwoordt 15.6 % met ja, 42.2% met soms en 42.2% met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben twee leerlingen aan de vaardigheid leerstrategieën gewerkt. In het focusgesprek kwam naar voren dat de leerlingen activerende werkvormen, samenvattingen maken, mindmap maken en kaartjes maken om woorden te leren als leerstrategieën kunnen benoemen. De meeste leerlingen zetten samenvatting als leerstrategie in tijdens het leren.



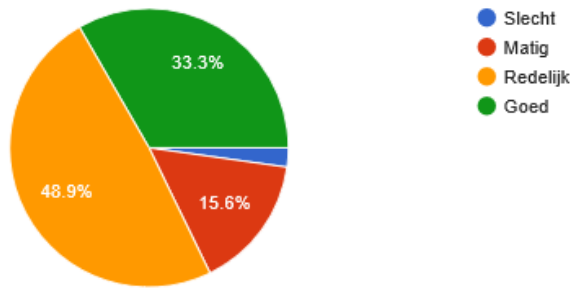
Figuur 7.11 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen wat leerstrategieën zijn?



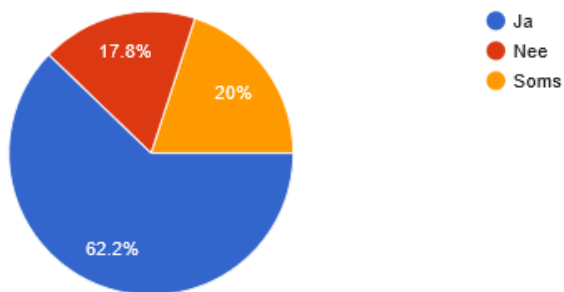
Figuur 7.12 Respons op de stelling: Ik pas dit [leerstrategieën] toe bij verschillende vakken.

○ Concentreren

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze zich het beste kunnen concentreren antwoordden 48,9% met redelijk en 33,3 % met goed. Op de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, antwoordt 62,2% met ja, 20 % met soms en 17,8 % met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben acht leerlingen aan hun concentratie gewerkt. In het focusgesprek kwam naar voren dat ze in de lessen de Zs (zelfstandig in stilte werken) en de Zf (zelfstandig met fluisteren werken) momenten herkenden als concentratieoefening. Ze ervoeren de Zs- en Zf-momenten als heel prettig werken en zo kunnen ze zich dan ook makkelijker concentreren. Het merendeel van de leerlingen gaven wel aan dat zet het buiten de Zs- en Zf-momenten het moeilijker vinden om zich te concentreren.



Figuur 7.13 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik moet concentreren?

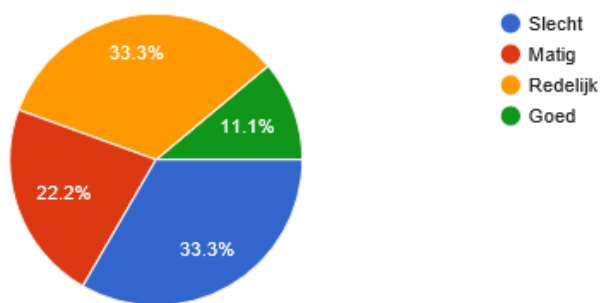


Figuur 7.14 Respons op de stelling: Ik pas dit [concentreren] toe bij verschillende vakken.

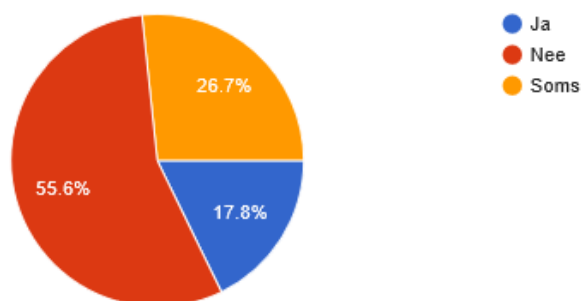
7.3.1.3 Controlerende fase

- Metacognitieve vaardigheid
 - Reflecteren

Op de vraag in welke mate de leerlingen kunnen vertellen hoe ze moeten reflecteren, antwoordt 33,3% met redelijk en 11,1% met goed. Op de vraag of ze dit ook daadwerkelijk toepassen, antwoordt 17,8 % met ja, 26,7 % met soms en 56% met nee. In de ingeleverde portfolio's hebben alle leerlingen over hun ervaringen moeten reflecteren..



Figuur 7.15 Respons op de vraag: In welke mate kan ik uitleggen hoe ik moet reflecteren?



Figuur 7.16 Respons op de stelling: Ik pas dit [reflectie] toe bij verschillende vakken

7.3.2 DEELVRAAG 2

In de enquête werd een aantal vragen aan de docenten van vmbo-2 gesteld om de volgende deelvraag te kunnen beantwoorden: In hoeverre worden de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die nodig zijn voor de studievoordigheden geïntegreerd in de verschillende vakken?

Bij deelvraag 2 zijn de vragen ook verdeeld in de drie fases en de vragen zijn verdeeld per vaardigheid. Voor alle drie de fases worden per vaardigheid de resultaten van de enquête van de docenten, de twee enquêtevragen van de leerlingen en ten slotte de resultaten van de focusgesprekken besproken. In de focusgesprekken heb ik gekeken in hoeverre docenten aandacht besteden aan de vaardigheden, er uitleg over geven en/of op welke manier de betreffende vaardigheid aan bod komt in de lessen of als huiswerk. Ik heb bij het focusgesprek de docenten ook gevraagd wat ze van de zelfstandigheid van de leerlingen met betrekking tot studievoordigheid vinden. Belangrijk was ook om erachter te komen welke mening de docenten hebben over bij wie het sturen van het leerproces moet liggen, bij de docent of bij leerling. In de resultaten worden daarom eerst die twee vragen beschreven.

7.3.2.1 Studievoordigheden van de leerlingen volgens de docenten

De ondervraagde docenten gaven allemaal aan dat de studievoordigheden van de leerlingen niet voldoende zijn. Er zijn verschillen, maar de meeste leerlingen passen de studievoordigheden niet toe

volgens de docenten. Ze gaven aan dat de leerlingen niet automatisch aan de slag gaan, dat ze snel vervallen in uitstellen en in hun oude patroon en dat de studievaardigheden niet ingeslepen zijn bij de leerlingen. Drie van de vijf bevroegde docenten gaven aan dat de studievaardigheden van de leerlingen 'dramatisch' zijn.

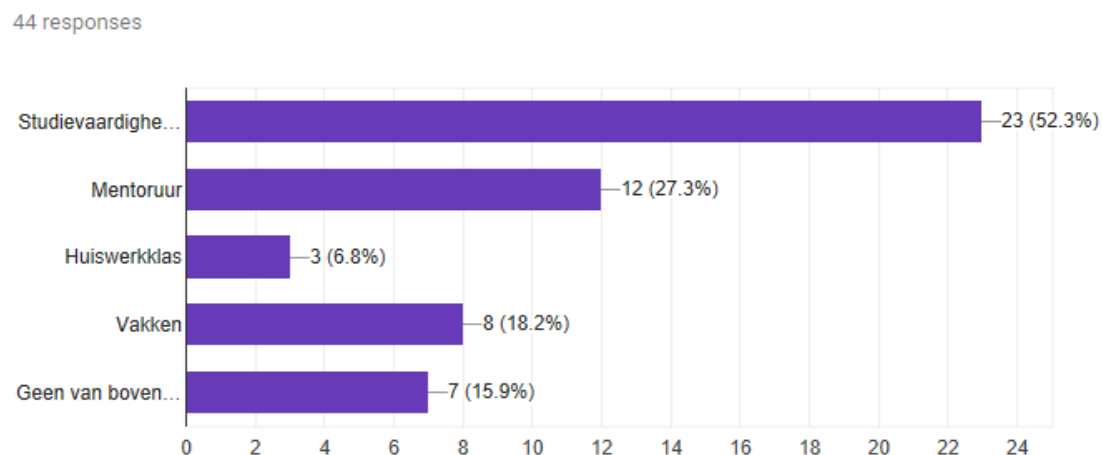
7.3.2.2 Verantwoordelijkheid en sturing bij het reguleren van het leren

Op de vraag bij wie de verantwoordelijkheid moet liggen en wie het leerproces moet sturen, gaven vier van de vijf docenten aan dat dit absoluut bij de docent moet liggen. Als uitleg gaven ze hierbij dat ze de controle niet uit handen willen en kunnen geven en dat de leerlingen dit niet zelf kunnen. Alleen de aardrijkskundedocent gaf aan dat sturen van beide kanten moet komen. De docent, maar ook de leerling moet de verantwoordelijkheid dragen. Het doel volgens de deze docent is dat leerlingen leren om hun leerproces zelf te sturen. Hiervoor is het nodig dat de docent dit proces wel bewust begeleidt.

7.3.2.3 Ontwerpende fase

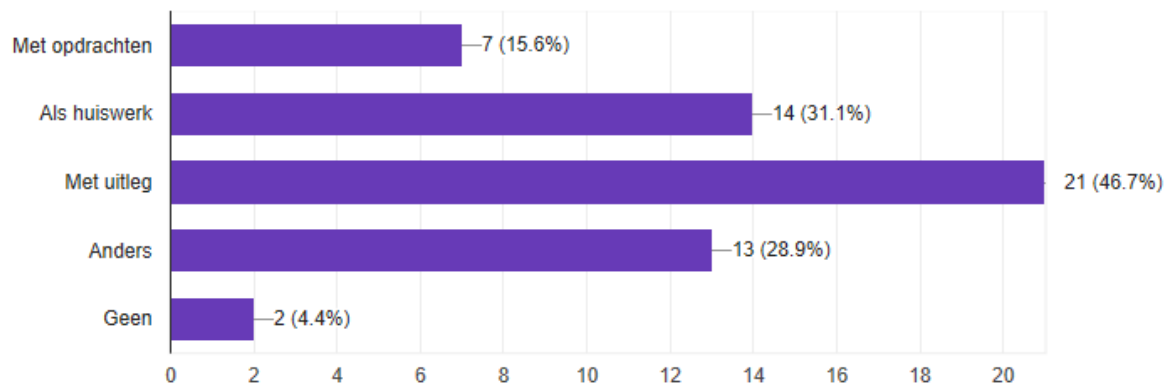
- Metacognitieve vaardigheid
 - Doelen stellen

Op de vraag in de enquête of de docenten aandacht gaven aan de vaardigheidsdoelen, antwoordt 100% met soms. Op de vraag of ze ook leerlingen regelmatig doelen laten stellen, antwoordde 88.9% met soms en 11.1% met nooit. In de leerlingenenquête gaf 18.8% (acht leerlingen) aan dat aan het vaardigheidsdoelen stellen ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven alle vijf de docenten echter aan dat ze hier niets of te weinig mee doen. Als er wel doelen worden gesteld, is het op cijfers gerelateerd.



Figuur 7.13 Respons op de vraag: Tijdens welke les wordt aandacht besteed aan doelen stellen?

45 responses

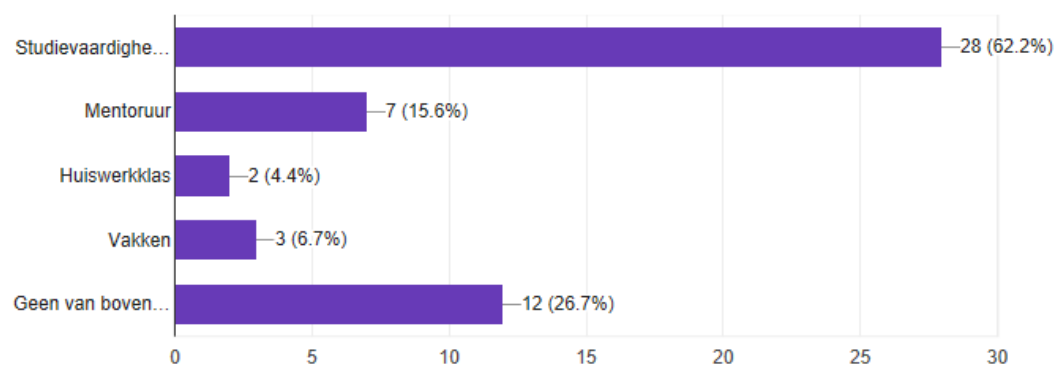


Figuur 7.14 Respons op de vraag: Op welke manier wordt er aan doelen stellen aandacht besteed?

- Leerproces plannen

Op de vraag of de docenten aandacht besteden aan de vaardigheid leerproces plannen, antwoordt 55.6% met soms, 22.2% met regelmatig en 22.2% met altijd. Op de vraag of ze ook leerlingen tijd geven in hun lessen om hun huiswerk en leerwerk in te plannen, antwoordt 22.2% met regelmatig, 55.6% met som en 22.2 % met nooit. In de leerlingenenquête gaf 6,7% aan dat aan de vaardigheid plannen ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven vier van de vijf docenten echter aan dat ze hier niets of te weinig mee doen. Alleen de aardrijkskundedocent gaf aan dat hij de leerlingen regelmatig laat plannen, door bijvoorbeeld bij een groot project hun leerproces in te laten plannen.

45 responses



Figuur 7.15 Respons op de vraag: Tijdens welke les wordt aandacht besteed aan plannen?

7.3.2.4

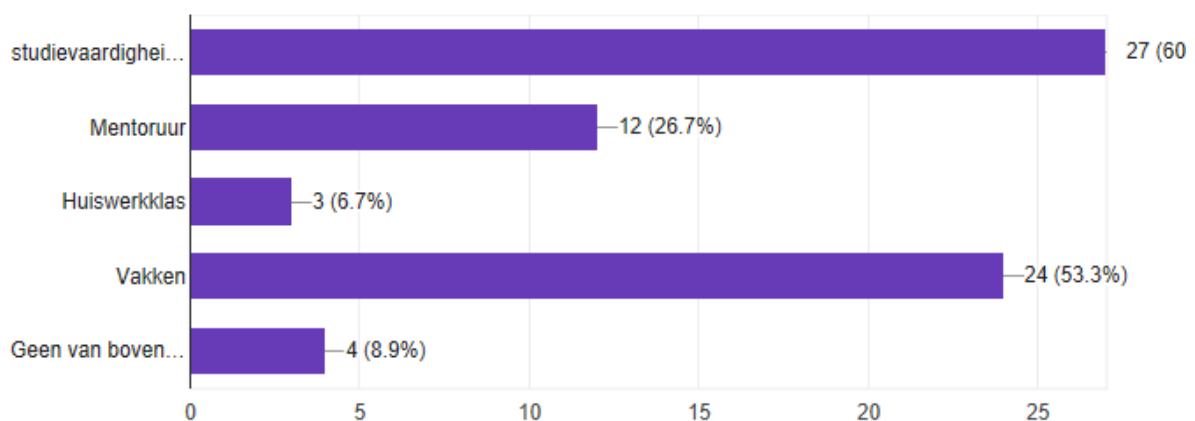
Uitvoerende fase

- Cognitieve vaardigheid

- Samenvatting maken

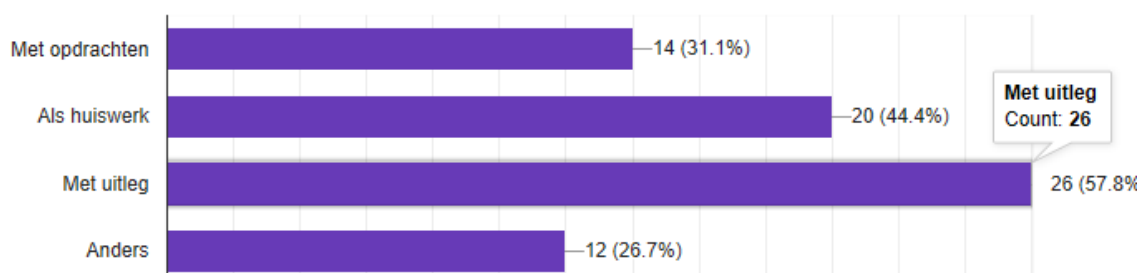
Op de vraag of de docenten aan de vaardigheid samenvatting maken aandacht besteden, antwoordt 44.4% met regelmatig, 22.2% met nooit, 22.2% met soms en 11.1% met altijd. Op de vraag of ze leerlingen ook samenvattingen laten maken, antwoordt 22.2% met nooit, 44.4% met soms, 22.2% met regelmatig en 11.1% met altijd. In de leerlingenenquête gaf 53.3% aan dat aan de vaardigheid samenvatting maken ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven ze aan dat hiermee vooral het vak aardrijkskunde wordt bedoeld. Ook gaven vier docenten aan dat ze hier niets of weinig mee doen. De docent natuurkunde gaf aan dat hij voor de leerlingen samenvattingen maakt, omdat hij dan zeker weet dat de leerlingen geen belangrijke informatie missen. De aardrijkskundedocent gaf aan dat hij eerst een paar keer klassikaal samenvattingen maakt met de leerlingen en daarna geeft hij regelmatig opdracht om zelfstandig samenvattingen te maken.

45 responses



Figuur 7.16 Respons op de vraag: Tijdens welke les wordt aandacht besteed aan samenvatting maken?

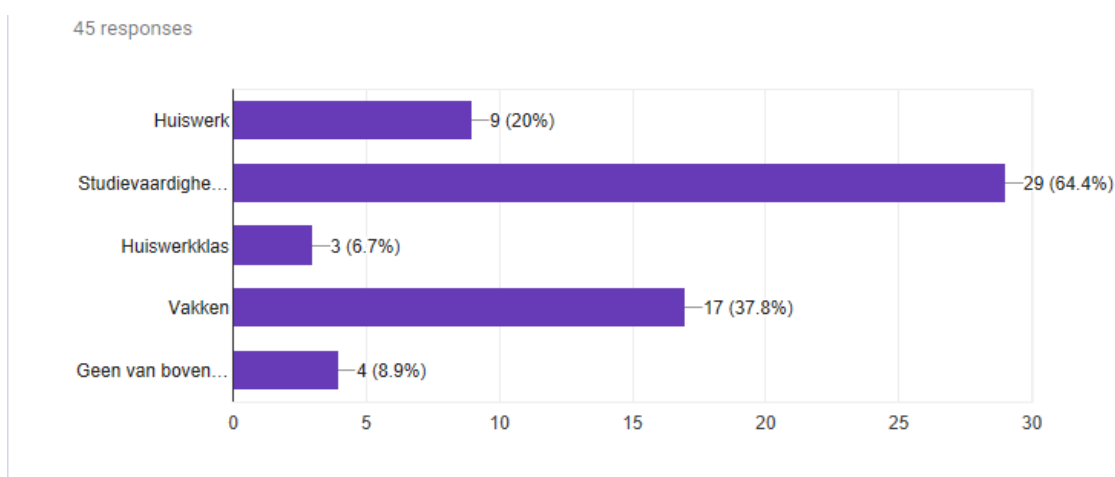
45 responses



Figuur 7.17 Respons op de vraag: Op welke manier wordt aandacht besteed aan samenvatting maken?

- Mindmapping

Op de vraag of de docenten aan de vaardigheid mindmap maken aandacht besteden, antwoorde 55.6 % met nooit, 22.2% met soms, 22.2% met regelmatig en 11.1% met altijd. Op de vraag of ze leerlingen ook een mindmap laten maken, antwoordt 33.3% met nooit, 44.4% met soms, 11.1% met regelmatig en 11.1% met altijd. In de leerlingenenquête gaf 37.8% aan dat aan de vaardigheid mindmap maken ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven ze aan dat dit vooral in de aardrijkskundeles gebeurde. In het focusgesprek gaven vier docenten echter aan dat ze hier niets of weinig mee doen. De aardrijkskundedocent gaf aan dat hij eerst een paar keer klassikaal een mindmap maakt met de leerlingen en daarna geeft hij regelmatig opdracht om zelfstandig een mindmap te maken.



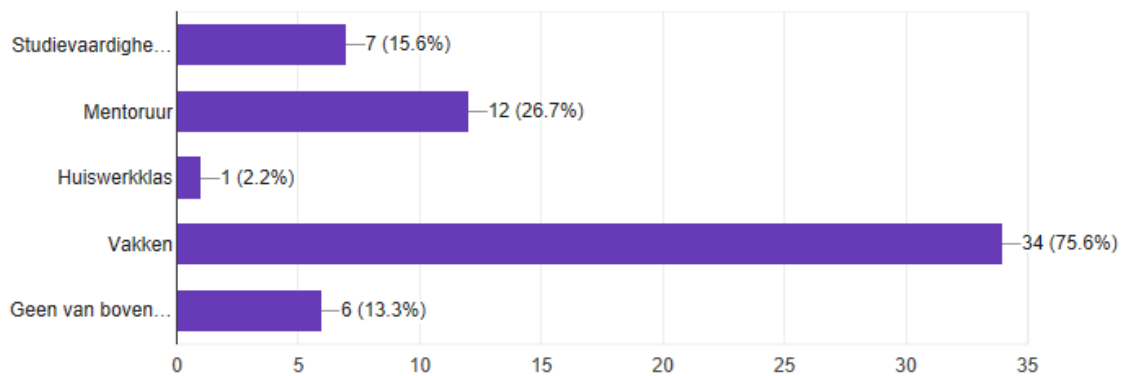
Figuur 7.18 Respons op de vraag: Tijdens welke les wordt aandacht besteed aan mindmap maken?

- Metacognitieve vaardigheid

- Samenwerken

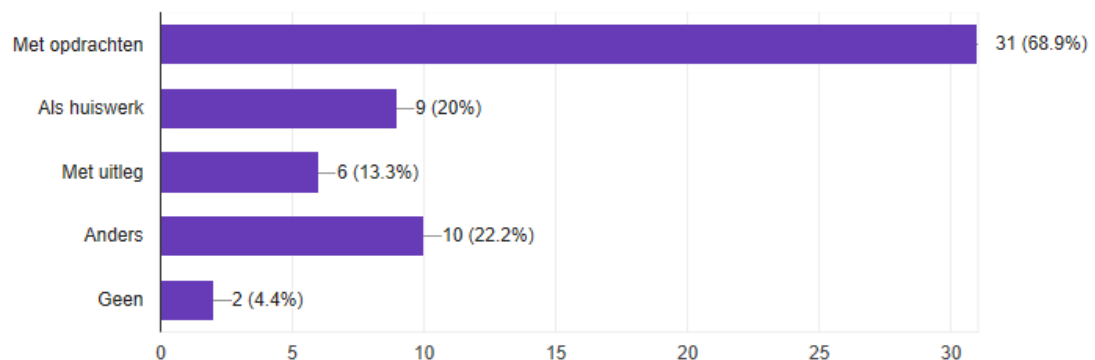
Op de vraag of de docenten aandacht besteden aan de vaardigheid samenwerken, antwoordt 44.4% met soms en 55.6 % met regelmatig. Op de vraag of ze leerlingen ook laten samenwerken, antwoordt 44.4% met soms en 55.6% met regelmatig. In de leerlingenenquête gaf 75.6% aan dat aan de vaardigheid samenwerken ook in de vakken aandacht wordt besteed en dat dit vooral in opdrachten gebeurt (68,9%). In het focusgesprek gaven alle vijf de docenten aan dat ze wel soms of regelmatig de kinderen laten samenwerken, maar dat ze geen aandacht besteden aan hoe de kinderen moeten samenwerken. De natuurkundedocent geeft wel aan dat hij bij een samenwerkingsopdracht de leerlingen taken laat verdelen.

45 responses



Figuur 7.19 Respons op de vraag: Tijdens welke les wordt aandacht besteed aan samenwerken?

45 responses

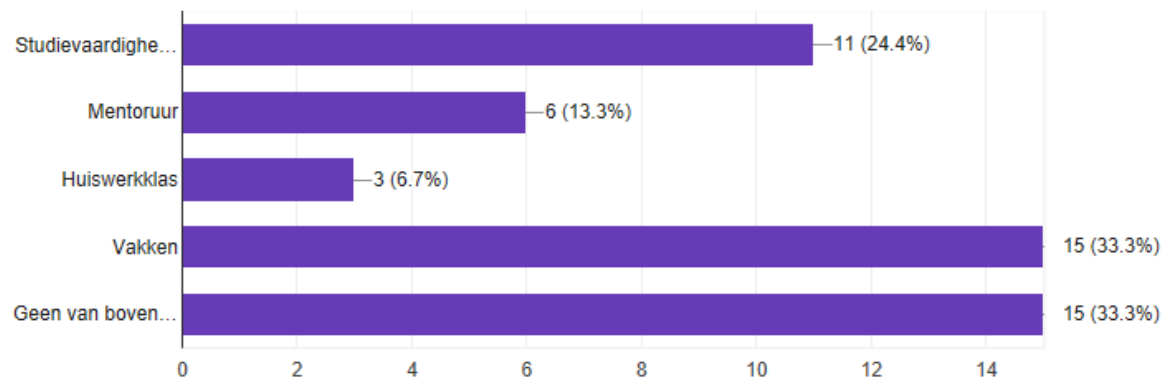


Figuur 7.20 Respons op de vraag: Op welke manier wordt aandacht besteed aan samenwerken?

- Leerstrategieën

De vraag of de docenten aandacht besteden aan de vaardigheid leerstrategieën, beantwoordt 11.1% met nooit, 22.2% met soms, 56,6% met regelmatig en 11.1% met altijd. Op de vraag of ze de leerlingen ook doelen laten stellen, antwoordt 44,4% soms, 44,4% regelmatig en 11.1% nooit. In de leerlingenenquête gaf 33,3% aan dat aan de vaardigheid leerstrategieën ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven alle vijf de docenten aan dat ze hier regelmatig aandacht aan geven, maar het verschilt wel op welke manier. De aardrijkskundedocent geeft met behulp van het boekje 'Leren leren' van RTTI tips mee aan de leerlingen hoe ze moeten leren. Hij houdt er ook rekening mee hoe de hersenen werken en geeft daarbij passende leerstrategieën aan de leerlingen. De andere vier docenten gaven aan dat ze tips vooral klassikaal bespreken en eventueel voordoen met opdrachten.

45 responses

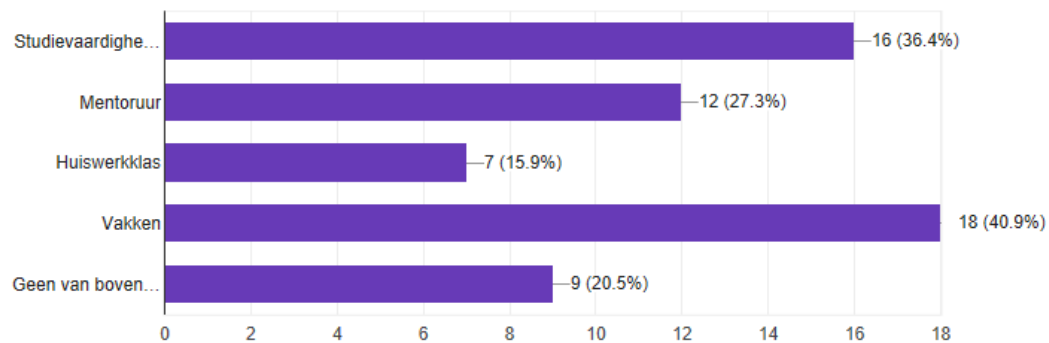


Figuur 7.21 Respons op de vraag: Tijdens welke lessen wordt aandacht besteed aan leerstrategieën?

- Concentreren

Op de vraag of de docenten aandacht besteden aan de vaardigheid concentreren, antwoordt 12.5% met regelmatig, 75% met soms, en 12,5% met nooit. In de leerlingenenquête gaf 40,9% aan dat aan de vaardigheid concentreren ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven alle vijf de docenten aan dat ze aan concentratie vooral aandacht geven door Zs- en Zf-momenten in te zetten. Vier van de vijf docenten gaven aan dat ze vonden dat de klassen zich moeilijk konden concentreren en dat ze zich daarover weleens zorgen maken. Ze gaven ook aan dat ze denken dat dit aan de motivatie van de leerlingen kan liggen.

44 responses



Figuur 7.22 Respons op de vraag: Tijdens welke lessen wordt aandacht besteed aan concentreren?

7.3.2.5

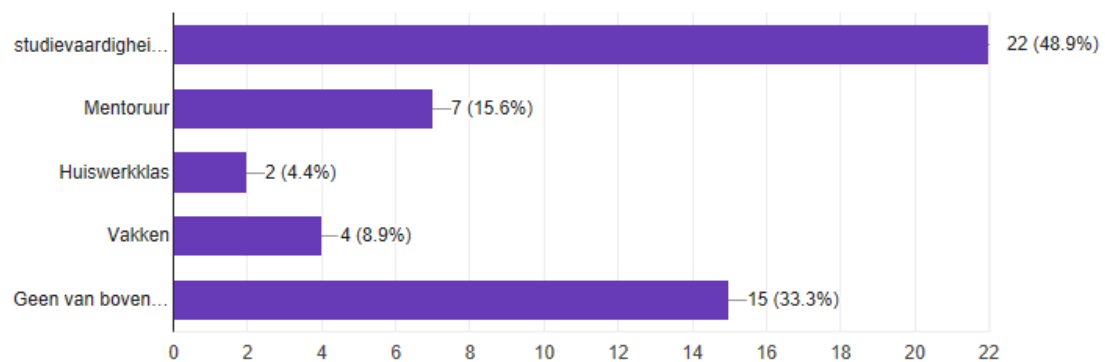
Controlerende fase

- **Metacognitieve vaardigheid**

- Reflecteren

Op de vraag of de docenten aandacht besteden aan de vaardigheid reflecteren, antwoordde 22,2% regelmatig, 55,6% soms en 22,2% nooit. In de leerlingenenquête gaf 8,9% aan dat aan de vaardigheid reflecteren ook in de vakken aandacht wordt besteed. In het focusgesprek gaven alle vijf de docenten aan dat ze hier niets of te weinig mee doen. Als ze wel reflecteren, gebeurt dit vaak op gedrag of op cijfers, bijvoorbeeld als een toets slecht gemaakt is. Dit gebeurt dan klassikaal.

45 responses



Figuur 7.22 Respons op de vraag: Tijdens welke les wordt aandacht besteed aan reflecteren?

8. Conclusie, discussies en aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk wordt antwoord gegeven op mijn hoofdvraag. Daarvoor wordt eerst op basis van de resultaten van het onderzoek antwoord gegeven op de deelvragen. Daarna worden deze antwoorden op de deelvragen naast de theorie gelegd, om de hoofdvraag te beantwoorden. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een discussie en aanbevelingen.

8.1 CONCLUSIE

8.1.1 DEELVRAAG 1: IN HOEVERRE BEHEERSEN DE LEERLINGEN VOLGENS HENZELF DE STUDIEVAARDIGHEDEN?

Wat de digitale enquête laat zien, is dat het merendeel van de leerlingen vindt dat ze over de meeste vaardigheden genoeg kennis hebben. Bij de vaardigheden geven ze grotendeels aan dat dit tijdens de studievoordigheidslessen geleerd wordt. Dit komt overeen met het programma van studievoordigheid. Een vaardigheid bestaat uit kennis en toepassing. Uit de enquête blijkt dat het merendeel van de leerlingen wel de kennis heeft over bepaalde cognitieve en metacognitieve vaardigheden, maar dat ze die vaardigheden niet of weinig toepassen in hun leerprocessen. Het is opvallend de leerlingen vooral over cognitieve vaardigheden veel kennis hebben. . Bij deze vaardigheden, zoals een samenvatting maken, geven meer leerlingen aan dat ze weten hoe ze het moeten toepassen. Bij de meeste metacognitieve vaardigheden zijn er minder leerlingen die aangeven dat ze kennis hebben over de betreffende vaardigheid. Ze herkennen de vaardigheden wel, maar oefenen niet genoeg om de vaardigheden ook daadwerkelijk te beheersen en zich er zeker over te voelen.

In het portfolio hebben alle leerlingen aangetoond dat ze kennis hebben over de cognitieve en metacognitieve vaardigheden zoals doelen stellen en reflecteren. In het portfolio moesten leerlingen doelen stellen en reflecteren. Verder moesten ze aan de hand van bewijzen hun voortgang van studievoordigheden aantonen. Hiervoor hadden ze een keuze aan welke twee vaardigheden ze wilden werken en dienen daarbij aan te geven waarom ze voor deze vaardigheden kozen. De top drie van gekozen vaardigheden bestaat uit plannen, samenvatting maken en mindmap maken. Leerlingen gaven aan dat ze voor die vaardigheden hebben gekozen omdat zij deze voor hun gevoel nog niet goed genoeg beheersen en omdat ze dit belangrijk vinden bij het leren. Opvallend is dat bijna alle leerlingen samenvattingen en mindmaps hebben gemaakt bij het vak aardrijkskunde.

In het focusgesprek kwam naar voren dat alleen enkele leerlingen tevreden zijn over hun eigen studievoordigheden. Die leerlingen die wel tevreden waren, gaven aan dat ze ook toepassen wat ze in de studievoordigheidslessen geleerd hebben. Het merendeel van de leerlingen gaf in de focusgesprekken aan dat ze de geleerde vaardigheden niet of nauwelijks in hun leerprocessen toepassen. Leerlingen die bijvoorbeeld voor hun studievoordigheidsportfolio het onderwerp plannen hebben gekozen, gaven aan dat ze dit alleen voor de studievoordigheidslessen bijhielden en na het inleveren van hun portfolio hun planning niet meer hebben bijgehouden.

8.1.2 DEELVRAAG 2: IN HOEVERRE WORDEN DE COGNITIEVE EN METACOGNITIEVE VAARDIGHEDEN DIE NODIG ZIJN VOOR DE STUDIEVAARDIGHEDEN GEÏNTEGREERD IN DE VERSCHILLENDE VAKKEN?

De digitale enquêtes en de focusgesprekken laten zien dat de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die bij studievaardigheden aan bod komen, niet of nauwelijks geïntegreerd zijn. Dit verschilt echter wel per vaardigheid en per docent. Bij aardrijkskunde is bijvoorbeeld te zien dat sommige vaardigheden wel worden geïntegreerd. Dit blijkt zowel uit de bevraging van de docenten als uit de gesprekken met leerlingen. De vaardigheden komen, voor zover deze geïntegreerd zijn, per vakdocent niet op dezelfde werkwijze aan bod en er is ook een verschil in hoe docenten een vaardigheid interpreteren. Er is geen duidelijke leerlijn of samenwerking tussen de docenten wat betreft studievaardigheid. De enige overeenkomst uit het onderzoek blijkt, is bij de vaardigheid “concentratie”. Dankzij de Zs- en Zf-momenten komt dit bij alle vakken terug.

8.1.3 HOOFDVRAAG

De hoofdvraag van het onderzoek luidde: In hoeverre wordt voldaan aan de eerste twee voorwaarden voor het aanleren van studievaardigheden bij vmbo-2?

Uit de resultaten is gebleken dat de studievaardigheden die aangeleerd worden in de studielessen, weinig of niet geïntegreerd worden in de vaklessen en dat er nog niet genoeg aandacht wordt besteed aan het aanleren van studievaardigheden.

Een van de voorwaarden bij het aanleren van studievaardigheden, is dat er niet alleen aandacht wordt gegeven aan de cognitieve, maar ook de metacognitieve vaardigheden. Een andere belangrijke voorwaarde is dat die vaardigheden ook geïntegreerd zijn in de verschillende vakken. De conclusie met betrekking tot deelvraag 1 was dat de meerderheid van de leerlingen kennis heeft over cognitieve en metacognitieve vaardigheden. Dit geldt dus echter niet voor alle leerlingen, want veel leerlingen passen de vaardigheden ook niet toe. Niet alle leerlingen konden de cognitieve en metacognitieve vaardigheden als een onderdeel van de studievaardigheid lessen herkennen. Uit de resultaten van de enquête die onder de leerlingen is gehouden, werd duidelijk dat de leerlingen het begrip “reflecteren” niet herkenden, ondanks dat ze allemaal een portfolio hebben ingeleverd met een reflectieverslag. Toch konden ze er niet op komen wat dat betekent. In de focusgesprekken bleek dat veel leerlingen het begrip reflecteren niet herkenden, maar wel de betekenis ervan. Ze konden toen de link maken met studievaardigheden. Ze gaven echter aan dat in de lessen, behalve de mentorlessen en studievaardigheidslessen, niet wordt gereflecteerd. Door de focusgesprekken met docenten is duidelijk geworden dat de docenten die term niet gebruiken. Ondanks dat de leerlingen dit bij studievaardigheid aangeleerd hebben gekregen, konden ze het in een andere situatie dus toch niet plaatsen. Dit laat dus zien dat het niet genoeg is om bij de studievaardigheidslessen alleen aan vaardigheid aandacht te geven. Als die vaardigheid niet geïntegreerd is, dan vindt geen transfer plaats (Devine, 1990).

Een ander voorbeeld is het aanleren van de vaardigheid “samenvatting maken”. De leerlingen gaven in het focusgesprek aan dat ze voor het vak aardrijkskunde vaak vanuit henzelf samenvattingen maken. Ze gaven ook aan dat ze dat doen omdat de docent in de aardrijkskundeles laat zien (voordoen) hoe ze een samenvatting moeten maken voor het betreffende vak. Hierdoor vinden ze het gemakkelijker om deze vaardigheid toe te passen. Dit ondersteunt weer de theorie van Devine (Devine, 1990) dat om een vaardigheid aan te leren, integratie voorwaardelijk is. Bij de integratie is het belangrijk dat de

leerlingen een bepaalde vrijheid krijgen bij het reguleren van het leren. Het is dus belangrijk om te weten hoe de leraar tegen het reguleren van het leren aankijkt, of hoe de leraar tegen studievaardigheidslessen aankijkt. De vraag is bij wie volgens de docent de verantwoordelijkheid ligt en hoe de leerlingen die vaardigheden volgens de docenten aanleren. In het focusgesprek is naar voren gekomen dat leerlingen weinig tot geen vrijheid krijgen wat betreft het reguleren van hun leerprocessen. De docenten geven aan dat de leerlingen dit niet aankunnen. Aan de andere kant krijgen ze bij bepaalde vaardigheden juist veel vrijheid, bijvoorbeeld bij samenwerken. Ze moeten samenwerken, maar ze moeten zelf invulling geven aan het “hoe”. Om een vaardigheid aangeleerd te krijgen, is het echter belangrijk dat de docent laat zien hoe ze die vaardigheid aan moeten pakken. Het is daarom ook belangrijk dat leraren de leerlingen ondersteunen bij het ‘leren’ zelfstandig leren, zodat leerlingen uiteindelijk verantwoordelijk kunnen zijn voor hun eigen leerproces. Echter, ‘leren’ hoe leerlingen zelfstandig moeten leren, kan niet aan leerlingen overgelaten worden, maar moet worden aangeleerd.

9. Discussie

Er kan een aantal kanttekeningen bij het onderzoek worden geplaatst. Ten eerste waren er verschillen tussen de resultaten van de enquête en de focusgesprekken, die verklaard kunnen worden doordat de leerlingen de begrippen niet op dezelfde manier hebben geïnterpreteerd. De enquête voor de leerlingen had daarom specifiek opgesplitst kunnen worden, bijvoorbeeld in verschillende vakken. Bij de focusgesprekken met de docenten kwam ook naar voren dat ze de begrippen op verschillende manieren hadden geïnterpreteerd, waardoor het resultaat van de enquête niet als volledig betrouwbaar beschouwd kan worden. Opvallend was ook dat leerlingen in het focusgesprek niet meer precies wisten wat het begrip reflecteren betekende. Het blijkt bovendien dat leerlingen ook als ze de vaardigheden wel in praktijk brengen bij het ene vak (aardrijkskunde), dat nog niet automatisch ook bij een ander vak kunnen doen. Dat voedt de gedachte dat elk docent in de context van zijn eigen vak de vaardigheden moet oefenen, maar dat de transfer erg lastig wordt bevonden.

AANBEVELINGEN

Uit het onderzoek is gebleken dat er wat studievoardigheid betreft geen duidelijke samenwerking is tussen de vakdocenten en docenten studievoardigheid. De meest logische eerste stap zou daarom zijn om te kijken of deze samen op een doorlopende leerlijn tot een aanpak kunnen komen. Daarbij is het belangrijk dat de docent studievoardigheid de cognitieve en metacognitieve vaardigheden, die nodig zijn voor het zelfregulerend leren, duidelijk omschrijft. Op die manier kunnen alle vakdocenten dezelfde interpretatie hanteren. Het is duidelijk dat de school het doel voor ogen heeft om leerlingen zelfstandig hun leerprocessen te laten reguleren. Het is daarvoor nodig dat de leerlingen dit in de vaklessen aangeleerd krijgen en dan is het noodzakelijk dat zij, met ondersteuning, een bepaalde vrijheid krijgen. Dit strookt op dit moment niet met hoe de docenten tegenover het reguleren van het leren kijken, aangezien zij vinden dat de sturing bij de docent moet liggen. Er zou een vervolgonderzoek kunnen worden uitgevoerd over reguleren van het leren en de aansturing daarvan. Dit is namelijk ook beschreven als een voorwaarde bij de integratie. Er zou verder nog een onderzoek kunnen worden gedaan naar de motivatie van de leerlingen, aangezien dit een grote rol speelt bij het zelfstandig reguleren van het leerproces.

Het onderzoek is verder vooral gericht op het eerste twee voorwaarden aan het aanleren van studievoardigheden. De derde voorwaarde, autonomie bij de aansturing van het leren, is niet duidelijk aan bod gekomen. Volgens Devine (Devine, 1990) is de beste manier om studievoardigheden aan te leren, een combinatie tussen aparte studievoordighedslessen en vak-integratie. Bij het aanbieden van de studievoardigheden is het ook belangrijk dat niet alleen de cognitieve vaardigheden worden aangeleerd, maar ook de metacognitieve vaardigheden. De vraag bij de studievoordighedslessen is of het aanleren van de cognitieve en metacognitieve vaardigheden wel op dezelfde manier gebeurt of dat er verschillen zijn bij de interpretatie tussen de studievoordighedsdocenten. Om tot een goed doorlopende studievoordighedsleerlijn te kunnen komen, is een goede samenwerking tussen de studievoordighedsdocenten nodig.

Zoals Kostons, Donker en Opdenakker (2014) stellen, zijn de bouwstenen van het zelfstandig leren iets dat leerkrachten niet als kennis kunnen overdragen, maar iets dat leerlingen zelf zullen moeten aanleren door het te gaan doen. Om de informatieverwerkingsprocessen te kunnen sturen, passen de leerlingen allerlei strategieën toe. Om dit te kunnen realiseren stelt Kostons ook de voorwaarde dat de leerling over voldoende motivatie en affectieve leerstrategieën beschikt. Bij motivatie en affectieve leerstrategieën gaat het niet alleen om wat de leerling kan doen, maar ook om wat de leerling bereid

is om te doen en of de leerling zich kan motiveren om aan zijn taak te werken. Dit zou een aanleiding kunnen zijn voor een verder onderzoek. De vraag hierbij is welke invloed de motivatie heeft op het beheersen van de studievoordigheden. Verder zou het nog interessant kunnen zijn om erachter te komen of alle leerlingen wel op dezelfde manier leren. Met andere woorden: of het aanleren van studievoordigheden voor alle leerlingen wel op dezelfde manier moet gebeuren en of dezelfde manier ook altijd werkt. Er zijn namelijk binnen klassen ook grote verschillen tussen de leerlingen, terwijl zij hetzelfde lesmateriaal aangeboden krijgen.

10.Samenvatting onderzoek studievaardigheid

Een aantal jaren geleden werd geconstateerd dat de stap te groot was voor de leerlingen die van de basisschool naar de middelbare school kwamen. Het probleem was dat de leerlingen hun huiswerk niet of niet voldoende maakten en dat ze moeite hadden met bijvoorbeeld plannen, woordjes leren en presenteren. Daarnaast is er ook een kloof geconstateerd bij de aansluiting van de onderbouw havo en atheneum naar de bovenbouw. Er wordt vermoed dat het probleem is veroorzaakt doordat leerlingen niet zelfstandig kunnen leren en vooral doordat zij het eigen leerproces niet kunnen reguleren. Ondanks de studievoordigheidslessen werd het aantal klachten en het aantal vragen van ouders niet veel minder. De aansluiting met hoofdvesting is eveneens niet veel beter geworden. Het doel van dit onderzoek was om te kunnen vaststellen of er werkelijk een probleem is bij het aanleren van de studievoordigheden in de studievoordigheidslessen en of in andere lessen het aanleren van studievoordigheden, welke een voorwaarde is, wordt geïntegreerd. Hiermee wordt een bijdrage geleverd aan het profiel van de school om leerlingen waardevolle studievoordigheden mee te geven, zodat zij uiteindelijk effectiever zelfstandig kunnen leren.

Volgens de theorie zijn er drie voorwaarden bij het aanleren van studievoordigheden:

1. Cognitieve en metacognitieve vaardigheden. Het is een voorwaarde dat niet alleen aan de cognitieve vaardigheden aandacht wordt gegeven, maar ook aan de metacognitieve vaardigheden.
2. Integratie. uit onderzoek blijkt dat aparte studievoordigheidslessen niet het gewenste resultaat hebben aangezien er geen transfer plaatsvindt. Daarom is het belangrijk dat het aanleren niet alleen in de studievoordigheidslessen gebeurt, maar ook in de verschillende vakken. De cognitieve en metacognitieve vaardigheden moeten dus geïntegreerd worden in de verschillende vakken.
3. Vrijheid bij het reguleren van het leren. Bij de integratie is het belangrijk dat de leerlingen een bepaalde vrijheid krijgen bij het reguleren van het leren. Het is dus belangrijk te weten hoe de leraar tegen het reguleren van het leren aankijkt of hoe de leraar tegen studievoordigheidslessen aankijkt.

De hoofdvraag, die in dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt: In hoeverre wordt voldaan aan de eerste twee voorwaarden voor het aanleren van studievoordigheden bij vmbo-2? De hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

1. In hoeverre beheersen de leerlingen volgens hen zelf de studievoordigheden?
2. In hoeverre worden de cognitieve en metacognitieve vaardigheden die nodig zijn voor de studievoordigheden geïntegreerd in de verschillende vakken?

Door middel van een digitale enquête onder leerlingen is onderzocht in welke mate zij volgens henzelf studievoordigheden beheersen. Door middel van een digitale enquête onder docenten is onderzocht in welke mate de cognitieve en metacognitieve vaardigheden, die essentieel zijn voor het reguleren van het leren, geïntegreerd zijn in de verschillende vakken. Ter aanvulling op de informatie vanuit de enquête, zijn semi-gestuurde focusgesprekken gevoerd met docenten. Bij deze focusgesprekken is gebruik gemaakt van de vragen van de enquête door deze als basis te nemen. Om erachter te komen of de leerlingen daadwerkelijk de geleerde studievoordigheden beheersen is gebruik gemaakt van een portfolio, waarin leerlingen hun eigen ontwikkelingen van het afgelopen jaar hebben vastgelegd. Nadat de leerlingen de enquête hadden ingevuld, bleek echter dat de antwoorden van de leerlingen te open waren. Hierdoor was het nodig om extra informatie te verkrijgen. Dit is opgelost door een focusgesprek te houden met twintig leerlingen uit vmbo-2.

Uit de resultaten is gebleken dat de studievoordigheden die aangeleerd worden in de studielessen, weinig of niet geïntegreerd worden in de vaklessen en dat er nog niet genoeg aandacht wordt besteed aan het aanleren van studievoordigheden. Wat het onderzoek laat zien is dat het merendeel van de leerlingen vindt dat ze over de meeste voordigheden genoeg kennis hebben. Bij de voordigheden geven ze grotendeels aan dat dit tijdens de studievoordighedslessen geleerd wordt. Dit komt overeen met het programma van studievoordigheid. Echter het merendeel van de leerlingen gaf aan dat ze de geleerde voordigheden niet of nauwelijks in hun leerprocessen toepassen. De digitale enquêtes en de focusgesprekken laten zien dat de cognitieve en metacognitieve voordigheden die bij studievoordigheden aan bod komen, niet of nauwelijks geïntegreerd zijn. De voordigheden komen, voor zover deze geïntegreerd zijn, per vakdocent niet op dezelfde werkwijze aan bod en er is ook een verschil in hoe docenten een voordigheid interpreteren. Er is geen duidelijke leerlijn of samenwerking tussen de docenten wat betreft studievoordigheid.

11. Bibliografie

- Bolhuis, S. M. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Tilburg, Nederland: MesoConsult.
- Devine, T. G. (1990). *Teaching Study Skills. A Guide for Teachers* (2e editie). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Elshout-Mohr, D. M. (1999, 7 juni). *Studievaardigheden en leerfuncties*. Opgeroepen op 30 april 2016, van: <http://www.open.ou.nl/lds97/studievaardig.htm>
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M. C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen, Nederland: NRO-PPO project.
- Nelis, H. & Van Stark, Y. (2015). *Motivatie binnenstebuiten: Hoe krijg je jongeren in beweging?* Utrecht, Nederland: Kosmos Uitgevers.
- Simons, P. R. J. (1987). Leren zelfstandig te studeren. *Tijdschrift voor Hoger onderwijs*, 5, 60-66.
- Simons, P.R.J. & Lodewijks, J.G.L.C. (1999). Het nieuwe leren. Over wegen die leiden naar beter leren. *Op de student gericht: Een bundel opstellen over leren en studeren*, 17-36.
- Simons, P.R.J., Schellekens, H. M. C., & Costongs, J.E.L. (1988). *Rendementsverbetering en studiebegeleiding*. Tilburg, Nederland: Katholieke Universiteit Brabant.
- Sloep, P. & Jochems, W. (2007). *De e-lerende burger*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Taks, M. M. M. A. (2003). *Tuning in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*. Enschede, Nederland: Universiteit van Twente.
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Amsterdam/Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Volma, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem. *Pedagogiek*, 26(1), 14-25.
- Walvisch, S. (z.j.). *Integratie van Studievaardigheden in het schoolvak Nederlands*. Opgeroepen op 3 april 2016, van: http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/7/hsnbundel-7_734.pdf
- Waters, M. & Waters, A. (1992). Study skills and study competence: getting the priorities right. *Elt Journal*, 46(3), 264-273.
- Wientjes, H. (2008). Moeilijk moet! De hoogbegaafde leerling en het voorgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*.
- Zuylen, P. D. (1997). *Het reguleren van het leren*. Tilburg, Nederland: MesoConsult B.V. Bijlagen

11.1 STUDIEVAARDIGHEIDSLESSEN/STUDIEBEGELEIDING

Samenvatting:

De studievoordigheidslessen zijn gericht op de begeleiding van leerlingen bij hun proces om te leren zelfstandig te leren. De begeleiding bestaat uit zowel persoonlijke begeleiding als het wat en het hoe van het leren. Naast het aanleren van strategieën gaat het tijdens de lessen ook om motivatie, inzet, het maken van keuzes, zelfstandig leren, samenwerken, het vermogen om kritisch naar de eigen ontwikkeling te kijken, enzovoort. Daarbij richten de lessen van studievoordigheden zich ook op de ontwikkeling van algemene vaardigheden en het ontwikkelen van een positieve houding en gedrag; feedback geven, reflectie op eigen persoonlijke kwaliteiten, kunnen samenwerken in teams, projectmatig werken, plannen, zelfstandig leren, enzovoort. Eerst wordt ervoor gezorgd dat alle randvoorwaarden voor succesvol leren in orde komen en daarna wordt alle aandacht gericht op het leerproces van de leerling. Door de lessen studievoordigheden leert de leerling vaardigheden die onmisbaar zijn om leren zelfstandig te leren vorm te geven.

Inhoud studievoordigheidslessen:

Leerjaar 1:

Leerdoelen, motivatie, hoe werken de hersenen, leren aantekening maken, leren samenvatting maken, concentreren, leerstrategieën, mindmapping, leerproces evalueren (reflectie), ICT vaardigheden (o.a. Magister, Moodle)

Leerjaar 2:

Leerdoelen benoemen, leerproces plannen, leerstrategieën, (RTTI) leerproces evalueren, concentreren, motivatie, leerstijlen, ICT vaardigheden

Leerjaar 3:

Leerdoelen benoemen, leerproces plannen, leerproces evalueren, samenwerken, ICT vaardigheden

Leerjaar 4:

Doelen benoemen, analyse van eigen functioneren, leerproces plannen, leerproces evalueren, samenwerken

11.2 VRAGENLIJST LEERLINGEN

	1. In welke mate kan ik uitleggen wat dit is	2. Ik pas dit toe bij verschillende vakken	3. Er wordt aan dit aandacht besteed bij	4. Op welke manier wordt er aan dit aandacht besteed (niet beantwoorden indien bij nummer 3 "geen van bovenstaande" is aangekruist)
Leerproces plannen	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk maken ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Doelen stellen	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Reflecteren (reflectie)	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Samenvatting maken	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Mindmap maken	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Actief luisteren (concentratie)	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Geconcentreerd werken	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg

Samenwerken	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Aantekeningen maken	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg
Verschillende leerstrategieën	☐ Slecht ☐ Matig ☐ Redelijk ☐ Goed	☐ Ja ☐ Nee ☐ Soms	☐ Huiswerk ☐ Mentoruur ☐ Huiswerkklas ☐ Vakken ☐ Geen van bovenstaande	☐ Met opdrachten ☐ Uitleg

11.3 VRAGENLIJST DOCENTEN

Geef aan welke onderwerpen volgens jou bij studievaardigheden horen:	☐ Actief luisteren in de les ☐ Woordjes leren ☐ Leerproces plannen ☐ Doelen stellen ☐ Samenvatting maken ☐ Mind map maken ☐ Leerstrategieën ☐ Reflectie ☐ Concentreren ☐ Samenwerken
Zijn er nog andere onderwerpen die hier niet genoemd zijn, maar volgens jou wel bij studievaardigheden horen?	☐ Nee ☐ Ja, welke.....
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen actief moeten luisteren	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen door moeten zetten	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit

Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen reproductie moeten leren, bijvoorbeeld woordjes leren of topografie	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Leerlingen gaan regelmatig aan de slag met verschillende technieken om reproductie te leren in mijn lessen of als huiswerk	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen hun leerproces moeten plannen (planning, agenda gebruik, planners)	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn lessen tijd voor de leerlingen om hun huiswerk en leerstof in te plannen	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen doelen moeten stellen	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik laat leerlingen in mijn lessen regelmatig doelen stellen	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen een samenvatting moeten maken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Leerlingen moeten in mijn les of als huiswerk regelmatig een samenvatting maken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen een mindmap moeten maken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Leerlingen moeten in mijn les of als huiswerk regelmatig een mindmap maken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan leerstrategieën	☐ Altijd

	☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik laat leerlingen regelmatig in mijn lessen of als huiswerk met verschillende leerstrategiën werken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Leerlingen moeten in mijn lessen regelmatig reflecteren	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen zich moeten concentreren	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik geef in mijn les aandacht aan hoe leerlingen moeten samenwerken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit
Ik laat in mijn lessen leerlingen regelmatig samenwerken	☐ Altijd ☐ Regelmatig ☐ Soms ☐ Nooit

11.4 PORTFOLIO EN BEOORDELING

PORTFOLIO	Voldaan	Niet voldaan
Voorblad titel, naam, klas, school, datum, docent, evt. afbeelding		
Inhoudsopgave hoofdstukindeling, paginanummers, lay-out, digitaal met verwijzing		
Lay-out lettertype, afbeeldingen, prettig leesbaar (alinea-indeling, etc.)		
Taalverzorging spelling, interpunctie, grammatica		
Inhoud 1 - inleiding - presentatie van jezelf		

Beantwoord de volgende drie vragen: Je mag de antwoorden opschrijven, bespreken, tekenen, met foto's weergeven of eventueel op een andere manier vastleggen die jou aanspreekt. 1. Wie ben ik? • Ik ben: 2. Wat wil ik? • Ik wil graag: 3. Wat kan ik? • Dit kan ik:		
Inhoud 2 <i>Plan van aanpak</i> Voor de studievaardigheidslessen moet je laten zien dat je de afgelopen jaar aan je studievaardigheden hebt gewerkt. Hiervoor kies je een aantal studievaardigheden waarmee je aan de slag wilt gaan. Om deze opdracht zo goed mogelijk uit te voeren is het slim om van te voren na te denken over wat je wilt doen, hoe je dat aan gaat pakken en wie of wat je daarvoor nodig hebt. Je maakt als het ware een plan van aanpak. Beantwoord de volgende vragen: • Met welke studievaardigheden ga ik aan de slag? • Met welk resultaat ben ik tevreden? • Hoe kan ik mijn opdracht het beste aanpakken? • Waar begin ik? • Welke activiteiten kan ik het beste uitvoeren om mijn opdracht goed uit te voeren? • Wat heb ik verder nodig om de opdracht te kunnen uitvoeren? • Hoeveel tijd denk ik nodig te hebben?		
Inhoud3 <i>Onderzoek naar theorie</i> Als je aan de slag gaat met een studievaardigheid is het handig om uit te zoeken wat dit inhoudt. Denk ook aan wat je in de studievaardigheidslessen geleerd hebt over dat onderwerp. Beschrijf wat je geleerd hebt (let op: met eigen woorden, niet kopiëren) Ik heb geleerd dat....		
Inhoud 4 <i>Reflectie (ervaring, terugblik)</i> • Ben ik tevreden over wat ik heb gedaan en hoe ik dat heb gedaan? • Heb ik gedaan wat ik wilde en hoe heb ik dat ervaren? • Heb ik de kennis en vaardigheden ontwikkeld die ik aan het begin heb vastgelegd? • Voldoet mijn resultaat aan de eisen die ik heb vastgelegd? Zo nee, waarom niet?		

• Is dit een probleem en/of hoe kan ik dat een volgende keer anders doen? • Wat ging er goed en wat ging niet zo goed? • Hoe kan dat? • Wat vond ik moeilijk en wat vond ik makkelijk? • Hoe kwam het dat ik iets makkelijk of moeilijk vond? • Wat neem ik van deze ervaring mee ? • Wat moet ik eventueel anders aanpakken dan ik nu heb gedaan? • Wat kan ik het beste weer op dezelfde manier aanpakken?		
Inhoud 5 <i>Bewijsstukken</i> Denk na welke bewijsstukken je in je portfolio wilt opnemen. Met bewijsstukken bedoelen we opdrachten, websites, foto's, verslagen, samenvattingen, plannings, filmpjes, enzovoort waaruit blijkt dat jij aan studievaardigheid onderwerpen gewerkt hebt.		
Inhoud 6 Eigen woorden, geen plagiaat		