

Van zelfstandig leren naar zelfregulerend leren.

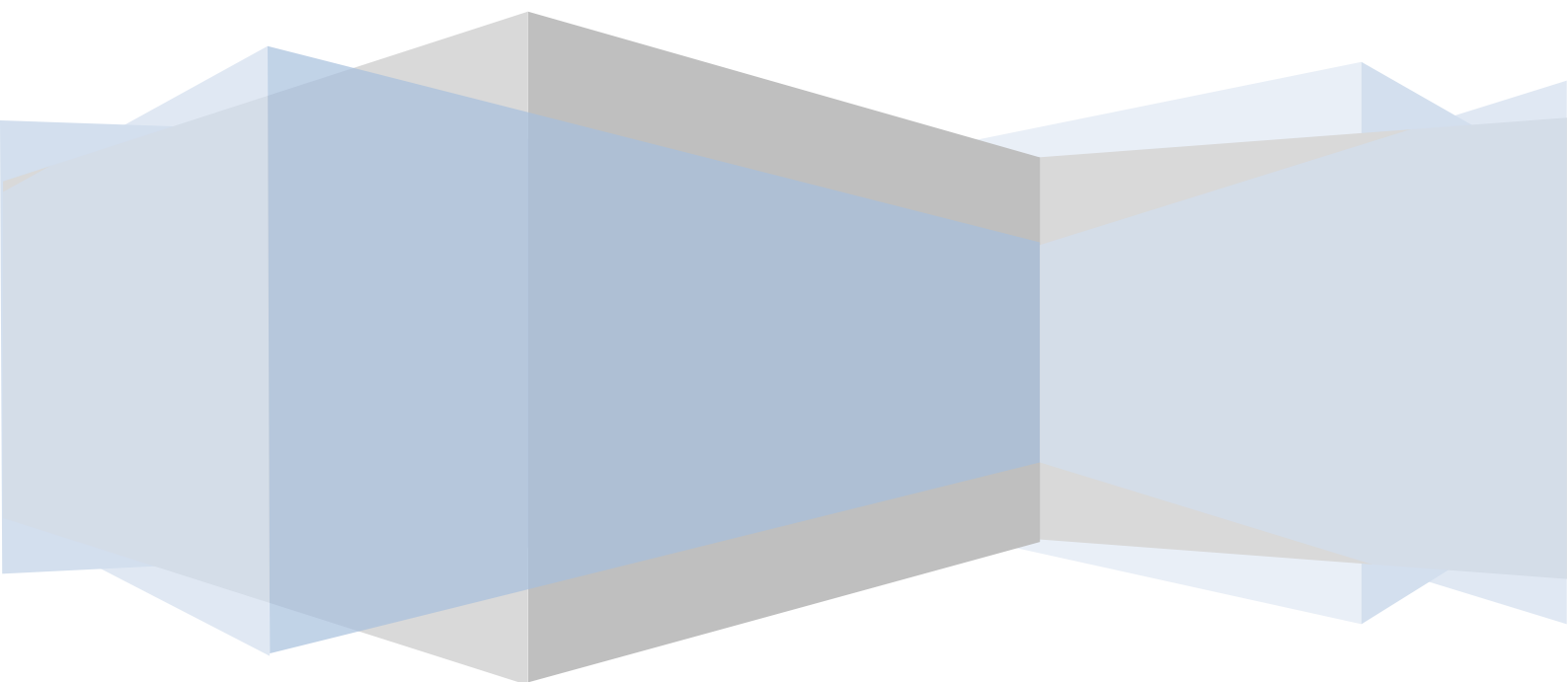
Datum: 01-06-2017

Emmie van Moorsel

Studentnummer: 2200901

Begeleider: Marco Maas

Beoordelaar: Bernolf Kramer



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Probleemanalyse	4
Aanleiding en context.....	4
Probleemstelling	5
Theoretisch kader	6
Zelfregulatie.....	6
Fasen bij het aanleren van een zelfregulerende houding	6
De coachende rol van de leerkracht.....	7
Evaluatie bevordert zelfregulering	7
Verschillende vormen van evaluatie	7
Werkvormen voor evaluatie.....	8
Onderzoeksvraag.....	11
Opzet van het onderzoek	12
Inleiding	12
Beschrijving.....	12
Respondenten	12
Instrumenten.....	12
Wijze van data-analyse.....	13
Resultaten	15
Inleiding	15
Deelvraag 1.....	15
Deelvraag 2.....	15
Deelvraag 3.....	16
Groepsinterview	17
Conclusie en aanbeveling	18
Inleiding	18
Conclusie	18
Kritische reflectie.....	18
Praktische opbrengst en aanbevelingen	19
Literatuurlijst	20

Samenvatting

De leerkrachten van unit 4 van basisschool X zijn nog ontevreden over het zelfregulerend vermogen van de leerlingen en willen dit bevorderen. Er is gevraagd om een onderzoek uit te voeren waarin wordt vastgesteld waar de leerkrachten en/of leerlingen nog te kort schieten en hoe dit verbeterd kan worden.

In dit onderzoek wordt d.m.v. theoretisch kennis beschreven wat er nodig is om de zelfregulerende houding van de leerlingen te bevorderen. Na het bestuderen van de theorie is gebleken dat de zelfregulerende houding van leerlingen bevorderd kan worden door een sterke evaluerende houding. Uit het theoretisch kader is de volgende onderzoeksvraag voortgekomen:

- *In hoeverre worden er door de leerkrachten van unit 4 op basisschool X efficiënte, procesgerichte vragen gesteld om de kinderen voor, tijdens en na een lesactiviteit te laten evalueren over het proces dat de kinderen doorgemaakt hebben?*

Deze onderzoeksvraag is beantwoord met behulp van observaties en een groepsinterview. Deze zijn beide afgenomen bij de leerkrachten van unit 4. Naderhand zijn de resultaten verwerkt en geanalyseerd, waarna een terugkoppeling is gemaakt naar het theoretisch kader. Uit deze gegevens is de volgende conclusie getrokken:

De leerkrachten van unit 4 stellen onvoldoende en onbewust procesgerichte vragen gesteld aan de leerlingen. Zij geven aan hier onbewust in te handelen, waardoor de resultaten af en toe wisselend zijn. Deze conclusie heeft tot een aanbeveling voor de leerkrachten geleid, waarin hen werkvormen worden geboden die zij kunnen implementeren in het schooljaar 2017-2018.

1. Probleemanalyse

1.1. Aanleiding en context

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op basisschool X te Tilburg. Op basisschool X zijn de kinderen ingedeeld in heterogene groepen: unit 1 (4-6 jaar), unit 2 (6-8 jaar), unit 3 (8-10 jaar) en unit 4 (10-12 jaar). De leerkrachten van basisschool X geven aan dat zij betekenisvol leren centraal hebben staan. Door lessen aan te bieden waarin de kinderen spelend, handelend en onderzoekend kunnen leren, wil men dat er een levensechte context ontstaat die betekenis geeft aan het onderwijsproces van de leerlingen.

Basisschool X werkt vanuit een onderwijsconcept waarin de kinderen mede-regisseur zijn van het eigen leerproces. Het onderwijs is ingericht door middel van kernconcepten, deze vervangen de methode van geschiedenis, aardrijkskunde en natuur & techniek. Bij een kernconcept krijgen de kinderen onderwijs a.d.h.v. een thema en ontwikkelen zo inzichten die hen in staat stellen om de verschijnselen in de natuur, techniek en samenleving te verklaren (Ros, 2007). De kernconcepten staan 6 weken centraal in de hele school. In elke unit wordt het thema op een andere manier uitgewerkt, passend bij de leeftijd en interesses van de kinderen. Tijdens deze kernconcepten worden de lessen ontworpen door de leerkrachten zelf en krijgen de kerndoelen van meerdere vakdomeinen een plaats. Vakken als rekenen, taal, aardrijkskunde, geschiedenis, natuuronderwijs, etc. worden geïntegreerd aangeboden in verschillende activiteiten en lessen. De leerkrachten geven aan dat niet alle vakgebieden in één kernconcept in te passen zijn, maar dat alle vakken wel voldoende aan bod zijn gekomen aan het eind van het schooljaar. Tijdens het kernconcept 'Tijd en Ruimte', bijvoorbeeld, kwamen geschiedenis, aardrijkskunde, taal, rekenen en handvaardigheid naar voren. Bij het kernconcept 'Energie' lag de nadruk meer bij natuur & techniek, taal en rekenen. De thema's van de kernconcepten worden cyclisch herhaald. Zo wordt bij 'Tijd en Ruimte' het ene jaar de nadruk gelegd op 'de tijd' en wordt de geschiedenis ingedoken, terwijl ze het jaar daarna een thema kiezen over 'de ruimte', waar bijvoorbeeld lessen over de Zon, maan en Aarde worden aangeboden. Door deze onderwerpen om het jaar in te zetten in een thema krijgen alle leerlingen van de unit het aanbod gedurende de twee schooljaren in één unit.

De leerkrachten van basisschool X begeleiden de leerlingen door het aanleren van metacognitieve vaardigheden, zoals plannen en reflecteren. De andere metacognitieve vaardigheden worden volgens de directeur van basisschool X nog onbewust en onvoldoende ingezet. Zij benoemt dat de leraren niet bewust lesaanbod geven over het oriënteren, bijsturen en evalueren van activiteiten, waardoor de leerlingen van basisschool X hier niet in getraind zijn en dit dus niet toe kunnen passen. Wanneer leerlingen deze vaardigheden voldoende beheersen en toe kunnen passen tijdens het leren is er mogelijkheid tot zelfregulerend leren (Ebbens & Etteken, 2005). Aan enkele van deze vaardigheden wordt al veel aandacht besteed. De leerkrachten van basisschool X vertellen dat zij de leerlingen begeleiden in het bijhouden van een portfolio, waarin de kinderen vooral bezig zijn met plannen en reflecteren. In het portfolio wordt bewijslast verzameld over de voortgang van de ontwikkeling van de leerling t.a.v. de cognitieve, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling, maar ook de samenwerkingsvaardigheden en werkhouding wordt hierin bijgehouden. De leerkrachten streven ernaar dat de leerlingen mede-regisseur worden van hun eigen leerproces en laten de kinderen daarom gedeeltelijk zelf hun voortgang bijhouden. De leerlingen worden vanaf unit 1 begeleid in het werken met portfolio's. Door de jaren heen krijgen ze steeds vaker werktijd waarin zij zelf de keuze maken welke doelen zij willen behandelen. Na elk kernconcept kiezen zij producten waarvan zij vinden dat ze aantonen dat bepaalde doelen geoefend of bereikt zijn. Dit noemen ze 'bewijzen'. Deze bewijzen doen zij in hun portfolio, bij de bijpassende kerndoelen. Dit zijn bijvoorbeeld werkbladen, foto's, verslagen, etc. Daarbij vindt er twee keer in het schooljaar een

portfoliogesprek plaats tussen de leerling en de leerkracht. Hierin vertelt de leerling in hoeverre gestelde leerdoelen zijn bereikt en in hoeverre ze tevreden zijn over hetgeen bereikt is. Ze geven ook hun groei aan ten opzichte van het vorige gesprek. Dit hebben zij lang gedaan d.m.v. een pijl waarop de kinderen aangeven of zij 'starter', 'gevoorderde' of 'expert' zijn t.a.v. de leerlijn en doelen. Op dit moment zijn de leerkrachten van de basisschool nog zoekende naar een vorm die beter bij de kinderen past en meer inzicht geeft in de vooruitgang van de kinderen. De portfoliogesprekken zijn reflectiemomenten voor de leerlingen, waarbij de leerkracht, door middel van vragen, ondersteunt. Deze ondersteuning kan bestaan uit feedback op de werkhouding van de leerlingen of op hun voortgang wat betreft het leerproces. Daarnaast wordt er tijdens de portfoliogesprekken door de leerling en leerkracht gezocht naar de meest waardevolle leerstrategie voor de desbetreffende leerling. Wanneer de leerling aangeeft moeite te hebben met een bepaald vak of de manier van leren, gaat de leerkracht hier met de leerling naar zoeken. Door hierover na te denken hoopt men het zelfregulerend vermogen van de leerlingen te bevorderen. De leerkrachten van unit 4 vertellen hier wel bij dat zij hier zelf niet over beginnen tijdens een portfoliogesprek, maar dat zij de leerling eigenaar laten zijn van het gesprek. De leraren van unit 4 geven ook aan dat ze nog niet tevreden zijn over het zelfregulerend vermogen van de kinderen en dit willen bevorderen bij leerlingen.

Dit onderzoek is gericht op de leerlingen en leraren van unit 4. Zoals hiervoor vermeld staat werken ze op basisschool X met kernconcepten. Deze kernconcepten duren +/- 6 weken en de leerkrachten van unit 4 beschrijven dat zij de periode afsluiten met een evaluatie-week. In deze week schrijven de leerlingen een evaluatie-tekst aan de hand van enkele vragen. Deze vragen gaan vooral over het product. De leerlingen kijken of zij de doelen behaald hebben en welke doelen er nog behaald moeten worden, maar nog niet zozeer naar het proces en de werkwijze. De leerkrachten van unit 4 geven aan dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen zelfregulerend kunnen leren. Hier bedoelen zij mee dat de leerlingen zelf sturing geven aan het leerproces door metacognitieve vaardigheden in te zetten. De leerkrachten merken dat enkele van deze metacognitieve vaardigheden al gehanteerd worden, maar geven aan dat zij niet goed weten hoe zij de leerlingen kunnen begeleiden in het ontwikkelen van een evaluerende houding. Zij vinden het belangrijk dat de kinderen nadenken over het proces dat zij hebben doorgemaakt tijdens het uitvoeren van een kernconcept. Vervolgens willen zij dat de kinderen deze bevindingen meenemen naar de uitvoering van het volgende kernconcept. De leerlingen leren nu niet hoe zij optimaal kunnen leren, ontwikkelen en terugblikken op deze ontwikkeling, terwijl dit wel het streven is van de leerkrachten van basisschool X.

1.2. Probleemstelling

Op basisschool X wil men dat de leerlingen van unit 4 mede-eigenaar zijn van hun onderwijsproces. De leerlingen evalueren het leerproces echter nog onvoldoende en de leerkrachten van unit 4 weten niet hoe zij de kinderen kunnen begeleiden bij het ontwikkelen van een evaluerende houding, waardoor ze niet in staat zijn om zelfregulerend te leren en uiteindelijk hogere leeropbrengsten te kunnen behalen.

De focus van dit onderzoek is gericht op de wijze waarop leraren vragen kunnen stellen aan hun leerlingen om een evaluerende attitude bij hen te stimuleren. Het doel van dit onderzoek wordt de leerkrachten van unit 4 handvatten geven om leerlingen te kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van een zelfregulerende houding.

2. Theoretisch kader

In dit onderzoek ligt de focus op het bieden van handvatten aan de leraren van unit 4 op basisschool X, waarmee zij door het stellen van vragen een evaluerende houding bij de leerlingen kunnen stimuleren en hen kunnen ondersteunen in het ontwikkelen van een zelfregulerende houding. In het theoretisch kader gaan we eerst kijken waarom het belangrijk is om een zelfregulerend vermogen te hebben en wat zelfregulatie nu precies is. Later gaan we kijken in welke fasen zelfregulatie aangeleerd kan worden en welke rol leraren hier in spelen. Ook kijken we naar de coachende rol van de leerkracht tijdens het ontwikkelen van zelfregulatie. Daarna zoomen we in op de manier waarop zelfregulatie bevordert wordt d.m.v. evaluatie. Ten slotte bekijken we enkele evaluatievormen die ingezet kunnen worden om de leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van een zelfregulerende houding.

2.1. Zelfregulatie

Er is weinig tijd voor verlengde training en ontwikkeling in deze drukke werkwereld. Er wordt steeds meer van mensen verwacht dat ze klaar zijn om zelfstandig, met weinig begeleiding, aan de slag te willen en kunnen (Trilling & Fadel, 2009). Ook op scholen zijn leraren er steeds meer aan gewend dat leerlingen zelfstandig leren in de klas. Wanneer leerlingen hierin willen slagen dienen zij een zelfregulerend vermogen te ontwikkelen die hen helpt om hun eigen leerproces te sturen. Wanneer leerlingen metacognitieve vaardigheden, zoals: oriënteren, plannen, proces bewaken, diagnosticeren, bijsturen, toetsen, evalueren en reflecteren aanleren, zijn zij in staat hun leerproces zelf te reguleren. Metacognitie betekent dat leerlingen kennis hebben over hun eigen leren en dat zij, door het denken over hun eigen leerproces, hun handelen bij kunnen stellen (Ebbens & Ettekoven, 2005). Expertise SLO vertelt dat, wanneer je leerlingen klaar wil stomen voor het leven, het belangrijk is om hen te trainen in de vaardigheid 'zelfregulatie' (zie hiervoor:

<http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>). Hier wordt zelfregulering als volgt beschreven: "zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie/omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten. Het gaat om het heft in handen nemen en niet klakkeloos aanwijzingen of voorschriften volgen."

Volgens Trilling & Fadel (2009) hebben leerlingen zelfregulerend vermogen wanneer zij de volgende vaardigheden beheersen:

Doelen stellen gebaseerd op criteria.

Deze doelen verdelen in korte termijn- en lange termijn doelen.

Een reële en efficiënte planning maken.

Taken uit kunnen voeren zonder direct overzicht van een leerkracht.

Initiatief tonen om de vaardigheden en/of kennis verder te ontwikkelen.

Kritisch reflecteren op vorige ervaringen om voortgang in de toekomst te bevorderen.

2.2. Fasen bij het aanleren van een zelfregulerende houding

Nu duidelijk is wat we verstaan onder zelfregulatie kunnen we kijken hoe we zelfregulatie bij leerlingen kunnen bevorderen. Door Ebbens & Ettekoven (2005) wordt uitgelegd in welke stappen zelfregulatie ontwikkeld kan worden. Zij vertellen dat een leerling van nature, onbewust gebruik maakt van zelfregulerend gedrag. De eerste stap voor de leerkracht is om dit gedrag zichtbaar te maken. Een leerling moet zich eerst bewust worden van de vaardigheden voordat hij er aan kan werken. Hierna komt de leerling in de fase waarin hij bewust gebruik maakt van zelfregulerend gedrag. De leerkracht zet hierna de volgende stap, namelijk het aanvullen/bijstellen van het gedrag om de zelfregulatie bij de leerling te bevorderen. Wanneer de leerling wordt gewezen op verschillende metacognitieve vaardigheden en weet hoe hij hier in kan groeien, is hij in staat om deze strategisch in te zetten. Ten slotte volgt de laatste stap, maar deze wordt vooral door de leerling

zelf ingezet en vereist voornamelijk feedback van de leerkracht. De leerling leert de vaardigheden in te zetten in een les/activiteit en leert hoe hij zich flexibel aan kan passen aan verschillende omstandigheden.

2.3. De coachende rol van de leerkracht

In de vorige alinea wordt beschreven door welke fasen men gaat tijdens het aanleren van een zelfregulerende houding. Nu gaan we verder in op de manier waarop zelfregulatie bevordert kan worden binnen deze fasen. Zoals hierboven vermeld staat, maakt de leerkracht ook stappen in de ontwikkeling van de leerling. Deze stappen bestaan vooral uit observaties en gesprekken. De leerkracht observeert de leerling en houdt hem als het ware een spiegel voor over het zelfregulerend gedrag dat hij waarneemt. Slooter (2005) beschrijft de coachende rol van de leerkracht waarmee hij het leerproces stuurt en daarna uit handen geeft. Spijkerman & Bieneman (2014) beschrijven enkele observatiepunten waar een leerkracht over in gesprek kan gaan met de leerling om hem te coachen in zelfregulatie:

Aspiratieniveau

Is de leerling in staat om zelf ideeën te ontwikkelen of planningen op te stellen?

Zelfdiscipline

Heeft een leerling doorzettingsvermogen? Geeft de leerling op wanneer het even tegenzit of gaat hij/zij juist door?

Flexibiliteit

Lukt het de leerling om plannen los te laten of om te gooien wanneer dit nodig is?

Reflectief vermogen

Durft de leerling zelf te reflecteren en andermans kritiek op te nemen?

2.4. Evaluatie bevordert zelfregulering

Hierboven staan verschillende punten die belangrijk zijn voor het ontwikkelen van het zelfregulerend vermogen. We gaan nu de focus leggen op de laatste: het reflectief vermogen. Dit, omdat op basisschool X is gebleken dat er nog aandacht besteed moet worden aan het ontwikkelen van de evaluerende houding. Slooter (2005) vermeldt dat het belangrijk is om de leerlingen zelf te laten evalueren op hun leerproces en leeractiviteiten. Uit onderzoek blijkt dat het aanleren van evalueren positieve resultaten behaalt bij leerlingen (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Evalueren heeft positief invloed op de cognitie, metacognitie en motivatie van de leerlingen. Doordat de leerlingen het gevoel ontwikkelen dat zij zelf kunnen en willen ontwikkelen wordt voldaan aan de basisbehoeften autonomie en competentie, wat weer een positieve invloed heeft op de intrinsieke motivatie van een leerling (Ryan & Deci, 2000). Doordat de leerling zelf eigenaar wordt van zijn leerproces groeit het zelfvertrouwen en ontstaat er een realistisch zelfbeeld, waarin zij niet te hoge doelen stellen, maar zichzelf wel uit kunnen dagen (van Eijkeren, 2013). De leerlingen leren zichzelf kennen en leren hoe zij het beste leren. Een van de belangrijkste fases hierbij is de terugkoppeling. Alkema, e.a. (2011) noemen dit de kern van het proces en vertellen dat de activiteiten die zich in deze fase voordoen, invloed hebben op het verdere leerproces van de leerling. De leerlingen controleren tijdens het evalueren welke stappen zij gemaakt hebben en of de doelen behaald zijn, maar ook kunnen zij een beginsituatie en doelen vaststellen voor de volgende les/periode (van Eijkeren, 2013). Het is dus niet alleen het eind van een leerperiode, maar ook een start voor het volgende proces.

2.5. Verschillende vormen van evaluatie

Wanneer je wilt dat leerlingen zelfregulerend kunnen werken, is het dus belangrijk om hen te stimuleren en coachen in het evalueren van hun leerproces. Nu gaan we kijken hoe we het beste met de leerlingen kunnen evalueren. Vooraf is het nodig om een goede, efficiënte evaluatie op te stellen. Daarbij is het belangrijk dat er wordt gekeken naar de leerdoelen die behandeld zijn en de instructievorm die gehanteerd is (Castelijns, 2011). Deze twee aspecten moeten goed afgestemd worden op de manier van evalueren. Vaak worden er meerdere leerdoelen behandeld in een

leerperiode. Deze zijn helaas niet altijd allemaal te evalueren en daarom zal de leerkracht de evaluatie zorgvuldig moeten selecteren, zodat de leerdoelen waar de leerlingen aan gewerkt hebben aan bod komen. Bij het uitwerken van een evaluatievorm moet naar meerdere punten goed gekeken worden. Hieronder worden die punten beschreven.

2.5.1. Formatieve functie en summatieve functie & product- en procesevaluatie

Het verschil bij formatieve en summatieve evaluatie ligt niet alleen bij de manier waarop getoetst wordt of wanneer, maar vooral bij de reden van de evaluatie (Castelijns, e.a., 2011). Summatieve evaluatie richt zich op de leeropbrengsten van de leerling. Er wordt, vaak d.m.v. een toets, gekeken welke kennis of vaardigheden de leerling al beheerst en welke nog niet. Er vindt productevaluatie plaats en op basis van de uitslag kunnen beslissingen gemaakt worden over de volgende stappen in het leerproces van de leerling.

Formatieve evaluatie focust zich meer op het leerproces zelf: *Hoe leert een leerling? Welke stappen zijn gemaakt?* Er wordt vaak tussentijds naar het proces gekeken om te achterhalen bij welke onderdelen de leerling hulp of extra aanbod kan gebruiken. Er wordt informatie verzameld om het leren van de leerling te sturen en bevorderen. Hierbij is het heel belangrijk dat de leerling feedback krijgt van de leerkracht. Op deze manier kan hij rekening houden met de gegeven feedback en zijn product/proces hier op aanpassen.

2.5.2. Zelfevaluatie

Lange tijd werd er alleen geëvalueerd door de leerkracht, maar wanneer evaluatie als onderwijsmiddel in wordt gezet, speelt de leerling hier ook een actieve rol in (Castelijns, e.a., 2011). Castelijns (2011) vertelt dat wanneer de leerling zelf evalueert, hij dit als middel in kan zetten om zijn onderwijs richting te geven. Dit kan eventueel ook in overleg met de leerkracht.

2.5.3. Feedback

Bij het ontwikkelen van zelfregulering is het essentieel dat leerlingen veel feedback krijgen (van den Bergh & Ros, 2015). Het werkt het meest effectief wanneer deze feedback vooral gericht is op de zelfregulering en het leerproces. Dus niet kijkend naar wat zij leren, maar naar hoe zij leren: hoe de leerlingen plannen, monitoren en hun leergedrag bijsturen. Ook feedback op evaluatie en reflectie hoort hierbij. De hulp van de leerkracht is hierbij belangrijk. Door middel van vragen kunnen zij leerlingen zelf na laten denken of het doel behaald is en waarom wel/niet. Dit kunnen vragen zijn als: 'Hoe vind je zelf dat het gegaan is?' of 'Je hebt nu informatie opgezocht: Hoe ga je die gebruiken bij deze opdracht?' Wanneer de vragen/feedback effectief zijn heeft de leerling antwoord gekregen op de volgende drie vragen:

Waar werk ik naartoe?

Hoe doe ik het tot nu toe?

Hoe nu verder?

2.6. Werkvormen voor evaluatie

Nu we weten waar we op moeten letten tijdens het uitzoeken van een passende, efficiënte evaluatievorm, kunnen we verschillende werkvormen gaan bekijken die ingezet kunnen worden in de klas. Leerlingen werken niet van nature op een bewuste en planmatige manier. Het is nodig om dit aan te leren. Wanneer leerlingen leren om zonder de leerkracht te leren, kunnen ze dit in verschillende situaties toepassen (van den Bergh & Ros, 2015). Hieronder staan enkele werkvormen beschreven die ingezet kunnen worden om het reflecteren of evalueren bij een leerling te bevorderen.

2.6.1. Denken om te leren

Van den Bergh & Ros (2015) vertellen over de cirkel "Denken om te leren". Deze cirkel kan ingezet worden in de klas om leerlingen te helpen bij het evalueren. De cirkel werkt volgens vier stappen. Deze vier stappen helpen de leerlingen om vooruit te kijken en terug te blikken. Bij de eerste stap

wordt gekeken naar het doel en wanneer dit doel behaald is, maar ook hoe dit doel behaald kan worden. De tweede stap wordt uitgevoerd tijdens het leerproces. De leerlingen kunnen vragen stellen waarvan de antwoorden hen bewust maken van hun aanpak. Stap 3 en 4 komen aan het eind van de activiteit aan bod. De leerlingen kijken eerst terug naar de bereikte doelen, hoe zij deze doelen bereikten en wat zij er van vonden. Daarna kijken zij vooruit naar de volgende activiteit. Zij bedenken zich wat zij mee kunnen nemen naar volgende keer. Wat doe ik dan anders en wat doe ik dan juist hetzelfde als deze keer? En waarom?



Figuur 1. Denken om te leren. (van den Bergh & Ros, 2015.)

Het is natuurlijk niet vanzelfsprekend voor de leerlingen om deze cirkel direct te gebruiken op een effectieve manier. Daarom is het belangrijk dat er een duidelijke introductie en bespreking is en dat er daarna veel oefening plaatsvindt. Zo werkt het efficiënt wanneer de cirkel opgehangen wordt in de klas en hier tijdens verschillende activiteiten/lessen naar verwezen wordt.

2.6.2. Zelfregulerende vragen

In 'begeleiden van actief leren' (van den Bergh & Ros, 2015) staat ook een andere vorm beschreven waarbij leerlingen leren evalueren. Namelijk het vragenderwijs stimuleren van evaluatie. In figuur 4 staan enkele vragen die leraren kunnen stellen om leerlingen te ondersteunen bij het evalueren. Wanneer zij dit consequent blijven doen, kunnen leerlingen dit overnemen en leren om zelf deze vragen te stellen. Wanneer zij deze houding hebben overgenomen, zijn zij in staat om zelf hun leerproces te sturen. Het is hierbij wel belangrijk dat de leerkracht niet te regulerend is. Korthagen & Lagerwerf (2011) vertellen dat het stimuleren van reflecteren minder effectief is dan het aanleren van een houding waarin de kinderen het initiatief nemen om reflecterende vragen te stellen. Door het stellen van deze vragen, nemen de kinderen de reflectieve houding over.

Vragen die de leerkracht kan stellen		
Vooraf	Tijdens	Achteraf
Vind jij het doel van deze les belangrijk, leuk of haalbaar? Waarom (niet)? Weet je wat je wilt bereiken? Wanneer ben je tevreden? Heb je je afgevraagd wat je al weet van dit onderwerp? Wat heb je nodig om het doel te bereiken? Heb je al nagedacht over je aanpak? Op welke manieren zou je de taak aan kunnen pakken? Waarom ga je het op deze manier aanpakken?	Ben je de goede dingen aan het doen om het doel te bereiken? Welke aspecten van het leerdoel heb je al bereikt? Welke nog niet? Wat heb je nog meer nodig om het doel te bereiken? Heb je afgevraagd of je nog op schema ligt? Gaat de taak lukken? Lukt het niet? Waarom niet? Moet je iets aanpassen in je plan van aanpak?	Hoe heb je vastgesteld of je je doel hebt bereikt? Waardoor is het vooral gelukt? Wat is er de oorzaak van dat je het doel (nog) niet hebt bereikt? Wat zou je de volgende keer anders doen? Kun je vertellen wat je precies hebt geleerd? Kun je aangeven wat je nog meer wilt leren?

Figuur 2. Vragen die de leerkracht kan stellen om het reflecteren te bevorderen (van den Bergh & Ros, 2015).

2.6.3. Spiraalmodel voor reflectie

Korthagen & Lagerwerf (2011) vertellen over het spiraalmodel voor reflectie. Het inzetten van deze spiraal kan de leerlingen eerst helpen bij het reflecteren, maar later ontwikkelen zij hierdoor ook een reflecterende houding. Dit spiraalmodel hoeft niet alleen ingezet te worden wanneer het leerproces problemen bevat, maar leent zich ook voor de gevallen wanneer het wel goed gaat. Het spiraalmodel is opgebouwd uit 5 stappen, met in stap 2, 3 en 4 enkele vragen:

1. Handelen/ervaring

Uitvoeringsfase, waarna de reflectie kan starten.

2. Terugblikken

Wat heb ik gedaan en hoe?

Hoe verliep de samenwerking?

Wat wilde ik bereiken?

Wat is gelukt en wat niet?

Waaruit maak ik dat op?

3. Bewustwording van belangrijke aspecten

Wat zijn belangrijke dingen om in de gaten te houden?

Kan ik dat uitleggen? Wat zegt dat over mijn kwaliteiten?

Wat zegt dat over hoe ik leer?

4. Alternatieve werkwijzen zoeken

Kan ik een dergelijk stuk werk een volgende keer ook anders aanpakken? Hoe?

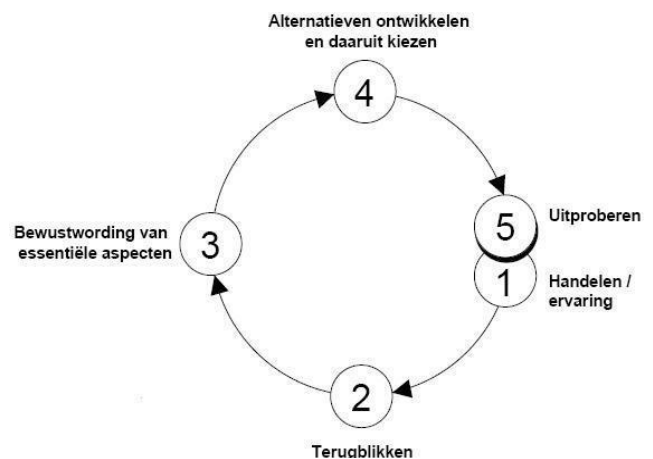
Welke voordelen heeft dat voor mij?

Waar gaat mijn voorkeur naar uit?

Wat neem ik mij voor om met deze nieuwe mogelijkheden te doen?

5. Uitproberen

Na deze stap kan men, indien nodig, weer verder gaan met stap 2. 'terugblikken'.



Figuur 3. Spiraalmodel voor reflectie (Korthagen & Lagerwerf, 2011).

2.6.4. ABCD'tje

Het ABCD-model (figuur 6) is een werkvorm die ingezet kan worden om leerlingen te helpen bij het reflecteren (Lagerwerf & Korthagen, 2006). Met behulp van het model kunnen leerlingen snel en individueel terugblikken op een activiteit of onderwerp. Ook hierbij is het belangrijk dat de stappen eerst klassikaal worden besproken en uitgelegd, voordat de kinderen hier zelfstandig mee aan de slag gaan. Het vergt namelijk een behoorlijk zelfstandig denkvermogen van leerlingen.

Wanneer dit model regelmatig ingezet wordt, leren kinderen om systematisch na te denken over hun voortgang (Lagerwerf & Korthagen, 2006). Na verloop van tijd is het niet meer nodig om het model uit te delen, maar kunnen de kinderen zelf deze vragen stellen en stil staan bij hun ontwikkeling.

Mijn ABCD'tje voor: (onderwerp van reflectiedoel)			
Wat was er <u>A</u> an de orde?	Wat vind ik daarin <u>B</u> elangrijk?	Welke <u>C</u> onclusie trek ik daaruit?	Wat wil ik daarmee gaan <u>D</u> oen?

Figuur 4 ABCD'tje (Lagerwerf & Korthagen, 2006).

2.7. Onderzoeksvraag

Uit het theoretisch kader is gebleken dat het belangrijk is om te evalueren op het leerproces door voor, tijdens en na de activiteit vragen te stellen. Wanneer dit regelmatig ingezet wordt, zijn de kinderen in staat om de evaluerende houding over te nemen en zelf deze vragen te stellen. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

In hoeverre worden er door de leerkrachten van unit 4 op basisschool X efficiënte, procesgerichte vragen gesteld om de kinderen voor, tijdens en na een lesactiviteit te laten evalueren over het proces dat de kinderen doorgemaakt hebben?

Deelvragen:

Stellen de leerkrachten van unit 4 vragen voor, tijdens en na een lesactiviteit?

Stellen de leerkrachten van unit 4 efficiënte evaluatievragen?

Stellen de leerkrachten van unit 4 vragen procesgerichte vragen?

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de verwerking en benaderingswijze van het beantwoorden van de onderzoeksvraag toegelicht. Eerst is er een beschrijving en verantwoording van de data-verzameling. Daarna wordt toegelicht welke respondenten gebruikt zijn tijdens dit onderzoek. Vervolgens wordt het gebruikte onderzoeksinstrument beschreven. Tot slot komt de data-analyse waarin uitgelegd wordt hoe de resultaten verwerkt zijn.

3.2. Beschrijving en verantwoording van data-verzameling

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de leerkrachten van unit 4 geobserveerd. Kallenberg (2011) beschrijft observeren als een goede manier om inzicht te krijgen en informatie te verzamelen met behulp van je eigen zintuigen. Een observatie werkt echter alleen wanneer er gericht gekeken en geluisterd wordt vanuit een vraagstelling. De leerkrachten zijn meerdere malen geobserveerd, zodat een duidelijk beeld van de leerkrachten ontstond en er geen incidentele resultaten vastgelegd zouden worden. De bevindingen zijn vastgelegd op een observatieformulier. Aangezien er drie verschillende factoren geobserveerd moesten worden, zijn de lessen opgenomen. Op deze manier kon de informatie later nog opnieuw bekeken worden en preciezer verwerkt worden in het observatieformulier.

3.3. Respondenten

Tijdens het onderzoek zijn vier leerkrachten geobserveerd. Om de respondenten anoniem te houden staan zij in de tabel aangegeven met kleuren. In de rest van het onderzoek staan de leerkrachten, in een willekeurige volgorde, beschreven als leerkracht 1 t/m 4. Deze vier leerkrachten zijn gekozen, omdat zij in unit 4 werken en het onderzoek focust op de evaluerende houding van de leerlingen in unit 4. In het theoretisch kader staat beschreven dat een evaluerende houding aangeleerd kan worden d.m.v. efficiënte, procesgerichte vragen van de leerkracht. Hieronder staat meer informatie over de respondenten:

Leerkracht	Rood	Blauw	Oranje	Groen
groep	7/8	7/8	7/8	7/8
geslacht	V	M	V	V
leeftijd	45	39	42	25
aantal jaren actief op basisschool X:	7	3	9	2
aantal jaren actief in groep 7/8:	6	14	8	2
aantal jaren actief in het onderwijs:	23	16	9	3

3.4. Instrumenten

In dit onderzoek zijn de leerkrachten van unit 4 geobserveerd. Voor deze observaties is één observatieformulier gebruikt. Van den Bergh en Ros (2015) hebben een observatieformulier ontwikkeld met hierop vragen om zelfsturing te ontwikkelen. Dit formulier is aangepast naar aanleiding van de onderzoeksvraag en deelvragen. Naast de vragen van het originele observatieformulier, is er ook ruimte leeg gelaten voor eventuele andere vragen. Hieronder zal per deelvraag uitgelegd worden

waarom de keuze voor dit observatieformulier gemaakt is.

- *Stellen de leerkrachten van unit 4 vragen voor, tijdens en na een lesactiviteit?*

Het is belangrijk om op verschillende momenten in de les vragen te stellen als je zelfsturing bij leerlingen wilt bevorderen (van den Bergh & Ros, 2015). Tijdens de observatie is daarom niet alleen naar de inhoud van de vragen gekeken, maar ook naar het tijdstip van de vragen. Er is genoteerd of een vraag vooraf, tijdens of naderhand is gesteld.

- *Stellen de leerkrachten van unit 4 efficiënte evaluatievragen?*

In het observatieformulier is de vraag van de leerkracht en de eventuele reactie van de leerling(en) hierop beschreven. Later is gekeken of deze vragen en reacties efficiënt waren ten opzichte van het lesdoel. Hiervoor is gekeken of de gestelde vraag betrekking had tot het doel van de les. Daarnaast is er, waar mogelijk, gekeken of uit de reactie van de leerling(en) bleek dat de vraag een positief invloed had op het leerproces van de leerling(en).

- *Stellen de leerkrachten van unit 4 procesgerichte vragen?*

Bij het aanleren van zelfsturing is het belangrijk dat er procesgerichte vragen worden gesteld. Vandaar dat er tijdens de observatie ook genoteerd is of de leerkrachten vragen stellen die echt gericht zijn op het leerproces van de leerlingen. Op het observatieformulier staan enkele algemene voorbeeldvragen die gesteld zouden kunnen worden. Dit zijn allemaal procesgerichte vragen. Tijdens de observaties zijn de gestelde vragen in de kolom ernaast genoteerd, zodat ze vergelijken kunnen worden met de vragen die opgesteld zijn door van den Bergh en Ros (2015).

Nadat bovenstaande gegevens verwerkt waren, is in kaart gebracht of er op bepaalde onderdelen onvoldoende gescoord is. Naar aanleiding van deze resultaten is er een groepsinterview gehouden met de vier leerkracht van unit 4. Tijdens dit interview zijn de resultaten met hen bekeken en verduidelijkende vragen gesteld. De volgende dingen zijn besproken tijdens het interview:

- Er worden beduidend meer vragen gesteld tijdens de activiteit, dan vooraf of naderhand.
- Er worden weinig tot geen vragen gesteld aan het eind van de les/activiteit.
- De resultaten zijn erg verdeeld bij de observaties over de procesgerichte vragen.
- Leerkracht 3b en 4 stellen weinig procesgerichte vragen, terwijl leerkracht 2a 100% procesgerichte vragen stelt.
- Er is bij leerkracht 2 en 3 een groot verschil tussen het aantal procesgerichte vragen bij de eerste en tweede les/activiteiten.

3.5. Wijze van data-analyse

Na het invullen van de observatieformulieren zijn deze bestudeerd en is de informatie verwerkt in een grafiek. Eerst is er genoteerd hoeveel vragen de leerkracht gesteld heeft tijdens de lesactiviteit. Daarna is aangegeven wanneer deze vragen gesteld zijn: voor, tijdens of na de les/activiteit. Voor een duidelijk overzicht is per leerfase genoteerd hoe vaak een vraag gesteld is door de leerkracht. Voor elke vraag kregen zij één punt. Zo kan precies gezien worden waar het eventuele probleem zit en op welke momenten er meer vragen gesteld moeten worden. Hierna is gecontroleerd of de gestelde vragen procesgericht waren. Wanneer de vraag gericht was op het leerproces van de leerlingen, kreeg de leerkracht hier één punt voor. Voor overige vragen kregen zij geen punt. Als laatste is naar de efficiëntie van de vraag gekeken. Hiervoor zijn de lesdoelen van alle activiteiten gevraagd en de gestelde vragen hiernaast gelegd. Wanneer de vraag van belang was voor het lesdoel kreeg de leerkracht één punt. Wanneer dit niet het geval was kreeg de leerkracht geen punten.

Na dit proces is teruggekeken naar de theorie en met behulp daarvan een conclusie en aanbeveling geschreven voor de school. Deze aanbeveling bevat twee werkvormen die hulp kunnen bieden bij het stimuleren en ontwikkelen van een evaluerende houding, waardoor indirect het zelfregulerend vermogen van de kinderen wordt bevorderd. Deze aanpakken zijn gericht op de instructie van de leerkrachten en het bewust maken van de theorie over zelfregulatie.

4. Resultaten

4.1. Inleiding

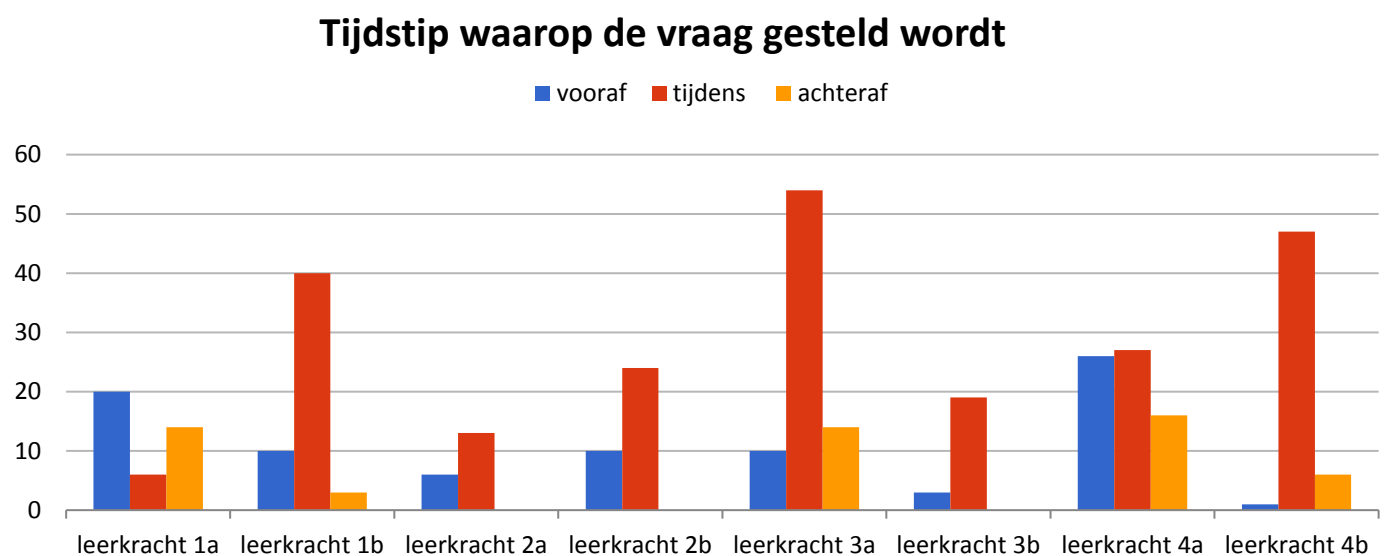
In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksvraag bekeken. Er wordt per deelvraag beschreven welke gegevens opgehaald zijn en hoe deze geïnterpreteerd kunnen worden. In dit hoofdstuk wordt nog geen conclusie getrokken of aanbeveling gegeven. Dit gebeurt in hoofdstuk 6.

4.2. Deelvraag 1

Stellen de leerkrachten van unit 4 vragen voor, tijdens en na een lesactiviteit?

Elke leerkracht is twee keer geobserveerd. Deze lessen staan aangegeven met een a of b, waarbij de a verwijst naar de eerste les en b naar de tweede les. Tijdens de observaties is genoteerd hoeveel vragen zij in de les/activiteit stelden en op welk moment van de les deze vragen zijn gesteld. Hierbij moet wel vermeld worden dat niet alle geobserveerde activiteiten dezelfde tijdsduur hadden. Het gaat bij deze ook niet om de hoeveelheid in tegenstelling tot anderen, maar meer om de verdeling van de vragen in de drie fasen van de les. Er wordt gekeken naar de momenten waarop weinig of veel vragen gesteld worden. In de grafiek hieronder staan de uitkomsten van deze observaties:

Figuur 5. Tijdstip waarop de vraag gesteld wordt



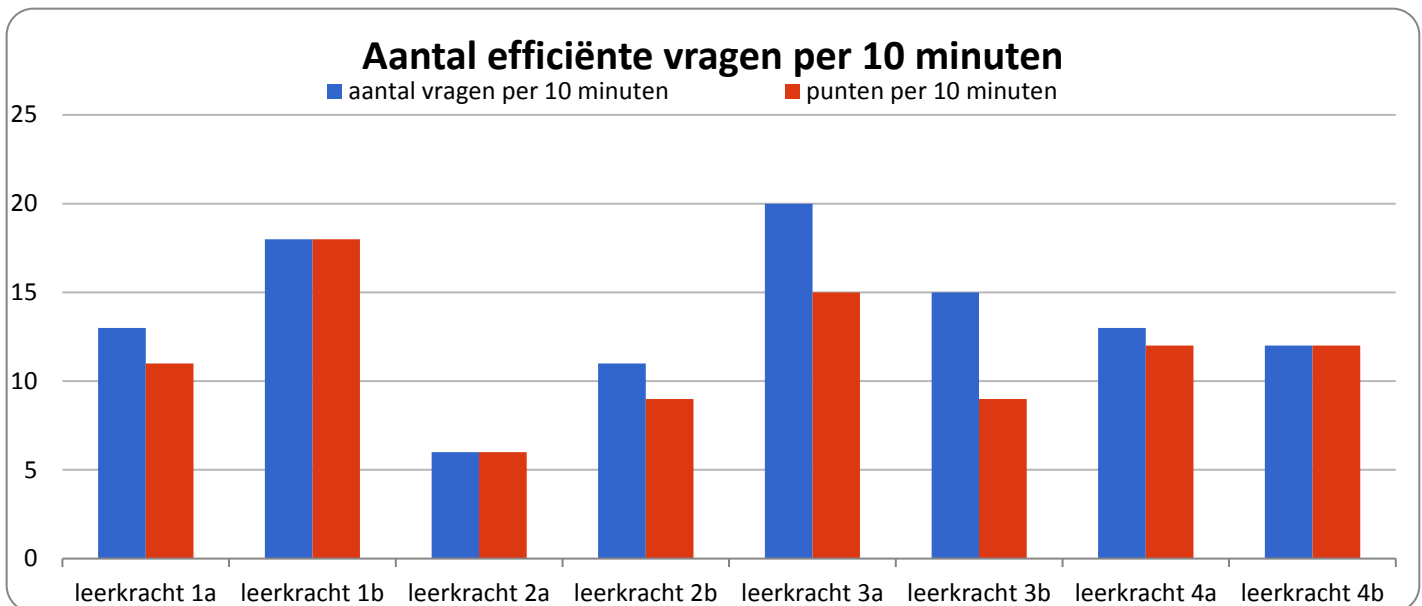
In de resultaten is te zien dat de leerkrachten van unit 4 over het algemeen meer vragen tijdens de verwerking stellen, dan voor of na de activiteit. Buiten de observatie van leerkracht 1a en 4a, worden er duidelijk meer vragen tijdens het verwerken van de activiteit gesteld. Vooral naderhand worden er weinig vragen gesteld aan de leerlingen. Leerkracht 2a, 2b en 3b hebben bij hun lessen zelfs helemaal geen vragen aan het eind van de les gesteld. Het vooraf stellen van vragen varieert sterk. Leerkracht 4 heeft tijdens de eerste les vooraf 26 vragen gesteld en tijdens de tweede les maar één vraag.

4.3. Deelvraag 2

Stellen de leerkrachten van unit 4 efficiënte evaluatievragen?

Aangezien niet alle geobserveerde activiteiten dezelfde tijdsduur hadden, zijn voor het beantwoorden van deze deelvraag bij alle observaties het aantal vragen per 10 minuten genoteerd. Op deze manier kwam er een duidelijk en overzichtelijk beeld uit. Eerst zijn alle vragen uit de

gegeven activiteit opgeteld en hierna is uitgerekend hoeveel vragen er dan gemiddeld gesteld zijn in 10 minuten. Ditzelfde is gedaan voor het aantal efficiënte vragen: deze zijn allemaal bij elkaar geteld en daarna verrekend naar het aantal efficiënte vragen per 10 minuten. In de grafiek hieronder staan de resultaten beschrijven:



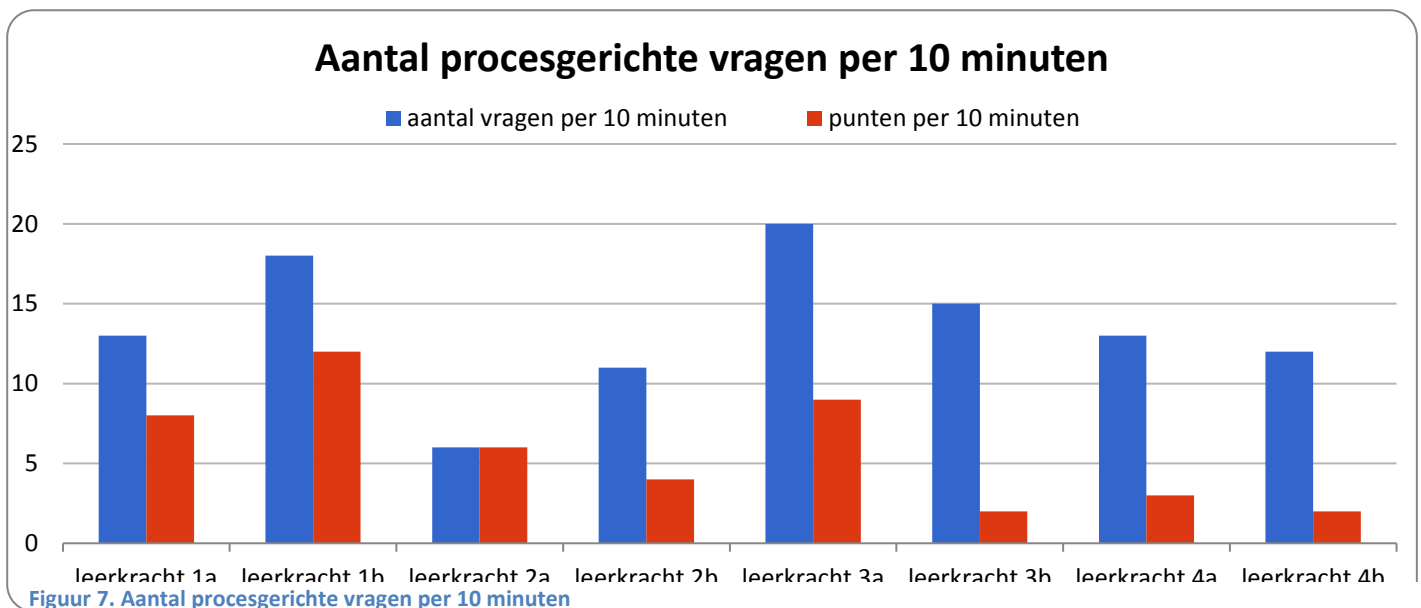
Figuur 6. Aantal efficiënte vragen per 10 minuten

In de grafiek valt op dat de leerkrachten van unit 4 over het algemeen vragen stellen die aansluiten bij het lesdoel en/of een positief invloed hebben op het handelen van de leerling(en). Vooral bij leerkracht 1, 2 en 4 is dit sterk terug te zien.

4.4. Deelvraag 3

Stellen de leerkrachten van unit 4 procesgerichte vragen?

Bij deze deelvraag is ook het gemiddeld aantal vragen per 10 minuten genoteerd. Nadat alle vragen naast de theorie gelegd zijn, zijn het aantal procesgerichte vragen opgeteld en is berekend hoeveel procesgerichte vragen gemiddeld per 10 minuten zijn gesteld. In de grafiek vindt u de bevindingen van deze observaties:



Figuur 7. Aantal procesgerichte vragen per 10 minuten

Bij deze deelvraag zijn de uitkomsten nog wat verdeeld. Leerkracht 2a stelt alleen maar procesgerichte vragen, terwijl leerkracht 3b en 4 dit erg weinig doen. Leerkracht 1, 2b en 3a scoren hier tussenin. Het aantal procesgerichte vragen is bij hen, ten opzichte van de in totaal gestelde vragen, gemiddeld of boven gemiddeld, maar stijgt qua aantallen wel boven de vragen van leerkracht 2a uit.

Wat me vooral opvalt is de verschillen tussen de eerste en tweede les van leerkracht 2 en 3. Bij leerkracht 1 en 4 is de verhouding van procesgerichte vragen tot totaal aantal vragen redelijk gelijk, maar bij de andere twee leerkrachten zit hier een groot verschil tussen. Zo stelt leerkracht 2 tijdens de eerste les 100% procesgerichte vragen en tijdens de tweede les maar 40%. Bij leerkracht 3 is het tijdens de eerste les 50% en tijdens de tweede les maar 10 %.

4.5. Groepsinterview

Naar aanleiding van bovenstaande resultaten is een groepsinterview afgenomen aan de leerkrachten van unit 4. Tijdens dit interview zijn de opvallende resultaten met hen besproken en is aan hen gevraagd of zij zich bewust zijn van sommige verschijnselen en/of hier een verklaring voor kunnen bedenken. Tijdens dit interview is niet verteld welk nummer bij hen hoort en geen mening gegeven over de resultaten. Uit dit interview is gebleken dat de leerkrachten niet bewust gebruik maken van procesgerichte vragen. Enkele leerkrachten zetten deze vragen al in tijdens hun lessen, maar dit gebeurt nog niet bewust. Ook kwam duidelijk naar boven dat de leerkrachten bij sommige activiteiten minder vragen stellen, omdat zij vinden dat deze les/activiteit hier minder behoefte aan heeft. Voor het moment van de vragen geven zij de verklaring dat zij tijdens de verwerking veel rondlopen en met kinderen individueel praten. Tijdens het rondlopen stellen zij veel vragen en soms ook dezelfde vraag meerdere keren. In het volgende hoofdstuk ga ik hier verder op en geef ik een conclusie en aanbeveling voor de respondenten.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een conclusie op de onderzoeksvraag geformuleerd. Eerst zal elke deelvraag een conclusie krijgen, waarnaar een algemene conclusie voor de onderzoeksvraag gegeven wordt. Deze zal gesteld worden naar aanleiding van het theoretisch kader en de onderzoeksresultaten. Daarna volgt de kritische reflectie, waarin wordt gekeken hoe het onderzoeksproces is verlopen. Ten slotte wordt er een praktische opbrengst en aanbeveling geformuleerd. Deze aanbevelingen zijn voor de respondenten.

5.2. Conclusie

- *Stellen de leerkrachten van unit 4 vragen voor, tijdens en na een lesactiviteit?*

De leerkrachten stellen over het algemeen veel vragen, maar dit gebeurt vooral tijdens de verwerking van de les en niet zozeer vooraf en/of naderhand. De leerkrachten geven aan dat zij vooraf niet te veel vragen stellen, omdat ze het overzichtelijk willen houden voor de leerlingen. Voor het verschijnsel dat er weinig tot geen vragen gesteld worden aan het eind van de les/activiteit, hadden zij geen verklaring. Door weinig procesgerichte vragen te stellen aan het eind van de les/activiteit, missen zij twee belangrijke stappen in het aanleren van een evaluerende houding: het terugkijken en het verder kijken naar de volgende les/activiteit (van den Bergh & Ros, 2015).

- *Stellen de leerkrachten van unit 4 efficiënte evaluatievragen?*

Uit de resultaten blijkt dat de leerkracht efficiënte vragen stellen. De leerkrachten van unit 4 stellen over het algemeen vragen die betrekking hebben tot het doel en waar de kinderen positief op reageren. Zij stellen echter weinig evaluerende vragen.

- *Stellen de leerkrachten van unit 4 vragen procesgerichte vragen?*

In de resultaten van de observaties en het groepsinterview wordt duidelijk dat de respondenten niet bewust gebruik maken van procesgerichte vragen, terwijl dit wel nodig is om een evaluerende houding te ontwikkelen bij de kinderen en indirect het zelfregulerend van de kinderen te bevorderen (Ebbens & Ettekoven, 2005).

In hoeverre worden er door de leerkrachten van unit 4 op basisschool X efficiënte, procesgerichte vragen gesteld om de kinderen voor, tijdens en na een lesactiviteit te laten evalueren over het proces dat de kinderen doorgemaakt hebben?

Uit de conclusies op de deelvragen is op te maken dat de leerkrachten van unit 4 niet bewust evaluerende vragen stellen. Zij stellen weinig procesgerichte vragen en stellen weinig vragen aan het eind van de les/activiteit.

5.3. Kritische reflectie

Het uitvoeringsproces van dit onderzoek is naar wens verlopen. Toen ik de respondenten vroeg of ik hen mocht observeren, reageerden zij hier heel fijn op. Aanvankelijk leek er een planningsprobleem te ontstaan doordat er CITO-toetsen plaats vonden in de periode van de observaties, maar dit bleek achteraf geen probleem. De respondenten stelden zich heel flexibel op en na het aanpassen van de planning waren de observaties uiteindelijk zelfs eerder klaar.

Later heb ik nog een groepsinterview afgenomen. Ook hierbij werkten de respondenten erg goed mee en deden hun best om een bijdrage te leveren aan het onderzoek. Helaas duurde het langer dan verwacht, doordat de vraagstelling niet duidelijk genoeg was. Dit was geen groot probleem, want hierdoor gingen de respondenten met elkaar in gesprek over het onderwerp.

Door het inzetten van de observaties en het groepsinterview, zijn de onderzoeksresultaten betrouwbaar. Naar aanleiding van de observatieresultaten zijn er conclusies getrokken, die bevestigd zijn tijdens het groepsinterview. Aan de hand van deze conclusies is het nu mogelijk een gerichte aanbeveling te geven aan basisschool X.

5.4. Praktische opbrengst en aanbevelingen

Na het observeren en interviewen van de respondenten, blijkt dat de leerkrachten van unit 4 niet gericht gebruik maken van procesgerichte, evaluerende vragen. Zij geven zelf ook aan deze niet bewust in te zetten. Korthagen & Lagerwerf (2011) geven aan dat leerlingen een evaluerende houding over kunnen nemen, wanneer de leerkracht vragenderwijs met hen evalueert. Het is dus nodig dat de leraren van unit 4 zelf een houding ontwikkelen waarin zij procesgerichte vragen stellen, zodat de leerlingen deze houding over kunnen nemen. Hierbij kunnen zij gebruik maken van verschillende werkvormen.

In het theoretisch kader staan vier werkvormen beschreven die ingezet kunnen worden om de evaluerende houding van leerlingen te bevorderen:

- Denken om te leren
- Zelfregulerende vragen
- Spiraalmodel voor reflectie
- Het ABCD'tje

Uit de observaties en het interview is gebleken dat het inzetten van de cirkel 'Denken om te leren' goed aansluit bij de werkwijze van basisschool X. Deze cirkel biedt de leerling en/of leerkracht hulp bij het vooruitkijken en terugblikken en kan makkelijk ingezet worden in de klas. Dit vereist een duidelijke introductie en instructie. Het is belangrijk dat de leerkrachten deze cirkel stapsgewijs met de kinderen doornemen. Door de cirkel op te hangen in de klas, is het gemakkelijk voor de leerkracht om hier regelmatig op terug te pakken. Ook is het voor de leerling toegankelijk en zullen zij sneller uit zichzelf gebruik maken van de procesgerichte vragen (van den Bergh & Ros).

Naast het gebruik van de cirkel hebben van den Bergh en Ros (2015) zelfregulerende vragen opgesteld waar de leerkracht gebruik van kan maken tijdens de les. Dit zijn algemene voorbeeldvragen die vooraf, tijdens en na de activiteit/les gesteld zouden kunnen worden. Uit de resultaten bleek dat de leerkrachten van unit 4 niet bewust procesgerichte stellen. Ook werd duidelijk dat aan het eind van een activiteit weinig tot geen vragen werden gesteld. Om de leerlingen te ondersteunen bij het evalueren en uiteindelijk een evaluerende houding te laten ontwikkelen, is het van belang om regelmatig procesgerichte vragen te stellen en deze niet alleen tijdens de activiteit in te zetten, maar ook voor- en achteraf.

Literatuurlijst

Alkema, E., Tjerkstra, W., Kuipers, J. & Lindhout, C. (2011). *Meer dan onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV

Auteur onbekend. (2015). *Curriculum van de toekomst. Zelfregulerend vermogen*.
<http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>.

Bezocht op: 27-12-2016

Bergh, L. van den & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren: theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: uitgeverij Coutinho

Castelijns, J., Segers, M. & Struyven, K. (2011). *Evalueren om te leren*. Bussum: Coutinho

Deci, E. & Ryan, R. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Academic press

Ebbens, S. Ettekoven, S. (2005). *Actief leren. Bronnenboek*. Houten: Wolters-Noordhoff Groningen

Eijkeren, M van (2013). *Pedagogisch-didactisch begeleiden*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff

Kallenberg, T. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff

Korthagen, F. & Lagerwerf B. (2006). *Een leraar van klasse*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Korthagen, F. & Lagerwerf B. (2011). *Leren van binnenuit. Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers

Kostons, D., Donker, A.S. & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen

Ros, A. (2007). *Werken met kernconcepten*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep

Slooter, M. (2005). *Coachen op de vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies

Spijkerman, R. & Bienemann, M. (2014). *De toekomst van de leerling*. Neer: Kloosterhof B.V.

Trilling, B. & Fadel, F. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass