



Zelfregulerend leren bevorderen in de middenbouw

Judith van der Kolk

99060I00I@kpz.nl

 24 februari 2022

Opleiding: Leraar basisonderwijs

Begeleider: Grethe Koster

Voorwoord

Deze thesis richt zich op het bevorderen van zelfregulatie in de middenbouw van basisschool X. Dit is één van de afstudeeropdrachten van Hogeschool KPZ. Het doel van deze rapportage is het zelfregulerend leren bevorderen in groep 4 t/m 6 tijdens het zelfstandig werken. Het doel op langer termijn is om bij te dragen aan de autonomie van de leerlingen, dit is één van de drie basisbehoeften die basisschool X centraal stelt om de innerlijke motivatie van leerlingen te versterken.

Om als onderzoeker aan de slag te gaan met een praktijkprobleem binnen mijn WPO-school heb ik als erg interessant ervaren. Het trok mij erg om bij het schrijven van deze thesis mijn eigen keuzes te maken en om zo goed mogelijk in te spelen op de vraag en de behoeftes van de school. Om elke week vooruitgang te boeken in mijn thesis zorgde ervoor dat ik motivatie bleef houden voor het succesvol afronden van mijn thesis. Naast de rol van de onderzoeker binnen de school droeg ik uiteraard ook de rol van aankomend leerkracht wat het soms erg intensief maakte. Om als onderzoeker je taken als leerkracht weer even op zij te schuiven en je objectieve onderzoeksbril op te zetten heb ik op sommige momenten als lastig ervaren. Uiteindelijk kan ik zeggen dat het proces dat het schrijven van deze thesis op gang heeft gebracht mijn ontwikkeling als onderzoeker én als aankomende leerkracht heeft weten te bevorderen.

Mijn dank gaat als eerste uit naar de directrice, intern begeleider en leerkrachten van basisschool X bij wie ik terecht kon voor alle vragen, ideeën en gesprekken rondom mijn onderzoek. Doordat ik door hen vrij werd gelaten het onderzoeksonderwerp aan te laten sluiten bij mijn eigen interesses én de behoeftes binnen de school heb ik veel zelfstandigheid ervaren als onderzoeker. Daarnaast ben ik hen dankbaar dat ze bereid waren deel te nemen aan de observaties, interviews en vragenlijsten.

Ook wil ik mijn dank uitspreken aan mijn thesisbegeleider Grethe Koster die het hele proces bereid was haar kritische blik te werpen op mijn thesis waardoor ik telkens een stapje verder ben gekomen. Verder ben ik mijn medestudenten erg dankbaar die klaar stonden om mij van feedback te voorzien en om samen te sparren.

Met trots presenteer ik u het eindresultaat.

Judith van der Kolk
Lemelerveld, 24 februari 2022

Inhoud

Voorwoord.....	2
Excerpt & samenvatting	5
Excerpt	5
Samenvatting.....	5
1. Introductie.....	7
1.1 Context.....	7
1.2 Aanleiding	7
1.3 Praktijkprobleem	8
1.4 Relevantie en actualiteit	9
1.5 Begripsverheldering	9
1.6 Onderzoeksdoelen.....	10
1.7 Hoofdvraag en deelvragen	10
1.8 Structuur thesis.....	10
2. Theoretisch kader	11
2.1 Inleiding literatuurstudie	11
2.2 Literatuurstudie.....	11
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	19
3. Contextonderzoek.....	21
3.1 Inleiding contextonderzoek.....	21
3.2 Methode contextonderzoek	21
3.3 Resultaten contextonderzoek.....	27
3.4 Conclusie contextonderzoek	31
4. Conclusie en discussie.....	33
4.1 Discussie.....	33
4.2 Conclusie en advies.....	34
5. Ontwerpen.....	37
5.1 Uitgangspunten ontwerpen.....	37
Literatuurlijst	42
Bijlagen.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage A: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage B: Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in de HBO Kennisbank	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C: Meetinstrument.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

Bijlage C-1 Interviewleidraad	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C-2 Observatieformulier leerkrachten	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C-3 Vragenlijst leerkrachtenvaardigheden	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C-4 Vragenlijst leerstrategieën	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C-5 Vragenlijst evalueren leerproces leerlingen	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C-6 Observatieformulier feedback geven	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage D: SWOT-analyse.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Excerpt & samenvatting

Excerpt

Onderwerp: het bevorderen van zelfregulerend leren tijdens het zelfstandig werken in de middenbouw.

Belangrijkste bronnen: Gerats & Van der Mark (2020), Dijkstra (2019), Scheepens & Backx (2016), Stichting Leerplan Ontwikkeling (2020).

Onderzoeksgroep: 3 leerkrachten en 51 leerlingen uit groep 4 t/m 6 van basisschool X.

Methode: interview leerlingen, observatie leerkrachten, vragenlijst leerkrachten.

Conclusie: voorwaarde formatief evalueren komt te weinig aan bod. Cognitieve- en metacognitieve leerstrategieën is belangrijk om te blijven aanbieden. Werken aan hoofdaspecten cognitie & metacognitie, gedrag en context die onvoldoende worden beheerst door de leerlingen.

Samenvatting

De aanleiding voor dit onderzoek was een hiaat in de ontwikkeling van zelfregulatie binnen basisschool X. In de kleutergroepen wordt er gewerkt met planborden en vaste taken, dit mondt uit tot het zelf inplannen van de taken in de groepen 7 en 8. In de middenbouw is het werken erg leerkrachtgestuurd. Leerkrachten geven veelal de taken aan de leerlingen, er worden weinig doelen gesteld, gepland en gereflecteerd. In groep 6 wordt er gewerkt met een weektaak maar dit komt nog niet goed van de grond doordat de leerkrachten de leerlingen te weinig tijd geven om hieraan te werken. Er wordt daardoor weinig gewerkt aan de weektaak. Dit leidt tot weinig zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en bewustzijn van het leerproces. De hoofdvraag van het onderzoek luidt: “Hoe kan het zelfregulerend leren in groep 4 t/m 6 bevorderd worden tijdens het zelfstandig werken?”

Uit de literatuur is gebleken dat zelfstandig handelen en hiervoor verantwoordelijkheid nemen valt onder zelfregulatie. De vier hoofdaspecten van zelfregulatie zijn cognitie & metacognitie, motivatie & betrokkenheid, eigen gedrag en context. De leerkracht heeft een belangrijke rol in de bevordering van zelfregulatie. Dit bestaat onder andere uit het begeleiden bij het stellen van doelen, het plannen van de taken en het reflecteren op de taken. Daarnaast is het bieden van keuzevrijheid van belang voor het zelfregulerend vermogen. Om tot zelfregulatie te komen dienen de leerlingen over leerstrategieën op het gebied van de opgenoemde hoofdaspecten van zelfregulatie te bezitten. Uit de literatuur is gebleken dat een combinatie van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën als het meest effectief worden gezien ter bevordering van zelfregulatie. De leerkracht heeft hierbij de taak deze leerstrategieën aan te bieden bij de leerlingen. Hierbij dient de leerkracht de volgende drie rollen te vervullen: de rol van coach, rolmodel en creator. Naast leerstrategieën is ook formatief evalueren een belangrijke voorwaarde. Dit bestaat uit (procesgerichte) feedback geven, stimuleren dat leerlingen elkaars leerproces evalueren en stimuleren dat leerlingen hun eigen leerproces evalueren.

Uit interviews met de leerlingen is gebleken dat van de vier hoofdaspecten van zelfregulatie alleen het aspect motivatie en betrokkenheid voldoende wordt beheerst. De vaardigheden op het gebied van cognitie en metacognitie worden het minst beheerst door de leerlingen. Op het gebied van de leerkrachtvaardigheden en de drie rollen is gebleken dat dit voldoende wordt beheerst en ingezet door de leerkrachten. Aan formatief evalueren wordt nog niet structureel aandacht besteed is gebleken uit de observaties en vragenlijsten.

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

Er kan geconcludeerd worden dat om tot zelfregulatie te komen formatief evalueren ingezet moet gaan worden. Daarnaast moet er gewerkt worden aan de aspecten cognitie & metacognitie, eigen gedrag en context om het zelfregulerend vermogen van de leerlingen te bevorderen. De leerkrachten dienen daarbij de leerstrategieën op het gebied van cognitie en metacognitie aan te reiken aan de leerlingen. Tevens wordt er geadviseerd keuzevrijheid te integreren en structureel gebruik te maken van doelen stellen, taken inplannen met de leerlingen en te reflecteren op de gemaakte taken.

1. Introductie

1.1 Context

OBS basisschool X is een kleine school in Zwolle met ongeveer 150 leerlingen verdeeld over 7 groepen. basisschool X is aangesloten bij stichting Openbaar Onderwijs Zwolle. Er zijn 37 scholen aangesloten bij deze stichting, allemaal verdeeld over de regio Zwolle. Elk van deze OOOZ-scholen heeft een eigen visie. Als openbare basisschool is basisschool X toegankelijk voor alle kinderen. Ze willen een ontmoetingsplaats zijn voor kinderen en ouders met verschillende levensbeschouwelijke en culturele achtergronden (OBS basisschool X, 2021). basisschool X staat in de Wipstrik, een wijk met relatief veel jonge inwoners. Deze wijk telt meerdere basisscholen met verschillende religieuze overtuigingen.

Dit schooljaar werkt de school met zowel combinatiegroepen- als enkele groepen. Er zijn twee groepen 1/2. Er is voor deze combinatie gekozen zodat leerlingen van elkaar kunnen leren. Tevens kan er op deze manier een meer individuele aanpak worden gehanteerd doordat er oudere kleuters zijn die al even zelfstandig kunnen werken. Ook de kinderen uit groep 3, 4 en 5 zitten in een combinatiegroep. Er is een combinatiegroep 3/4 en een 4/5. Groep 4 is sinds het huidige schooljaar gesplitst. Groep 3/4 telt 20 leerlingen en groep 4/5 23 leerlingen. De groepen 6, 7 en 8 zijn enkele groepen met een aantal variërend tussen de 18 en 22 leerlingen. Op basisschool X werken zowel fulltimers- als parttimers, de meeste leerkrachten werken hier al een lange tijd.

basisschool X streeft naar een positief pedagogisch klimaat waarbij er wordt uitgegaan van de eigenheid van ieder kind (OBS basisschool X, 2021). In de schoolgids staat beschreven dat de school expliciet aandacht besteedt aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie om zo de innerlijke motivatie te versterken. basisschool X streeft ernaar om uit elk kind het hoogst haalbare resultaat te halen. Om deze reden is er de laatste jaren veel aandacht besteed aan zelfstandig werken (OBS, basisschool X 2021). Naast de instructies van de leerkracht wordt ook veelvuldig de hulp van de onderwijsassistenten ingezet om het beste uit de leerlingen te halen. Er zijn twee onderwijsassistenten aanwezig in de school, één voor groep 1 t/m 5 en één voor groep 6 t/m 8. Zij geven extra instructies aan risicoleerlingen, helpen in de klassen met het lopen van rondes en helpen leerlingen met vragen op de gang.

1.2 Aanleiding

In de schoolgids van basisschool X staat vermeldt dat de zelfstandigheid wordt bevorderd en er actief wordt gewerkt aan het nemen van verantwoordelijkheid (OBS basisschool X, 2021). Dit valt onder autonomie, één van de drie basisbehoeften die basisschool X centraal stelt om de innerlijke motivatie van de leerlingen te versterken. Vanaf groep 3 krijgen alle leerlingen de basisstof aangeboden. Hierbij wordt rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen qua niveau, zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid (OBS basisschool X, 2021).

Als er naar de praktijk wordt gekeken is er te zien dat er bij de kleutergroepen actief wordt gewerkt aan verantwoordelijkheid en zelfstandigheid doordat er gewerkt wordt met planborden. De leerlingen kiezen op deze manier welke taak ze die dag gaan uitvoeren. Ook is er elke week een taak die uitgevoerd moet worden, de leerlingen kiezen zelf op welke dag ze dit doen. In groep 7 en 8 wordt de verantwoordelijkheid en zelfstandigheid gestimuleerd door te werken met een weektaak. Hierbij plannen de leerlingen zelfstandig hun taken in. Wanneer het werk aan het einde van de week Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

niet af is kan het zo zijn dat het huis moet worden afgemaakt. Tevens staan er taken op de weektaak die de leerlingen kunnen doen wanneer ze klaar zijn met hun weektaak, hier kunnen ze zelf uit kiezen. Dit om vaardigheden als zelfstandigheid, plannen en samenwerking te stimuleren ter voorbereiding op de middelbare school (OBS basisschool X, 2021).

In de groepen 3 t/m 6 wordt er geen vaste aanpak gehanteerd wat betreft verantwoordelijkheid en zelfstandigheid. Dit wordt verder toegelicht in het praktijkprobleem.

1.3 Praktijkprobleem

Om een duidelijke beschrijving van het praktijkprobleem te kunnen geven zijn de technieken van Van der Donk & Van der Lanen (2012) bestudeerd.

De techniek die is ingezet is het *informatie verzamelen in de praktijk* (Van der Donk & Van der Lanen, 2012). Er zijn diverse tekstbronnen bestudeerd waaronder de schoolgids. In de schoolgids staat beschreven dat de school actief werkt aan de basisbehoefte autonomie door zelfstandigheid te bevorderen en door de leerlingen verantwoordelijkheid te laten nemen (OBS basisschool X, 2021). Door de techniek *in gesprek gaan met collega's* (Van der Donk & Van der Lanen, 2012) in te zetten is er in beeld gebracht hoe hetgeen wat wordt beschreven in de schoolgids wordt vertaald naar de praktijk. Uit deze gesprekken is gebleken dat er bij de kleutergroepen vorm wordt gegeven aan zelfstandigheid en verantwoordelijkheid door het structureel inzetten van planborden. Uiteindelijk mondt dit uit tot het werken aan de weektaak in de groepen 7 en 8 waarbij de leerlingen de verantwoordelijkheid dragen over hun eigen werk.

In de schoolgids staat beschreven dat de school autonomie een belangrijke basisbehoefte vindt en hier actief aan wil werken door aandacht te besteden aan zelfstandig werken en verantwoordelijkheid nemen. Er zit een hiaat in de ontwikkeling van autonomie bij de leerlingen. In de middenbouw wordt hier geen vaste aanpak voor gehanteerd. Er wordt sporadisch gebruikt gemaakt van diverse instrumenten waaronder de weektaak en de planborden maar het gebruik hiervan is niet structureel.

Uit gesprekken met leerkrachten is gebleken dat het zelfstandig werken in de groepen 4 t/m 6 erg leerkrachtgestuurd is. Er wordt door de leerlingen niet kritisch gekeken naar hun eigen werk. De leerlingen werken aan taken en niet aan doelen, hierbij hebben ze geen zicht op eigen doelen of motieven. Er is weinig keuzevrijheid in de volgorde van de taken of in het kiezen van taken wanneer het werk af is. De leerkrachten nemen weinig bewustzijn van het leerproces waar bij de leerlingen (persoonlijke communicatie, 13 oktober 2021).

In groep 3/4 en 4/5 zijn er wel planborden aanwezig maar deze worden pas in de loop van het jaar gebruikt. Dit omdat de leerkrachten pas later in het jaar willen bekijken hoe ze hier vorm aan willen geven. Ook willen ze de leerlingen niet gelijk met te veel nieuwe informatie belasten. Het gebruik van de planborden is niet structureel en leerkrachtafhankelijk. In voorgaande jaren werden ze ingezet om er bijvoorbeeld circuits te op te organiseren of om doelen van taal of rekenen op te zetten met het daarbij behorende werk. Wanneer de planborden niet ingezet worden geven de leerkrachten mondeling taken aan de leerlingen of zetten zij op het bord wat ze kunnen doen wanneer ze klaar zijn. Dit wordt gedaan tot dat de leerkracht aangeeft dat ze mogen stoppen. Bij rekenen wordt er gewerkt aan individuele leerdoelen, bij de rest van de vakken maakt elke leerling hetzelfde werk.

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

In groep 6 wordt gewerkt aan verantwoordelijkheid en zelfstandigheid door de leerlingen te laten werken met een weektaak. Dit komt nog niet goed van de grond, de leerkrachten geven aan dat ze niet goed weten wanneer de leerlingen aan hun weektaak kunnen werken waardoor het vaak niet afkomt (persoonlijke communicatie, 11 oktober 2021). De leerlingen geven aan dat ze het fijn zouden vinden om zelf te kiezen wat ze zouden kunnen doen wanneer ze klaar zijn. Tevens geven de leerlingen aan dat ze de genoemde taken soms niet allemaal kunnen onthouden en het fijn zouden vinden als het op papier zou staan. De wijze waarop gewerkt wordt -middels een begeleide inoefening- ervaren de leerlingen wel als prettig (persoonlijke communicatie, 11 november 2021).

In de literatuur staat beschreven dat zelfstandig handelen en hiervoor verantwoordelijkheid nemen valt onder de term zelfregulering (SLO, 2020). Het onderzoek zal zich dus gaan richten op zelfregulerend leren in de middenbouw. Zelfregulering is een diffuus onderwerp, er hangen veel onderwerpen nauw samen met deze term. Er is daarom eerst in de literatuur bestudeerd welke term het meest samenhangt met het beschreven praktijkprobleem. Er is gekozen voor zelfregulering omdat dit het meest samenhangt met autonomie. Autonomie is één van de drie basisbehoeften die basisschool X centraal stelt om de innerlijke motivatie van leerlingen te versterken.

In het kader van het gestelde tijdsbestek is ervoor gekozen het onderzoek te richten op de middenbouw en groep 3 dus buiten beschouwing te laten.

Naast dat zelfregulering uitstekend aansluit op het praktijkprobleem vindt het ook aansluiting bij de interesses van de onderzoeker. Een belangrijk drijfveer voor mij als leerkracht is om de leerlingen al vroeg zelfstandig en verantwoordelijk te maken. De gedachte hierachter is dat het de zelfredzaamheid vergroot van leerlingen, niet alleen met het oog op de middelbare school maar ook in het verdere leven is dit van belang.

1.4 Relevantie en actualiteit

Volgens SLO (2020) is expliciete aandacht voor zelfregulering en zelfregulerend leren noodzakelijk. In het dagelijks leven moet iedere burger in diverse situaties zelfstandig handelen en verantwoordelijkheid nemen. Dijkstra (2019) stelt dat zelfregulerend leren niet alleen voor de basisschoolleeftijd van belang is, maar ook voor de toekomst. Zo verbetert het onder andere de motivatie van leerlingen en draagt het bij aan de prestaties. Het stelt leerlingen in staat hun eigen leren beter te reguleren. Daarnaast is zelfregulatie ook van belang voor de huidige onderwijssituatie waarin veel afstandsonderwijs wordt gegeven. OBS basisschool X wil tegemoetkomen aan de basisbehoefte autonomie door de zelfstandigheid van de leerlingen bevorderen en ze verantwoordelijkheid laten nemen (OBS basisschool X, 2021). Dit valt onder zelfregulerend leren.

1.5 Begripsverheldering

“Zelfregulering is het zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie of omgeving, rekening houdend met eigen capaciteiten” (SLO, 2020, p.1). Hierbij moet er zicht zijn op eigen doelen, capaciteiten en motieven. Zelfregulering valt onder één van de 21^e-eeuwse vaardigheden. Zelfregulatie is een onscherp begrip; het heeft nauw verband met diverse andere begrippen. Het is een samenspel van cognitieve, metacognitieve en motivationele processen (Zimmerman, 2002). Deze processen worden ingezet door leerlingen om eigen leerdoelen te bereiken. Zelfregulatie kan worden beschreven als een proces waarbij er met begeleiding en ondersteuning doelstellingen worden bepaald, initiatief wordt getoond en er verantwoordelijkheid

wordt genomen voor het eigen leerproces (Zimmerman, 2002). De definiëring van zelfregulatie richt zich ook op de rol van leerkrachten (Gerats, & Van der Mark, 2020). Leerlingen hebben de leraar nodig om tot zelfregulatie te kunnen komen.

1.6 Onderzoeksdoelen

Het doel van dit onderzoek is om het zelfregulerend leren te bevorderen tijdens het zelfstandig werken in groep 4 t/m 6. Het hoogste en meest abstracte niveau van zelfstandigheid leidt vervolgens tot autonomie (SLO, 2020). Het doel op de lange termijn is om bij te dragen aan de autonomie van de leerlingen zodat zij zich ontwikkelen als zelfstandige wezens die verantwoordelijk zijn voor zichzelf (Woltjer & Janssens, 2014). Autonomie is één van de drie basisbehoeften die basisschool X centraal stelt om de innerlijke motivatie van leerlingen te versterken.

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Op basis van het geschreven praktijkprobleem en de opgestelde onderzoeksdoelen zijn de volgende hoofd- en deelvragen opgesteld:

- Hoe kan het zelfregulerend leren in groep 4 t/m 6 bevorderd worden tijdens het zelfstandig werken?

Er is gekozen voor het woord *bevorderen* en niet voor het woord *begeleiden* omdat het onderzoek zich wil gaan richten op zowel de leerkracht als de leerling.

Generieke kennis:

- Wat wordt er verstaan onder zelfregulerend leren?
- Wat mag er verwacht worden van leerlingen uit groep 4 t/m 6 t.a.v. zelfregulerend leren?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om zelfregulerend leren te bevorderen?
- Welke voorwaarden zijn er voor leerlingen om tot zelfregulerend leren te komen?

Contextkennis:

- Wat beheersen de leerlingen uit groep 4 t/m 6 al ten aanzien van het zelfregulerend leren?
- Welke leerkrachtvaardigheden worden er al ingezet in groep 4 t/m 6 om het zelfregulerend leren te bevorderen?
- Aan welke voorwaarden wordt er voldaan om tot zelfregulatie te komen bij leerlingen?

Ontwerpkennis:

- In hoeverre sluit het ontwerp aan bij de bevordering van zelfregulatie in groep 4 t/m 6 tijdens het zelfstandig werken?
- Hoe is het proces van uitvoeren van het ontwerp verlopen binnen de groepen 4 t/m 6?

1.8 Structuur thesis

Hoofdstuk 2 start met de presentatie van de vragen die leiden tot de generieke kennis. Vervolgens wordt de generieke kennis gepresenteerd en worden de opbrengsten beschreven. Hoofdstuk 3 gaat over het contextonderzoek. Hierin wordt beschreven welke methoden van dataverzameling er zijn ingezet, volgt er een presentatie van de contextkennis en wordt er een samenvatting gegeven van de belangrijkste bevindingen uit het contextonderzoek. Hoofdstuk 4 start met een presentatie van de discussiepunten en mogelijke beperkingen van dit onderzoek. Vervolgens wordt er een

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

eindconclusie gegeven en wordt er een aanbeveling gedaan voor de praktijk. Hoofdstuk 5 is het ontwerp. De ontwerpeisen met voorlopige doelen van het ontwerp worden weergegeven. Hierna volgt de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt er middels literatuurstudie antwoord gegeven op de volgende generieke deelvragen:

- Wat wordt er verstaan onder zelfregulerend leren?
- Wat mag er verwacht worden van leerlingen uit groep 4 t/m 6 t.a.v. zelfregulerend leren?
- Welke leerkrachtvaardigheden zijn er nodig om zelfregulerend leren te bevorderen?
- Welke voorwaarden zijn er voor leerlingen om tot zelfregulerend leren te komen?

2.2 Literatuurstudie

Zelfregulatie is een veelgebruikte term in het huidige onderwijs en daardoor kan de precieze definitie van deze term vervagen. Het is goed om eerst te bestuderen wat zelfregulatie exact inhoudt en om het vervolgens te scheiden van andere termen die veel op zelfregulatie lijken.

Het reguleren van emoties, sturen van eigen gedrag en het richten van de aandacht zijn vaardigheden die vallen over zelfregulatie (Ponitz, McClland, et al., 2008, geciteerd in Deterd-Oude Wemen & Van Tuijl, 2012). Zelfregulatie valt onder één van de acht 21^e-eeuwse vaardigheden (SLO, 2021). Koolen (2017) stelt dat wanneer je leerlingen zelfregulerende vaardigheden wilt leren je ze moet leren om zelf aan het werk te beginnen, te blijven en om het werk zelfstandig te evalueren. In Figuur 1 is te zien hoe SLO (2020) de term zelfregulatie definieert.

Figuur 1

Specifieke toelichting op de term 'zelfregulering'

ZELFREGULERING:
Het stellen van realistische doelen en prioriteiten op basis van eerdere ervaringen
Doelgericht handelen (concentratie, zichzelf kunnen motiveren, zich kunnen richten op de uitvoering van een taak)
Het plannen en monitoren van het proces dat leidt tot realisatie van de doelen (planning, timemanagement)
Reflecteren op het handelen en de uitvoering van de taak
Inzicht hebben in de eigen capaciteiten en de ontwikkeling daarvan
Verantwoordelijkheid nemen voor eigen handelen en keuzes
Zicht hebben op consequenties van het eigen handelen voor zichzelf en voor de omgeving, voor zowel de korte als de lange termijn

Opmerking .Overgenomen uit *Zelfregulatie in een notendop*, van K. Gerats & J. Van der Mark, 2020. (<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2020/06/zelfregulatie-tabel1-zelfregulering.pdf>). Copyright 2020, OMJS.

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

Zelfregulatie hangt nauw samen met diverse begrippen waaronder het begrip eigenaarschap. Eigenaarschap is de mate waarin een leerling verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces (Gerats & Van der Mark, 2020). Eigenaarschap richt zich volgens Deleij (2016) op de volgende vier componenten:

- *Eigen doelen stellen*: de leerlingen moeten de ruimte krijgen eigen leerdoelen te stellen
- *Zelfevaluatie*: de leerlingen evalueren hun eigen leerproces
- *Zelfmonitoring*: de leerlingen moeten hun eigen resultaten op een overzichtelijke manier bijhouden, op deze manier houden ze hun eigen vooruitgang bij.
- *Zelfinstructie*: de leerlingen bepalen zelf of zij een instructie bijwonen, hierbij wordt er door de leerling zelf gekeken of het doel al is behaald.

Er is te zien dat de definiëring van zelfregulatie door het SLO (2020) overlap toont met de definiëring van het begrip eigenaarschap door Deleij (2016). Het verschil tussen deze twee begrippen is dat zelfregulatie zich ook richt op de motivatie van de leerling, op de planning van een taak en verantwoordelijkheid vraagt van het inzicht in eigen capaciteit en eigen handelen en keuzes. Daarentegen richt eigenaarschap zich meer op het bijhouden van de resultaten en de voortgang. Tevens vraagt het ook veel zelfstandigheid van leerlingen omdat zij zelf bepalen of ze de instructie bijwonen. Zelfregulatie is -in tegenstelling tot eigenaarschap- zowel gericht op leerling als leerkracht. Zonder begeleiding van de leerkracht komt het proces tot zelfregulatie niet op gang.

Ook executieve functies hangen nauw samen met zelfregulatie. Dit is een verzameling van processen die gericht zijn op jezelf en om een bepaald doel te bereiken. Dawson (2016) stelt dat er elf executieve functies zijn die zich richten op gedrag en emotie. Executieve functies worden gezien als een belangrijke onderlegger om tot zelfregulerend leren te komen. Dit komt doordat executieve functies de basiselementen zijn om tot leren te komen, het zijn vaardigheden en denkprocessen die leiden tot het uitvoeren van doelgericht gedrag (Smids & Huizinga, 2017). Een voorbeeld van deze executieve functie is planning/prioritering. De definitie hiervan is dat leerlingen een plan kunnen maken om een doel te bereiken en in staat zijn beslissingen te nemen over wat wel of niet belangrijk is hiervoor (Gerats & Van der Mark, 2020). Wanneer deze- en andere executieve functies ontwikkeld worden kan er ook bijgedragen worden aan het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Omdat executieve functies worden gezien als een belangrijke onderlegger van zelfregulatie wordt hier later in het onderzoek op teruggegrepen bij de paragraaf over de voorwaarden om tot zelfregulatie te komen.

Samenvattend kan er gesteld worden dat zelfregulatie veel overlap toont met eigenaarschap en executieve functies. Een groot verschil tussen zelfregulatie en eigenaarschap is dat de rol van de leerkracht essentieel is bij zelfregulatie. Executieve functies worden gezien als een belangrijke onderlegger om tot zelfregulatie te komen. Er wordt voor gekozen om in dit onderzoek te richten op zelfregulatie omdat het ook de rol van de leerkracht belicht en omdat het ook in gaat op de motivatie van de leerlingen.

Zelfregulatie in groep 4 t/m 6

In de vorige paragraaf is de term zelfregulatie gedefinieerd en is er middels zeven specificaties een toelichting gegeven op de term zelfregulatie. De vaardigheden uit deze specificaties worden als einddoel gesteld voor leerlingen van de basisschool. Omdat dit onderzoek zich richt op groep 4 t/m 6 gaat er in de komende paragraaf gekeken worden naar wat er specifiek in groep 4 t/m 6 verwacht mag worden ten aanzien van zelfregulatie.

Als er wordt gekeken naar de ontwikkeling van zelfregulatie dan wordt dit beschreven als een dynamisch proces waarbij kenmerken van het kind en de omgeving de ontwikkeling beïnvloeden op biologisch en gedragsniveau (Blair, 2002, geciteerd in Deterd-Oude Weme & Van Tuijl, 2012). Diverse auteurs hebben middelen ontworpen om te meten in hoeverre de zelfregulatie is ontwikkeld bij leerlingen en om de verwachtingen per leeftijdsgroep ten aanzien van zelfregulatie weer te geven. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2020) heeft een leerlijn ontwikkeld die in kaart brengt wat er op welke leeftijd van een leerling verwacht mag worden ten aanzien van zelfregulatie. Het proces van zelfregulatie valt volgens SLO (2020) onder te verdelen in de volgende drie stappen: *vooraf*, *tijdens* en *na*. Bij elk van deze drie stappen spelen metacognitie, keuze van strategieën, motivatie en reflectie een grote rol (SLO, 2020). Onder de eerste stap *vooraf* vallen de volgende drie onderdelen: oriënteren, doelen stellen en strategisch plannen. Dit houdt in dat leerlingen onder andere vertellen voor zichzelf wat de taak inhoudt, ze kunnen verwoorden wat er met de taak bereikt gaat worden en dat ze in staat zijn een passende planning te maken bij de taak (SLO, 2020). Onder de tweede stap *tijdens* staat de zelfcontrole centraal, de leerling controleert hierbij tijdens de uitvoering of de taak uitgevoerd wordt zoals de leerling had bedacht. De laatste stap is *na*, hierbij gaat het om de zelfbeoordeling, de leerling acht hierbij in staat te zijn bij wijziging van de situatie de aanpak van de taak te veranderen. Ook is hierbij evaluatie van belang; de leerling kan vertellen hoe de aanpak is uitgevoerd en hoe dit invloed kan hebben op andere taken (SLO, 2020).

Gerats & Van der Mark (2020) duiden het gevaar van deze leerlijn aan, het zou mogelijk door scholen als checklist gebruikt kunnen worden. De scholen moeten ten aller tijden vanuit eigen ervaringen en eigen kijk op leerlingenkenmerken insteken op de onderdelen, aansluitend bij de visie en doorgaande lijn binnen de school (Gerats & Van der Mark (2020)). Een participatieladder kan inzicht geven in de verschillende fases die doorlopen worden om de autonomie te vergroten en daarmee de mate van zelfregulatie (Gerats & Van der Mark (2020)).

Deze participatieladder bestaat uit zes fases, de invloed van de leerkracht verkleint per fase en de invloed van de leerling vergroot per fase. Deze ladder biedt zowel voor leerling- als leerkracht inzicht in het eigen gedrag en het effect hiervan op het vergroten van zelfregulatie. Deze ladder kan helpend zijn voor scholen om hun startpunt te bepalen op het gebied van zelfregulatie (Gerats & Van der Mark, 2020).

Naast een participatieladder zou ook het gebruiken van een kijkwijzer een manier kunnen zijn om de zelfregulatie van leerlingen in beeld te brengen. Deze kijkwijzer is gebaseerd op de theorie van Berends (2015) en Pintrich (2004). In Figuur 2 is een gedeelte van de kijkwijzer voor de groepen 5 en 6 te zien.

Figuur 2
De kijkwijzer



Groep 5-6

Cognitie en metacognitie	Gedrag niet zichtbaar				Gedrag zichtbaar
1. De leerling kan opdrachten met een open einde uitvoeren.					
2. De leerling stelt voor zichzelf haalbare doelen en bedenkt welke taken nodig zijn om deze doelen te bereiken.					
3. De leerling bedenkt welke stappen hij moet zetten bij een taak (of welke strategieën hij moet gebruiken) en kan dit verwoorden.					
4. De leerling gebruikt een andere manier als een taak niet lukt.					
5. De leerling vraagt zich regelmatig af of hij nog op de goede weg zit.					
6. De leerling kan aangeven wat het resultaat van zijn werk is.					
7. De leerling kan aangeven wat er in het proces goed ging en wat beter kan.					

Opmerking Overgenomen uit *Zelfregulatie in een notendop*, van K. Gerats & J. Van der Mark, 2020.
<https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2020/07/zelfregulatie-afb7-kijkwijzer2.pdf> Copyright 2020, OMJS.

In de kijkwijzer zijn de vier hoofdaspecten van zelfregulerend leren opgenomen: cognitie en metacognitie, motivatie en betrokkenheid, eigen gedrag en context (Gerats & Van der Mark, 2020). Bij elk van deze hoofdaspecten zijn er drie fases te onderscheiden. Fase 1 omvat het *voordenken*, bij cognitie en metacognitie houdt dit bijvoorbeeld in dat het gaat om het stellen van doelen, het leggen van prioriteiten in de inhoud en het activeren van kennis (Gerats & Van der Mark, 2020). Bij fase 2 gaat het om de *monitoring*, bij motivatie en betrokkenheid betekent dit dat zelfregulerende leerlingen hun motivatie en het effect daarvan monitoren. Fase 3 houdt *controle en reflectie* in, bij hoofdaspect gedrag houdt controle en reflectie in dat de leerling reflecteren op hun gedrag, hebben ze een goede inspanning geleverd of snel opgegeven en is er bijvoorbeeld hulp gezocht (Gerats & Van der Mark, 2020). Elk afzonderlijk hoofdaspect is in combinatie met de drie fases gecombineerd tot een beschrijving van diverse gedragingen. Via een vijfpuntschaal kan er worden aangegeven in hoeverre het gevraagd gedrag met betrekking tot zelfregulatie aanwezig is bij de leerling, deze tool zou als startpunt gebruikt kunnen worden. Er is voor elke twee opeenvolgende groepen één kijkwijzer beschikbaar, in totaal zijn er dus 4 kijkwijzers. Omdat de kijkwijzer alle aspecten van zelfregulatie omvat en een concrete manier is om de zelfregulatie bij leerlingen te meten zal dit hulpmiddel later in het onderzoek terugkomen.

Opvallend is dat de leerlijn van het SLO (2020) zich meer richt op de inhoudelijke uitvoering van een taak in tegenstelling tot de participatieladder wat laat zien hoe leerkracht én leerling samen het effect op het zelfregulerend vermogen weergeven. De kijkwijzer wordt ten opzichte van deze twee tools als het meest inclusief beschouwd omdat het de vier hoofdaspecten van zelfregulatie bevat, het concrete gedragingen beschrijft en het door een vijfpuntschaal specifiek kan worden gebruikt. De gedragingen van de leerkracht zijn niet meegenomen in de kijkwijzer maar na een analyse van de ingevulde kijkwijzer kan er ook gekeken worden wat dit voor de leerkracht betekent.

Zoals al eerder beschreven spelen metacognitie, keuze van strategieën, motivatie en reflectie een grote rol tijdens het proces van zelfregulatie (SLO, 2020). Dijkstra (2019) sluit hierbij aan door

concrete leerstrategieën te ontwerpen voor de volgende vijf clusters: metacognitieve kennis, metacognitieve vaardigheden, cognitieve vaardigheden, organisatievaardigheden en motivatie.

Per cluster beschrijft Dijkstra (2019) hoe de leerstrategie concreet ingezet kan worden om de leerlingen te kunnen helpen op het gebied van deze cluster. Er is te zien dat de clusters van de leerstrategieën in grote lijnen overeenkomen met de leerlijn zelfregulatie (SLO, 2020) en de kijkwijzer (Gerats & Van der Mark, 2020). Verderop in het theoretisch kader wordt er ingegaan op de leerlijn zelfregulatie en hoe de leerstrategieën van Dijkstra (2019) hier mee in verband staan.

Leerkrachtvaardigheden

Zoals in de participatieladder van Gerats & Van der Mark (2020) al terugkomt heeft de leerkracht een groot effect op het zelfregulerend vermogen van leerlingen. In het kader van een effectieve bevordering van zelfregulatie is volgens Pino-Pasternak & Whitebread (2010) één van de belangrijke factoren hiervan dat leerkrachten zorgen voor een geleidelijke overgang van externe regulatie (leerkracht) naar zelfregulatie (leerling). Schuit, de Vries & Slegers (2011) stellen dat leerkrachten aan het begin van het schooljaar in beeld moeten krijgen hoe het staat met het zelfregulerend vermogen van de leerlingen, op basis hiervan zouden leerkrachten moeten kiezen voor een meer of minder intensieve en structurerende begeleiding. Scheepens & Backx (2016) stellen dat leerkrachten juist een intensieve begeleiding moeten bieden om de leerlingen te begeleiden in hun weg naar zelfregulatie, anders zou dit proces niet op gang komen. In dat geval zou het in beeld brengen van het zelfregulerend vermogen van de leerlingen niet veel opbrengen zoals Slegers (2011) suggereert; alle leerlingen hebben immers begeleiding nodig in dit proces.

Om een effectieve stimulans te kunnen zijn in het begeleiden van de zelfregulatie bij kinderen hebben Scheepens & Backx (2016) de volgende handvaten opgesteld voor leerkrachten:

- Zet samen met de leerling(en) de taken om in doelen, plan de taak in en reflecteer samen na afloop op de taak
- Geef leerlingen inzicht in het doel; leerlingen moeten weten waarom ze een taak uitvoeren en hoe het doel bereikt kan worden
- Vergaar kennis over zelfregulatie
- Start vroeg met het aanleren van de drie strategieën voor zelfregulatie: cognitieve strategieën, metacognitieve strategieën en motivatiestrategieën. Deze strategieën zorgen voor een gemakkelijker doorloop van het leerproces en verhogen de motivatie.
- Verwerk de drie strategieën in je reguliere instructie
- Oefen voldoende controles uit op de regels en afspraken over de gedragingen binnen de klas; op deze manier bied je structuur en ben je voorspelbaar.
- Biedt de leerlingen keuzes door zo de vrijheid te vergroten binnen de klas

Om het bieden van keuzes toe te passen in de reguliere les wordt er als voorbeeld gegeven om leerlingen keuzes te laten maken in het maken van leertaken, het is hierbij belangrijk om het lesdoel voor ogen te houden. Het belang van keuzevrijheid bieden wordt ook beaamd door ontwikkelingspsycholoog- en orthopedagoog Van der Aalsvoort (2014). Door keuzevrijheid te bieden wordt er van leerlingen verwacht dat ze in staat zijn hun gedrag zelf te reguleren, dit stimuleert ook de motivatie van leerlingen.

Dijkstra (2019) heeft- zoals eerder is vermeld- leerstrategieën opgesteld. Deze leerstrategieën helpen leerlingen hoe ze moeten leren, dit leidt ertoe dat leerlingen uiteindelijk meer zelfstandigheid ervaren in hun leerproces. Dijkstra (2019) stelt dat de leerkracht tenminste de volgende drie rollen vervult om leerlingen te begeleiden bij het inzetten van de leerstrategieën: de leerkracht als coach, de leerkracht als rolmodel en de leerkracht als creator. Dijkstra (2019) definieert de leerkracht als coach als een leerkracht die gaandeweg de begeleiding steeds meer loslaat en daardoor de leerling steeds autonomer laat worden. Dit gebeurt net zo lang tot de leerling tijdens het leren zelfstandig een leerstrategie kan inzetten die aansluit bij zijn behoeftes. De leerkracht als coach stelt volgens Dijkstra (2019) positieve verwachtingen en haalt het beste uit de leerlingen. De leraar als rolmodel maakt zichtbaar gebruik van de leerstrategieën, met als beoogde effect dat de leerlingen dit gaan overnemen. Dit leidt volgens Dijkstra (2019) tot een vorm van sociaal leren: de leerling leert een vaardigheid door te zien hoe een rolmodel een taak succesvol volbrengt. Voorwaardelijk voor deze rol is dat het gedrag positief beloond wordt, als rolmodel moeten leerlingen zien welk positief gevolg er wordt bereikt met het gedrag. De leerkracht als creator stemt volgens Dijkstra (2019) zijn lesgeven af op de behoeften en het niveau van de groep, dit vraagt een creatieve mindset om methoden en technieken aan te passen en toe te spitsen op hun eigen groep en individuele leerlingen. Opvallend is dat de rol van de creator een beschrijving geeft van vrij algemene leerkrachtaardigheden die elke leraar zou moeten bezitten om de behoeften van zijn leerlingen te kunnen voorzien. Het is interessant om in de praktijk te bestuderen welke rollen leerkrachten al vervullen en of dit ook wordt gedaan met het doel om zelfregulatie te bevorderen.

Dat de leraar als coach zich momenteel in hoog tempo ontwikkelt in de onderwijspraktijk is niet nieuw volgens Van den Brink & Slooter (2020). Naast de rollen van gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en afsluiter voor leerkrachten is sinds 2017 de rol van coach hieraan toegevoegd. Volgens Van den Brink & Slooter (2020) richt de rol van de coach zich op de ondersteuning van de individuele leerling in zijn zelfregulerende ontwikkeling. Er wordt door de coach ondersteuning geboden bij het versterken van cognitieve, metacognitieve en affectieve vaardigheden (Van den Brink & Slooter, 2020). Onder deze drie vaardigheden valt volgens Van Den Brink & Slooter (2020) onder andere:

- Cognitieve vaardigheden: memoriseren, relateren, structureren, analyseren, concretiseren en toepassen.
- Metacognitieve vaardigheden: oriënteren, plannen, uitvoeren, proces bewaken, toetsen, evalueren en reflecteren.
- Affectieve vaardigheden waaronder motivatie: attribueren, motiveren, concentreren, zichzelf beoordelen en waarderen.

Deze drie bovenstaande vaardigheden komen in grote mate overeen met de clusters waar Dijkstra (2019) leerstrategieën voor ontworpen heeft. Dijkstra (2019) gaat in op cognitieve, metacognitieve, organisatie- en motivatievaardigheden. Naast dat Kostons, Donker & Opdenakker (2014) leerstrategieën hebben ontwikkeld is er onderzocht welke leerstrategieën het beste kunnen worden geïnstrueerd om zelfgestuurd leren te bevorderen en welke didactische eisen dit stelt aan de instructie van de leerkracht. Hieruit is gebleken dat een combinatie van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën het meest effectief zijn. Leerstrategieën zullen door de leerkracht in context moeten worden aangeboden omdat leerlingen er anders hoogstwaarschijnlijk niet veel aan zullen hebben. Ook stellen Kostons et al. (2014) dat de leerkracht er rekening mee dient te houden

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

dat leerlingen niet te veel leerstrategieën in één keer voorgeschoteld krijgen. Opvallend is dat Kostons et al. (2014) stellen dat modeling belangrijk is zodat leerlingen het positieve effect van het gebruik van de leerstrategieën zien. Dit komt overeen met de leerkracht als rolmodel zoals deze door Dijkstra (2019) is beschreven met als doel om leerlingen te begeleiden bij het inzetten van de leerstrategieën.

Voorwaarden

In hoofdlijnen zijn de wetenschappers eens dat het bij zelfregulerend leren gaat om cognitieve, metacognitieve en motivationele processen die middels samenspel door de leerling worden ingezet om leerdoelen te kunnen bereiken (Kostons, et al. 2014). Om tot zelfregulatie te komen dient een leerling volgens Kostons et al. (2014) over cognitieve, metacognitieve en motivatie/affectieve leerstrategieën te beschikken zoals deze in Figuur 3, 4 en 5 zijn omschreven.

Figuur 3

Cognitieve leerstrategieën

Cognitieve leerstrategieën
• Herhalen/memoriseren: inprenten van informatie door herhaling. • Relateren: verbanden leggen, analogieën bedenken. • Kritisch verwerken: meedenken, redeneren en andermans redenties toetsen. • Concretiseren: concrete voorstellingen vormen, visualiseren. • Toepassen: oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis. • Analyseren: opsplitsen in onderdelen, onderzoeken. • Structureren: samenbrengen, schematiseren, ordenen. • Selecteren: hoofd- en bijzaken scheiden, focussen op kern.

Opmerking. Overgenomen uit *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk* door D. Kostons, A.S. Donker & M. -C. Opdenakker, 2014 (https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf). Copyright 2014, GION.

Figuur 4

Metacognitieve leerstrategieën

Metacognitieve leerstrategieën
• Oriënteren: voorbereiden van een leerproces. • Plannen: ontwerpen van een leerproces, voorspellen. • Proces bewaken: leerproces toetsen aan plan, registreren vorderingen en (on)begrip. • Diagnostiseren: vaststellen niveau van eigen kennis. • Bijsturen: veranderingen aanbrengen in het leerproces. • Toetsen: controleren of leerstof wordt beheerst. • Evalueren: beoordelen leerproces (in licht van het plan/doel). • Reflecteren: nadenken over leren, leeractiviteiten en -ervaringen.

Figuur 5

Motivatieve/affectieve leerstrategieën

Motivatieve/affectieve leerstrategieën
• Attribueren: toeschrijven van leerresultaten aan oorzakelijke factoren. • Motiveren: opbouwen en onderhouden van de wil om te leren. • Concentreren: richten van de aandacht op taakrelevante aspecten. • Zichzelf beoordelen: het afleiden van oordelen over zichzelf als lerende. • Waarderen: subjectieve waarden toekennen ten gunste van de wil te investeren. • Inspannen: verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen. • Emoties opwekken: genereren van positieve- en omgaan met negatieve gevoelens. • Verwachten: opbouwen van verwachtingen, self-efficacy.

De leerstrategieën opgesteld door Dijkstra (2019) komen in grote mate overeen met bovenstaande leerstrategieën. Dijkstra (2019) stelt dat er veertien leerstrategieën zijn, hier volgt een opsomming van deze leerstrategieën genoemd bij de populaire naam: *overzien, jezelf kennen, vooruitkijken, bijhouden, terugkijken, herhalen, verdiepen, structureren, jezelf organiseren, omgeving organiseren, anderen organiseren, jezelf vertrouwen, het nut zien en jezelf motiveren*. In Tabel 1 volgt een weergave van leerstrategieën opgesteld door Dijkstra (2019) die Figuur 3, 4 en 5

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

ontbreken. De andere leerstrategieën beschreven door Dijkstra (2019) komen in andere verwoordingen overeen met die van Kostons et al. (2014).

Tabel 1

Leerstrategieën

Populaire naam	Wetenschappelijke naam	Omschrijving
Leerstrategieën die een beroep doen op metacognitieve kennis		
Overzien	Inzet van algemene metacognitieve kennis	Het inzetten van kennis over leren en hoe je dat het best kunt doen. Het houdt in dat je weet welke leerstrategieën je tot je beschikking hebt om een leertaak uit te voeren en wanneer het verstandig is om deze in te zetten. Je gebruikt die kennis tijdens het leren.
Leerstrategieën die een beroep doen op cognitieve vaardigheden		
Verdiepen	Dieper verwerken	Actief iets doen met de leerstof en erover nadenken.
Leerstrategieën die een beroep doen op organisatievaardigheden		
Omgeving organiseren	Omgeving managen	Het creëren van een leeromgeving waarin optimaal geleerd kan worden.
Anderen organiseren	Anderen managen	Het beïnvloeden van anderen zodat je van hen krijgt wat je nodig hebt om goed te kunnen leren.
Leerstrategieën die een beroep doen op de motivatie		
Het nut zien	Taakwaarde	Het verkrijgen van inzicht in de waarde van leerstof of een leertaak en dat gebruiken om jezelf te motiveren.

*Aangepast overgenomen uit Zelfregulerend leren: Effectiever leren met leerstrategieën (p.16-17) door P. Dijkstra, 2019, Boom.
Copyright 2015, Boom uitgevers.*

Deze leerstrategieën heeft Dijkstra (2019) geclusterd in: metacognitieve kennis, metacognitieve vaardigheden, cognitieve vaardigheden, organisatievaardigheden en motivatie. Dijkstra (2019) heeft de leerstrategieën dus in meer categorieën verdeeld dan Kostons et al. (2014).

Er is te zien dat de leerstrategieën beschreven door Dijkstra (2019) een uitvoerige omschrijving geeft per leerstrategie. In het boek Zelfregulerend Leren (Dijkstra, 2019) wordt er per cluster beschreven welke leerstrategieën er onder vallen. Vervolgens beschrijft Dijkstra (2019) per leerstrategie punten waaraan de leerstrategieën herkend kunnen worden, tips om de leerstrategie aan te leren en ondersteunende afbeeldingen zodat leerkrachten in staat zijn hun leerlingen zelfregulerend te laten leren. Ondanks dat de leerstrategieën van Kostons et al. (2014) veel lijken op die van Dijkstra (2019) laat de omschrijving veel te wensen over en ontbreken er aanwijzingen. Het feit dat er door Kostons et al. (2014) meer leerstrategieën zijn beschreven kan wellicht ook verklaard worden door het feit dat Dijkstra (2019) uitvoerige beschrijvingen geeft die meerdere leerstrategieën van Kostons et al. (2014) omvat. Omdat de leerstrategieën van Dijkstra (2019) een uitvoerige omschrijving bevat en erg leerlinggericht is zal er in het vervolg van dit onderzoek

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

gebruik gemaakt worden van deze leerstrategieën. Dat leerstrategieën een belangrijk onderdeel zijn van de bevordering van zelfregulatie wordt ook beaamd door Pino-Pasternak & Whitebread, 2010. Zij stellen dat onder andere de expliciete instructie van cognitieve en metacognitieve strategieën zouden moeten worden geïntegreerd in het onderwijs.

Naast leerstrategieën als voorwaarde om tot zelfregulatie te komen liggen ook executieve functies ten grondslag aan zelfregulatie (Gerats & Van der Mark, 2020). Executieve functies worden omschreven als processen die te maken hebben met bronnen die essentieel zijn voor het bereiken van een doel en van het beheren van jezelf. Gerats & Van der Mark (2020) stellen dat executieve functies in ontwikkeling zijn vanaf de geboorte tot aan de vroege volwassenheid. De elf executieve functies laten zich omschrijven als: *reactie-(of respons) inhibitie, werkgeheugen, emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, planning/prioritering, organisatie, timemanagement, doelgericht gedrag, flexibiliteit en metacognitie* (SLO, 2020).

Naast leerstrategieën en executieve functies wordt ook formatief evalueren gezien als een belangrijke onderleggen van zelfregulatie (Gerats & Van der Mark, 2020). Bij formatieve evaluatie gaat het om te leren en niet om te presteren, het kan op elk moment plaatsvinden en in veel verschillende vormen. Vandaar dat het ook wel de naam ‘voortdurende’ evaluatie krijgt; het gaat om het evalueren *tijdens* het proces van leren in plaats van *na* het leren (Gerats & Van der Mark, 2020). Black en William (2009) stellen dat er drie manieren zijn van formatief evalueren: *feedback geven, stimuleren dat leerlingen elkaars leerproces evalueren* en *stimuleren dat leerlingen hun eigen leerproces evalueren*. Door formatieve evaluatie krijgen leerlingen meer verantwoordelijkheid over het leerproces, ze krijgen een beter beeld van waar ze staan en waar ze naar toe willen (Cauley & McMillan, 2010). Om aan de slag te gaan met formatief evalueren moeten leerlingen openstaan voor het ontvangen van feedback, ze moeten ervaren dat feedback helpend kan zijn. Het is belangrijk dat feedback wordt gegeven op het procesniveau en niet corrigerend. Feedback over de wijze van leren is het meest effectief. Feedback op persoonlijke eigenschappen moet worden vermeden. Wat wel helpend is, is feedback op inspanning, strategie, vooruitgang en proces (Gerats & Van der Mark, 2020).

2.3 Conclusie literatuurstudie

In het praktijkprobleem is naar voren gekomen dat er een hiaat zit in de ontwikkeling van autonomie bij de middenbouw. Er is gebleken dat er in de middenbouw erg leerkrachtgestuurd wordt gewerkt en dat de leerlingen niet kritisch zijn op hun eigen werk, ze hebben weinig tot geen keuzevrijheid en werken niet aan eigen doelen. Dit leidt tot weinig bewustwording van het leerproces bij de leerlingen. Uit de literatuur is gebleken dat zelfstandig handelen en hiervoor verantwoordelijkheid nemen valt onder zelfregulatie.

Diverse bronnen hebben meetinstrumenten ontworpen om het startpunt van zelfregulatie bij leerlingen in kaart te brengen. Om te kijken naar de specifieke doelen voor de onderzoeksgroepen 4 t/m 6 kan er onder meer gebruik gemaakt worden van de leerlijn zelfregulering (SLO, 2020), de participatieladder (Gerats & Van der Mark, 2020) en de kijkwijzer (Gerats & Van der Mark, 2020). Bij de leerlijn zelfregulering (2020) spelen metacognitie, keuze van strategieën, motivatie en reflectie een grote rol. De participatieladder (Gerats & Van der Mark, 2020) is uniek doordat de rol van de leerling in samenspraak met die van de leerkracht de mate van zelfregulatie bepaalt. Echter

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

ontbreekt er een verder advies om de mate van zelfregulatie te vergroten. De kijkwijzer (Gerats & Van der Mark, 2020) wordt als meest inclusief beschouwd omdat alle onderdelen van zelfregulatie erin zijn opgenomen. Via een vijfpuntschaal kan er worden aangegeven in hoeverre de gedragingen die passend zijn bij zelfregulatie aanwezig is bij de leerling. Daarnaast sluiten de clusters waar de kijkwijzer op gebaseerd zijn in grote lijnen aan bij de leerstrategieën die door Dijkstra (2019) zijn ontworpen om het zelfregulerend leren te verbeteren.

De leerkracht speelt een grote rol in het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Volgens Pino-Pasternak & Whitebread (2010) is de geleidelijke overgang van externe regulatie (leerkracht) naar zelfregulatie (leerling) één van de vier belangrijke factoren in het belang van de bevordering van de zelfregulatie. Scheepens & Backx (2016) hebben diverse handvaten opgesteld voor leerkrachten om hieraan bij te kunnen dragen. Hieruit komt naar voren dat vooral doelen, plannen en reflecteren belangrijke punten zijn om leerlingen in te begeleiden. Ook moeten leerlingen inzicht krijgen in het lesdoel en is het van belang dat leerkrachten leerstrategieën aanbieden op het gebied van cognitie, metacognitie en motivatie. Daarnaast komt ook het belang van keuzevrijheid bieden naar voren door Scheepens & Backx (2016) en Van der Aalsvoort (2014). Dijkstra (2019) stelt dat de leerkracht tenminste drie rollen moet vervullen om leerlingen te begeleiden bij het inzetten van leerstrategieën zodat ze in staat zijn steeds beter zelfregulerend te leren. Dat is de rol van coach, rolmodel en creator.

Leerstrategieën worden gezien als een belangrijke voorwaarde om te komen tot zelfregulatie. Kostons et al. (2014) en Dijkstra (2019) hebben beiden leerstrategieën ontworpen. Omdat de leerstrategieën van Dijkstra (2019) een uitgebreide omschrijving bevatten en er tips en herkenningspunten worden beschreven gaat er in het vervolg van het onderzoek gebruik gemaakt worden van deze leerstrategieën. Ook door Pino-Pasternak & Whitebread (2010) wordt het belang van leerstrategieën ter bevordering van de zelfregulatie beaamd. Zij stellen dat een expliciete instructie van cognitieve en metacognitieve strategieën van belang zijn. Gerats & Van der Mark (2020) stellen dat ook executieve functies voorwaardelijk zijn om te komen tot een zelfregulerend vermogen. Daarbij is het wel goed om te beseffen dat deze nog in ontwikkeling kunnen zijn tot het 24^e levensjaar. De laatste beschreven voorwaarde om tot zelfregulatie te komen is formatief evalueren. De drie manieren van formatief evalueren zijn: feedback geven, stimuleren dat leerlingen elkaars leerproces evalueren en stimuleren dat leerlingen hun eigen leerproces evalueren (Black en William, 2009). Feedback wordt als effectief gezien wanneer het wordt gegeven op inspanning, strategie, proces en vooruitgang (Gerats & Van der Mark, 2020). Bij formatief evalueren gaat het om het evalueren *tijdens* het proces en niet *na* het proces. Het leidt ertoe dat leerlingen meer verantwoordelijkheid ervaren voor hun leerproces

3 Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In het vorige hoofdstuk is er middels literatuurstudie generieke kennis vergaard en zijn de opbrengsten van de generieke vragen beschreven.

Dit hoofdstuk richt zich op het contextonderzoek waarbij er antwoord zal worden gegeven op de volgende deelvragen:

- Wat beheersen de leerlingen uit groep 4 t/m 6 al ten aanzien van het zelfregulerend leren?
- Welke leerkrachtvaardigheden worden er al ingezet in groep 4 t/m 6 om het zelfregulerend leren te bevorderen?
- Aan welke voorwaarden wordt er voldaan om tot zelfregulatie te komen?

3.2 Methode contextonderzoek

In dit contextonderzoek zullen er drie deelvragen worden onderzocht. Hiervoor zullen er diverse meetinstrumenten en methodieken ingezet worden waarmee data verzameld gaat worden.

Hieronder volgt een weergave van de drie deelvragen waarbij er opeenvolgend in wordt gegaan op de procedure, deelnemers, instrumenten, materialen en analyse. In paragraaf 3.3 zullen de resultaten van dit contextonderzoek gepresenteerd worden.

Deelvraag 5: Wat beheersen de leerlingen uit groep 4 t/m 6 al ten aanzien van het zelfregulerend leren?

Procedure:

Om antwoord te kunnen geven op deze deelvraag is er gebruikt gemaakt van de methode *bevragen*. Er is hierbij gekozen voor een gestructureerd interview. Dit interview heeft een gestructureerde opbouw waarbij elke leerling dezelfde vragen heeft beantwoord. Hier is voor gekozen om zo de data met elkaar te kunnen vergelijken. De vragen zijn inhoudelijk gebaseerd op de kijkwijzer (Gerats & Van der Mark, 2020). Deze theorie stelt dat zelfregulatie bestaat uit cognitie en metacognitie, motivatie en betrokkenheid, eigen gedrag en context. De kijkwijzer bestaat uit een lijst met diverse gedragingen waarbij een observant middels een vijfpuntschaal aan kan geven in hoeverre het gevraagde gedrag aanwezig is, deze gedragingen vallen allemaal onder één van de deelaspecten van zelfregulatie. Voor elke twee opeenvolgende groepen is er één kijkwijzer beschikbaar. Voor een observant die de leerlingen niet kent is het lastig om deze gedragingen te observeren, daarnaast is het erg arbeidsintensief omdat elke leerling apart geobserveerd zou moeten worden. Er is daarom gekozen om de gedragingen uit de kijkwijzer om te zetten in een interview. De validiteit wordt gewaarborgd doordat de stellingen uit de kijkwijzer zijn omgebogen tot vragen. Zo wordt de mate van zelfregulatie per hoofdaspect in beeld gebracht. Deze interviews worden afgenomen bij 10 leerlingen uit groep 4, 5 en 6 na een taalinstructie. Er is gekozen om alle drie de interviews af te nemen na een taalinstructie zodat de resultaten goed met elkaar vergeleken kunnen worden. Ook wordt taal een aantal keren in de week gegeven wat ervoor zorgt dat leerlingen bij het geven van antwoorden ook kunnen refereren aan andere taallessen. Bij taal wordt er niet adaptief gewerkt zoals dat bij rekenen het

geval is. Daarnaast volgt er na de taalinstructie een zelfstandige verwerking, dit sluit aan bij de onderzoeksvraag. De interviews worden bij groep 6 op 18 januari 2022 afgenomen, bij groep 5 en een deel van groep 4 worden de interviews op 19 januari 2022 afgenomen. Het interview van groep 4 is verschillend ten opzichte van die van groep 5 en 6 omdat er bij elke opeenvolgende groep één kijkwijzer beschikbaar is.

Deelnemers

Voor het kiezen van respondenten voor de interviews wordt er uit groep 4, 5 en 6 middels een streekproeftrekking 10 leerlingen gekozen. De streekproeftrekking houdt in dat er op basis van strikt toeval een aantal respondenten uit de verzameling wordt gekozen die representatief zijn voor de hele groep (Van der Donk & Van der Lanen, 2012). Dit is gedaan door de namen van de leerlingen in een bakje te stoppen en er om de beurt één uit te halen. Het is belangrijk om te vermelden dat groep 4, 5 en 6 niet drie enkele groepen zijn. Groep 4 is gesplitst, er is een groep 3/4 en een groep 4/5. Wanneer de resultaten van groep 4 zullen worden geanalyseerd is het belangrijk om er rekening mee te houden dat er 5 leerlingen uit de combinatiegroep 3/4 zullen worden bevraagd en 5 leerlingen uit de combinatiegroep 4/5. Uit groep 5 worden ook 10 leerlingen bevraagd, zij zitten samen met een deel van groep 4 in een groep. Groep 6 is wel een enkele groep, ook daarvan worden 10 leerlingen bevraagd. Er is voor gekozen om de interviews gelijk na de taalinstructie af te nemen zodat leerlingen kunnen refereren aan deze instructie. Er is voor gekozen om uit elke groep 10 leerlingen te bevragen zodat er uiteindelijk van het totaal aantal leerlingen de meerderheid is bevraagd.

Instrumenten

Bij deze deelvraag wordt er gebruik gemaakt van een interviewleidraad die is opgenomen in bijlage C-1. Dit interview is gebaseerd op de theorie van Gerats & Van der Mark (2020). Er is voor gekozen om de kijkwijzer (Gerats & Van der Mark, 2020) om te zetten tot een interview. Hier is voor gekozen omdat de kijkwijzer veel stellingen bevat die relatief moeilijk te observeren zijn. Als hiervoor gekozen zou worden dan had dit niet kunnen worden volstaan met één observatie. Door deze punten om te zetten in vragen werd het mogelijk om de meerderheid van de leerlingen in het contextonderzoek te betrekken om zo een beeld te krijgen van wat de leerlingen uit groep 4 t/m 6 al beheersen t.a.v. het zelfregulerend leren. De vragen zijn voorgelezen aan de leerlingen, de leerlingen hebben niet zelf hun antwoorden ingevuld. De vragen konden worden beantwoord met ja of nee. Vervolgens is er gevraagd aan de leerlingen of ze een voorbeeld hiervan konden benoemen om te verifiëren of de leerlingen de vaardigheden daadwerkelijk bezitten en ze weten wat er met de vraag wordt bedoeld. Het interview kent een gestructureerde opbouw waarbij er blokken gevormd zijn van vragen die bij hetzelfde onderdeel van zelfregulatie horen.

Materiaal

Enkel de interviewleidraad is vereist.

Analyse:

De verkregen data uit de interviews wordt geanalyseerd aan de hand van categorieën. (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Dit wordt gedaan omdat er vanuit de literatuurstudie al bekend was dat zelfregulatie onder te verdelen valt in vier categorieën. Vervolgens wordt deze data omgezet in procenten en per categorie weergegeven. Op deze manier kan er afgelezen worden hoeveel procent van de vragen die gesteld zijn over het bezitten van zelfregulerende vaardigheden bevestigend zijn beantwoord. Dit wordt geordend per middenbouwgroep zodat ook eventuele verschillen per groep in beeld worden gebracht.

Deelvraag 6: Welke leerkrachtvaardigheden worden er al ingezet in groep 4 t/m 6 om het zelfregulerend leren te bevorderen?

Procedure:

Voor het onderzoeken van deze deelvraag is ervoor gekozen om zowel te observeren als te bevragen. Doordat er verschillende methoden worden gehanteerd bij het verzamelen van data worden de onderzoeksresultaten krachtiger, er is sprake van methodische triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De observatie en de vragenlijst zijn beiden gebaseerd op de theorie van Scheepens & Backx (2016) en Dijkstra (2019). Zoals in het theoretisch kader is beschreven hebben Scheepens & Backx (2016) handvaten beschreven die leerkrachten kunnen helpen een effectieve stimulans te zijn in het begeleiden van zelfregulatie bij leerlingen. Dijkstra (2019) heeft drie rollen beschreven die door leerkrachten vervuld moeten worden om leerlingen te kunnen begeleiden om uiteindelijk zelfregulerend te kunnen leren. Dit is de rol van coach, rolmodel en creator. Deze theorie is omgezet in een observatielijst zodat er gedurende een halfuur tijdens de taalinstructie gekeken kan worden in hoeverre de leerkrachten deze vaardigheden en rollen inzetten om leerlingen tot zelfregulatie te laten komen. Er is voor gekozen om de drie leerkrachten van groep 4 t/m 6 allen eenmaal 30 minuten te observeren tijdens een taalinstructie. Er is voor gekozen voor een taalinstructie omdat dit vak 4 dagen per week wordt gegeven. Leerkrachten kunnen tijdens het invullen van de vragenlijst ook refereren aan andere taallessen. Daarnaast wordt er bij de taallessen niet adaptief gewerkt zoals bij rekenen. Na de taalinstructie volgt altijd een zelfstandige verwerking, dit sluit aan bij de onderzoeksvraag. De observatie kenmerkt zich door een directe, niet-participerende structuur. Naast dat deze theorie is omgezet in een observatie is het ook omgezet in een vragenlijst voor de leerkrachten van groep 4 t/m 6. Hierbij geven de leerkrachten aan in hoeverre zij deze vaardigheden inzetten tijdens de taalinstructie en in hoeverre zij zich herkennen in de drie beschreven rollen van Dijkstra (2019). Het betreft hier een gestructureerde vragenlijst. Doordat de observatie en de vragenlijst inhoudelijk dezelfde punten bevat wordt de betrouwbaarheid vergroot. De leerkracht kan bij het invullen van de vragenlijst refereren aan andere taallessen die niet geobserveerd zijn. Daarnaast is het beeld van de observant over het algemeen objectiever. De leerkracht heeft voorafgaand aan de observatie geen inzicht in het observatieformulier, daarnaast wordt de vragenlijst pas uitgereikt na afloop van de observatie zodat er geen mogelijkheid is dat de leerkracht hier rekening mee gaat houden.

Deelnemers:

Bij deze deelvraag zijn de leerkrachten van groep 4 t/m 6 betrokken. Dit betreft een leerkracht van groep 3/4 een leerkracht van groep 4/5 en een leerkracht van groep 6.

Instrumenten:

Voor het onderzoeken van deze deelvraag wordt er gebruik gemaakt een observatieformulier, deze is opgenomen in bijlage C-2. Daarnaast wordt de vragenlijst ingezet deze is bijgevoegd als bijlage C-3. Zowel het observatieformulier als de vragenlijst worden gekenmerkt door een driepuntschaal. De waardes lopen van *niet van toepassing* tot *zeer van toepassing*. De leerkrachtvaardigheden worden weer gegeven als stellingen. De rollen van de leerkracht worden beschreven. De observant vult dus in in hoeverre de leerkrachtvaardigheden en de beschreven rollen terug te zien zijn tijdens de les. Daarnaast vult de leerkracht ook zelf de vragenlijst in waarin wordt aangegeven in hoeverre de leerkrachtvaardigheden en de beschreven rollen aan bod komen tijdens de reguliere taallessen. Het observatieformulier is opgezet in de jij-vorm en de vragenlijst is opgezet in de ik-vorm.

Analyse:

Omdat zowel het observatieformulier als de vragenlijst schaalvragen bevat wordt ervoor gekozen de schaalvragen te beschouwen als een vraag naar een getal (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De observatie en de vragenlijst bestaan uit een driepuntschaal. De uiterste waarde links staat voor *niet van toepassing* de uiterste waarde rechts staat voor *zeer van toepassing*. De drie schaalpunten staan voor de getallen 1, 2 en 3. Er wordt voor gekozen een methode te kiezen waarbij de data van de observatie vergeleken kan worden met de data uit de vragenlijst. Zowel de observatie als de vragenlijst bestaan uit twee delen; de stellingen over de leerkrachtvaardigheden en de rollen van de leerkracht. Beide worden apart geanalyseerd. Nadat de schaalvragen zijn omgezet naar een getal wordt er gebruik gemaakt van analysemethode 5: gemiddelde berekenen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Deze gemiddeldes worden verwerkt in staafdiagrammen door middel van gegroepeerde kolommen. Eén staafdiagram geeft de stellingen over de leerkrachtvaardigheden weer waarbij de data uit de observaties kunnen worden vergeleken met de data uit de vragenlijsten. Het andere staafdiagram zal een weergave tonen van de rollen van de leerkracht waarbij wederom de observaties vergeleken worden met de vragenlijsten. Beide staafdiagrammen hebben waardes van 1 tot 3 zodat dit gelijk blijft aan het oorspronkelijke observatieformulier en de vragenlijst.

Deelvraag 7: Aan welke voorwaarden wordt er voldaan om tot zelfregulatie te komen bij leerlingen?

Procedure:

Om deze deelvraag te beantwoorden is er gebruik gemaakt van bevragen en observeren. Om in beeld te brengen in hoeverre de leerstrategieën al aan bod komen tijdens de taallessen in de middenbouw is er een vragenlijst opgesteld voor de leerkrachten van groep 4 t/m 6 op basis van de theorie van Dijkstra (2019). Deze vragenlijst is opgenomen in bijlage C-4. Dit betreft een eenmalige, gestructureerde vragenlijst. De validiteit wordt gewaarborgd doordat de leerkrachten

zelf aangeven in hoeverre de beschreven leerstrategieën aan bod komen, de leerstrategieën zijn tevens gebaseerd op de literatuur. Er is gekozen voor schaalvragen waarbij de stelling beoordeeld kan worden op basis van een schaal met twee uiterste waarden en twee tussenliggende waarden (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hier is voor gekozen omdat het doel is in beeld te brengen in hoeverre de leerstrategieën al aan bod komen tijdens de dagelijkse taallessen. De vragenlijst bevat een vierpuntschaal zodat er geen neutraal antwoord kan worden gegeven. Daarnaast is er ruimte voor toelichtingen. De leerkrachten krijgen de vragenlijst in de week van 17 januari overhandigd en hen wordt verzocht deze weer zo spoedig mogelijk in te leveren.

Uit het theoretisch kader is gebleken dat formatief evalueren een voorwaarde is om tot zelfregulatie te komen, het bestaat onder andere uit reflecteren op het leerproces en feedback geven (Gerats & Van der Mark, 2020). Het deelaspect van formatief evalueren ‘stimuleren dat leerlingen elkaars leerproces evalueren’ en ‘stimuleren dat leerlingen hun eigen leerproces evalueren’ wordt ook middels bevraging onderzocht. Er is voor gekozen deze twee deelaspecten te verwerken in de vragenlijst die overhandigd wordt aan de leerkrachten, deze vragen zijn opgenomen in bijlage C-5. Dit deelaspect is verwerkt als stellingen in de vragenlijsten. De stellingen luiden als volgt: “ik stimuleer de leerlingen dat ze hun eigen leerproces evalueren” en “ik stimuleer de leerlingen dat ze elkaars leerproces evalueren”. De leerkrachten kunnen bij beide stellingen aangeven of dit van toepassing is gedurende de taallessen en hoe vaak dit van toepassing is. Ze kunnen aangeven of dit helemaal niet van toepassing is, af en toe van toepassing is of dat het zeer van toepassing is.

Het deelaspect feedback geven van formatief evalueren wordt door middel van observeren onderzocht. Dit betreft een eenmalige, niet-participerende, indirecte observatie. Het observatieformulier is opgenomen in bijlage C-6. Er is gekozen om alle drie de leerkrachten eenmaal te observeren gedurende 30 minuten tijdens een taal instructie. De observatie is indirect wat inhoudt dat er een geluidsopname wordt gemaakt van de instructie om de onderwijssituatie op een ander moment terug te luisteren. Hier wordt voor gekozen omdat het veel tijd in beslag neemt alle feedback gelijk te noteren en hierdoor de kans bestaat dat niet alles genoteerd wordt. Door de observatie op te nemen wordt erbij gedragen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Met behulp van opnameapparatuur kan het op een later tijdstip rustig uitgeschreven worden. Voorafgaand aan de observatie wordt er toestemming gevraagd om de instructie op te nemen. De leerkrachten worden op de hoogte gesteld van een observatie in verband met het onderzoek rondom zelfregulatie maar het specifieke doel van deze observatie wordt niet gedeeld om zo te vermijden dat het gedrag van de leerkracht hierop aan wordt gepast. Na afloop worden de drie geluidsfragmenten teruggeluisterd en worden de resultaten verwerkt.

Deelnemers

De respondenten voor deze deelvraag zijn de drie leerkrachten van groep 4 t/m 6 én de leerlingen uit groep 4 t/m 6.

Instrumenten

De vragenlijst voor de leerkrachten met betrekking tot leerstrategieën is opgenomen in bijlage C-4. Voor de vragen voor het onderdeel evalueren op het leerproces wordt verwezen naar bijlage C-5. Het observatieformulier voor feedback geven is opgenomen in bijlage C-6.

Materiaal:

Er is een apparaat met functie voor geluidsopname vereist.

Analyse:

Het gebruik van leerstrategieën wordt onderzocht door gebruik te maken van een gestructureerde vragenlijst met schaalvragen. De grootte van de schaal is vier. Er wordt voor gekozen de schaalvraag te beschouwen als een vraag naar een getal. De vier schaalpunten staan voor de getallen 1, 2, 3 en 4. Door dit te doen kan er met deze getallen worden gerekend (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Vervolgens wordt er voor gekozen analysemethode 9 toe te passen waarbij de data geanalyseerd wordt aan de hand van categorieën (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hier wordt voor gekozen omdat er vóór de analyse al categorieën toegekend zijn aan de leerstrategieën op basis van de literatuurstudie. De leerstrategieën zijn onder te verdelen in vijf subgroepen, per subgroep wordt het gemiddelde berekend. Deze gemiddeldes worden verwerkt in een staafdiagram. Zo wordt het gelijk inzichtelijk in hoeverre de leerstrategieën al verweven zijn in de dagelijkse lessen.

De vragen omtrent het onderdeel reflecteren op het leerproces zullen worden geanalyseerd door de aantallen te berekenen, zo wordt het inzichtelijk hoeveel respondenten er voor een bepaalde keuzemogelijkheid kiest. (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Om de data uit de observaties te verwerken worden eerst de drie geluidsfragmenten teruggeluisterd en zal de feedback uitgeschreven worden. Vervolgens wordt de data geanalyseerd aan de hand van categorieën. Om inzichtelijk te maken hoe de verschillende gebieden waar feedback op gegeven kan worden zich tot elkaar verhouden wordt dit verwerkt in een cirkeldiagram.

3.3 Resultaten contextonderzoek

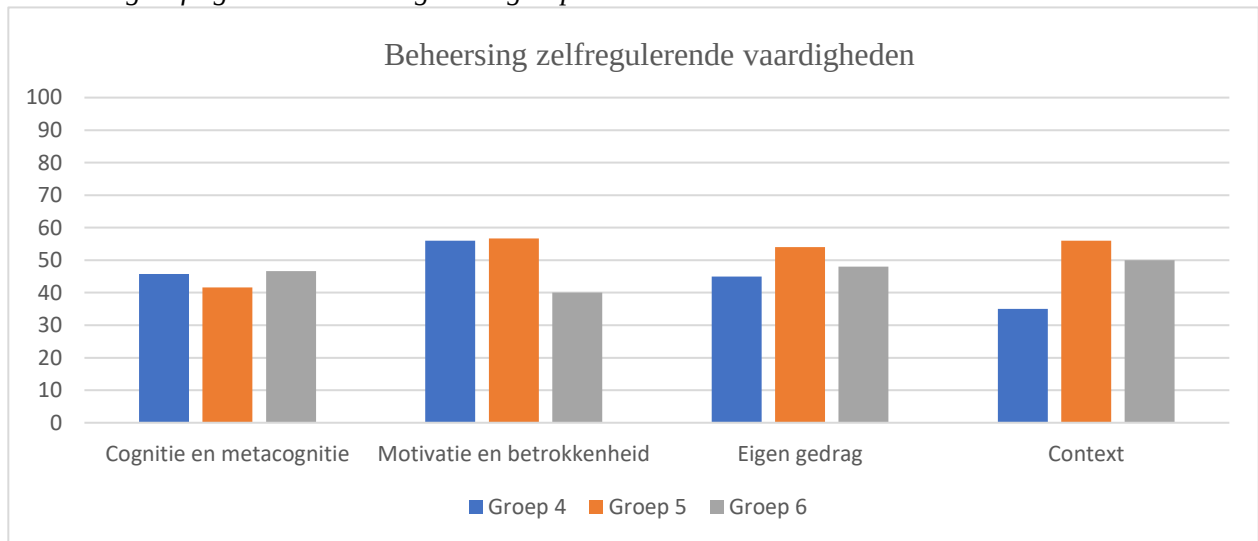
Hier volgt een weergave van de verkregen data uit de contextvragen.

Resultaten deelvraag 5: Wat beheersen de leerlingen uit groep 4 t/m 6 al ten aanzien van het zelfregulerend leren?

Het zelfregulerend bestaat uit cognitie en metacognitie, motivatie en betrokkenheid, eigen gedrag en context. In de Figuur 5 is te lezen hoeveel procent van de gestelde vragen over het bezitten van zelfregulerende vaardigheden per onderdeel bevestigend zijn beantwoord. Het maximale wat behaald kon worden is 100%. Uit elke groep zijn tien leerlingen bevraagd.

Figuur 5

Beheersing zelfregulerende vaardigheden groep 4 t/m 6



Opmerking. Data afkomstig uit interviews leerlingen.

Op het onderdeel cognitie en metacognitie scoort groep 5 het laagst met 42%. Groep 4 geeft aan 46% van de zelfregulerende vaardigheden te bezitten en groep 6 scoort het hoogst, zij geven op 47% van de vragen bevestigend antwoord. Op het onderdeel motivatie en betrokkenheid is te zien dat groep 4 en groep 5 bijna gelijk hebben gescoord. Groep 6 scoort lager en geeft aan 40% van de vragen vaardigheden te bezitten. Bij het onderdeel eigen gedrag geeft groep 4 aan 45% van de gevraagde vaardigheden te bezitten, groep 6 zit hierboven met 48% en bij groep 5 is dit 54%. Het vierde bevraagde onderdeel van zelfregulatie is de context. Het laagste percentage is groep 4 met 35%, hierna volgt groep 6 met 50% en het hoogste percentage is groep 5 met 56%.

Gemiddeld genomen geeft groep 4 aan 45% van de vaardigheden ten behoeve van zelfregulatie te bezitten. Bij groep 5 ligt dit percentage op 52% en bij groep 6 is dit 46%. Op de vragen die behoren bij de metacognitieve en cognitieve vaardigheden geven de leerlingen van groep 4 t/m 6 aan gemiddeld 45% hiervan te bezitten. Op het gebied van motivatie en betrokkenheid is dit 51%. Bij het onderdeel eigen gedrag is dit 49% en op het gebied van context hebben de leerlingen door middel van de vragenlijst aangegeven 47% van de gevraagde vaardigheden te bezitten.

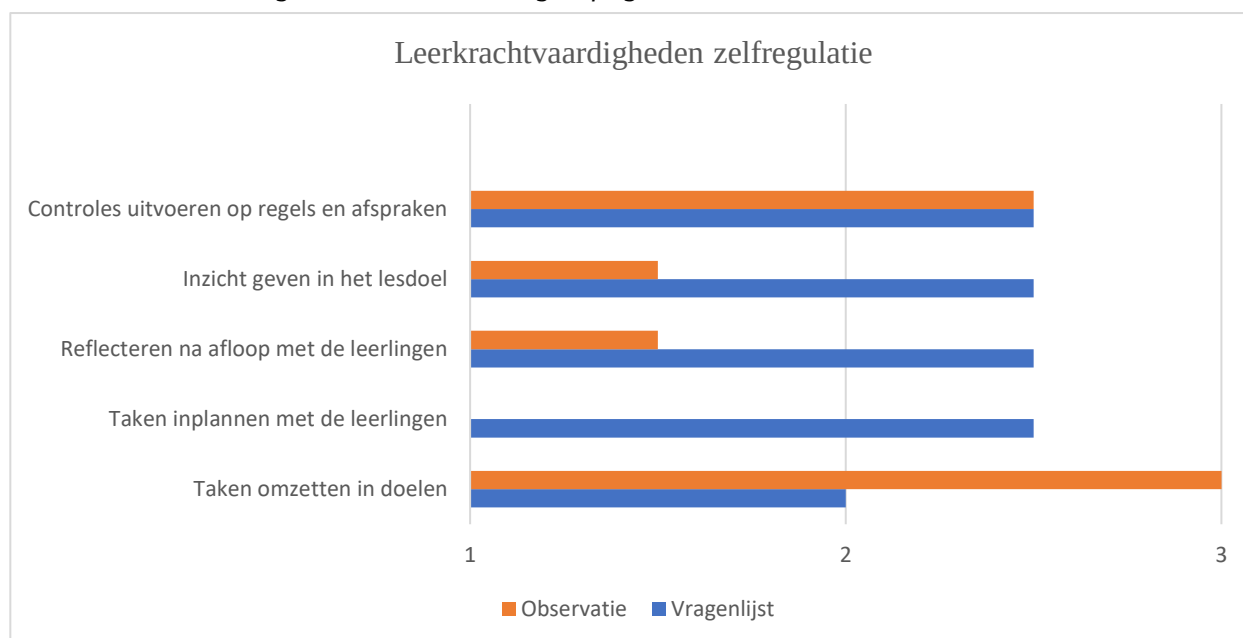
Deelvraag 6: Welke leerkrachtvaardigheden worden er al ingezet in groep 4 t/m 6 om het zelfregulerend leren te bevorderen?

Door te observeren en vragenlijsten uit te reiken aan de leerkrachten is er onderzocht welke leerkrachtvaardigheden er al zijn ingezet in groep 4 t/m 6 om het zelfregulerend leren te bevorderen. Door de gevolgen van COVID-19 heeft er helaas geen observatie plaats kunnen vinden bij groep 3/4 en is er geen vragenlijst afgenomen bij deze leerkracht. De beschreven resultaten hebben dus betrekking op groep 4/5 en groep 6.

In Figuur 6 is een weergave getoond van de leerkrachtvaardigheden ten behoeve van zelfregulatie, hierin zijn de resultaten uit de observatie en de vragenlijst getoond. De maximale waarde is 3 wat leidt tot de beoordeling ‘zeer van toepassing’. Er zijn twee leerkrachten bevraagd en geobserveerd.

Figuur 6

Inzet leerkrachtvaardigheden ter bevordering zelfregulatie



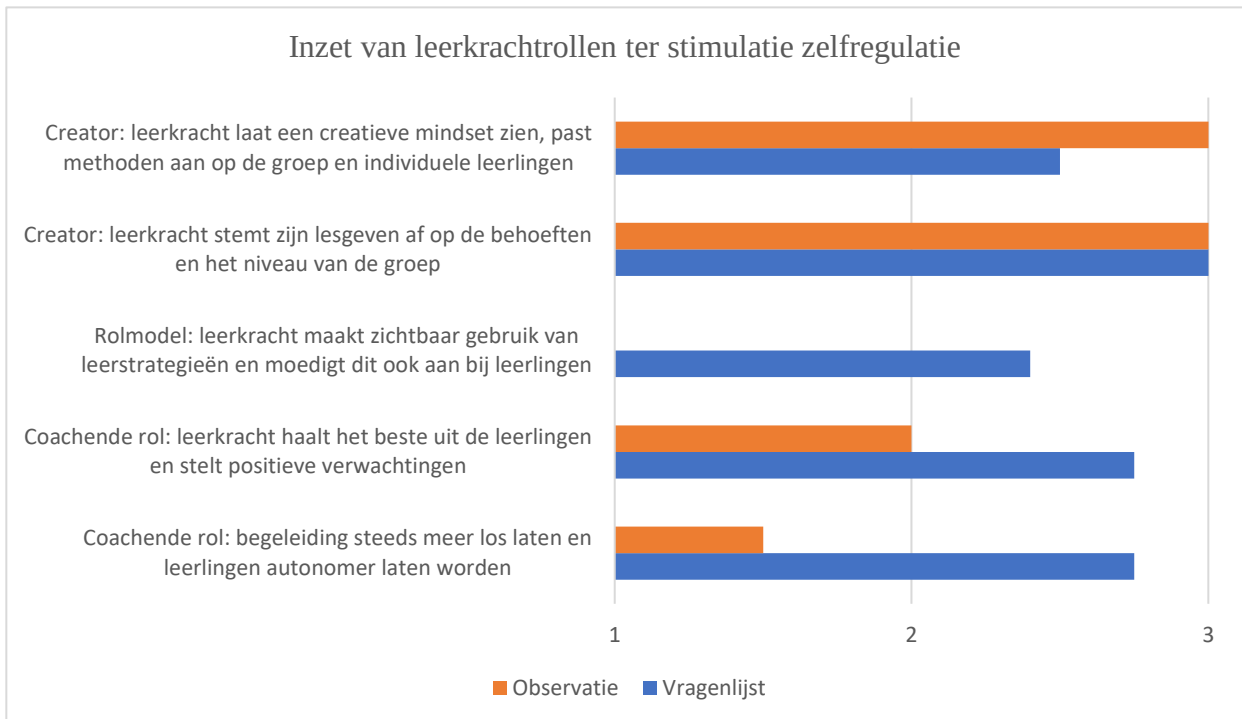
Opmerking. Data afkomstig uit observaties en vragenlijsten leerkrachten.

De oranje reeks staat voor de resultaten uit de observatie gedurende de taallessen. De blauwe reeks staat voor de vragenlijst die de twee leerkrachten hebben ingevuld. Uit de resultaten van de observaties is af te lezen dat het taken inplannen met de leerlingen beoordeeld is met een 1 wat hoort bij de waarde ‘niet van toepassing’. Er is om deze reden ook geen staaf te zien. Het omzetten van taken in doelen is met een 3 beoordeeld wat leidt tot de waarde ‘zeer van toepassing’. De overige observatiepunten zitten allemaal tussen deze waardes in. Als er wordt gekeken naar de resultaten van de vragenlijst dan is er te zien dat het omzetten van taken in doelen het laagst is beoordeeld met 2, dit zit tussen ‘niet van toepassing’ en ‘zeer van toepassing’ in. Als de resultaten uit de observaties worden vergeleken met de resultaten uit de vragenlijsten dan is er te zien dat dit erg uiteenlopend is. Er is te zien dat de resultaten uit de vragenlijsten gemiddeld genomen hoger zijn dan die van de observaties.

Naast bovenstaande leerkrachtvaardigheden is er ook middels observatie en bevraging onderzocht welke rollen de leerkracht al inzet ter bevordering van de zelfregulatie, de resultaten hiervan zijn beschreven in Figuur 7. De maximale waarde is 3 wat leidt tot de beoordeling ‘zeer van toepassing’.

Figuur 7

Inzet leerkrachtrollen ter bevordering zelfregulatie



Opmerking. Data afkomstig uit observaties en vragenlijsten leerkrachten.

Gedurende de observaties was de rol als rolmodel het minst te zien, dit is beoordeeld met een 1 wat leidt tot de waarde ‘niet van toepassing’. De rol van creator was het meest terug te zien tijdens de observaties, de leerkrachten lieten een creatieve mindset zien en waren in staat het lesgeven af te stemmen op de behoeftes van de groep. De coachende rol lieten de leerkrachten enigszins zien tijdens de observaties. Als er wordt gekeken naar de resultaten uit de vragenlijsten dan is er te zien dat de leerkrachten alle drie de rollen beoordeeld hebben met een 2 of 3. Dit betekent dat de leerkrachten de rollen enigszins tot zeer van toepassing zijn tijdens de taallessen. Als de resultaten uit de observaties vergeleken worden met die van de vragenlijsten kan er gesteld worden dat de leerkrachten aangeven over het algemeen meer te gebruik maken van de drie rollen dan uit de observaties is gebleken.

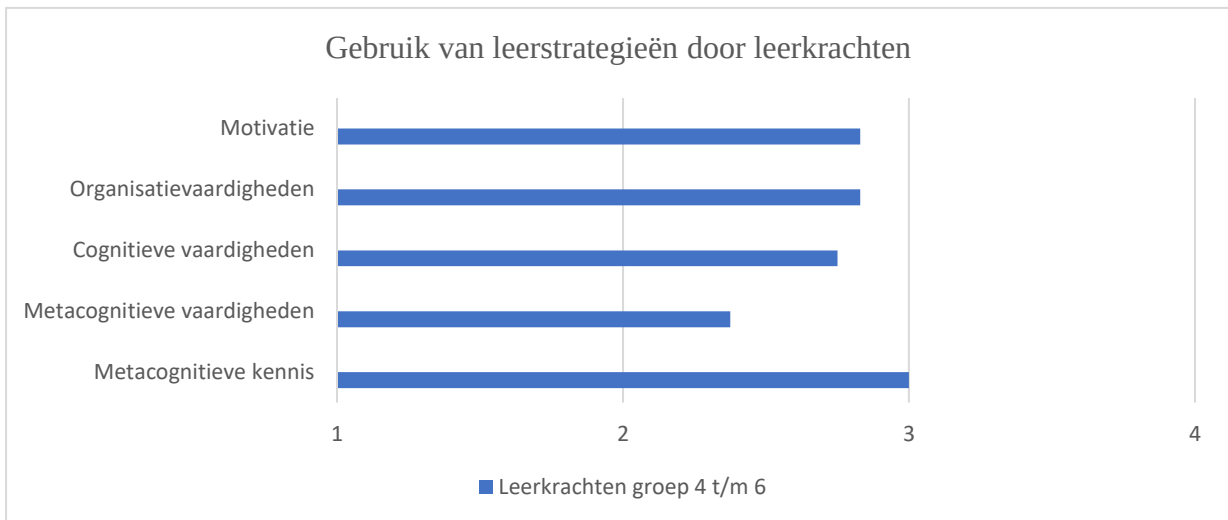
Deelvraag 7: Aan welke voorwaarden wordt er voldaan om tot zelfregulatie te komen bij leerlingen?

Zoals al eerder is benoemd heeft COVID-19 een beperking opgelegd voor dit contextonderzoek, helaas heeft er geen observatie plaats kunnen vinden bij groep 3/4 en heeft de leerkracht van deze groep geen vragenlijsten in kunnen vullen. De beschreven resultaten hebben dus betrekking op groep 4/5 en 6, er zijn twee leerkrachten bevraagd.

In Figuur 8 is het gebruik van leerstrategieën in een staafdiagram weergegeven. De maximale waarde is 4 wat aangeeft dat de leerstrategie dagelijks wordt ingezet door de leerkracht. De waarde 1 geeft aan dat de leerstrategie nooit wordt ingezet. Er is te zien alle leerstrategieën volgens de leerkrachten aan bod komen, er is geen één categorie beoordeeld met een 1.

Figuur 8

Gebruik van leerstrategieën door leerkrachten



Opmerking. Data afkomstig uit vragenlijst leerkrachten.

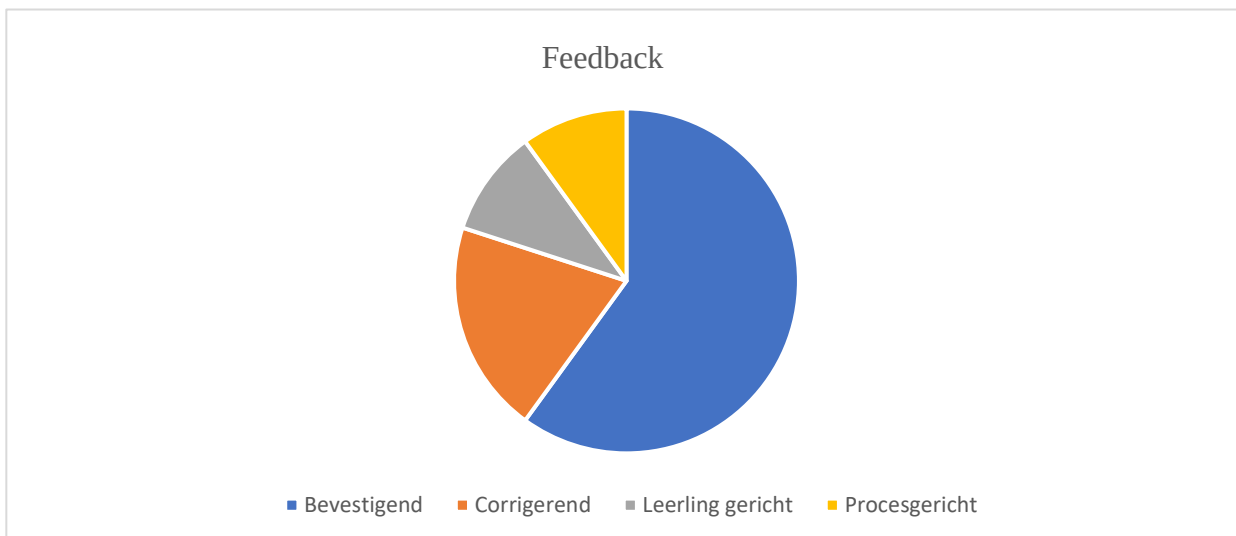
De leerstrategieën die vallen onder metacognitieve vaardigheden worden het minst ingezet. Hierna volgen de leerstrategieën van de cognitieve vaardigheden. De leerstrategieën op het gebied van motivatie en organisatievaardigheden zitten hierboven en zijn gelijk beoordeeld. De leerstrategieën die volgens de leerkrachten het meest aan bod komen zijn die op het gebied van metacognitieve kennis, leerkrachten geven aan deze dagelijks in te zetten.

Op het gebied van formatief evalueren is er ook door middel van bevraging onderzocht in hoeverre de leerkrachten de leerlingen stimuleren hun eigen leerproces te evalueren en dat van elkaar. De leerkracht uit groep 4/5 geeft aan dit zeer regelmatig te doen, de leerkracht van groep 6 geeft aan dat dit in hun groep zeer weinig/ tot niet voor komt.

Middels een indirecte, minder-gestructureerde observatie is er onderzocht waar de leerkrachten uit groep 4 t/m 6 feedback op geven. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Figuur 9. Er zijn twee leerkrachten geobserveerd.

Figuur 9

Feedback door leerkrachten groep 4 t/m 6



Opmerking. Data verkregen uit observaties leerkrachten.

Deze observatie heeft plaatsgevonden gedurende de taal instructie, voor de verantwoording hiervan wordt er verwezen naar paragraaf 3.2. Uit deze observatie is gebleken dat de leerkrachten voornamelijk bevestigende feedback geven. De leerkracht herhaalt hierbij het antwoord van de leerling en vult dit zo nodig aan of herhaalt het in andere bewoording. Daarnaast wordt er tussendoor relatief veel corrigerende feedback gegeven om het gedrag van leerlingen bij te sturen. Ook geven de leerkrachten de leerlingen feedback op de leerling zelf. Een voorbeeld hiervan is: “heel goed” of “ja, hartstikke goed”. Een klein deel van de gegeven feedback is gericht op het proces. De leerkracht benoemt hierbij hoever de leerling al vooruitgaat op een specifiek onderdeel ten opzichte van een tijd geleden. In Figuur 9 is de verhouding van de gegeven feedback uit de observatiemomenten weergegeven.

3.4 Conclusie contextonderzoek

In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de vooraf opgestelde contextvragen.

De eerste contextvraag luidt: “Wat beheersen de leerlingen uit groep 4 t/m 6 al ten aanzien van het zelfregulerend leren?” Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerlingen weinig vaardigheden bezitten ten aanzien van zelfregulerend leren. De leerlingen uit groep 4 t/m 6 hebben gemiddeld genomen alleen bij het onderdeel motivatie en betrokkenheid aangegeven meer dan 50% van de vaardigheden te bezitten. Alleen dit onderdeel wordt dus voldoende beheerst. Op de onderdelen cognitie en metacognitie, eigen gedrag en context komt het gemiddelde van groep 4 t/m 6 onder de 50% uit wat betekent dat de leerlingen dit onvoldoende beheersen. Als er wordt gekeken naar de groepen afzonderlijk dan kan er geconcludeerd worden dat groep 5 de meeste vaardigheden van zelfregulatie bezit, hierna volgt groep 6 en groep 4 bezit de minste vaardigheden ten aanzien van zelfregulatie. Er zijn geen grote verschillen te zien in de onderdelen waarop de leerlingen onvoldoende hebben gescoord. De leerlingen bezitten gemiddeld genomen de minste vaardigheden op het gebied van cognitie en metacognitie.

In de tweede contextvraag is er onderzoek gedaan naar de leerkrachtvaardigheden die al worden ingezet in groep 4 t/m 6 ter bevordering van zelfregulatie. De leerkrachten geven in de

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

vragenlijst aan alle leerkrachtvaardigheden ten aanzien van zelfregulatie in te zetten. Ten opzichte van alle gevraagde vaardigheden hebben ze het omzetten van taken in doelen als laagst beoordeeld met een 2, dit zit tussen ‘niet van toepassing’ en ‘zeer van toepassing’ in. De overige onderdelen zijn allemaal hoger beoordeeld. Opmerkelijk is dat het omzetten van taken in doelen in de observaties gemiddeld genomen het hoogst is beoordeeld van alle vaardigheden met ‘zeer van toepassing’. De overige onderdelen zijn in de observaties allemaal lager beoordeeld. Het laagst beoordeelde onderdeel tijdens de observaties was het inplannen van taken met de leerlingen, dit was niet terug te zien tijdens de observaties. Dat de resultaten uit de vragenlijsten vele malen hoger zijn dan de resultaten uit de observaties kan mogelijk herleid worden aan het feit dat de leerkrachten bij het invullen van de vragenlijsten werd gevraagd een algemeen beeld te geven van de taallessen. Daarnaast werd er volstaan met één observatiemoment, dit geeft geen representatief beeld voor alle taallessen. De hoge uitkomst van de vragenlijsten kan ook in verband staan met het feit dat de data gekleurd is door eigen ervaringen en meningen, er is lastig te onderscheiden wat de ondervraagde zelf wenselijk vindt (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Naast de leerkrachtvaardigheden is er ook middels bevraging en observatie onderzocht in hoeverre de leerkrachtrollen van Dijkstra (2019) worden ingezet door de leerkracht. Ook hier is te zien dat de data uit de vragenlijst hoger zijn dan die van de observaties. In de observaties was de coachende rol en de leerkracht als rolmodel niet veel terug te zien. In de vragenlijsten gaven de leerkrachten aan wel alle drie de rollen in te zetten. Er kan geconcludeerd worden dat er geen één rol is die helemaal niet ingezet wordt door de leerkrachten.

De derde contextvraag gaat in op de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om tot zelfregulatie te komen bij leerlingen. In de praktijk is het gebruik van leerstrategieën en formatief evalueren onderzocht. Er kan geconcludeerd worden dat er door de leerkrachten voldoende gebruik wordt gemaakt van de leerstrategieën om tot zelfregulatie te komen. Er is geen één categorie leerstrategieën waarvan leerkrachten aangeven geen gebruik te maken in de klas. Aan de voorwaarde formatief evalueren om tot zelfregulatie te komen wordt niet voldoende voldaan. Het eerste onderdeel van formatief evalueren bestaat uit het reflecteren op het leerproces. De leerkracht van groep 4/5 geeft aan regelmatig met de leerlingen te reflecteren op het leerproces, bij groep 6 gebeurt dit zelden tot nooit.

Het tweede onderdeel van formatief evalueren is feedback geven. Uit het theoretisch kader is gebleken dat leerlingen moeten ervaren dat feedback helpend kan zijn, feedback moet gegeven worden op procesniveau en niet corrigerend (Gerats & Van der Mark, 2020). In de praktijk is onderzocht waar er door de leerkrachten feedback op wordt gegeven. Hieruit is gebleken dat er voornamelijk bevestigende feedback wordt gegeven, dit is geen helpende feedback. Daarnaast is een groot deel van de gegeven feedback corrigerend. Slechts een klein deel van de gegeven feedback is gericht op het proces. Dat er weinig feedback op het proces is waargenomen gedurende de observaties kan verband hebben met het feit dat een groot deel van de observaties hebben plaatsgevonden gedurende een instructie.

4 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk volgt een weergave van discussiepunten en mogelijke beperkingen van dit onderzoek. Dit wordt opgevolgd door een eindconclusie waarin de hoofdvraag wordt beantwoord, de discussiepunten worden gewogen en dit leidt tot aanbevelingen voor de praktijk.

4.1 Discussie

Een grote beperking van dit onderzoek is COVID-19. Door de gevolgen hiervan waren de leerkrachten van groep 3/4 en groep 6 na de kerstvakantie afwezig. Hierdoor heeft er geen observatie plaats kunnen vinden bij groep 3/4 en heeft deze leerkracht geen vragenlijsten in kunnen vullen. De afwezigheid van de leerkracht uit groep 6 is vervangen door een andere collega. In deze klas heeft de observatie wel plaats kunnen vinden en deze collega was ook bereid de vragenlijsten in te vullen. Om conclusies te kunnen trekken die representatief zijn voor de hele onderzoeksgroep is het van belang om ook data uit elke groep te kunnen verzamelen, dat was nu niet mogelijk.

Een discussiepunt van dit onderzoek zijn de observaties die zijn uitgevoerd bij groep 4 t/m 6 op het gebied van de leerkrachtvaardigheden. Hierbij werd er volstaan met één observatie en heeft de leerkracht van de groep een vragenlijst ingevuld die dezelfde punten bevatte als de observatie zodat triangulatie gewaarborgd zou worden. De vraag die gesteld kan worden is het of betrouwbaar is deze data met elkaar te vergelijken omdat de leerkrachten bij de vragenlijsten mochten refereren aan andere taallessen. Ook zijn de observaties zijn slechts één keer per groep uitgevoerd. Volgens Van der Donk & Van Lanen (2012) kan het soms beter zijn om een praktijksituaties op verschillende momenten te kiezen voor observatie om zo een betrouwbaarder beeld te krijgen. Het is lastig om op basis van één observatie conclusies te kunnen trekken omdat het geen representatief beeld geeft van de werkelijke praktijksituatie.

Bij de vragenlijst die door de leerkrachten is ingevuld werd er onderzocht in hoeverre de leerkrachten al leerkrachtvaardigheden inzette ten behoeve van zelfregulatie en welke leerstrategieën er al werden ingezet door de leerkrachten. Van der Donk & Van Lanen (2012) benoemen dat het van belang is om bij deze verzamelde data rekening te houden met dat wat de ondervraagde zelf wenselijk vindt. Omdat deze observaties rechtstreeks betrekking hadden op de vaardigheden van de leerkracht kan dit mogelijk de uitkomst van de vragenlijsten hebben beïnvloed. Ook kennen alle vragenlijsten die zijn afgenomen onder de leerkrachten een gestructureerde opbouw. Dit leidt ertoe dat er belangrijke data kan worden gemist, respondenten hebben geen mogelijkheden gehad zelf ergens op in te gaan (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Om de voorwaarden voor zelfregulatie te onderzoeken zijn er ook observaties uitgevoerd om het gebruik van feedback te observeren bij de leerkrachten van de middenbouw. Dit was een indirecte observatie gedurende een taal instructie. Uit deze observatie is gebleken dat er weinig procesgerichte feedback gegeven wordt aan de leerlingen. De vraag die gesteld kan worden is of het moment van de observatie geschikt was voor het doel van deze observatie.

Een vervolgvraag op basis van dit onderzoek is of het effectiever was geweest als het onderzoek zich zou richten op een kleinere doelgroep bijvoorbeeld alleen gericht op de leerlingen.

Gedurende het onderzoek kwam er naar voren dat zelfregulatie een breed onderwerp is. Vanuit de hoofdvraag werd er gezocht naar bevorderende factoren voor zowel leerkrachten als leerlingen. Daarnaast bleken er veel voorwaarden ten grondslag liggen aan zelfregulatie waardoor er keuzes gemaakt moesten worden in wat er wel en niet meegenomen werd in het onderzoek.

Op basis van de geschreven conclusie kan er gekeken worden naar mogelijke suggesties voor een vervolgonderzoek. Omdat zelfregulatie een erg breed onderwerp betreft zijn er veel mogelijkheden voor een vervolgonderzoek. Een belangrijk onderdeel hiervan zijn de voorwaarden voor zelfregulatie. Er zijn nog meer voorwaarden voor zelfregulatie dit in dit onderzoek vanwege de reikwijdte buiten beschouwing zijn gelaten, hierbij valt te denken aan bijvoorbeeld de executieve functies. Deze zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten omdat deze in ontwikkeling zijn tot het 24^e levensjaar. Cooper-Kahn & Foster (2014) laten een tegengeluid horen en stellen dat het versterken van executieve functies op ongeveer dezelfde manier verloopt als het onderwijzen van andere vaardigheden.

4.2 Conclusie en advies

Hoe kan het zelfregulerend leren in groep 4 t/m 6 bevorderd worden tijdens het zelfstandig werken?

Zelfregulatie wordt omschreven als het zelfstandig handelen en hiervoor verantwoordelijkheid nemen (SLO, 2020). De vier hoofdaspecten van zelfregulatie zijn cognitie en metacognitie, motivatie en betrokkenheid, eigen gedrag en context (Gerats & Van der Mark, 2020). Om te bepalen in hoeverre de leerlingen al aspecten van zelfregulatie beheersen is er gebruik gemaakt van de kijkwijzer van Gerats & Van der Mark (2020). Door middel van interviews met leerlingen is er onderzocht in hoeverre de leerlingen de vaardigheden van zelfregulerend leren bezitten. Hieruit is gebleken dat de leerlingen uit groep 4 t/m 6 alleen op het onderdeel motivatie en betrokkenheid gemiddeld hoger hebben gescoord dan 50%. Op de andere onderdelen hebben de leerlingen gemiddeld gezien lager gescoord wat betekent dat zij deze vaardigheden onvoldoende beheersen. Groep 5 bezit de meeste vaardigheden t.a.v. zelfregulatie, hierna volgt groep 6 en groep 4 bezit de minste vaardigheden t.a.v. zelfregulatie. De leerlingen bezitten gemiddeld genomen de minste vaardigheden op het gebied van cognitie en metacognitie.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat zelfregulatie een proces is waarbij de rol van de leerkracht van groot belang is (Deleij, 2016). Volgens Pino-Pasternak & Whitebread (2010) is de geleidelijke overgang van externe regulatie (leerkracht) naar zelfregulatie (leerling) één van de vier belangrijke factoren in het belang van de bevordering van de zelfregulatie. Scheepens & Backx (2016) hebben handvatten opgesteld die voor leerkrachten een stimulans kunnen zijn om zelfregulatie te bevorderen. In het contextonderzoek zijn deze leerkrachtvaardigheden middels observatie en vragenlijst onderzocht bij de leerkrachten van groep 4 t/m 6. Naast deze leerkrachtvaardigheden zijn ook de drie leerkrachtrollen van Dijkstra (2019) onderzocht. De rol van de coach, creator en rolmodel zouden ertoe leiden dat leerlingen leerstrategieën inzetten die uiteindelijk leiden tot zelfregulatie. Uit de vragenlijsten die ingevuld zijn door de leerkrachten is gebleken dat zij veel van de leerkrachtvaardigheden- en leerkrachtrollen inzetten ter bevordering van zelfregulatie. Opmerkelijk was dat dit niet terug te zien was tijdens alle

observaties. Een discussiepunt hierbij is dat er is volstaan met één observatie. Om een betrouwbaarder beeld te krijgen van de werkelijkheid kan het beter zijn om meerdere praktijkobservaties uit te voeren (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Ook kan de hoge uitkomst in verband staan met het feit dat de data gekleurd is door eigen ervaringen en meningen. Daarnaast werd er bij het invullen van de vragenlijst gevraagd de leerkrachten een algemeen beeld te geven, hierbij kon er dus gerefereerd worden aan andere lessen. Door de gestructureerde opbouw van de vragenlijst kan er ook belangrijke data gemist zijn, de respondenten hadden geen mogelijkheid ergens zelf op in te gaan.

Omwille van bovenstaande oorzaken kan er niet met zekerheid vastgesteld worden of- en in hoeverre de leerkrachtvaardigheden ten behoeve van zelfregulatie worden ingezet. Er wordt daarom voor gekozen een aantal leerkrachtvaardigheden mee te nemen in het advies dat wordt gegeven aan het eind van dit hoofdstuk.

Op basis van de literatuurstudie kan er geconcludeerd worden dat er diverse voorwaarden zijn om tot zelfregulatie te komen. Er is voor gekozen dit verder te onderzoeken omdat dit een belangrijk element kan zijn om de zelfregulatie bij leerlingen te bevorderen. Smids & Huizinga (2017) stellen dat executieve functies een belangrijke voorwaarde zijn omdat het vaardigheden en denkprocessen bevatten die leiden tot het uitvoeren van doelgericht gedrag. Omdat executieve functies in ontwikkeling zijn tot het 24^e levensjaar is ervoor gekozen dit niet te onderzoeken in de praktijk. Dijkstra (2019) en Kostons et al. (2014) hebben leerstrategieën ontwikkeld die leerlingen dienen te beheersen om tot zelfregulatie te komen. De leerstrategieën van Dijkstra (2019) zijn onderzocht in de praktijk. Er is voor gekozen om de leerkrachten te ondervragen of deze leerstrategieën aangeleerd worden. Hieruit is gebleken dat de leerkrachten gebruik maken van de leerstrategieën, er is geen één categorie leerstrategieën die niet aan bod komen in de klas. Naast dat er door Dijkstra (2019) en Kostons et al. (2014) leerstrategieën zijn opgesteld wordt het belang hiervan ook beaamd door Pino-Pasternak & Whitebread (2010). Zij stellen dat de expliciete instructie van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën één van de vier factoren zijn die effectief bijdragen aan de bevordering van zelfregulatie. Ondanks dat leerkrachten aangeven al gebruik te maken van de leerstrategieën wordt de inzet van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën meegenomen in het ontwerp. Het doel hiervan is dat de cognitieve- en metacognitieve leerstrategieën structureel ingezet blijven worden wanneer het eindproduct ingezet gaat worden.

Naast executieve functies en leerstrategieën wordt ook formatief evalueren gezien als een belangrijke onderlegger voor zelfregulatie (Gerats & Van der Mark, 2020). Formatief evalueren bestaat volgens Black en William (2009) uit *feedback geven, stimuleren dat leerlingen elkaars leerproces evalueren* en *stimuleren dat leerlingen hun eigen leerproces evalueren*. De feedback die gegeven wordt moet helpend zijn en op het proces gericht zijn. Daarnaast moet formatieve evaluatie gaan om het evalueren *tijdens* het proces van het leren en niet *na* het leren (Gerats & Van der Mark, 2020). Doormiddel van een vragenlijst is er onderzocht in hoeverre leerlingen gestimuleerd worden hun eigen leerproces te evalueren en dat van een ander. Hieruit is gebleken dat dit niet bij elke groep aan de orde komt. Daarnaast is door observaties uit te voeren onderzocht waar de leerkrachten feedback op geven. Hieruit is naar voren gekomen dat er weinig procesgerichte feedback wordt gegeven, veel gegeven feedback is corrigerend of

bevestigend. Er kan dus geconcludeerd worden dat de voorwaarde formatief evalueren nog niet voldoende wordt ingezet.

Advies

Om zelfregulerend leren te bevorderen in groep 4 t/m 6 tijdens het zelfstandig werken wordt er aanbevolen om:

- Te werken aan de voorwaarde formatief evalueren (feedback geven, reflecteren op eigen leerproces en dat van een ander) om de leerlingen tot zelfregulatie te laten komen.
- Te werken aan de specifieke leerstrategieën op het gebied van cognitie en metacognitie die voorwaardelijk zijn om tot zelfregulatie te komen.
- Het stellen van doelen, inplannen van taken met leerlingen en het reflecteren op het proces te integreren in het onderwijs.
- De leerlingen keuzevrijheid te bieden.
- De zelfregulerende vaardigheden op het gebied van cognitie en metacognitie, eigen gedrag en context te bevorderen bij de leerlingen.
- Een ontwerp te maken dat een doorgaande lijn creëert tussen de onderbouw en de bovenbouw.

5 Ontwerpen

In dit hoofdstuk wordt er een weergave getoond van de ontwerpeisen die zijn gebaseerd op de beantwoording van de hoofdvraag. De ontwerpeisen zijn ondergebracht in algemene eisen, eisen op leerkrachtniveau en eisen op leerlingniveau. Daarnaast worden de voorlopige doelen op het gebied van innovatie en implementatie weergegeven. Deze voorlopige doelen zijn ook gecategoriseerd.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

Algemeen

Tabel 2

Algemene ontwerpeisen

Ontwerpeisen (gericht op innovatie en implementatie)	Bron
Het ontwerp moet dienen als hulpmiddel om het zelfregulerend vermogen van de leerlingen te verbeteren en zich voornamelijk richten op het verbeteren van de zelfregulerende vaardigheden.	Gesprekken leerkrachten: uit gesprekken met leerkrachten is gebleken dat zij graag een hulpmiddel zien wat helpend is voor zowel de leerlingen als leerkrachten. Hierbij vinden zij het belangrijk dat het geen extra werkdruk oplegt en dat het geen losstaand ontwerp wordt zoals een lessenserie.
In het ontwerp is er zichtbaar rekening gehouden met de ontwikkeling van het zelfregulerend vermogen van leerlingen	Tekstbron: Het hoogste en meest abstracte niveau van zelfstandigheid leidt tot autonomie (SLO, 2020). SLO (2020) heeft een leerlijn ontwikkeld die in kaart brengt wat er op welke leeftijd van een leerling verwacht mag worden ten aanzien van zelfregulatie. Gerats & Van der Mark (2020) hebben een kijkwijzer ontwikkeld om de mate van zelfregulatie te bepalen bij leerlingen. Per 2 groepen is er één kijkwijzer beschikbaar. Hoe ouder de leerlingen worden, hoe groter het zelfregulerend vermogen van de leerlingen is.

Leerkrachtniveau

Tabel 3

Ontwerpeisen gericht op leerkrachtniveau

Ontwerpeisen (gericht op innovatie en implementatie)	Bron
De leerkracht laat leerlingen tot zelfregulatie komen door procesgerichte feedback te geven aan de leerlingen	Tekstbron: feedback geven is één van de drie manieren van formatief evalueren volgens Black en William (2009). Volgens Gerats & Van der Mark (2020) is feedback het meest effectief als het gaat over de wijze van leren. Vooral feedback op proces, inspanning, strategie en vooruitgang is effectief en leidt tot formatief evalueren, een belangrijke voorwaarde van zelfregulatie. Observatie: uit de observatie (zie Figuur 9) is gebleken dat er veel corrigerende feedback wordt gegeven. Een klein deel van de gegeven feedback is gericht op het proces.
Het ontwerp is erop gericht dat leerkrachten leerlingen aanzetten om tot zelfregulatie te komen	Tekstbron: zelfregulatie is een proces waarbij de rol van de leerkracht van groot belang is (Deleij, 2016). Volgens Pino-Pasternak & Whitebread (2010) is de geleidelijke overgang van externe regulatie (leerkracht) naar zelfregulatie (leerling) één van de vier belangrijke factoren in het belang van de bevordering van de zelfregulatie. Scheepens & Backx (2016) hebben handvatten opgesteld die voor leerkrachten een stimulans kunnen zijn om zelfregulatie te bevorderen. Daarnaast heeft Dijkstra (2019) drie leerkrachtrollen beschreven die vervuld moeten worden om zo het zelfregulerend leren te bevorderen.

Leerlingniveau

Tabel 4

Ontwerpeisen gericht op leerlingniveau

Ontwerpeisen (gericht op innovatie en implementatie)	Bron
De leerlingen worden aangezet tot het stellen van doelen, het inplannen van taken en het reflecteren op gemaakte taken in samenspraak met de leerkracht.	Tekstbron: door doelen te stellen, taken in te plannen en deze samen met de leerlingen reflecteren leren zij verantwoordelijk te zijn voor het leerproces en wordt het zelfregulerend vermogen gestimuleerd (Scheepens & Backx,

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

	2016). Om tot zelfregulatie te komen is formatief evalueren voorwaardelijk (Gerats & Van der Mark, 2020). Black en Wiliam (2009) stelen dat het stimuleren van het eigen leerproces en dat van een ander valt onder formatief evalueren. Door formatieve evaluatie krijgen leerlingen meer verantwoordelijkheid over het leerproces en een beter beeld van waar ze staan en waar ze naar toe willen (Cauley & McMilan, 2010). Contextonderzoek: leerkrachten geven in de vragenlijst aan regelmatig met de leerlingen doelen te stellen, taken in te plannen en te reflecteren op de gemaakte taken. In de observatie was dit weinig terug te zien. Discussiepunt is dat er is volstaan met eenmalige observatie. Op het gebied van formatief evalueren is uit de vragenlijsten gebleken dat dit niet in alle groepen aan bod komt.
Het ontwerp is erop gericht dat de leerlingen werken aan de onderdelen van zelfregulatie die onvoldoende worden beheerst. Dit zijn de onderdelen cognitie & metacognitie en eigen gedrag & context.	Tekstbron: de vier hoofdaspecten van zelfregulatie zijn cognitie en metacognitie, motivatie en betrokkenheid, eigen gedrag en context (Gerats & Van der Mark, 2020). Interview leerlingen: uit de interviews (zie Figuur 5) met de leerlingen is gebleken dat de leerlingen alleen het onderdeel motivatie en betrokkenheid beheersen.
De ontwikkeling van zelfregulatie vindt plaats door te werken aan de cognitieve en metacognitieve leerstrategieën.	Tekstbron: om tot zelfregulatie te komen dient een leerling volgens Kostons, Donker & Opdenakker (2014) over cognitieve, metacognitieve en motivatie/affectieve leerstrategieën te beschikken. Volgens Kostons et al. (2014) is de combinatie tussen cognitieve en metacognitieve strategieën het meest effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen. Dijkstra (2019) heeft veertien leerstrategieën opgesteld die ertoe leiden dat leerlingen in staat zijn hun eigen leerproces te sturen en zo tot zelfregulatie te komen. Naast dat de leerstrategieën voorwaardelijk zijn voor de leerlingen behoren ze ook tot de leerkrachtvaardigheden om ze aan te bieden aan de leerlingen. Volgens Pino-Pasternak & Whitebread (2010) zijn vooral de cognitieve en metacognitieve strategieën

	belangrijke onderdelen van de bevordering voor zelfregulatie. Vragenlijst leerkrachten: de leerkrachten geven aan dat de leerstrategieën aan bod komen in de klas (zie Figuur 8) Omdat leerstrategieën voorwaardelijk zijn om tot zelfregulatie te komen en het belang van cognitieve en metacognitieve strategieën vanuit meerdere bronnen wordt aanbevolen wordt ervoor gekozen ze mee te nemen in het ontwerp. Interview leerlingen: uit de interviews (zie Figuur 5) met de leerlingen is gebleken dat de leerlingen de minste vaardigheden bezitten ten aanzien van cognitie en metacognitie
Om het zelfregulerend vermogen van de leerlingen te vergroten wordt er binnen het ontwerp keuzevrijheid geboden voor de leerlingen	Tekstbron: door de leerlingen keuzes te bieden wordt de vrijheid van de leerlingen vergroot binnen de klas (Scheepens & Backx, 2016). Hierbij is het van belang dat het doel voor ogen wordt gehouden. Tevens wordt er door keuzevrijheid van de leerlingen verwacht dat ze in staat zijn hun gedrag zelf te reguleren, dit stimuleert de motivatie van leerlingen (Van der Aalsvoort, 2014). Praktijkprobleem: uit het praktijkprobleem is gebleken dat leerlingen weinig keuzevrijheid krijgen. In groep 4/5 geeft de leerkracht de taken aan door dit te zeggen of op schrijven. In groep 6 wordt gewerkt met een weektaak. Doordat leerlingen hier weinig tijd voor krijgen komen ze vaak niet toe aan de keuzeopdrachten.

Vanwege het aantal ontwerpisen worden ze eerst voorgelegd aan het schoolteam. Op basis van de wensen van het schoolteam zal er een keuze gemaakt worden welke ontwerpisen definitief worden meegenomen in het ontwerpplan. Hieronder volgt een weergave van de ontwerpdoelen op leerkracht-, leerling-, en schoolniveau. Daarna volgt het innovatiedoel en het implementatiedoel en aansluitend worden de ontwerp vragen weergegeven.

Ontwerpdoelen

Schoolniveau

- Er is een doorgaande lijn ontwikkeld om het zelfregulerend vermogen van de leerlingen te bevorderen en per groep te vergroten
- Het ontwerp sluit aan bij het zelfregulerend vermogen per leeftijdsgroep zoals is beschreven door Gerats & Van der Mark (2020) en SLO (2020).

Leerkrachtniveau

- De leerkrachten zijn in staat om de leerlingen procesgerichte feedback te geven om de leerlingen tot zelfregulatie te laten komen
- De leerkrachten zijn in staat het zelfregulerend vermogen structureel te bevorderen in de middenbouw door het ontwerp structureel in te zetten

Leerlingniveau

- De leerlingen kunnen formatief evalueren en ervaren hierdoor meer verantwoordelijkheid over hun eigen leerproces
- De leerlingen stellen voorafgaand aan het zelfstandig werken doelen, plannen de taak in en reflecteren na afloop van de taak samen met de leerkracht.
- De leerlingen bezitten de doelen die aansluiten bij hun groep ten aanzien van de vier hoofdaspecten van zelfregulatie (Gerats & Van der Mark, 2020)

Innovatiedoel

Door structureel gebruik te maken van het ontwerp wordt het zelfregulerend vermogen van de leerlingen bevorderd tijdens het zelfstandig werken. Tevens zorgt het voor een doorgaande lijn op gebied van zelfregulatie binnen de school.

Implementatiedoel

Door het product structureel te gebruiken en het zelfregulerend vermogen te blijven bevorderen zullen de leerlingen zich steeds meer verantwoordelijk gaan voelen over hun eigen leerproces. Zij zullen steeds beter in staat zijn zelfstandig te handelen en verantwoordelijkheid te kunnen nemen.

Doordat er een doorgaande lijn is binnen de school op het gebied van zelfregulatie leidt het uiteindelijk tot autonomie. Doordat leerlingen zich autonoom voelen zal de motivatie van de leerlingen versterken (Woltjer & Janssens, 2014).

Ontwerp vragen

- In hoeverre sluit het ontwerp aan bij de bevordering van zelfregulatie in groep 4 t/m 6 tijdens het zelfstandig werken?
- Hoe is het proces van uitvoeren van het ontwerp verlopen binnen de groepen 4 t/m 6?

Literatuurlijst

- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*. New York: The Guilford Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Cooper-Kahn, J., & Foster, M. (2014). *Een praktische gids voor leerkrachten: Executieve functies versterken op school* (5^e druk). Amsterdam: Hogrefe.
- Dawon, P. (2016). *Slim maar... help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel! *JSW*, 101(3), 32-35.
- Deterd-Oude Weme, G., & van Tuil. (2012). De ontwikkeling van zelfregulatie. *HJK*, 40(3), 4-7.
- Dijkstra, P., Bunnik., & Krikke. (2019) *Zelfregulerend leren: Effectiever leren met leerstrategieën*. Meppel: Boom.
- Gerats, K., & Van der Mark, J. (2020). *Zelfregulatie in een notendop*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Gerats, K., & Van der Mark, J. (2020). *Specifieke toelichting op de term zelfregulering* [Illustratie]. Onderwijs maak je samen. Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2020/06/zelfregulatie-tabel1-zelfregulering.pdf>
- Gerats, K., & Van der Mark, J. (2020). *De kijkwijzer* [Illustratie]. Onderwijs maak je samen. Geraadpleegd op 10 december 2021, van <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2020/07/zelfregulatie-afb7-kijkwijzer2.pdf>
- Kesseling, M. (2021). *Schoolgids 2021-2022*. Zwolle: basisschool
- X Koolen, A. (2017). Onderpresteren te lijf gaan. *JSW*, 102(4), 32-35.
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M. -C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen: 2014.
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M. -C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. [Illustratie]. NRO. Geraadpleegd op 10 december 2021, van https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). *The role of parenting in children's self-regulated learning*. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242. Geraadpleegd op 6

Judith van der Kolk

V4K411

Bachelorthesis - Zelfregulatie

januari 2022, van file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Pino-PasternakWhitebread2010.pdf

- Ponsioen, A., & Ten Brink, E. (2019). *Zelfregulatie. Diagnostiek en behandeling van executieve functies bij kinderen*. Amsterdam: Lannoo Campus.
- Potiek, S., & Verbaan, A. (2019). *De zesde rol van de leraar. De Leercoach*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Scheepens, N., & Bakx, A. (2016). Zelfregulatie, op naar succes! *JSW*, 100(8), 12-15.
- Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: Een onderzoek naar de rol van leraren* [Onderwijsdatabank]. Geraadpleegd op 22 november 2021, van https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Rapport_27_Leraren_motivatie_WEB.pdf
- SLO. (21 april 2020). *Zelfregulering*. Geraadpleegd op 12 oktober 2021, van Zelfregulering SLO
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2017) *Gedrag in uitvoering*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Van den Brink, G., & Slooter, M. (2020). *Coachen op de rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.
- Van der van der Donk, C., & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school* (2de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van der Stel, J. (2013). *Zelfregulatie, ontwikkeling en herstel*. Amsterdam: SWP.
- Woltjer, G., & Janssens, H. (2014). *Hoe ga je om met kinderen op school en met hun ouders?* (5^e druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. Doi: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2