

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



**Katholieke
Pabo Zwolle**



KC de Korenbloem
LeaderinMe®

Samen op weg om het zelf te kunnen!

Een ontwerpgericht onderzoek in de middenbouw
naar de rol van de leraar bij het werken aan het
persoonlijk gestelde leerdoel

Amber Kemper

amberkemper@live.nl

990817001

Haarle, 11 mei 2020

Katholieke Pabo Zwolle

BOA: M. Weijn

Onderzoeksbegeleider: C. Pronk

Thesis begeleider: H. van den Ende

Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt mijn bachelorthesis. Een ontwerpgericht onderzoek in het kader van afstuderen aan de Katholieke Pabo te Zwolle, uitgevoerd op Kindcentrum de Korenbloem. De Korenbloem is een academische opleidingsschool. Door te participeren binnen een academisch onderzoekstraject heb ik veel mogen leren. Ik wil De Korenbloem dan ook bedanken voor de kans die ik heb gekregen om de uitdaging aan te gaan.

Het onderzoek heb ik niet alleen neergezet. Ik wil de leraren van de groepen 4 tot en met 6 bedanken voor hun medewerking en goede input. Het was een druk jaar, maar dankzij jullie sluit het onderzoek optimaal aan bij de schoolontwikkeling.

Verder gaat mijn dank uit naar mijn onderzoeksbegeleider Claudi Pronk. Bedankt voor het fijne samenwerken, het vertrouwen en de vele sparmomenten. Ook wil ik graag mijn begeleider op afstand Monique Weijn bedanken voor haar aandacht, kritische blik en positieve begeleiding.

Daarnaast wil ik mijn thesisbegeleider Hugo van den Ende bedanken voor zijn creatieve blik tijdens het meedenken in de stappen van dit onderzoek en de fijne, positieve feedback. Tot slot wil ik mijn tutor Veronique Damoiseaux graag willen bedanken voor de goede begeleiding en verduidelijking tijdens het onderzoeksproces.

Dankzij de hulp van bovenstaande personen kan ik mijn thesis hier met trots presenteren!

Ik wens u veel leesplezier toe.

Haarle, mei 2020

Amber Kemper

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Samenvatting.....	6
Summary	8
1. Introductie.....	10
1.1 Context	10
1.2 Aanleiding	10
1.3 Praktijkprobleem	11
1.4 Relevantie en actualiteit.....	11
1.5 Doel onderzoek	12
1.6 Begripsdefiniëring en afbakening	12
1.7 Vraagstelling	13
1.8 Structuur thesis.....	13
2. Theoretisch kader	14
2.1 Inleiding.....	14
2.2 Literatuurstudie.....	14
2.2.1 Zelfregulerend leren	14
2.1.2 Vaardigheden voor zelfregulerend leren	16
2.1.3 Rol leraar	18
2.3 Conclusie literatuurstudie	21
3. Contextonderzoek.....	23
3.1 Methode contextonderzoek.....	23
3.1.1 Deelvraag 4	23
3.1.2 Deelvraag 5	25
3.1.3 Focusgroepdiscussie	26
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	28
3.2.1 Deelvraag 4	28
3.2.2 Deelvraag 5	30
3.2.3 Focusgroepdiscussie	32
3.3 Conclusie contextonderzoek	32

4. Ontwerp.....	33
4.1 Verantwoording ontwerp	33
4.1.1 Doelen.....	33
4.1.2 Ontwerpvragen.....	33
4.1.3 Ontwerpcriteria	34
4.2 Beschrijving ontwerp	35
4.2.1 Innovatievragen.....	35
4.2.2 Implementatievraag	37
4.2.3 Aanpassing door de maatregelen omtrent het coronavirus	38
5. Onderzoek naar het ontwerp	39
5.1 Methode onderzoek naar ontwerp	39
5.1.1 Innovatievraag.....	39
5.1.2 Innovatievraag.....	42
5.1.3 Implementatievraag	42
5.1.4 Aanpassing beantwoording innovatievraag door omstandigheden omtrent coronavirus	43
5.1.5 Aanpassing beantwoording implementatievraag door omstandigheden omtrent coronavirus ...	44
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	45
5.2.1 Resultaat eerste fase ontwerp	45
5.2.2 Resultaten onderzoek naar innovatievraag.....	46
5.2.3 Resultaten onderzoek naar implementatievraag.....	47
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	48
5.3.1 Conclusie innovatie- en implementatievraag.....	48
5.3.2 Beantwoording hoofdvraag.....	48
6. Discussie.....	49
6.1 Discussiepunten	49
6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	50
6.3 Aanbevelingen voor de praktijk.....	50
Literatuurlijst	51

Bijlagen	56
Bijlage A. Evaluatie	56
Bijlage B. Verklaring gedragscode onderzoek	57
Bijlage C. Verklaring uitvoering praktijk	58
Bijlage D. Instrumenten contextonderzoek	60
Bijlage D1. Vragenlijst leerlingen.....	60
Bijlage D2. Vragenlijst 'Zelfregulatie in de les leerlingenvragenlijst'.....	66
Bijlage D3. Vragenlijst 'Children's Percieved use of Self-Regulated Learning Inventory'	68
Bijlage D4. Vragenlijst leraren	69
Bijlagen E. Resultaten contextonderzoek	75
Bijlage E1. Resultaten leerlingenvragenlijst	75
Bijlage E2. Resultaten lerarenvragenlijst.....	77
Bijlage E3. Resultaten focusgroepdiscussie.....	79
Bijlagen F. Onderdelen ontwerp	80
Bijlage F1. Bijlage sparmoment	80
Bijlage F2. Agenda kennisoverdracht	81
Bijlage F3. Handleiding	82
Bijlage F4. Vernieuwd doelenplan.....	88
Bijlage F5. Handleiding leerlingen	89
Bijlage F6. Feedbackposter	91
Bijlage F7. Feedbackposter naast doelenladder.....	92
Bijlagen G. Onderzoek naar het ontwerp	93
Bijlage G1. Observatieschema leraren	93
Bijlage G2. Logboek leraren.....	94
Bijlage G3. Logboek leerlingen	95
Bijlage G4. Placemat tussenevaluatie leerlingen.....	96
Bijlage G5. Vragenlijst metacognitieve vaardigheden.....	97
Bijlage G6. Vragenlijst ontwerp	101
Bijlage G7. Vragenlijst 360 graden feedback.....	105
Bijlagen H. Resultaten onderzoek naar ontwerp	111
Bijlage H1. Resultaat sparmoment	111
Bijlage H2. Resultaten tussenevaluatie leraren.....	112
Bijlage H3. Resultaat beginmeting.....	113
Bijlage H4. Resultaat feedback ontwerp	114
Bijlage H5. Resultaat 360 graden feedback.....	117

Samenvatting

Onderwerp: zelfregulerend leren bevorderen door feedback. *Onderzoeksgroep:* leerlingen en leraren groep 4/5/6. *Ontwerp:* aangepast doelenplan, handleiding voor leerlingen, kennisoverdracht en handleiding voor leraren, feedbackposter. *Methode:* vragenlijsten, logboeken en tussen- en eindevaluaties voor leraren en leerlingen, observaties leraren en vragenlijsten voor feedbackgevers. *Conclusie:* leerlingen kunnen effectiever werken aan het doel. Leraren hebben daardoor meer tijd om zelfregulerend leren te bevorderen. Door feedbackposter handvaten om metacognitieve vaardigheden te stimuleren en inzicht te verkrijgen in het leerproces. Tijd en ruimte blijft voorwaardelijk.

Op De Korenbloem komt uit het vorige onderzoek en de jaarevaluatie een praktijkprobleem naar voren op het gebied van zelfregulerend leren. Het probleem is dat leraren geen inzicht in het zelfregulerend leerproces hebben en aangeven dit niet op de juiste manier te kunnen begeleiden. Hierdoor lopen leerlingen vast wanneer zij moeten werken aan het persoonlijk gestelde doel. Dit probleem heeft geleid tot de volgende hoofdvraag:

Hoe kunnen leraren het zelfregulerend leren in de groepen 4 tot en met 6 tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel bevorderen?

Uit de literatuurstudie blijkt dat leerlingen voldoende kennis, een gemotiveerde houding en metacognitieve vaardigheden nodig hebben om te werken aan hun doel (Dijkstra, 2015). Het blijkt dat je als leraar het zelfregulerend leren kunt bevorderen door de sturing te delen (Boekaerts & Simons, 2003) en daarin te fungeren als rolmodel en als coach (Dijkstra, 2015). Uit het contextonderzoek blijkt uit een gesloten, gestructureerde vragenlijst dat de leerlingen bepaalde metacognitieve vaardigheden missen. Ook bij de leraren blijkt uit een gesloten, gestructureerde vragenlijst dat ze niet over voldoende kennis over het proces beschikken en nauwelijks feedback geven. Tot slot komt uit een focusgroepdiscussie naar voren dat enkele randvoorwaarden ontbreken, waardoor leraren geen tijd hebben voor het geven van feedback.

Vanuit deze conclusies is een ontwerp vormgegeven. Dit ontwerp richt zich in eerste instantie op het tegemoetkomen aan randvoorwaarden. Voor de leerlingen is het doelenplan aangepast en is een handleiding gemaakt om gericht te werken aan het doel. Vervolgens heeft er een kennisoverdracht plaatsgevonden met de leraren. Voor hen is er een handleiding en een feedbackposter ontworpen. Hiermee kunnen leraren zich ontwikkelen in het geven van feedback, waardoor het zelfregulerend leerproces wordt bevorderd.

Het oorspronkelijke idee was om de werking van het ontwerp te onderzoeken door middel van een begin- en eindmeting in de vorm van observaties bij leraren, gebaseerd op theorie en de conclusie uit het contextonderzoek. Ook zou er een eindmeting bij leerlingen plaatsvinden. Zij vullen gedeeltelijk dezelfde vragenlijst in als bij het contextonderzoek. Zowel de leraren als de leerlingen zouden deelnemen aan een eindevaluatie. Tot slot zou het ontwerp gemonitord worden door leraren en leerlingen een logboek in te laten vullen en deel te laten nemen aan tussenevaluaties. Dit is door maatregelen omtrent het coronavirus vervangen door een vragenlijst gebaseerd op de

leiderschapstool 'Leadership Practices Inventory' die Kouzes en Posner in 2005 ontwikkelden (aangepast overgenomen van KPZ, z.d.) en een vragenlijst naar aanleiding van een presentatie van het ontwerp.

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat het proces volgens de leraren over het algemeen prettig is verlopen. Hoewel het delen van een gezamenlijke visie verbeterd kon worden, hebben ze het gevoel dat ze veel steun en erkenning hebben gekregen tijdens het proces. Uit de feedback op het ontwerp blijkt dat er dankzij het ontwerp beter zou kunnen worden voldaan aan de randvoorwaarden en dat de leraren houvast zouden hebben aan het ontwerp om feedback te geven. Dit zou ervoor moeten zorgen dat metacognitieve vaardigheden groeien en zelfregulerend leren wordt bevorderd. Echter hangt het van verschillende factoren af of de leraar hierdoor ook meer inzicht krijgt in het lerend vermogen van de leerling. Daarnaast moet de tijd uitwijzen of het ontwerp ook daadwerkelijk ingezet gaat worden en of dit het zelfregulerend leren bevordert.

Summary

Subject: Improving self-regulated learning by providing feedback. *Research group:* Students and teachers of class four/five/six (of the Dutch school system). *Design:* An adapted plan to achieve objectives, manuals for students, transfer of know-how and manuals for teachers, feedback posters. *Method:* surveys, logbooks to assess during and after the research, available for students and teachers, observations of teachers, and surveys for participants who can give feedback. *Conclusion:* Students can work more effectively to achieve their goal. Teachers have, because of this method, more time to encourage self-regulated learning. By the use of the feedback poster teachers have the ability to stimulate metacognitive skills and gain insight into the learning process. However, time and space are conditional.

Earlier research, and the annual evaluation claims that there is a practical matter on the basis of self-regulated learning at De Korenbloem. The issue is that teachers do not have insight in the self-regulated learning process. The other obstacle is that they are uncertain how to guide the students appropriately. Because of this students get stuck and several issues arise, therefore they cannot continue working on their personal goal. This issue leads to the following main question:

How can teachers encourage students to work on their personal learning goal by the means of self-regulated learning in the classes four till six?

A literature study claims that students need a sufficient amount of knowledge, a motivated attitude, and metacognitive skills to work on their goal (Dijkstra, 2015). It seems to be true that a teacher can encourage self-regulated learning by separating the guidance (Boekaerts & Simons, 2003) and serve as a role model and coach (Dijkstra, 2015). A closed, structured survey claims that students lack metacognitive skills. The same goes for teachers, which is based on a closed, structured survey out of recent theory, that several cases are inadequate. They lack a sufficient amount of knowledge about the process, and barely give feedback. Finally, the focus group discussion shows that several conditions lack, and because of this teachers do not have time to give feedback.

The literature review and contextual research give form to the design. The design is focussing first of all on compensating the conditions. The objective is adapted for students and a manual is made to target the right working conditions. Secondly, a knowledge transfer has taken place for the teachers. A manual and feedback poster has been created for them. With this teachers can develop in giving feedback, and because of this the self-regulated process is encouraged.

The original plan was to research the effect of the design by doing begin and end measurements. These measurements were observed by teachers, based on theory and conclusions of the context research. Also at the end measurements would have taken place by students: they would answer a part of the survey, where some of the same questions were also used in the context research. Several teachers and students would be participants of the end evaluation. Finally, the plan would be monitored by letting teachers and students fill in a logbook and let them participate in intermediate evaluations. Because of the measures taken concerning the coronavirus, the research had to be replaced by a survey based on the leadership tool 'Leadership Practices Inventory' created by

Kouzes and Posner in 2005 (adapted from KPZ, n.d.) and a survey after a presentation of the design.

The results of the research show that teachers appreciated the course of process. However, parts of the shared vision could have been better, they had the feeling that they got much support and recognition during the process. The feedback concludes that with the design the conditions could have better met. The teachers should have, with the original plan, a guidance to give advanced feedback. This should create a growth in metacognitive skills and the self-regulated learning process. However, it is uncertain if the teacher would gain more insight in the learning ability of the student. Finally, time got to tell whether the design would be used at the school, and if it encourages self-regulated learning.

1. Introductie

In dit hoofdstuk wordt vanuit de context van de school en de aanleiding een probleemstelling ingeleid. De relevantie en actualiteit van het onderwerp worden besproken en het onderzoeksdoel wordt toegelicht. Enkele noodzakelijke begrippen zullen worden toegelicht. Vervolgens worden de hoofdvraag en deelvragen geschetst, waarna de structuur van deze thesis verduidelijkt zal worden.

1.1 Context

De Korenbloem is gelegen in Raalte en is één van de 22 scholen die vallen onder de stichting Mijnplein. De school telt momenteel 345 leerlingen die worden onderwezen door 26 leraren. De visie van de school richt zich op leiderschap. Leerlingen op De Korenbloem moeten vanuit een positief zelfbeeld de tijd en ruimte krijgen om verantwoorde keuzes te maken en zichzelf te ontwikkelen (Wolfs & Marrissink, 2019). Zij geven dit vorm door gebruik te maken van de zeven gewoonten van Stephen Covey, ook wel bekend als ‘The Leader in Me’ (Covey, Summers, & Hatch, 2015):

- Gewoonte 1: wees proactief;
- Gewoonte 2: begin met het einddoel voor ogen;
- Gewoonte 3: belangrijke zaken eerst;
- Gewoonte 4: denk win-win;
- Gewoonte 5: eerst begrijpen, dan begrepen worden;
- Gewoonte 6: creëer synergie;
- Gewoonte 7: houd de zaag scherp.

De leraren integreren deze zeven gewoonten in hun manier van lesgeven. De gewoonten richten zich vooral op persoonlijk gebied en op relaties met anderen, maar ook op cognitief gebied wil De Korenbloem eigenaarschap nastreven. Dit komt tot uiting in de schoolontwikkelingsvraag.

1.2 Aanleiding

De Korenbloem bevindt zich gedurende het schooljaar 2019-2020 in het laatste jaar van de onderzoekscyclus. De cyclus richt zich op het ontwikkelen van eigenaarschap, wat Zimmerman (2002) omschrijft als het in handen nemen van het eigen leerproces. Het eerste onderzoek richtte zich op het bevorderen van eigenaarschap door kindgesprekken in de groepen 1 t/m 4 (Gerritsen, 2018), waarbij een handleiding is ontworpen. Het tweede onderzoek richtte zich op het bevorderen van eigenaarschap in groep 4 t/m 8 tijdens het werken aan het leerdoel (Puthaar, 2019), waarbij een handleiding, doelenplan en doelenladder zijn ontworpen. Deze onderzoeken zijn meegenomen bij het kiezen van een richting voor dit onderzoek. Daarnaast is de schoolontwikkelingsvraag meegenomen, die vooral het volgen en vastleggen van de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van eigenaarschap betreft. Ook is de behoefte van het team meegenomen. Uit de jaarevaluatie blijkt dat zij vooral meer inzicht willen verkrijgen in het proces van het werken aan doelen en handvaten om dit op de juiste manier te begeleiden. Dit komt overeen met hetgeen uit de eindevaluatie van het vorig onderzoek blijkt; er is weinig tijd en ruimte voor het werken aan doelen, weinig inzicht in het proces en weinig dialoog over het proces. Met het huidige onderzoek moet aangesloten worden bij het onderzoek van vorig jaar, de behoeftes van het team en de schoolontwikkelingsvraag.

1.3 Praktijkprobleem

Leerlingen creëren eigenaarschap wanneer zij vanuit motivatie, betrokkenheid, een hoge mate van self-efficacy en volharding zelfregulerend zijn in hun leerproces. Volgens Zimmerman (2002) is dit zelfregulerend leren een actief en constructief proces waarin een leerling doelstellingen leert te bepalen, zelf initiatief toont en verantwoordelijkheid leert te nemen voor zijn eigen leerproces. Dit proces vindt plaats in drie cyclische fases: voorbereiden, realiseren en reflecteren. Leerlingen op De Korenbloem kiezen zelf een doel op reken- of spellinggebied. Dankzij vorige onderzoeken van Gerritsen (2018) en Puthaar (2019) wordt er op de juiste wijze gewerkt aan de voorbereidingsfase en de reflectiefase. De realisatiefase, waarin leerlingen werken aan het doel en hierin begeleiding krijgen van de leraar, gaat moeizaam. Dit blijkt uit de jaarevaluatie en het vorig onderzoek. Leerlingen en leraren geven hierin aan dat het opstellen van een doel lukt, maar dat ze daarna vastlopen. Leerlingen weten niet hoe ze aan het doel moeten werken en wanneer het doel behaald is. Daardoor zijn ze niet gemotiveerd of gaan ze te snel over naar een volgend doel. Leraren geven aan niet te weten niet hoe ze dit proces moeten begeleiden.

Volgens Ten Cate, Snell, Mann & Vermunt (2004) moet je leerlingen bij het ontwikkelen van zelfregulatie helpen. Echter neemt mate van sturing door de leraar steeds meer af. Voor de leerlingen op De Korenbloem begint dit probleem dus vooral in de middenbouw, waar zij onder begeleiding het zelfregulerend leren zouden moeten ontwikkelen. Echter geven zij in het onderzoek van Puthaar (2019) aan weinig begeleiding hierin te krijgen. In de bovenbouw komen zij verder in de problemen: ze horen minder begeleiding te krijgen, maar zelf lukt het ook nog niet. Ook de leraren in de middenbouw ervaren dit als een probleem. Zij gaven in vorig onderzoek aan niet te beschikken over de juiste kennis, vaardigheden en tijd om de ontwikkeling van het zelfregulerend leren goed te begeleiden (Puthaar, 2019). Hierdoor lieten ze de leerlingen vooral zelfstandig hun gang gaan, terwijl ze hier nog niet klaar voor waren. De leraren in de bovenbouw waren hierdoor genooddaakt het proces nog intensief te begeleiden. Echter liepen zij vervolgens tegen hetzelfde probleem aan als hun collega's in de middenbouw. Ook hier moesten leerlingen vooral zelfstandig aan het werk, zonder de vaardigheden te hebben ontwikkeld. Dit vormt een probleem, omdat de ontwikkeling van zelfregulerend leren samengaat met het ontwikkelen van eigenaarschap, iets wat leerlingen nodig zullen hebben in de huidige maatschappij en het toekomstig beroepsleven (SLO, 2019). Dit wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

1.4 Relevantie en actualiteit

Leerlingen moeten ten eerste volgens SLO (2019) worden voorbereid op de huidige maatschappij. Dit houdt in dat leerlingen moeten kunnen omgaan met veranderingen, zelfstandig moeten kunnen handelen en eigen verantwoordelijkheid moeten kunnen nemen. Ook het toekomstig beroepsleven zal in het teken staan van een leven lang leren. Door te werken aan eigenaarschap bereid je leerlingen voor op deze toekomst. Hier sluit één van de kernpunten van Mijnplein bij aan. Zij vinden namelijk dat leraren, scholen, maar ook leerlingen eigenaar mogen zijn van hun ontwikkeling (Mijnplein, 2019). Daarnaast werkt de school met het onderwijsconcept 'The Leader in Me'. Hierdoor wordt er gewerkt aan de vaardigheid leiderschap, wat weer past binnen het kernbegrip eigenaarschap. Concluderend is het dus voor meerdere betrokkenen van belang dat dit onderzoek vervolg geeft aan het begrip eigenaarschap.

1.5 Doel onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het bevorderen van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het leerdoel bij leerlingen in de middenbouw. Dit moet gedaan worden door het geven van de juiste begeleiding. Daardoor worden deze leerlingen meer eigenaar van hun leerproces. Zowel het team als de leerlingen wensen een verbetering bij het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel. Het team richt zich hiervoor op de begeleiding. Uit de jaarevaluatie blijkt dat zij meer inzicht in het proces, tijd om begeleiding te bieden en kennis om dit te doen wensen. Uit de eindmeting bij leerlingen (Puthaar, 2019) blijkt dat zij graag een betere begeleiding willen bij het werken aan het leerdoel. Zij geven in de eindmeting van vorig onderzoek aan behoefte te hebben aan gesprek en instructie. Deze twee wensen kunnen goed gecombineerd worden, wat de haalbaarheid van dit onderzoek verhoogt.

1.6 Begripsdefiniëring en afbakening

Eigenaarschap

Eigenaarschap kan op verschillende manieren gedefinieerd worden. Daarom is er op De Korenbloem gekozen om uit te gaan van één definitie, namelijk: “Students taking ownership of their own learning, a process that has become known as selfregulated learning” (Zimmerman, 1990, p. 5). Het begrip hangt nauw samen met enkele andere begrippen als motivatie, betrokkenheid, zelfregulerend leren, metacognitieve vaardigheden, self-efficacy en volharding (Hintze, Burke en Beyerlein, 2013).

Zelfregulerend leren

Volgens Zimmerman (2002) is zelfregulerend leren een actief en constructief proces, waarin een leerling eigen doelstellingen bepaalt en initiatief en verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leerproces. Een leerling beslist zelf wat en hoe hij wil leren. Dit proces bestaat uit drie cyclische fases, namelijk de voorbereidende fase, de realisatiefase en de reflectiefase. Om deze fases goed te doorlopen moeten leerlingen beschikken over de juiste houding en voldoende kennis en vaardigheden (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014).

Metacognitie

Dijkstra (2015) concludeert dat metacognitie het vermogen om na te denken over je eigen gedachten en manier van redeneren en leren betreft. Dit begint op vierjarige leeftijd en ontwikkelt zich de gehele basisschooltijd door. Metacognitie kan worden onderscheiden in metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden (Veenman, 2015).

Coaching

Een specifieke manier van begeleiden, met gedeelde sturing. Volgens NOBCO (2019) heeft coachen als doel het eigenaarschap te ontwikkelen en ervoor te zorgen dat leerlingen zelfregulerend zijn in het leerproces. Een leraar stimuleert en ondersteunt de leerlingen in hun individuele leerproces door het stellen van vragen en het geven van feedback (Slooter, 2018).

Feedback

Het geven van goede feedback heeft positieve invloed op het zelfregulerend leren (Hattie en Timperley, 2007; Van Hirtum, 2018; Kneyber, 2013). Daarbij moeten steeds vragen gesteld worden in drie verschillende categorieën: feed up, feedback en feed forward. Deze vragen kunnen volgens Hattie en Timperley (2007) op vier niveaus gesteld worden: op taak of product, leerproces, zelfregulatie of persoonlijk niveau.

1.7 Vraagstelling

Hoofdvraag:

Hoe kunnen leraren het zelfregulerend leren in de groepen 4 tot en met 6 tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel bevorderen?

Generieke kennis:

1. Wat wordt verstaan onder het begrip zelfregulerend leren?
2. Wat kun je van leerlingen verwachten op het gebied van zelfregulerend leren bij het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel?
3. Wat is de rol van de leraar bij de bevordering van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel?

Context kennis:

4. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel bij leerlingen wat betreft kennis, vaardigheden en houding?
5. Wat is de huidige stand van zaken met betrekking tot de rol van de leraar tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?

Ontwerp kennis:

6. Hoe heeft het ontwerp de rol van de leraar beïnvloed bij het bevorderen van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het doel?
7. Hoe heeft het ontwerp de metacognitieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel beïnvloed?
8. Hoe is het uitvoeren van het ontwerp in de groepen 4 tot en met 6 verlopen?

1.8 Structuur thesis

De thesis is opgebouwd volgens een bepaalde structuur. In hoofdstuk 2 wordt er in de literatuurstudie antwoord gegeven op de generieke kennisvragen. In hoofdstuk 3 wordt het contextonderzoek beschreven. Eerst worden de methoden van dataverzameling weergegeven en vervolgens de resultaten. Aan de hand daarvan worden conclusies getrokken, die antwoord geven op de context kennisvragen. De generieke kennis en de context kennis komen samen in hoofdstuk 4, waarin het ontwerp wordt beschreven. In hoofdstuk 5 wordt beschreven hoe er onderzoek naar dit ontwerp wordt gedaan, om vervolgens antwoord te kunnen geven op de kennisvragen over het ontwerp en de hoofdvraag. In hoofdstuk 6 worden mogelijke beperkingen van dit onderzoek en discussiepunten geschetst, waarnaar aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor vervolgonderzoek gedaan worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal door middel van een literatuurstudie in paragraaf 2.2 antwoord gegeven worden op de onderstaande generieke vragen, waarna er in paragraaf 2.3 een conclusie wordt getrokken.

1. Wat wordt verstaan onder het begrip zelfregulerend leren? (beantwoording in §2.2.1)
2. Wat kun je van leerlingen verwachten op het gebied van zelfregulerend leren bij het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel? (beantwoording in §2.2.2)
3. Wat is de rol van de leraar bij de bevordering van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel? (beantwoording in §2.2.3)

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Zelfregulerend leren

Dit hoofdstuk begint met de definiëring van zelfregulerend leren. Vervolgens worden de verschillende fases in het proces van zelfregulerend leren uiteengezet.

Definitie

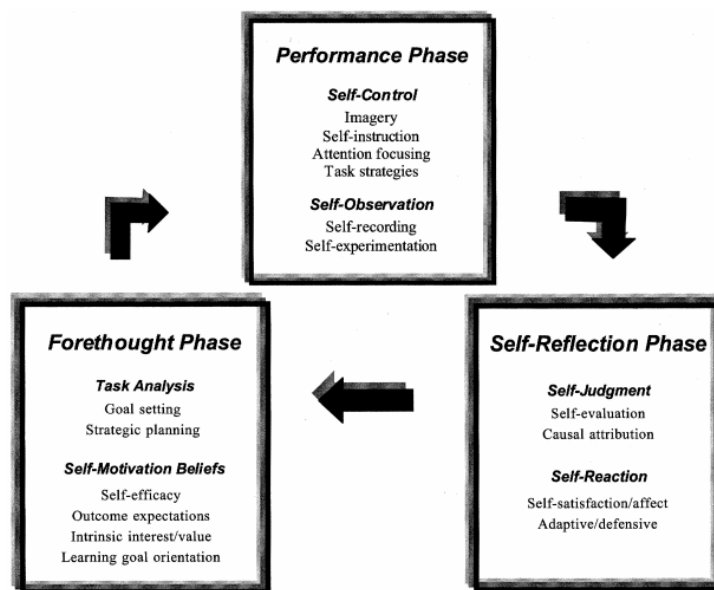
Om het begrip zelfregulerend leren helder te definiëren wordt er eerst gekeken naar het overkoepelende begrip, in dit geval eigenaarschap. Zimmerman (1990) definieert eigenaarschap op de volgende manier: “Students taking ownership of their own learning, a process that has become known as selfregulated learning” (p. 5). Het begrip is volgens Hintze et al. (2013) nauw verweven met een aantal andere begrippen, zoals motivatie, betrokkenheid, zelfgestuurd of zelf gereguleerd leren, metacognitieve vaardigheden, self-efficacy en volharding. De ontwikkeling van eigenaarschap begint volgens Kennisronde (2017) bij motivatie en betrokkenheid. Conley en French (2013) beschrijven motivatie als de interne toestand van de leerling en betrokkenheid als de uiting hiervan. Vanuit motivatie en betrokkenheid vormt de leerling persoonlijke leerdoelen en ontstaat er een drive om die te behalen. Wanneer de leerling hier bewust mee aan de slag gaat is er volgens Kennisronde (2017) sprake van zelfregulerend leren, waarbij zij metacognitieve vaardigheden inzetten om het proces goed door te komen. Wanneer zij inzien dat zij de controle kunnen nemen over het leerproces, zal dat hun gevoel van self-efficacy vergroten. Dit is het vertrouwen in eigen kunnen (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). Dit heeft volgens Kennisronde (2017) positieve invloed op het doorzettingsvermogen, de motivatie en de betrokkenheid, wat de cirkel rond maakt.

Wanneer er verder ingezoomd wordt op het deelaspect zelfregulerend leren, valt dit op verschillende manieren te definiëren. De definities komen veelal overeen of vullen elkaar aan. “In self-directed learning, the heart of all definitions is that the control over all educational decisions is in the hands of the learner” (Stubbé & Theunissen, 2008, p. 12). De leerling beslist zelf wat hij wil leren en hoe hij dit kan bereiken. Zimmerman (2002) concludeert dat dit een actief en constructief proces is. Qua houding betekent dit dat de leerling tijdens dit proces zelfstandig en gemotiveerd is. Hij neemt initiatief en verantwoordelijkheid voor de sturing van het eigen leerproces (Kostons et al., 2014; Zimmerman, 2002). Daarvoor moet een leerling beschikken over kennis en vaardigheden (Kostons et al., 2014). Ondanks dat het een begrip is dat al jaren terug te vinden is in de literatuur, is zelfregulerend leren meer dan ooit van belang als voorbereiding op de snel veranderde maatschappij. Het behoort daarom ook tot de 21^e -eeuwse vaardigheden (SLO, 2019).

Fases

In verschillende onderzoeken is het zelfregulerend leerproces inzichtelijk gemaakt door het op te delen in fases. Eén van de verdelingen is die van Zimmerman (2002), bestaande uit de voorbereidingsfase, realisatiefase en reflectiefase. SLO (2019) spreekt over drie stappen in het proces, genaamd vooraf, tijdens en na. Pintrich (in Panadero, 2017) verdeelt het in vier fases, namelijk (1) voorddenken, planning en activatie, (2) monitoren, (3) controleren en (4) reactie en reflectie. Omwille van de sterke overlap tussen de definities, indelingen en invullingen hiervan die door de verschillende auteurs worden gegeven, beperkt dit onderzoek zich tot de fases die Zimmerman (2002) beschrijft.

In iedere fase van Zimmerman (2002) vallen twee processen te onderscheiden, zoals te zien is in Figuur 1. In de voorbereidingsfase gaat het om processen en overtuigingen die optreden voor het leren kan beginnen. Zimmerman (2002) spreekt hier van taakanalyse en zelfmotivatie. Taakanalyse omvat het stellen van doelen en het strategisch plannen. De leerling is vooral bezig met het opstellen van een plan over hoe het doel behaald kan worden. Zelfmotivatie omvat het in beeld krijgen van de overtuigingen van een student wat betreft het leren. Een leerling moet zicht krijgen op en zich bewust zijn van verwachtingen, bekwaamheid en motivatie met betrekking tot het leerdoel. In de realisatiefase draait het om de processen die tijdens het leren plaatsvinden (Zimmerman, 2002). De processen die hier vallen te onderscheiden zijn zelfcontrole en zelfobservatie. Met zelfcontrole wordt het gebruiken van de strategieën of methodes die in de voorbereidingsfase zijn gekozen bedoeld. Hierbij gaat het bijvoorbeeld over zelfinstructie, het focussen van aandacht of het inzetten van taakstrategieën. Het tweede proces, de zelfobservatie, houdt in dat de lerende zichzelf observeert tijdens het uitvoeren van de taak. Dat kan enerzijds door zaken te noteren en anderzijds door te experimenteren. Zo wordt er onderzocht wat het beste werkt voor de lerende. Stubbé en Theunissen (2008) voegen hier nog aan toe dat het monitoren van prestaties, gedachten en resultaten omvat, met betrekking tot het doel en bijbehorend proces. In de reflectiefase gaat het om processen die plaatsvinden na de inspanning van het leren (Zimmerman, 2002). Hier gaat het om zelfoordeel en zelfreactie. Bij zelfoordeel wordt in eerste instantie eigen prestaties vergeleken met een bepaalde standaard, zoals eerder gemaakt werk of werk van iemand anders. Vervolgens wordt er naar een oorzaak gezocht voor de fouten of successen. Zelfreactie omvat vervolgens de gevoelens die daarbij opgeroepen worden.



Figuur 1. Fases en onderliggende processen van het zelfregulerend leren. Overgenomen uit *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview* door B. J. Zimmerman, 2002 (<https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>).

2.1.2 Vaardigheden voor zelfregulerend leren

Bij de definiëring van zelfregulerend leren zijn al enkele belangrijke aspecten besproken wat betreft kennis, houding en vaardigheden. Zo zijn cruciale factoren binnen de houding de motivatie, betrokkenheid, het vertrouwen in eigen kunnen en doorzettingsvermogen. Verder is ook de beschikking tot voldoende kennis en vaardigheden van belang. Hier wordt in het volgende hoofdstuk dieper op ingegaan.

Metacognitie

Iedere fase van het zelfregulerend leren bevat verschillende processen, zoals hierboven beschreven is. Om de verschillende processen goed door te lopen, heeft een leerling volgens Dijkstra (2015) metacognitie nodig. Metacognitie kan op verschillende manieren omschreven worden. Dijkstra (2015) omschrijft het als een vermogen om na te denken over eigen gedachten en de manier van leren en redeneren. Zimmerman (2002) voegt in zijn definitie toe dat het om drie belangrijke aspecten gaat, genaamd het bewustzijn over hoe je zelf denkt, het inschatten van je eigen sterktes en zwaktes en je strategieekennis. Vos (2001) sluit hierbij aan door te zeggen dat het gaat over kennis: het kennen van jezelf, anderen en je eigen kennis. Hij concludeert het volgende: “Basic to the concept of metacognition is thinking about one’s own thoughts” (Vos, 2001, p. 16), dit vat de verschillende omschrijvingen goed samen.

De ontwikkeling metacognitie begint ongeveer op vierjarige leeftijd (Dijkstra, 2015). Tussen het derde en vijfde levensjaar ontwikkelt een kind een ‘Theorie of Mind’. Het kind beseft dat zijn eigen kennis en denken niet hoeft te corresponderen met dat van iemand anders (Veenman, 2015). Dit is het startpunt van de metacognitieve ontwikkeling, wat zich de gehele basisschooltijd blijft ontwikkelen. Juist op jonge leeftijd laten leerlingen positieve effecten zien op het gebied van metacognitie en zelfregulerend leren (Dhuyvetter, 2014; Herman, 2013). Ze onthouden snel bepaalde strategieën en attitudes. Ook zijn de leerstijlen snel en eenvoudig te veranderen. Echter blijkt wel dat leerlingen tot de leeftijd van zeven jaar naïef en te optimistisch denken over hun vermogen om te leren (Zimmerman, 1990). Volgens Veenman (2015) kan metacognitie onderscheiden worden in twee componenten, namelijk metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden.

Metacognitieve kennis

Volgens Veenman (2015) houdt metacognitieve kennis in dat een leerling weet hoe een gegeven taak het meest efficiënt aangepakt kan worden. Dat houdt in dat een leerling (1) weet welke leerstrategieën er zijn en (2) waarom en wanneer je een bepaalde strategie toepast. Kostons et al. (2014) voegen hieraan toe dat een leerling duidelijk het doel voor ogen heeft en weet welke kennis en vaardigheden hij zelf bezit. Simons concludeert (in De boer & Koens, 1995) dat een leerling door metacognitieve kennis weet hoe denken, onthouden en leren in elkaar zit, zodat hij de juiste beslissingen kan nemen gedurende het leerproces. Metacognitieve kennis is dan ook voorwaardelijk voor metacognitieve vaardigheden. Er zijn volgens Simons zeven typen metacognitieve kennis waarover leerlingen zouden moeten beschikken. Dit omvat kennis over: (1) de uitvoering van de aangedragen strategieën, (2) specifieke leerstrategieën, (3) wanneer een bepaalde strategie nuttig is, (4) wat voor soort leerling je zelf bent, (5) wat je zelf weet, (6) je zelfbeeld in zijn algemeenheid en (7) het leerdoel en het leerproces (in De boer & Koens, 1995).

Metacognitieve vaardigheden

Metacognitieve vaardigheden zijn volgens Slooter (2015) studievoordigheden in de breedste zin van het woord. Het gaat volgens Veenman (2015) om het toepassen van de metacognitieve kennis door het leerproces de juiste richting op te sturen. Het zijn regulerende vaardigheden die een leerling in eerste instantie nodig heeft om zich op een leertaak te oriënteren, de leertaak te plannen en een aanpak te kiezen. Vervolgens heeft hij de vaardigheden nodig om het leerproces te bewaken, te toetsen en eventueel bij te sturen. Na het behalen van het doel zijn metacognitieve vaardigheden van belang voor het reflecteren en evalueren (Veenman, 2015). Veenman concludeert dat metacognitieve vaardigheden, in tegenstelling tot bijvoorbeeld intelligentie, niet vastliggen. Ze kunnen aangeleerd worden. Zimmerman (1998) heeft verschillende metacognitieve leerstrategieën opgesteld, die in recenter onderzoek van Kostons et al. (2014) zijn vernieuwd. In verschillende onderzoeken zijn deze metacognitieve vaardigheden gekoppeld aan de fases van zelfregulerend leren van Zimmerman (De Boer, Bergstra, & Kostons, 2012; Slooter, 2018; Vermunt, 1992). Wanneer leerlingen werken aan het leerdoel, bevinden zij zich in de realisatiefase (Zimmerman, 2002). Om deze fase goed door te komen, moeten zij dus het proces bewaken, diagnosticeren en bijsturen (zie Tabel 1).

Tabel 1

Metacognitieve vaardigheden per fase

Fase van zelfregulerend leren	Metacognitieve vaardigheden
Vorbereidingsfase	Oriënteren
	Plannen
Uitvoeringsfase	Proces bewaken
	Diagnosticeren
	Bijsturen
Evaluatiefase	Toetsen
	Evalueren
	Reflecteren

Opmerking: Gegevens afkomstig van De Boer, Bergstra en Kostons, 2012.

Proces bewaken

Bij de procesbewaking toetst de leerling het leerproces aan een plan en houdt hij vorderingen en (on)begrip bij (Kostons et al., 2014; Vermunt, 1992; Zimmerman, 1998). Hiervoor moet hij eigen activiteit observeren en controleren of dit de gewenste richting ingaat. Voorbeelden van activiteiten in deze categorie zijn volgens Vermunt (1992) het vaststellen dat men iets niet goed begrijpt of het waarnemen dat men zenuwachtig wordt. Zimmerman (1998) voegt hieraan toe dat de leerling zorgt voor een taakgerichte omgeving en dat hij zichzelf leerinhouden uitlegt, extra oefent waar nodig en de genomen stappen kan verwoorden.

Diagnosticeren

Het diagnosticeren omvat het vaststellen van het niveau van eigen kennis (Kostons et al., 2014; Vermunt, 1992; Zimmerman, 1998). Volgens Vermunt (1992) stelt de leerling hiaten in de kennis en vaardigheden vast. Daarnaast denkt hij na over de oorzaken van zijn moeilijkheden of successen. Voorbeelden van activiteiten in deze categorie zijn onderzoeken waarom men een probleem niet kan oplossen en zoeken naar de oorzaak van een bepaald resultaat. Hiermee controleren zij hun eigen ontwikkeling (Zimmerman, 1998).

Bijsturen

Door deze vaardigheid in te zetten, brengt de leerling veranderingen aan in de oorspronkelijke planning (Kostons et al., 2014; Vermunt, 1992). Dit doet de leerling volgens Vermunt (1992) op basis van de bewaking van het proces en het diagnosticeren. De bijsturing heeft betrekking op de activiteit, het leerdoel en de leerinhoud. Zo kan een leerling bijvoorbeeld ervoor zorgen dat hij gemotiveerd blijft, meer tijd besteed aan het leren of een leerstofonderdeel laten vallen. Zimmerman (1998) voegt hieraan toe dat een leerling ook hulp gaat zoeken wanneer dit nodig blijkt te zijn.

2.1.3 Rol leraar

Ondanks dat het zelfregulerend leren draait om de zelfstandigheid van de leerling, heeft de leraar ook nog een cruciale rol. In dit hoofdstuk wordt de taak van de leraar verder uitgewerkt.

Soorten sturing

Binnen de ontwikkeling van het zelfregulerend leren zijn er drie maten van sturing: externe-, gedeelde- en interne sturing (Boekaerts & Simons, 2003; Ten Cate, et al., 2004; Van Beek, 2015). Bij externe sturing heeft de leraar de grootste rol, hij stuurt het hele proces. Bij gedeelde sturing werken leraar en leerling samen aan het proces. Bij interne sturing stuurt de leerling het hele proces zelf, zonder hulp of begeleiding van de leraar. De beste sturing bij het zelfregulerend leren is een combinatie van de drie soorten. Er moet een geleidelijke overgang plaatsvinden van externe sturing, via de gedeelde sturing, naar interne sturing (Kostons et al., 2014). In de middenbouw bevindt dit proces zich in de tweede fase, de gedeelde sturing. Kenmerkend voor deze sturing is dat de leraar in deze fase model is en de leerlingen stimuleert en ondersteunt (Van Beek, 2015). Dit sluit aan bij de theorie van Dijkstra (2015), die concludeert dat de leraar twee rollen kan aannemen bij het aanleren van metacognitieve vaardigheden. De leraar kan optreden als coach en als rolmodel. De rol van de leraar bij het zelfregulerend leren en de rol van de leraar bij het aanleren van metacognitieve vaardigheden komen dus overeen met elkaar. De leraar moet optreden als rolmodel en coach.

Rolmodel

De leraar kan op verschillende manieren fungeren als rolmodel voor zijn leerlingen volgens Dijkstra (2015). Ten eerste kan hij zelf de vaardigheden gebruiken en benoemen. Ook kan hij werken met hints. Dit zijn volgens Kostons et al. (2014) vragen die een bepaalde gedachte bij een leerling uitlokken. Tot slot zou de leraar modeling kunnen inzetten. De leraar doet voor hoe de leerling te werk zou moeten gaan, met de juiste strategieën (Kostons et al., 2014).

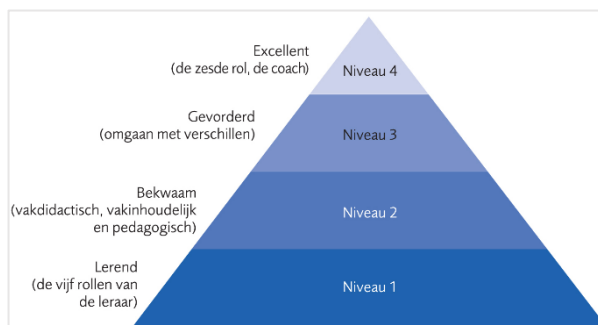
Coach

Coachen gaat over de wijze van communiceren om leerlingen hun kracht te laten vinden en die krachten in te zetten (Van Leeuwen, 2018). Het coachen heeft als doel het eigenaarschap van de leerling te ontwikkelen en ervoor te zorgen dat de leerling uiteindelijk zelfregulerend is in het leerproces (NOBCO, 2019). Volgens Voerman (2018) moet er een vorm van interactie ontstaan tussen leraar en leerling, waarbij de leraar zowel feedback geeft als vragen stelt. Hierdoor wordt het reflectieproces van de leerling bevorderd. Dit moet volgens Slooter (2018) gericht zijn op de vaardigheden die nodig zijn voor het zelfregulerend leren, zoals de metacognitieve vaardigheden.

De basis

Een leraar kan volgens Slooter (2018) pas coachen als hij een aantal basisvaardigheden beheerst: rollen van een leraar. Iedere leraar begint vaak op niveau 1, bij het ontwikkelen van de vijf basisvaardigheden (Figuur 2). Vanuit deze basis kan de leraar zich verder ontwikkelen naar de volgende niveaus. Wanneer hij alle niveaus heeft doorlopen, bevindt de leraar zich op het vierde niveau en mag hij zichzelf coach noemen (de zesde rol). De 6 verschillende rollen van de leraar zijn volgens Slooter (2018): gastheer, presentator, didacticus, pedagoog, afsluiter en coach. De gastheer zorgt voor een goede relatie met de leerlingen door met ieder individu contact te maken. De presentator neemt de leiding. Hij zorgt voor een duidelijk lesdoel en lesprogramma. De didacticus zorgt ervoor dat de leerlingen daadwerkelijk iets leren. Hij zorgt dat ze leren vanuit een actieve houding en biedt vervolgens op de juiste manier de stof aan. Het zorgen voor een veilig klimaat in de klas is de rol van de pedagoog. Hij geeft positieve feedback. De afsluiter zorgt vanzelfsprekend voor een goede afsluiting, en stelt daarbij de juiste vragen. Concluderend is het dus van belang dat een leraar niet alleen beschikt over vaardigheden om te coachen, maar ook over allerlei andere vaardigheden. De rol van de coach kan worden gezien als verdieping. De basisrollen worden nog steeds toegepast, maar dan vanuit een coachend perspectief.

Naast basisvaardigheden, moet er ook aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan. Zo geeft Wingerden (in Leerling2020, 2019) aan dat coachen structureel op het rooster gezet moet worden, gezien het anders te weinig aandacht krijgt. Ook moet het duidelijk zijn hoe leerlingen aan de slag kunnen met het doel. Kortom, de leraar moet zijn aandacht volledig kunnen richten op het coachen en minder op de randvoorwaarden rondom het werken aan het leerdoel.



Figuur 2. De leerlijn van de leraar. Overgenomen uit Martie Slooter: 'De vijf rollen zijn de basis, en nu verder!' door N. Kramer, 2018 (<https://martieslooteracademie.nl/wp-content/uploads/2018/04/Artikel-Beter-Begeleiden-over-Martie-Slooter-en-de-zes-rollen-van-de-leraar.pdf>).

Feedback

Wanneer er sprake is van een zekere basis kan de leraar gaan coachen. Eerder werd al gesteld dat het hierbij vooral gaat om het geven van feedback en het stellen van vragen (Voerman, 2018). Feedback wordt door Hattie en Timperley (2007) gedefinieerd als: “information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding” (p. 81). In de context van zelfregulerend leren gaat het dus om de informatie die de leraar aan de leerling geeft met betrekking tot zijn leren, als gevolg van een prestatie. Het geven van de juiste feedback is van belang voor de ontwikkeling van het zelfregulerend leren (Hattie & Timperley, 2007; Kneyber, 2013; Van Hirtum, 2019). Het helpt de leerlingen volgens Van den Bergh en Ros (2015) om de metacognitieve kennis en vaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn voor het zelfregulerend leren.

Hattie en Timperley (2007) hebben in hun onderzoek een feedbackmodel ontworpen. Door antwoord te geven op de vragen van het model verkrijgt de leerling inzicht in hoeverre hij nog moet groeien om het gewenste niveau te bereiken. Er staan in dit model drie vragen centraal:

1. Feed up. Dit richt zich op de vraag: waar werk ik naartoe? Het doel van deze vraag is dat de verwachte prestatie helder wordt.
2. Feedback. Dit richt zich op de vraag: hoe doe ik het tot nu toe? Het doel van deze vraag is duidelijk krijgen waar de leerling staat. Het heeft betrekking op alle tot dan toe geleverde prestaties.
3. Feed forward. Dit richt zich op de vraag: hoe nu verder? Het is duidelijk waar de leerling staat en waar hij heen moet, nu moet alleen nog duidelijk worden hoe de leerling naar de gewenste situatie kan komen. Aan welke ontwikkelpunten dient de leerling aandacht te besteden?



Figuur 3. Goede feedback. Overgenomen uit *Bouwsteen 4: Iedere dag een portie feedback* van L. Goos, 2017 (<https://oabdekkers.nl/2017/08/15/bouwsteen-4->

De feedbackvragen kunnen volgens Hattie en Clarke (2019) op verschillende niveaus gesteld worden. Ten eerste kunnen feedbackvragen gesteld worden op de taak of het product. Dit richt zich op de al dan niet correcte uitvoering van de taak. Een opmerking die gemaakt kan worden is bijvoorbeeld: ‘De antwoorden zijn niet goed.’ Ook kan feedback op procesniveau gegeven worden. Van Hirtum (2019) concludeert dat dit gericht is op het onderliggend proces bij de uitvoering van de taak. Een vraag die gesteld kan worden is bijvoorbeeld: ‘Waarom heb je de taak op deze wijze aangepakt?’ Verder kan er volgens Hattie en Clarke (2019) feedback gegeven worden op niveau van zelfregulatie. Dit is gericht op het monitoren en reguleren van het leerproces (Van Hirtum, 2019). Een vraag die gesteld zou kunnen worden is: ‘Wat vind jij de sterke en minder sterke punten van deze opdracht en hoe zou jij nog kunnen groeien?’ Tot slot kan er feedback gegeven worden op persoonlijk niveau, wat gericht is op het individu (Hattie & Clarke, 2019) Dit leidt niet direct tot verbetering van de resultaten, omdat het gericht is op iets waar de leerling geen controle over heeft. Een uitspraak die hier gedaan zou kunnen worden is: ‘Wat ben je toch een slordige leerling.’

Goede feedback moet het aan een aantal voorwaarden voldoen:

- Het moet formatief zijn. Formatieve feedback wordt, in tegenstelling tot summatieve feedback, als tussenbeoordeling gegeven (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer feedback tijdens het proces wordt gegeven, kunnen leerlingen het direct gebruiken om prestaties te verbeteren;
- De feedback moet volgens William (in Kneyber, 2013) gericht zijn op het leerproces en niet op het resultaat;
- De feedback moet ondersteund zijn, waardoor de leerling zich bewust wordt van de ontwikkeling (Van Hirtum, 2019). In tegenstelling tot correctieve feedback en uitleg gevende feedback houdt de leerling bij ondersteunende feedback de mogelijkheid om zelf keuzes te maken. Dit kan de leraar doen door begeleidende en gerichte vragen te stellen.
- De feedback moet gegeven worden volgens het feedbackmodel van Hattie en Timperley (2007).
- De feedback moet op het taakniveau, procesniveau en zelfregulatie niveau gegeven worden (Hattie & Clarke, 2019).

Kennis en houding

Naast de vaardigheden die nodig zijn voor de begeleiding van zelfregulerend leren, zoals modeling en feedback geven, zijn ook kennis en houding van belang. Uit onderzoek van Schalkers (2014) blijkt dat leraren voldoende kennis moeten hebben over het zelfregulerend leren. Zo moeten ze bijvoorbeeld weten wat metacognitie is en hoe het proces eruit ziet. Wanneer ze dit niet weten, kunnen ze hier ook niet op coachen. Daarnaast moet er een positieve houding zijn tegenover het zelfregulerend leren. Er moet een grote mate van self-efficacy zijn (Hattie, 2013). Niet alleen de leerling, maar ook de leraar moet vertrouwen en geloof hebben dat de leerling zichzelf kan laten slagen tijdens het leren.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat eigenaarschap een breed concept is. Binnen dit concept kan zelfregulerend leren globaal aangeduid worden als een proces waarbij de leerling zelf beslist wat hij wil leren en hoe hij dit kan bereiken (Stubbé & Theunissen, 2008). Dit proces kan worden verdeeld in de voorbereidingsfase, realisatiefase en reflectiefase (Zimmerman, 2002). In iedere fase vallen volgens Zimmerman (2002) twee processen te onderscheiden. In de voorbereidingsfase gaat het om taakanalyse en zelfmotivatie, in de realisatiefase om zelfcontrole en zelfobservatie en in de reflectiefase om zelfoordeel en zelfreactie.

Om de bovenstaande processen goed door te komen is metacognitie nodig (Dijkstra, 2015), wat in het kort omschreven kan worden als “thinking about one’s own thoughts” (Vos, 2001, p. 16).

Volgens Veenman (2015) kan metacognitie zich onderscheiden in twee componenten, genaamd metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden. Metacognitieve kennis omvat de kennis over hoe een bepaalde taak aangepakt moet worden. Het gaat daarbij om kennis van leerstrategieën en kennis over eigen kennis en vaardigheden (Kostons et al., 2014; Veenman, 2015).

Metacognitieve vaardigheden zijn de vaardigheden die een leerling nodig heeft om, op grond van metacognitieve kennis, het leerproces in de juiste richting te sturen (Veenman, 2015).

Tijdens het werken aan het doel heeft een leerling de volgende metacognitieve vaardigheden nodig: proces bewaken, diagnosticeren en bijsturen (De Boer et al., 2012; Slooter, 2018; Vermunt, 1992).

Tijdens het bewaken van het proces toetst de leerling het leerproces aan het plan en houdt hij vorderingen en (on)begrip bij (Kostons et al., 2014; Vermunt, 1992; Zimmerman, 1998). Bij diagnosticeren gaat het om het vaststellen van het niveau van eigen kennis (Kostons et al., 2014; Vermunt, 1992; Zimmerman, 1998). Hiaten worden vastgesteld en er wordt naar oorzaken voor moeilijkheden of succes gezocht (Vermunt, 1992). Op basis van de resultaten na uitvoering van de voorgaande vaardigheden kan het proces bijgestuurd worden. De leerling kan de activiteit, het leerdoel of de leerinhoud veranderen (Kostons et al., 2014; Vermunt, 1992).

De leraar heeft een wisselende rol in het bevorderen van zelfregulerend leren en de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. In het begin zal er externe sturing moeten plaatsvinden, wat geleidelijk over moet gaan via gedeelde sturing naar interne sturing (Boekaerts & Simons, 2003; Ten Cate, et al., 2004; Van Beek, 2015). In de middenbouw is het proces gevorderd tot gedeelde sturing, waarbij de leraar volgens Dijkstra (2015) fungeert als rolmodel en coach. In zijn taak als rolmodel gebruikt de leraar zelf metacognitieve vaardigheden, geeft hij hints en doet de leraar aan modeling (Dijkstra, 2015; Kostons et al., 2014). De coachende leraar bezit een aantal basisvaardigheden. Volgens Slooter (2018) zorgt hij ervoor dat hij met iedere individuele leerling een goede relatie heeft, hij de leiding neemt, leerlingen daadwerkelijk iets leren, er een veilig klimaat heerst en de les goed wordt afgesloten. Naast basisvaardigheden van een leraar moet de situatie ook aan enkele randvoorwaarden voldoen, zoals tijd op een rooster en materiaal om met doelen aan de slag te gaan (Leerling2020, 2019).

Wanneer dit aanwezig is, kan de leraar zich focussen op de rol van coach. Hij geeft op een vragende manier feedback, zodat leerlingen gaan reflecteren op hun eigen handelen (Voerman, 2018). De feedback richt zich volgens Hattie en Timperley (2007) op drie vragen:

- Feed-up: waar werk ik naartoe?
- Feedback: hoe doe ik het tot nu toe?
- Feed-forward: Hoe nu verder?

De vragen moeten gesteld worden op drie niveaus, namelijk het taakniveau, procesniveau en zelfregulatie niveau (Hattie & Clarke, 2019). Verder moet het formatieve feedback zijn, wat gericht is op het leerproces zelf. Tot slot moet het slechts ondersteunende feedback in een vragende vorm zijn, zodat leerlingen zelf keuzemogelijkheid houden (Van Hirtum, 2019).

Kortom, zowel leerlingen als leraren hebben voldoende kennis, de juiste vaardigheden en een positieve houding nodig voor de ontwikkeling van zelfregulerend leren. Leerlingen hebben zowel metacognitieve kennis als vaardigheden nodig. Ook moeten zij wat betreft houding gemotiveerd en betrokken zijn, vertrouwen hebben in eigen kunnen en doorzettingsvermogen hebben. Leraren moeten kennis hebben over metacognitie, het zelfregulerend leerproces en hun taak als leraar. Daarnaast moeten zij naast basisvaardigheden, ook de vaardigheden van een rolmodel en coach beheersen. Tot slot moeten ook zij een positieve houding hebben tegenover het zelfregulerend leren.

3. Contextonderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft hoe er antwoord wordt verkregen op de deelvragen die betrekking hebben op de context. Hierbij wordt gekeken naar de kennis, vaardigheden en houding van zowel de leraren als de leerlingen. Allereerst wordt de methode van onderzoek toegelicht. Dit gebeurt in paragraaf 3.1. Vervolgens, in paragraaf 3.2, worden de resultaten van het contextonderzoek weergegeven. Hier volgt een conclusie uit, die beschreven is in paragraaf 3.3. Dit wordt meegenomen in het ontwerp. Er wordt antwoord gegeven op de onderstaande vragen:

4. Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?
5. Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. de rol van leraren tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?

3.1 Methode contextonderzoek

Voor het uitvoeren van het contextonderzoek worden verschillende instrumenten gebruikt. Zo worden er vragenlijsten afgenomen op zowel leraar- als leerlingniveau. Dit wordt gedaan om te kijken wat de huidige stand van zaken is wat betreft kennis, vaardigheden en houding. Door te bevragen kun je namelijk inzicht verkrijgen in het gedrag van mensen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Tot slot zal er een focusgroepdiscussie plaatsvinden met de leraren. De data die met behulp van deze instrumenten worden verkregen, zullen worden gebruikt om contextvraag 4 en 5 te beantwoorden.

3.1.1 Deelvraag 4

“Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?”

Procedure

Allereerst worden aan de hand van bestaande vragenlijsten en literatuur een vragenlijst opgesteld. Deze wordt getest door een leraar buiten de onderzoeksgroep en eventueel aangepast. Daarna worden de leraren van de groepen 4 tot en met 6 op woensdag 8 januari persoonlijk op de hoogte gesteld over de afname van de vragenlijst. Om de betrouwbaarheid van het instrument te verhogen worden de leraren verzocht om de leerlingen minimaal twee keer aan het door hen opgestelde doel te laten werken. Dit doel wordt opgesteld op het gebied van spelling. Zo wordt voorkomen dat er groepen zijn die dit jaar überhaupt nog niet aan het doel hebben gewerkt en om die reden niet realistisch scoren. De leerlingen vullen via de link een online vragenlijst in. De groepen vier krijgen extra ondersteuning bij het invullen, iedere vraag zal mondeling worden toegelicht. Uiterlijk woensdag 15 januari moeten de vragenlijsten ingevuld zijn. Daarna worden de data geordend en deels geanalyseerd. Verdere analyse zal in samenwerking met de deelnemers plaatsvinden, extra toelichting volgt later in dit hoofdstuk. Tot slot worden er conclusies getrokken voor het ontwerp.

Deelnemers

Door deze vragenlijst wordt kwantitatief onderzoek verricht, waarbij wordt gestreefd naar een groot aantal deelnemers (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Om de validiteit te waarborgen worden alle leerlingen van de onderzoeksdoelgroep gevraagd om de vragenlijst in te vullen. Dat betekent dat alle leerlingen van groep 4a, 4b, 5, 6a en 6b de vragenlijst invullen; dit zijn 119 leerlingen.

Instrument

Er is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst met 21 gesloten enquêtevragen met een beoordelingsschaal (zie Bijlage D1). Er is gekozen voor gesloten enquêtevragen, zodat de gegevens tijdens de analyse goed met elkaar te vergelijken zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De vragen zijn gericht op de kennis, vaardigheden en houding die de leerlingen volgens de theorie nodig hebben om te werken aan hun doel. Allereerst wordt gevraagd in welke groep de leerling zit. Dit wordt gedaan zodat er in het ontwerp eventueel differentiatie kan plaatsvinden. Om de interne consistentie van dit instrument te waarborgen is het gebaseerd op verschillende bronnen en bestaande vragenlijsten, passend bij het aspect van het zelfregulerend leren.

Met betrekking tot houding is het van belang dat leerlingen gemotiveerd zijn (Kostons et al., 2014; Zimmerman, 2002). Vraag 1 tot en met 3 zullen inzicht geven in de mate waarop zich dit voordoet in de praktijk. Wat betreft vaardigheden zijn er twee invalshoeken. Allereerst kan er gekeken worden naar de vaardigheden die van belang zijn in de realisatiefase volgens Zimmerman (2002). Als aanvulling op deze vaardigheid kan gekeken worden naar de metacognitieve vaardigheden die in deze fase van belang zijn (De Boer et al., 2012; Slooter, 2018; Vermunt, 1992). Niet al deze vaardigheden komen overeen met de vaardigheden van Zimmerman (2002), dus dit vormt een betekenisvolle aanvulling. Vraag 4 en 5 zijn enkel gericht op de realisatiefase. Vragen 6 tot en met 14 zijn vragen gericht op de metacognitieve vaardigheden die in de realisatiefase gebruikt moeten worden. Ook zijn bij dit onderdeel enkele vaardigheden meegenomen die in de andere fases van Zimmerman (2002), de voorbereidende fase en de reflectiefase, beheerst moeten worden. Zo kan er onderzocht worden of het probleem daadwerkelijk afspeelt in de realisatiefase. Dit zijn de vragen 20 tot en met 23. Tot slot wordt er naar de kennis van leerlingen gevraagd. Volgens Veenman (2015) moeten de leerlingen over metacognitieve kennis beschikken om metacognitieve vaardigheden goed uit te kunnen voeren. Dit wordt onderzocht in de vragen 15 tot en met 19. Dit alles is in Tabel 2 overzichtelijk weergegeven.

Tabel 2

Deelaspecten van de leerlingenvragenlijst

Vragen	Gericht op
1 tot en met 3	Houding volgens Kostons et al. (2014) en Zimmerman (2002)
4 en 5	Vaardigheden in de realisatiefase volgens Zimmerman (2002)
6 tot en met 14	Metacognitieve vaardigheden in de realisatiefase volgens De Boer et al. (2012), Slooter (2018) en Vermunt (1992)
15 tot en met 19	Metacognitieve kennis
20 tot en met 23	Vaardigheden in de voorbereidende fase en reflectiefase

De enquêtevragen zijn gebaseerd op bestaande vragenlijsten en literatuur. De vragen die zich richten op het zelfregulerend leren in de verschillende fases en de houding die hierbij van belang is, zijn gebaseerd op de vragenlijst ‘Zelfregulatie in de les leerlingenvragenlijst’ van SLO (2015). Deze is te vinden in Bijlage D2. De overige vragen bij dit onderdeel zijn gericht op de metacognitieve kennis en vaardigheden. Deze vragen zijn gebaseerd op de ‘Children’s Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory’ (CP-SRLI) vragenlijst (zie Bijlage D3). Dit instrument is gebaseerd op het conceptueel kader van Pintrich, maar door Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) aangepast binnen de context van het basisonderwijs. Om de vragenlijst meer valide te maken is elke vraag van de CP-SRLI vragenlijst en de vragenlijst ‘Slimmer leren: zelfregulatie in de les’ kritisch bekeken en aangepast naar de context van het onderzoek, namelijk het werken aan het leerdoel.

Om de betrouwbaarheid van het instrument te waarborgen is sprake van een gestandaardiseerde procedure voor het verzamelen van gegevens: respondenten krijgen dezelfde vragen met dezelfde antwoordmogelijkheden voorgelegd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Elke stelling heeft vier antwoordopties: bijna nooit, soms, vaak en altijd. Er is voor een vierpuntschaal gekozen omdat deze geen centraal middelpunt heeft, waardoor een neutraal antwoord niet mogelijk is. Men wordt gedwongen over een mening na te denken. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2018) ervaren respondenten de afstanden tussen de bolletjes als gelijk. Daarom mogen schalen omgezet worden in cijfers met een gelijke afstand. De data worden uiteindelijk geordend door aantallen te berekenen.

Materiaal

De vragenlijsten worden digitaal ingevuld. Chromebooks en de vragenlijst zelf zijn het benodigde materiaal.

3.1.2 Deelvraag 5

“Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. de rol van leraren tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?”

Procedure

Aan de hand van de literatuur wordt een vragenlijst opgesteld. Deze zal worden getest door een proefpersoon. De leraren van de groepen 4 tot en met 6 krijgen op woensdag 18 december een aankondiging van de vragenlijst. Op maandag 6 januari worden de vragenlijsten daadwerkelijk via de mail verzonden, inclusief korte instructie. Hierbij wordt verzocht om de vragenlijst voor 12 januari in te vullen. Zij kunnen dit in hun eigen tijd en op een rustig moment doen, waardoor de intra beoordelaarsbetrouwbaarheid verhoogd wordt. Daarna worden de data geordend en deels geanalyseerd. Verdere analyse zal in samenwerking met de deelnemers plaatsvinden, dit wordt verderop in dit hoofdstuk extra toegelicht. Tot slot worden er conclusies getrokken voor het ontwerp.

Deelnemers

Omdat hier sprake is van kwantitatief onderzoek wordt er gestreefd naar een groot aantal deelnemers (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Daarom is aan alle leraren van de groepen 4 tot en met 6 gevraagd om de vragenlijst in te vullen, wat het totaal brengt op zeven leraren. Om de validiteit te waarborgen is er nadrukkelijk verzocht om niet per duo een vragenlijst in te vullen.

Instrument

Er is hier wederom gekozen voor een gestructureerde vragenlijst met 19 gesloten enquêtevragen met beoordelingsschaal, zodat de data goed te analyseren zijn. De vragenlijst is te vinden in Bijlage D4. De vragen zijn gericht op de kennis, vaardigheden en houding die een leraar moet hebben volgens de theorie in de begeleiding van het zelfregulerend leren. Vooraf wordt de naam van de leraar gevraagd. Hiervoor is gekozen zodat er eventueel verduidelijking gevraagd kan worden aan de desbetreffende leraar naar aanleiding van een vraag. Dit kan de validiteit verhogen. Indien nodig kan het ontwerp aan de verschillende behoeften van de leraren worden aangepast.

Volgens Schalkers (2014) moeten leraren beschikken over voldoende kennis. In de vragen 1 tot en met 3 wordt er onderzocht of de leraren hierover beschikken. De vragen 4 tot en met 17 gaan over de vaardigheden die leraren moeten beheersen. Volgens Slooter (2018) moeten leraren eerst bepaalde basisvaardigheden beheersen. De aanwezigheid van deze vaardigheden wordt onderzocht door de vragen 4 tot en met 8. In vraag 9 tot en met 14 wordt gekeken of leraren juiste feedback geven, iets wat ook van belang is (Hattie & Clarke, 2019; Hattie & Timperley, 2007; Kneyber, 2013; Van Hirtum, 2019; Voerman, 2018). Ook modeling en het geven van hints is van belang volgens Kostons et al. (2014), wat wordt bevraagd in vraag 15 tot en met 17. Tot slot wordt in vraag 18 en 19 de houding van de leraar bevraagd. Deze houding moet volgens Hattie (2013) positief zijn.

De vragenlijst is tot stand gekomen na het afronden van de literatuurstudie, waardoor het voldoet aan de nieuwste inzichten rond vaardigheden en eigenschappen. Ieder deelaspect heeft een eigen theoretische onderbouwing, om de validiteit te waarborgen.

Er is sprake van een gestandaardiseerde procedure voor het verzamelen van gegevens: respondenten krijgen dezelfde vragen met dezelfde antwoordmogelijkheden voorgelegd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Elke stelling heeft vier antwoordopties: bijna nooit, soms, vaak en altijd. Er is voor een vierpuntschaal gekozen omdat deze geen centraal middelpunt heeft, waardoor een neutraal antwoord niet mogelijk is. Hierdoor wordt men gedwongen over een mening na te denken. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2018) ervaren respondenten de afstanden tussen de bolletjes als gelijk. Daarom mogen schalen omgezet worden in cijfers met een gelijke afstand. De data worden uiteindelijk geanalyseerd door aantallen te berekenen.

Materiaal

Het benodigde materiaal is de link naar de vragenlijst en een computer of laptop.

3.1.3 Focusgroepdiscussie

Procedure

Op 9 januari worden de leraren via de mail uitgenodigd voor een bijeenkomst op 22 januari om 13.15 uur. De data is voor 17 januari door de leraren en leerlingen aangeleverd. Deze data is in een PowerPointpresentatie geordend en deels geanalyseerd, zodat er een duidelijk beeld van de resultaten geschetst kan worden aan de deelnemers. Vervolgens vindt op 22 januari de discussie plaats. Deze moet volgens Expertise-unit Sociale Stabiliteit (2019) genotuleerd worden en daarvoor wordt een leraar buiten de onderzoeksgroep gevraagd. De conclusies die getrokken kunnen worden uit de focusgroepdiscussie worden meegenomen in het ontwerp.

Deelnemers

De leraren van de groepen 4 tot en met 6 die op woensdag werken nemen deel aan de focusgroepdiscussie. Om de validiteit te verhogen worden alle leraren van de onderzoeksdoelgroep uitgenodigd.

Instrument

Door te bevragen krijg je niet altijd een betrouwbaar beeld van de situatie (Van der Donk & Van Lanen). Zo heb je bijvoorbeeld te maken met verschillende interpretaties. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijsten te waarborgen wordt er door deze methode een koppeling gemaakt tussen het kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Na ordening van de gegevens van zowel de lerarenvragenlijst als de leerlingenvragenlijst wordt er een focusgroepdiscussie gehouden. Als eerste zal er een discussie plaatsvinden over de uitslag van de leerlingenvragenlijst. Volgens Veenman (2015) is bevragen naar metacognitieve vaardigheden niet de meest geschikte methode, omdat onderzoek uitwijst dat de responsen niet altijd corresponderen met het feitelijk metacognitieve gedrag wat een leerling vertoont. Echter valt het proces, dat zich voornamelijk in het hoofd van een leerling afspeelt, lastig te observeren. De betrouwbaarheid van deze methode kan gewaarborgd worden door de kwantitatieve bevindingen te controleren met de praktijk. Dit kan gedaan worden door anderen bij het onderzoek te betrekken, in dit geval dus de leraren (Van der Donk en Van Lanen, 2018). Kloppen de resultaten met wat zij terugzien in de praktijk? Vervolgens worden de resultaten van de lerarenvragenlijst besproken, om deze gegevens meer valide te maken. Het doel van de discussie is om het probleem te diagnosticeren en onderliggende redenen en motivatie van respondenten helder te krijgen. Zo wordt de context geanalyseerd en krijgt de data verdieping (Evers, 2015). Tot slot wordt, door met meerdere mensen naar dezelfde data te kijken, de kans verkleint dat het analyseproces wordt beïnvloed door bewuste of onbewuste gedachten (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

De bijeenkomst wordt gestart met een korte presentatie van de data. Vervolgens zal er een interview gehouden worden door een combinatie van het boommodel en riviermodel in te zetten (Evers, 2015). Dat betekent dat er meerdere hoofdvragen zijn en er vervolgens doorgevraagd kan worden op thema's die de respondenten benoemen. Hierdoor kunnen er meerdere onderwerpen in de discussie aan bod komen, maar kan er ook naar diepgang gezocht worden. Allereerst wordt gevraagd of de leraren de uitslag van de leerlingenvragenlijst herkennen met wat zij zien in de praktijk. Vervolgens wordt er gevraagd wat de oorzaken hiervan zouden kunnen zijn en of zij bepaald gedrag kunnen verklaren. Daarna wordt gevraagd of leraren zichzelf herkennen in de uitslag van de lerarenvragenlijst. Ook hier wordt er doorgevraagd naar oorzaken voor positieve of juist negatieve resultaten, en eventuele oplossingen daarvoor.

Materiaal

De geordende en geanalyseerde gegevens in de vorm van een PowerPointpresentatie, een digibord, een uitdraai van de gegevens en pen en papier zijn de benodigde materialen.

3.2 Resultaten contextonderzoek

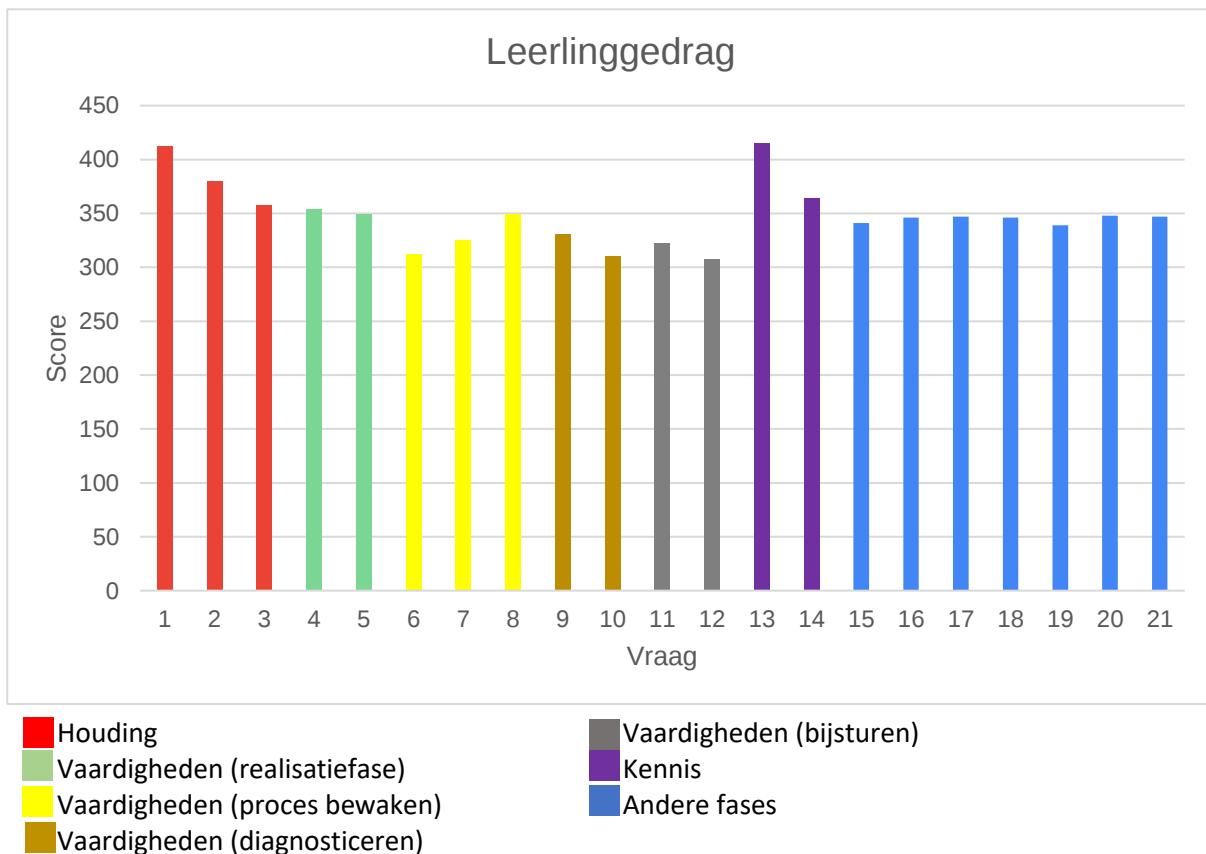
Alle data die zijn binnengekomen zijn geordend en geanalyseerd. In deze paragraaf zullen de resultaten van dit onderzoek, die worden meegenomen in het ontwerp, worden toegelicht.

Vervolgens worden er conclusies getrokken voor het ontwerp. De uitgebreidere resultaten zijn terug te vinden in bijlagen.

3.2.1 Deelvraag 4

“Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. het zelfregulerend leren bij leerlingen tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?”

In week 3 hebben 113 van de 119 leerlingen van de groepen 4 tot en met 6 de vragenlijst ingevuld. De resultaten hiervan zijn te vinden in Bijlage E1. Door afwezigheid hebben niet alle leerlingen de vragenlijst in kunnen vullen. De gegevens zijn geordend door aantallen te berekenen. Wanneer een respondent ‘helemaal mee oneens’ heeft ingevuld, staat dit gelijk aan 1. Wanneer een respondent ‘helemaal mee eens’ heeft ingevuld, wordt dit gezien als 4. De tussenliggende waarden worden gezien als 2 en 3. Deze aantallen worden van alle respondenten bij elkaar opgeteld om de verschillen zo goed mogelijk in beeld te krijgen en hierdoor te zien waar het probleem zich bevindt. Het resultaat is te zien in Figuur 4. Hoe hoger het aantal, hoe positiever. De stellingen zijn namelijk zo geformuleerd, dat er een hoge score volgt als theorie en praktijk overeenkomen.



Figuur 4. Resultaat vragenlijst leerlingen. Gegevens afkomstig van De Korenbloem, Raalte, 15 januari 2020.

Tabel 3

Resultaat vragenlijst leerlingen per vraag

Vraag	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1. Ik vind het belangrijk om tijdens de les zoveel mogelijk dingen te leren	1	3	31	78
5. Terwijl ik met een opdracht bezig ben, benoem ik in mijn hoofd de stappen die ik moet nemen om de opdracht te maken	13	11	42	47
6. Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: ‘Heb ik nog genoeg tijd?’	15	26	43	29
12. Ik vraag me tijdens het werken aan mijn doel af of er een betere manier is om eraan te werken	12	30	48	23
13. Ik weet waar ik goed in ben en waar ik minder goed in ben	1	6	22	84
18. Ik weet hoe ik een leerdoel op moet stellen	9	20	39	45
19. Na het werken aan mijn doel vraag ik mezelf af: ‘hoe is het gegaan?’	12	19	39	43

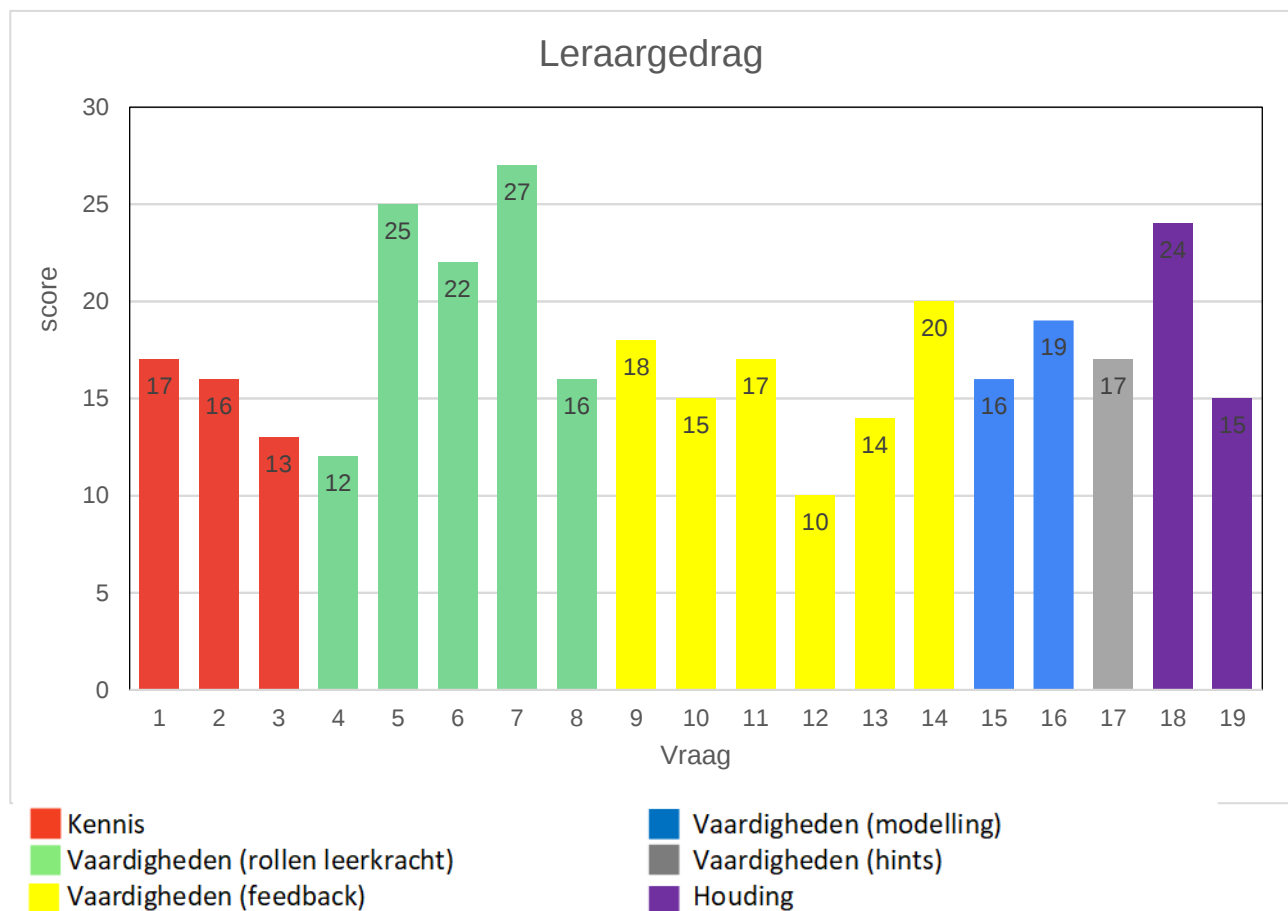
Opmerking. Gegevens afkomstig van De Korenbloem, Raalte, 15 januari 2020.

In Tabel 3 zijn enkele opvallende resultaten weergegeven. Wat opvalt in zowel Figuur 4 als Tabel 3, is dat de houding van de leerlingen positief is. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in vraag 1. Op enkele leerlingen na scoort iedereen een 3 of een 4 als het houding betreft. Dat betekent dus dat ze in hoge mate veel willen leren, maar ook redelijk vaak tot vaak denken hun doel te bereiken en zin hebben om hiermee aan de slag te gaan. Uit vraag 5 blijkt dat de vaardigheden uit de realisatie van Zimmerman (2002) redelijk goed ingezet worden. Ongeveer 80% concentreert zich vaak of altijd tijdens de opdracht en benoemd vaak of altijd de stappen die gezet moeten worden in het hoofd. Ondanks dat de scores niet heel laag zijn, wordt er in vergelijking met de andere aspecten op de metacognitieve vaardigheden het slechts gescoord. Dit is terug te zien in vraag 6 en 12. De piek verschuift in veel gevallen wat betreft schaalwaarde van altijd naar vaak. Ook liggen de antwoorden van vaak of altijd in de meeste gevallen ongeveer rond de 60%. Met de kennis daarentegen zit het wel weer goed, wat te zien is in bijvoorbeeld vraag 13. Bijna 95% van de leerlingen geeft aan vaak of altijd te kunnen benoemen waar hij goed in is. Tot slot blijkt uit het contextonderzoek dat de voorbereidende fase en realisatiefase redelijk lukken. Zo geeft bijvoorbeeld ongeveer 70% aan vaak of altijd te weten hoe een leerdoel opgesteld moet worden en wanneer dit is bereikt. Dat betekent echter nog wel dat 30% dit soms of nooit weet.

3.2.2 Deelvraag 5

“Wat is de huidige stand van zaken m.b.t. de rol van leraren tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel wat betreft kennis, vaardigheden en houding?”

In week 2 en 3 hebben 7 van de 8 leraren de vragenlijst ingevuld. Eén leraar heeft ervoor gekozen om het niet in te vullen. Voor de validiteit zal zij dan ook gedurende dit onderzoek buiten beschouwing worden gelaten. De gegevens zijn geordend door aantallen te berekenen. De uitgebreide resultaten zijn te vinden in Bijlage E2. De berekening heeft op dezelfde wijze plaatsgevonden als bij de leerlingenvragenlijst. Deze aantallen worden van de 7 respondenten wederom bij elkaar opgeteld, en het resultaat is te zien in Figuur 5.



Figuur 5. Resultaat vragenlijst leraren. Gegevens afkomstig van De Korenbloem, Raalte, 12 januari 2020.

Tabel 4

Resultaat vragenlijst leraar per vraag

Vraag	Helemaal mee eens	Helemaal mee oneens	Beetje mee eens	Beetje mee oneens
3: Ik beschik over voldoende kennis over metacognitieve vaardigheden	0	0	6	1
4: Ik maak voldoende contact met iedere individuele leerling tijdens het werken aan het leerdoel	1	0	2	4
8: Na het werken aan het leerdoel vraag ik wat leerlingen geleerd hebben en hoe ze dit hebben gedaan	0	2	5	0
12: Tijdens het werken aan het leerdoel informeer ik leerlingen over de criteria van succes	0	0	3	4
13: Tijdens het werken aan het leerdoel geef ik tips en suggesties voor de volgende stap in het leerproces	0	2	3	2
15: Ik gebruik zelf metacognitieve vaardigheden in mijn lessen	0	3	3	1
17: Ik stel vragen om bepaalde gedachten bij leerlingen uit te lokken tijdens het werken aan het leerdoel	0	4	2	1
18: Tijdens het werken aan het leerdoel laat ik leerlingen veel hun eigen gang gaan	3	4	0	0
19: Ik heb volledig vertrouwen in het feit dat leerlingen leren wanneer zij werken aan hun doel	0	3	2	2

Opmerking. Gegevens afkomstig van De Korenbloem, Raalte, 12 januari 2020.

De opvallende vragen zijn uiteengezet in Tabel 4. Wat opvalt uit Figuur 5 en vraag 3 van Tabel 4 is dat leraren aangeven over weinig kennis te beschikken van zelfregulerend leren, de rol van de leraar of metacognitieve vaardigheden. Zo geeft niemand aan volledig over de juiste kennis te beschikken. Verder blijkt dat de basisrollen redelijk beheerst worden, behalve die van de gastheer. Dit houdt in dat er contact gemaakt moet worden tijdens het werken, en dat doet maar één leraar altijd. De rest doet dit helemaal nooit, of soms. Ook de rol van de afsluiter kan verbeterd worden, wat blijkt uit vraag 8. Wat opvalt is dat het geven van feedback relatief laag uitvalt. Vooral op vraag 12 en 13 wordt slecht gescoord. Leraren geven tijdens het werken aan het leerdoel weinig informatie over criteria van succes en tips en suggesties voor de volgende stap in het leerproces. Uit vraag 15 en 17 blijkt dat op het geven van hints en modeling gemiddeld wordt gescoord. Wat in de laatste twee vragen opvalt, is dat de leraren de leerlingen veel hun eigen gang laten gaan, maar er weinig vertrouwen in hebben dat zij ook echt iets leren.

3.2.3 Focusgroepdiscussie

Uit de discussie met de leraren van de groepen 4 tot en met 6 komen een aantal belangrijke zaken naar voren die in dit onderzoek meegenomen zullen worden (zie ook Bijlage E3). Zo geven leraren aan zichzelf en de leerlingen te herkennen in de uitkomsten van het contextonderzoek. Zij stemden in met de conclusie dat zij over weinig kennis beschikten en nauwelijks feedback gaven. Ook beaamden zij dat het de leerling ontbrak aan metacognitieve vaardigheden. Zij konden verschillende redenen noemen voor de lage uitkomsten op de gebieden. Zo concludeerden zij dat er weinig tijd is om aan het doel te werken. Het staat niet op het rooster, dus gaat het ten koste van een ander vak. Daarnaast gaven ze aan dat leerlingen concreter aan hun doel moeten werken. De beperkte tijd die de leraren voor de begeleiding hebben wordt namelijk vooral gevuld met het aan het werk zetten van de leerlingen. Volgens Wingerden (in Leerling2020, 2019) moet er wel aan deze randvoorwaarden worden voldaan voordat een leraar kan coachen. Er moet dus meer concreet materiaal komen, bijvoorbeeld handige sites. Daarnaast moeten leerlingen beter weten hoe ze kunnen werken aan het doel. Verder vragen ze om kennis en concrete handvaten om het proces te kunnen begeleiden. Tot slot wordt er afgesproken om het doel enkel te richten op het vakgebied spelling. Zo wordt er voor dit jaar een doorgaande lijn gecreëerd. In groep 4 zullen slechts spellingscategorieën gekozen worden als doel, in de groep 5 en 6 zal ook zinsontleding en grammatica meegenomen kunnen worden. Later zou dit weer uitgebreid kunnen worden naar verschillende vakgebieden.

3.3 Conclusie contextonderzoek

Uit de resultaten van het contextonderzoek kunnen verschillende conclusies getrokken worden. Ten eerste blijkt uit de leerlingenvragenlijst dat de leerlingen laag scoren op het bezitten van de metacognitieve vaardigheden om te werken aan het leerdoel, terwijl zij dit volgens Dijkstra (2015) wel nodig hebben. Ook de voorbereidingsfase en reflectiefase zoals Zimmerman (2002) die beschrijft lopen nog niet optimaal. Ondanks dat leerlingen hun eigen gedrag niet helemaal goed kunnen beoordelen, kunnen de antwoorden ten opzichte van elkaar wel vergeleken worden. Ook al zouden de leerlingen overall eigenlijk lager uitvallen, door de gegevens op deze manier te ordenen wordt wel overzichtelijk waar nog groeimogelijkheden zijn.

Ook de leraren bevestigen dit in de focusgroepdiscussie en geven hiervoor twee redenen: een gebrek aan tijd om aan het doel te werken en een gebrek aan begeleiding door de leraar. Dit is volgens Ten Cate et al. (2004) wel noodzakelijk voor de ontwikkeling van het zelfregulerend leren. De gebreken in de rol van de leraar komen ook naar voren in het contextonderzoek. Daaruit blijkt namelijk dat ze ten eerste over weinig kennis beschikken, wat wel een voorwaarde is volgens Schalkers (2014). Verder wordt er nauwelijks feedback gegeven, terwijl dat juist belangrijk is voor de ontwikkeling van het zelfregulerend leren (Hattie & Timperley, 2007; Kneyber, 2013; Van Hirtum, 2019). Daarnaast maken ze weinig contact met de leerling tijdens de les, iets wat een basisvoorwaarde is (Slooter, 2018). Ook hier geven de leraren redenen voor: ze zijn te veel bezig met randvoorwaarden rond het werken aan het doel en missen concrete handvaten om het proces te begeleiden. Het ontwerp moet er dus eerst voor zorgen dat leraren de randvoorwaarden los kunnen laten. Er moet tijd gemaakt worden en leerlingen moeten gericht aan hun doel kunnen werken. Vervolgens hebben de leraren kennis en concrete handvaten nodig om het proces te begeleiden.

4. Ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het ontwerp gepresenteerd. In hoofdstuk 4.1 is de verantwoording van het ontwerp te lezen, dat is uiteengezet door het formuleren van doelen, ontwerp vragen en ontwerpcriteria. In hoofdstuk 4.2 wordt het ontwerp beschreven, aan de hand van de innovatie -en implementatievraag.

4.1 Verantwoording ontwerp

In deze paragraaf wordt toegelicht waar het ontwerp aan moet voldoen.

4.1.1 Doelen

Aan de hand van de literatuur en het contextonderzoek zijn verschillende doelen opgesteld waar het ontwerp aan moet voldoen.

Doel leerlingniveau:

- De leerlingen kunnen met behulp van het ontwerp met concreet materiaal werken aan het doel;
- De leerlingen kunnen met behulp van het ontwerp en begeleiding van de leraar metacognitieve vaardigheden ontwikkelen;
- De leerlingen worden met behulp van het ontwerp meer zelfregulerend wanneer zij werken aan het doel;
- De leerlingen kunnen met behulp van het ontwerp inzicht aan hun leraar bieden in hun lerend vermogen.

Doel leraar niveau:

- De leraren ontwikkelen met behulp van het ontwerp kennis om het zelfregulerend leerproces te bevorderen;
- De leraren kunnen zich met behulp van het ontwerp enkel richten op de coachende rol en daarmee de aanwezigheid van randvoorwaarden loslaten;
- De leraren houden met behulp van het ontwerp inzicht in het lerend vermogen van de leerlingen en kunnen zich hierdoor richten op de coachende rol;
- De leraren kunnen met behulp van het ontwerp juiste feedback geven.

Doel schoolniveau:

- De school kan zich met behulp van het ontwerp ontwikkelen in hun visie.

4.1.2 Ontwerp vragen

Innovatievraag:

1. Hoe heeft het ontwerp de rol van de leraar beïnvloed bij het bevorderen van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het doel?
2. Hoe heeft het ontwerp de metacognitieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel beïnvloed?

Implementatievraag:

Hoe is het uitvoeren van het ontwerp in de groepen 4 tot en met 6 verlopen?

4.1.3 Ontwerpcriteria

Ontwerpeisen	Onderliggende principes
1. Het ontwerp moet in de groepen 4 tot en met 6 ingezet kunnen worden.	Zimmerman (1990): Voor de leeftijd van 7, lijken kinderen naïef en te optimistisch over hun vermogen om te leren, daarna wordt dit ontwikkeld. Dhyvetter (2014) en Herman (2013): Jonge leerlingen laten positieve effecten zien ten opzichte van zelfregulerend leren. Ze onthouden snel bepaalde strategieën. Ook zijn attitudes en leerstijlen nog snel en eenvoudig te veranderen. Ten Cate et al. (2004): Je moet leerlingen bij de ontwikkeling begeleiden. De leraar helpt de leerlingen eerst met het verwerven van de vereiste vaardigheden. Daarna krijgen de leerlingen – op een zorgvuldige manier – steeds meer vrijheid. Er moet dus zo vroeg als mogelijk is mee begonnen worden en dat is in groep 4. Daarna moet het steeds meer losgelaten worden.
2. Het ontwerp moet zich richten op de realisatiefase van het zelfgestuurde leerproces.	Zimmerman (2002): Zelfregulerend leren is een cyclisch proces, bestaande uit de voorbereidingsfase, de realisatiefase en de reflectiefase. De realisatiefase omvat het daadwerkelijke werken aan het leerdoel waarin 2 processen plaatsvinden: zelfcontrole en zelfbeschouwing. Gesprek leraren: We willen meer inzicht verkrijgen in het proces van het daadwerkelijke werken aan het doel. Resultaten vorig onderzoek: Opstellen en evalueren wordt beheerst, maar het werken aan het doel nog niet. Vragenlijst leerlingen: De voorbereidingsfase en reflectiefase worden goed doorlopen.
3. Het ontwerp moet zich richten op het ontwikkelen van de metacognitieve vaardigheden: plan uitvoeren, monitoren en plan bijstellen.	Boekaerts in Hendriks (2013) en Dijkstra (2015): Bij ieder proces heeft een leerling metacognitieve vaardigheden nodig om het proces goed door te komen. De Boer et al. (2013) en Slooter (2018): Leerlingen zijn in de uitvoering bezig de metacognitieve leerstrategieën proces bewaken, diagnosticeren en bijsturen. Vragenlijst leerlingen: Ze zetten relatief weinig metacognitieve vaardigheden in wanneer ze werken aan het doel. Gesprek leraren: Leraren geven aan te herkennen dat leerlingen moeite hebben met deze metacognitieve vaardigheden.
4. Het ontwerp moet ervoor zorgen dat er tegemoetgekomen wordt aan randvoorwaarden zodat de leraar kan functioneren als coach.	Slooter (2018): Een leraar kan pas coachen als de basis staat. Wingerden (in Leerling2020, 2019): er moet aan randvoorwaarden worden voldaan voordat een leraar kan coachen. Gesprek leraren: Leraren geven aan weinig tijd te hebben om met leerlingen aan het doel te werken en vervolgens voornamelijk bezig zijn met het aanreiken van stof en materiaal om de leerlingen te laten leren. Ook zitten zij nog met vraagstukken, zoals niet weten uit welke doelen er gekozen moet worden. Hierdoor komen ze niet toe aan coaching.

5. Het ontwerp moet zich richten op het geven van feedback.	Hattie en Timperley (2007), Van Hirtum (2018) en William (in Kneyber, 2013): Het geven van de juiste feedback is van belang voor de ontwikkeling van het zelfregulerend leren. De leraar moet vragen stellen binnen drie dimensies: feedback, feed-up en feed forward. Op deze manier worden leerlingen formatief getoetst, waardoor ze inzicht verkrijgen in hun eigen leerproces. Vragenlijst leraren: Er wordt nauwelijks feedback gegeven.
6. Het ontwerp moet zorgen voor het aanleren van voldoende kennis.	Schalkers (2014): Leraren moeten voldoende kennis hebben over het zelfgestuurd leren, omdat ze anders niet kunnen coachen of gerichte feedback kunnen geven. Vragenlijst leraren: Er blijkt weinig kennis te zijn.

4.2 Beschrijving ontwerp

In deze paragraaf wordt het uiteindelijke ontwerp beschreven, waarbij ook het proces van invoeren wordt meegenomen.

4.2.1 Innovatievragen

Het proces van uitvoering van het ontwerp begint in week 7 en eindigt in week 15. De eigenlijke uitvoering van het ontwerp vindt plaats in week 9, 10, 11, 12, 13 en 14. Het ontwerp zal uitgevoerd worden door de leraren van de groepen 4 tot en met 6. De leerlingen van deze groepen nemen actief deel aan de uitvoering.

Het ontwerp bestaat uit verschillende fases. In week 7 wordt gestart met de eerste fase, wat het sparmoment betreft. Op 12 februari gaan de leraren met elkaar in gesprek over knelpunten die bleken uit het contextonderzoek. De opzet hiervan is weergegeven in Bijlage F1. Zo wordt er voor een deel al tegemoetgekomen aan criteria 4, omdat vraagstukken van de leraren worden opgehelderd. Op 26 februari in week 9 vindt de beginmeting voor leraren plaats. De leraren worden aan de hand van een observatielijst geobserveerd in hun rol wanneer de leerlingen werken aan het persoonlijk gesteld leerdoel. Op diezelfde dag vindt in de middag de kennisoverdracht plaats. De agenda is weergegeven in Bijlage F2. Alle verstrekte kennis kunnen de leraren teruglezen in de handleiding (Bijlage F3) die ze naderhand krijgen. Daarna zal het definitieve ontwerp toegelicht worden en worden de benodigde materialen uitgereikt. Op deze manier zal worden voldaan aan criteria 6: het beschikken over voldoende kennis.

Vanaf 26 februari kunnen de leraren starten met de eerste fase van het ontwerp. Gedurende week 9, 10 en 11 introduceren zij in de klas een vernieuwd doelenplan en de handleiding voor leerlingen waarin uitgelegd staat hoe zij kunnen werken aan het doel. Het vernieuwd doelenplan is te vinden in Bijlage F4, de handleiding voor leerlingen in Bijlage F5. De handleiding was een idee van de leraren en is in het ontwerp verder uitgewerkt. Zo wordt er wederom tegemoet gekomen aan criteria 4: het tegemoetkomen aan randvoorwaarden. Iedere leraar kiest drie leerlingen (op niveau van zelfregulatie sterk, gemiddeld en zwak) die zij in het proces intensief begeleiden. Deze leerlingen vormen de focusgroep. Gedurende deze weken vullen zowel de leraren als de leerlingen het logboek in.

Op woensdagmiddag en vrijdagmiddag kunnen de leraren altijd binnenlopen met vragen en opmerkingen. Het doel van deze eerste fase is het tegemoetkomen aan de basisvoorwaarden in het begeleiden van een zelfregulerend leerproces.

In week 11 vindt op woensdag 11 maart de tussenevaluatie plaats. Daarin wordt onderzocht of het doel van de eerste fase behaald is. Vervolgens wordt het tweede deel van het ontwerp uitgelegd: de feedbackposter (zie Bijlage F6). Gedurende week 11, 12, 13 en 14 wordt er gewerkt met de feedbackposter. Dezelfde drie leerlingen zullen gedurende deze periode weer intensief begeleid worden en er wordt een logboek ingevuld. Ook het inloophmoment blijft beschikbaar voor de leraren.

Op woensdag 1 april in week 14 vindt de eindmeting voor leraren plaats. Dezelfde observatielijst zal hiervoor worden ingevuld. Ook zal er op 8 april een evaluatie plaatsvinden met de leraren. In diezelfde periode (week 13 en 14) vullen de leerlingen een vragenlijst in als eindmeting. Deze vragen komen deels overeen met de vragen die zij over hun metacognitieve vaardigheden hebben ingevuld bij het contextonderzoek. Ook komt de focusgroep leerlingen bij elkaar voor een eindevaluatie. Dit zal eveneens plaatsvinden op 8 april.

Tijdens de eindevaluatie met leraren zal uitgebreid besproken worden hoe dit ontwerp nog verder vorm kan krijgen. Hebben de leraren zelf al ideeën over het vervolg van dit ontwerp. Het is namelijk zo ontworpen dat het ook op andere vakgebieden ingezet kan worden. Bijvoorbeeld als er gepraat wordt over een van de groepsdoelen (onderdeel van 'The Leader in Me') of bij doelen van een rekenles. Ook zou het ontwerp, voor persoonlijk gestelde doelen op andere vakgebieden ingezet kunnen worden. Naast dat leraren de leerlingen bevragen of leerlingen zichzelf dingen afvragen, kunnen ook klasgenoten elkaar bevragen: peerfeedback. De mogelijkheden worden besproken.

Onderdelen van het ontwerp:

- **Sparmoment:** Volgens Bot (2017) is het effectief om al pratend na te denken over bepaalde vraagstukken, waardoor er goede oplossingen bedacht worden en motivatie een boost krijgt. Om aan criteria 4 te voldoen worden tijdens het sparmoment vraagstukken besproken die uit het contextonderzoek naar voren kwamen. Het doel is om gezamenlijk afspraken en oplossingen te bedenken, zodat iedereen gemotiveerd aan het werk kan. Zo wordt er ook voor gezorgd dat eventuele ontwerpen aansluiten bij de doelgroep: leerlingen van de groepen vier tot en met 6. Hiermee wordt voldaan aan criteria 1.
- **Kennisoverdracht en handleiding:** De leraren worden meegenomen in de begrippen zelfregulerend leren en metacognitieve vaardigheden. Ook wordt hen verteld op welke manier dit proces het best begeleid kan worden. Volgens Schalkers (2014) moeten leraren namelijk voldoende kennis ontwikkeld hebben om het zelfregulerend leerproces te kunnen begeleiden. Dit alles is terug te lezen in de handleiding die ze na afloop uitgereikt krijgen. Ook staan in de handleiding de gezamenlijke afspraken, die gemaakt zijn tijdens het sparmoment (zie Bijlage H1). Hierdoor wordt er voldaan aan criteria 4 en 6.

- Vernieuwd doelenplan: uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerlingen niet goed weten hoe ze kunnen werken aan het doel. Volgens Zimmerman (2002) moeten ze dit tijdens de voorbereidende fase concreet krijgen. Daarom is het doelenplan welke in de voorbereidende fase ingevuld moet worden, aangepast. Hiermee kunnen leerlingen in de realisatiefase gericht aan het werk. Zo wordt er voldaan aan criteria 4. Verder gaven leraren aan dit graag in de stijl van ‘The Leader in Me’ te zien. Ook was de wens om een voortgangsbalk toe te voegen, zodat leraren bij het lopen van rondes gelijk helder hebben hoever een leerling is.
- Handleiding voor leerlingen: uit het contextonderzoek kwam naar voren dat leraren een groot deel van de tijd bezig zijn met het aanreiken van de juiste materialen. Om ervoor te zorgen dat leraren zich op een andere rol kunnen richten (criteria 4), is er een handleiding voor leerlingen ontworpen. Er staan websites vermeld die bij de verschillende soorten doelen gebruikt kunnen worden. In het systeem waar de school mee werkt is op de homepage een knop toegevoegd, zodat leerlingen snel naar de juiste sites kunnen gaan.
- Feedbackposter: met behulp van de feedbackposter kunnen leraren gerichte feedback geven waardoor er wordt voldaan aan criteria 5. Dit gebeurt volgens de theoretische inzichten van Hattie en Clarke (2019), Hattie en Timperley (2007), William (in Kneyber, 2013), Van Hirtum (2019) en Voerman (2018). De vragen op de vragenposter zijn gebaseerd op het boekje ‘Denken om te leren’ van NRO (2016) en de feedbackvragen van Verschuren (2013). Deze zijn geselecteerd en aangepast binnen de context van dit onderzoek, gericht op de ontwikkeling van de drie metacognitieve vaardigheden. Zo wordt er voldaan aan criteria 3. Naast de feedback die gegeven moet worden op de metacognitieve vaardigheden in de realisatiefase, zijn er ook vragen toegevoegd die in de voorbereidende- en reflectiefase gesteld kunnen worden. Uit contextonderzoek bleek namelijk dat ook deze fases nog verbeterd kunnen worden. Zo wordt er in ieder geval voldaan aan criteria 2. Daarnaast biedt het nog extra mogelijkheden voor het geven van feedback. De stijl van de feedbackposter refereert aan de stijl van ‘The Leader in Me’, waardoor het aansluit bij de context van de school. Ook sluit de poster aan bij het ontwerp wat vorig jaar geïntroduceerd is, namelijk de doelenladder. De treden van de doelenladder staan gelijk aan de fases van feedback. Zo wordt er voor de leerlingen helder gemaakt welke vragen ze zichzelf kunnen stellen op welk moment. Dit is concreet weergegeven in Bijlage F7.

4.2.2 Implementatievraag

Het doel is om de invoering van het ontwerp zo goed mogelijk te laten verlopen. Volgens Stals (z.d.) verloopt dit gefaseerd. Mensen moeten eerst kennisnemen van de verandering, vervolgens bereid zijn om mee te werken en tot slot hun gedrag aanpassen en dat blijven volhouden. Om de deelnemers te informeren over de verandering is er regelmatig mailcontact geweest en is er een moment van kennisoverdracht ingepland. Om de deelnemers te motiveren om mee te werken zijn er volgens Ryan en Deci (in Nelis & Van Sark, 2014) drie voorwaarden: mensen willen zich competent, autonoom en verbonden met anderen voelen.

Een gevoel van competentie kan behaald worden door taken niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk te maken (Nelis & Sark, 2014). Er moet dus goed aangesloten worden bij de behoefte van de leraren. Om hieraan tegemoet te komen is het ontwerp sterk opgedeeld in twee fases. Fase 1 vormt hierbij de overbrugging voor het gat wat zich bevindt tussen de behoefte van de leraren en een innovatief ontwerp. Die twee liggen namelijk te ver uit elkaar, waardoor er nooit een gevoel van competentie behaald zou worden. Door een tussenstap in te lassen, wordt het doel haalbaar gemaakt voor leraren. Verder worden er inloophmomenten gecreëerd zodat leraren gelijk aan de bel kunnen trekken wanneer ze er niet uitkomen. Om autonomie te stimuleren, moeten leraren eigen keuzes kunnen maken. Volgens Nelis en Sark (2014) raken mensen gemotiveerd als ze zelf ergens toe besloten hebben. Daarom is voorafgaand aan de uitvoering van het ontwerp een sparmoment ingepland. Leraren praten tijdens dit moment zelf over de knelpunten die er nog zijn en maken afspraken. Doordat ze deze afspraken niet opgelegd krijgen van een extern persoon zouden ze gemotiveerder zijn om zich hieraan te houden. Tot slot moet er een gevoel van verbondenheid gecreëerd worden. Mensen voelen zich verbonden wanneer zij actief bijdragen aan de wereld om hen heen. Iedereen heeft volgens Nelis en Sark (2014) de behoefte om ergens bij te horen en dingen uit te wisselen. Om hieraan tegemoet te komen wordt een koppeling gemaakt met de visie van de school. Zo heeft het ontwerp een sterke verbondenheid met De Korenbloem en dragen leraren bij aan de grotere ontwikkeling van de school door met het ontwerp te werken. Ook worden de overige teamleden bij het proces betrokken tijdens de teamvergaderingen.

4.2.3 Aanpassing door de maatregelen omtrent het coronavirus

Doordat op 16 maart de scholen zijn gesloten vanwege de uitbraak van het coronavirus, is het ontwerp maar gedeeltelijk uitgevoerd. De eerste fase van het ontwerp is gerealiseerd. Zo is de beginmeting uitgevoerd. Ook het sparmoment en de kennisoverdracht hebben plaats kunnen vinden. Daarnaast is er gewerkt met het vernieuwde doelenplan en de handleiding voor leerlingen. Ook heeft er een tussenevaluatie met de leraren plaats kunnen vinden. Het werken met de feedbackposter heeft niet plaats kunnen vinden. Hierdoor kan de innovatievraag niet beantwoord worden. Het werken met de feedbackposter was juist het innovatieve gedeelte van het ontwerp. Er is gekozen om de feedbackposter te presenteren. Dit wordt gedaan door een presentatie op te nemen en te versturen naar drie collega's, waarvan één vakinhoudelijke expert. Zij geven feedback op het tweede deel van het ontwerp aan de hand van vooraf opgestelde feedbackvragen.

Ook zijn niet alle plannen voor het beantwoorden van de implementatievraag uitgevoerd. Zo zijn de evaluaties en het invullen van het logboek komen te vervallen. In plaats daarvan wordt er een vragenlijst naar de leraren gestuurd die deel hebben genomen aan het onderzoek. De vragen zijn gebaseerd op leiderschapstool 'Leadership Practices Inventory' die Kouzes en Posner in 2005 ontwikkelden (aangepast overgenomen van KPZ, z.d.).

5. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. Zo kan er een antwoord geformuleerd worden op de innovatievragen en de implementatievraag. In hoofdstuk 5.1 wordt de methode van onderzoek naar het ontwerp beschreven. Vervolgens worden in hoofdstuk 5.2 de resultaten hiervan weergegeven. Het hoofdstuk eindigt met de conclusie, waarin antwoord wordt gegeven op de innovatievragen en de implementatievraag. Dit gebeurt in hoofdstuk 5.3.

5.1 Methode onderzoek naar ontwerp

In deze paragraaf wordt toegelicht welke methoden er zijn gebruikt in het onderzoek naar het ontwerp. Eerst wordt het innovatieproces behandeld, vervolgens het implementatieproces. Tot slot wordt er beschreven welke aanpassingen gedaan zijn om het onderzoek uit te voeren onder de nieuwe omstandigheden.

5.1.1 Innovatievraag

“Hoe heeft het ontwerp de rol van de leraar beïnvloed bij het bevorderen van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het doel?”

Procedure

Op 26 februari vindt 's middags de kennisoverdracht plaats, waarna leraren kunnen starten met het uitvoeren van het ontwerp. Voorafgaand aan de start wordt een beginmeting uitgevoerd. De leraren worden geobserveerd wat betreft uitvoering van de rol als coach. Daarna volgt een periode van werken aan het leerdoel, waarin de verschillende onderdelen van het ontwerp ingezet worden. Deze voortgang wordt tussentijds bijgehouden door tussenevaluaties. In de weken 13 en 14 beantwoorden alle leerlingen van de groepen 4 tot en met 6 vragen over het gedrag van hun leraar wanneer zij werken aan het leerdoel. Uiteindelijk wordt op 1 april de eindmeting gedaan waarin leraren opnieuw worden geobserveerd en zal een week later ook de eindevaluatie plaatsvinden. Daarna kunnen er conclusies getrokken worden met betrekking tot de eerste innovatievraag.

Deelnemers

De leraren en leerlingen (waaronder de focusgroep) van de groepen 4 tot en met 6 nemen deel aan deze methoden. Tijdens de uitvoering kiezen de leraren drie leerlingen uit hun groep die zij intensief gaan begeleiden bij het werken aan het leerdoel. Om de validiteit te waarborgen kiezen zij voor één sterke, één gemiddelde en één zwakke leerling. Deze leerlingen vormen de focusgroep, en zijn daarmee representatief voor de gehele onderzoeksgroep (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Meetinstrumenten

Om deze vraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van verschillende soorten instrumenten. Om bepaalde beweegredenen of meningen te achterhalen kan er het best gekozen worden voor een focusgroep gesprek (Expertise-unit Sociale Stabiliteit, 2019). Wanneer resultaten met elkaar vergeleken moeten worden is volgens Expertise-unit Sociale Stabiliteit (2019) een observatie of vragenlijst een geschikte keuze. Hieruit wordt namelijk een ander soort data verkregen, welke geschikter is om met elkaar te vergelijken. De focus ligt meer op wat mensen doen en minder op het waarom. De verschillende methoden van dataverzameling zullen hieronder worden toegelicht.

Begin -en eindmeting

Volgens Van Leeuwen (2018) moet de leraar een coachende rol aannemen om ervoor te zorgen dat dat leerlingen zelfregulerend zijn in hun leerproces. Er moet een vorm van interactie ontstaan tussen leraar en leerling, waarbij de leraar zowel feedback geeft als vragen stelt (Voerman, 2018). Het ontwerp is erop gericht dat een leraar vragen stelt en gelijktijdig feedback geeft. Om te onderzoeken of het ontwerp ook daadwerkelijk bijdraagt aan een verbetering in het geven van feedback, wordt er een beginmeting en eindmeting gedaan in de vorm van een observatie (zie Bijlage G1). De observatielijst richt zich op aspecten die zijn voortgekomen uit de theorie en het contextonderzoek. Vaardigheden die al beheerst worden zijn niet meegenomen, de andere vaardigheden wel. Het ontwerp moet er namelijk voor zorgen dat dit wordt verbeterd en dat wordt hier onderzocht. Om de ecologische en interne validiteit te waarborgen wordt er duidelijk verzocht om te handelen zoals anders ook gehandeld zou worden. Benadrukt wordt dat dit belangrijk is om zo goed in te kunnen spelen op de behoeften. Twee personen observeren afzonderlijk van elkaar de leraar, om de betrouwbaarheid te verhogen. Naderhand worden de resultaten vergeleken en wordt er in overleg gegaan over verschillen in de resultaten. Deze verschillen worden nogmaals overwogen, waarnaar er een definitieve lijst wordt ingevuld. De uitkomsten van deze observaties worden meegenomen bij het beantwoorden van de innovatievraag.

Tussenevaluatie focusgroep leerlingen

Om het ontwerp tussentijd te meten wordt er met de leerlingen uit de focusgroep een tussenevaluatie gehouden. Hiervoor is gekozen omdat er volgens Expertise-unit Sociale Stabiliteit (2019) doorgevraagd kan worden. Daarnaast is het minder tijdrovend en levert het wellicht meerdere motieven en argumenten op dan een één-op-één gesprek. Per groep sluit er één intensief begeleide leerling aan. Hiervoor is gekozen omdat de optimale bezetting van een focusgroep tussen de zes en tien respondenten ligt (Expertise-unit Sociale Stabiliteit, 2019). Dit gebeurt op woensdag in week 11. De leerlingen kunnen feedback geven op de eerste fase van het ontwerp. Zij doen dit door middel van een placematwerkvorm. Een placematwerkvorm zorgt er volgens Leernetwerk Formatief evalueren (2019) voor dat iedereen een waardevolle en zichtbare inbreng heeft. De opzet hiervan is te vinden in Bijlage G4. De uitkomst wordt meegenomen bij het beantwoorden van de innovatievraag.

Tussenevaluatie leraren

Ook met de leraren wordt tussentijds geëvalueerd. In week 11 wordt er op vrijdag een tussenevaluatie gehouden met alle leraren die aanwezig kunnen zijn. De leraren kunnen feedback geven op de eerste fase van het ontwerp. Dit wordt gedaan door de vragen van het logboek te bespreken. Verder moet er volgens Expertise-unit Sociale Stabiliteit (2019) een notulist aanwezig zijn, wat bij de tussenevaluatie een leraar buiten de onderzoeksgroep is. Er wordt met de hele onderzoeksgroep tegelijk geëvalueerd, omdat dit minder tijdrovend is en het wellicht meerdere motieven en argumenten oplevert (Expertise-unit Sociale Stabiliteit, 2019). De uitkomst hiervan wordt meegenomen bij het beantwoorden van de innovatievraag.

Eindevaluatie focusgroep leerlingen

Op woensdag 8 april in week 15 vindt voor de focusgroep leerlingen een laatste evaluatie plaats. Van iedere groep sluit wederom één intensief begeleide leerling aan. De leerlingen geven tijdens de evaluatie feedback op het gehele ontwerp. Dit doen zij aan de hand van een dobbelspel. De leerlingen gooien met de dobbelsteen. Aan ieder getal van de dobbelsteen is een vraag verbonden, waar zij antwoord op moeten geven. Dit wordt geëvalueerd aan de hand van betekenisvolle tekstfragmenten (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Vragen die horen bij de getallen zijn:

1. Aan welk leerdoel heb jij gewerkt?
2. Hoe heb jij aan je leerdoel gewerkt?
3. In hoeverre heb jij goed aan het doel kunnen werken?
4. Hoe heeft jouw juf of meester geholpen bij het bereiken van het doel?
5. Hoe vond je het om het nieuwe doelenplan in te vullen?
6. Wat vind je ervan om te werken aan je doel?

Eindevaluatie leraren

Op diezelfde dag vindt er in de middag een eindevaluatie voor leraren plaats. De leraren geven feedback op het gehele ontwerp. Ook wordt er opnieuw gekeken of de uitslag van de leerlingenvragenlijst betrouwbaar wordt geacht en of ze zich herkennen in hun eigen gedrag. Het doel hiervan is het verhogen van de betrouwbaarheid van het onderzoek. Er wordt een koppeling gemaakt tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Daarnaast wordt voorkomen dat het analyseproces beïnvloed wordt door bewuste of onbewuste gedachten van slechts één persoon (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De resultaten van de begin -en eindmeting worden naast elkaar gezet en voorzichtige conclusies worden gedeeld in een presentatie. Vervolgens kunnen de leraren reageren. Dit gesprek wordt geëvalueerd aan de hand van betekenisvolle tekstfragmenten uit de notulen (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Leerlingenvragenlijst

In de leerlingenvragenlijst worden de metacognitieve vaardigheden nogmaals gemeten (zie Bijlage G5). Volgens de theorie worden metacognitieve vaardigheden ontwikkeld wanneer er goede begeleiding wordt geboden, maar om de betrouwbaarheid te verhogen wordt dit ook in de praktijk onderzocht. Vandaar dat leerlingen nogmaals getest worden op metacognitieve vaardigheden. Daarnaast hebben vraag 9, 10 en 11 betrekking op het gedrag van de leraar in de les. Zo wordt er niet alleen door een observatie gekeken naar het gedrag, maar wordt er ook vanuit de leerlingen beoordeeld. Ook dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek. Het resultaat van deze enquêtevragen wordt meegenomen in de beantwoording van deze innovatievraag.

Materialen

Gedurende het onderzoek naar het ontwerp worden de volgende materialen gebruikt: observatielijst leraar gedrag, placemat tussenevaluatie leerlingen, presentatie eindevaluatie leraren, dobbelspel eindevaluatie leerlingen en vragenlijst leerlingen.

5.1.2 Innovatievraag

“Hoe heeft het ontwerp de metacognitieve vaardigheden die leerlingen nodig hebben tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel beïnvloed?”

Procedure

In het contextonderzoek hebben de leerlingen van de groepen 4 tot en met 6 een vragenlijst beantwoord. Vanaf 26 februari worden de verschillende onderdelen van het ontwerp ingezet met als doel het verbeteren van de metacognitieve vaardigheden. In week 13 en 14 vullen alle leerlingen nogmaals een aangepaste vragenlijst in. De resultaten worden geordend en geanalyseerd. Vervolgens worden de data met de uitkomst van het contextonderzoek vergeleken. Naar aanleiding van die vergelijking kan een antwoord geformuleerd worden op de tweede innovatievraag.

Deelnemers

Alle leerlingen van de groepen 4 tot en met 6 nemen deel aan deze vragenlijst. Dat zijn er 119.

Meetinstrumenten

Het instrument dat wordt ingezet is een vragenlijst met 11 vragen met een beoordelingsschaal. Vraag 1 tot en met 8 van deze vragenlijst richt zich op het inzetten van metacognitieve vaardigheden tijdens het werken aan het leerdoel. Deze vragen komen overeen met de vragen die in het contextonderzoek zijn gesteld. Daarnaast zijn vragen 9, 10 en 11 toegevoegd aan de vragenlijst. Deze vragen richten zich op het gedrag van de leraar. Op die manier krijgen de leraren ook feedback op hun handelen vanuit de leerling en wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd.

Materialen

De vragenlijsten worden digitaal ingevuld. Chromebooks en de vragenlijst zijn het benodigde materiaal.

5.1.3 Implementatievraag

“Hoe is het uitvoeren van het ontwerp in de groepen 4 tot en met 6 verlopen?”

Procedure

Na de start van het ontwerp komen zowel leraren als de focusgroep leerlingen op verschillende evaluatiemomenten bij elkaar. Naast het geven van feedback wordt er ook over het proces gesproken. Daarnaast houden zowel leraren als alle leerlingen een logboek bij. Met behulp van de evaluaties en het logboek kan er een antwoord verkregen worden op de implementatievraag.

Deelnemers

De leraren en leerlingen (waaronder de leerlingen uit de focusgroep) van de groepen 4 tot en met 6 nemen deel aan de beantwoording van deze implementatievraag.

Meetinstrumenten

Middels het logboek kan er gekeken worden naar de veranderingen die het ontwerp teweeg heeft gebracht. Het lerarenlogboek is te vinden in Bijlage G2, het leerlingenlogboek in Bijlage G3. Volgens Van Meerkerk (2018) zijn logboeken een typische exponent van kwalitatief onderzoek, dat zich richt op het 'hoe' en niet op het 'hoeveel'. Het is daarmee vaak beschrijvend van aard. Het gebruik van een logboek zorgt ervoor dat bevindingen te verantwoorden en te controleren zijn. Volgens Van Meerkerk (2018) kun je door een logboek diepgaande, gedetailleerde informatie verzamelen over het daadwerkelijk gedrag en ervaringen van deelnemers. Belangrijk is om het respondenten zo makkelijk mogelijk te maken (Van Meerkerk, 2018). Dit is voor de leraren gedaan door de mogelijkheid te bieden het logboek zowel digitaal als op papier in te vullen. De leerlingen kunnen dit slechts op papier invullen. Ook is het volgens Van Meerkerk (2018) van belang om duidelijke begin- en eindtijden aan te geven voor het bijhouden van het logboek en eenduidige vragen te stellen. Dit is gedaan door iedere week een vraag aan de leerlingen en twee vragen aan de leraren te stellen, passend bij waar in die week aan gewerkt is. Dit is duidelijk aangegeven in het tijdspad. De vragen in het logboek zijn opgesteld aan de hand van de ontwerpcriteria en ontwerpdoelen, passend bij de fasering van het ontwerp. De bevindingen uit het logboek kunnen tijdens de evaluaties mondeling toegelicht worden.

Materialen

Voor de beantwoording van deze vraag zijn logboeken nodig voor de leerling en de leraar.

5.1.4 Aanpassing beantwoording innovatievraag door omstandigheden omtrent coronavirus

In de huidige situatie kan het onderzoek naar de innovatievraag niet plaatsvinden zoals bovenstaand is beschreven. De beginmeting bij de leraren en tussenevaluatie met de leraren zijn uitgevoerd. Hierdoor kunnen er conclusies getrokken worden met betrekking tot de eerste fase van het ontwerp. Echter is de tweede fase van het ontwerp niet onderzocht. Zo zijn de volgende methoden niet uitgevoerd: tussenevaluatie leerlingen, eindmeting leraren, eindevaluatie leraren, eindevaluatie leerlingen, eindmeting leerlingen. In deze deelparagraaf wordt toegelicht hoe er op een alternatieve manier onderzoek is gedaan naar de innovatievraag.

Procedure

Om toch antwoord te verkrijgen op de vraag zijn op 15 april drie collega's (waarvan één vakinhoudelijk expert) via de mail benaderd met de vraag of zij het ontwerp van feedback willen voorzien. Vervolgens is het ontwerp gepresenteerd en opgenomen. Op 15 april is dit filmpje verzonden met daarbij een vragenlijst (zie bijlage G6). Via deze vragenlijst kan er feedback worden gegeven. Na aanleiding van de feedback wordt er een antwoord geformuleerd op de eerste innovatievraag. De tweede innovatievraag is in het onderzoek verder buiten beschouwing gelaten. Het was gezien de omstandigheden niet mogelijk om ook op deze vraag een antwoord te krijgen.

Deelnemers

De deelnemers zijn de adjunct-directeur van De Korenbloem, een collega van groep 7 en een vakinhoudelijk expert van de Katholieke Pabo in Zwolle. De deelnemers zijn zo geselecteerd dat er een zo breed mogelijk perspectief ontstaat en er vanuit verschillende invalshoeken gekeken wordt naar het ontwerp. De adjunct-directeur kijkt vanuit de visie van de school, de leraar vanuit leraar perspectief en de docent van de KPZ vanuit vakinhoudelijk perspectief.

Meetinstrument

Er is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst met 12 vragen. Bij de vragen 1 tot en met 9 wordt eerst om een waardering op vierpuntsschaal gevraagd, waarbij vervolgens om een toelichting van de waardering wordt gevraagd. Hier is voor gekozen zodat de respondenten de mogelijkheid hebben om ergens zelf op in te gaan (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Echter vallen de vragen zo ook goed te analyseren. Vraag 10, 11 en 12 zijn open vragen. Deze vragen zullen worden geanalyseerd aan de hand van labels (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De enquêtevragen hebben betrekking op vier verschillende aspecten. Vragen 1 tot en met 6 gaan over in hoeverre het ontwerp aansluit bij de doelen en criteria waar het ontwerp aan moet voldoen. De vragen 7 en 8 zijn gericht op de aansluiting van het ontwerp bij de context van de school. Om te kijken of het ontwerp praktisch haalbaar zou zijn geweest, zijn de vragen 9 en 10 gesteld. Er wordt afgesloten met vraag 11 en 12, die antwoord geven op het algemene aspect. Aan de respondenten wordt gevraagd om zoveel mogelijk te kijken naar het tweede deel van het ontwerp: de feedbackposter. Dankzij de tussenevaluatie kunnen er namelijk al conclusies getrokken worden met betrekking tot de eerste fase van het ontwerp.

Materialen

De materialen die gebruikt worden bij deze methode zijn het filmpje met de uitleg en de vragenlijst. Dit wordt ingevuld via Google Forms.

5.1.5 Aanpassing beantwoording implementatievraag door omstandigheden omtrent coronavirus

Ook het onderzoek naar de procesvraag heeft nauwelijks plaats kunnen vinden. De logboeken zijn niet volledig ingevuld en niet alle geplande evaluaties hebben plaats kunnen vinden. In deze deelparagraaf wordt beschreven hoe er onderzoek is gedaan naar de procesvraag.

Procedure

Om de implementatievraag te beantwoorden zouden de logboeken ingevuld worden en zou er worden geëvalueerd. Omdat dit nauwelijks is gedaan, worden op 15 april de leraren van de groepen 4 tot en met 6 met wie intensief is samengewerkt via de mail uitgenodigd voor het invullen van een vragenlijst (zie bijlage G7). Op die manier geven zij feedback. Uiterlijk 26 april moet de vragenlijst ingevuld zijn. Daarna wordt de data geordend en geanalyseerd. Aan de hand van de uitkomsten kan er een beeld geschetst worden van het proces en kan er een antwoord geformuleerd worden op de procesvraag.

Deelnemers

Omdat niet met alle leraren van de groepen 4 tot en met 6 even intensief is samengewerkt, worden voor deze methode alleen de leraren uitgenodigd die anders ook deel zouden nemen aan de evaluaties. Dit is dezelfde groep die aanwezig was tijdens het sparmoment en de kennisoverdracht en bestaat uit vijf deelnemers, van iedere groep één.

Meetinstrument

De procesvraag wordt geëvalueerd aan de hand van een gesloten vragenlijst met waardering op vijfpuntsschaal. De vragen zijn gebaseerd leiderschapstool ‘Leadership Practices Inventory’ die Kouzes en Posner in 2005 ontwikkelden (aangepast overgenomen van KPZ, z.d.). De LPI is volgens Kouzes en Posner (2005) een, speciaal voor studenten ontwikkelde, vragenlijst om leiderschap in kaart te brengen. De originele lijst bestaat uit 30 vragen, die betrekking hebben op 5 soorten gedragingen: uitdagingen aangaan in het proces, inspireren tot een gedeelde visie, zelf voorbeeld zijn voor hoe iets kan, bemoedigen of aanmoedigen en een hart onder de riem steken. De gedragingen zijn door drie personen ingedeeld in de verschillende categorieën. Vervolgens heeft er een discussie plaatsgevonden om de definitieve indeling te maken.

Materialen

Omdat de vragenlijst digitaal ingevuld wordt, is een laptop en de link naar de vragenlijst het benodigde materiaal.

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

5.2.1 Resultaat eerste fase ontwerp

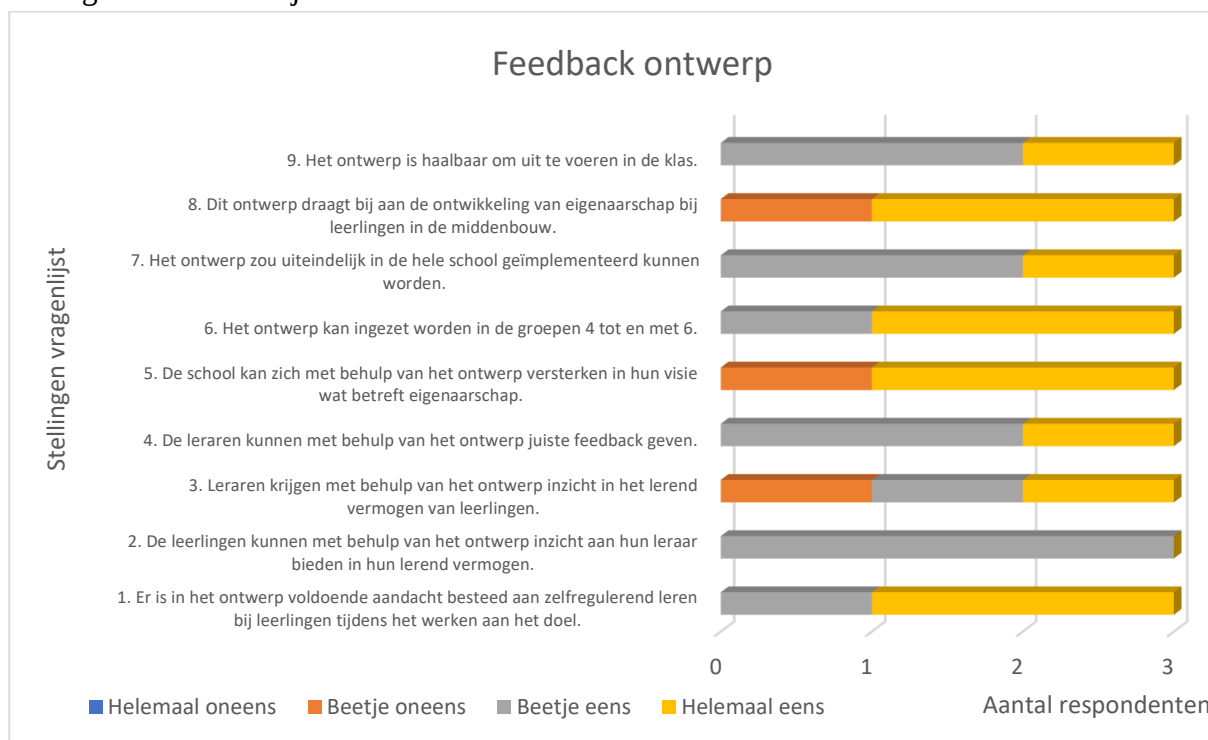
Op 11 maart heeft de tussenevaluatie met leraren plaats kunnen vinden, zie Bijlage H2. Centraal stond de vraag of het doel van de eerste fase van het ontwerp behaald was. Dit doel betrof het tegemoetkomen aan de basisvoorwaarden van het begeleiden van het zelfregulerend leerproces. Leraren geven aan blij te zijn met het blad: “Hoe kan ik werken aan mijn leerdoel?”. De sites zijn zeer geschikt en het neemt veel opzoekwerk uit handen. Leraren stemmen er unaniem mee in dat ze meer tijd over hebben. Verder geven ze aan dat het vernieuwde doelenplan bruikbaar is dankzij de vraag over hoe de leerling wil werken aan het leerdoel. Echter kost het invullen van het doelenblad nog veel tijd. Er is afgesproken dat de leraar zelf bepaald welke vragen er ingevuld moeten worden, en welke mogen. Tot slot geven leraren aan dat de leerlingen heel enthousiast werken aan het leerdoel.

Al met al kan er uit het gesprek opgemaakt worden dat het werken aan het leerdoel effectiever verloopt. Dankzij gemaakte afspraken doet iedereen wat er gedaan moet worden en met behulp van de handleiding voor leerlingen en het vernieuwde doelenblad wordt er sneller en beter aan het doel gewerkt. Dat geeft leraren ruimte om zich te focussen op de rol van de coach.

5.2.2 Resultaten onderzoek naar innovatievraag

“Hoe heeft het ontwerp de rol van de leraar beïnvloed bij het bevorderen van het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het doel?”

De innovatievraag zou beantwoord worden na het uitvoeren van een begin- en eindmeting. De beginmeting is uitgevoerd, zie hiervoor Bijlage H3. Omdat de eindmeting niet heeft kunnen plaatsvinden, wordt deze vraag beantwoord door middel van gegeven feedback op het ontwerp. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Bijlage H4 en in Figuur 6. Er wordt daarbij gekeken naar hoe het ontwerp de rol van de leraar *zou* kunnen hebben beïnvloed bij het bevorderen van zelfregulerend leren tijdens het werken aan het doel.



Figuur 6. Resultaat vragenlijst feedback ontwerp. Gegevens afkomstig van De Korenbloem, Raalte, 26 april 2020.

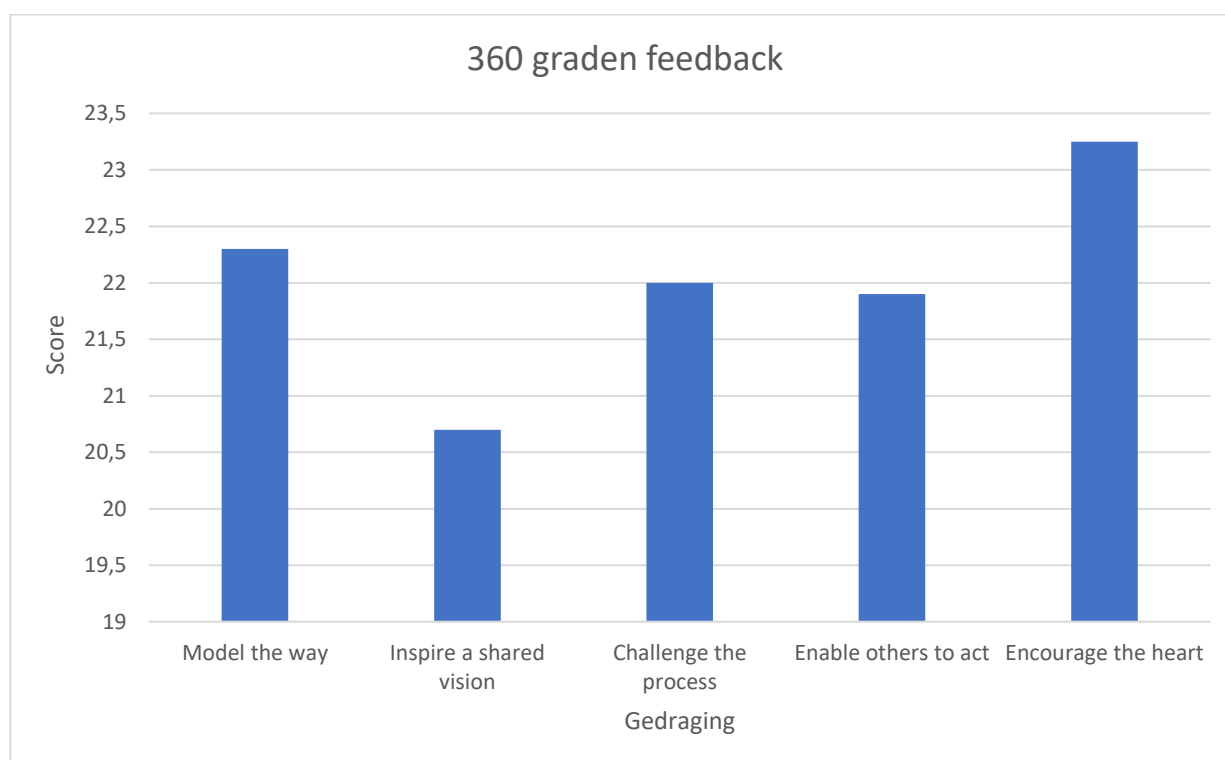
Uit de schriftelijke feedback blijkt dat leraren dankzij het ontwerp beter voorzien zouden zijn in de randvoorwaarden, waardoor zij tijd en ruimte hebben voor de bevordering van het zelfregulerend leren. Het bevorderen van het zelfregulerend leren kan gedaan worden met behulp van de feedbackposter. Dit blijkt uit de schriftelijke feedback en de antwoorden op vraag 1. Uit de schriftelijke feedback blijkt verder dat de poster een mooie aanvulling vormt op de doelenladder. Daarnaast blijkt uit de antwoorden op vraag 4 dat het ontwerp zou zorgen voor houvast bij het stellen van juiste vragen, en daarmee het geven van goede feedback. Uit antwoorden op vraag 3 en de schriftelijke feedback blijkt dat feedbackgevers denken dat de leraren beter inzicht krijgen in het lerend vermogen van de leerlingen, maar dat dit wel afhankelijk is van de groep en van de leraar zelf. Ook geven ze aan dat dit alleen lukt wanneer er voldoende tijd en ruimte beschikbaar is. Uiteindelijk krijgt een leraar een beter beeld van waar de leerling staat en wat hij of zij nodig heeft. Uit de feedback blijkt dat de leraar het vervolgens steeds meer kan loslaten en dat de leerling het over gaat nemen. Dit verhoogt uiteindelijk weer het eigenaarschap.

Echter zijn er grote verschillen op te merken bij de beantwoording van enkele vragen. Zo liggen bij vraag 5 en 8 de antwoorden van de respondenten ver uit elkaar. Eén respondent antwoordt ‘beetje oneens’, terwijl de andere twee respondenten antwoorden met ‘helemaal eens’. De wisselende achtergronden van de verschillende respondenten kan hiervoor een verklaring zijn. Zo kent niet iedere respondent de visie van de school, dus zijn sommige vragen moeilijk te beoordelen.

5.2.3 Resultaten onderzoek naar implementatievraag

“Hoe is het uitvoeren van het ontwerp in de groepen 4 tot en met 6 verlopen?”

Zoals in de vorige paragraaf beschreven is de implementatie een procesvraag geworden. Om de procesvraag te beantwoorden, hebben vijf leraren van de groepen 4 tot en met 6 een vragenlijst ingevuld, zie voor de resultaten Bijlage H5. Om de resultaten te ordenen zijn de vragen ingedeeld bij gedragingen. Per vraag is gekeken bij welk type gedraging de vraag zou passen. Vervolgens zijn de gemiddelde scores opgeteld en het resultaat hiervan is te zien in Figuur 7.



Figuur 7. Resultaat vragenlijst 360 graden feedback. Gegevens afkomstig van De Korenbloem, Raalte, 23 april 2020.

Wat opvalt is dat gedraging 2 laag scoort. Dit omvat volgens Kouzes en Posner (2005) het creëren van een gedeelde visie die het gedrag van mensen kan leiden. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat het onderwerp vanuit de directie is opgelegd en dat leraren weinig intrinsieke motivatie hadden om hiermee aan de slag te gaan. Het is jammer genoeg niet gelukt om dit tijdens het proces te verbeteren. Verder is opvallend dat in gedraging 5 hoog gescoord is. Dit omvat volgens Kouzes en Posner (2005) het belonen van prestaties. Er moet steun en erkenning gegeven worden aan deelnemers. Uit de resultaten blijkt dat dit is gedaan.

5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf wordt een conclusie getrokken naar aanleiding van de innovatievraag en implementatievraag. Uiteindelijk wordt er een antwoord gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek.

5.3.1 Conclusie innovatie- en implementatievraag

Naar aanleiding van de resultaten uit het onderzoek naar het ontwerp kan er geconcludeerd worden dat er meer randvoorwaarden aanwezig zijn, iets wat essentieel is volgens Wingerden (in Leerling2020, 2019). Voornamelijk de eenduidige afspraken en het aanwezig stellen van geschikt materiaal heeft ervoor gezorgd dat leraren meer tijd en ruimte ervaren om zich te verdiepen in de coachende rol. Wat betreft innovatie kan volgens respondenten de feedbackposter steun en houvast bieden aan de leraren bij het geven van feedback. Echter wil dit niet zeggen dat de leraar direct inzicht krijgt in het lerend vermogen van de leerlingen. Ook is het belangrijk dat de leraren tijd en ruimte blijven houden. De leraren ervaren tijdens het onderzoek steun en erkenning, en dit zal behouden moeten worden. De leraren ervaren namelijk in mindere mate een gedeelde visie op het gebied van zelfregulerend leren. Wanneer de steun en erkenning wegvalt doordat er minder aandacht aan wordt besteed, kan dat zorgen voor minder motivatie bij de leraren om het ontwerp te blijven gebruiken. Dit zal dus gewaarborgd moeten worden, of er moet een gedeelde visie komen.

5.3.2 Beantwoording hoofdvraag

“Hoe kunnen leraren het zelfregulerend leren in de groepen 4 tot en met 6 tijdens het werken aan het persoonlijk gestelde leerdoel bevorderen?”

Na het beantwoorden van de verschillende deelvragen kan er een antwoord geformuleerd worden op de hoofdvraag. Volgens Dijkstra (2015) kan het zelfregulerend leren verbeterd worden door het beheersen van metacognitieve vaardigheden. De ontwikkeling van deze metacognitieve vaardigheden kan gestimuleerd worden door als leraar de rol van coach en rolmodel te vervullen (Dijkstra, 2015). Uit het contextonderzoek bleek dat op De Korenbloem de rol van coach nog niet volledig werd benut. De leraren moeten feedback geven, op vragende wijze (Hattie & Timperley, 2007; Kneyber, 2013; Van Hirtum, 2019). Echter moesten hiervoor wel de randvoorwaarden op orde zijn volgens Wingerden (in Leerling2020, 2019).

Om de randvoorwaarden op orde te krijgen zijn de leraren met elkaar in gesprek geweest en is er een handleiding voor leerlingen gemaakt om te werken aan het doel. Daarnaast is er een feedbackposter ontwikkeld om het geven van feedback eenvoudiger te maken. Hierdoor kunnen leraren gericht feedback geven en dit bevordert het zelfregulerend leren.

6. Discussie

In dit hoofdstuk worden allereerst in paragraaf 6.1 de discussiepunten weergegeven, waarin ook de beperkingen van dit onderzoek zijn meegenomen. Vervolgens zijn er in paragraaf 6.2 vervolgvragen en suggestiepunten voor vervolgonderzoek opgesteld. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met paragraaf 6.3, waarin de aanbevelingen voor de praktijk zijn beschreven.

6.1 Discussiepunten

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in een drukke tijd. Zo is De Korenbloem rond de kerstvakantie verhuisd naar een nieuw gebouw. Dit heeft veel tijd en energie van de leraren gevraagd, waardoor er niet altijd een hoge mate van betrokkenheid bij het onderzoek lag. Ook waren de beginsituaties verschillend. Waar de ene leraar na de uitvoeringsperiode van het ontwerp in schooljaar 2018-2019 verder is gegaan met het werken aan doelen, is de andere leraar gestopt. Dit zorgde voor demotivatie bij de leraren die ‘achterliepen’. Om succesvol onderzoek te doen moeten volgens Blumberg, Cooper en Schindler (2014) de deelnemers gemotiveerd zijn om mee te doen. Dit was niet op ieder moment het geval, wat de kwaliteit van het onderzoek negatief beïnvloed heeft.

Ook is het ontwerp niet volledig uitgevoerd. Dit zorgt ervoor dat de resultaten niet gebaseerd zijn op de werkelijkheid. Het is slechts een indicatie, wat ervoor zorgt dat de betrouwbaarheid van het onderzoek omlaaggaat.

Verder geeft Veenman (2015) aan dat metacognitieve vaardigheden lastig te onderzoeken zijn. Een vragenlijst is gemakkelijk bij grote groepen leerlingen af te nemen. Echter blijkt dit niet altijd te corresponderen met het feitelijke gedrag. Mensen in het algemeen zijn volgens Veenman (2015) geen objectieve beoordelaars van eigen gedrag. Dit heeft negatieve invloed op de betrouwbaarheid van de methode. Echter wordt deze methode voor dit onderzoek slechts gebruikt voor de tweede innovatievraag, die enkel een bevestiging vormt van de eerste innovatievraag. Het is een extra vraag om eventuele conclusies te versterken, maar vormt niet de leidraad van dit onderzoek.

Daarnaast blijkt uit de gegeven feedback van de vakinhoudelijke expert dat de resultaten niet geldend zijn voor een grotere groep. Iedere school, leraar of leerling heeft een verschillende visie op zelfregulerend leren en eigenaarschap. Ook heeft iedere leraar en leerling een andere beginsituatie, met andere vaardigheden en opvatting. In huidig onderzoek is in de vragenlijsten wel gevraagd om de groep, zodat er eventueel gedifferentieerd zou kunnen worden. Uiteindelijk is hier niet voor gekozen om de omvang het onderzoek niet te groot te maken. Echter zorgt dit er wel voor dat de externe validiteit beperkt blijft. Er zal dus echt gekeken moeten worden per klas hoe het zelfregulerend leren tijdens het werken aan het leerdoel bevorderd kan worden.

Tot slot is het begeleiden van zelfregulerend leren een breed aspect, met veel verschillende zijden. In het contextonderzoek is naar voren gekomen waar het grootste verschil zat tussen theorie en praktijk en waar dus de meeste voortuitgang geboekt kon worden. Het ontwerp is enkel gebaseerd op dat specifieke punt. Dit vormt een probleem, omdat de andere aspecten daarmee buiten beschouwing zijn gelaten. Dat wil echter niet zeggen dat de andere aspecten van de begeleiding voldoende zijn. Ook hier kan nog aan gewerkt worden om de rol van de leraar optimaal te benutten.

6.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek zou het een mooie kans zijn om andere aspecten binnen de begeleiding van het zelfregulerend leren te onderzoeken, zoals het geven van hints of modeling. Ook zou er uitgeweken kunnen worden naar begeleiding in de andere fases van Zimmerman (2002), namelijk de voorbereidingsfase of de reflectiefase.

Niet alleen de rol van de leraar kan nader onderzocht worden, ook op de leerling kan verder ingezoomd worden. Onderzoek binnen de metacognitieve vaardigheden zou een mooie vervolgstap zijn. Veenman (2015) geeft aan dat wanneer er meer tijd binnen een onderzoek beschikbaar is, metacognitieve vaardigheden onderzocht kunnen worden door middel van een hardopdenkmethode. De leerlingen moeten een leertaak uitvoeren, waarbij zij hardop moeten denken en geobserveerd worden tijdens de taakuitvoering. Dit is een meer betrouwbaar en valide instrument voor het in kaart brengen van metacognitieve vaardigheden. Een vervolgvraag zou zich kunnen richten op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen.

Een andere vervolgvraag binnen de ontwikkeling van eigenaarschap zou kunnen zijn hoe er meer differentiatie kan plaatsvinden. Iedere leraar of leerling gaat het proces op een eigen manier aan. In een vervolgonderzoek kan er gekeken worden naar hoe er tegemoet gekomen kan worden aan de verschillende benaderingen.

6.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Voor De Korenbloem wordt in ieder geval aanbevolen om:

- het ontwerp alsnog uit te voeren door de leraren van de groepen 4 tot en met 6. Ook kan er volgens de feedback uitgeweken worden naar de groepen 7 en 8;
- voldoende tijd en ruimte te blijven houden. Het advies is om schoolbreed afspraken te maken over hoe het zelfregulerend leren vorm krijgt binnen de school. Vanuit de directie zal mogelijk gemaakt moeten worden om meer tijd op het rooster vrij te maken. Trek hier één lijn in en maak daarbij gebruik van elkaars ervaringen;
- de feedbackposter uit te testen op andere vakgebieden. Eigenaarschap staat centraal op De Korenbloem, wat bijvoorbeeld tot uiting komt in het stellen van groepsdoelen. Ook bij het werken aan deze doelen kan de poster worden ingezet. Maar denk ook aan eenvoudige lesdoelen, bijvoorbeeld in een natuur of spellingsles. Volgens Leenders en Naafs (2010) is het voor iedere effectieve les van belang om een scherp leerdoel op te stellen en aan de hand hiervan goede feedback te geven, om vervolgens prestaties van leerlingen te monitoren en beoordelen;
- tot slot heldere afspraken met het team te maken over wat het betekent om een academische school te zijn. Iedereen moet dezelfde verwachtingen hebben om te zorgen voor een gelijkwaardige inzet gedurende de uitvoering van het onderzoek. Volgens Baarde (2014) wordt de betrouwbaarheid van een onderzoek negatief beïnvloed wanneer er sprake is van verschillende verwachtingen.

Literatuurlijst

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* (2de editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.

Blumberg, B., Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2014). *Business Research Methods* (4de editie). Geraadpleegd van <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=J9J2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Business+Research+Methods&ots=GLhCfbaSHP&sig=F2Ib5v5Xdi-KwdVN1ibC0h1Mu74#v=onepage&q=Business%20Research%20Methods&f=false>

Boekaerts, M., & Simons, P. R.-J. (2003). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.* (3de editie). Geraadpleegd van https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=KzuRNBQs5J4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=Boekaerts+%26+Simons,+1995&ots=qUYtPIf8eI&sig=_0Cx3vOotBQTRUya4L5gTvro-NI#v=onepage&q=Boekaerts%20%26%20Simons%2C%201995&f=false

Bot, V. (2017, 5 juli). *Van uitvoerder naar sparringpartner*. Geraadpleegd op 2 januari 2020, van <https://www.managementsupport.nl/persoonlijke-ontwikkeling/nieuws/2017/06/van-uitvoerder-naar-sparringpartner-101189>

Conley, D. T., & French, E. M. (2013). Student Ownership of Learning as a Key Component of College Readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018–1034. <https://doi.org/10.1177/0002764213515232>

Covey, S., Summers, M., & Hatch, D. K. (2015). *The leader in me*. Amsterdam, Nederland: Business Contact.

De boer, G. C., & Koens, F. (1995). Metacognitie en leren leren. In *Weet hoe je leert: metacognatieve vaardigheden in de basisvorming* (pp. 7–25). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/6937>

De Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Geraadpleegd op 12 november 2019, van https://www.rug.nl/research/portal/files/54332660/Effective_Strategies_for_Self_regulated_Learning.pdf

Dhuyvetter, S. (2014). *Directe en indirecte instructie van zelfregulerend leren: Een kwalitatief onderzoek in het zesde leerjaar*. Geraadpleegd van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/165/876/RUG01-002165876_2014_0001_AC.pdf

Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam, Nederland: Boom.

Evers, J. (2015). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde* (Vol. 2). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

- Gerritsen, L. (2018). *Maak jonge kinderen eigenaar van hun eigen leerdoel!* Geraadpleegd van <https://www.korenbloemraalte.nl/Portals/728/docs/Academische%20school/Bachelorthesis%20Lilian%20Gerritsen%20aangepast.docx?ver=2018-12-13-180606-263>
- Expertise-unit Sociale Stabiliteit. (2019, 26 augustus). *Schematisch overzicht methoden en technieken*. Geraadpleegd op 8 december 2019, van [file:///C:/Users/User/Downloads/WEB_117634_Overzicht+methoden+en+techniken%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/WEB_117634_Overzicht+methoden+en+techniken%20(2).pdf)
- Goos, L. (2017, 15 augustus). *Bouwsteen 4: Iedere dag een portie feedback* [Foto]. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://oabdekkers.nl/2017/08/15/bouwsteen-4-feedback/>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. Geraadpleegd van <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=1PWODwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Visible+Learning:+Feedback&ots=doblR3oA0w&sig=e-aSAjd7rt-nS6OUPY4M9cmyuOY#v=onepage&q=Visible%20Learning%3A%20Feedback&f=false>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Herman, J. (2013). *De zelfregulerende leerstrategieën van jonge leerlingen in kaart gebracht, en de relatie tot leerprestaties*. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/6384212-De-zelfregulerende-leerstrategieen-van-jonge-leerlingen-in-kaart-gebracht-en-de-relatie-tot-leerprestaties.html>
- Hintze, D., Burke, K., & Beyerlein, S. (2013). Putting It to Practice: Hands-On Learning Activities for Transforming Education. *International Journal of Process Education*, 15(1), 15–17. Geraadpleegd van <http://www.ijpe.online//2013/transformation.pdf>
- Kennisronde. (2017, 17 maart). *Hoe kunnen docenten het eigenaarschap van leerlingen in het voortgezet onderwijs versterken? (KR. 180)*. Geraadpleegd op 28 november 2019, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/03/180-antwoord-Hoe-kunnen-docenten-het-eigenaarschap-van-leerlingen-in-het-voortgezet-onderwijs-versterken-4.pdf>
- Kneyber, R. (2013). “Cijfers geven helpt niet”. *Didactief*, 43(1–2), 26–27. Geraadpleegd van https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Tijdschrift/2013_januari/Kneyber.pdf
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014, 30 november). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Geraadpleegd op 25 oktober 2019, van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2005). *The Student Leadership Practices Inventory (LPI)* (2de editie). San Francisco, Verenigde Staten: Jossey-Bass.

- KPZ. (z.d.). *360 graden feedback*. Geraadpleegd op 12 april 2020, van https://sp2013.kpz.nl/mijnsemester_teams/on/V4OND25/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/mijnsemester_teams/on/V4OND25/Lists/Werkdocumenten/360%20graden%20feedback.docx&action=default
- Kramer, N. (2018). Martie Slooter: 'De vijf rollen zijn de basis, en nu verder!'. *LBBO Beter Begeleiden*, 34–38. Geraadpleegd van <https://martieslooteracademie.nl/wp-content/uploads/2018/04/Artikel-Beter-Begeleiden-over-Martie-Slooter-en-de-zes-rollen-van-de-leraar.pdf>
- Leenders, Y., & Naafs, F. (2010). *Effectieve instructie* (1ste editie). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Leerling2020. (2019, 3 juli). *Docent als didactische coach*. Geraadpleegd op 8 december 2019, van <https://leerling2020.nl/leerlab-vraagstuk/docent-als-didactische-coach/>
- Leernetwerk formatief evalueren. (2019, 22 augustus). *Instructiekaarten: In gesprek met collega's over visie op leren en formatief evalueren*. Geraadpleegd op 20 februari 2020, van [file:///C:/Users/User/Downloads/16102018_actieve_werkvormen_in_gesprek_19082019%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/16102018_actieve_werkvormen_in_gesprek_19082019%20(1).pdf)
- Mijnplein. (2018). *Gelijkwaardigheid. Betrouwbaar. Toegankelijk*. Geraadpleegd van https://www.mijnplein.nl/Portals/252/docs/MijnPlein_boekje_spreads_lowres.pdf
- Nelis, H., & Van Sark, Y. (2014). *Motivatatie binnenstebuiten*. Utrecht, Nederland: Kosmos.
- NOBCO. (2019, 12 september). *NOBCO - Wat is coaching?* Geraadpleegd op 10 oktober 2019, van <https://www.nobco.nl/pagina/wat-is-coaching>
- NRO. (2016). *Denken om te leren*. Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Denken-om-te-Leren-gesprekken.pdf>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Puthaar, V. (2019). *Geef de leerling regie!* Geraadpleegd van <https://www.korenbloemraalte.nl/Portals/728/docs/Academische%20school/Bachelorthesis%20II.pdf?ver=2019-10-11-125949-003>
- SLO. (2015, 23 september). *Zelfregulatie in de les leerlingenvragenlijst*. Geraadpleegd op 13 oktober 2019, van <https://talentstimuleren.nl/?file=4317&m=1443645827&action=file.download>

- SLO. (2019, 11 december). *Voorbeeldmatig leerplankader zelfregulering*. Geraadpleegd op 14 december 2019, van <https://slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/zelfregulering/voorbeeldmatig/>
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar*. Huizen, Nederland: Pica.
- Stals, K. (z.d.). *Wat is implementeren?*. Geraadpleegd op 10 oktober 2019, van <https://www.nji.nl/nl/Kennis/Dossier/Implementatie/Implementeren-met-effect/Wat-is-implementeren>
- Stubbé, H. E., & Theunissen, N. C. M. (2008). *Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review*. Geraadpleegd van <https://www.futureliferesearch.nl/ntpdf/2160Stubbe2008.pdf>
- Ten Cate, O., Snell, L., Mann, K., & Vermunt, J. (2004). Orienting Teaching Toward the Learning Process. *Academic Medicine*, 79(3), 219–228. Geraadpleegd van <http://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2010/06/orienting-teaching-towards-learning.pdf>
- Van Beek, J. (2015). *Teaching for student self-regulated learning* (proefschrift). Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking* (1ste editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school* (3de editie). Bussum, Nederland: Coutinho.
- Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 407–425. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>
- Van Hirtum, A. (2019, 4 juni). *Kind-coachgesprek: met goede feedback leerdoelen halen*. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.leraar24.nl/247171/kind-coachgesprek-met-goede-feedback-leerdoelen-halen/>
- Van Leeuwen, H. (2018). *5 minuten didactisch coachen* [Spel]. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Van Meerkerk, E. (2018). Logboeken als onderzoeks- instrument. *Cultuur+Educatie*, 17(50). Geraadpleegd van <https://lkca.nl>

- Veenman, M. V. J. (2015). De Psycholoog. *Metacognitie: 'Ken uzelve'. Gebruik die kennis vooral om het eigen gedrag te sturen.*, 50(4), 10–21. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/24544332-10-de-psycholoog-april-2015.html>
- Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van <https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/1208661/3955488.pdf>
- Verschuren, M. (2014). De kracht van goede feedback. *Volgens Bartjens*, 33(2). Geraadpleegd van <https://erwd.nl>
- Voerman, L. (2018). Effectief coachen is vragen stellen én feedback geven. *LBBO Beter Begeleiden*, 24–29. Geraadpleegd van <https://www.vfconsult.nl/wp-content/uploads/2018/09/art-Lia-Voerman-Effectief-coachen-is-vragen-stellen-%C3%A9n-feedback-geven-LBBO-september-2018.pdf>
- Vos, H. (2001, 1 januari). *Metacognition in higher education*. Geraadpleegd op 12 november 2019, van http://vcell.ndsu.nodak.edu/~ganesh/seminar/2001_Vos_Metacognition%20in%20Higher%20Education.pdf
- Wolfs, R., & Marissink, H. (2019). *Schoolgids 2019-2020*. Geraadpleegd op 28 september 2019, van <https://www.korenbloemraalte.nl/Portals/728/docs/Schoolgids/Schoolgids%202019-2020.docx?ver=2019-08-13-180821-807>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2–3), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.1998.9653292>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *THEORY INTO PRACTICE*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom. A Review of the Literature. Richmond: Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University. Geraadpleegd van https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs

Bijlagen F. Onderdelen ontwerp

Bijlage F1. Bijlage sparmoment

Wanneer kunnen leerlingen aan hun doel werken?	Uit welke doelen kiezen de leerlingen?
Welke middelen reiken we aan voor het werken aan het doel?	Hoe bepaal je of het doel behaald is? En wie?
Overige bespreekpunten	

Bijlage F2. Agenda kennisoverdracht

Agenda kennisoverdracht:

1. Welkom
2. Alle documenten uitreiken
3. Kennisoverdracht
4. Ontwerp bespreken + alle bijbehorende documenten
5. Extra toevoeging handleiding leerlingen
6. Tijdspad doornemen
7. Vragen?

Mapje leraren:

1. Handleiding

Mapje leerlingen:

1. Doelenblad
2. Handleiding leerlingen
3. Leerlingenlogboek

Handleiding

Inhoudsopgave handleiding:

1. Uitleg ontwerp
2. Tijdspad
3. Logboek
4. Handleiding

1. Uitleg ontwerp

Het ontwerp bestaat uit een aantal onderdelen:

- Tijdspad
Bijgevoegd aan de handleiding. Hier staan allerlei belangrijke data vermeld.
- Handleiding
Dit document. Iedere leraar ontvangt deze.
- Aangepast doelenplan
Dit vullen leerlingen in tijdens het opstellen van het doel. In de balk onderaan kunnen ze hun voortgang aangeven. Iedere leerling krijgt het doelenplan.
- Handleiding leerlingen
Door dit document worden ze naar geschikt materiaal of websites geleid. Iedere leerling krijgt dit blad.
- Doelenladder (overgenomen uit vorig onderzoek)
Dit is hetzelfde als tijdens het onderzoek van Puthaar (2019).
- Vragenposter
Deze komt zichtbaar in de klas te hangen zodat de juiste vragen tijdens het proces gesteld kunnen worden.
- Leerlingenlogboek
Dit vullen leerlingen in nadat er klassikaal aan het doel is gewerkt.
- Lerarenlogboek
Dit vullen leraren in nadat er klassikaal aan het doel is gewerkt.
- Observatielijsten
De leraren worden geobserveerd met behulp van deze lijsten
- Vragenlijst
Na afloop van het onderzoek vullen de leerlingen deze vragenlijst in.

Deze documenten zal iedere leraar krijgen. Zie tevens sharepoint: leraren/archief/AOIS/asp-academische school 2019-2020/ontwerp.

Week 1 (27 februari t/m 11 maart)

In de eerste twee weken van het ontwerp houden we ons aan de nieuw gemaakte afspraken. Deze staan nogmaals vermeld in de kennisoverdracht. Iedere leerling vult het **doelenplan** in. Dit doen ze zoals ze gewend zijn van het onderzoek van Puthaar (2019). Enkele vragen zijn gewijzigd en onderaan is een balk toegevoegd. Hierin kunnen ze aangeven hoever zij zijn ten opzichte van hun doel. Zo kunnen jullie als leraar de voortgang goed in de gaten houden. Dit formulier komt voorin hun doelenmapje. Achter dit doelenplan zit de **handleiding voor leerlingen**. Door dit blad te volgen kunnen leerlingen sneller aan het werk met het doel. De eerste keer dat jullie klassikaal werken aan het doel licht je het blad toe. Je laat op het digibord zien hoe de verschillende stappen genomen moeten worden. Achter dit blad zit het **leerlingenlogboek**. Iedere keer na het klassikaal werken aan het doel wordt het logboek ingevuld. Attendeer leerlingen hierop.

Verder wordt de **doelenladder** bijgehouden, bekend van het onderzoek van Puthaar (2019). Je kiest 3 leerlingen uit die je extra in de gaten houdt (zwak, gemiddeld en sterk). Zo kun je gericht begeleiden en reflecteren. Je vult na iedere keer klassikaal werken het **lerarenlogboek** in. Zorg ervoor dat na deze twee weken de leerlingen snappen hoe je kunt werken aan het doel en het doelenplan goed invullen. Op 11 maart vinden de **tussenevaluaties** plaats.

Week 3, 4 en 5 (12 maart t/m 1 april)

In deze weken ga je door met het werken aan de doelen zoals je daarvoor deed. Wat deze weken gaat verschillen is dat je meer gaat coachen. Je hangt de **vragenposter** zichtbaar op in de klas. Richt je tijdens het werken aan het doel meer op het geven van feedback en het reflecteren met leerlingen. Loop rond en stel leerlingen vragen. Ga in gesprek en daag ze uit. Geef niet alleen feedback als ze bij je komen, maar ga daarvoor al het gesprek aan. Je kunt niet iedere keer met alle leerlingen in gesprek zijn geweest. Zorg dat je je aandacht per keer verdeelt. Houd dezelfde 3 leerlingen aan die je de eerste weken hebt uitgekozen. Deze leerlingen ga je nu ook weer gericht begeleiden en hier reflecteer je op.

Week 6 (1 april t/m 8 april)

In deze week zullen de evaluaties en eindmetingen plaatsvinden. Vanaf 1 april kunnen leerlingen de **vragenlijst** invullen. Deze vragen zijn gericht op hun metacognitieve vaardigheden en de begeleiding van de leraar. Op 1 april vindt ook de **eindevaluatie met leerlingen** plaats. De intensief begeleide leerlingen doen hieraan mee. Op 8 april vinden er weer **observaties** plaats. In de middag zal de **eindevaluatie met leraren** plaatsvinden.

2. Tijdpad ontwerp:

Week van het ontwerp	Datum	Wat te doen	Let op
1 en 2	26-2-2020 (ochtend)	Observatie in de klas	Werk op het tijdstip van bezoek met de leerlingen aan het doel (zie schema hieronder)
	26-2-2020 om 13.00	Kennisoverdracht + uitleg ontwerp fase 1	
	Vanaf 27-2-2020	Starten met uitvoering van het ontwerp fase 1	1. Uitleg geven over het formulier: "hoe kan ik werken aan mijn doel?" 2. Uitleg geven over nieuw doelenplan 3. 3 leerlingen kiezen (zwak, gemiddeld, sterk) die focusgroep vormen
	Voor of op 4 maart	Logboek week 1 invullen	Zowel de leerlingen als de leraren moeten minimaal één keer gewerkt hebben aan het doel en het logboek ingevuld hebben
	Voor of op 11 maart	Logboek week 2 invullen	Zowel de leerlingen als de leraren moeten weer minimaal één keer gewerkt hebben aan het doel en het logboek ingevuld hebben
	11-3-2020 (ochtend)	Tussenevaluatie focusgroep leerlingen	Meenemen: leerlingenlogboek en doelenplan
	11-3-2020 (middag)	Tussenevaluatie leraren + uitleg ontwerp fase 2	Meenemen: lerarenlogboek
3, 4, 5	Vanaf 12 maart	Starten met uitvoering van het ontwerp fase 2	1. Hang de vragenposter op in het lokaal 2. Logboek invullen na het klassikaal werken aan het doel (leraar en leerling) 3. Dezelfde 3 leerlingen aanhouden die focusgroep vormen
	Voor of op 18 maart	Logboek week 3 invullen	Zowel de leerlingen als de leraren moeten weer minimaal één keer gewerkt hebben aan het doel en het logboek ingevuld hebben
	Voor of op 25 maart	Logboek week 4 invullen	Zowel de leerlingen als de leraren moeten weer minimaal één keer gewerkt hebben aan het doel en het logboek ingevuld hebben
	Voor of op 1 april	Logboek week 5 invullen	Zowel de leerlingen als de leraren moeten weer minimaal één keer gewerkt hebben aan het doel en het logboek ingevuld hebben
	1 april t/m 10 april	Eindmeting leerlingen	Leerlingen vullen online vragenlijst in
	1 april (ochtend)	Eindevaluatie focusgroep leerlingen	Meenemen: leerlingenlogboek en doelenplan
	8 april (ochtend)	Eindmeting leraren	Werk op het tijdstip van bezoek met de leerlingen aan het doel (zie schema hieronder)
	8 april 13.00	Eindevaluatie leraren	Meenemen: lerarenlogboek

3. Logboek leraren

Week 1	Hoe verliep de uitleg van het blad "Hoe kan ik werken aan mijn doel?" Hoe verliep het invullen van het nieuwe doelenplan?	
Week 2	Hoe werken leerlingen met het blad "Hoe kan ik werken aan mijn doel?" Zijn de gemaakte afspraken helder en uitvoerbaar?	
Week 3	In hoeverre heb je deze week feedback gegeven? Hielp het ontwerp daarbij?	
Week 4	In hoeverre heb je deze week feedback gegeven? Wat zou je nog anders willen doen/zien?	
Week 5	In hoeverre heb je deze week feedback gegeven? In hoeverre heb je het idee dat leerlingen zelf de poster bekijken/gebruiken?	

Zelfregulerend leren: het werken aan het leerdoel

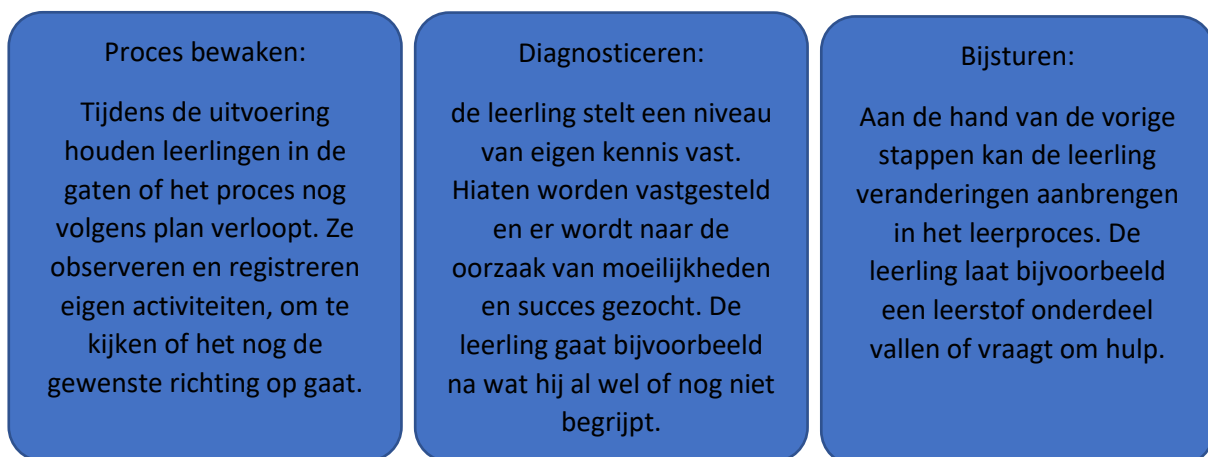
Definitie: "In self-directed learning, the heart of all definitions is that the control over all educational decisions is in the hands of the learner" (Stubbe en Theunissen, 2008, p. 12). Dit proces omvat 3 fasen: de voorbereidingsfase, de realisatiefase en de reflectiefase. (Zimmerman, 2002).

Uit vooronderzoek blijkt:

- Leraren beschikken over weinig kennis
- Er wordt weinig feedback gegeven
- Er wordt niet voldaan aan randvoorwaarden (tijd, materiaal, afspraken)
- Leraren hebben geen inzicht in lerend vermogen van de leerling

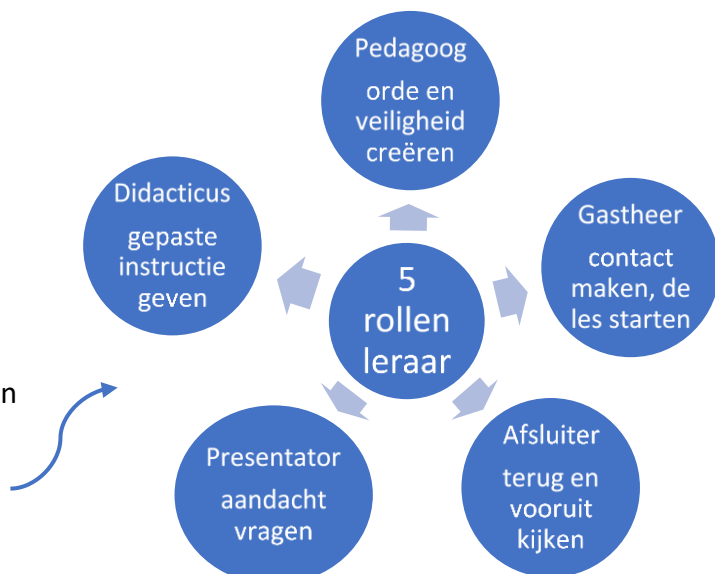
Wat doen leerlingen?

Om de fasen goed door te komen, hebben leerlingen metacognitieve vaardigheden nodig (De Boer et al., Sloomer, 2018). Wanneer leerlingen werken aan hun leerdoel, bevinden zij zich in de realisatiefase. In deze fase hebben zij de volgende vaardigheden nodig:



Wat doen leraren?

De rol van de leraar binnen de ontwikkeling is van groot belang. De leraar moet een coachende rol aannemen. Dit houdt in dat de leraar leerlingen begeleid tijdens het leerproces, waarin de leraar stimuleert en ondersteunt. Om te kunnen coachen moet de leraar eerst vijf andere basisvaardigheden beheersen. Als dit lukt, kan de leraar zich gaan ontwikkelen als coach (Sloomer, 2018).



Wat houdt coachen in?

Wanneer je wilt coachen, moet je beschikken over voldoende kennis (Schalkers, 2014). Daarnaast moet je een positieve houding hebben, dat wil zeggen dat je gelooft in het feit dat leerlingen kunnen slagen (Hattie, 2013). Tot slot moet je de juiste vaardigheden beheersen. Als coach stel je de juiste vragen, geef je feedback en reflecteer je met de leerlingen (Slooter, 2018). Je zou kunnen concluderen dat wanneer je juiste feedback geeft, in een vragende vorm, je met leerlingen kunt reflecteren.

Hoe geef je goede feedback?

Feedback is belangrijk voor de ontwikkeling van zelfregulatie (Hattie en Timperley, 2007; Van Hirtum, 2018; William, 2013). Er zijn verschillende aandachtspunten:

- ✓ Feedback moet formatief zijn, het moet tussendoor gegeven worden;
- ✓ De vragen moeten op verschillende niveaus gesteld worden: op taak of product (uitvoering van strategieën), leerproces (hoe wordt stof eigen gemaakt) en zelfregulatie (zelfstandig leren).
- ✓ In een vragende vorm
- ✓ Gericht op het doel en bijbehorend proces en niet op resultaat.
- ✓ Het moet ondersteunende feedback zijn. Leerlingen moeten uiteindelijk eigen keuzes maken
- ✓ De feedback moet antwoord geven op drie vragen



Afspraken:

- Er wordt minimaal één keer per week klassikaal aan het doel gewerkt
- Er wordt gekozen uit een spellingsdoel
- Er wordt klassikaal gewerkt aan het doel tijdens les 5 van spelling
- Groep 4 kiest uit een beperkt aantal categorieën, groep 5 bepaald dit zelf en groep 6 mag kiezen uit zowel categorieën en grammaticadoelen
- Er wordt gekozen uit doelen die al behandeld zijn tijdens de les
- Iedereen begint met het invullen van het vernieuwde doelenplan, ook als je al aan het werk was
- Alle leerlingen en leraren vullen steeds na één ontwerpweek het logboek in.

Bijlage F4. Vernieuwd doelenplan

Mijn doelenplan

Wat is mijn leerdoel?



Voorbeeld van mijn leerdoel

Tip: maak een model, tekening of voorbeeld opgave.

Hoe ga ik hieraan werken?

Tip: gebruik het blad: "Hoe kan ik werken aan mijn doel?"



Wie/wat heb ik daarvoor nodig?



Wanneer heb ik mijn doel behaald?



Bijlage F5. Handleiding leerlingen

Hoe kan ik werken aan mijn doel?

Zoek een geschikte oefening op in je werkboek. Is dit er niet? Kijk dan hieronder!

Categorieën oefenen:

Stap 1: Klik op de link of ga naar: <https://basisonderwijs.online/spellingwerkbladen.html>

Stap 2: Kies de juiste opties

kies spellingsmethode

kies groep

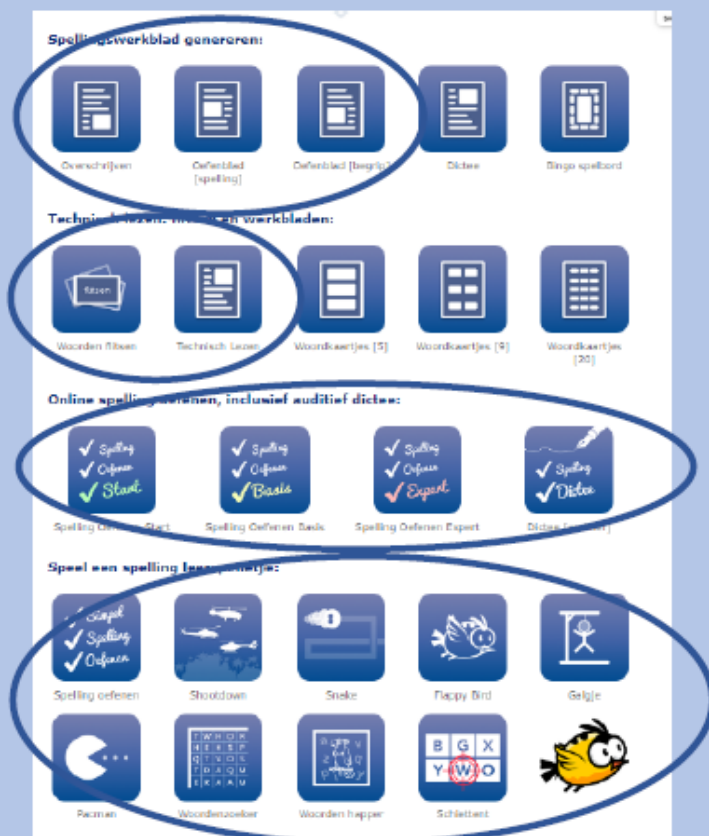
kies pakket

Kies hier voor Staal

Kies hier voor je eigen groep

Kies hier de categorie de je wilt oefenen

Stap 3: kies uit de omcirkelde oefeningen een geschikte oefening



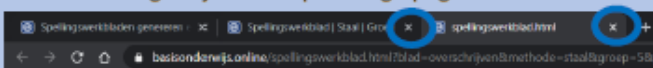
Hier kun je een werkblad uitkiezen en de antwoorden in je schrift schrijven. Controleer het bij de juf of meester

Hier kun je de woorden met de categorie lezen

Hier kun je de woorden oefenen. Start is het makkelijkst en dictee is het moeilijkst

Hier kun je spelletjes doen met de woorden van jouw doel. Kies zelf een geschikt spel.

Klaar met oefenen? Klik de tabbladen links bovenaan je scherm weg tot je weer op de beginpagina uitkomt



Wanneer je dit tegenkomt, klik je op een van de twee knoppen

Download PDF bestand

PDF bestand fullscreen weergeven

Zinsdelen oefenen:

Stap 1: Klik op de link of ga naar: <https://leerling.slimleren.nl/>

Stap 2: Kies Taal



Stap 3: Klik op wissel van domein



Stap 4: Kies voor nummer 4 of 5



Stap 5: Zoek jouw doel op en klik op oefen.

Op het boekje linksboven aan kun je uitleg, de regel en een voorbeeldvraag vinden.



Stap 6: Als je verder wilt oefenen, klik je op herhaal onderwerp. Als je klaar bent ga je terug naar het overzicht



Woordsoorten oefenen:

Stap 1: Klik op de link of ga naar: <https://leerling.slimleren.nl/>

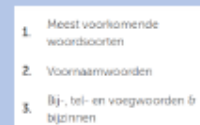
Stap 2: Kies Taal



Stap 3: Klik op wissel van domein



Stap 4: Kies voor nummer 1, 2 of 3



Stap 5: Zoek jouw doel op en klik op oefen.

Op het boekje linksboven aan kun je uitleg, de regel en een voorbeeldvraag vinden.



Stap 6: Als je verder wilt oefenen, klik je op herhaal onderwerp. Als je klaar bent ga je terug naar het overzicht



Aan het werk met mijn doel

Na

het werken aan je leerdoel

Waardoor lukte het?

Wat ga ik de volgende keer hetzelfde doen?

Waarom zie ik dat mijn doel gehaald is?

En wat doe ik anders?

Tijdens

het werken aan je leerdoel

Gaat het nog volgens plan?

Wat moet ik nog doen om mijn doel te behalen?

Hoe zie ik of ik op de goede weg ben?

Zou ik nog op een betere manier mijn doel kunnen halen?

Begrijp ik alles eigenlijk nog wel?

Wat gaat al goed?
En wat nog niet?

Heb ik mijn doel al behaald?

Wat kan ik doen als het niet lukt?

Voor

het werken aan je leerdoel

Wat is mijn doel?

Hoe ga ik het aanpakken?

Wat weet ik er al van?

Wanneer heb ik mijn doel bereikt?

Bijlage F7. Feedbackposter naast doelenladder

