

Bachelorthesis

Bevorder het zelfregulerend vermogen door te
kijken naar je eigen leren!

V4KV21

Lisa Kloosterman
10046
Hogeschool KPZ
10046@kpz.nl
VT4J

Onderzoeksteam: M. Koggel,
E. Reimert en H. van Rhee

Boa: L. Kieftenbeld

Instituutsbegeleider: I. van Tellingen

Een ontwerpgericht onderzoek naar het bevorderen van het zelfregulerend vermogen bij
leerlingen door leerkrachten.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Excerpt en samenvatting	4
Excerpt.....	4
Samenvatting	4
1. Introductie	5
1.1 Probleemstelling	5
1.1.1 Context.....	5
1.1.2 Aanleiding	6
1.1.3 Praktijkprobleem.....	6
1.1.4 Relevantie en urgentie	7
1.2 Vraagstelling.....	8
1.2.1 Begripsverheldering.....	8
1.2.2 Verantwoording vorig onderzoek	8
1.2.3 Onderzoeksdoel	8
1.2.4 Hoofdvraag	9
1.2.5 Deelvragen.....	9
1.2.6 Structuur thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	10
2.2 Literatuurstudie.....	10
2.2.1 Zelfregulering	10
2.2.2 Fasen zelfregulering.....	11
2.2.3 Verwachtingen bij leerlingen.....	12
2.2.4 Leerkrachtvaardigheden.....	14
2.2.5 Invloed van de omgeving.....	16
2.3 Conclusie literatuurstudie	17
2.3.1 Conclusie deelvraag 1	17
2.3.2 Conclusie deelvraag 2	17
2.3.3 Conclusie deelvraag 3.....	17
2.3.4 Conclusie deelvraag 4.....	18
3. Contextonderzoek	19
3.1 Inleiding contextonderzoek	19

3.2 Methode contextonderzoek.....	19
3.2.1 Huidige situatie School A	19
3.2.2 Bevordering door leerkrachten	20
3.2.3 Kennis en behoefte leerkrachten.....	21
3.2.4 Behoefte leerlingen.....	22
3.3 Resultaten contextonderzoek	23
3.3.1 Huidige situatie School A	23
3.3.2 Bevordering door leerkracht	23
3.3.3 Kennis en behoefte leerkrachten.....	25
3.3.4 Behoefte leerlingen.....	27
3.4 Conclusie contextonderzoek.....	28
4. Discussie en conclusie.....	30
4.1 Discussie	30
4.2 Conclusie en advies	31
4.2.1 Conclusie	31
4.2.2 Advies.....	32
5. Ontwerpen	33
5.1 Uitgangspunten ontwerp.....	33
5.2 Voorlopige ontwerpdoelen	34
6. Literatuurlijst	35
7. Bijlagen	38
Bijlage A Formulier Hogeschool Kpz	38
Bijlage B Toestemmingsformulier voor HBO Kennisbank.....	39
Bijlage C Vragenlijst leerlingen praktijkprobleem.....	40
Bijlage D Antwoorden vragenlijst	45
Bijlage E Interview leerkrachten praktijkprobleem.....	51
Bijlage F Leerlijn zelfregulering	54
Bijlage G Checklist leerlingen.....	58
Bijlage H Checklist leerlingenversie	65
Bijlage I Vragenlijst leerkrachten	69
Bijlage J Vragenlijst leerkrachten antwoorden.....	72

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: bevorderen van zelfregulerend leren - **belangrijkste bronnen:** SLO (2021), Zimmerman (2002), Kostons, Donker, Opdenakker (2014), Koolen (2017) en Dijkstra (2015) - **onderzoeksgroep:** de leerkrachten en leerlingen van de groep 5/6/7 - **methode:** vragenlijst leerkrachten en checklists leerlingen - **conclusie:** leerkrachten kennis over zelfregulerend leren, zelfregulerende leerstrategieën en leerkrachtvaardigheden, vanuit leerkrachten behoefte om meer aandacht te besteden aan de voorbereidingsfase, hoe het in de praktijk kan worden toegepast, het ontwerp vraagt om verdere ontwikkeling vanuit deze principes.

Samenvatting

De aanleiding van het onderzoek is dat KBS School A het eigenaarschap wil vergroten. De afgelopen jaren is er onderzoek gedaan binnen het thema 'eigenaarschap' en daarmee zijn er verschillende aspecten van het thema aangestipt en wordt daar in dit onderzoek op verder gebouwd. Om eigenaar te kunnen zijn van je eigen leren, is het van belang om zicht te hebben op je eigen leerproces. Om dit te realiseren is het van belang om het zelfregulerend vermogen te bevorderen bij de leerlingen door de leerkrachten de juiste kennis aan te bieden en handvatten om het in de onderwijspraktijk in te zetten. Vanuit dit praktijkprobleem is de volgende hoofdvraag opgesteld *'Hoe kan de leerkracht van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7 het zelfregulerend vermogen bevorderen bij de leerlingen, zodat zij meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces?'* Uit de literatuurstudie is gebleken dat een aantal leerkrachtvaardigheden, waaronder het aanbieden van meerdere keuzemogelijkheden, het zelfregulerend leren bij de leerlingen bevorderen. Verder is gebleken dat zelfregulering wordt verdeeld in drie fasen en dat er een leerlijn van zelfregulering is, waarbij de verwachtingen voor de leerlingen in groepen 5 tot en met 7 zichtbaar zijn. Voor het contextonderzoek is er bij de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 een vragenlijst afgenomen om een beeld te krijgen van de huidige situatie op School A, de kennis van de leerkrachten en welke leerkrachtvaardigheden er worden ingezet. Daarnaast zijn er bij de middenbouw (groepen 5 en 6) en de bovenbouw (groepen 7) checklists afgenomen om te kijken welke indicatoren van de leerlijn de leerlingen beheersen en in welke fase de meeste ontwikkeling plaatsvindt. Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten onvoldoende kennis bezitten over zelfregulering en behoefte hebben aan handvatten in de onderwijspraktijk om de leerlingen hierin te begeleiden. Bij de leerlingen is er gekeken naar de leerlijn van zelfregulering, de indicatoren worden niet voldoende beheerst. Er kan vooral bij de voorbereidingsfase meer winst worden behaald. Ten slotte zal het ontwerp een kennisoverdracht bevatten, format met handvatten bieden voor in de onderwijspraktijk en ervoor zorgen dat leerlingen zicht hebben op hun eigen leerproces.

Trefwoorden: zelfregulerend leren bij leerlingen, leerproces, eigenaarschap.

1. Introductie

In dit hoofdstuk wordt de probleemstelling geïntroduceerd aan de hand van de context, aanleiding, praktijkprobleem, relevantie en urgentie. Door het probleem zichtbaar te hebben, worden de begripsverheldering, de verantwoording en het onderzoeksdoel omschreven. Tot slot worden de hoofd- en deelvragen opgesteld bij de vraagstelling en de structuur benoemd.

1.1 Probleemstelling

1.1.1 Context

Katholieke basisschool School A is een onderzoeksschool. De school bevindt zich in een nieuwbouwwijk in Raalte-Noord. Op 1 november 2022 is het leerlingaantal 422 (Van Rhee, 2022). De school behoort tot één van de 22 scholen van de stichting Mijnplein uit Salland.

Op School A staat ‘de basis voor de beste versie van jezelf’ centraal, zoals te zien is in figuur 1. Vanuit deze gedachte wordt er samen met de vier kernwaarden het onderwijs vorm gegeven. Allereerst de kernwaarde ‘warmte’. Voor ieder kind is het van belang dat er een fijne sfeer hangt in zijn omgeving met duidelijkheid en rust, waardoor het zich goed kan ontwikkelen. Iedereen krijgt de ruimte om op School A zichzelf te zijn. ‘Samen’ komt als tweede aan

Figuur 1: Schoolplaat KBS School A. A van Geldere, 2022, Raalte: School A.



De kernwaarde ‘doordacht’ is er op de school ook aandacht voor kwaliteitsgericht bezig zijn met het onderwijs. De school is voortdurend bezig met het onderwijs te verbeteren. Hiervoor wordt er gekeken naar de bevindingen en de resultaten met betrekking tot de gedane onderzoeken. Er wordt ingespeeld op wat leerlingen nodig hebben en de leerkrachten laten een onderzoekende houding zien. Door de onderzoekende houding halen leerkrachten en de leerlingen het beste uit zichzelf. De laatste kernwaarde luidt ‘ondernemend’. School A wil de vaardigheden die het ondernemen stimuleren, zoals het initiatief nemen en de creatieve vaardigheden, aanspreken. Er is genoeg ruimte voor het groeien van ieders eigen talenten.

Op School A werken de leerlingen met sterren. Er zijn drie sterren waar de kinderen mee kunnen werken: één ster, twee ster en drie ster. Er wordt steeds gekeken en daarop aangepast naar hoe de leerling het beste leert en wat het zelf wil leren. De leerlingen worden uitgedaagd om het beste uit zichzelf te halen en daarbij het plezier te behouden (De Vos en Van Rhee, 2016).

1.1.2 Aanleiding

KBS School A valt onder de stichting Mijnplein. Mijnplein heeft van 2018-2022 een strategische agenda. Hierin staan vier thema's centraal: samenwerken, onderzoekend leren, eigenaar zijn en persoonlijk groeien. School A heeft aan de hand daarvan een aantal speerpunten opgesteld: rijke leeromgeving, oriëntatie op jezelf en de wereld, onderzoekend leren, rapportfolio en kindgesprekken, partnerschap met ouders en sociaal emotionele ontwikkeling. Rapportfolio en de kindgesprekken vallen onder het thema 'eigenaar zijn' (Mijnplein, 2019). Doordat de samenleving in een razend tempo aan het veranderen is, zijn de 21-eeuwse vaardigheden belangrijk om aandacht aan te besteden. Door het aan bod te laten komen van deze vaardigheden, worden de leerlingen op School A voorbereid op hun toekomst. Het 'eigenaar zijn' is één van de ambities die hierbij aansluit (Van Rhee, 2022).

Op School A is er de afgelopen jaren academisch onderzoek gedaan binnen het thema 'eigenaarschap' en dit onderzoek zal daar verder mee gaan. Zimmerman (1990) benoemt het nemen van eigenaarschap voor het eigen leren ook wel zelfregulerend leren. Er wordt op School A nu op verschillende manieren aandacht besteed aan het eigenaarschap. Het begin is het innoveren van het rapportfolio in 2015 geweest. Bij het rapportfolio leren leerlingen hun eigen keuzes te maken en daarnaast trots op hun eigen werk te zijn. Vanaf groep 5 wordt er gewerkt met de Setting goals van Tuink (2018). De leerlingen bedenken hun eigen doelen en hangen dit aan de doelenmuur. In eind groep 7 is er bij het oudergesprek ook de leerling aanwezig en in de groep 8 vindt er twee keer in het jaar kindgesprekken plaats. Vorig jaar is er door Groot Koerkamp (2022) de kletspizza ontworpen. Dit is een handvat die de leerkrachten van de groepen 4 tot en met 6 kunnen gebruiken bij het voeren van kindgesprekken. Het advies van Groot Koerkamp (2022) is om leerlingen mee te laten beslissen in het maken van keuzes rondom hun leerproces. Wanneer het kind zelf kan aangeven, welke instructie het bijvoorbeeld nodig heeft of kan aangeven of een bepaald doel is behaald, dan geeft Zimmerman (1990) aan, dat het verantwoordelijkheidsgevoel gestimuleerd wordt. Daarnaast concludeerde Groot Koerkamp (2022) dat het belangrijk is om ruimte te geven aan leerlingen in het mee bepalen in keuzes rondom hun leerproces. Het laten meebeslissen over keuzes met betrekking tot het leerproces door leerlingen stimuleert het eigenaarschap (Berends, 2014; Lamers & Creemers, 2017).

Uit het inspectiebezoek van januari 2020 is gebleken, dat er veel aandacht wordt besteed aan het product in plaats van het proces (Onderwijsinspectie, 2020). Hierbij kan er een koppeling worden gemaakt tussen het advies en de conclusie van Groot Koerkamp (2022) en het verbeterpunt dat School A heeft meegekregen vanuit de inspectie. Het punt om leerlingen hun aandacht te laten richten op het eigen proces komt overeen met het meer eigenaar zijn.

1.1.3 Praktijkprobleem

Vorig schooljaar heeft Groot Koerkamp (2022) onderzoek gedaan bij de doelgroep van de leerlingen uit de groepen 4 tot en met 6. Het onderzoek zal zich nu richten op de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7. Het doel van School A is dat de leerling bij het verlaten van de basisschoolperiode 'stevig in zijn/haar schoenen staat'. De leerling heeft dan een goede basis aan vaardigheden en er is ruimte om te ontdekken en het te ontwikkelen van je eigen kwaliteiten (De Vos en Van Rhee, 2016). Om

stevig in je schoenen te staan, is het van belang om kennis te hebben over je eigen leerproces. Dit sluit aan bij het vergroten van het eigenaarschap.

Bij de leerlingen van groepen de 5 en 6 is er een ‘Wie ben ik?’ vragenlijst afgenomen om inzicht te krijgen in het zelfbeeld van de leerlingen, zodat de onderzoeker de beginsituatie zichtbaar heeft. De vragen waren onderverdeeld in drie thema’s: werkhouding, gedrag en inzicht in jezelf. Uit de resultaten van de enquête aan de leerlingen blijkt dat het grootste percentage ‘nee’ antwoorden op de vraag *‘Ik geef aan wat ik wil leren en waaraan ik wil werken’* naar voren kwam. 45,9% van de leerlingen uit de groepen 5 en 6 gaf aan dat ze niet aangeven wat ze willen leren en waaraan ze willen werken. Dit is een opvallend hoog percentage als je dat vergelijkt met de resultaten van de andere gestelde vragen.

Door in gesprek te gaan met de leerkrachten van de groepen 5 en 6, wordt het probleem in de praktijk duidelijker. De leerkrachten geven in gesprek aan dat ze de vraag *‘Ik geef aan wat ik wil leren en waaraan ik wil werken’* vinden opvallen. Bij Setting goals van Tuïnk (2018) en kindgesprekken van Groot Koerkamp (2022) is er de ruimte voor leerlingen dat ze kunnen aangeven wat ze willen leren en waaraan ze willen werken. Door de antwoorden op deze vraag uit het vooronderzoek is gebleken dat het nog niet genoeg wordt gewaarborgd. De leerkrachten ervaren dat de tijd hiervoor ontbreekt en ouders geven aan dat wat betreft zelfstandigheid een stuk ontbreekt. Ouders spelen in de thuisomgeving van de leerling een grote rol. Als er in de thuisomgeving niet wordt ingezet op het bevorderen van het eigenaarschap, dan is dat bij de leerling zichtbaar op school.

Als tweede geven de leerkrachten aan dat wanneer leerlingen zelf de keuze hebben of ze aansluiten bij de instructie, leerlingen niet altijd moeten kiezen voor de veilige keuze en standaard aansluiten bij bijvoorbeeld de instructie. De andere kant is dat leerlingen zichzelf overschatten en dan vervolgens het op een foute manier aanleren. De leerkrachten geven aan dat eerst de zelfinstructie op orde moet zijn om daarna te kunnen monitoren en het stellen van eigen doelen. Om doelen te kunnen stellen is het weer van belang om een helder en duidelijk beeld te hebben van jezelf.

1.1.4 Relevantie en urgentie

Wanneer leerlingen bij hun eigen ontwikkeling zelf actief betrokken zijn, worden ze eigenaar van hun eigen leerproces. Op deze manier ontstaat eigenaarschap. Leerlingen die eigenaar zijn van hun eigen leerproces zijn meer betrokken en gemotiveerd (Van Dycke, Martin & Lovett, 2006) en bovendien halen ze hogere leerresultaten (Duckworth, Quin en Seligman, 2009; Marzano, 2008). Eigenaarschap wordt door Zimmerman (1990) ook wel zelfregulerend leren genoemd en kan gedefinieerd worden als het nemen van eigenaarschap over het eigen leren.. Zelfregulering is één van de elf 21-eeuwse vaardigheden en deze vaardigheid wordt uitgewerkt op de website van de Stichting LeerplanOntwikkeling (SLO). Zelfregulering houdt volgens SLO (2021) in dat leerlingen “zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie/omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten.” SLO (2020) heeft het proces verdeelt in drie stappen: voor de leertaak, tijdens de leertaak en na de leertaak.

School A wil de leerlingen voorbereiden op hun toekomst en daarbij is het ontwikkelen van eigenaarschap belangrijk.

1.2 Vraagstelling

1.2.1 Begripsverheldering

Eigenaarschap:

Als je eigenaarschap in het online woordenboek opzoekt, staat er de definitie “recht om iets van jezelf te noemen” (Diederiks, 2017). Het zorgt ervoor dat je verder komt dan waar je op dat moment bent. Om jezelf te stimuleren kun je bijvoorbeeld bepaalde doelen stellen (Benno Diederiks, 2017). Eigenaarschap bestaat uit vier componenten stelt Zimmerman (1990). Deze componenten kunnen door elke leerling geleerd worden. De vier componenten zijn: eigen doelen stellen, zelfevaluatie, zelfmonitoring en zelfinstructie.

Zelfregulerend

leren:

Het begrip eigenaarschap werd ingevoerd door Zimmerman door middel van zijn eigen theorie over self-regulated learning, oftewel zelfregulerend leren (Thomasencharles, z.d.). ‘Het kind leert zelf doelen te stellen, initiatief en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces, zelfregulering is daarmee het vermogen om een taak doelgericht te kunnen doen en verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen handelen.’ Zelfregulering is dan ook één van de 21-eeuwse vaardigheden. Zimmerman (2000) noemt zelfregulatie “een proces met drie fases”. De eerste stap is voor de leertaak en bestaat uit het oriënteren, de doelen stellen en het strategisch plannen. De tweede stap is tijdens de leertaak, hierbij gaat het om de zelfcontrole. De derde stap is na de leertaak en hier gaat het om de zelfbeoordeling (SLO, 2020). De leerling wordt eigenaar van zijn eigen leerproces, daarom wordt het proces van zelfregulerend leren ook wel eigenaarschap genoemd (Zimmerman, 1990).

1.2.2 Verantwoording vorig onderzoek

De afgelopen vijf jaren is er op de onderzoeksschool onderzoek gedaan naar eigenaarschap. Tijdens deze onderzoeken werd er ingezoomd op de professionele houding bij de leerkracht tijdens het voeren van een gesprek, de motivatie van de leerlingen, het stellen van doelen bij leerlingen en de rol van de leerkracht bij een rapportfolio. Het thema van dit academisch onderzoek zal zich gaan richten op het bevorderen van het zelfbewustzijn van de leerlingen om uiteindelijk invloed te hebben op het eigenaarschap van deze leerlingen. Voor de doelgroep zijn de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7 gekozen.

1.2.3 Onderzoeksdoel

Het trajectdoel van School A is het vergroten van eigenaarschap van de leerlingen in de groepen 1 tot en met 8. Dit sluit aan bij de onderzoeken van de afgelopen vijf jaar. Niet eerder heeft het onderzoek zich gericht op het zelfregulerend vermogen, zodat de leerlingen vervolgens meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces. In het onderzoek van Tuink (2018) lag de focus op het stellen van doelen met leerlingen. Groot Koerkamp gaf in 2022 aan de hand van het onderzoek het advies dat je leerlingen mee moet laten beslissen rondom het eigen leerproces. Het doel van dit onderzoek is om te zorgen dat leerkrachten het zelfregulerend vermogen kunnen bevorderen van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7, waardoor de leerlingen meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces. Met deze kennis en inzichten kunnen dan vervolgens eigen doelen gesteld worden en de leerlingen hierover

laten meebeslissen, zodat de onderzoeken van Tuïnk (2018) en Groot Koerkamp (2022) worden gewaarborgd.

1.2.4 Hoofdvraag

Hoe kan de leerkracht van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7 het zelfregulerend vermogen bevorderen bij de leerlingen, zodat zij meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces?

1.2.5 Deelvragen

Deelvragen die leiden tot generieke kennis:

1. Wat houdt zelfregulerend leren in bij leerlingen van de groepen 5 tot en met 7?
 - 1.1 Uit welke fasen bestaat zelfregulerend leren?
2. Wat kun je verwachten van leerlingen uit de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulering?
3. Welke vaardigheden kan een leerkracht bezitten om het zelfregulerend leren te bevorderen bij leerlingen?
4. Hoe kan de omgeving van de leerling invloed hebben op het zelfregulerend vermogen van de leerling?

Deelvragen die leiden tot contextuele kennis:

1. Wat is de huidige situatie van zelfregulerend leren bij leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 op KBS School A?
2. Welke kennis bezitten de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulerend leren en leerstrategieën?
3. Hoe wordt het zelfregulerend leren bij een leerling in de groepen 5 tot en met 7 door de leerkrachten bevorderd?
4. Welke behoefte hebben leerkrachten en leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces?

Deelvraag die leidt tot ontwerp-kennis:

In hoeverre bevordert het ontwerp het zelfregulerend vermogen bij leerlingen door de leerkrachtvaardigheden?

1.2.6 Structuur thesis

De bachelorthesis heeft een gestructureerde opbouw. Het eerste hoofdstuk is de introductie met de probleemstelling gevolgd door de vraagstelling. In het tweede hoofdstuk staat het theoretisch kader centraal. Om antwoord te kunnen geven op de generieke deelvragen wordt er in de theorie gedoken. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 de contextdeelvragen beantwoord aan de hand van de verzamelde data. Het contextonderzoek wordt aan de hand van de methode uitgevoerd en de resultaten worden daarvan gepresenteerd om vervolgens een conclusie te kunnen trekken. In het vierde hoofdstuk komen de discussie en de conclusie aanbod. Er wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Tot slot wordt in hoofdstuk 5 het ontwerp aangeboden door middel van de ontwerpeisen en de ontwerpdoelen.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk worden er antwoorden gegeven op de generieke deelvragen:

1. Wat houdt zelfregulerend leren in bij leerlingen van de groepen 5 tot en met 7?
 - 1.1 Uit welke fasen bestaat zelfregulerend leren?
2. Wat kun je verwachten van leerlingen uit de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulering?
3. Welke vaardigheden kan een leerkracht bezitten om het zelfregulerend leren te bevorderen bij leerlingen?
4. Hoe kan de omgeving van de leerling invloed hebben op het zelfregulerend vermogen van de leerling?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Zelfregulering

Zelfregulering betekent het “zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie/omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten. Het gaat om het heft in handen nemen en niet klakkeloos aanwijzingen of voorschriften volgen. Daarvoor is het nodig zicht te hebben op de eigen doelen, motieven en capaciteiten” (SLO, 2021).

Zelfregulering is één van de 21-eeuwse vaardigheden. Tegenwoordig wordt er meer gekeken naar het individu en mensen krijgen steeds meer te maken met veranderingen. Ieder individu moet in meerdere situaties zelfstandig kunnen handelen en de verantwoordelijkheid aanpakken. Het is om deze reden volgens SLO (2021) belangrijk om het zelfregulerend vermogen te ontwikkelen bij leerlingen en daarom behoort zelfregulering tot de 21-eeuwse vaardigheden. Volgens Blair (2002) is de ontwikkeling van zelfregulatie een proces dat dynamisch is. Voortdurend vinden er interacties plaats tussen de leerling en zijn omgeving. Dit heeft effect op de ontwikkeling op het biologisch niveau en het gedragsniveau. De leerlingen worden het meest beïnvloed door neurologische (genetische) basis en het temperament van de leerling. Samen wordt de basis voor de ontwikkeling van zelfregulatie gevormd.

Figuur 2: Model SLO, 21-eeuwse vaardigheden. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, Enschede.



Het beloop van zelfregulering is te verdelen in drie fasen of stappen volgens het model van Zimmerman. De voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase en de reflectiefase (SLO, 2021). In de volgende paragraaf (2.2.2) worden ze verder uitgelicht.

Dignath en Büttner (2008) beweren dat “Dankzij metacognitieve vaardigheden kunnen leerlingen nadenken over wat ze leren (cognitie), waarom ze leren (motivatie) en hoe ze leren (gedrag)” (p. 233). Dus leerlingen denken na over cognitie, motivatie en gedrag. Dignath en Büttner (2008) geven aan dat hoe meer ontwikkeling er bij de metacognitieve vaardigheden heeft plaatsgevonden, hoe doeltreffender het leerproces en hoe hoger de prestaties is. Als je bezit over sterke metacognitieve vaardigheden, kunnen leerlingen vervolgens hun eigen leerproces reguleren of sturen. Volgens SLO (2021) is zelfregulering niet zomaar een vaardigheid die wordt geleerd, maar is er iedere keer een context nodig waar kan worden geoefend. Het is niet vanzelfsprekend dat als het zelfregulerend vermogen bij de ene context is ontwikkeld dat er bij de andere context ook een ontwikkeling te zien is.

De begrippen zelfregulatie en metacognitie lijken veel op elkaar, maar zijn niet hetzelfde. Boekaert en Simons (1995) geven aan dat je in staat bent tot zelfregulatie, wanneer je bezit over sterke metacognitieve vaardigheden. Een korte omschrijving van metacognitie is het ‘leren leren’. Het leren hangt af van de leeftijd van de leerlingen en staat het ontwikkelen van inzichten en vaardigheden, die nodig zijn voor het verwerven en toepassen van kennis, centraal. Hierbij zijn taakgerichtheid, doorzettingsvermogen en motivatie (oftewel een goede werkhouding) van belang. Het is belangrijk om te kunnen reflecteren op je eigen leergedrag, want er is genoeg om van te leren. Juist als het niet is gegaan, zoals je het van tevoren had bedacht.

De verschillende manieren om de leerstof aan te bieden, noem je ook wel leerstrategieën. Het aanleren van leerstrategieën kan op verschillende manieren. Een leerstrategie toont een leeraanpak aan om informatie, leerstof en/of gedachten te ordenen om zo het behalen van leerdoelen makkelijker te maken (SLO, 2022). SLO (2020) benoemt dat er wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar leerstrategieën en er is gebleken dat er negen didactische strategieën bestaan die zeer effectief zijn:

1. Identificeren van overeenkomsten en verschillen;
2. Samenvatten en notities maken;
3. Inspanningen bevestigen en erkenning geven;
4. Huiswerk en oefening;
5. Non-verbale representatie;
6. Coöperatief leren;
7. Doelen stellen en feedback geven;
8. Vragen formuleren en hypothesen testen;
9. Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken.

2.2.2 Fasen zelfregulering

Zimmerman (2002) en Kostons, Donker en Opdenakker (2014) verdelen het proces van zelfregulering in drie fasen.

1. De voorbereidingsfase is de eerste fase voor de leertaak. Hierin staat het oriënteren, doelen stellen, plannen en jezelf motiveren voor de taak centraal.
2. Daarna komt de uitvoeringsfase, met het concentreren op de taak, toepassen van leerstrategieën en het monitoren van de eigen voortgang, oftewel de zelfcontrole.

3. De laatste fase is de reflectiefase. Hierin komt het zelf beoordelen en bepalen van vervolgstappen op basis van de resultaten.

Kostons, Donker en Opdenakker (2014) geven aan dat bij deze stappen drie componenten van belang zijn: cognitie, megacognitie en motivatie. Aan deze drie componenten zijn vervolgens leerstrategieën verbonden. De leerstrategieën stimuleren het zelfregulerend leren.

2.2.3 Verwachtingen bij leerlingen

De leerinhouden worden omschreven door SLO (2020) bij vier fasen. Fase 1 (onderbouw basisonderwijs), fase 2 (middenbouw basisonderwijs), fase 3 (bovenbouw basisonderwijs) en fase 4 (voortgezet onderwijs). De leerinhouden zijn verdeeld in de drie fasen van zelfregulering. Per fase worden de doelen omschreven. De leerling van de groepen 5 tot en met 7 bevinden zich in de middenbouw en bovenbouw van het basisonderwijs (fase 2 en 3).

Tabel 1: Leerlijn zelfregulering

Leerinhouden	Fase 2 Indicatie: middenbouw po	Fase 3 Indicatie: bovenbouw po
Vooraf Oriënteren De leerling:		
Brengt een taak in verband met eerdere ervaringen.	- Vertelt voor zichzelf wat deze taak inhoudt.	- Benoemt voor zichzelf wat deze taak inhoudt.
Geeft aan wat het belang is van een taak voor zichzelf of voor het bereiken van een bepaald doel.	- Vraagt zich af of een soortgelijke taak al eens is uitgevoerd.	- Vraagt zich af of een soortgelijke taak al eens is uitgevoerd.
Schat de moeilijkheidsgraad van een taak in of schat de kans op succes voor zichzelf in.	- Maakt een inschatting over de moeilijkheidsgraad van de taak.	- Maakt bewust een inschatting over de moeilijkheidsgraad van de taak.
	- Kijkt vooruit en vertelt hoe de uitvoering van de taak zal gaan verlopen.	- Kijkt vooruit en vertelt hoe de uitvoering van de taak zal gaan verlopen.
Doelen stellen De leerling:		
Formuleert realistische (leer)doelen.	- Verwoordt voor zichzelf wat er kan worden bereikt met de taak.	- Bedenkt realistische doelen bij de taak.
Strategisch plannen De leerling:		
Stelt een realistische planning op om de geformuleerde (leer)doelen te bereiken.	- Maakt een planning die past bij de taak.	- Maakt een planning die past bij de taak.
Weet dat er verschillende (leer)strategieën zijn en bepaalt welke strategieën passen bij de geformuleerde (leer)doelen.	-	- Benoemt verschillende manieren waarop de taak kan worden uitgevoerd, passend bij de doelen.
Structureert de (leer)omgeving zodat de leeromgeving het uitvoeren van de (leer)taak optimaliseert.	- Denkt na over de stappen.	- Kijkt vooruit en vertelt hoe de uitvoering van de taak kan gaan verlopen.

		- Denkt na over de te nemen stappen om het doel te halen.
	- Gebruikt de (leer)omgeving voor het uitvoeren van de taak en het behalen van de doelen.	- Past de (leer)omgeving aan zodat het past bij het uitvoeren van de taak en het behalen van de doelen.
	- Bedenkt of schat in met wie kan worden samengewerkt of geleerd.	- Kan inschatten met wie kan worden samengewerkt of geleerd.
Tijdens Zelfcontrole De leerling:		
Kan afhankelijk van de situatie en tussenresultaten (leer)strategieën en/of doelen aanpassen om zichzelf bij te sturen.	- Houdt in de gaten of de taak wordt uitgevoerd zoals zijn/haar bedoeling was.	- Houdt in de gaten of de doelen van de taak worden bereikt.
	-	- Past de doelen aan als de situatie daarom vraagt.
Kan, onder begeleiding van de leraar, volgens plan werken: - Gaat het zoals je had gedacht?	-	- Probeert uit te vinden waarom het goed of juist minder goed gaat.
Kan, onder begeleiding van de leraar, volgens plan werken: - Houd je je aan het plan?	-	- Houdt overzicht over de uitvoering van de taak.
Na Zelfbeoordeling De leerling:		
Evalueert de eigen prestatie in relatie tot de geformuleerde (leer)doelen. Licht de eigen aanpak toe brengt de eigen prestatie daarmee in verband. Evalueert de eigen prestatie in relatie tot de eigen verwachtingen.	- Kan de bedoeling van de taak aanpassen als de situatie verandert.	- Evalueert zijn/haar prestatie en vertelt of de doelen zijn behaald.
Geeft aan hoe de eigen prestatie invloed heeft op een vervolgtak.	- Legt uit of de taak is uitgevoerd zoals de bedoeling was.	- Vertelt wat de waarde is van deze taak voor zichzelf.
	- Vertelt hoe goed er is gepresteerd in vergelijking met de bedoeling van de taak.	- Licht toe of de prestatie overeenkomt met de verwachtingen en legt uit waarom dat wel of niet zo is.
	- Legt uit hoe deze taak van invloed is op volgende taken.	- Legt uit hoe deze taak/prestatie van invloed is op volgende taken.
	- Vertelt wat de waarde is van de taak voor zichzelf.	- Legt uit of de prestatie toegeschreven wordt aan zichzelf en/of aan andere factoren.
Terugkijken De leerling:		

Kijkt terug en vooruit op de groei in zelfregulering.	- Vertelt hoe zelfregulerend de taak is verlopen.	- Licht toe hoe de stappen (VOOR, TIJDENS, NA) bij het uitvoeren van deze taak zijn verlopen.
	-	- Vertelt of er groei heeft plaatsgevonden bij het zelf reguleren van taken.
	-	- Doet voorstellen hoe verder te groeien in het zelf reguleren van taken.

Opmerking. Overgenomen uit “Leerlijn zelfregulering”, door SLO, 2020, ([file:///C:/Users/lisak/Downloads/leerlijn_zelfregulering_maart_2020%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/lisak/Downloads/leerlijn_zelfregulering_maart_2020%20(13).pdf)).

2.2.4 Leerkrachtvaardigheden

Leerkrachten zijn van groot belang bij het leren van zelf regulatieve vaardigheden. Ze leveren namelijk een bijdrage aan de essentiële ontwikkeling. Volgens Deterd (2012) is de ontwikkeling van zelfregulatie essentieel voor het welbevinden en een zo goed mogelijk ontwikkeling van het jonge kind.

Koolen (2017), Pino-Pasternak en Whitebread (2010) benoemen aspecten waar de leerkracht op kan inzetten om de zelfsturing van leerlingen te bevorderen. Pino-Pasternak en Whitebread beschrijven als eerste dat het bieden van meerdere keuzes belangrijk is. Wanneer leerlingen de keuze hebben aan taken waar zij zelf het nut of de bruikbaarheid van inzien, werkt dat aanmoedigend en het bevordert de zelfstandigheid. Er is gebleken dat betere prestaties het gevolg kunnen zijn. Het regelmatig aanbieden van keuzes is daarbij dan geliefd. Dit zorgt voor overzichtelijkheid bij de leerlingen van de hoeveelheid aan keuzemogelijkheden. Volgens Patall et al. (2008) is het niet nodig “dat leerlingen echt hun eigen doelen en leerproces bepalen. Integendeel, het is juist beter om ze zeggenschap te geven in zaken die minder bepalend zijn”. Zo houdt je als leerkracht het bij jezelf, maar wordt het eigenaarschap wel vergoot. Volgens Koolen (2017) is bij het bieden van keuzemogelijkheden aan de leerkracht de taak om te zorgen voor “uitdagende en afwisselende leeractiviteiten of materialen”. Ook de differentiatie komt hierbij aan de orde. Dit wordt veroorzaakt door te verschillen in de graad van moeilijkheid, de doelen en de interesses van de leerlingen.

Ten tweede staat bij het leerkrachtgedrag centraal om het zelfregulerend leren te stimuleren. Dit wordt gestimuleerd door het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën. De leerkrachten moeten leerstrategieën aanbieden op een interactieve manier. Voordat je als leerkracht de leerling de strategieën wilt aanleren, is het van belang dat je zelf kennis hebt over zowel zelfregulerend leren als leerstrategieën. Koolen (2017) beweert dat hoe eerder de zelfregulerende leerstrategieën toepasbaar worden gemaakt, hoe meer de leerlingen zich hierin ontwikkelen. Het is de taak van de leerkracht om zo snel mogelijk te beginnen met het aanleren van deze leerstrategieën. Er zijn verschillende manieren hoe leerkrachten de leerstrategieën op een interactieve manier kunnen bijbrengen aan leerlingen. Callen et al. (2016) beschrijft hier een aantal voorbeelden van.

- Instructie geven aan de hand van de expliciete instructie van bijvoorbeeld Hollingsworth en Ybarra (2019). Instructie aanbieden in “strategieën, gericht op plannen, monitoren en evalueren van het leerproces”.

- Het geven van hints kan ook effectief zijn volgens van der Vegt (2016). Het kan leiden tot het opkomen van meerdere leerstrategieën. In de instructie wordt niet direct alles uitgelegd, maar in kleine hoeveelheden informatie gegeven. Op deze manier wordt de leerling aan het denken gezet.
- Modelleren is efficiënt om het hardop denken te bevorderen bij leerlingen. Het modelleren houdt in dat je beschrijft hoe je een vraag of probleem oplost in een bepaalde situatie uit de werkelijkheid (SLO, 2020).
- Transfer ontwikkelen: het aanbieden van extra ondersteuning bij de vaardigheden, zodat leerlingen het ook in een andere situatie kunnen toepassen. Het is niet goed om de strategie alleen te leren over één bepaalde toestand.

Figuur 3: Herdrukt van 'Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie', door Kostons, D., Donker, A.S. en Opdenakker, M.C., 2014, p. 19, Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

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

Ten derde is het als leerkracht van belang om een coachende houding aan te nemen. Morgan (2016) geeft aan dat de leerkracht niet alleen zijn kennis overdraagt, maar juist een coachende houding aanneemt om het zelf regulatie te stimuleren. Bij deze coachende houding is feedback stimulerend voor het leerproces van de leerlingen. Het is namelijk bevorderend volgens Pino-Pasternak en Whitebread (2010) wanneer de leerkrachten gewenst gedrag stimuleren en aanwijzingen geven. Het effect hiervan is dat het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid toenemen door feedback op het leerresultaat. Dijkstra (2015) vindt feedback ook een belangrijk punt. Om er achter te komen of je ergens sterk in bent, is het voor de leerling prettig om te weten hoe goed hij iets aan het doen is. Welke feedback dan daadwerkelijk effectief is, is feedback dat helder en concreet geformuleerd is. Een cijfer of (on)voldoende zijn geen concrete principes. Het beste is om direct na het moment de feedback aan de leerlingen te geven, zodat de leerling het moment nog scherp heeft en het niet al vergeten is. Ook moet de feedback door de leerkracht gegeven worden over het proces en niet over het uiteindelijke resultaat, want op deze manier wordt het zelfregulerend leren bevorderd. Naast feedback spelen feedup en feedforward ook een belangrijke rol (Hattie & Timperley, 2007). Bij feedup stel je als leerkracht de leerlingen vragen als; waar ga je heen, wat is je doel, welke resultaten komen hieruit? Bij feedback gaat het juist om vragen als; wat heb je gedaan en hoe heb je het doel tot nu toe aangepakt? Bij feedforward horen vragen als; wat is de volgende stap, wat ga je verder doen om de gemaakte doelen te halen? Alle drie de vormen van vragen stellen zorgen ervoor dat de leerlingen kennis ontwikkelen in de leerstrategieën en wat nodig is om uiteindelijk de gestelde doelen te behalen. Uit onderzoek van Hattie en Timperley (2007) is gebleken dat feedback en de kwaliteit van feedback belangrijk zijn voor de leerresultaten. Kortom, spelen Feedup, feedback en feedforward een essentiële rol (Hattie & Timperley, 2007). Verder geeft Koolen (2017) ook aan dat hints belangrijk zijn. Het aanbieden van hints kan er namelijk voor zorgen dat er meerdere cognitieve leerstrategieën opkomen. Kostons, Donker en Opdenakker (2014) en Dignath en Büttner (2008) geven aan dat zelfregulering in drie componenten verdeeld kan worden: cognitie, metacognitie en motivatie. Deze componenten kunnen gekoppeld worden aan leerstrategieën. Op het derde aspect

‘motivatie’ heeft Lenting (2021) haar onderzoek gericht. Metacognitieve leerstrategieën zijn gekoppeld aan leerstrategieën die de cognitie controleren en reguleren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Ze zijn niet zo zeer gericht op het uitvoeren van een taak, maar worden ingezet voor en na de taak. Het plannen door het ontwerpen van een leerproces en het bijsturen door veranderingen aan te brengen in het leerproces zijn voorbeelden van metacognitieve leerstrategieën. Het stellen van metacognitieve vragen stimuleert ook het zelfregulerend leren. Dijkstra (2015) geeft aan dat je door het stellen van metacognitieve vragen, strategie-gebruik probeert uit te lokken bij leerlingen.

Kortom, is het als leerkracht belangrijk om bepaalde vaardigheden in te zetten om het zelfregulerend leren te stimuleren. Als leerkracht is het essentieel om te leren kijken naar de eigen praktijk. Het aanbieden van meerdere keuzes werkt aanmoedigend en het bevordert de zelfstandigheid. Het zelfregulerend leren wordt gestimuleerd door het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën. Het is de taak van de leerkracht om zo snel mogelijk te beginnen met het aanleren van deze leerstrategieën. Op deze manier leren kinderen eerder te werken met de strategieën. Bij deze coachende houding van de leerkracht is de feedback bevorderend voor het leerproces van de leerlingen. Het stellen van metacognitieve vragen leidt tot het uitlokken van strategie-gebruik.

2.2.5 Invloed van de omgeving

De thuisomgeving van de leerling speelt naast de leerkracht ook een belangrijke rol bij het ontwikkelen van de zelfregulering. Basisschoolleerlingen brengen thuis en op school de meeste tijd door. Volgens onderzoek van Smidts (2018) is het daarvoor ook niet bijzonder dat de thuiscontext en de schoolcontext veel invloed hebben op de werking van de hersenen en de groei van executieve functies. De hersenen en executieve functies zorgen voor de ontwikkeling van zelfsturing. In de thuisomgeving staat de relatie tussen de leerling en de ouders centraal. Deterd en van Tuijl (2012) geven het volgende aan “een thuissituatie gekenmerkt door veiligheid, aandacht en een duidelijke structuur biedt een goede basis.” Hierbij is het aan ouders om thuis een omgeving voor de leerling te creëren waarin ze genoeg geprikkeld wordt om nieuwe dingen te leren (Smidts, 2018). Dit is haalbaar als de ouders zicht hebben op wat de leerling al zelfstandig kan en wat lukt met hulp van de omgeving. De ontwikkelingspsycholoog Vygotsky beschrijft twee ontwikkelingsniveaus (Hooijmaaijers & Stokhof, 2019). De zone van actuele ontwikkeling is alles wat de leerling zelfstandig kan, zonder hulp van zijn omgeving. De zone van naaste ontwikkeling is alles wat de leerling nog niet zelfstandig kan, maar juist wel met de hulp van zijn omgeving. Hooijmaaijers en Stokhof (2019) geven aan dat zowel de leerkracht als de ouders zich moet richten op de zone van naaste ontwikkeling, omdat hier de meeste ontwikkelingen plaatsvinden. Vygotsky (Hooijmaaijers & Stokhof, 2019) en Blair (2002) noemen de ontwikkeling van zelfregulatie een dynamisch proces. Doordat de leerlingen het voorbeeld bij hun ouders zien, leren zij zelf hierin vaardig te worden. De bovenstaande punten spelen allemaal een belangrijke rol bij de omgeving van de leerling.

2.3 Conclusie literatuurstudie

2.3.1 Conclusie deelvraag 1

Wat houdt zelfregulerend leren in bij leerlingen van de groepen 5 tot en met 7?

SLO (2021) beschrijft het begrip ‘zelfregulering’ als het “zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie/omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten”. Het heft in eigen handen is hierbij de bedoeling en daarnaast is het zicht op eigen doelen, motieven en capaciteiten hiervoor nodig. Zelfregulering is één van de 21-eeuwse vaardigheden en daarom belangrijk om bij de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7 te bevorderen. Iedere leerling moet uiteindelijk in verschillende situaties zelfstandig kunnen handelen en zijn verantwoordelijkheid pakken. Dignath en Büttner (2008) beweren dat “Dankzij metacognitieve vaardigheden kunnen leerlingen nadenken over wat ze leren (cognitie), waarom ze leren (motivatie) en hoe ze leren (gedrag).” De onderwijsinspectie (2020) gaf ook aan dat er veel aandacht wordt besteed aan het product in plaats van het proces. Wanneer bij een leerling de metacognitieve vaardigheden juist sterk zijn ontwikkeld, dan kan de leerling zijn eigen leerproces reguleren en leidt dat tot betere prestaties. Bij het leerproces van de leerling is het belangrijk om te kunnen reflecteren op de taak, want er kan juist veel worden geleerd als iets niet verliep volgens verwachtingen. De leerstof kan op verschillende manieren worden aangeboden, dit noem je ook wel leerstrategieën. Een leerstrategie geeft een leeraanpak om informatie, leerstof en/of gedachten te ordenen om zo het behalen van leerdoelen makkelijker te maken (SLO, 2022).

Uit welke fasen bestaat zelfregulerend leren?

In de literatuurstudie is er gekeken naar de fasen verdeling van Zimmerman (2002) en Kostons, Donker en Opdenakker (2014). Zij verdelen het proces van zelfregulering in drie fasen. De eerste fase is de voorbereidingsfase. Tijdens deze fase gaat de leerling doelen stellen, plannen en het motiveren voor de taak. De uitvoeringsfase is de volgende fase. De leerling gaat zich concentreren op de taak, het toepassen van de leerstrategieën en houdt zicht op de voortgang. In de reflectiefase gaat de leerling zichzelf beoordelen en keuzes maken over de vervolgstappen. Bij de drie fasen komen de leerstrategieën aan de orde, die door de leerkracht worden aangeboden.

2.3.2 Conclusie deelvraag 2

Wat kun je verwachten van leerlingen uit de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulering?

Uit de literatuurstudie is gebleken dat er verschillende verwachtingen zijn voor de leerlingen uit de groepen 5 tot en met 7. SLO (2021) heeft een tabel ontworpen van de leerlijn van zelfregulering, bijlage 5.1. Voor de groepen 5 tot en met 7 wordt er gekeken naar fase 2, middenbouw basisonderwijs, en fase 3, bovenbouw basisonderwijs. De leerlijn is onderverdeeld in de fasen van zelfregulering, met de bijbehorende verwachtingen van de leerlingen.

2.3.3 Conclusie deelvraag 3

Welke vaardigheden kan een leerkracht bezitten om het zelfregulerend leren te bevorderen bij leerlingen?

In de literatuur worden verschillende leerkrachtvaardigheden genoemd om het zelfregulerend leren te bevorderen. De eerste vaardigheid is het aanbieden van meerdere keuzemogelijkheden. De

leerlingen zien namelijk op deze manier het nut of bruikbaarheid ervan in. Verder is het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën stimulerend. Hierbij is het van belang om het op een interactieve manier aan te leren, als leerkracht kennis over zelfregulerend leren en leerstrategieën te hebben en zo vroeg mogelijk te beginnen met het aanleren ervan. Ten derde is het als leerkracht van belang om een coachende houding aan te nemen. Bij deze coachende houding is feedback bevorderend voor het leerproces van de leerlingen. Het is namelijk bevorderend volgens Pino-Pasternak en Whitebread (2010) wanneer de leerkrachten gewenst gedrag stimuleren en aanwijzingen geven. Naast feedback spelen feedup en feedforward ook een belangrijke rol (Hattie & Timperley, 2007). Tot slot geeft Dijkstra (2015) aan dat je door het stellen van metacognitieve vragen, een strategie-gebruik probeert uit te lokken bij de leerlingen. Het effect is dat ze de taak beter begrijpen.

De conclusie uit de literatuurstudie is dat de leerkracht een belangrijk rol speelt bij het bevorderen van het regulerend leren bij leerlingen en de bovengenoemde vaardigheden daaraan kunnen bijdragen.

2.3.4 Conclusie deelvraag 4

Hoe kan de omgeving van de leerling invloed hebben op het zelfregulerend vermogen van de leerling?

Naast de invloed van de leerkracht speelt de omgeving ook een belangrijke rol. Basisschoolleerlingen van de groepen 5 tot en met 7 brengen thuis en op school de meeste tijd door. Volgens onderzoek van Smidts (2018) is het daarvoor ook niet opvallend dat thuiscontext en de schoolcontext veel invloed hebben op de werking van de hersenen en de groei van executieve functies. Deterd en van Tuijl (2012) benoemen dat een goede basis wordt gevormd door een thuisomgeving met veiligheid, aandacht en een duidelijke structuur. Daarnaast is het ook aan de ouders om de leerlingen te laten prikkelen om nieuwe dingen te blijven leren (Smidts, 2018). Vygotsky beschrijft twee ontwikkelingsniveaus, waaronder de zone van naaste ontwikkeling. Hieronder valt alles wat de leerling nog niet zelfstandig kan, maar wel met hulp van zijn omgeving. Volgens Hooijmaaijers en Stokhof (2019) moeten ouders zich hierop richten. Ouders zijn verder een voorbeeld met betrekking tot het zelfregulerend gedrag, zowel bij het gebruiken van emoties, aandacht en gedrag.

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk worden er antwoorden gegeven op de contextuele vragen:

1. *Wat is de huidige situatie van zelfregulerend leren bij leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 op KBS School A?*
2. *Welke kennis bezitten de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulerend leren en leerstrategieën?*
3. *Hoe wordt het zelfregulerend leren bij een leerling in de groepen 5 tot en met 7 door de leerkrachten bevorderd?*
4. *Welke behoefte hebben leerkrachten en leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces?*

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Huidige situatie School

Wat is de huidige situatie van zelfregulerend leren bij leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 op KBS School A?

Methode van dataverzameling

Er wordt een checklist afgenomen, die ontworpen is aan de hand van de leerlijn van zelfregulering van SLO (2020) en de theorie van Van der Donk en Van Lanen (2016). Door de vragen te laten invullen door de leerlingen wordt de huidige situatie op KBS School A zichtbaar voor de onderzoeker. Uit de literatuurstudie is gebleken dat door de leerlijn duidelijk is wat er wordt verwacht van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7. Er wordt voor het contextonderzoek gekeken naar fase 2 de middenbouw en fase 3 de bovenbouw. De doelen worden omschreven bij de drie fasen (voor, tijdens en na). Er zijn checklists voor de groepen 5 en 6 en checklists voor de groepen 7 ontworpen aan de hand van de indicatoren van SLO (2020). Er is verschil bij de indicatoren van de middenbouw (groep 5 en 6) en de bovenbouw (groep 7). Door te kijken naar de doelen van SLO (2020), wordt het zichtbaar wat de leerlingen in de midden- en bovenbouw beheersen op School A. Er wordt gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal met de antwoordmogelijkheden: doe ik wel, doe ik niet en opmerkingen.

Procedure

Per leerjaar van de groepen 5, 6 en 7 zijn er op KBS School A twee parallelgroepen. De groepen zijn verdeeld in drie niveaugroepen: leerlingen die werken met één ster, twee ster en drie ster. Per niveaugroep worden er twee leerlingen bevestigd aan de hand van de checklist. In totaal zijn dat zes leerlingen per groep. Er wordt gekozen voor twee leerlingen, omdat de betrouwbaarheid wordt vergroot als je dat vergelijkt met één leerling per niveaugroep. Na de klassikale instructie worden de leerlingen meegenomen naar de bibliotheek. In deze ruimte wordt de checklist ingevuld terwijl de leerlingen de verwerking van de rekenles maken. Om de resultaten van de groepen met elkaar te vergelijken, worden bij alle groepen de checklists tijdens de rekenlessen afgenomen. Bij de twee parallelgroepen worden op verschillende tijdstippen de data verzameld. Op deze manier wordt er een

betrouwbaar beeld verzameld van de praktijksituatie (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Tijdens het afnemen van de checklists was de onderzoeker aanwezig om de nodige vragen te beantwoorden.

Deelnemers

Het gaat om de leerlingen in de groepen 5 tot en met 7: 36 respondenten, waarvan zes respondenten per parallelgroep.

Materiaal

Voor het afnemen van de checklist hebben de leerlingen materiaal nodig om de verwerking van de rekenles te maken. Voor de groepen 5 is dat een werkboek en voor de groepen 6 en 7 is dat een Chromebook. Daarnaast is er schrijfmateriaal nodig om de checklist in te vullen.

3.2.2 Bevordering door leerkrachten

Hoe wordt het zelfregulerend leren bij een leerling in de groepen 5 tot en met 7 door de leerkrachten bevorderd?

Methode van dataverzameling

Uit de literatuurstudie is gebleken welke leerkrachtvaardigheden het zelfregulerend leren bij leerlingen bevorderen. Aan de hand van eerst open vragen en daarna gesloten vragen wordt er gekeken wat de huidige situatie is. Er wordt gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal met de antwoordmogelijkheden 1 tot en met 4. 1 staat voor nooit, 2 voor bijna nooit, 3 voor regelmatig en 4 voor zeer regelmatig. De methode wordt verder uitgelicht in paragraaf 3.2.3.

Procedure

De vragen die voortkomen uit de contextdeelvragen 1, 2, 3 en 4 heeft de onderzoeker samengevoegd in één vragenlijst voor de leerkrachten. Van der Donk en Van Lanen (2016) geven aan wanneer je in korte tijd een grote groep wilt aanspreken, dat je dan meestal kiest voor een vragenlijst. Er is gekozen voor zowel gesloten als open vragen. De vragen zijn opgesteld aan de hand van de bevindingen uit de literatuurstudie (Van der Donk en Van Lanen, 2016).

Deelnemers

De leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 vallen onder de respondenten.

Materiaal

De vragenlijst wordt voor de leerkrachten digitaal verstuurd via het online programma Google Forms. De respondenten hebben als materiaal een device nodig om de vragenlijst te kunnen invullen.

3.2.3 Kennis en behoefte leerkrachten

Welke kennis bezitten de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulerend leren en leerstrategieën? Welke behoefte hebben leerkrachten en leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces?

Methode van dataverzameling

Uit de literatuurstudie blijkt dat de leerkracht kennis moet hebben over zelfregulerend leren en leerstrategieën, wanneer de leerkracht zelfregulering effectief wil stimuleren (Koolen, 2017). Daarnaast wordt er data verzameld om zicht te krijgen in de behoefte van de leerkrachten van groep 5 tot en met 7. Contextdeelvragen 1, 2, 3 en 4 worden samengevoegd in één vragenlijst om te voorkomen dat er meerdere vragenlijsten worden afgenomen. De vragenlijst bestaat uit veertien vragen, die zowel open, gesloten en als een stelling zijn geformuleerd (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is het afnemen van een vragenlijst een veelvoorkomende vorm van dataverzameling. Door het afnemen van een vragenlijst kan er in een korte tijd een grote groep benaderd worden. In de vragenlijst (bijlage I) worden vragen gesteld over de huidige kennis en behoefte van de leerkrachten (vragen 2, 3, 4 en 13). Uit de literatuurstudie is gebleken wat zelfregulerend leren inhoudt en wordt er door middel van het contextonderzoek onderzocht in hoeverre de leerkrachten deze kennis beheersen. Er wordt gestart met een open vraag over de algemene kennis van zelfregulering. Daarna komen er gesloten vragen over de kennis over de leerlijn en de drie fasen van zelfregulering.

Procedure

Bovenaan de vragenlijst worden de leerkrachten geattendeerd dat hiermee de beginsituatie wordt ingeschat om daarmee het gebruik van internet te voorkomen. De vragenlijst wordt afgesloten met de open vraag ‘*Heb je nog opmerkingen en/of aanvullingen over zelfregulerend leren bij leerlingen?*’ De leerkrachten krijgen dan de mogelijkheid om hun eventuele opmerkingen te plaatsen. De data vanuit het interview voor het vooronderzoek (Bijlage E) met de leerkrachten van de groepen 5 en 6 worden meegenomen in de resultaten.

De data van de contextdeelvragen 1, 2, 3 en 4 uit de vragenlijst en checklist worden geanalyseerd op verschillende manieren vanuit de theorie van Van der Donk en Van Lanen (2016). De verzamelde data van de gesloten vragen worden omgezet in cirkel- en staafdiagrammen, waardoor de resultaten zichtbaar worden. De verzamelde data uit de gestelde, open vragen worden ingedeeld in categorieën. De categorieën worden bepaald aan de hand van de verzamelde data. Van der Donk en Van Lanen (2016) geven wel aan dat de naam de lading van de categorie moet dekken.

Deelnemers

De in totaal negen leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7: vier leerkrachten in de groepen 5, drie leerkrachten in de groepen 6 en twee leerkrachten in de groepen 7. De onderzoeker staat zelf in groep 6 en zal de vragenlijst niet invullen om de validiteit te vergroten, omdat zij al een bepaalde voorkennis heeft.

Materiaal

De vragenlijst wordt digitaal verstuurd via het online programma Google Forms. De respondenten hebben als materiaal een device nodig om de vragenlijst te kunnen invullen.

3.2.4 Behoefteleringen

Welke behoefte hebben leerkrachten en leerlingen in de groepen 5 tot en 7 om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces?

Methode van dataverzameling

De leerlingen worden bevroegd in de checklist om achter de behoefte van de leerlingen te komen. Het begrip ‘behoefte’ is voor de leerlingen omgezet naar wensen, zodat ze duidelijk begrijpen wat er wordt bedoeld met de vraag en daardoor de data valide is. Het andere deel, behoefte leerkrachten, wordt omschreven in de vorige paragraaf.

Procedure

De checklists worden tijdens de zelfstandige verwerking van de rekenles ingevuld. Voor het analyseren wordt gebruik gemaakt van de analysemethode van Van der Donk en Van Lanen (2016), die daarbij hoort is “de data analyseren aan de hand van categorieën”. Door de data uit de checklists om te zetten in categorieën, wordt het zichtbaar waar de meeste behoefte ligt bij de leerlingen. Allereerst wordt gekeken welke data er worden samengevoegd en daarna wordt er een passende categorienaam voor bedacht.

Deelnemers

Het gaat om de leerlingen in de groepen 5 tot en met 7: 36 respondenten, waarvan zes respondenten per parallelgroep.

Materiaal

Voor het afnemen van de checklist hebben de leerlingen materiaal nodig om de verwerking van de rekenles te maken. Voor de groepen 5 is dat een werkboek en voor de groepen 6 en 7 is dat een Chromebook. Daarnaast is er schrijfmateriaal nodig om de checklist in te vullen.

3.3 Resultaten contextonderzoek

Om vanuit de resultaten een conclusie te trekken wordt eerst de verzamelde data geanalyseerd. Door te analyseren kunnen de resultaten gepresenteerd worden. In de vorige paragraaf (3.2) zijn de methoden omschreven op welke wijze de data werd verzameld. Door de verzamelde data, kan er antwoord worden gegeven op de contextdeelvragen (Van der Donk en Van Lanen, 2016).

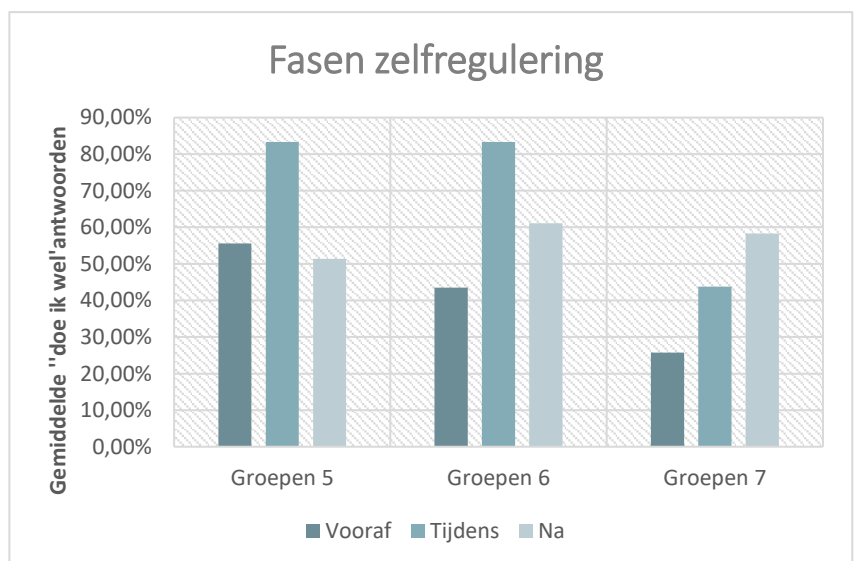
3.3.1 Huidige situatie School A

Wat is de huidige situatie van zelfregulerend leren bij leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 op KBS School A?

Om beeld te krijgen van de huidige situatie op KBS School A worden de ‘doe ik wel’ aantallen van de checklists bij elkaar opgeteld en omgezet naar een percentage, analysemethode ‘aantallen omzetten naar procenten’. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) geven percentages geen absolute cijfers weer, maar een verhouding. Daardoor kan de data uit de verschillende groepen met elkaar vergeleken worden. In figuur 4 is te zien dat er per groep het gemiddelde van de fasen is berekend. Van der Donk en Van Lanen (2016) geven aan dat het gemiddelde beschouwd kan worden als een groepsscore van een vraag.

Figuur 4: Resultaten 'indicatoren fasen zelfregulering'

Als je bijvoorbeeld kijkt naar de vooraf fase van zelfregulering bij de groepen 5 is het percentage ongeveer 55%. Dat betekent dat iets meer dan de helft van de leerlingen, die de vragenlijst hebben ingevuld, de indicatoren van de fase beheersen. Als je de fasen bij de groepen met elkaar vergelijkt is de meeste winst te behalen bij de vooraf fase van zelfregulering. Als de vooraf fase in percentages wordt uitgedrukt, dan wordt er bij de groepen 5 gesproken over afgerond



55%, bij de groepen 6 44% en bij de groepen 7 26%. Kijkende naar 100% zijn dat relatief lage percentages. Bij de groepen 5 is het percentage van de na fase lager, maar het verschil is beperkt. Als je de resultaten naast de andere groepen legt, is er dus het meeste winst te behalen bij de vooraf fase van zelfregulering.

3.3.2 Bevordering door leerkracht

Hoe wordt het zelfregulerend leren bij een leerling in de groepen 5 tot en met 7 door de leerkrachten bevorderd?

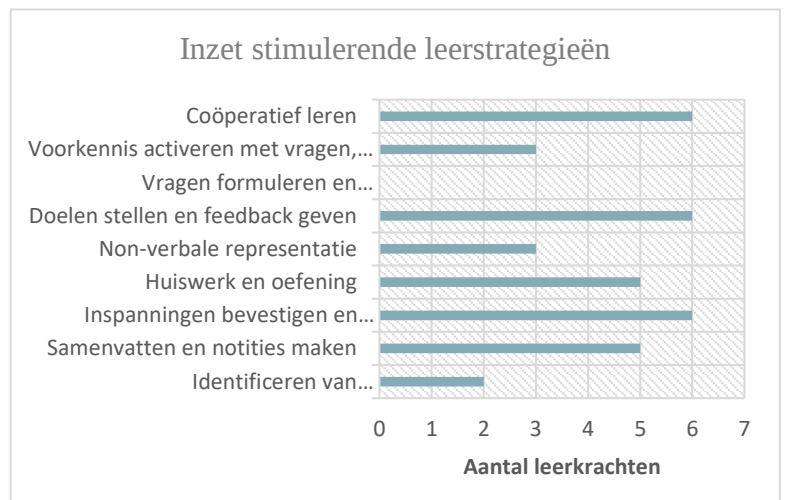
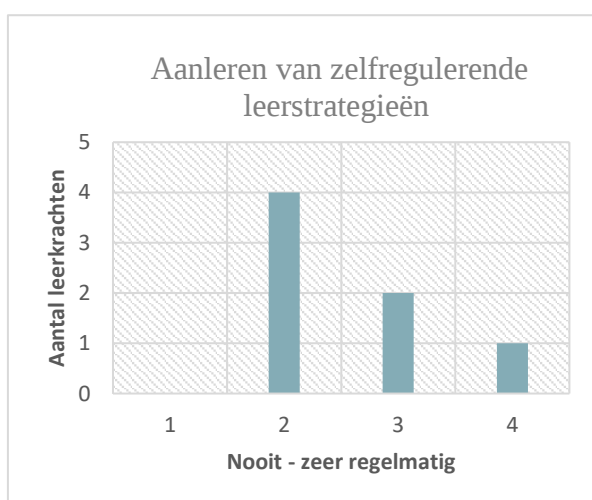
Om vervolgens antwoord te kunnen geven op contextdeelvraag 3, wordt er gekeken naar de verzamelde data van de vragenlijst. Bij de open, gestelde vraag komt naar voren dat de leerkrachten

verschillende dingen proberen om het zelfregulerend leren te bevorderen. Eén leerkracht probeert vooral feedback te geven op de inzet/motivatie en het leerproces in plaats van op het resultaat. De tweede leerkracht geeft aan dat ze kinderen wil laten inzien waarom ze leren door hierbij doelen aan te geven. Ze probeert de kinderen zelf doelen te laten stellen, maar dat zit nog in een beginstadium. Verder bevordert ze wel zoveel mogelijk dat de kinderen hun eigen leerstrategieën inzetten en wanneer mogelijk ook te evalueren of dit wel of niet gewerkt heeft. Antwoorden die één keer voorkwamen waren: duidelijke afspraken, variatie bieden, enthousiasmeren, begeleiden en coachen. Bij de antwoorden van de leerkrachten wordt 'het benoemen van doelen' meerdere keren aangestipt.

Figuur 5: Resultaten 'aanbieden keuzemogelijkheden'

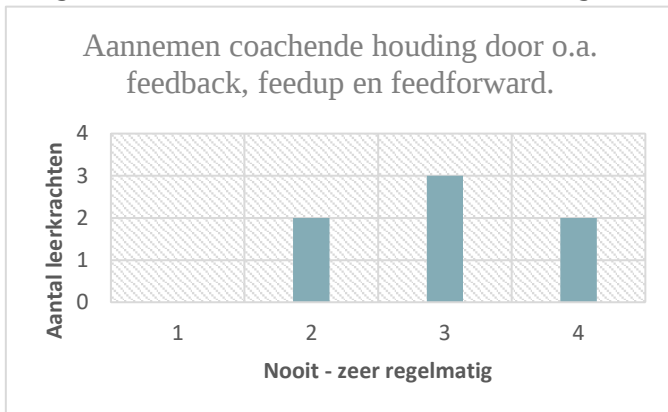
In de figuren 5, 6, 8 en 9 staan de resultaten van de vragen, die bestonden uit de vaardigheden om het zelfregulerend leren te bevorderen bij leerlingen. Bij de eerste is gevraagd welke leerkrachten meerdere keuzemogelijkheden aanbieden. Als er wordt gekeken naar de resultaten in figuur 5, geeft één van de zeven leerkrachten aan dat zij zeer regelmatig meerdere keuzemogelijkheden aanbiedt. Dezelfde resultaten gelden voor het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën, zie figuur 6. Bij deze stelling geeft ook één van de zeven leerkrachten aan dat zij deze vaardigheid inzet. Om erachter te komen welke leerstrategieën de leerkrachten stimuleren bij de leerlingen, is er een vervolgvraag (vraag 12) gesteld. Door deze vraag komt er meer zicht op welke zelfregulerende leerstrategieën worden gestimuleerd. Bij de resultaten in figuur 7 is te zien dat zes van de zeven leerkrachten aangeven dat zij leerstrategieën inzetten zoals coöperatief leren, doelen stellen, feedback geven, inspanningen bevestigen en erkenning geven. Leerstrategieën die in verhouding minder door de leerkrachten worden ingezet zijn identificeren van overeenkomsten en verschillen, voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen, kapstokken en non-verbale representatie. De leerstrategie vragen formuleren en hypothesen testen wordt volgens de leerkrachten niet ingezet om zelfregulerend leren te stimuleren. Dat is opvallend als dat wordt vergeleken met andere resultaten.

Figuur 6: Resultaten 'aanleren zelfregulerende leerstrategieën' *Figuur 7: Resultaten 'inzet stimulerende leerstrategieën'*

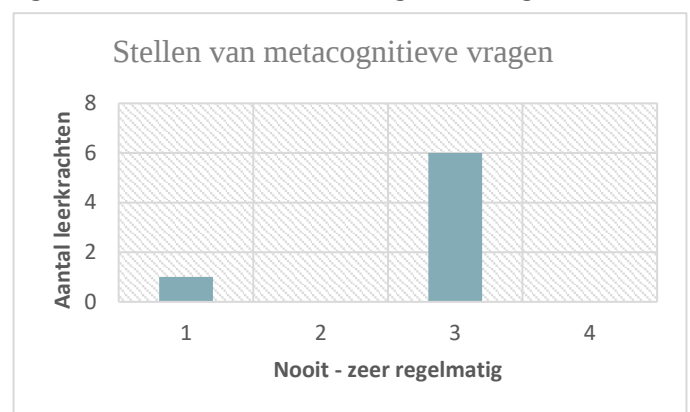


Verder is er aan de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 gevraagd of zij een coachende houding aannemen. In figuur 8 zijn de resultaten te zien. De resultaten liggen verspreid over de antwoordmogelijkheden. Twee leerkrachten geven aan dat ze bijna nooit deze vaardigheid inzetten, drie leerkrachten geven regelmatig aan, twee leerkrachten geven zeer regelmatig aan. De volgende vraag ging over het stellen van metacognitieve vragen, zie figuur 9. Zes leerkrachten geven zelf aan dat zij deze vaardigheid regelmatig inzetten. Eén van de zeven leerkrachten geeft aan dat zij nooit metacognitieve vragen stelt.

Figuur 8: Resultaten 'aannemen coachende houding'



Figuur 9: Resultaten 'stellen metacognitieve vragen'



3.3.3 Kennis en behoefte leerkrachten

Welke kennis bezitten de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 over zelfregulerend leren en leerstrategieën? Welke behoefte hebben leerkrachten en leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces?

Er zijn zeven respondenten die de vragenlijst hebben ingevuld. Om te beginnen met de huidige kennis van de leerkrachten. De antwoorden hebben overeenkomsten met de beschrijving van SLO (2021) ‘zelfstandig handelen en daarvoor verantwoordelijkheid nemen in de context van een bepaalde situatie/omgeving, rekening houdend met de eigen capaciteiten. Het gaat om het heft in eigen handen nemen en niet klakkeloos aanwijzingen of voorschriften volgen. Daarvoor is het nodig zicht te hebben op de eigen doelen, motieven en capaciteiten’. Ten eerste noemt één van de leerkrachten het verantwoordelijkheid hebben over je eigen leerproces, wat overeenkomt met SLO. Ten tweede noemt een leerkracht dat het kunnen motiveren om iets nieuws te leren. Ten derde komt bij meerdere leerkrachten het begrip ‘zelf’ terug in het antwoorden bij de open vraag, maar ook het belichten van meerdere kanten van zelfregulering. Niet alleen bij de instructie en verwerking, ook het woord ‘evalueren’ komt drie keer terug in de antwoorden. Bij de antwoorden over de definitie ontbreekt dat het nodig is om zicht te hebben op de eigen doelen en motieven.

Vervolgens is er gevraagd ‘Weet jij wat er wordt verwacht van de leerlingen vanuit de leerlijn van zelfregulering?’. Opvallend is dat er 100% ‘nee, geen idee’ is ingevuld bij deze vraag. Dat betekent dat niemand van de leerkrachten bekend is met de leerlijn van zelfregulering. Bij de vierde vraag in de vragenlijst ‘Ken jij de drie fasen van zelfregulering (Zimmerman)?’ is het percentage hoger.

Het percentage 14% staat voor één leerkracht. Bij zes leerkrachten ontbreekt de kennis over de drie fasen van zelfregulering.

Leerkrachten geven aan in de vragenlijst dat ze de vaardigheid ‘aanleren van zelfregulerende leerstrategieën’ inzetten. Dit is één van de vaardigheden om zelfregulerend leren te bevorderen. In figuur 6 geven alle leerkrachten aan dat ze het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën stimuleren, maar de één meer dan de ander. Wanneer er wordt gevraagd welke leerstrategieën worden gestimuleerd, lopen de antwoorden uiteen (zie figuur 5). Strategieën die relatief het vaakst worden gestimuleerd zijn: coöperatief leren, doelen stellen, feedback geven, inspanningen bevestigen en erkenning geven. De strategieën die minder worden gestimuleerd zijn: identificeren van overeenkomsten en verschillen, voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken en non-verbale representatie. Vragen formuleren en hypothesen testen wordt niet ingezet door de bevraagde leerkrachten.

Om erachter te komen waar de behoefte van de leerkrachten liggen om leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces, wordt allereerst bij 5 de vraag gesteld aan welke fase van zelfregulering er meer aandacht besteed kan worden. Bij de vraag wordt voor de leerkrachten duidelijk over welke drie fasen er worden gesproken. De fasen worden in de vragenlijst benoemd, met daarbij een omschrijving. Het hoogste percentage, 57% van de leerkrachten (vier leerkrachten) geven aan meer aandacht te kunnen besteden aan de reflectiefase. 43% (drie leerkrachten) geven aan meer aandacht te kunnen besteden aan de voorbereidingsfase.

Bij de open vraag die hierop volgt, wordt onderbouwd waarom er voor deze fasen van zelfregulering is gekozen. Ten eerste geeft één van de geeft aan dat het vooral een kwestie van tijd maken is, maar ook het ontbreken van verschillende handvaten om de leerlingen te leren om kritisch naar hun gemaakte werk/het werkproces te laten kijken om vervolgens echt te kunnen evalueren op wat goed ging en wat beter kan. Ten tweede geeft dezelfde leerkracht aan dat je kind vooral moet leren kijken naar het proces in plaats van het aantal goede of foute antwoorden. De tweede leerkracht geeft aan ook dat tijd een belangrijke oorzaak is, want het programma zit al zo vol en dat ze dan keuzes moet maken. Eén leerkracht geeft ook aan dat zij iedere fase van zelfregulering belangrijk vindt, maar dat ze er op dit moment nog te weinig mee doet. Er wordt ook aangegeven dat er bij de oriëntatie en motivatie nog winst te behalen valt. Tot slot worden er al veel gesprekken over de uitvoeringsfase en reflectiefase gevoerd. Hier zit volgens de leerkrachten de meeste ruimte om te leren en de vraag waarmee wordt afgesloten is ‘Hoe pak jij als leerkracht op diverse manieren aan dat de fase aanspreekt en inspirerend is?’ Over het algemeen geven de meeste leerkrachten aan dat tijd de reden is, dat er te weinig aandacht wordt besteed aan de voorbereidings- en reflectiefase.

Om antwoord te geven op de contextdeelvraag 4 over de behoefte van de leerkrachten om leerlingen meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces, is de vraag gesteld in de vragenlijst. Zeven leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld. Drie leerkrachten geven aan dat ze kennis over het begrip willen krijgen. Eén leerkracht daarvan benoemt ook behoefte te hebben naast de kennis aan praktisch uitvoerbare tips in het volle lesprogramma en dit komt overeen met één leerkracht die aangeeft om meer tijd zou willen om met de leerlingen aan de slag te gaan. Verder noemt een leerkracht dat zij wel handvatten wil over hoe je met leerlingen terugkijkt op het leerproces/zelfregulerend leren,

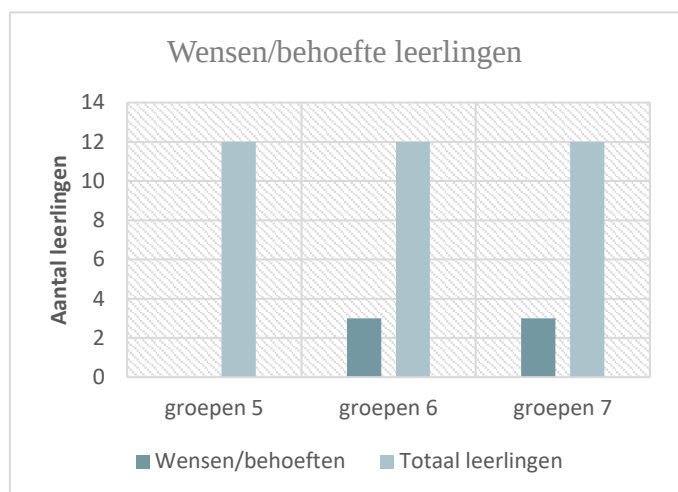
oftewel de reflectiefase van Zimmerman (2002). Zij wil ook weten hoe je een leerling kan helpen om goede vervolgstappen (zelf) te zetten. Deze behoeftes hebben vooral betrekking op begeleiding voor de gehele groep, maar één leerkracht geeft ook aan dat zij behoefte heeft aan input voor individuelere begeleiding van een leerling. Ze stelt daarbij ook meerdere vragen. Hoe weet je waar een leerling staat en wat de leerling nodig heeft? Wanneer is de leerling klaar om door te ontwikkelen aan een strategie om het zelfregulerend leren verder uit te breiden? De leerkracht denkt niet dat ze van iedereen hetzelfde mag en moet verwachten, dus adaptief werken moet werken. Er moet duidelijk zijn welk leerjaar er wat in grote lijnen wordt gedaan aan deze vaardigheden en hoe dit uitgebouwd kan worden. De laatste behoefte van de leerkrachten is een duidelijke leerlijn/patroon. Op deze manier herkennen de leerlingen het beter volgens de leerkracht.

3.3.4 Behoeftes leerlingen

Welke behoefte hebben leerkrachten en leerlingen in de groepen 5 tot en met 7 om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces?

Om achter de behoefte van de leerlingen te komen en om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces, eindigde de checklist met een open vraag. De vraag of de leerlingen nog wensen hebben om meer inzicht/kennis te krijgen in hun leerproces. De checklist is bij 36 respondenten afgenomen, 36 leerlingen uit de groepen 5 tot en met 7. Zes van de 36 leerlingen hebben antwoord gegeven op de vraag of ze nog wensen hebben, zie figuur 10. Doordat het aantal data lager is dan verwacht, wordt er geen gebruik gemaakt van de analysemethode “categorieën samenvoegen” (Van der Donk en Van Lanen, 2016). De wensen kwamen vanuit de leerlingen uit de groepen 6 en 7. Het blijkt dat het voor de groepen 5 lastig was om een wens te omschrijven over het ontwikkelen van meer inzicht/kennis. Eén leerling uit groep 6 gaf aan dat hij het leuk vond meer te leren over zijn eigen kennis/inzicht. De tweede leerling uit groep 6 wilde meer weten wat hij moeilijk vond volgens de leerkracht, zodat hij duidelijk heeft waar aan gewerkt kan worden. De derde leerling wilde meer taken op de computer oefenen, omdat hij dat leuker vindt en daardoor beter volgens zichzelf kan leren. De vierde leerling geeft aan dat hij beter kan leren door muziek te luisteren, dus dat zijn wens is om dat vaker te kunnen inzetten tijdens het uitvoeren zijn taken. De vijfde leerling heeft aangegeven dat zij dingen wil leren die zij nog niet snapt. De laatste heeft aangegeven als wens om allemaal tinnen te willen halen. Kortom, worden er verschillende behoeftes/wensen door de leerlingen omschreven.

Figuur 10: Resultaten 'aantal wensen/behoefte leerlingen'



3.4 Conclusie contextonderzoek

Ten eerste is er bij de huidige situatie op KBS School A gekeken naar de situatie bij de leerlingen. De drie fasen van zelfregulering van Zimmerman (2002) en Kostons, Donker en Opdenakker (2014) zijn naast elkaar gelegd en er kan geconcludeerd worden dat het meeste winst te behalen is bij de voorbereidingsfase van zelfregulering. Vergeleken met de andere fasen zijn het relatief lage percentages kijkend naar 100%. Afgerond betekent dat voor de groepen 5 55%, bij de groepen 6 44% en bij de groepen 7 26%. Verder is er bij de huidige situatie gekeken naar de kennis van de leerkrachten. De kennis over het begrip ‘zelfregulerend leren’ is bij de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 matig. Bij de antwoorden van de leerkrachten ontbrak zicht te hebben op de eigen doelen en motieven om tot zelfregulerend leren te komen. Geen enkele leerkracht had een idee wat er verwacht wordt vanuit de leerlijn van zelfregulering. Bij de verzamelde data kwamen begrippen van de leerkrachten overeen met omschrijving van SLO van zelfregulering. De verantwoordelijkheid nemen over je eigen leerproces, motiveren om nieuwe dingen te leren, evalueren en het begrip ‘zelf’ kwamen terug in de antwoorden. Vervolgens wist één van de zeven leerkrachten wel wat de drie fasen van zelfregulering van Zimmerman inhield. De leerkrachten hebben meer kennis over de leerstrategieën in vergelijking met zelfregulering. In de vragenlijst wordt er aangegeven hoe vaak leerkrachten deze vaardigheid stimuleren, dus kan er gezegd worden dat de leerkrachten kennis hebben over de leerstrategieën. Er is sprake van dat een aantal leerstrategieën worden gestimuleerd. Een drietal strategieën welke weinig wordt gestimuleerd en één strategie zelfs door geen één leerkracht wordt gestimuleerd. Kortom, de kennis over de leerstrategieën is aanwezig, maar de kennis over zelfregulerend leren kan worden vergroot bij de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7.

Ten tweede is er in de vragenlijst gekeken naar hoe de leerkracht het zelfregulerend leren bij de leerlingen bevorderen. Er kan worden geconcludeerd dat er verschillende dingen worden gedaan en geprobeerd om het zelfregulerend leren te bevorderen. Het benoemen van de doelen waar aan gewerkt wordt, wordt meerdere keren door de leerkrachten genoemd. Daarnaast werden korte antwoorden als het geven van feedback op inzet/motivatie, inzetten van eigen leerstrategieën en evalueren genoemd. Als de vaardigheden vanuit de theorie erbij worden gepakt, geven de leerkrachten aan dat er regelmatig gebruik wordt gemaakt van het stellen van metacognitieve vragen. Dijkstra (2015) geeft aan dat je hiermee het strategie-gebruik probeert uit te lokken bij leerlingen. Het aanbieden van keuzemogelijkheden en het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën zijn nog vaardigheden, die leerkrachten niet zeer regelmatig inzetten om het zelfregulerend leren te bevorderen. De vierde vaardigheid, het aannemen van coachende houding door o.a. feedback, feedup en feedforward, wordt al vaker ingezet. Kortom, dit zijn mooie startpunten om verder te ontwikkelen in het bevorderen van zelfregulerend leren.

Ten derde kan er aan de hand van de resultaten vanuit de vragenlijst een conclusie worden getrokken welke behoeftes de leerkrachten hebben om leerlingen uiteindelijk meer inzicht laten krijgen in het eigen leerproces. De behoefte ligt vooral bij het krijgen van kennis over het begrip ‘zelfregulerend leren’. Bij de kennis willen de leerkrachten praktisch en uitvoerbare tips krijgen om het te kunnen volbrengen in de schaarste aan tijd en het volle lesprogramma. Naast de algemene tips en kennis, wil de leerkracht ook input voor de individuele begeleiding van een leerling. Begeleiding met een duidelijk leerlijn, zodat de leerlingen dit patroon gaan herkennen. Tot slot is er behoefte aan

handvatten om met leerlingen terug te kijken op het leerproces, de reflectiefase van Zimmerman (2002). Daarbij wil de leerkracht leren om een leerling te helpen met goede vervolgstappen te zetten. Er mag volgens de leerkrachten niet van iedereen hetzelfde verwacht worden en zal er dus adaptief gewerkt moeten worden aan deze vaardigheden bij leerlingen.

Tot slot kan er geconcludeerd worden welke behoefte leerlingen hebben om meer inzicht te krijgen in het eigen leerproces. Dit is zichtbaar geworden door de resultaten te omschrijven. Ondanks dat er weinig leerlingen zijn of haar wens hebben omschreven, wordt de conclusie getrokken uit de verzamelde resultaten. De leerlingen omschrijven een leeromgeving, waarbij muziek en het gebruik van een computer bevorderend werken. Verder wil een leerling leren wat zij volgens de leerkracht nog moeilijk vindt of wat zij nog niet snapt. De laatste leerling geeft dat hij de behoefte heeft om alleen maar tieners te behalen.

4. Discussie en conclusie

In dit hoofdstuk worden eerst de discussiepunten en eventuele beperkingen doorgenomen. Hierop volgt de conclusie, waarbij er antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag aan de hand van de generieke en de contextuele kennis. Als laatste wordt er advies gegeven met aanbevelingen door deze nieuwe opgeleverde kennis.

4.1 Discussie

Bij het tot stand komen van het onderzoek zijn er ook een aantal discussiepunten en beperkingen die om de hoek kwamen kijken. Allereerst viel de IEP toetsing samen met het uitvoeren van het contextonderzoek. Dit resulteerde dat zeven van de negen leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 de vragenlijst hebben ingevuld en ervoeren het toch als extra werkdruk. Dit kan de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek beïnvloeden. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2016) is één van de richtlijnen van de betrouwbaarheid en de validiteit zicht hebben op het perspectief van anderen, want in dit geval hebben niet alle leerkrachten hun kennis, vaardigheden en behoefte gedeeld. Daarnaast was het voor de leerlingen ook een drukke periode met toetsen en was het lastig inplannen bij welke rekenlessen de checklist kon worden afgenomen. De IEP rekentoets werd in deze periode bij de groepen 5 tot en met 7 afgenomen.

Ten tweede is de checklist op verschillende momenten bij de groepjes afgenomen. De zes groepjes waren verdeeld over twee dagen en de checklist is dus op verscheidene momenten van de schooldag ingevuld. Dit kan resulteren tot verschillende data. Van der Donk en Van Lanen (2016) benoemen dat je met een onderzoek ernaar streeft dat het onderzoek dezelfde onderzoeksresultaten krijgt als je het onderzoek nog een keer uitvoert. De betrouwbaarheid zal worden vergroot wanneer alle zes de groepjes op hetzelfde moment of dagdeel de checklist invullen. In dit onderzoek was dat met de tijd niet haalbaar.

Ten derde kan er getwijfeld worden aan de validiteit van het onderzoek door het niveau van de checklists. De checklists zijn ontworpen aan de hand van de indicatoren van de leerlijn van SLO (2021). De indicatoren zijn omgezet naar vragen over de stappen vooraf, tijdens en na een taak. Tijdens het afnemen van de checklists kreeg de observant veel vragen van de leerlingen wat er met bepaalde vragen werden bedoeld. Deze vragen werden vooral bij leerlingen van de groepen 5 en 6 gesteld. Het lukte de leerlingen niet zelfstandig daar een antwoord op te geven en daarvoor hadden zij hulp nodig van de observant. Er kan worden geconcludeerd dat het niveau van de checklists waarschijnlijk te hoog was. Voor een vervolg kan er vooraf worden gekeken of de groepen het niveau van het instrument aankunnen door het instrument bij een aantal kinderen af te nemen. Op deze manier wordt er een beeld geschetst of het niveau passend is bij de doelgroep van het onderzoek.

Tot slot kan de betrouwbaarheid van de vragenlijst worden vergroot door het doen van observaties bij de lessen. Leerkrachten hebben in de vragenlijst ingevuld wat ze al toepassen in de lessen, maar kunnen onbewust ook vaardigheden inzetten om het zelfregulerend te bevorderen. Wanneer er meer tijd gepland stond om het contextonderzoek uit te voeren, had het doen van een aantal observaties gezorgd voor het vergroten van de betrouwbaarheid van de resultaten van de vragenlijst.

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Conclusie

In deze paragraaf wordt een conclusie getrokken door antwoord te geven op de hoofdvraag aan de hand van triangulatie (Van der Donk en Van Lanen, 2016). Door de conclusie wordt er een rijker beeld van de onderwijspraktijk ontwikkeld.

Op basis van de generieke en contextuele kennis kan er antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: *‘Hoe kan de leerkracht van de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7 het zelfregulerend vermogen bevorderen bij de leerlingen, zodat zij meer inzicht krijgen in hun eigen leerproces?’* Ten eerste kan er geconcludeerd worden dat de leerkracht verschillende vaardigheden kan inzetten om het zelfregulerend vermogen te bevorderen bij leerlingen. Om deze vaardigheden in de praktijk toe te passen is het van belang om kennis te hebben over het zelfregulerend leren en een beeld te hebben van de leerlijn voor de groepen 5 tot en met 7, zodat de leerkrachten weten wat er van de leerlingen wordt verwacht. Verder is ook van belang om de kennis te beheersen over de leerstrategieën. Leerstrategieën zijn manieren van leren om vervolgens gegevens te verwerven en op te slaan (SLO, 2010). SLO (2020) heeft wetenschappelijk onderzoek gedaan naar negen strategieën die effectief zijn, leerstrategieën als identificeren van overeenkomsten en verschillen en coöperatief leren. Uit de contextuele studie blijkt dat de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 onvoldoende kennis hebben over het zelfregulerend leren en de leerlijn van zelfregulering. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan geen kennis te hebben over de fasen van zelfregulering van Zimmerman (2002) en Kostons, Donker en Opdenakker (2014). Verder is gebleken dat bij het benoemen van de fasen, de leerkrachten wel aangeven dat ze het in de onderwijspraktijk toepassen. Uit de voorbereidingsfase en de reflectiefase kan er meer winst worden behaald.

Ten tweede kan er geconcludeerd worden dat er meerdere vaardigheden zijn om het zelfregulerend leren te bevorderen bij de leerlingen. Zo geven Pino-Pasternak en Whitebread (2010) aan dat het aanbieden van keuzemogelijkheden bevorderend werkt. Daarnaast het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën volgens Koolen (2017), als leerkracht aannemen van coachende houding volgens Pino-Pasternak en Whitebread (2010) en het stellen van metacognitieve vragen volgens Dijkstra (2015). Bij deze coachende houding is feedback bevorderend voor het leerproces van de leerlingen, omdat de leerkrachten gewenst gedrag stimuleren en aanwijzingen geven (Pino-Pasternak en Whitebread, 2010). Naast feedback spelen feedup en feedforward ook een belangrijke rol (Hattie en Timperley, 2007). Uit de contextuele studie blijkt dat de leerkrachten uit de groepen 5 tot en met 7 de verschillende vaardigheden inzetten. Het stellen van metacognitieve vragen worden door de meeste leerkrachten ingezet, waardoor het strategie-gebruik wordt uitgelokt bij de leerlingen (Dijkstra, 2015). Het effect is dat ze de taak beter begrijpen. Daarentegen wordt het aanbieden van meerdere keuzemogelijkheden en aanleren van zelfregulerende leerstrategieën minder ingezet en kan het nog verder ontwikkelen. Wanneer de leerlingen de keuze hebben waar zij zelf het nut van inzien, krijgen de leerlingen meer inzicht in het eigen leerproces en is het gevolg betere prestaties.

Ten derde kan er geconcludeerd worden dat er meer winst uit de fasen van zelfregulering kan worden gehaald. Zimmerman (2002), Kostons, Donker en Opdenakker (2014) verdelen het proces van

zelfregulering in drie fasen: de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase en de reflectiefase. Binnen deze fasen wordt een onderverdeling gemaakt. Bij de voorbereidingsfase gaat dat om het oriënteren, de doelen stellen en het strategisch plannen. Uit het contextonderzoek wordt geconcludeerd dat de leerlingen de meeste ontwikkeling kunnen doormaken in de voorbereidingsfase van zelfregulering (Zimmerman, 2002). Bij de leerkracht geldt dit voor de voorbereidingsfase en de reflectiefase van zelfregulering. De leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 geven aan dat vooral tijd de reden is waarom er niet op alle drie de fasen van zelfregulering wordt ingezet. Er moet worden ingespeeld op het huidige lesprogramma. Kortom, komt bij zowel de leerkrachten als de leerlingen de voorbereidingsfase overeen. Voor het ontwerp moet er worden gekeken op welk onderdeel van de voorbereidingsfase het zich gaat richten.

Tot slot kan er geconcludeerd worden dat zij allereerst meer kennis over het zelfregulerend leren willen om het vervolgens aan de hand van handvatten in de onderwijspraktijk haalbaar te kunnen maken. De leerkracht wil de individuele leerling leren adaptief kunnen begeleiden in het meer inzichtelijk krijgen van het eigen leerproces. Door het zichtbaar maken van een duidelijke leerlijn gaan de leerlingen een patroon herkennen. Door in te zetten op de behoefte van de leerkrachten wordt de behoefte van de leerlingen om verder leren wat er nog niet wordt begrepen of moeilijk wordt gevonden ook gewaarborgd. Oftewel het is aan de leerkrachten de taak om het zelfregulerend vermogen bij de leerlingen te bevorderen, want door de handvatten en vaardigheden, die de leerkrachten inzetten krijgen de leerlingen uiteindelijk meer inzicht in hun eigen leerproces.

Kortom, de leerkracht is van grote invloed op het bevorderen van zelfregulerend vermogen bij leerlingen van de groepen 5 tot en met 7. De leerkrachten van School A kunnen verschillende vaardigheden inzetten om het zelfregulerend leren bij de leerlingen te stimuleren, zodat uiteindelijk de leerlingen meer inzicht in hun eigen leerproces krijgen. Er wordt al ingezet op de fasen van zelfregulering, maar bij zowel de leerkrachten als de leerlingen is gebleken dat de voorbereidingsfase verder ontwikkeld kan worden.

4.2.2 Advies

Op basis van de conclusie kan er het volgende advies worden gegeven:

- De leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 kennis te geven over:
 - De betekenis van zelfregulering;
 - De leerlijn van zelfregulering (SLO, 2021);
 - Effectieve leerstrategieën (SLO, 2022);
 - Leerkrachtvaardigheden die zelfregulerend leren bevorderen.
- De leerkrachten stimuleren tot het inzetten van de leerstrategieën.
- Een format bieden, waarin de voorbereidingsfase van zelfregulering in de huidige lessen kunnen worden toegepast. In het specifiek kijkend naar één van de onderdelen van de voorbereidingsfase.
- Aan de slag met hoe de leerkrachten de individuele leerling adaptief kunnen begeleiden.
- Draagkracht houden door te blijven communiceren met de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7.

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden de ontwerpeisen gepresenteerd aan de hand van de theoretische en de contextuele kennis. De ontwerpeisen zijn ontworpen vanuit de data dat is verzameld. Zowel de ontwerpeisen als de ontwerpdoelen zijn onder voorbehoud en kunnen waar nodig worden bijgesteld.

5.1 Uitgangspunten ontwerp

Tabel 2: Ontwerpeisen 2022/2023, School A.

Ontwerpeisen:	Gebaseerd op literatuur van:
Een kennisoverdracht over het zelfregulerend leren door de volgende domeinen aan te stippen: - Zicht hebben op de eigen doelen en motieven; - De leerlijn van zelfregulering.	Theorie: Uit de literatuurstudie is gebleken dat zelfregulering één van de 21-eeuwse vaardigheden is en daarom belangrijk om bij de leerlingen van de groepen 5 tot en met 7 te bevorderen. Volgens SLO (2021) moet iedere leerling uiteindelijk in verschillende situaties zelfstandig kunnen handelen en zijn verantwoordelijkheid pakken. Het heft in eigen handen is hierbij de bedoeling en daarnaast is het zicht op eigen doelen, motieven en capaciteiten hiervoor nodig. Context: Uit het contextonderzoek is gebleken dat de leerkrachten bij het beschrijven van het zelfregulerend leren het zicht houden op de eigen doelen en motieven niet benoemen. Verder is gebleken dat er geen zicht is op de leerlijn en daarmee de verwachtingen van de leerlingen.
Een kennisoverdracht met betrekking tot de leerstrategieën, waardoor het zelfregulerend leren wordt gestimuleerd bij de leerlingen. - Identificeren van overeenkomsten en verschillen, voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken en non-verbale representatie. Vooral het vragen formuleren en hypothesen testen.	Theorie: Uit de literatuurstudie is gebleken dat de leerstof op verschillende manieren kan worden aangeboden en dat je dit ook wel leerstrategieën kunt noemen (SLO, 2022). Volgens SLO (2022) geeft een leerstrategie een leeraanpak om informatie, leerstof en gedachten te ordenen om het behalen van leerdoelen makkelijker te maken. Er is wetenschappelijk onderzoek (SLO, 2020) gedaan naar leerstrategieën en er is gebleken dat er negen didactische strategieën bestaan die zeer effectief zijn. Context: Uit het contextonderzoek is gebleken dat er door de leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 verschillende strategieën worden ingezet. De volgende leerstrategieën worden in verhouding minder of niet ingezet: identificeren van overeenkomsten en verschillen, voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken, non-verbale representatie en vragen formuleren en hypothesen testen.

Een kennisoverdracht over de leerkrachtvaardigheden die kunnen worden ingezet om het zelfregulerend leren te bevorderen.	Theorie: Uit de literatuurstudie is gebleken dat de leerkracht verschillende vaardigheden kan inzetten om het zelfregulerend leren te bevorderen. Volgens Koolen (2017) is het van belang dat je als leerkracht zelf kennis hebt over zowel zelfregulerend leren als leerstrategieën, voordat je de leerling de strategieën wilt aanleren. Context: Uit het contextonderzoek is de behoefte gekomen van de leerkracht om de leerlingen op diverse manieren te kunnen aanspreken en inspireren.
Handvatten om in te zetten op het strategisch plannen binnen de voorbereidingsfase van zelfregulering.	Theorie: Uit de literatuurstudie is gebleken dat het proces van zelfregulering door Zimmerman (2002) en Kostons, Donker en Opdenakker (2014) verdeeld is in drie fasen: voorbereidingsfase, uitvoeringsfase en reflectiefase. Binnen de fase worden door SLO (2020) de fasen onderverdeeld in verschillende onderdelen. De voorbereidingsfase wordt onderverdeeld in: oriënteren, doelen stellen en strategisch plannen. Context: Uit het contextonderzoek is gebleken dat bij zowel de leerkrachten als leerlingen er het meeste winst uit de voorbereidingsfase, in het specifiek het strategisch plannen, kan worden gehaald.

5.2 Voorlopige ontwerpdoelen

Leerkrachtniveau:

- Leerkrachten kunnen leerlingen begeleiden en aansturen in het zelfregulerend leren.

Bouwniveau:

- Er is voor de groepen 5 tot en met 7 een ontwerp ontworpen die aansluit bij de fasen van zelfregulering.
- Leerkrachten van de groepen 5 tot en met 7 hebben zicht op de leerlijn van zelfregulering.
- Leerkrachten hebben beter zicht op waar de leerlingen zich op de leerlijn van zelfregulering bevinden.

Leerlingniveau:

- Leerlingen zijn zich bewust van de fasen van zelfregulering.
- Het zelfregulerend vermogen van de leerlingen is vergroot.
- Leerlingen hebben zich zicht op hun eigen leerproces.

6. Literatuurlijst

- Benno Diederiks (2017, 19 juli). *Eigenaarschap: Wat is het, wat heb je eraan en hoe stimuleer je het*. Geraadpleegd op 21 oktober 2022, van <https://bennodiederiks.nl/eigenaarschap-wat-is-het-wat-heb-je-eraan-en-hoe-stimuleer-je-het/#:~:text=De%20definitie%20van%20eigenaarschap%20Als%20je%20eigenaarschap%20in,heeft%20niemand%20anders%20het%20recht%20op%20dat%20huis.>
- Berends, R. (2014). *Werken aan eigenaarschap: Maak leerlingen eigenaar van hun leerproces*. JSW, 98 (7), 6-9.
- Blair, C. (2002). *School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry*. American Psychologist, 57, 111-127 <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H. and German, R. L. (2016) Metacognition, Strategies, Achievement, and Demographics: Relationships Across Countries, Educational Sciences – Theory and Practise, 16 (5), 1485-1502.
- De Steven (z.d.). *Zelfbewust overkomen*. Geraadpleegd op 20 oktober 2022, van <https://www.desteven.nl/persoonlijke-ontwikkeling/assertiviteit/zelfbewust>
- Deterd Oude Weme, G., & van Tuijl, C. (2012, 1 november). *De ontwikkeling van zelfregulatie*. Geraadpleegd op 7 december 2022, van <https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/gedrag-en-leerproblemen/2012-de-ontwikkeling-van-zelfregulatie.pdf>
- De Vos, D., & Van Rhee, H. (2016). *Mooi in evenwicht*. Basisschool School A. Geraadpleegd op 19 oktober en 8 november 2022, van <https://delinderte.nl/mooi-in-evenwicht/>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). *Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level*. Metacognition and Learning, 3, 231-264.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Eigenaarschap. (z.d.). Geraadpleegd op 7, 20 en 21 november 2022, van <https://www.thomasencharles.nl/kindgesprekken-eigenaarschap/>
- Encyclo. (z.d.). *LEERPROCES DEFINITIES*. Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van <https://www.encyclo.nl/begrip/leerproces>
- Groot Koerkamp, M. (2022). *Professionalisering van leraren in de gespreksvoering met leerlingen over onderwijsbehoeften*. [Bachelor thesis]. Hogeschool KPZ.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hollingsworth, J., Ybarra, S. (2019) *Expliciete directe instructie: Tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Uitgeverij Pica
- Hooijmaaijers, T. & Stokhof, T. (2019). *Ontwikkelingspsychologie: voor leerkrachten basisonderwijs* (4de editie). Koninklijke Van Gorcum.
- Keer, B. (2021, 12 maart). *Eigenaarschap van leerlingen: waarom, hoe en in hoeverre?* Geraadpleegd op 20 oktober 2022, van <https://nivoz.nl/nl/eigenaarschap-van-leerlingen-waarom-hoe-en-in-hoeverre>
- Kerpel, A. (2016, 1 juni). *Handboek leren leren*. Geraadpleegd op 20 oktober 2022, van <https://wij-leren.nl/handboek-leren-leren.php>
- Koolen, A. (2017, 4 december). *Onderpresteren te lijf gaan*. *JSW*, 102(4). Geraadpleegd op 30 november 2022, van <https://www.jsw.nl>
- Mijnplein (z.d.). *Wie zijn wij?* Geraadpleegd op 20 oktober 2022, van <https://mijnplein.nl/Organisatie/wie-zijn-wij>
- Mijnplein (2019, januari). *Strategische agenda 2018-2022*. Geraadpleegd op 20 oktober 2022, van https://mijnplein.nl/Portals/252/docs/MijnPlein_boekje_spreads_lowres.pdf
- Morgan, M. (2016, 1 september). *Eigen leerproces begeleiden*. *JSW*, 101(1), 6-7.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen, Nederland: GION.
- Lamers, P., & Creemers, M. (2017). *Leergesprekken in een notendop*. Uitgeverij OMJS.
- Lenting, B. (2021). *De psychologische basisbehoefte als sleutel voor motivatie!* [Bachelor thesis]. Hogeschool KPZ.
- SLO (2010, 7 februari). *Doelen en Vaardigheden Lijst (DVL)*. Geraadpleegd op 26 oktober 2022, van <https://www.slo.nl/@19979/doelen-vaardigheden-lijst-dvl/>
- SLO. (2021, 16 november). *Zelfregulering*. Geraadpleegd op 8 november 2022 en 12 februari 2023, van <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/zelfregulering/>

- SLO (2020, 18 augustus). *Wat is modelleren*. Geraadpleegd op 6 december 2022, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/natuur-techniek/modelleren/modelleren/>
- SLO. (2021). *Leerlijn zelfregulering*. Geraadpleegd op 8 november 2022 en 10 januari 2023, van [file:///C:/Users/lisak/Downloads/leerlijn_zelfregulering_maart_2020%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/lisak/Downloads/leerlijn_zelfregulering_maart_2020%20(8).pdf)
- Smidts, D. (2018). *Zelfsturing in de klas: Over aandacht, executieve functies en rust* (1ste . editie) Nieuwezijds.
- Tuink, R. (2018). *Vergroot eigenaarschap door het stellen van doelen!* [Bachelor thesis]. Hogeschool KPZ.
- Patall, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). *The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings*. Psychological Bulletin, 134(2), 270-300.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). *The role of parenting in children's self-regulated learning*. Educational Research Review, 5(3), 220-242.
- Van Dale (2022). *Betekenis 'zelfbewust'*. Geraadpleegd op 20 oktober 2022, van <https://www.vandale.nl/gratiswoordenboek/nederlands/betekenis/zelfbewust#.Y1E7A9fP02w>
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3e herziene druk). Uitgeverij Coutinho.
- Van der Vegt, A. (2016). *Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen?* Geraadpleegd op 6 december 2022, van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/094-Antwoord-Leerkrachtgedrag-zelfstandig-leren.pdf>
- Van Rhee, H. (2022). *Schoolgids 2022-2023*. Basisschool School A. Geraadpleegd op 19 oktober 2022, van <https://delinderte.nl/schoolgids/>
- Van Rhee, H. (z.d.). *Onze belofte aan jou*. Geraadpleegd op 31 oktober 2022, van <https://delinderte.nl/onze-belofte-aan-jou/>
- Wyffels, D. (2006). *Hoe coach ik mijn klas*. Tiel: Uitgeverij Lannoo nv.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. Theory into practice, 41(2), 64-70.