

Leerstrategieën bij het werken met eigen leerdoelen

Wat de invloed is van leerstrategieën bij het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen en hoe een leerkracht deze kan bevorderen.

Liza Rook

980602002

VT4B

980602002@kpz.nl

Hogeschool KPZ

Leraar basisonderwijs

Grethe Koster

28 februari 2022



Voorwoord

In dit document leest u een rapportage van een praktijkgericht onderzoek. Dit praktijkgerichte onderzoek is één afstudeeropdracht voor de opleiding tot leraar basisonderwijs aan de Hogeschool KPZ. Het onderwerp van dit onderzoek zijn de leerstrategieën in relatie tot het werken met eigen leerdoelen. Dit is tot stand gekomen naar aanleiding van een probleem op basisschool X. De leerkrachten van groep 3 en 4 liepen ertegenaan dat de leerlingen moeite hadden met het formuleren en vooral het onderhouden van eigen leerdoelen. Dit terwijl het een belangrijk onderdeel is voor het onderwijs van deze school, vanwege de dalton visie die zij dragen. De leerkrachten hadden het vermoeden dat er bepaalde vaardigheden onvoldoende waren ontwikkeld waardoor de leerlingen hier moeite mee hadden. Daarom is er in overleg met het team gekozen voor dit onderwerp.

Het onderwerp van deze bachelorthesis was voor mij relatief nieuw. Dit heeft er dan ook voor gezorgd dat ik inhoudelijk enorm veel heb geleerd binnen dit onderwerp. Ook binnen het onderzoeken zelf heb ik een groei meegemaakt. Voor iemand die toch echt het liefst in de praktijk met de leerlingen werkt was het regelmatig lastig om het onderzoek er weer bij te pakken. Daarom wil ik allereerst Grethe Koster bedanken, zeker een stok achter de deur voor mij. Zonder haar (soms frustrerende, maar altijd enorm helpende) feedback was dit onderzoek niet geworden zoals hij nu is. Verder wil ik de betrokken leerkrachten op basisschool X bedanken. Het was erg fijn en helpend hoe betrokken zij waren bij mijn voortgang binnen dit onderzoek. Ook de vele input die ik heb gekregen tijdens het contextonderzoek heeft mij echt vooruitgeholpen. Als laatste wil ik mijn tutorgroep bedanken. Wij hebben elkaar gemotiveerd en verder geholpen. Ook de praktische tips hebben mijn onderzoek zo volledig mogelijk gemaakt.

Als laatste wil ik u vooraf al bedanken voor het lezen van mijn bachelorthesis, ik hoop u inzichten te geven waar u weer mee verder kunt.

Tevreden, en erg blij, wil ik u mijn bachelorthesis presenteren.

Liza Rook

Sint-Jansklooster, 23 februari 2022

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	5
1.1.3 Praktijkprobleem	6
1.1.4 Relevantie en actualiteit	7
1.2 VRAAGSTELLING	7
1.2.1 onderzoeksdoel	7
1.2.2 Begripsverheldering	7
1.2.3 hoofd en deelvragen	8
1.3 STRUCTUUR THESIS	8
2. THEORETISCH KADER	9
2.1 INTRODUCTIE LITERATUURSTUDIE	9
2.2 LITERATUURSTUDIE	9
2.2.1 Doelen stellen	9
2.2.2 Eigen doelen stellen	10
2.2.3 doelen onderhouden	11
2.2.4 leerstrategieën	12
2.2.5 leerstrategieën bij het werken met leerdoelen	16
2.2.6 ontwikkeling van leerstrategieën bevorderen	16
2.3 CONCLUSIE LITERATUURSTUDIE	17
3. CONTEXTONDERZOEK	19
3.1 INLEIDING CONTEXTONDERZOEK	19
3.2 METHODE CONTEXTONDERZOEK	19
3.2.1 Observatie leerkrachten groep 3 en 4	19
3.2.2 Vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4	20
3.2.3 beginsituatie van de leerlingen	21
3.2.4 Wensen van de leerkrachten van groep 3 en 4	23
3.3 RESULTATEN CONTEXTONDERZOEK	23
3.3.1 Observatie leerkrachten groep 3 en 4	24
3.3.2 Vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4	25
3.3.3 beginsituatie van de leerlingen	27
3.3.4 Wensen van de leerkrachten van groep 3 en 4	29
3.4 CONCLUSIE CONTEXTONDERZOEK	31
3.4.1 Conclusie beginsituatie leerkrachten	31
3.4.2 Conclusie beginsituatie leerlingen	32
4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE	33
4.1 DISCUSSIE	33
4.1.1 Discussiepunten en beperkingen	33
4.1.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	33
4.1.3 Aanbevelingen voor de praktijk	34
4.2 CONCLUSIE EN ADVIES	34

4.2.1 Conclusie.....	34
4.2.2 Advies	35
5. ONTWERPEN.....	36
5.1 UITGANGSPUNTEN ONTWERP (INNOVATIE EN IMPLEMENTATIE)	36
5.1.1 Ontwerpeisen	36
5.1.2 Voorlopige ontwerpdoelen.....	37
LITERATUURLIJST	38
BIJLAGEN	40
BIJLAGE A: VERKLARING INZAKE OORSPRONKELIJKHEID EN GEDRAGSCODE ONDERZOEK.....	40
BIJLAGE B: TOESTEMMINGSFORMULIER VOOR OPNAME EN BESCHIKBAARSTELLING THESIS IN DE HBO KENNISBANK.....	41
BIJLAGE C-1: OBSERVATIEFORMULIER LEERKRACHTEN GROEP 3 EN 4 (CONTEXTONDERZOEK)	42
BIJLAGE C-2: VRAGENLIJST LEERKRACHTEN GROEP 3 EN 4 (CONTEXTONDERZOEK).....	44
BIJLAGE C-3: VRAGENLIJST LEERLINGEN GROEP 3 EN 4 (CONTEXTONDERZOEK)	47
BIJLAGE C-4: TOEVOEGING OP DE VRAGENLIJST VOOR DE LEERKRACHTEN VAN GROEP 3 EN 4	49
BIJLAGE D: RESULTATEN CONTEXTONDERZOEK - VRAGENLIJST GROEP 3 INCL. LEERLING J.	50
BIJLAGE E: SWOT-ANALYSE.....	51

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: leerstrategieën bij het doelen stellen. – *Bronnen:* Dijkstra (2015), Dolf (2014). – *Onderzoeksgroep:* leerlingen en leerkrachten van groep 3/4. – *Methode:* vragenlijst leerlingen en leerkrachten en observatie leerkracht. – *Conclusie:* Leerkrachten kunnen 3 rollen inzetten om leerlingen te begeleiden bij de leerstrategieën Vooruitkijken, Bijhouden, Terugkijken en Jezelf kennen. Leerkrachten wensen meer aandacht voor Vooruitkijken en Bijhouden, dit komt overeen met de bevindingen uit de context.

Samenvatting

Naar aanleiding van het onderzoek van Prins (2020) is de wens van de school om verder onderzoek te doen naar het eigen leerdoelen stellen in de lagere groepen van de school. De leerkrachten van groep 3 en 4 liepen ertegenaan dat de leerlingen bepaalde vaardigheden missen die belangrijk zijn bij het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen. Hieruit is de hoofdvraag voor dit praktijkonderzoek geformuleerd: *‘Hoe kunnen leerkrachten van groep 3 en 4 leerstrategieën bevorderen die leerlingen in de bovenbouw nodig hebben om eigen leerdoelen te formuleren en te onderhouden?’*

Voor de literatuurstudie is allereerst onderzoek gedaan naar wat doelen stellen inhoudt. Hierdoor kon er vervolgens worden gekeken naar de relatie met leerstrategieën. Wat betreft doelen stellen is het belangrijk dat deze SMARTI worden geformuleerd, dit kan bijvoorbeeld door succescriteria toe te voegen. Dit zorgt er namelijk voor dat een doel meetbaar en haalbaar wordt geformuleerd. Het werkt motiverend voor de leerling om te zien dat hij stappen heeft gemaakt richting het grote leerdoel. De leerstrategieën die aansluiten bij het eigen leerdoelen stellen zijn de metacognitieve leerstrategieën (Vooruitkijken, Bijhouden en Terugkijken) en de strategie Jezelf Kennen. Om leerstrategieën te kunnen stimuleren kan een leerkracht 3 verschillende rollen aannemen. Dit zijn de volgende rollen: coach, rolmodel en creator.

Vervolgens is de beschreven literatuur gebruikt om een contextonderzoek te doen. Er is onderzocht wat de beginsituatie is van de leerkrachten en leerlingen van groep 3 en 4. Hierdoor kan ervoor worden gezorgd het ontwerp aansluit bij de doelgroep. Om dit in beeld te krijgen zijn er vragenlijsten en observaties uitgevoerd bij de betreffende doelgroep. Hieruit is gekomen dat de leerstrategie Terugkijken het beste is ontwikkeld bij de leerkrachten en leerlingen. Vooruitkijken is het minst ontwikkeld, dit komt vooral door het aspect van de tijdsplanning. Vervolgens is er ook bevraagd wat de wensen zijn van de leerkrachten met betrekking op het probleem. Hieruit is gekomen dat zij vooral willen richten op de leerstrategieën Vooruitkijken en Bijhouden. Verdere wensen voor het ontwerp zijn het visueel maken van handelingen en een duidelijke structuur aanbrengen op de taakbrief.

Naar aanleiding van het vooronderzoek zijn vervolgens ontwerpeisen opgesteld. Een voorbeeld hiervan is dat de leerkrachten bepaalde kennis moeten krijgen over de betreffende leerstrategieën. *‘De leerling ontwikkelt zich binnen de leerlijnen van SLO voor zelfregulerend leren’* is een ander belangrijk voorbeeld van deze ontwerpeisen. Naast deze eisen zijn voorlopige ontwerpdoelen geformuleerd.

1. Introductie

1.1 probleemstelling

1.1.1 Context

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op basisschool X te Hasselt. Het team bestaat uit 22 personen waarvan 12 groepsleerkrachten, 3 leerkrachtondersteuners en 3 onderwijsassistenten, verder is er een IB'er, directeur en administratief medewerker. De school telt op dit moment 181 leerlingen, deze worden verdeeld over 8 groepen. De slogan van de school is 'Leren doe je samen!', dit sluit goed aan bij de daltonvisie van de school (Schoolgids basisschool X, 2021). Deze school telt drie identiteiten: Kanjerschool, Daltonschoon en Christelijke school. De Missie van de school is op deze drie identiteiten gebaseerd.

Het onderwijs van de school wordt vormgegeven vanuit de 5 kernwaarden van het daltononderwijs. De grondlegster van dit onderwijsconcept is Helen Parkhurst, die na het ondersteunen van Montessori haar eigen weg heeft ingeslagen met het daltononderwijs (Berends, z.d.). Parkhurst heeft een Dalton Plan geformuleerd waarin twee gedachtes vooraan stonden: 'freedom' en 'interaction of group life'. Deze twee gedachtes zijn niet letterlijk overgenomen toen daltononderwijs naar Nederland kwam, van oorsprong kennen we in Nederland drie principes, en uit die drie principes zijn weer 5 kernwaarden gekomen. Dit zijn: *samenwerking, vrijheid & verantwoordelijkheid, effectiviteit, zelfstandigheid en reflectie* (Nederlandse Dalton Vereniging, z.d.). Dit zou ervoor moeten zorgen dat een school een soort mini-maatschappij vormt waardoor leerlingen goed worden voorbereid op de toekomst.

1.1.2 Aanleiding

De wens van de school is om zich verder te ontwikkelen binnen het daltononderwijs. In het Daltonbeleidsplan 2021-2022 staat beschreven hoe de school invulling geeft aan deze identiteit. Hierin staat bijvoorbeeld ook dat de school dit schooljaar wil gebruiken om zich voor te bereiden op de daltonvisitatie in 2022/2023. In het schooljaar van 2019/2020 is Marije Prins op de school bezig geweest met haar bachelor thesis, dit heeft zij in de bovenbouw gedaan over het werken met eigen leerdoelen. Destijds was de wens van de school dat de leerlingen meer zelfregulerend konden worden. Hieruit is de wens gekomen om ook in de onderbouw de leerlingen zich al extra te laten ontwikkelen, dit in de vaardigheden ter voorbereiding op het meer zelfregulerend worden in de midden-/bovenbouw. De groepsleerkrachten van groep 3 en 4 zouden ook graag het doelen stellen meer frequent laten terugkomen in hun onderwijs. Uit de SWOT-analyse die is gemaakt van deze school (Bijlage E) komt ook terug dat de leerkrachten het eigenaarschap van de leerlingen meer moeten/willen vrijlaten. Dit is een kwestie van durven maar ook kunnen. Zij willen dat de kinderen zelf meer de baas worden over hun eigenaarschap en dat dit minder leerkrachtgestuurd wordt in de toekomst, maar hier is wel iets voor nodig om dit te kunnen bereiken.

Om op zoek te gaan naar een praktijkprobleem zijn er twee technieken van Van der Donk en Van Lanen (2016) gebruikt. Allereerst het in gesprek gaan met collega's. Hierdoor kwam er al snel een duidelijk beeld van de problemen waar binnen deze school tegenaan werd gelopen. Verder is de techniek brainstormen gebruikt, dit vooral gedaan vanuit de functie van de onderzoeker zelf als groepsleerkracht voor groep 4. Het brainstormen is gedaan met de groepsleerkrachten van groep 3 en 4.

1.1.3 Praktijkprobleem

In de onderwijspraktijk is de hele school op dit moment bezig met eigenaarschap en het stellen van doelen als middel om dat eigenaarschap van de leerlingen te vergroten. Zoals al eerder genoemd is Marije Prins op de school bezig geweest in de bovenbouw met het stellen van doelen bij de wereldoriëntatie vakken, zo willen de leerkrachten het eigenaarschap over het eigen leerproces bij kinderen vergroten.

Tijdens een gesprek met de groepsleerkracht van groep 3 en tevens de daltoncoördinator binnen de school kwam het volgende duidelijk naar voren. Het werken met eigen leerdoelen in de groepen 3 en 4 wordt nog niet gedaan zoals gewenst. Deze bevinding komt vanuit de school, maar ook vanuit de leerkrachten zelf. De groepsleerkrachten willen zelf graag meer werken met de eigen leerdoelen van kinderen maar lopen ertegenaan dat kinderen dit nog moeilijk lijken te vinden. In de klassen zie je dat kinderen tijdens de keuzekast tijd niet altijd kiezen voor een activiteit die aansluit bij het eigen leerdoel. De activiteiten die kinderen uit groep 3 en 4 op dit moment vooral uit de keuzekast kiezen zijn vaak spelletjes als regenwormen en scrabble, leerkrachten hebben het vermoeden dat dit meer wordt gekozen omdat het een leuk spel wordt gevonden door de leerlingen. Keuzekast tijd is tijd waarin de hele groep uit de keuzekast één activiteit kiest die hij of zij vervolgens een half uur doet. Dit is een activiteit die aan zou moeten sluiten bij het eigen leerdoel. Dit kan een zelfstandige activiteit zijn maar ook een activiteit in groepsverband. De groepsleerkracht richt de keuzekast in n.a.v. de halfjaarlijkse doelen van rekenen, taal en spelling maar ook aan de hand van de leerdoelen die leerlingen zelf hebben gesteld. Een aantal momenten per jaar wordt er met de leerlingen een ik-doelen blad ingevuld waarbij zij één rekenen/taal/spelling doel stellen en één ander doel, denk daarbij aan een doel gericht op de werkhouding of de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het invullen van deze ik-doelen wordt op dit moment 1 op 1 gedaan met de leerkracht. Leerkrachten hebben een vermoeden dat er iets voorafgaand aan het stellen van leerdoelen mist bij de leerlingen. Welke vaardigheden zijn vereist om zelfstandig leerdoelen te stellen maar juist ook deze leerdoelen te onderhouden? Het gevoel bij de groepsleerkrachten is dat hier eerst aandacht aan moet worden besteed voordat er van de leerlingen kan worden verwacht dat zij zelfstandig leerdoelen kunnen formuleren en onderhouden.

Het bovenstaande is voor de leerkrachten een reden om actie te ondernemen (Persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021). Zij stellen vanuit ervaring vast dat leerlingen niet zelfstandig in staat zijn om eigen leerdoelen te stellen, maar ook nog niet hun eigen leerdoelen kunnen onthouden/herhalen waardoor zij bij de keuzekast niet iets kiezen om het eigen leerdoel te ontwikkelen. Je eigen leerdoel ontwikkelen is juist het doel van de keuzekast en daarom wordt dit echt als probleem ervaren bij de groepsleerkrachten van groep 3 en 4. In hogere groepen is dit geen probleem, daarover zeggen de groepsleerkrachten van de bovenbouw dat de kinderen zelf goed weten wat hun kwaliteiten en juist hun leerdoelen zijn. Daardoor kunnen de leerlingen in de bovenbouw gericht werken tijdens de keuzekast tijd.

Betrokkenen bij dit probleem zijn de leerlingen die in deze groepen zitten, de groepsleerkrachten maar ook leerkrachten van de komende leerjaren. Wanneer leerlingen verschillende leerstrategieën beter ontwikkelen in de onderbouw zullen ze hier in de bovenbouw profijt van hebben. Dit probleem heeft betrekking op veel verschillende vakken. De verantwoordelijkheid die leerlingen nodig hebben bij het zelfstandig werken, hebben zij ook weer nodig bij het werken met de taakbrief. Kortom: de leerlingen missen vanuit de groepen 3 en 4 bepaalde leerstrategieën om zoveel mogelijk uit het eigenaarschap van de leerlingen in de bovenbouw te halen.

1.1.4 Relevantie en actualiteit

Volgens Zimmerman (1990) zijn er vier vaardigheden die een rol spelen bij eigenaarschap, deze vaardigheden zijn te ontwikkelen en liggen dus niet vast. Namelijk: *eigen doelen stellen*, *zelfevaluatie*, *zelfmonitoring* en *zelfinstructie*. Voordat deze vaardigheden aangeleerd kunnen worden moeten eerst hogere cognitieve processen gestart en ontwikkeld worden: de executieve functies.

Naast de relevantie van dit onderzoek voor het doelen stellen is het ook een actueel onderwerp op de school. Zij zijn bezig zich voor te bereiden op de Dalton visitatie in 2023. Een ontwikkelpunt waar zij veel mee bezig zijn is het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen (Persoonlijke communicatie, 7 oktober 2021).

1.2 Vraagstelling

1.2.1 onderzoeksdoel

Voor basisschool X is op de lange termijn het doel eigenaarschap van de leerlingen verbeteren en vergroten. Hiervoor heeft Prins (2020) met haar bachelor thesis al een start gelegd in de bovenbouwgroepen met het eigen leerdoelen formuleren. Met mijn thesis wil ik een stapje terug doen en onderzoeken wat hiervoor aan ten grondslag ligt, een goede basis leggen om later, maar eerst in de bovenbouw van de basisschool, het eigenaarschap te vergroten.

1.2.2 Begripsverheldering

Eigenaarschap

Eigenaarschap is al lang een bekende term in het onderwijs, toch is er geen eenduidige duidelijke definitie voor deze term. Zimmerman (1990) formuleerde in de jaren '90 de volgende definitie: *“Students taking ownership of their own learning, a proces that has become known as self-regulated learning”* (p.4)

Deleij (2016) beschrijft dat eigenaarschap bestaat uit vier componenten, welke allemaal eigen te maken zijn. Dit zijn de volgende componenten: *eigen doelen stellen*, *zelfevaluatie*, *zelfmonitoring* en *zelfinstructie*. Deze vier componenten leiden er alle vier toe dat eigenaarschap vergroot wordt wanneer deze vaardigheden worden ontwikkeld. Niet alleen het eigenaarschap schijnt toe te nemen, maar ook de resultaten van de kinderen. Onder ‘zelfevaluatie’ verstaan we het vermogen om te reflecteren op je eigen leerproces, hierbij lettend op proces maar ook product. ‘Zelfmonitoring’ houdt in dat leerlingen hun eigen resultaten bijhouden, dit moet op een heldere en meetbare manier vormgegeven worden. De component ‘zelfinstructie’ houdt in dat leerlingen zelf kunnen beslissen waar ze nog wel instructie voor nodig hebben en waarvoor dit niet meer nodig is. Als laatste ‘eigen doelen stellen’, deze component zal centraal staan in het onderzoek en dan ook uitgebreid terugkomen in het theoretisch kader van dit onderzoek. De component ‘eigen doelen stellen’ staat centraal in dit onderzoek vanwege het praktijkprobleem dat is beschreven waarin naar voren komt dat kinderen van groep 3 en 4 nog niet in staat zijn zelfstandig doelen te stellen.

Leerstrategieën

Volgens Dijkstra (2015) zijn leerstrategieën manieren die je kunt inzetten om het proces van leren zo soepel mogelijk te laten verlopen. Door de leerstrategieën leren leerlingen hoe ze zelfstandig te werk kunnen gaan. Dit is naar mijn mening voor de basisschool al belangrijk maar ook voor later, bij bijvoorbeeld een studie waar je veel zelfstandiger zult moeten leren. Het is opvallend dat Dijkstra

(2015) beschrijft dat vele onderzoeken beweren dat de resultaten van leerlingen beter zijn wanneer er leerstrategieën zijn ingezet tijdens het leerproces. Het is interessant in het theoretisch kader verder te kijken naar deze onderzoeken. Een overzicht van de leerstrategieën komt terug in hoofdstuk 2 van dit onderzoek.

1.2.3 hoofd en deelvragen

Naar aanleiding van het praktijkprobleem en het onderzoeksdoel is er een hoofdvraag geformuleerd. Hierop volgend zijn er deelvragen geformuleerd die leiden tot antwoord op de hoofdvraag. Deze deelvragen zijn onder te verdelen in generieke kennis, context kennis en ontwerp kennis.

Hoofdvraag:

Hoe kunnen leerkrachten van groep 3 en 4 leerstrategieën bevorderen die leerlingen in de bovenbouw nodig hebben om eigen leerdoelen te formuleren en te onderhouden?

Deelvragen leidend tot generieke kennis:

1. Wat houdt de component 'eigen doelen stellen' van eigenaarschap in?
2. Welke leerstrategieën zijn nodig om eigen leerdoelen te formuleren en onderhouden?
3. Op welke manier kunnen leerkrachten van de onderbouw de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bevorderen?

Deelvragen leidend tot context kennis:

4. In welke mate wordt de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* al bevorderd door leerkrachten van de groepen 3 en 4?
5. In hoeverre zijn de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* al ontwikkeld bij de leerlingen uit groep 3 en 4?
6. Wat geven de leerkrachten van groep 3 en 4 aan wat zij nodig hebben om de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bij leerlingen te bevorderen?

Deelvragen leidend tot ontwerp kennis:

7. Wat zijn de resultaten ten opzichte van de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bij de leerlingen uit groep 3 en 4?
8. In hoeverre heeft de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bijgedragen aan eigenaarschap/zelfregulatie bij de leerlingen van groep 3 en 4?
9. Hoe hebben de leerkrachten het ontwerp ervaren?

1.3 structuur thesis

Nu de hoofdvraag en deelvragen geformuleerd zijn vanuit het praktijkprobleem kan er verder onderzoek gedaan worden. Dit zal allereerst, in hoofdstuk 2, gedaan worden aan de hand van een literatuurstudie. Hierin zal antwoord worden gegeven op de vragen die leiden tot generieke kennis. In hoofdstuk 3 zal er vervolgens contextonderzoek gedaan worden, hier zal dan ook antwoord gegeven worden op de vragen die leiden tot context kennis. Hierbij zal eerst de methode beschreven worden waarna de resultaten en conclusie volgen. In hoofdstuk 4 zal de eindconclusie getrokken worden, hierop volgt een advies en discussie. In hoofdstuk 5 vindt u de ontwerpeisen die mee zullen worden genomen naar het verdere onderzoek. Als laatste volgen natuurlijk de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

2.1 Introductie literatuurstudie

In hoofdstuk 1 is er gekeken naar de context en het praktijkprobleem van basisschool X. Hieruit is een hoofdvraag geformuleerd. In dit hoofdstuk zal er antwoord worden gegeven op de drie vragen die leiden tot generieke kennis. In de eerste paragrafen wordt er onderzocht wat doelen zijn en hoe je deze stelt met leerlingen, ook wordt het belang hiervan onderzocht. Vervolgens komen de leerstrategieën aan bod waarna er wordt gekeken welke leerstrategieën betrekking hebben op het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen. Als laatste paragraaf wordt er gekeken welke rol de leerkracht heeft in het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen met leerlingen middels leerstrategieën. Door middel van deze paragrafen wordt er antwoord gegeven op de volgende vragen:

2. Welke leerstrategieën zijn nodig om eigen leerdoelen te formuleren en onderhouden?
3. Op welke manier kunnen leerkrachten van de onderbouw de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bevorderen?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Doelen stellen

Om te onderzoeken welke leerstrategieën van toepassing zijn bij het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen zal eerst duidelijk moeten worden wat doelen precies zijn. Er zijn twee soorten doelen: korte- en lange termijn doelen. De lange termijn doelen noemen we ook wel leerdoelen, de kort termijn doelen zijn de lesdoelen. In beide gevallen zijn de doelen gericht op het kunnen of weten van een leerling (Uytendaal & Verhoeven, 2013). In dit onderzoek wordt er vooral ingegaan op de leerdoelen van leerlingen. Dit vanwege het praktijkprobleem waarin de groepsleerkrachten aangaven dat dit bij de leerlingen van groep 3 en 4 niet loopt zoals gewenst. Daarom zijn de groepen 3 en 4 gekozen als onderzoeksgroep voor dit onderzoek.

Volgens Dolf (2014) is het voor leerlingen belangrijk een inhoudelijk doel voor ogen te hebben om te kunnen leren. Dit draag bij aan de motivatie bij de leerlingen (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2016). Een doel geeft richting aan het leren en het focussen tijdens de oefening. Een doel kan er volgens Dolf (2014) dus voor zorgen dat de leerling zichzelf verbetert tijdens het oefenen door middel van reflectie. Dit roept vragen op, in de praktijk zullen namelijk naar verwachting niet alle kinderen zichzelf verbeteren, ook niet als ze met een leerdoel werken. Denk bijvoorbeeld aan kinderen met een leerachterstand, kinderen die snel willen werken of kinderen met ADD/ADHD. Ook kunnen kinderen zonder speciale onderwijsbehoefte hier moeite mee hebben. De doelen die in een methode staan bij de verschillende lessen zijn niet altijd bruikbaar voor een leerling. Denk bijvoorbeeld aan het doel “*we gaan vandaag de tafel van 5 leren*”. Dit is niet haalbaar in één les en kan daarom leerlingen demotiveren. Door het doel om te vormen naar “*in deze les ga je op zoek naar sommen uit de tafel van 5 die je nog niet eerder bent tegengekomen*” stem je de formulering van het doel af op wat de leerlingen deze les echt gaan doen, dit maakt een doel dus haalbaar (Dolf, 2014).

Wat als je niet werkt met doelen? Doelloos leren is alleen gericht op het afmaken en het geen fouten maken bij een opdracht. Dit terwijl een opdracht gemaakt is om een bepaalde vaardigheid of techniek aan te leren. Het aanleren van deze vaardigheid of techniek (= de aanpak) verdwijnt bij doelloos leren in de antwoorden op een bepaalde som of opdracht, hierdoor haalt de leerling minder rendement uit de oefentijd (Dolf, 2014). De Kool (2015) schrijft dat het werken met leerdoelen, de lange termijn

doelen, bijdraagt aan verhoogde leerresultaten. Dit heeft twee kanten, die van de leerling die beter weet wat hij gaat leren en daardoor grotere betrokkenheid heeft. De andere kant is die van de leerkracht die gericht les kan geven. De leerkracht weet, door de leerdoelen, namelijk precies wat de leerlingen over een bepaald onderwerp willen weten.

Door met kinderen te oefenen met het stellen van doelen komen kinderen erachter dat de haalbaarheid en concreetheid van een doel belangrijk zijn. Om een groter doel te halen (bijvoorbeeld een boek kunnen lezen) moeten eerst tussendoelen behaald worden. Dit voorkomt dat een leerling die al verder is onnodig werk gaat doen, maar ook voorkomt het frustratie bij leerlingen die het nog niet zo ver zijn. Deze leerlingen zullen dan een doel stellen op eigen niveau (Dolf, 2014).

2.2.2 Eigen doelen stellen

Het belang van doelen stellen is in de voorgaande paragraaf beschreven, maar hoe stel je nu je eigen leerdoelen? Volgens de Kool (2015) is het belangrijk dat leerdoelen samengaan met succescriteria. Dit kun je zien als criteria die je helpen om je leerdoel te bereiken, ze laten aan de leerlingen zien hoe succes eruit ziet. De succescriteria helpen leerlingen om hun doel nog specifiek te maken. De leerlingen kunnen namelijk precies laten zien wat ze zouden willen of moeten leren om hun leerdoel te behalen. Succescriteria kun je vinden door een vraag te maken van het leerdoel. Bij het leerdoel ‘ik kan de tafel van twee opzeggen’ kun je succescriteria vinden door te vragen ‘hoe kan ik de tafel van twee opzeggen?’, vlot, foutloos en door elkaar bijvoorbeeld. Volgens de Kool (2015) is de beste manier om een leerdoel te noteren puntsgewijs of met pictogrammen. Dit zorgt ervoor dat het kort, overzichtelijk is en het geeft meer houvast aan de leerling. Hieronder een voorbeeld zoals de Kool het heeft vormgegeven.

Tabel 1

Formuleren van leerdoelen met succescriteria

Soort leerdoel	Formulering	Vraag om criteria te vinden	Voorbeelden
Kennis	Ik weet...	Wat weet je als...	Ik weet de belangrijkste kenmerken van de middeleeuwen (bevolkingsgroepen, wonen, kleding)
Vaardigheid	Ik kan... Ik kan de tafel van vier opzeggen	Wat kan je als... Wat kan je als je de tafel van vier opzegt?	Ik kan de tafel van vier opzeggen - Foutloos - Vlot - Gebruiken Ik kan een plattegrond maken - Symbolen - Plaatsbepaling - Schaalgrootte - Kaart uitleg Ik kan voorspellen waarover een tekst zal gaan - Titel, kopjes - afbeeldingen - controleren en bijstellen

Opmerking. Overgenomen uit “Leerdoelen en succescriteria; in gesprek met leerlingen over leerdoelen.” door P. de Kool, 2015, *Zorg Primair*, 15, p. 21. Copyright z.d. onbekend

De succescriteria die de Kool (2015) beschrijft heeft overeenkomsten met het SMARTI formuleren van een doel. Van Gils (2013) zegt dat doelen zo SMARTI mogelijk geformuleerd moeten worden. Zo is de kans groter dat er in de praktijk ook echt iets van het doel komt.

SMARTI houdt het volgende in:

S specifiek
M meetbaar
A acceptabel
R realistisch
T tijdgebonden
I inspirerend

Waar de Kool (2015) een doel specificeert door de succescriteria toe te voegen doet van Gils (2013) dit dus moet de SMARTI formule. De succescriteria van de Kool (2015) maken een doel meetbaar en tijdgebonden, maar ook specifiek en realistisch. Van Gils (2013) beschrijft in tegenstelling tot deze SMARTI formule ook dat niet alle doelen te formuleren zijn via deze weg. Er zijn aspecten die niet meetbaar zijn zoals motivatie, welbevinden of samenwerking. Deze aspecten zijn niet meetbaar maar minstens zo belangrijk naar mijn mening. Dit is dus een aandachtspunt voor het onderzoek dat gedaan zal worden. Er zijn ook duidelijke verschillen tussen de methodiek van van Gils (2013) en de Kool (2015). Zoals beschreven is de voorkeur van de Kool (2015) om de succescriteria puntsgewijs te formuleren, van Gils (2013) formuleert de doelen wel in zinsvorm. Hierin zal dus ook een keuze gemaakt moeten worden voor het komende onderzoek.

2.2.3 doelen onderhouden

In de bovenstaande paragrafen staat beschreven hoe je leerdoelen kunt stellen met leerlingen. Het is, van belang dat de doelen ook worden onderhouden zodat de leerlingen ook echt de leerdoelen behalen. Van Noord (g.d.) beschrijft een cyclus die de leerlingen doorgaan bij het werken met leerdoelen. In Figuur 1 zie je deze cyclus staan. Hierbij wordt allereerst het leerdoel beschreven met succescriteria en heldere verwachtingen, vervolgens wordt hieraan gewerkt door de leerling zelf waarbij de succescriteria hen richting geeft. De beoordeling kan gedaan worden door de leerling zelf, een klasgenoot of een docent. De beoordeling van een klasgenoot kan motiverend werken en het zorgt voor inzicht in eigen leerproces (van Noord, g.d.)

Figuur 1

Cyclus werken met leerdoelen



Opmerking. Overgenomen uit *Boom beroepsonderwijs* door R. Talma, g.d.

(<https://boomberoepsonderwijs.nl/nieuws/leerlingen-betrekken-bij-hun-eigen-leren/>) Copyright 2022, Boom beroepsonderwijs BV.

Clarke (2016) sluit zich aan bij nut van succescriteria. Zij beschrijft verschillende punten die worden bereikt met het formuleren van succescriteria. Zo weet de leerling wat het leerdoel precies inhoudt, welke (kleine) stappen moeten worden gezet om het doel te behalen en wanneer hij/zij succesvol is en wanneer hij nog hulp moet vragen. Ook helpen volgens Clarke (2016) succescriteria leerlingen op te schrijven wat ze echt willen leren, dit voorkomt dus een leerdoel waarbij het doel verkeerd wordt omschreven en iets is wat de leerling niet wil leren.

Opvallend is dat er nu al drie bronnen zijn gevonden die positief spreken over de succescriteria binnen het werken met leerdoelen. Namelijk de Kool (2015), van Noord (g.d.) en Clarke (g.d.). Dit versterkt de betrouwbaarheid van de individuele bronnen.

Toch is er ook kritiek op het specifiek formuleren van doelen. Van Hooff (2019) haalt verschillende punten aan waarom het specifiek formuleren van een doel niet altijd wenselijk is.

Allereerst moeilijk of niet meetbare punten als geluk, veiligheid of flexibiliteit. Als kinderen zich fixeren op het specifiek formuleren van een doel kunnen zij het belangrijkste vergeten: het doel zelf. Ook laat, volgens Van Hooff (2019), het specifieke formuleren van een leerdoel weinig over voor de eigen creativiteit van leerlingen. Al zullen veel kinderen het houvast ook als prettig kunnen ervaren. Vervolgens beschrijft van Hooff (2019) het ontstaan van SMART formuleren. Dit is namelijk gemaakt voor het bedrijfsleven om afspraken te evalueren. Hierdoor is de methodiek niet gericht op ontwikkeling of groei. Volgens Van Hooff (2019) wakkert het werken met SMART doelen motivatie niet aan. Het zou juist leiden tot een gefixeerde mindset. Ook zou het stress of extra druk kunnen geven. Het gevoel dat je je doel moet halen en dat er te allen tijde iemand mee kan komen kijken hoe ver je hiermee bent kan ervoor zorgen dat stress oploopt. Zo beschrijft van Hooff (2019) nog meer punten van kritiek. Volgens haar moet het werken naar een doel gericht zijn op motivatie. Een ondersteunende omgeving en persoonlijke gesprekken zouden hierbij helpen. Ik vraag mij hierbij af, net als bij de bewering van Dolf (2014) dat kinderen zichzelf verbeteren bij het leren met eigen leerdoelen, of dit voor alle kinderen geldt. Het artikel van van Hooff (2019) is gericht op SMART doelen, maar zoals hierboven al beschreven is komt dit veelal overeen met de succescriteria. Hierop zou de kritiek van van Hooff (2019) dus ook van toepassing zijn.

2.2.4 leerstrategieën

Nu duidelijk is wat doelen zijn en hoe je deze met leerlingen kunt stellen zal er worden gekeken naar welke leerstrategieën er zijn. Vervolgens, in de volgende paragraaf, wordt er gekeken naar welke leerstrategieën dan van toepassing zijn bij het formuleren en onderhouden van leerdoelen. Volgens Dijkstra (2015) zijn er, naar aanleiding van wetenschappelijk onderzoek, veertien leerstrategieën die zijn ingedeeld in vijf clusters (zie Tabel 2). Deze veertien leerstrategieën zouden ervoor zorgen dat leerlingen zelf het leren in goede banen kunnen leiden. Daar ligt een mogelijke verbinding met het formuleren en onderhouden van leerdoelen. De verwachting is dat de leerstrategieën die hier beschreven worden veelal zullen overlappen met andere literatuur maar dat iedere schrijver dit anders zal benaderen. In dit onderzoek zullen de termen zoals Dijkstra (2015) ze beschrijft aangehouden worden.

Tabel 2*Overzicht van de veertien leerstrategieën*

Populaire naam	Wetenschappelijke naam	Omschrijving
Leerstrategieën die een beroep doen op metacognitieve kennis		
Overzien	Inzet van algemene metacognitieve kennis	Het inzetten van kennis over leren en hoe je dat het best kunt doen. Het houdt in dat je weet welke leerstrategieën je tot je beschikking hebt om een leertaak uit te voeren en wanneer het verstandig is om deze in te zetten. Je gebruikt die kennis tijdens het leren.
Jezelf kennen	Inzet van persoonlijke metacognitieve kennis	Het inzetten van kennis die je over jezelf hebt als het gaat om leren. Je hebt inzicht in je zwakke en sterke punten met betrekking tot school en weet hoe jij het best leert. Je zet deze kennis optimaal in tijdens het leren.
Leerstrategieën die een beroep doen op metacognitieve vaardigheden		
Vooruitkijken	Plannen en voorspellen	Het plannen van leerwerk in termen van taken, tijd en prioriteiten.
Bijhouden	Monitoren en controleren	Het nagaan en bijhouden van de voortgang in het leren tijdens een leertaak (zowel in termen van resultaten als in termen van concentratie en inzet).
Terugkijken	Evalueren	Het terugkijken op de leertaak en het leerproces en daaruit een conclusie of les trekken.
Leerstrategieën die een beroep doen op cognitieve vaardigheden		
Herhalen	Herhalen	Het letterlijk herhalen van de leerstof.
Verdiepen	Dieper verwerken	Actief iets doen met de leerstof en erover nadenken.
Structureren	Organiseren	Het inperken en organiseren van informatie en leerstof in de vorm van geschreven tekst of visuele weergaven.

Leerstrategieën die een beroep doen op organisatievaardigheden

Jezelf organiseren	Zelfmanagement	Het in goede banen leiden van de eigen inspanningen ten behoeve van het leren.
Omgeving organiseren	Omgeving managen	Het creëren van een leeromgeving waarin optimaal geleerd kan worden.
Anderen organiseren	Anderen managen	Het beïnvloeden van anderen zodat je van hen krijgt wat je nodig hebt om goed te kunnen leren.

Leerstrategieën die een beroep doen op de motivatie

Jezelf vertrouwen	Zelfeffectiviteit	Het hebben of verkrijgen van vertrouwen in het eigen kunnen om een leertaak tot een succes te brengen en dat zelfvertrouwen gebruiken om jezelf te motiveren.
Het nut zien	Taakwaarde	Het verkrijgen van inzicht in de waarde van leerstof of een leertaak en dat gebruiken om jezelf te motiveren.
Jezelf motiveren	Doeloriëntatie	Het aanboren van de eigen (intrinsieke) motivatie voor leren en deze inzetten tijdens het leren.

Opmerking. Overgenomen uit *Effectiever leren met leerstrategieën*. (p.16-17) door P. Dijkstra, 2015, Amsterdam: Boom test. Copyright 2015, P. Dijkstra & Boom uitgevers Amsterdam.

In Tabel 2 wordt er gebruik gemaakt van de term metacognitie, hieronder wordt het volgende verstaan: ‘het bewustzijn, maar ook de kennis, over het eigen denken’. Hierbij kun je denken aan vragen als ‘wat weet ik al?’ of ‘hoe ga ik deze taak uitvoeren?’ (Zimmerman, 2002). Dijkstra (2015) voegt aan Tabel 2 toe dat er in de praktijk van het onderwijs alleen de leerstrategieën *Vooruitkijken* en *Bijhouden* expliciet worden aangeboden. Dit is opvallend aangezien de onderwijspraktijk van dit moment laat zien dat er aan meerdere leerstrategieën aandacht wordt besteed. Als je alleen al kijkt naar de leerstrategieën *Jezelf vertrouwen* en *Jezelf motiveren* zul je zien dat deze in het onderwijs duidelijk naar voren komen bij bijvoorbeeld de Kanjertraining.

Naast de leerstrategieën van Dijkstra (2015) is er gekeken naar verschillende typen strategieën voor zelfsturing. Van den Bergh & Ros (2015) hebben deze beschreven. Tijdens de oriëntatie op het praktijkprobleem kwam naar voren dat de groepsleerkrachten graag zouden willen dat de leerlingen meer zelfsturend worden binnen het werken met eigen leerdoelen. Daarom wordt er gekeken naar de overeenkomsten tussen deze strategieën en de leerstrategieën van Dijkstra (2015). Van den Bergh & Ros (2015) hebben een Tabel ontworpen waarin de typen strategieën worden verdeeld onder 4 categorieën. Onder Cognitieve strategieën beschrijft het duo *Elaboratie*, *Herhaling* en *Organisatie*. Met Elaboratie wordt het activeren van de voorkennis bedoeld. Hierdoor worden de bestaande kennis en de nieuwe kennis aan elkaar verbonden. De strategie herhaling houdt in dat de leerling iets van de informatie herhaalt om deze beter te onthouden, dit kan ook betekenen dat er een stukje nogmaals wordt gelezen om de informatie eruit te halen. Met Organisatie bedoelen Van den Bergh & Ros (2015) het samenvatten van de informatie. Metacognitieve vaardigheden zijn volgens hen *Planning & voorspelling*, *Monitoring & controle* en *Evaluatie & reflectie*. Hierbij houden plannen & voorspelling in dat er een tijdsplanning gemaakt wordt op basis van het aantal taken en de tijd die hiervoor nodig is. Zo begint de leerling dan bijvoorbeeld met de taak die van grootst belang is of die het langste duurt. Monitoring & controle houden in dat de leerling tijdens het zelfstandig werken bijhoudt of hij

op de goede weg is of niet, waar nodig kan de leerling vervolgens bijsturen. Evaluatie & reflectie betekenen het na afloop terugblikken op het proces en/of het product. Onder Management strategieën beschrijven zij *Inzet*, *Samenwerking* en *Omgeving*. Waarbij bij inzet als omschrijving wordt gegeven dat de leerling zichzelf motiveert en doorzet om een taak af te maken, ook bij eventuele tegenslagen. Samenwerking betekend ook het hulp zoeken van anderen of de samenwerking zoeken bij een andere leerling. Met omgeving wordt bedoeld dat de leerling gebruikmaakt van de omgeving om zijn leerproces te bevorderen, hiermee bedoelen Van den Bergh & Ros (2015) het zoeken van een juiste plaats voor jou om te werken. Als vierde en laatste categorie beschrijven Van den Bergh & Ros (2015) Motivationale strategieën: *Doeloriëntatie*, *Taakwaardering* en *self-efficacy*. Met doeloriëntatie bedoelt het duo dat de leerling het doel goed voor ogen heeft. Dit zal zorgen voor meer intrinsieke motivatie. Taakwaardering houdt in dat er waarde wordt gehecht aan het bereiken van het doel, het bereiken van een doel ook belangrijk en relevant vinden. Als laatste self-efficacy wat eigenlijk zelfvertrouwen inhoudt, geloof hebben in je eigen kunnen.

In de twee beschreven groepen strategieën kun je veel overlap vinden. De leerstrategieën die Dijkstra (2015) wel benoemd en Van den Bergh & Ros (2015) niet zijn *Verdiepen*, *Overzien* en *Jezelf kennen*. Een reden hiervan zou kunnen zijn dat deze drie strategieën niet leiden tot zelfsturing. Al lijkt het voor mij dat Overzien en Jezelf kennen wel een toegevoegde waarde kunnen hebben bij zelfsturing. Andersom is dat alleen de strategie *Elaboratie* van Van den Bergh & Ros (2015). Elaboratie, ofwel het activeren van de voorkennis, is wel een belangrijk onderdeel bij leren en dus ook leerstrategieën. Dit wordt echter ook veel gedaan door leerkrachten bij de lesintrodactie. De rest van de beschreven strategieën zullen een iets andere omschrijving of benaming hebben maar komen op dezelfde strategie neer die je de kinderen zult moeten aanleren. Opvallend is wel dat de auteurs verschil hebben in de beschreven strategieën, de strategieën die van den Bergh & Ros (2015) hebben beschreven zouden namelijk tot zelfsturing moeten leiden. Zoals Dijkstra (2015) beschreven heeft helpen zijn leerstrategieën leerlingen om zelfstandig te leren, dit komt dus neer op hetzelfde doel voor de strategieën.

Als er wordt gekeken naar de bewering van Dijkstra (2015), over het feit dat vele onderzoeken bewijzen dat het gebruik van leerstrategieën leidt tot betere resultaten, valt op dat er maar naar één onderzoek wordt verwezen. Dat is het onderzoek van De Boer, Donker-Bergstra & Kostons (2012). Wanneer er wordt gekeken naar wat er echt in dit onderzoek wordt beschreven komt ook duidelijk de andere kant naar voren. De onderzoekers beschrijven namelijk niet alleen de voordelen van het gebruik van de leerstrategieën maar ook de beperkingen. Denk daarbij aan het kiezen van de juiste leerstrategieën om aan te leren, de ene strategie draagt veel meer bij dan de ander. Ook zijn er veel factoren die meespelen. Daarbij kun je kijken naar de instrumenten die gebruikt worden, maar ook bijvoorbeeld de locatie waar de school staat en de leercultuur die daar heerst. Wanneer alle factoren optimaal zijn zul je duidelijke verschillen merken in de resultaten van leerlingen, maar hier hangt dus wel meer van af dan dat Dijkstra (2015) laat blijken.

Ten slotte zegt de neurowetenschap ook het een en ander over leerstrategieën. Volgens Opgenhaffen (2020) blijft uit wetenschappelijk onderzoek dat verschillende delen van de hersenen worden geactiveerd bij verschillende manieren van leren. Bij verbale strategieën worden andere delen geactiveerd in vergelijking tot de visuele strategieën. Dit betekent dus ook dat je wanneer je verbale en visuele strategieën tegelijk gebruikt bij het leren dat de hersenactiviteit groter is. Dit zorgt voor een sterker geheugenspoor.

2.2.5 leerstrategieën bij het werken met leerdoelen

Als er wordt gekeken naar de verschillende leerstrategieën springen er een aantal uit wat betreft eigen leerdoelen stellen. Allereerst de drie megacognitieve vaardigheden: *vooruitkijken*, *bijhouden* en *terugkijken*. Deze spelen een grote rol bij het stellen van eigen leerdoelen. Zoals al eerder benoemd is heeft megacognitie te maken met het bewustzijn over eigen kennis en het eigen denken. Bij het stellen van eigen leerdoelen is het bewustzijn over de eigen kennis en het eigen denken een groot onderdeel. Zonder bewustzijn over eigen kennis en eigen denken kun je geen realistisch leerdoel stellen. Daarnaast, als de literatuur over doelen stellen (van Noord, g.d., Clarke, 2016) en de literatuur over leerstrategieën (Dijkstra, 2015., Van den Bergh & Ros, 2015) samen worden gevoegd komt nog een leerstrategie overeen met de eisen voor het stellen van eigen leerdoelen. Dit is de leerstrategie *jezelf kennen*, deels overlappend met metacognitie, namelijk bewust zijn van je eigen sterke punten en zwakke punten. Hiermee kun je dan weer rekening houden bij het formuleren van succescriteria waardoor jij ook echt je eigen leerdoel kunt behalen.

Volgens Fermont (2019) zijn er vier gebieden die leiden tot zelfregulerend leren bij leerlingen: cognitie, motivatie & affect, gedrag en context. Hierbij wordt met cognitie verwezen naar cognitieve strategieën als doelen stellen of voorkennis ophalen. Deze cognitieve strategieën helpen de leerling bij het leren van de handeling of de informatie, zo wordt het geleerde toegevoegd aan bestaande kennis in het geheugen. Hier tegenover staan volgens Fermont (2019) de metacognitieve vaardigheden zoals hierboven al beschreven. Deze metacognitieve vaardigheden zijn niet gekoppeld aan een taak of een les. Ze helpen de leerling om de cognitie te controleren of reguleren. Met cognitieve controle wordt bedoeld dat de leerling het doel niet uit ogen verliest, maar wel flexibel kan handelen en aan de eisen van de opdracht voldoet (Band & Ridderinkhof, g.d.). Hoe meer cognitieve controle hoe efficiënter gegevens (tijdelijk) kunnen worden onthouden en toegepast. Fermont (2019) koppelt in zijn onderzoek dus de cognitieve strategieën als doelen stellen en de metacognitieve strategieën.

2.2.6 ontwikkeling van leerstrategieën bevorderen

In de vorige paragrafen is duidelijk geworden welke leerstrategieën er nu allemaal zijn maar ook welke relevant zijn bij het stellen van eigen leerdoelen. In deze paragraaf wordt er ingegaan op hoe je deze betreffende leerstrategieën als leerkracht kunt bevorderen. Dijkstra (2015) gaat in op de rol van de docent bij de leerstrategieën in het algemeen. Volgens Dijkstra (2015) heeft een leerkracht 3 rollen, namelijk die van coach, rolmodel en creator. Een leerkracht als coach houdt in dat de leerkracht de leerling aanleert hoe je een bepaalde leerstrategie het beste kunt inzetten. Hierbij laat de leerkracht beetje bij beetje de leerling los totdat hij het zelfstandig kan. Hierbij is een positieve houding richting de leerlingen van groot belang. Dijkstra (2015) beschrijft namelijk ook het golem-effect en het pymalion-effect. Hiermee wordt bedoeld dat wanneer jij als leerkracht positieve verwachtingen schept ('jij kan dit wel') dat je hiermee het beste uit je leerlingen haalt. Andersom, het golem-effect, werkt dit ook zo met de negatieve verachtingen van een leerkracht naar leerlingen. De tweede rol van de leerkracht is rolmodel, dit spreekt redelijk voor zich. Als leerkracht is het goed om te laten zien dat je zelf ook leerstrategieën gebruikt en hoe je dit kunt doen. Dit kun je makkelijk verwerken in je dag door bijvoorbeeld de strategieën plannen en evalueren in te zetten bij de lessen die je geeft. De derde rol van de leerkracht is de creator, hiermee wordt bedoeld dat je als leerkracht de verschillende strategieën, methoden en technieken afweegt en kijkt wat bij jou klas het beste past. Als dit alles

wordt samengevat zou je het volgende kunnen zeggen. Je kunt door middel van een positieve verwachting, expliciete uitleg en modellen de leerlingen helpen om hun leerstrategieën verder te ontwikkelen.

Naast Dijkstra (2015) beschrijft ook Slooter (2018) rollen van een leerkracht. Zij beschrijft er zes die leiden tot effectief lerarengedrag.

De gastheer, een betrokken leerkracht die bewust contact maakt met de leerlingen. Dit kan door het geven van een compliment of vragen hoe zijn of haar weekend is geweest. De leerkracht begroet de leerlingen en biedt een psychologische basisbehoefte.

De presentator, hij vraagt de aandacht van de leerlingen en neemt de leiding. Dit kan bijvoorbeeld door iedere keer een vast riedeltje te doen, bijvoorbeeld ‘gezichten deze kant op, kijk maar naar het bord, we gaan beginnen.’

De didacticus, in deze rol geeft de leerkracht instructie. Niet alleen op het gebied van kennis maar ook vaardigheden en houding komt aan bod. Als didacticus kan een leerkracht gebruikmaken van een werkvorm om leerlingen te activeren.

De pedagoog, hij zorgt voor een veilig leerklimaat. De pedagoog geeft het goede voorbeeld en corrigeert waar nodig. Door middel van positieve feedback stuurt de pedagoog het veilige klimaat in de klas.

De afsluiter, in deze rol laat de leerkracht de leerlingen reflecteren en wordt de les afgesloten op een effectieve manier. Hierbij wordt er ook teruggekoppeld aan het lesdoel.

De coach is de laatste rol van een leerkracht, dit is een ervaren leerkracht. Hij begeleidt de leerlingen individueel en schakelt vlot tussen de vijf rollen.

De eerste vijf rollen zijn volgens Slooter (2018) de basisvaardigheden voor een leerkracht waarbij de zesde rol pas later tot uiting komt.

De vraag is welke van de bovenstaande rollen van toepassing zijn bij het formuleren en onderhouden van de eigen leerdoelen van leerlingen. De verwachting is dat bijvoorbeeld de gastheer minder aanwezig zal zijn bij deze taak, de didacticus zal meer aanwezig zijn om de vaardigheden/leerstrategieën te instrueren. Als je kijkt naar de drie rollen van Dijkstra (2015) zal in het begin vooral de coach aanwezig zijn en zullen het rolmodel en de creator gedurende het hele proces aanwezig blijven. Om deze reden zullen de rollen die Dijkstra (2015) beschrijft aangehouden worden. Wel is er overlap te vinden in de rollen die Slooter (2018) en Dijkstra (2015) beschrijven. Zo komen bijvoorbeeld coach en didacticus/pedagoog overeen.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Voordat er een conclusie kan worden getrokken van de literatuurstudie wordt er teruggekeken naar het praktijkprobleem. De groepsleerkrachten van groep 3 en 4 liepen tegen het feit aan dat leerlingen tijdens het werken met de keuzekast niet kozen vanuit hun eigen leerdoel. Ook werden de leerdoelen nog 1 op 1 met de leerkracht gesteld. In de conclusie zal er worden gekeken naar de opbrengsten vanuit de literatuur voor dit probleem.

Naar aanleiding van de kennis die is opgedaan tijdens het theoretische onderzoek kan er nu een conclusie worden getrokken.

De literatuur maakt onderscheid tussen korte termijn doelen en lange termijn doelen, hierbij worden de lange termijn doelen ook wel leerdoelen genoemd. In dit onderzoek zal er vooral gekeken

worden naar lange termijn doelen. Doelen zijn altijd gericht op het kunnen/weten van een leerling. Een doel voor ogen hebben is van belang omdat het zorgt voor meer motivatie, het geeft richting aan het leerproces en focus tijdens het oefenen. De formulering van een doel is ook belangrijk, het moet een haalbaar en concreet doel zijn. Je kunt ervoor zorgen dat een doel haalbaar en concreet is voor de leerlingen door middel van succescriteria. De weergave van deze succescriteria moet overzichtelijk zijn, bijvoorbeeld puntsgewijs. Het onderhouden van een leerdoel kan door middel van de cyclus van Van Noord (g.d.) waarbij er 5 fasen worden doorlopen.

Leerstrategieën moeten ervoor zorgen dat leerlingen zelf hun leerproces in goede banen kunnen leiden. Leerstrategieën (Dijkstra, 2015) en strategieën voor zelfsturing (Van den Bergh & Ros, 2015) komen veelal overeen. De leerstrategieën die onder de metacognitieve vaardigheden worden beschreven zijn leerlingen nodig bij het formuleren en onderhouden van de eigen leerdoelen. Maar ook de leerstrategie Jezelf kennen is van groot belang om met leerdoelen te kunnen werken.

De drie rollen van een leerkracht bij het werken met leerstrategieën zijn de volgende: coach, rolmodel en creator. De leerkracht zorgt er door middel van deze drie rollen voor dat leerlingen zich ontwikkelen binnen de leerstrategieën die worden aangeboden. De drie rollen komen samengevoegd neer op een positieve verwachting scheppen, expliciete uitleg geven en modellen hoe je uiting kunt geven aan de leerstrategieën. Hiernaast zijn er zes rollen beschreven: de gastheer, de presentator, de didacticus, de pedagoog, de afsluiter en de coach. Hierbij is de coach een rol die vooral door ervaren leerkrachten tot uiting kan worden gegeven. Deze zes rollen zullen echter niet allemaal gebruikt worden bij het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen met leerlingen middels de leerstrategieën.

3. contextonderzoek

In dit hoofdstuk wordt in de eerste paragraaf een inleiding gegeven op het contextonderzoek. Vervolgens zal de methode worden beschreven welke is gebruikt tijdens het contextonderzoek. In paragraaf 3 en 4 worden de resultaten en de conclusie beschreven.

3.1 Inleiding contextonderzoek

In hoofdstuk 2 zijn de vragen die leiden tot generieke kennis beantwoord in het theoretisch kader. In dit hoofdstuk zullen de vragen die leiden tot context kennis beantwoord worden. Om antwoord te krijgen op de onderstaande drie vragen zal gebruik worden gemaakt van vier instrumenten.

1. In welke mate wordt de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* al bevorderd door leerkrachten van de groepen 3 en 4?
2. In hoeverre zijn de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* al ontwikkeld bij de leerlingen uit groep 3 en 4?
3. Wat geven de leerkrachten van groep 3 en 4 aan wat zij nodig hebben om de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bij leerlingen te bevorderen?

3.2 Methode contextonderzoek

3.2.1 Observatie leerkrachten groep 3 en 4

Voor de eerste vraag binnen de context deelvragen is er gericht op de beginsituatie van de leerkrachten van groep 3 en 4, dit met betrekking op de bevordering van leerstrategieën. Vanwege het feit dat groep 3 en 4 die de onderzoeksgroep zijn is hiervoor gekozen. In deze paragraaf wordt beschreven wat de methode van dataverzameling precies inhoudt voor deze contextdeelvraag. Er zal een observatie gedaan worden maar ook zullen de leerkrachten van groep 3 en 4 de vragenlijst invullen. De vragenlijst en de methode die daarvoor wordt gebruikt komt in de volgende paragraaf aan bod. De observatie en vragenlijst zorgen wel samen voor de triangulatie in dit onderzoek, hiermee wordt de betrouwbaarheid vergroot.

Procedure

In februari 2022 zal er een eenmalige observatie gedaan worden door de onderzoeker in de groepen 3 en 4, hiervoor is gekozen omdat het gaat om een beginsituatie. Ook zal deze observatie worden vergeleken met de vragenlijst die terugkomt bij paragraaf 3.2.2. Mochten er dan grote verschillen naar voren komen kan er altijd gekozen worden voor een tweede observatie. Hiermee worden de instrumenten en resultaten valide gemaakt. De leerkrachten worden tijdig ingelicht over de observatie en het doel ervan om op deze manier een volledig beeld te creëren. De observant zal niet-participerend zijn, het gaat namelijk om het leerkrachtgedrag. Op deze wijze hoeft de observant zich alleen concentreren op de observatie en niet op het observeren en participeren (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De observatie zal 'live' gedaan worden en dus een directe observatie zijn. Hierdoor kan de sfeer meegenomen worden in de observatie en kan alles worden opgenomen door de observant. Er is gekozen voor een gestructureerde observatie zodat er informatie kan worden verzameld op het gebied van bepaalde gedragingen en in hoeverre deze door de leerkracht worden ingezet.

Deelnemers

Het onderzoek is gericht op de groepen 3 en 4 van basisschool X. Bij deze observatie zullen daarom de twee leerkrachten en de leerlingen van groep 3 en 4 betrokken zijn. Toch zal er vooral oog zijn

voor de leerkracht en wat zij doet met betrekking tot de betreffende leerstrategieën. Wel kunnen de leerlingen een stimulans zijn voor een bepaalde actie van de leerkracht, dan zal dit worden meegenomen in de observatie. De leerkracht van groep 3 staat vier dagen in de week voor de klas en de leerkracht van groep 4 staat twee dagen voor de klas.

Instrumenten

Het voorgestructureerde observatieformulier (zie bijlage C-1) dat zal worden gebruikt bij de observatie is zelf ontworpen. In het eerste vak staan de volgende gegevens: plaats, datum, tijdstip, groep en vak. Hieronder komen verschillende kolommen met daarin kijkpunten voor elk aspect van een leerstrategie. Deze kijkpunten zijn beschreven vanuit de literatuur uit het theoretisch kader. Hiervoor is voornamelijk gebruik gemaakt van de literatuur van Dijkstra (2015). De kijkpunten zullen worden beoordeeld door middel van een schaal, deze loopt van 1 t/m 5. De observatie zal door de onderzoeker zelf worden gedaan.

Materiaal

Voor de observatie is naast het observatieformulier en een laptop geen materiaal nodig.

Analyse

De gegevens van de observatie zullen allereerst geordend worden per groep en vervolgens wordt het samengenomen. Hierdoor kunnen ook verschillen worden bekeken tussen de twee groepen. De gegevens zullen in een grafiek worden weergegeven. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de gedragingen van een leerstrategieën. Door middel van analysemethode 5 van Van der Donk & Van Lanen (2016) zal de data worden geordend. Dit houdt in dat van de data een gemiddelde zal worden berekend. Dit gemiddelde wordt vervolgens in een tabel weergegeven.

3.2.2 Vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4

Naast de observatie van de leerkrachten van de groepen 3 en 4, wat betreft de bevordering van leerstrategieën in de klas, zal er ook een vragenlijst worden verstuurd. Op deze manier kan er worden gekeken naar de verschillen, als deze er zijn, tussen de observatie en de vragenlijst. Hiervoor is gekozen in verband met de triangulatie binnen het onderzoek. In deze paragraaf kunt u lezen op welke manier deze vragenlijsten worden ingezet.

Procedure

In de maand januari van 2022 zal er een vragenlijst worden gestuurd naar de leerkrachten van de groepen 3 en 4 op basisschool X. Er is gekozen voor een vragenlijst binnen de instrumenten voor de methode bevragen. Dit omdat de leerkrachten op deze manier voldoende tijd krijgen om na te denken over hun eigen handelen en het handelen van de kinderen in de groep. Wanneer er was gekozen voor een interview zou dit beperkt worden. De vragenlijst bevat vooral gesloten vragen waarbij de leerkrachten antwoord kunnen geven in hoeverre de stelling van toepassing is: 1 – 2 – 3 – 4 – 5. Er zal dus gewerkt worden met een beoordelingsschaal. Wel zal er ruimte zijn om het antwoord toe te lichten.

Deelnemers

De vragenlijst zal worden verstuurd naar de leerkrachten van groep 3 en 4. Er is voor gekozen om de lijst niet te laten invullen door alle leerkrachten, hierdoor kan er echt een goed beeld worden geschetst

van de leerkrachten van de onderzoeksgroep. Wanneer er een grote groep leerkrachten mee zou doen kan dit voor afleiding zorgen. Hierbij zal er worden gekeken in hoeverre de leerkrachten de leerstrategieën bevorderen maar ook naar het kunnen van de leerlingen zelf.

Instrumenten

Er wordt gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst om antwoord te krijgen op de vraag wat er gedaan wordt in de groepen met betrekking op de leerstrategieën. Hierbij is wel ruimte voor toelichting. In de vragenlijst zal onderscheid worden gemaakt tussen de leerstrategieën maar ook weer tussen de verschillende aspecten van deze leerstrategieën. Hieronder staat een overzicht van deze verschillende aspecten.

Tabel 3

Overzicht van de aspecten per leerstrategie.

Leerstrategie	Aspecten
Vooruitkijken	Plannen
	Voorspellen
Bijhouden	Monitoren
	Controleren
Terugkijken	Evalueren
Jezelf kennen	Sterke en zwakke punten
	Hoe leer ik optimaal?

^a P. Dijkstra (2015, p. 16-17)

Vervolgens zal er ook onderscheid worden gemaakt tussen de leerkracht en de leerling. Hierbij vult de leerkracht in op de vragenlijst in hoeverre zij deze leerstrategie bevordert en in hoeverre de leerling deze (over het algemeen genomen) beheerst. (Zie bijlage C-2)

Materiaal

n.v.t.

Analyse

De vragenlijsten die de leerkrachten hebben ingevuld worden op verschillende manieren geanalyseerd. Hierbij zal er onderscheid gemaakt worden tussen de leerkracht en de leerling zoals dit onderscheid ook bij de vragenlijsten zelf aanwezig is. Vervolgens worden de resultaten weergegeven in een grafiek. Daardoor kan er in één oogopslag worden gezien welke antwoorden het meeste zijn gegeven per leerstrategie. Dit zal samengevoegd worden weergegeven maar vervolgens ook in twee delen: groep 3 en groep 4. Hierdoor wordt zichtbaar of er een verschil is tussen de twee groepen.

3.2.3 beginsituatie van de leerlingen

Voor de tweede deelvraag binnen de context vragen zal er een vragenlijst worden ontwikkeld. Deze zal worden afgenomen bij een groepje leerlingen. In deze paragraaf kunt u lezen hoe dit in de praktijk gedaan zal worden. Om voor triangulatie te zorgen binnen dit onderzoek zie je in de vragenlijst voor leerkrachten (zie bijlage C-2) ook een onderdeel terug waarop leerlingen worden beoordeeld door de groepsleerkracht. Door deze vergelijking zullen de resultaten meer valide worden.

Procedure

In de maand februari 2022 zal er door de onderzoeker een vragenlijst worden afgenomen. Dit wordt gedaan in 2 groepjes van leerlingen van groep 3 en 4. Er is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst, dit zodat er een grotere groep leerlingen kan worden meegenomen. Er is niet gekozen voor een observatie omdat het ingewikkeld wordt om bij een hele groep te observeren of zij bijvoorbeeld de taken wel plannen met een tijdsplanning. Een ander voorbeeld is de vraag of zij kunnen aangeven wat zij wel of niet goed kunnen (jezelf kennen). Ook zou het observeren erg veel tijd innemen, voor iedere leerling zou namelijk een aparte observatie plaats moeten vinden. Om toch nog een zo groot mogelijke groep te kunnen meenemen is er gekozen voor een vragenlijst. De vragenlijst zal zeer gestructureerd zijn vormgegeven. Er is gekozen om een groepje leerlingen te pakken en niet de hele groep leerlingen. Dit vanwege de verwachting dat het voor leerlingen van groep 3 en 4 nog moeilijk kan zijn te reflecteren op hun eigen handelen. Door de vragenlijst in groepjes af te nemen is er ruimte voor vragen waar nodig. Ook kan de onderzoeker leerlingen begeleiden waar zij denkt dat dit nodig is. Hier is een beter overzicht voor bij een groepje van 7 leerlingen in vergelijking met de hele groep 3 die al 32 leerlingen is. De vragenlijst zal worden voorgelezen en de leerlingen zullen een invulformulier voor zich krijgen. Hierdoor wordt verzekerd dat de leerlingen luisteren naar de vraag waar ze antwoord op dienen te geven en deze ook goed begrijpen. Ook is het dan niet mogelijk om vooruit te werken. De leerlingen worden op deze manier meer gestuurd om tijd te nemen om over het antwoord na te denken.

Deelnemers

De groepjes die de vragenlijst zullen invullen worden door de leerkracht gemaakt. Zo zullen de leerkrachten van groep 3 en 4 beide een heterogeen groepje samenstellen van 5 – 7 leerlingen. Hierbij houden de leerkrachten rekening met het cognitieve niveau, het geslacht en de sociale vaardigheden.

Instrumenten

Zoals onder de procedure al benoemd is zal er een gestructureerde vragenlijst worden afgenomen (zie bijlage C-3). De leerlingen kunnen antwoord geven in de vorm van smileys. Zo hebben zij een goed beeld van het antwoord dat zij geven, beter dan bij de getallen die bij de leerkracht vragenlijst worden gebruikt. Bij deze vragenlijst zullen er korte situaties/stellingen beschreven worden, de leerling beoordeelt de situatie in hoeverre zij dit wel of niet goed kunnen. De situaties zullen slaan op de verschillende aspecten van de vier leerstrategieën. Een overzicht hiervan staat in de paragraaf hierboven. De situaties zijn gebaseerd op de literatuur van Dijkstra (2015). Er is gekozen voor Dijkstra omdat deze vanuit de literatuurstudie als duidelijkste is bevonden. In het theoretisch kader is de literatuur van Dijkstra (2015) vergeleken en gewogen met Van den Bergh & Ros (2015), De Boer, Donker-Bergstra & Kostons (2012) en Opgenhaffen (2020).

Materiaal

Alle leerlingen zullen een potlood en gum mee moeten nemen om de antwoorden aan te kruisen. Verder is er invulblad nodig voor de vragenlijst. De onderzoeker heeft de vragenlijst met daarop de vragen die gesteld moeten worden.

Analyse

De resultaten zullen in een Figuur worden weergegeven. Hierbij wordt er een apart overzicht per groep gemaakt worden. Dit vanwege de verwachting dat er een verschil zal zitten tussen de groepen

3 en 4. Vervolgens zullen de resultaten van de verlanglijst van de leerkracht worden meegenomen. Hierbij zal worden gekeken of de leerkracht de leerlingen over het algemeen hetzelfde beoordeeld. Hierdoor komt ook antwoord op de vraag of de uitkomsten representatief zijn voor de hele groep. Samen met de leerkracht-vragenlijst vormt deze vragenlijst een beeld over het kunnen van de leerlingen met betrekking tot de leerstrategieën.

3.2.4 Wensen van de leerkrachten van groep 3 en 4

Voor de laatste contextdeelvraag zal er worden gekeken naar de wensen van de leerkrachten met betrekking tot het ontwerponderzoek. In de vragenlijst worden de resultaten van de voorgaande vragenlijsten meegenomen.

Procedure

Om antwoord te krijgen op de vraag wat de wensen zijn van de leerkrachten van de onderzoeksgroep worden er een aantal vragen gesteld. Deze vragen worden geformuleerd aan de hand van de analyse van de vragenlijst die staat beschreven bij paragraaf 3.2.2. Daardoor kan er bij deze vragenlijst meer de diepte in worden gegaan dan wanneer deze voorafgaand zou zijn vastgesteld. Er is gekozen voor een vragenlijst zodat de leerkrachten niet direct antwoord hoeven te geven op deze vraag, terwijl dit in een interviewvorm wel zo is. Op deze manier kunnen de leerkrachten de tijd nemen om even na te denken over de wensen die zij hebben.

Deelnemers

De vraag naar de wensen is alleen van toepassing op de leerkrachten van de onderzoeksgroep en dus groep 3 en 4. Zij zullen in dit onderzoek dan ook de respons geven.

Instrumenten

Het instrument dat zal worden verstuurd n.a.v. de eerste vragenlijst die de leerkrachten invullen. De vragen voor dit onderzoek zullen in tegenstelling tot de eerste vragenlijst wel open geformuleerd worden. Dit om zo de leerkrachten alle ruimte te geven hun wens te formuleren. Zo komt de respons echt voort uit hun wens zonder dat dit al te veel gestuurd is (Zie bijlage C-4).

Materiaal

n.v.t.

Analyse

De respons van de leerkrachten zal worden verwerkt in een tabel. Alle wensen zullen onder elkaar op een rijtje worden gezet zodat er een duidelijk overzicht ontstaat van de wensen en antwoorden op de vragen. Aan de hand hiervan, en de observatie en alle vragenlijsten, kan er worden nagedacht over de ontwerpeisen voor dit onderzoek.

3.3 Resultaten contextonderzoek

In de vorige paragraaf heeft u een beschrijving gelezen van de uit te voeren instrumenten en de methodes waarop deze zullen worden uitgevoerd. In deze paragraaf ziet u de resultaten van deze instrumenten.

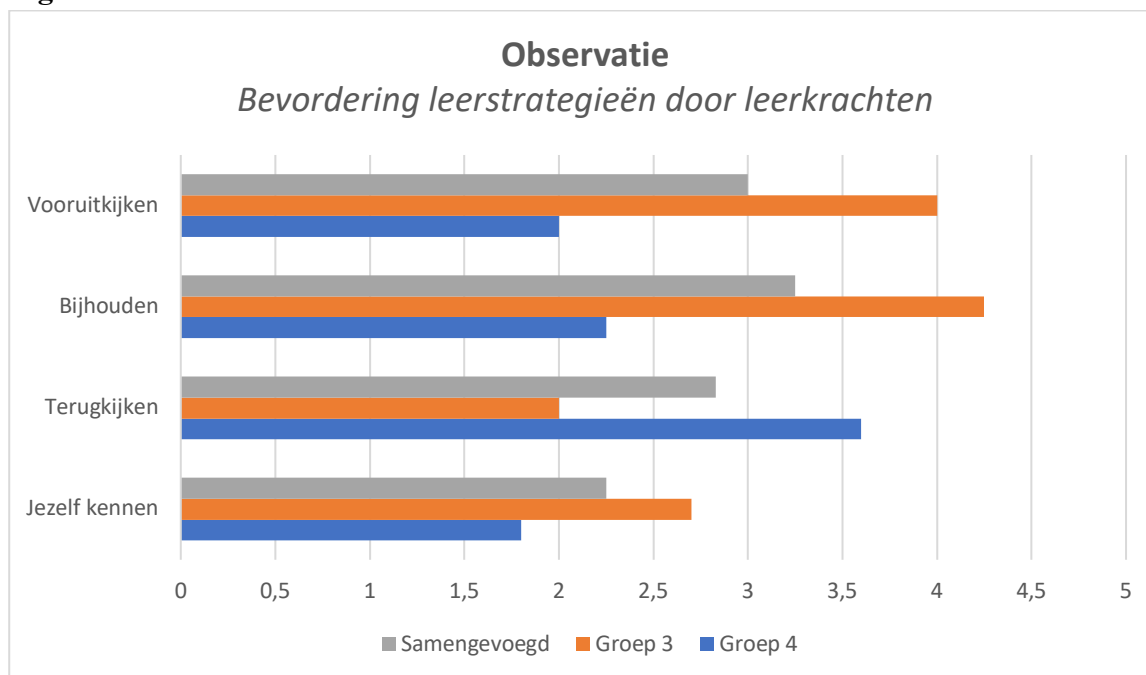
3.3.1 Observatie leerkrachten groep 3 en 4

Er heeft een observatie plaats gevonden om antwoord te krijgen op de vraag “*In welke mate wordt de ontwikkeling van de leerstrategieën vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen al bevorderd door leerkrachten van de groepen 3 en 4?*”

Voor deze observatie is er gebruik gemaakt van het vooropgesteld gestructureerde observatieformulier, ontworpen en uitgevoerd door de onderzoeker. Tijdens de observatie is ieder kijkpunt beoordeeld op een schaal van 1 tot 5. Deze schaal zie je ook terug in de weergave in Figuur 2. In de weergave van de resultaten in Figuur 2 is verder onderscheid gemaakt in de vier leerstrategieën, maar niet in de verschillende aspecten. Op deze manier is het overzicht zo duidelijk mogelijk gemaakt. Er is in één oogopslag te zien hoe een bepaalde leerstrategie beoordeeld is tijdens de observatie. Deze aspecten in het observatieformulier dragen wel bij aan de betrouwbaarheid van het instrument, zij zorgen namelijk voor duidelijke kijkpunten.

In Figuur 2 valt op dat de leerkracht van groep 3 meer aandacht besteed aan het bevorderen van de leerstrategieën tijdens de observatie. Bij 3 van de 4 leerstrategieën scoort deze leerkracht hoger in vergelijking tot de leerkracht van groep 4. Interessant om bij de analyse van de vragenlijsten van de leerkrachten deze uitkomst mee te nemen. Mogelijk is dit verschil daar ook terug te zien. Verder valt op dat de leerstrategieën Vooruitkijken en Bijhouden gemiddeld genomen hoger scoren dan de strategieën Terugkijken en Jezelf kennen. Ook dit is goed om mee te nemen naar verdere analyses. Net als het feit dat de leerkracht van groep 4 de leerstrategie Terugkijken tijdens de observatie het meest heeft bevorderd van de vier leerstrategieën. Bij de leerkracht van groep 3 is dit weer de strategie Bijhouden.

Figuur 2



Opmerking. Resultaten afkomstig van observaties (2 leerkrachten).

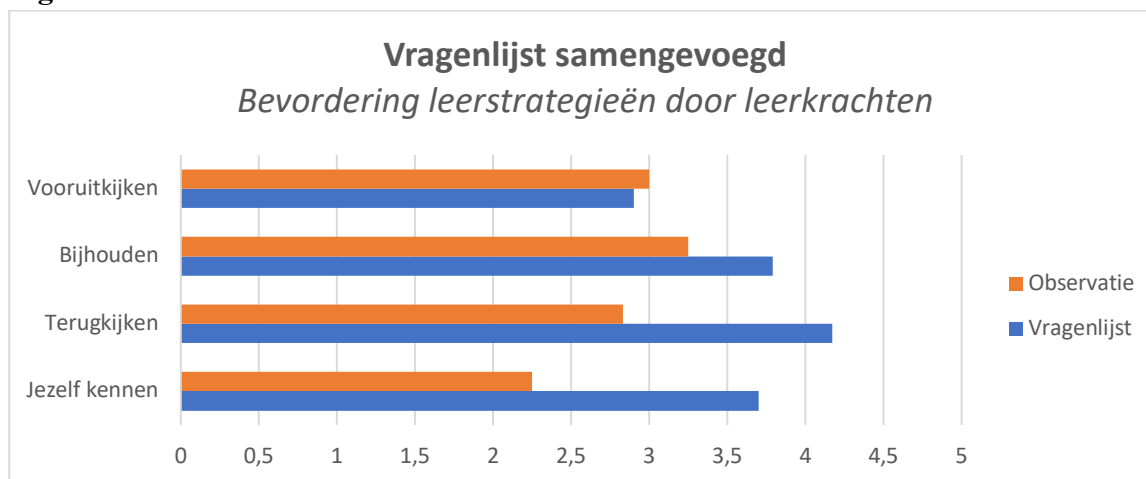
3.3.2 Vragenlijst leerkrachten groep 3 en 4

Zoals in eerdere paragrafen al is benoemd is ervoor gekozen om naast de observatie ook een vragenlijst af te nemen bij de leerkrachten van groep 3 en 4. Hierdoor wordt er voor triangulatie gezorgd binnen dit onderzoek. De onderstaande resultaten van de vragenlijst geven dus ook antwoord op de vraag ‘‘In welke mate wordt de ontwikkeling van de leerstrategieën vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen al bevorderd door leerkrachten van de groepen 3 en 4?’’

In de figuren 3, 4 en 5 worden de uitslagen van de vragenlijst en de (al eerder geanalyseerde) observatie met elkaar vergeleken. Dit wordt allereerst vergeleken in Figuur 3 waarin de data van de groepen 3 en 4 worden gecombineerd. Er wordt gekeken naar de resultaten per leerstrategie. Verder wordt er een schaal gehanteerd van 0 tot 5, zoals deze ook op de vragenlijst is gebruikt. Door de observatie met de resultaten van de vragenlijst te combineren en vergelijken wordt er een verschil in beeld gebracht. Hierbij zie je hoe de leerkracht zichzelf beoordeelt op de vragenlijst en wat hiervan terug te zien is tijdens de observatie.

Als er wordt gekeken naar Figuur 3 vallen er een aantal dingen op. Bij 3 van de 4 leerstrategieën wordt er bij de observatie duidelijk minder teruggezien in vergelijking tot wat de leerkrachten aangeven bij de vragenlijst. Waar je in Figuur 2 terug kon zien dat de leerstrategieën Vooruitkijken en Bijhouden gemiddeld genomen het meeste terugkwamen is dat in Figuur 3 anders. In de vragenlijsten is het gemiddelde van de twee groepen namelijk als volgt, Terugkijken komt dan als hoogste en meest voorkomend naar voren. Vooruitkijken is in de vragenlijsten in tegenstelling tot de observaties juist het minst voorkomend. Wel is de score bij de observatie en de vragenlijst voor Vooruitkijken zo goed als gelijk. Verder is er een opvallend punt bij de verhouding voor de leerstrategieën Bijhouden en Jezelf kennen. Hoewel de vragenlijst hoger scoort in vergelijking tot de observatie is deze verhouding wel gelijk aan elkaar. Dit zou kunnen komen doordat er twee verschillende blikken naar kijken. De een kijkt wellicht strenger dan de ander.

Figuur 3

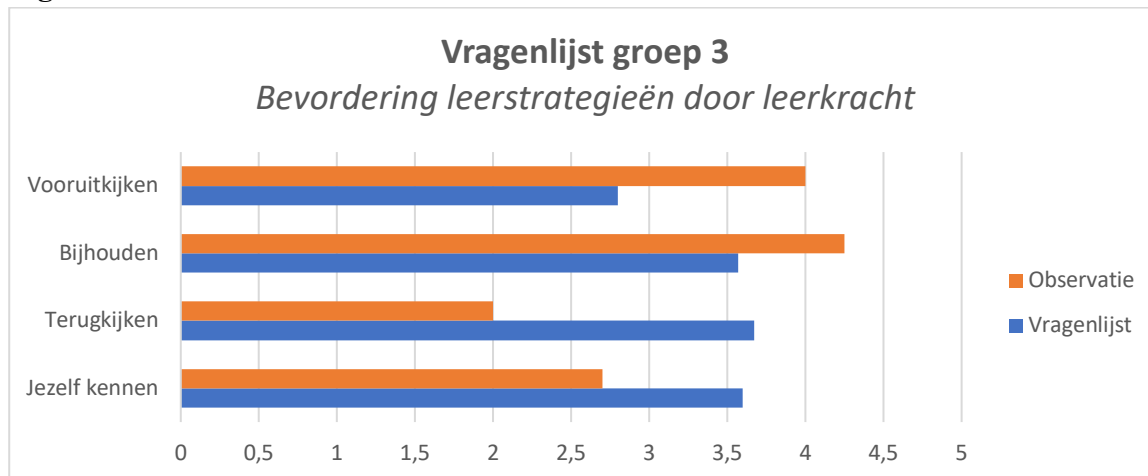


Opmerking. Resultaten afkomstig van leerkrachten vragenlijst en observatie groep 3/4 (2 leerkrachten).

Om een zo volledig mogelijk beeld te creëren is er na deze samengevoegde weergave ook een aparte weergave per groepsleerkracht gemaakt. Als er wordt gekeken naar de verschillen tussen de samengevoegde weergave en de weergave van de groepsleerkracht van groep 3, in Figuur 4, zijn er

een aantal opvallende verschillen. Zo zijn de scores van de observatie over het algemeen genomen hoger dan in de samengevoegde weergave. Verder zijn de scores van de groepsleerkracht van groep 3 in de vragenlijst redelijk gemiddeld, namelijk rond de 3. Dit zou betekend dat de leerstrategie ‘soms’ wordt bevorderd. Dit zal wellicht afhankelijk zijn van de te geven les of het onderwerp van de les.

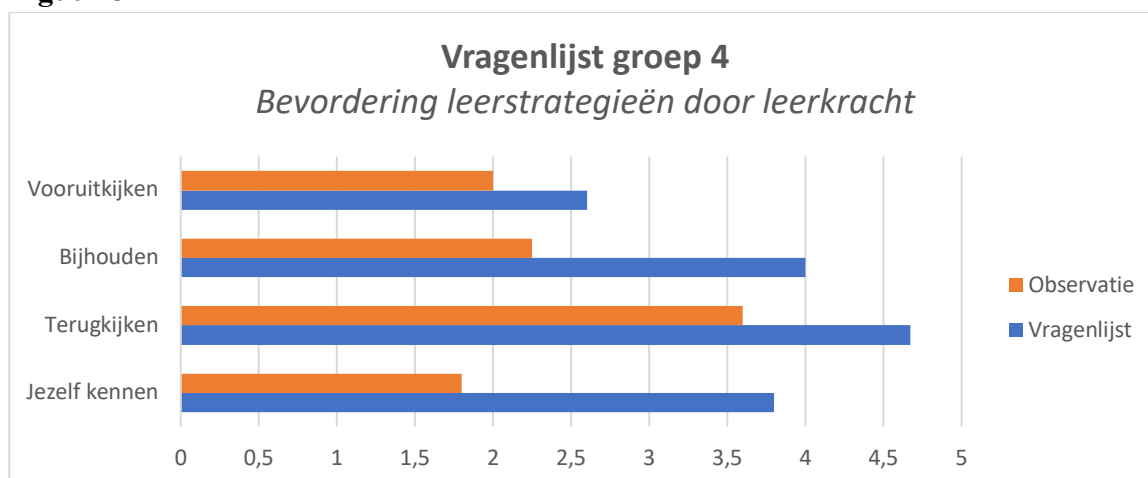
Figuur 4



Opmerking. Resultaten afkomstig van leerkrachten vragenlijst en observatie groep 3 (1 leerkracht).

De weergave van de resultaten voor de groepsleerkracht van groep 4 is te zien in Figuur 5. Hierin zie je dat de resultaten van de vragenlijst en de observatie redelijk in gelijke mate is. De vragenlijst scoort gemiddeld hoger dan de observatie maar de verdeling waarin het bevorderd wordt komt redelijk overeen. Zo komt uit de vragenlijst naar voren dat het Terugkijken het meest wordt bevorderd, dit kwam ook duidelijk terug in de observatie. Vervolgens komt bij beide de leerstrategie Bijhouden aan bod. Vooruitkijken en Jezelf kennen scoren bij de observatie relatief gelijk, bij de vragenlijst scoort Jezelf kennen wel een stuk hoger. Mogelijk wordt deze leerstrategie buiten de lessen om veel bevorderd en kwam dit daardoor minder naar voren uit de observatie.

Figuur 5



Opmerking. Resultaten afkomstig van leerkrachten vragenlijst en observatie groep 4 (1 leerkracht).

3.3.3 beginsituatie van de leerlingen

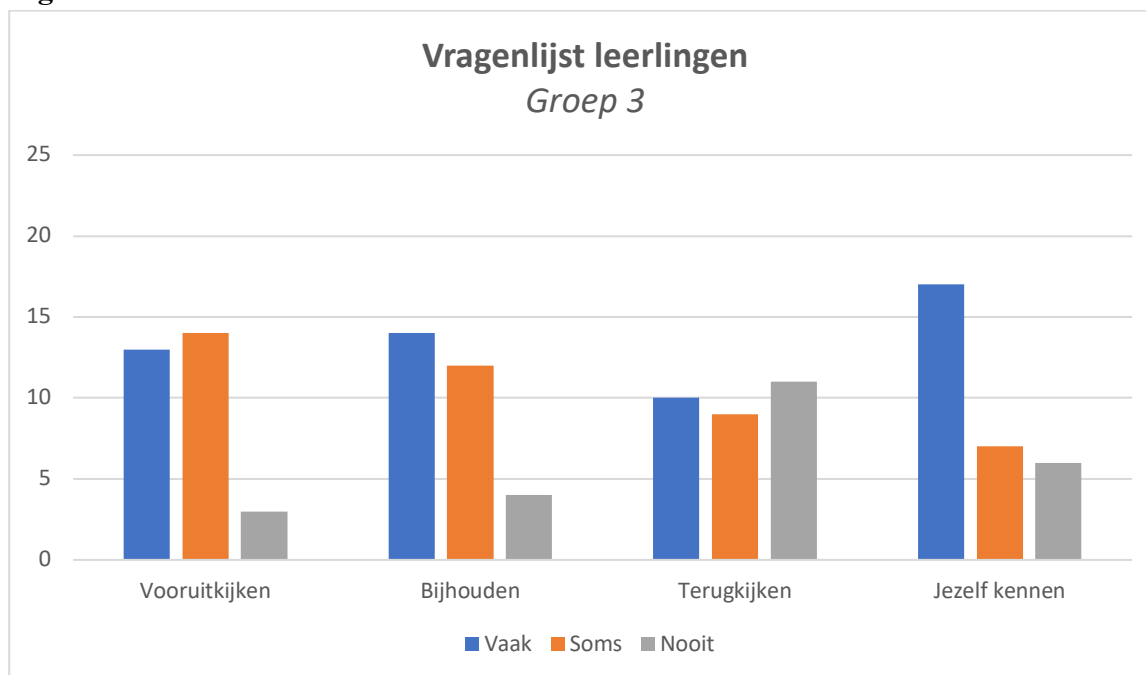
Nu er duidelijk is in hoeverre de leerkrachten de verschillende leerstrategieën bevorderen bij de leerlingen gaan we naar de volgende vraag, namelijk: *“In hoeverre zijn de leerstrategieën vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen al ontwikkeld bij de leerlingen uit groep 3 en 4?”*. Om deze vraag te beantwoorden wordt er allereerst een vragenlijst afgenomen zoals al is beschreven. Hierna volgt een analyse van de resultaten van deze vragenlijst, dit zal grafisch weergegeven worden. Vervolgens zal er aandacht worden besteed aan de vragenlijst die de leerkrachten over de leerlingen hebben ingevuld (zie bijlage C-2). Op deze manier kan er worden gekeken of de vragenlijst van de leerlingen betrouwbaar is. Ook wordt de mening van de leerkracht meegenomen om hiermee te zorgen voor triangulatie.

De analyse zal worden weergegeven in een grafiek, dit zal per leerstrategie worden geordend. De resultaten van de 5 vragen per leerstrategie worden dus gecombineerd tot 1 weergave. De 5 gedragingen waarnaar wordt gevraagd vormen volgens Dijkstra (2015) een reëel beeld van de betreffende leerstrategie. Voor iedere groep zijn er 30 antwoorden per leerstrategie, in de grafiek wordt er op de as een normering van 0 tot 25 gebruikt. Dit vanwege het feit dat er geen balk is die hoger scoort dan 25.

Groep 3

In Figuur 6 zie je de weergave van de resultaten van de leerlingen uit groep 3. Om een realistisch beeld te creëren moet er rekening worden gehouden met het volgende. Één leerling, leerling J, heeft gedurende de hele vragenlijst ingevuld dat hij ‘vaak’ uiting geeft aan de gedraging waarnaar gevraagd werd. Dit zou het beeld dus minder realistisch maken. Daarom is ervoor gekozen deze resultaten weg te laten uit de analyses, Figuur 6 is de grafiek zonder leerling J. De resultaten met de resultaten van deze leerling erbij kunt u vinden in bijlage D. De leerstrategie Jezelf kennen komt duidelijk naar voren vanuit deze staafgrafiek, leerlingen geven hierbij verreweg het meeste aan dat zij de gedragingen vaak doen. Dit betekent bijvoorbeeld dat zij aangeven goed te kunnen vertellen wat zij wel of niet kunnen. Verder geven leerlingen het vaakst het resultaat ‘nooit’ bij de leerstrategie Terugkijken. Interessant om bij de analyse waarin de mening van de leerkracht mee wordt genomen hiernaar te kijken. Voor de leerstrategie Vooruitkijken en Bijhouden wordt ongeveer hetzelfde gescoord. ‘Nooit’ komt maar weinig terug, voor ‘vaak’ en ‘soms’ wordt zo goed als gelijk gescoord.

Figuur 6



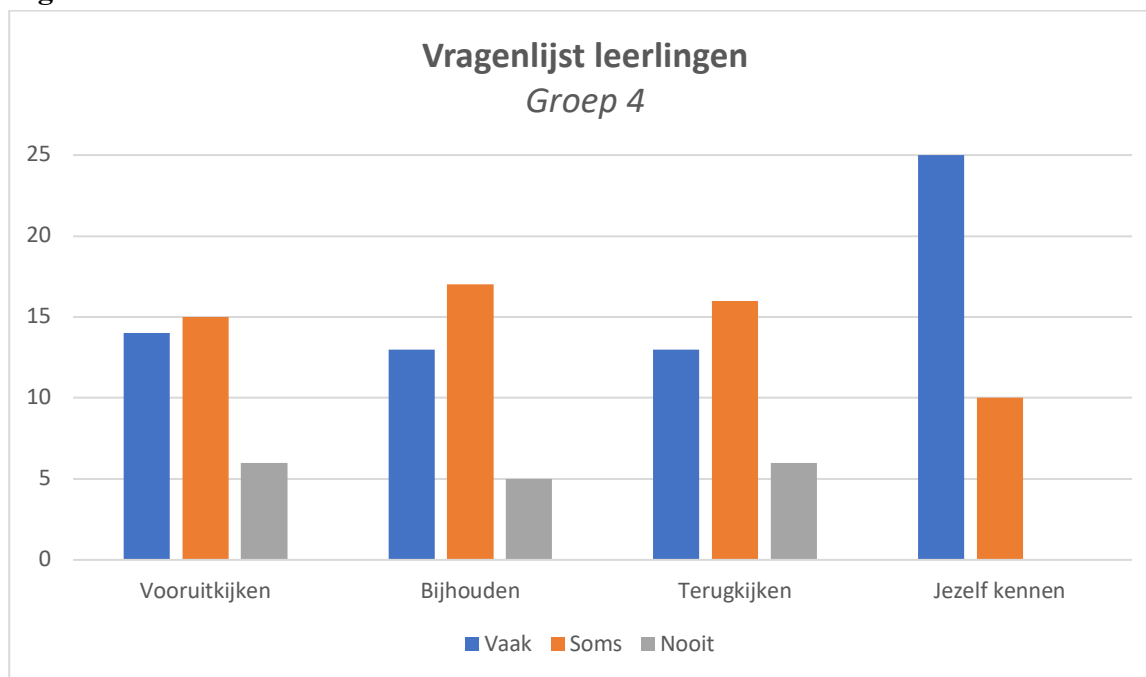
Opmerking. Resultaten afkomstig van de vragenlijst van de leerlingen van groep 3 (6 leerlingen).

Als er wordt gekeken naar de resultaten in Figuur 6 en de mening van de leerkracht hierover (afgeleid vanuit de vragenlijst) vallen een aantal dingen op. Zo schaaft de leerkracht de leerlingen bij de leerstrategie Vooruitkijken over het algemeen wel lager in. Dit komt wel vooral door de stellingen die gericht zijn op de tijdsplanning. Het feit dat dit in de leerling vragenlijst maar één keer terugkwam kan ervoor zorgen dat de grijze balk (nooit) lager is in vergelijking tot de resultaten van de leerkracht. Ditzelfde geldt ook voor Bijhouden. De leerkracht schaaft de leerlingen hier eigenlijk 50/50 in, waarbij een aantal keer 1 wordt gescoord en een aantal keer 4/5. De resultaten voor Terugkijken komen goed overeen. Als laatste de leerstrategie Jezelf kennen waar leerlingen zichzelf hoger inschatten dan leerkracht. De leerkracht geeft gemiddeld eigenlijk aan dat de leerlingen dit soms wel en soms niet kunnen. Volgens de leerkracht valt hier vooral winst te behalen in de verwoording van wat wel of niet goed ging tijdens een taak.

Groep 4

Het eerste wat opvalt in Figuur 7 is de leerstrategie Jezelf kennen. Deze scoort een heel stuk hoger dan de rest. In vergelijking met Figuur 6, de resultaten van groep 3, is het aantal leerlingen wat aangeeft de handeling vaak te doen of goed te kunnen ook hoger. Bij de stellingen van Jezelf kennen geeft zelfs geen van de leerlingen aan één van de 5 stellingen nooit te doen. Hieruit zou je mogelijk de conclusie kunnen trekken dat de leerlingen van groep 4 zichzelf beter kennen. Wat vervolgens opvalt zijn de overige uitkomsten. Voor alle drie de leerstrategieën zijn de resultaten ongeveer hetzelfde. Hierbij geven leerlingen het meest aan de stelling soms wel te kunnen en soms nog niet. In een gesprek met de leerlingen gaven zij bijvoorbeeld het volgende aan. Voor de stelling 'ik kan na een opdracht vertellen hoe het ging' gaven eigenlijk alle leerlingen aan dat ze dit bij rekenen wel makkelijk vonden. In tegenstelling tot taal, daarbij vonden ze dit weer lastig. Dit was voor de leerlingen dus sterk afhankelijk van de taak. Dit was bijvoorbeeld ook voor de stelling 'Ik kijk naar de vorige les en welke fouten ik heb gemaakt'. Hierbij gaven de leerlingen aan dit wel altijd op vrijdag te doen voor spelling, wanneer ze hier tijd voor krijgen. Uit zichzelf doen zij dit niet snel voor bijvoorbeeld rekenen of schrijven.

Figuur 7



Opmerking. Resultaten afkomstig van de vragenlijst van de leerlingen van groep 4 (7 leerlingen).

De resultaten van groep 4 in vergelijking tot de mening van de leerkracht hierover komen beter overeen dan die van groep 3. Alsnog zijn er wel een aantal verschillen, deze zullen dus weer worden doorgenomen. Allereerst Vooruitkijken, eigenlijk zouden voor de leerkracht de blauwe en grijze balk kunnen worden gewisseld. Leerlingen schatten zichzelf dus wel hoger in dan hoe de leerkracht dit ziet. Wel klopt de oranje balk in vergelijking tot de leerkracht goed. Voor Bijhouden klopt deze oranje balk weer. De leerkracht schat de leerlingen wel lager in dan hoe de leerlingen zichzelf zien. Dit komt vooral door de punten ‘checkten tijdens een taak hoe het gaat’ en ‘de werkwijze vergelijken met een andere leerling’. Hier geven leerlingen eigenlijk allemaal aan dit soms te doen, terwijl de leerkracht aangeeft dit vaker niet dan wel te zien bij de leerlingen. Bij de leerstrategie Terugkijken schaaft de leerkracht de leerlingen voor ‘soms’ in, hiervoor geldt dus ook dat de leerlingen zichzelf hoger inschatten dan wat de leerkracht hiervan terugziet. Voor Jezelf kennen kloppen de resultaten van de leerlingen in vergelijking met hoe de leerkracht dit ziet.

3.3.4 Wensen van de leerkrachten van groep 3 en 4

Het laatste instrument dat is ingezet is een vragenlijst. Deze vragenlijst is geformuleerd naar aanleiding van de eerdere vragenlijsten. Door middel van deze vragenlijst komen de wensen van de desbetreffende leerkrachten naar boven. De resultaten van deze vragenlijst zijn puntsgewijs in een Tabel gezet. Hierbij is er onderscheid tussen groep 3 en 4. De antwoorden die door de leerkracht van groep 3 zijn gegeven zijn zwart en de antwoorden die door de leerkracht van groep 4 zijn gegeven oranje. Hieronder in de Tabel kunt u de antwoorden van de leerkrachten puntsgewijs lezen.

Tabel 4

Resultaten uit de tweede vragenlijst van de leerkrachten van groep 3 en 4.

Vraag	Antwoord/ wensen
“ik stimuleer een tijdsplanning te maken tijdens het plannen” kwam in de vragenlijst duidelijk naar voren. Dit wordt niet veel gestimuleerd of gedaan door leerlingen. <i>Vind je dit voor groep 3 en 4 al wel van toegevoegde waarde, kun je jouw visie hierop toelichten?</i>	- Kost voor groep 3 tijd om consequent af te kleuren op de taakbrief. Voor een groot deel moet je dit langere tijd stimuleren. - Tijdsplanning is voor groep 3 dan ook een stap te ver, zou voor groep 4 wel een mooie toevoeging zijn. - Dit is meer voor de plusleerlingen. Zij kunnen dit aan en willen dit vaak ook. Het werk is snel af en ze hebben weinig instructie nodig.
In de vragenlijst komt naar voren dat het monitoren wel gestimuleerd wordt maar dat leerlingen dit toch nog lastiger vinden. <i>Wat zou een verklaring kunnen zijn hiervoor?</i>	- Het werk zo snel mogelijk af krijgen lijkt de leerlingen meer bezig te houden dan het monitoren. - Groep 4 krijgt nog veel nieuwe stof/strategieën aangeleerd. Ook zijn ze lerende is waarin ze wel of geen instructie voor nodig zijn. Ze overschatten zich sneller dan dat ze realistisch denken. Nog niet altijd hieraan toe, te jong.
“de werkwijze vergelijken met een andere leerling” valt n.a.v. de vragenlijst op. <i>Wat maakt het volgens jou dat leerlingen dit blijkbaar weinig inzetten?</i>	- In groep 3 worden strategieën aangeleerd. Dit moet dus als leerkracht bewust worden ingezet. De volgende stap is zelf doen, als dit in de bovenbouw spontaan gebeurt. - Te weinig aangeleerd/ingezet? Kinderen vinden het verwoorden nog lastig, hebben soms een andere denkwijze.
De leerstrategieën Terugkijken (evalueren) en Bijhouden (Monitoren en controleren) lijken al veel te worden ingezet in de klas. <i>Is dit een bewuste keuze, is hier een verklaring voor?</i>	- Als school volgen wij het EDI-model, dus wordt hier bewust aandacht aan besteed. Proces EN product evalueren. - Ja dit is een bewuste keuze. Het eigenaarschap heeft hier een grote rol in: bewust worden van het eigen kunnen. Sinds jan. ‘22 staat het eigen leerdoel op de taakbrief, hierdoor oefenen ze hiermee.
Wat denk je nog nodig te hebben om de vier leerstrategieën (vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen) bewuster te ontwikkelen bij de leerlingen?	- Ik merk dat visualiseren helpt. Als de stappen, hoe te handelen, gevisualiseerd kunnen worden zou dat mooi zijn. Daarnaast dit in tijd weggezet, niet alles tegelijk willen. - Voor de leerlingen begeleiding bij het invullen van de persoonlijke taak op de taakbrief. Zelf na laten kijken zodat ze leren waar ze wel en niet hulp bij nodig hebben en wat dan te doen. Voor de leerkracht daarvoor ruimte (en dus tijd) daarvoor te bieden en materiaal wat ze kunnen gebruiken.
Is er een bepaalde leerstrategie waar jouw voorkeur ligt? Aan welke zou je voornamelijk meer aandacht willen besteden? (Vooruitkijken, bijhouden, terugkijken of jezelf kennen)	- Vooruitkijken, want evalueren zit er al redelijk in. - Bijhouden, zodat ze weten waaraan ze moeten en gaan werken. Zichzelf beter leren kennen.
Wat zijn jouw wensen/ideeën voor de praktijk?	- Soort van handreiking met strategieën die ertoe doen en deze in de tijd weggezet. Liefst met korte toelichting en bijlage met evt. visueel gemaakt model, zodat een nieuwe leerkrachten ook weten wat ermee wordt bedoeld en hoe dit in te zetten. - Iln vinden vaak de TB niet fijn. Een duidelijkere TB? Voorbeeld waar we samen achter kwamen en waarbij ze zeiden dat ze dat fijner zouden vinden: we beginnen de dag met spelling dus spelling staat als eerste bovenaan de TB, dan rekenen, dan

	taal. Misschien meer aan de lln vragen hoe de TB duidelijker wordt, wat fijner is? - Wij lkr verwachten dat ze hun weekopdrachten af hebben aan het eind van de week. Zou het dan niet logischer zijn, dat iedereen het werk in zijn vak/mapje heeft? Geeft hun overzicht en rust, alles bij de hand. - Ze hebben geleerd wat hun persoonlijke taak is en kunnen de materialen zelfstandig pakken en gebruiken wanneer nodig. Hiervoor zullen wij meer tijd moeten vrijmaken.
--	--

Opmerking. Resultaten afkomstig van de vragenlijst voor leerkrachten van groep 3/4 (2 leerkrachten).

3.4 Conclusie contextonderzoek

3.4.1 Conclusie beginsituatie leerkrachten

De resultaten van verschillende instrumenten vormen de beginsituatie van de leerkrachten van groep 3 en 4. Dit geldt voor de vragenlijst in bijlage C-2 en de vragenlijst in bijlage C-4. Ook de observatie die gedaan is draagt hieraan bij. Deze instrumenten geven samen antwoord op de volgende contextvragen:

1. In welke mate wordt de ontwikkeling van de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* al bevorderd door leerkrachten van de groepen 3 en 4?
2. Wat geven de leerkrachten van groep 3 en 4 aan wat zij nodig hebben om de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* bij leerlingen te bevorderen?

Als er wordt gekeken naar de resultaten van de vragenlijsten voor de leerkrachten van groep 3 en 4 kunnen er een aantal dingen gezegd worden. Voor beide groepen zeggen de leerkrachten dat zij Terugkijken het meest bevorderen en Vooruitkijken het minst. Hierbij zit er bij groep 4 wel een groter verschil tussen deze twee, groep 3 is daarin meer stabiel. De leerkracht van groep 3 scoort voor alle leerstrategieën rond de 3, waar de leerkracht van groep 4 tussen de 2,6 en de 4,6 scoort. Over het algemeen scoort de leerkracht van groep 3 hoger tijdens de observatie. Tijdens deze observatie wordt er dus meer terug gezien met betrekking op de leerstrategieën. Een mogelijke conclusie hiervoor is dat de leerkracht van groep 3 meer aandacht besteed aan de leerstrategieën. Mogelijk heeft de gegeven les wel invloed gehad op de resultaten van deze observatie. In tegenstelling tot de vragenlijst scoren de leerkrachten tijdens de observatie gemiddeld het hoogste op Vooruitkijken en Bijhouden. Op de vragenlijst gaven de leerkrachten aan Vooruitkijken zelfs het minste te bevorderen. Deze score komt voornamelijk voort uit de punten gericht op tijdsplanning. Een mogelijke conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat de leerkrachten Vooruitkijken wel voldoende bevorderen maar het stukje tijdsplanning hier achter blijft. Verder blijft Jezelf kennen in dit verhaal achter, hiervoor is dus meer aandacht nodig. Maar hiervoor kan ook een conclusie worden getrokken dat de gegeven les tijdens de observatie niet aansloot bij deze leerstrategie. Dit zie je ook terug in de grafieken in hoofdstuk 3.3. Er is aan de hand van de vragenlijsten en observaties een duidelijk verschil tussen de twee leerkrachten.

Naast de vragenlijst en observatie is er ook bevraagd op de wensen van de leerkrachten van groep 3 en 4. Hieruit is het volgende gekomen wat meegenomen zal worden naar de ontwerpisen. De leerkrachten willen allereerst graag een handreiking met strategieën die ertoe doen bij het werken met eigen leerdoelen. Deze in tijd weggezet waardoor je als leerkracht weet welke strategie je als eerste

bevorderd en welke strategie als laatste aangeboden kan worden. Hiernaast een visueel model wat meegenomen kan worden in deze handreiking. Hierdoor is voor leerkracht én leerling duidelijk worden wat de gewenste handelingen zijn vanuit een bepaalde leerstrategie. Hiernaast is de wens dat de taakbrief verduidelijkt wordt, de leerkracht van groep 4 geeft ook aan dat deze wens vanuit de leerlingen komt. Wat ook betrekking heeft op de taakbrief zijn de weektaken. Deze moeten af in de loop van de week, moeten leerlingen dit dan niet bij de hand hebben? Dit kan zorgen voor meer overzicht van wat echt af moet. Dit alles komt erop neer dat de leerkrachten vooral willen investeren in de strategieën Bijhouden en Vooruitkijken.

3.4.2 Conclusie beginsituatie leerlingen

Net als voor de leerkrachten zijn er ook instrumenten ingezet om de beginsituatie van de leerlingen in beeld te krijgen. Hiervoor is gebruikt gemaakt van de mening van de leerkracht die voortkwam uit de vragenlijst uit bijlage C-2, ook is er een vragenlijst door leerlingen zelf ingevuld. Hiermee is antwoord gegeven op de volgende contextdeelvraag:

1. In hoeverre zijn de leerstrategieën *vooruitkijken, bijhouden, terugkijken en jezelf kennen* al ontwikkeld bij de leerlingen uit groep 3 en 4?

Naar aanleiding van de vragenlijst kan het volgende gezegd worden over de beginsituatie van de leerlingen. De leerstrategie Jezelf kennen is het beste ontwikkeld bij beide groepen. De overige drie strategieën zijn volgens de leerlingen zelf relatief gelijk ontwikkeld. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de vragen voor de strategie Jezelf kennen als laatste werden gesteld op de vragenlijst. Mogelijk was de concentratie minder tegen de tijd dat we met het groepje bij deze vragen aankwamen. Een andere verklaring kan zijn dat de leerlingen werkelijk van mening zijn dat zij zichzelf goed kennen, dit vooral in vergelijking tot de drie andere leerstrategieën. Uit de analyse is gebleken dat de leerlingen zich over het algemeen hoger inschatten in vergelijking tot de visie van de leerkrachten hierop. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerstrategie Jezelf kennen nog niet voldoende is ontwikkeld. Hierdoor zou de vragenlijst voor de leerlingen niet helemaal naar waarheid kunnen worden ingevuld. De leerlingen van groep 4 komen wel een stuk dichterbij de mening van de leerkracht in vergelijking tot de leerlingen van groep 3. Ook dit zou te verklaren kunnen zijn vanwege de leerstrategie Jezelf kennen. Uit deze data vallen verschillende conclusies te trekken. Namelijk dat de leerlingen de leerstrategie Jezelf kennen het meeste hebben ontwikkeld, de overige drie leerstrategieën zijn redelijk gelijk, en gemiddeld, ontwikkeld. Uiteraard met hier en daar een klein verschil. Een andere conclusie is dat de leerlingen de leerstrategie Jezelf kennen minder hebben ontwikkeld dan zij zelf inschatten. Daardoor zal het beoordelen van het eigen kunnen wat betreft de leerstrategieën nog moeilijker zijn.

4. Conclusie en discussie

In de vorige hoofdstukken zijn er conclusies getrokken met betrekking tot literatuuronderzoek en contextonderzoek. In dit hoofdstuk zal het onderzoek ter discussie worden gesteld en wordt er vervolgens een eindconclusie getrokken. Verder kunt u in dit hoofdstuk aanbevelingen lezen voor de praktijk en voor het vervolgonderzoek.

4.1 Discussie

4.1.1 Discussiepunten en beperkingen

Een beperking voor dit onderzoek is het COVID-19 virus geweest. Hierdoor is er uitval geweest waardoor onderzoeksactiviteiten moesten worden uitgesteld. Als gevolg daarvan werden de leerling vragenlijsten later met de leerlingen uitgevoerd dan gepland. Dit moest daardoor in een kortere tijd gedaan worden dan allereerst gepland was. Er is daarom geen nagesprek geweest waar kinderen konden aangeven waar zij hun keuzes op gebaseerd hebben. Wel is er tijdens de afname af en toe een vraag gesteld waar antwoord op gegeven kon worden. De informatie die hieruit is geworven is meer summier dan wanneer er een nagesprek kon plaatsvinden. Hierdoor is er dus minder kennis verworven van de gedachtegang achter de antwoorden van de leerlingen. Hiernaast is er tijdens de analyse een kritisch punt naar boven gekomen met betrekking op de vragenlijst zelf. De vragen die gesteld werden zijn geordend op leerstrategie. Hierdoor worden alle vragen van één leerstrategie aan het begin gesteld, wanneer de concentratie nog groot is. Aan de andere kant worden alle vragen van één leerstrategie aan het einde gesteld, wanneer de concentratie minder zal zijn. Dit is een aandachtspunt voor een volgend onderzoek.

Een ander discussiepunt is de gegeven les tijdens de observatie. Voor groep 3 was dit lezen en voor groep 4 was dit rekenen. Om de betrouwbaarheid van de observatie te vergroten had de keuze gemaakt kunnen worden om dezelfde lessen te observeren. Dit komt vooral de vergelijking tussen de twee observaties ten goede. De instructie zal gelijk zijn geweest qua vorm en opbouw, verder komt de manier van zelfstandige verwerking dichter bij elkaar dan hoe het nu was. Wel waren de observatieformulieren valide, zij meten wat er gemeten moet worden. De betrouwbaarheid zou kunnen worden vergroot door frequentie en het moment (de gegeven les).

Dit onderzoek is gedaan en geschreven door één onderzoeker. Tijdens de literatuurstudie wordt er gekozen voor bepaalde bronnen. Doordat dit niet in overleg gaat met meerdere betrokkenen wordt dit toch beïnvloed door een bepaalde visie. Daarom is de gekozen literatuur ook ter discussie te stellen. Wel is er gebruik gemaakt van brontriangulatie door het gebruik van verschillende bronnen.

4.1.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van het onderzoek dat gedaan is kunnen er suggesties gedaan worden voor de praktijk:

- In dit onderzoek is de vragenlijst voor de leerlingen niet door de hele groep ingevuld. Hier is voor gekozen om zo de kinderen begeleiding te kunnen bieden waar nodig. Wel is hierdoor de groep respondenten kleiner dan wanneer de hele groep leerlingen betrokken zou zijn geweest. Allereerst is daarom een advies om de gehele groepen 3 en 4 de vragenlijst te laten invullen. Hiermee wordt een meer volledig beeld geschetst, dit zal weer ten goede zijn voor de betrouwbaarheid van het onderzoek. Volgens Claudia de Grauw (g.d.) zorgt een grote groep respondenten ervoor dat een onderzoek meer representatief wordt.

- Tijdens dit onderzoek is er gekozen voor een onderzoeksgroep van groep 3 en 4. Om een beeld te krijgen van wat hieraan voorafgaat zou in een vervolgonderzoek kunnen worden gekeken naar de groepen 1/2.

4.1.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van de literatuurstudie en het contextonderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk.

- Zoals Prins (2020) naar aanleiding van haar onderzoek al beschreef is het opzetten van een leerlijn binnen het werken met eigen leerdoelen zeker een aanbeveling. Hierbij kan worden aangesloten naar aanleiding van dit onderzoek. De leerstrategieën kunnen dan ook worden meegenomen in deze leerlijn. Dit zal zorgen voor een duidelijk beeld en structuur binnen deze doelen. Dit kan helpend zijn voor (nieuwe) leerkrachten op inhoudelijk en organisatorisch gebied.
- Wat betreft de dalton visie van de school is het belangrijk de leerstrategieën bewust aan te bieden aan de leerlingen. Dit zal ervoor zorgen dat het werken met eigen leerdoelen de leerlingen gemakkelijker af zal gaan. Daarom is een aanbeveling ook hiervoor een instrument te ontwikkelen waardoor leerkrachten handvaten krijgen om dit meer of bewuster in te zetten.

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Conclusie

Na het doen van een literatuurstudie en een contextonderzoek kan er een conclusie worden getrokken die antwoord gaat geven op de hoofdvraag. Deze luidt als volgt: *‘Hoe kunnen leerkrachten van groep 3 en 4 leerstrategieën bevorderen die leerlingen in de bovenbouw nodig hebben om eigen leerdoelen te formuleren en te onderhouden’* Deze vraag is voortgekomen uit een probleem dat uit de praktijk kwam. De groepsleerkrachten van groep 3 en 4 liepen tegen het feit aan dat leerlingen niet bezitten over bepaalde vaardigheden die nodig zijn bij het formuleren en onderhouden van eigen leerdoelen.

Vanuit de literatuur zijn hierover een aantal dingen gezegd. Om het werken met eigen leerdoelen succesvol te maken is het volgens de Kool (2015) van belang dat er succescriteria worden gebruikt. Deze zorgen ervoor dat een doel haalbaar maar ook meetbaar wordt. Leerstrategieën zorgen ervoor dat een leerling zelf het leerproces in goede banen kan leiden. Daarom zullen leerstrategieën een leerling ook helpen bij het formuleren en onderhouden van een leerdoel (en de succescriteria bij dit leerdoel). Uit de literatuurstudie gebaseerd op Dijkstra (2015) en Van den Bergh & Ros (2015) is gebleken dat de leerstrategieën gekoppeld aan de metacognitieve vaardigheden (Vooruitkijken, Bijhouden en Terugkijken) en de leerstrategie Jezelf kennen het beste aansluiten bij het werken met eigen leerdoelen. Om het werken met deze leerstrategieën in goede banen te leiden kan een leerkracht drie rollen aannemen: coach, rolmodel of creator. Deze zijn beschreven door Dijkstra (2015) en Slooter (2018).

Naar aanleiding van de literatuurstudie is er contextonderzoek gedaan waar de volgende uitkomsten uit zijn gekomen. Allereerst de leerstrategie Terugkijken, deze is het beste ontwikkeld. Dit komt duidelijk terug uit de resultaten van zowel leerkracht als leerling. Hiervoor is ook veel aandacht binnen de dalton visie van de school. De leerstrategie die is opgevallen omdat er juist minder aandacht voor is, en hij weinig ontwikkeld is, is Vooruitkijken. Hierbij zijn ook aspecten (zoals Dijkstra, 2015, deze beschrijft) die wel positief naar voren komen, het onderdeel waar het nu om gaat is het maken

en aanhouden van een tijdsplanning. Leerlingen geven ook aan bij de leerkracht dat zij de taakbrief niet fijn vinden werken, mogelijk heeft dit hier invloed op. Hierin zie je wel terug dat de rol die de leerkracht dient aan te nemen wel degelijk van belang is voor de ontwikkeling van de leerstrategieën. De wensen die vanuit de leerkrachten, en leerlingen, zijn gekomen hebben voornamelijk betrekking op de leerstrategieën Bijhouden en Vooruitkijken. Wat deze specifieke wensen zijn kunt u lezen in hoofdstuk 5 waarin de ontwerpeisen staan. Hier zullen deze wensen in mee worden genomen. De wens om deze strategieën verder aan te pakken komt mooi overeen met de resultaten uit het contextonderzoek. Vooruitkijken kwam hier al heel duidelijk naar voren, maar voor Bijhouden waren ook niet de hoogste resultaten vanuit het contextonderzoek.

4.2.2 Advies

Naar aanleiding van deze conclusie is er ook een advies voor de praktijk tot stand gekomen. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen zich gaan ontwikkelen in deze leerstrategieën is het van belang dat de leerkrachten zich hiervan bewust worden. Dit zal ervoor zorgen dat zij ook bewuster gaan handelen en de leerstrategieën gaan aanbieden. Een advies is dan ook om als leerkrachten zich te gaan verdiepen in de literatuur van deze leerstrategieën, dit zal ook in het ontwerponderzoek mee worden genomen. Vervolgens, wanneer de leerkrachten een duidelijk beeld hebben van de leerstrategieën, kan er worden nagedacht hoe deze kunnen worden verwerkt in de praktijk. Dit zou kunnen door middel van een goed werkbaar taakbrief voor de leerlingen. Dit zal naar verwachting echter niet genoeg zijn. Leerlingen zullen moeten worden gestimuleerd om deze taakbrief, en de leerstrategieën, te gaan gebruiken. Hoe meer de leerlingen hebben geoefend met de leerstrategieën hoe beter zij dit kunnen inzetten bij het werken met eigen leerdoelen.

5. Ontwerpen

Er is veel vooronderzoek gedaan door middel van een literatuurstudie en een contextonderzoek. Daarom kunnen er nu ontwerpeisen worden geformuleerd. In dit hoofdstuk ziet u een weergave van deze ontwerpeisen. Vervolgens leest u de voorlopige ontwerpdoelen. Deze zijn onderverdeeld in drie categorieën: leerkracht-, leerling- en bouwniveau.

5.1 Uitgangspunten ontwerp (innovatie en implementatie)

5.1.1 Ontwerpeisen

Tabel 5

Weergave ontwerpeisen.

Ontwerpeis	Bron
De nadruk van het ontwerp ligt op de leerstrategieën Vooruitkijken en Bijhouden.	Vragenlijsten: In de vragenlijsten van leerkracht én leerling is naar voren gekomen dat voornamelijk Vooruitkijken en Bijhouden meer aandacht behoeven (Figuur 3,6 en 7). Observatie: Tijdens de observatie in de klas komen deze twee strategieën ook duidelijk naar voren. Dit was vooral bij groep 4 van toepassing, de groep waarvoor het vooral belangrijk is met het zicht op de bovenbouw (Figuur 2).
De leerkrachten hebben bepaalde kennis nodig over de leerstrategieën.	Vragenlijst: De leerkracht van groep 3, tevens dalton coördinator, geeft aan dat zij graag een handreiking zou willen waarin de basis staat van deze leerstrategieën, dit kan helpend zijn voor nieuwe leerkrachten binnen de school (Tabel 4).
De leerkrachten hebben kennis over welke rollen zij kunnen aannemen om leerstrategieën bewust te laten ontwikkelen bij de leerlingen.	Literatuur: Volgens Dijkstra (2015) zijn er drie rollen die een leerkracht aan kan nemen binnen het stimuleren van leerstrategieën. Coach (= aanleren hoe je ze kan inzetten), rolmodel (= modelen) en creator (= wat past het beste bij de klas/l.n.).
Het gebruik van de taakbrief wordt meegenomen in het ontwerp. Door middel hiervan kunnen de leerstrategieën worden ontwikkeld waarna deze kunnen worden gebruikt voor het doelen stellen.	Vragenlijst: De leerkracht van groep 4 geeft aan dat een duidelijkere taakbrief een wens is voor het ontwerp. Hiernaast geeft de leerkracht van groep 3 aan graag gebruik te willen maken van visualiseren, dit kan goed gecombineerd worden in het ontwerp (Tabel 4).

De leerling ontwikkelt zich binnen de leerlijnen van SLO voor zelfregulerend leren (de leerstrategieën komen in deze leerlijn terug).	Vragenlijsten: Uit de vragenlijsten van leerkrachten én leerlingen is gekomen dat de leerstrategieën Vooruitkijken en Bijhouden gemiddeld genomen lager scoren dan de overige strategieën (Figuur 3,6 en 7).
Er is een verschil tussen de twee onderzoeksgroepen binnen het ontwerp.	Vragenlijst: In de vragenlijst is aangegeven dat (bijvoorbeeld) het aspect tijdsplanning voor groep 3 nog te hoog gegrepen is, voor groep 4 zou het ontwikkelen van dit aspect juist mooi zijn met het zicht op de volgende jaren (Tabel 4).

^a P. Dijkstra (2015, p. 16-17) ^b Figuur 3 ^c Figuur 6 ^d Figuur 7 ^e Tabel 4

5.1.2 Voorlopige ontwerpdoelen

Doelen op leerkrachtniveau

- De leerkrachten weten wat de 4 leerstrategieën inhouden en weten welke rol zij kunnen aannemen om deze te kunnen bevorderen in de klas.
- De leerkrachten kunnen vertellen wat de leerlijn is van deze 4 leerstrategieën en wat zij op basis van deze leerlijn kunnen verwachten van hun groep met betrekking op de leerstrategieën.

Doelen op leerlingniveau

- De leerlingen oefenen met de leerstrategieën Vooruitkijken en Bijhouden door middel van de taakbrief.
- De leerlingen maken gebruik van de taakbrief en kunnen vertellen waarom dit helpend is met betrekking op de leerstrategieën. Per doelgroep is dit afhankelijk van de SLO doelen voor zelfregulerend leren.

Doelen op bouwniveau

- Het ontwerp sluit aan bij de doelgroep, hierin is een onderscheiding aangebracht naar aanleiding van de SLO doelen voor zelfregulerend leren.

Literatuurlijst

- Band, G. & Ridderinkhof, R. (g.d.). *Cognitieve controle en werkgeheugen*. Geraadpleegd op 4 januari 2022, van https://www.canongerontologie.nl/geheugen/cognitieve_controle_en_werkgeheugen
- Berends, R. (z.d.). *Helen Parkhurst*. Geraadpleegd op 11 oktober 2021, van <https://dalton.nl/daltononderwijs/helen/>
- Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessment*. (A. Van Grol, M. Heijdenrijk, J. Maarschalkerweerd, B. Wille, Vert.) Rotterdam: Bazalt.
- Croes, E. (2021). *Schoolgids 2021/2022*. <https://cbshetankerhasselt.nl/upload/file/2020%20schoolgids.pdf>
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A. & Kostons, D. (2012). *Effective Strategies for Self-regulated learning: A Meta-Analysis*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- De Graauw, C. (g.d.). *Vragenlijst als onderzoeksmethode: voor- en nadelen*. Geraadpleegd op 15 februari 2022, van <https://www.claudiadegraauw.nl/vragenlijst-als-onderzoeksmethode-voor-en-nadelen/>
- De Kool, P. (2015). Leerdoelen en succescriteria; in gesprek met leerlingen over leerdoelen. *Zorg Primair*, 15, p. 21.
- Deleij, M. (2016). Eigenaarschap, zo simpel!. *Jeugd in School en Wereld*. Geraadpleegd op 11 oktober 2021, van <https://drive.google.com/drive/folders/17Bj9Dz4IjQujn4I5GxeVdb7Ju5u6lxaq>
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom test.
- Dolf, J. (2014). *Kwaliteitskaart; doelen stellen met je leerlingen*. Geraadpleegd op 26 oktober 2021, van <https://onderwijsdatabank.nl/86349/kwaliteitskaart-doelen-stellen-met-je-leerlingen/>
- Feemont, D.L.H.M. (2019). *Bevordering van Zelfstudend leren bij Leerlingen in het Basisonderwijs middels de iSelf Professionaliseringsaanpak*. (Thesis) Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit, Heerlen.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, F. (2016). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten Basisonderwijs*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Nederlandse Dalton Vereniging. (z.d.). *Kernwaarden*. Geraadpleegd op 11 oktober 2021, van <https://dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden/>

- Opgenhaffen, T. (2020). *Leren. Hoe? Zo!.* Leuven: LannooCampus
- Prins, M. (2020). *Werken met eigen leerdoelen* (afstudeeropdracht). Leerkracht basisonderwijs, Hogeschool KPZ, Zwolle.
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar.* Huizen: Pica.
- Talma, R. (g.d.). *Leerlingen betrekken bij hun eigen leren.* Boom beroepsonderwijs. Geraadpleegd op 8 december 2021, van <https://boomberoepsonderwijs.nl/nieuws/leerlingen-betrekken-bij-hun-eigen-leren/>
- Uytendaal, E. & Verhoeven, S. (2013). *Doelen stellen en succescriteria formuleren voor leerlingen.* Geraadpleegd op 9 november 2021, van <https://docplayer.nl/6143812-Opbrengstgericht-werken-in-en-door-de-sectie-doelen-stellen-en-succescriteria-formuleren-voor-leerlingen-informatie-over-doelen-en-succescriteria.html>
- Van den Bergh, L. & Ros, A. (2015). *Begeleiden van actief leren; Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking.* Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school* (3e herziende druk). Bussum: Coutinho
- Van Gils, M. (2013). *Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften; ontwikkelingsgericht werken.* Antwerpen /Apeldoorn: Garant.
- Van Hooff. (2019). *Redenen waarom SMART doelen niet werken voor hoogsensitieve mensen.* Geraadpleegd op 3 januari 2022, van <https://www.theschoolofplay.nl/redenen-waarom-smart-doelen-niet-werken-voor-hoogsensitieve-mensen/>
- Van Kool, P. (2015). Leerdoelen en succescriteria; in gesprek met leerlingen over leerdoelen. *Zorg Primair.* 15(4). 20-23.
- Van Noord, L. (g.d.). *Leerlingen betrekken bij hun eigen leren.* Geraadpleegd op 8 december 2021, van <https://boomberoepsonderwijs.nl/nieuws/leerlingen-betrekken-bij-hun-eigen-leren/>
- Zimmerman, B. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement: An overview.* *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17. Geraadpleegd op 11 oktober 2021, van https://www.researchgate.net/publication/243775466_Self-Regulated_Learning_and_Academic_Achievement_An_Overview