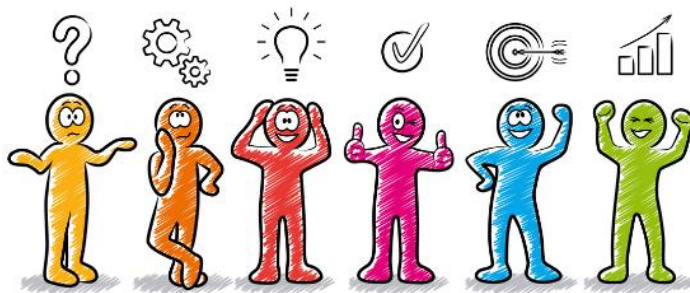


WERKEN MET EIGEN LEERDOELEN

Hoe een leerkracht in het basisonderwijs eigenaarschap bij leerlingen kan vergroten door leerlingen met eigen leerdoelen te laten werken.



opleiding
onderzoek
ontwikkeling



**Katholieke
Pabo Zwolle**

Rouveen, 11 mei 2020

Marije Prins

Werken met eigen leerdoelen

Hoe een leerkracht in het basisonderwijs eigenaarschap bij leerlingen kan vergroten door leerlingen met eigen leerdoelen te laten werken.

Rouveen, 11 mei 2020

Marije Prins
Holtrustweg 22, 7954PB Rouveen
marijeprins1999@hotmail.com
Studentnummer: 990921001

Thesisbegeleider: Michelle Gemmink
Katholieke Pabo Zwolle

Voorwoord

Voor u ligt de rapportage van het onderzoek genaamd: 'Werken met eigen leerdoelen'. Een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd op basisschool X., gericht op het versterken van zelfregulatie en het gevoel van eigenaarschap. Dit onderzoek is begin schooljaar 2019/2020 gestart vanuit een praktijkprobleem in overleg met basisschool X. Dit probleem is verdiept vanuit de literatuur en de context, om uiteindelijk een ontwerp te creëren wat een oplossing zou kunnen zijn voor het praktijkprobleem. Dit ontwerp heeft helaas niet uitgevoerd kunnen worden in de praktijk in verband met het sluiten van de basisscholen voor bepaalde tijd naar aanleiding van het Corona virus (COVID-19). Naar aanleiding van dit virus heb ik een aantal aanpassingen moeten doen in mijn onderzoek. De aanpassingen die ik heb gedaan vallen in categorie aanpassing in het uitvoeren van het ontwerp. Vanuit een goedgekeurd ontwerpvoorstel is het ontwerp gepresenteerd aan een deel van het team, waarbij de daltoncoördinator als vakinhoudelijk expert aanwezig was. Dit deel van het team heeft schriftelijk feedback gegeven op mijn ontwerp en tevens op het proces en dus de uitvoering van het onderzoek. Ik vond het ontzettend jammer dat ik mijn ontwerp niet heb kunnen uitvoeren en testen in de praktijk. Gezondheid gaat uiteindelijk voor alles en ik ben tevreden met de oplossing die vanuit de Katholieke Pabo Zwolle is aangedragen.

Ik heb het onderzoek doen als zeer leerzaam ervaren. Vanuit mijn interesse voor het daltononderwijs was dit onderwerp voor mij erg interessant en leerzaam. Ik ben dan ook zeer gemotiveerd aan de slag gegaan met mijn onderzoek. Ondanks dat ik af en toe tegenslagen heb ervaren, ben ik zeer tevreden met het resultaat en kan ik zeggen dat ik enorm veel heb geleerd van het onderzoek doen samen met een team.

Ik wil tevens een paar mensen bedanken, want zonder hen had ik mijn onderzoek niet tot dit resultaat kunnen brengen. Vanuit mijn stageschool zijn dat leerkrachten Erik Poetsma, Berdien Slingerland, daltoncoördinator en tevens BOA Maressa Pouw en directeur Jaap Oudenampsen. Vanuit de praktijk hebben zij voor een goede basis en ondersteuning gezorgd. Zij zijn gedurende het hele onderzoek enorm behulpzaam geweest en hebben mij veel input gegeven. Zij gaven mij ruimte en tegelijkertijd prettige begeleiding en hulp. Daarvoor ben ik hen enorm dankbaar.

Vanuit de Katholieke Pabo Zwolle wil ik mijn medestudenten in mijn tutorgroep bedanken voor het geven van feedback en nieuwe inzichten. Wanneer ik even vast liep en zelf geen overzicht meer had, kon ik bij jullie terecht voor feedback en opbeurende berichten. We hebben elkaar gemotiveerd en elkaar soms ook op scherp gezet. Doordat we in hetzelfde schuitje zaten voelden we elkaar goed aan en hebben we elkaar ook goed kunnen helpen. Daar ben ik jullie enorm dankbaar voor.

Als laatste wil ik mijn tutor Michelle Gemmink bedanken voor alle feedback, hulp wanneer ik het niet meer zag zitten, input, nieuwe inzichten, het zijn van een fijne gesprekspartner en ga zo maar door. Zonder Michelle had ik dit onderzoek met geen mogelijkheid tot dit einde kunnen brengen. Duizendmaal dank voor je gerichte feedback, je mailtjes en je telefoontjes en alle hulp en vertrouwen die je me dit afgelopen jaar gegeven hebt.

Dan rest mij niks meer dan u met trots dit onderzoek te presenteren en u veel leesplezier te wensen.

Marije Prins
11 mei, 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Samenvatting	5
1. Introductie.....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Praktijkprobleem	7
1.3 Relevantie en actualiteit	9
1.4 Onderzoeksdoel	9
1.5 Begripsdefiniëring	9
1.6 Hoofdvraag en deelvragen	10
1.7 Structuur thesis	11
2. Theoretisch kader.....	12
2.1. Inleiding literatuurstudie	12
2.2 Literatuurstudie.....	12
2.3 Conclusie.....	20
3. Contextonderzoek	22
3.1 Methode contextonderzoek	22
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	25
3.3 Conclusie contextonderzoek	28
4. Ontwerp	30
4.1 Verantwoording ontwerp	30
4.2 Beschrijving ontwerp.....	31
5. Onderzoek naar het ontwerp.....	33
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	33
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	36
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	39
6. Discussie	41
6.1 Mogelijke beperkingen	41
6.2 Discussiepunten.....	41
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	42
6.4 Aanbevelingen voor de praktijk	42
Bibliografie.....	44
Bijlagen	46
Bijlage A. Evaluatie.....	46
Bijlage B. Verklaring gedragscode onderzoek	48

Bijlage C. Verklaring inzake presentatie van het ontwerp	49
Bijlage D. Toestemmingsverklaring HBO-kennisbank.....	50
Bijlage E.1. Beginsituatie leerkrachten	50
Bijlage E.2. Interview leerkrachten.....	54
Bijlage E.3. Beginsituatie leerlingen.....	55
Bijlage F. Het ontwerp.....	57
Bijlage G.1. Onderzoek naar het ontwerp.....	68
Bijlage G.2. Innovatie leerlingen	71
Bijlage H. Resultaten onderzoek naar het ontwerp	72

Samenvatting

Onderwerp: zelfregulatie en eigenaarschap vergroten door te werken met eigen leerdoelen. *Onderzoeksgroep:* leerkrachten en leerlingen uit de bovenbouw van basisschool X. *Ontwerp:* een handleiding en stappenplannen voor het werken met eigen leerdoelen. *Methode:* vragenlijst leerkrachten en leerlingen, bevragen middels groeps gesprek/interview, presentatie en feedbackinstrument. *Conclusie:* leerkrachten zien de handleiding en stappenplannen als een goede basis voor het opzetten van zelfregulerende processen, waarbij zij het formuleren van en werken met eigen leerdoelen mogelijk maken.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden naar aanleiding van de wens van basisschool X om het werken met eigen leerdoelen een plek te geven in het onderwijs. Deze wens sluit aan bij het daltononderwijs en is ook gaan spelen sinds de school het daltononderwijs heeft ingevoerd. De leerkrachten van basisschool X willen graag het gevoel van eigenaarschap bij de leerlingen vergroten en daarbij ervoor zorgen dat leerlingen meer zelfregulerend zijn. Zij zien hun manier van lesgeven graag minder leerkrachtgestuurd. De vraag die tijdens dit onderzoek centraal staat is: *'Hoe kunnen leraren leerlingen begeleiden bij het formuleren van en werken met eigen leerdoelen binnen het vak geschiedenis?'* De kernbegrippen in dit onderzoek zijn: eigenaarschap, zelfregulatie, zelfregulerend leren en leerdoelen.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat er bij het formuleren van een leerdoel rekening moet houden met verschillende componenten: het gedrag, de inhoud, voorwaarden en de norm (Ter Horst & Martens, 2017). Het is van belang dat er een juiste eenduidige benaming gekozen wordt, het leerdoel aansluit op de beginsituatie, het leerdoel transparant en duidelijk is en uitdaging biedt. Een methode die zich goed leent voor het formuleren van een leerdoel is de SMART-formule (Dijksta, 2015). Volgens Dijkstra (2015) kan het gebruik van leerstrategieën zelfregulerend leren versterken. Zimmerman (2002) stelt dat tekortkomingen in het proces van zelfregulatie vaak te wijden zijn aan een gebrek aan metacognitieve vaardigheden. Om zelfregulatie en een effectief leerproces te stimuleren, zal een leerkracht zes verschillende rollen moeten beheersen en kunnen combineren. Met als voornaamste rol de rol van coach voor het stimuleren van zelfregulerende processen (Slooter, 2018).

Uit het contextonderzoek is gebleken dat de meerderheid van de leerkrachten op basisschool X de leerstrategieën bewust, vaak of regelmatig, inzet in de klas. Zij stimuleren de zelfregulerende processen al in een bepaalde mate. Rondom een aantal leerstrategieën is geen eenduidig antwoord te geven, dit zijn de leerstrategieën: bijhouden, herhalen en verdiepen. Hier valt waarschijnlijk nog groei te behalen. De leerkrachten zien eigen leerdoelen graag gecombineerd met voorgestructureerde doelen vanuit de methode. Geschiedenis zien zij als een geschikt vak voor het uitproberen van het komende format, deze methode biedt ruimte en tijd. Zij hebben behoefte aan handvatten rondom het formuleren van en werken met eigen leerdoelen. Zij zien ook graag handvatten komen op kindniveau.

Naar aanleiding van het vooronderzoek is een ontwerp gecreëerd wat gepresenteerd is aan een vijftal leerkrachten van basisschool X. Naar aanleiding van deze presentatie is gebleken dat leerkrachten erg positief aankijken tegen het ontwerp. Zij zien veel mogelijkheden en kansen die goed aansluiten bij het daltononderwijs. Het ontwerp is duidelijk geschreven, makkelijk toe te passen en heeft de juiste

hoeveelheid informatie en handvatten waar om gevraagd is. Het onderzoek heeft een prettig verloop gehad waarbij leerkrachten hier en daar betrokken zijn geweest. Als gevolg van dit onderzoek denken leerkrachten met behulp van de handleiding en stappenplannen zelfregulerende processen op te kunnen zetten, waarbij zij het mogelijk maken dat leerlingen eigen leerdoelen formuleren en hiermee werken.

1. Introductie

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op CBS het Anker te Hasselt. Het Anker is een christelijke daltonschool voor basisonderwijs. Het team bestaat uit dertien groepsleerkrachten. Op dit moment zitten er 179 leerlingen op school, verdeeld over acht verschillende groepen: twee kleutergroepen 1/2 en zes enkele groepen. Het motto van het Anker is: “Leren doe je samen” (schoolgids C.B.S. het Anker, 2019). Leren van en met elkaar staat centraal. Leren is een proces dat tussen mensen plaatsvindt. De missie van de school is gebaseerd op drie kernwaarden: christelijke school, daltonschool en Kanjerschool. Deze missie is gebaseerd op de daltonprincipes waarbij samenwerking, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en reflectie centraal staan (Berends & Wolthuis, 2014). Het pedagogisch en didactisch handelen vloeit hieruit voort.

Het onderwijs op het Anker wordt zoals hierboven genoemd vormgegeven vanuit de principes van Dalton. Voor Parkhust, grondlegster van deze onderwijspraktijk, geldt: “Experience is the best and indeed the only real teacher” (Berends & Wolthuis, 2014, p.8). Vaardigheden als zelfstandig zijn, in vrijheid werken, verantwoordelijkheid dragen, initiatieven nemen en samenwerken vormen de basis. Leren door ondervinden en ervaren is hierbij heel belangrijk. De school zou volgens Parkhust ingericht moeten worden als een soort mini-maatschappij, dit is de meest effectieve manier van leren. Sinds 2009 is CBS het Anker aangesloten bij de Nederlandse Dalton Vereniging. De leerlingen werken zo veel mogelijk zelfstandig aan de hand van een taakbrief. Deze wordt geïntroduceerd vanaf groep 3. Elke dag is er een bepaalde hoeveelheid tijd om zelfstandig te werken aan de taken voor die week.

1.1 Aanleiding

Vanuit Dalton is er aandacht voor de kernwaarden vrijheid en verantwoordelijkheid (Berends & Wolthuis, 2014). In 2016 vond de laatste Dalton visitatie plaats. Naar aanleiding van deze visitatie zijn een aantal aanbevelingen gedaan voor de school. Aan de hand van deze aanbevelingen is een plan van aanpak opgesteld. Eén van de acties is: “We willen toe naar: ‘Hele dag dalton.’ De hierbij horende aanbeveling gaat over de zoektocht naar andere manieren dan de methode, om tegemoet te komen aan de verschillende leerbehoeften van ieder kind. Het gaat hierbij ook over meer vrijheid en verantwoordelijkheid, waardoor leerlingen zelfstandiger en effectiever kunnen functioneren. Tijdens gesprekken met verschillende leerkrachten en de directeur is er gezocht naar en gepraat over een passende ontwikkelingsvraag. Eigenaarschap, de beweging ‘van uit handen nemen, naar in handen leggen’ (Berends, 2014), vormde een belangrijk onderwerp in de verschillende gesprekken die er zijn gevoerd. Er is de laatste jaren op het Anker veel aandacht voor werken naar onderwijs wat meer vanuit de leerlingen wordt gestuurd. In hoeverre is het mogelijk onderwijs vorm te geven vanuit de leervragen van leerlingen? In het Daltonbeleidsplan is één van de plannen voor komend schooljaar het uitproberen van een periodetaak in enkele groepen.

1.2 Praktijkprobleem

Het probleem speelt al langere tijd speelt onder leerkrachten op deze school. Het is een probleem geworden op het moment dat de visie van de school veranderde en de school zich aansloot bij de Nederlandse Dalton Vereniging. Er volgden veel veranderingen zoals genoemd in de visie, maar vanzelfsprekend ook in de vormgeving van het onderwijs. Leerkrachten kregen andere wensen en idealen, dit probleem is een gevolg hiervan.

Het praktijkprobleem is dat leerlingen op dit moment alleen gestuurd worden door leraren die voorgestructureerde doelen aanbieden. Het gemis kenmerkt zich in weinig ruimte en tijd voor leervragen vanuit de leerlingen, naast de reguliere lessen vanuit de methodes. Betrokken bij dit probleem zijn leerkrachten op het Anker met een ontwikkelingsvraag. Ook leerlingen zijn betrokken bij dit probleem, met name als belanghebbenden. Niet alle leerkrachten op het Anker ervaren dit praktijkprobleem, met name de leerkrachten in de midden- en bovenbouwgroepen. Het probleem manifesteert zich met name tijdens taakwerkuren. Uren waarop leerlingen zelfstandig aan hun taakbrief werken. Het probleem wordt versterkt op momenten dat leerlingen te maken krijgen met impulsen van buitenaf, denk hierbij aan een naderende vakantie, het weekend of een open lesochtend. Daarnaast wordt het probleem ook ervaren bij wereldoriëntatie vakken. Het probleem hier is dat de lessen wederom alleen gestuurd worden door doelen vanuit de methode. Leerkrachten geven aan dat hier juist ruimte zou moeten zijn voor leervragen vanuit de leerlingen. Er wordt verwacht dat de motivatie verhoogd zal worden wanneer er meer ruimte is voor leervragen en leerdoelen vanuit de leerlingen. Het probleem wordt als een probleem ervaren omdat leerlingen weinig tot niet betrokken zijn bij de voorgestructureerde doelen. Leerlingen zijn extrinsiek gemotiveerd. Leerlingen die extrinsiek gemotiveerd zijn, ondernemen een taak vanwege cijfers, beloningen, prestaties, oordelen van anderen of competitie (Ryan & Deci, 2000). Zowel leerlingen als leerkrachten ervaren hiervan de gevolgen. Wanneer er geen sprake meer zou zijn van dit probleem, zouden leerkrachten meer de rol van ontwerper en coach kunnen ervaren in plaats van de rol van instructeur. Wanneer leerlingen de kans krijgen op zoek te gaan naar zijn of haar talenten en interesses zal hun motivatie wellicht groter worden, de mogelijkheden ruimer en de kijk op de wereld breder. In vrije situaties kunnen leerlingen hun eigen interesses en leervragen aanbieden, de leerkracht als ontwerper kan dit vormgeven met de juiste leerkrachtvaardigheden. Het probleem doet zich met name voor in vrije situaties op de plekken waar leerlingen zelfstandig kunnen werken: in de klas, de hal en de gang.

Als school wil het Anker op een sociale, respectvolle en uitdagende manier bijdragen aan zelfstandige, verantwoordelijke en bewuste burgers die deel uitmaken van de veranderende maatschappij (Schoolgids C.B.S. het Anker, 2019). Het onderzoek naar het versterken van eigenaarschap met betrekking tot het leren formuleren, behalen van en bewust bezig zijn met eigen doelen sluit hierbij aan. Leerlingen leren verantwoordelijk te zijn voor het proces van leren dat betrekking heeft op henzelf.

De gewenste verbetering als gevolg van dit onderzoek is dat op de lange termijn handvatten komen om leerkrachten te begeleiden in het proces van leerkracht gestuurd onderwijs naar meer leerling gestuurd onderwijs. Op korte termijn is het de bedoeling dat een werkwijze wordt ontwikkeld die leerkrachten handvatten biedt om leerlingen eigen doelen te kunnen laten stellen. Wat hierbij belangrijk is, is dat leerkrachten zich bewust worden van de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om doelen te formuleren en hieraan te werken. Uit verschillende theorieën blijkt dat naast competentie en verbondenheid, autonomie als een natuurlijke basisbehoefte wordt gezien. Bevrediging van deze behoefte is van groot belang voor motivatie en het optimaliseert het functioneren en de groei van een persoon. Het werken met doelen is een middel om uiteindelijk het gevoel van autonomie en het eigenaarschap van de leerlingen te vergroten. Ook extrinsieke motivatie omzetten naar intrinsieke motivatie is een gewenste verbetering. Met de bijpassende vragen: Wanneer zijn leerlingen intrinsiek gemotiveerd en wat is ervoor nodig om deze motivatie te stimuleren?

1.3 Relevantie en actualiteit

Uit onderzoek (De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek, & Van der Werf, 2013) is gebleken dat het stimuleren en creëren van zelfregulatie bij leerlingen hun prestatie verhoogt. Volgens Cleary en Zimmerman (2004) blijkt dat zelfregulerende processen, waarbij leerlingen bijvoorbeeld zelf doelen stellen, zoals gedefinieerd in de begripsdefiniëring, de motivatie en de prestatie van leerlingen verbetert.

1.4 Onderzoeksdoel

Het doel van dit traject is om op langere termijn eigenaarschap van leerlingen te versterken. Een eerste stap hierin is het versterken van zelfregulatie en leerlingen eigen leerdoelen laten stellen. Daarom is er een doel gesteld die aansluit bij wat er specifiek in dit onderzoek zal plaatsvinden, namelijk: het ontwikkelen van een werkwijze voor de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 om leerlingen eigen leerdoelen te laten formuleren binnen het vak geschiedenis en hiermee te laten werken.

1.5 Begripsdefiniëring

Eigenaarschap van leerlingen over het eigen leerproces is de mate waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces. Eigenaarschap is direct gerelateerd aan de mate waarin de leerling actief betrokken is bij het construeren van het eigen leerproces. Het gaat over de motivatie, het zelfconcept, eigen overtuigingen en de mate van zelfregulatie (Lieskamp, 2017).

“Om zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid te bereiken, is het nodig dat leerlingen leren leren. *Zelfregulatie* is een onderdeel van *eigenaarschap* en wordt daarvoor als een middel gezien, maar komt niet vanzelf op gang” (Scheepens & Bakx, 2016, p. 12). Bij zelfregulatie gaat het om een actief en constructief proces waarin een leerling doelstellingen leert te bepalen en verantwoordelijkheid leert te nemen voor zijn eigen leerproces (Zimmerman, 2002). *Zelfregulerend leren* gaat over de mate waarin leerlingen metacognitief, motivationeel en gedragsmatig actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces. Volgens Zimmerman (2002) bestaan zelfregulerende processen uit drie cyclische fasen:

- De voorbereidingsfase: deze heeft betrekking op de gedachten en de processen die zich afspelen voorafgaand aan het leren. Er zijn twee belangrijke factoren in deze fase: zelfmotivatie en taakanalyse.
- De uitvoeringsfase: wat wordt er gedaan tijdens het leren.
- De evaluatiefase: zelfbeoordeling en de reactie van de lerende na het leren.

Zelfregulerende leerlingen stellen doelen en standaarden voor hun eigen prestaties. Ze weten wat ze willen bereiken als ze iets lezen of studeren. Ze willen bijvoorbeeld specifieke feiten leren, kennis over een bepaald onderwerp verbreden of kennis opdoen om een toets goed te kunnen maken. Meestal koppelen leerlingen die zelfsturend leren hun doelen voor een bepaalde activiteit aan lange termijn doelen. Een *leerdoel* is het gedrag dat een leerling vertoont na het afronden van een leersituatie. In dat *leerdoel* staan verschillende prestatie- of succescriteria (Van Neerven, 2019). Wanneer kinderen *zelfregulerend leren*, denken ze vooruit over hoe ze hun tijd het beste kunnen invullen. Ze denken na over verschillende leerstrategieën, bijvoorbeeld als het gaat om het lezen van een boek voor plezier of het lezen van een boek om te studeren voor een toets. De lerende stuurt zelf het leerproces: Hij bepaalt onder andere zijn leervraag, hij formuleert zijn *leerdoelen* en hij evalueert leerresultaten

(Ormrod, 2013). Zimmerman (2002) stelt dat wanneer er sprake is van zelfregulatie, voorafgaand aan het plannen van de activiteiten de *motivatie* erachter kan worden uitgelegd. Volgens Bokhove-van Wensveen (2011) is motivatie het proces waarbij doelgerichte activiteiten worden aangespoord en volgehouden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen twee vormen van motivatie: *intrinsiek* en *extrinsiek*. Leerlingen die *extrinsiek gemotiveerd* zijn, ondernemen een taak vanwege cijfers, beloningen, prestaties, oordelen van anderen of competitie (Ryan & Deci, 2000). Betrokkenheid speelt hierbij een belangrijke rol. Intrinsieke motivatie kenmerkt zich door de inherente neiging van de mens op zoek te gaan naar nieuwigheid en spontane interesse. Drijfveren voor een activiteit komen van binnenuit, bijvoorbeeld door persoonlijke interesse en is gericht op de activiteit en het doel ervan. Hoe hoger de betrokkenheid, hoe meer *intrinsiek gemotiveerd* een leerling is om iets te willen leren. Sinek (2009) zegt dat wanneer er sprake is van intrinsieke motivatie, er tegelijkertijd sprake is van een antwoord op de vraag waarom hij of zij datgene doet.

1.6 Hoofdvraag en deelvragen

Voor dit onderzoek is een hoofdvraag opgesteld, naar aanleiding van het praktijkprobleem en het doel van dit onderzoek. Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn een aantal deelvragen opgesteld. Met zowel generieke, context als ontwerp kennis zal uiteindelijk een antwoord worden gevormd op de hoofdvraag.

Hoofdvraag:

Hoe kunnen leraren leerlingen begeleiden bij het formuleren van en werken met eigen leerdoelen binnen het vakgebied geschiedenis?

Deelvragen die leiden tot generieke kennis:

1. Welke typen doelen zijn er te stellen in het basisonderwijs?
2. Op welke wijze kan *zelfregulerend leren versterkt worden bij leerlingen*?
3. Welke leraarvaardigheden zijn er nodig om leerlingen zelf doelen te laten stellen en te laten werken aan zelfgeformuleerde doelen?

Deelvragen die leiden tot context kennis:

4. In hoeverre stimuleren de leraren zelfregulatie al bij de leerlingen?
5. Welke mogelijkheden zien de leraren ten aanzien van het type doelen en werkwijze om leerlingen aan zelfgeformuleerde doelen te laten werken? Welke kennis hebben leerkrachten met betrekking tot het door leerlingen laten formuleren van doelen?
6. Aan welke voorwaarden voor zelfregulerend leren voldoen de leerlingen op dit moment?

Deelvragen die leiden tot ontwerp kennis:

7. In hoeverre voldoet het ontwerp 'leerlingen eigen *leerdoelen* laten formuleren en werken met deze zelf geformuleerde doelen' in de praktijk?

1.7 Structuur thesis

In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 2: Theoretisch kader, wordt de generieke kennis uit de literatuur gepresenteerd. Met deze generieke kennis zullen antwoorden worden geformuleerd op de generieke deelvragen uit het vooronderzoek. In hoofdstuk 3: Contextonderzoek worden de context deelvragen uit het vooronderzoek beschreven. In dit hoofdstuk wordt een verantwoording gegeven van de methode van contextonderzoek doen. Ook zal de contextkennis in de tweede paragraaf aan u gepresenteerd worden. Vervolgens worden ook hier conclusies uit getrokken die het antwoord zullen vormen op de context deelvragen uit het vooronderzoek. Met dit hoofdstuk wordt het vooronderzoek afgesloten en dan volgt het Ontwerp, hoofdstuk 4. In dit hoofdstuk wordt er een verantwoording gegeven rondom het ontwerp. Denk hierbij aan doelen, ontwerp vragen en ontwerpcriteria, zowel voor innovatie als voor implementatie. Daarna volgt een beknopte beschrijving van het ontwerp. Hierna volgt hoofdstuk 5: Onderzoek naar het ontwerp. In dit hoofdstuk wordt er onderzoek gedaan naar het ontwerp. De resultaten van het onderzoek naar het ontwerp worden gepresenteerd en de ontwerp vragen worden beantwoord. Tevens wordt in dit hoofdstuk de hoofdvraag beantwoord. Als laatste volgt hoofdstuk 6: Discussie. In dit hoofdstuk worden mogelijke beperkingen van het onderzoek gepresenteerd, evenals discussiepunten, vervolgvragen, suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk. Tot slot, de literatuurlijst en de bijlagen.

2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk zal er met behulp van vakliteratuur antwoord worden gegeven op de deelvragen die betrekking hebben op generieke kennis. Deze deelvragen zijn gepresenteerd in de inleiding, hieronder nogmaals de deelvragen die beantwoord worden met behulp van generieke kennis:

1. Welke typen doelen zijn er te stellen in het basisonderwijs?
2. Op welke wijze kan *zelfregulerend leren versterkt worden bij leerlingen*?
3. Welke leraarvaardigheden zijn er nodig om leerlingen zelf doelen te laten stellen en te laten werken aan zelf geformuleerde doelen?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Doelen

Typen doelen

Een doel is iets wat jij wilt bereiken (Bakx, Ros, & Teune, 2012). In het onderwijs gebeurt dit met een bepaalde passende leeractiviteit. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen twee verschillende soorten doelen: leerdoelen en onderwijsdoelen. Daarbij gaat het bij leerdoelen om de korte termijn waarbij leeractiviteiten worden ingezet. Bij een onderwijsdoel gaat het om wat jij op langere termijn wilt bereiken met jouw onderwijs. Bakx, Ros en Teune (2012) pleiten niet voor het totaal loslaten van methodes. Methodes voor rekenen bijvoorbeeld zijn heel handig als een soort ‘doelenkader’. Kennis van de samenhang van de kerndoelen zijn van belang voor het formuleren van de juiste doelen. Die kerndoelen zijn breed, het is aan de school op welke manier zij invulling geven aan de kerndoelen en welke specifieke doelen als uitgangspunt worden genomen. Die specifieke doelen kunnen gesteld worden op drie verschillende niveaus: schoolniveau, bouwniveau en groepsniveau of niveau van de individuele leerling. Schoolniveau doelen zijn doelen die worden gesteld voor de langere termijn. Wat heel belangrijk is bij het stellen van doelen is dat er samenhang is tussen de doelen op verschillende niveaus. Dat er meerdere leerkrachten bij betrokken zijn en dat doelen worden geformuleerd op basis van wat de school belangrijk vindt en niet op wat iedere leerkracht als individu belangrijk vindt. Wanneer de leerkracht eigen leerdoelen stelt voor de groep dan zijn er twee typen input: input vanuit de leerlijn/kerndoelen of input vanuit leerlinggegevens. Bakx, Ros en Teune (2012) onderscheiden drie typen doelen:

- Kennis- en inzichtdoelen: bijvoorbeeld vanuit de kerndoelen of leerlinggegevens. Het inzicht hebben in de tijdvakken bij het vak geschiedenis is hier een concreet voorbeeld van.
- Vaardigheid georiënteerde doelen: bijvoorbeeld vanuit de leerlijnen of leerlinggegevens. De vaardigheid van het samenwerken is hier een concreet voorbeeld van. De leerkracht als rolmodel staat centraal en oefenen is de belangrijkste manier van leren.
- Attitude gerelateerde doelen: vanuit school gerelateerde keuzes. Het hebben van een respectvolle houding past hier bijvoorbeeld bij.

Wanneer het gaat om kennis- en inzichtdoelen is het van belang dat het niet blijft bij losse stukjes informatie. Leerlingen moeten als het ware bouwen aan een netwerk van kennis dat logisch samenhangt. Daarbij komen een heel aantal vaardigheden kijken. Leerdoelen hebben betrekking op

een of meer typen kennis, namelijk: feiten, concepten, procedures en strategieën. Bij elk type zijn passende actiewoorden die helpen bij het stellen van de doelen. Bij feiten gaat het om: herkennen, herinneren, benoemen. Bij concepten gaat het om: uitleggen, voorbeelden geven van, classificeren, samenvatten en het trekken van conclusies. Voor het type procedures zijn actiewoorden als uitvoeren en implementeren belangrijk. En bij strategieën gaat het om onderscheiden, organiseren en toeschrijven.

Belangrijk bij het formuleren van leerdoelen is het onderscheiden van hoofd- en bijzaken (Dijkstra, 2015). Het formuleren van concrete leerdoelen heeft een aantal voordelen, namelijk: Je kunt beter vaststellen wat je wilt bereiken, je kunt achteraf gemakkelijker beoordelen of het gewenste doel is bereikt en door leerdoelen te stellen krijg je beter inzicht in leerstrategieën, middelen en werkvormen (Ter Horst & Martens, 2017). Bij het formuleren van concrete leerdoelen is het van belang dat je rekening houdt met de behoeften en wensen van de leerling. Ter Horst en Martens (2017) omschrijven een leerdoel als een concrete beschrijving gericht op kennis of vaardigheden die geleerd moeten worden. Zij geven hierbij vier componenten die van belang zijn voor het formuleren van concrete leerdoelen:

- Gedrag: Wat moeten leerlingen met de geleerde stof kunnen doen. Het is belangrijk hierbij werkwoorden te kiezen die aansluiten bij de activiteit.
- De inhoud: Formuleer het doel met concrete begrippen, dus niet algemeen: ‘beter communiceren’, maar bijvoorbeeld naar anderen kunnen luisteren of kritiek leren geven. Geen grootheden, juist specifieke begrippen.
- Voorwaarden: Welke voorwaarden zijn van toepassing op het leerdoel. Daarmee wordt bedoeld onder welke voorwaarden een leerling aan een bepaald doel werkt, welke middelen worden er gebruikt en wordt er verwacht dat leerlingen het doel ook zonder middelen beheersen?
- Norm: Hoe ziet de minimale prestatie voor een voldoende eruit?

Bij gedrag wordt gesproken over concrete werkwoorden die aansluiten bij de activiteit. Het is van belang ‘vage’ werkwoorden die op meerdere manieren geïnterpreteerd kunnen worden te vermijden. Werkwoorden als: kennen, inzien, begrijpen, inzicht hebben in, weten et cetera. Werkwoorden als: noemen, schrijven, tekenen, aanwijzen, analyseren, demonstreren, construeren en oplossen zijn daarentegen eenduidige actiewerkwoorden (Ter Horst & Martens, 2017). Bakx, Ros en Teune (2012) voegen nog zeven criteria toe die belangrijk zijn bij het formuleren van doelen. Leerdoelen moeten:

- transparant en duidelijk zijn;
- gebaseerd zijn op de beginsituatie van de leerlingen in je klas;
- net iets boven het niveau van de leerling liggen;
- succescriteria bevatten en meetbaar zijn;
- uitdaging bieden;
- gecommuniceerd worden met leerlingen;
- door leerlingen (h)erkend worden (Bakx, Ros, & Teune, 2012, p. 97)

SMART

Volgens Dijkstra (2015) worden leerdoelen in de praktijk vaak vaag, abstract of te ‘groot’ geformuleerd. Het is niet altijd duidelijk wat de leerling precies moet doen en leren. Vaak kan een bepaald begrip meerdere interpretaties hebben. Een veelgebruikte methode om doelen concreet en duidelijk te formuleren is de SMART-formule. In de SMART-formule heeft elke letter een andere betekenis. Te beginnen bij de S, die staat voor Specifiek: ‘Wat ga ik precies doen?’ Een doel is specifiek als de leerling precies weet wat de taak inhoudt en het doel concreet beschreven is. De M staat voor Meetbaar: ‘Wanneer heb ik mijn doel bereikt?’ is de belangrijkste vraag. Acceptabel: ‘Is er voldoende steun en goedkeuring vanuit mijn omgeving?’ is de derde centrale vraag. De R staat voor Realistisch: ‘Kan het wat ik wil doen?’ is hier de centrale vraag. Het is belangrijk dat een leerling zich bewust is van de obstakels die hij tegen kan komen en dat hij voldoende hulpbronnen tot zijn beschikking heeft. Tijdsgebonden is het laatste ingrediënt voor het creëren van een goed geformuleerd doel. ‘Wanneer moet het doel bereikt zijn?’ is de vraag die hier speelt. Een doel moet een deadline hebben.

Niet elk leerdoel kan perfect met de SMART-formule geformuleerd worden. Toch is het wel belangrijk dat je als leerkracht en leerling bij het vormen van een dergelijk leerdoel de stappen van de formule nagaan in je hoofd. Is het doel concreet en helder? Oefenen met het formuleren van deze doelen kan uitstekend in de klas, bij projectjes waarin leerlingen bijvoorbeeld nog niet zo goed weten wat er van ze verwacht wordt. Wanneer een leerling zelf een doel formuleert en opschrijft werkt het bovendien vaak ook motiverend.

2.1.2 Zelfregulerend leren

Leerstrategieën

Leerstrategieën zijn geen studievoordigheden. Een leerling zet leerstrategieën bewust en actief in om het leerproces soepeler te laten verlopen. Leerstrategieën zorgen ervoor dat leerlingen zelfstandig leren leren. Uit onderzoek blijkt dat er veertien verschillende leerstrategieën bestaan die te verdelen zijn in een aantal groepen. Het gaat om leerstrategieën die een beroep doen op metacognitieve kennis, metacognitieve vaardigheden, cognitieve vaardigheden, organisatievaardigheden en motivatie (Dijkstra, 2015). Deze leerstrategieën kun je aanleren en expliciet trainen. Als leerkracht kun je instructie geven rondom een bepaalde leerstrategie. Deze vorm van instructie is vooral belangrijk op momenten die ertoe doen, vlak voor een belangrijk toets moment bijvoorbeeld.

De eerste leerstrategie, die onder de metacognitieve kennis valt, is ‘Overzien’. Een leerling die weet welke leerstrategieën hij kan gebruiken bij een taak en weet welke geschikt zijn om te gebruiken, gebruikt de leerstrategie ‘Overzien’. Deze leerstrategie is essentieel als het gaat om het proces van opstarten en stelt een leerling in staat zelfstandig te leren. Dijkstra (2015) geeft verschillende tips om de leerstrategie ‘Overzien’ aan te bieden. Als eerste de hierboven genoemde strategie-instructie. De leerkracht bespreekt de leerstrategie en legt uit wat deze inhoudt. De leerkracht oefent de leerstrategie samen met de leerlingen, evalueert ze en is uiteindelijk in staat dit steeds meer los te laten. De tweede tip is het vertellen over leren. Wanneer de leerkracht leerlingen in kleine groepjes elkaar laat vertellen over hoe ze een taak hebben aangepakt, dan leren ze van elkaar. Bovendien worden leerlingen zich bewuster van hun eigen aanpak en wat hun aanpak goed maakt. Wat maakt dat deze aanpak goed is? Ten derde kun je als leerkracht kinderen stimuleren metacognitief te denken, door metacognitieve vragen te stellen. Vragen als: Wat is hier het probleem? Op welke manier zou je dit probleem kunnen oplossen? Welke stappen moet je daarin zetten? Na

verloop van tijd is het de bedoeling dat leerlingen soortgelijke vragen uit zichzelf aan zichzelf gaan stellen voorafgaand aan het starten met een taak. Voor de vierde tip moeten de rollen worden omgedraaid. Als leerkracht geef je aan dat je tijdens het uitleggen of maken van een opdracht expres een aantal denkfouten maakt. Aan de leerlingen de taak deze fouten te signaleren en eventueel aan te geven hoe het wel moet. In tip vijf gaat het opnieuw over het motiveren van de metacognitieve kennis en hierbij ook het gebruik daarvan. Bij tip 6 gaat het over faalangst tegengaan. Voor leerlingen met faalangst is de drempel om metacognitieve vaardigheden te gebruiken nog een stukje groter. Faalangst zorgt ervoor dat leerlingen gaan piekeren over het proces en zichzelf gaan afvragen of ze het wel goed hebben gedaan. Voor faalangstige leerlingen is de zesde leerstrategie, Jezelf vertrouwen, ook heel belangrijk.

De tweede leerstrategie die Dijkstra (2015) benoemd is: 'Jezelf kennen'. Als een leerling deze strategie inzet kan hij aangeven wat hij moeilijk vindt aan een taak. Hij kan vertellen wat hij al weet over een bepaald onderwerp, uitleggen hoe zijn leerproces is verlopen, uitleggen wat voor hem de beste of snelste manier was om een taak uit te voeren en hij kan benoemen waar hij nog vaker mee moet oefenen. Bovendien kan hij ook uitleggen hoe hij dingen het beste onthoudt. De valkuil bij het verkeerd inzetten van deze strategie is zelfoverschatting of zelfonderschatting. De leerkracht kan deze leerstrategie op verschillende manieren stimuleren en aanbieden: maak een visueel plaatje met daarin een denkwolkje en een tekstwolkje. Wat dacht de leerling tijdens de taak? Wat heeft de leerling daadwerkelijk gezegd? Hierdoor worden leerlingen zich bewust van wat ze in een bepaalde situatie doen of denken. Daarnaast kan de leerkracht ook gebruik maken van verwachtingen, die nauw samenhangen met de realiteit. Ook het hardop nadenken stimuleert deze leerstrategie, maakt de leerling de juiste stappen in zijn redenering? Als laatste kan ook het gebruik van feedback en het hebben van een eventueel portfolio, waarin voortgang wordt bijgehouden, van belang zijn.

Leerstrategie drie heet: 'Vooruitkijken'. De leerling houdt zorgvuldig een agenda bij, weet hoe hij dingen moet plannen en houdt daarbij rekening met de duur van taken. Hij weet deze tijd goed in te schatten en levert werk dan ook op tijd in. Daarnaast spreidt de leerling zijn werk uit en zorgt hij ervoor dat niet alles op het laatste moment aankomt. Wat hierbij kan helpen is het maken van een stappenplan, voor bijvoorbeeld het uitvoeren van een nieuwe en/of complexe taak. Concrete leerdoelen zijn belangrijk bij deze leerstrategie. Wat moet er precies gebeuren en waarom? De derde tip gaat over het stellen van prioriteiten. Kunnen leerlingen hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheiden? Tip vier heeft betrekking op het gebruik van een planningsinstrument.

Als logisch gevolg op het plannen volgt de leerstrategie 'Bijhouden'. Vaardigheden die bij deze strategie horen zijn: het uitvoeren van de gemaakte planning en het kunnen vertellen en uitleggen over hoe een taak gaat. De leerling stelt zichzelf vragen tijdens het leerproces: Hoe verloopt het? De leerling vraagt om hulp wanneer hij dat nodig heeft. Niet alleen het tussentijds evalueren is van belang, ook het eventuele bijstellen na het maken van conclusies. Doorgaan via een manier die niet werkt heeft weinig zin en je verspilt er tijd en energie mee. De eerste tip voor de uitvoering van deze leerstrategie in de praktijk is het stellen van vragen en prompts. Met prompts wordt een korte pauze bedoeld, die halverwege de taak kunnen worden ingelast om te evalueren. Bij jonge kinderen stelt de leerkracht de vragen, bij het oudere kind is het de uitdaging dat ze zichzelf die vragen stellen. Tip twee is het bijhouden van een logboek. Hierin schrijven leerlingen tijdens of meteen na het maken van een taak op hoe het gaat/ging. Aan de hand van punten uit het logboek kan er actie ondernomen worden.

Na de leerstrategie 'Bijhouden', volgt de leerstrategie 'Terugkijken'. De leerling controleert zijn werk voordat hij het inlevert, de leerling kan inschatten hoe hij een toets of opdracht heeft gemaakt en de leerling kan na een taak vertellen wat hij de volgende keer anders wil doen. Het belang van deze leerstrategie zit hem in het kunnen leren van fouten. Wanneer dit te weinig gebeurt kan het leerproces stagneren en wordt er weinig progressie geboekt. De leerkracht moet de leerlingen stimuleren om vragen te stellen naar aanleiding van het werk dat hij heeft geleverd. Hierbij kunnen vraagwoordvragen uitstekend van pas komen. De vraagwoordvragen beginnen altijd met: wie, waar, waarom, wanneer, hoe, welke en wat. Naast jouw eigen correctie als leerkracht, kun je leerlingen ook vragen hun eigen werk te corrigeren. Vindt de leerling dat het voldoet aan de voorwaarden?

De volgende drie leerstrategieën doen een beroep op de cognitieve vaardigheden van de leerling. De zesde leerstrategie is Herhalen. Herhalen is vooral van belang voor het kortetermijngeheugen, zodat er gewerkt kan worden met de stof die je hebt onthouden. Daarnaast gaat het bij deze leerstrategie letterlijk om het herhalen van de stof en de manier waarop je de stof kunt herhalen, het overschrijven van zinnen en 'stampen' van woordjes bijvoorbeeld.

Voor het langetermijngeheugen is de volgende leerstrategie belangrijk: 'Verdiepen'. De vaardigheid van het samenvatten valt hier bijvoorbeeld onder, ook het stellen van inhoudelijke vragen, het maken van aantekeningen en het leggen van verbanden. Het verschil met herhalen zit hem in het actief nadenken over de stof, waardoor er verbindingen in de hersens ontstaan. Je kunt herhalen met beelden, het bedenken van voorbeelden en zoals hierboven genoemde stellen van inhoudelijke vragen. Het gaat bij dat laatste vooral om de verklaring achter de stof, de vraag naar het waarom.

Leerstrategie nummer acht is: 'Structureren'. Het gaat hier vooral om het structureren en indelen van informatie. Vaak worden hier hulpmiddelen bij gebruikt zoals: een PowerPoint, een samenvatting, een tabel of een mindmap. Het is belangrijk dat leerlingen de rode draad van de stof zien en herkennen.

De volgende drie leerstrategieën doen een beroep op organisatievaardigheden. De eerste hiervan wordt 'Jezelf organiseren' genoemd. Wanneer een leerling werkt volgens deze strategie, dan werkt hij doelgericht. Hij geeft niet op wanneer het even moeilijk wordt en laat zich niet afleiden door mensen of dingen van buitenaf. Als leerkracht kun je onder andere zelfbeheersing met leerlingen trainen om deze leerstrategie te oefenen. Omgeving organiseren is de tweede leerstrategie die een beroep doet op organisatorische vaardigheden. Het gaat bij deze leerstrategie vooral om de juiste middelen om de taak tot een goed einde te brengen. Is de leerling zich bewust van de middelen die hij kan gebruiken? Gebruikt hij deze ook? Dit is natuurlijk voor ieder kind anders. Deze strategie is zo belangrijk omdat leerlingen leren hun eigen ideale leeromgeving in te richten. De volgende leerstrategie heet: 'Anderen organiseren'. Wanneer je weet wat je nodig hebt om jouw ideale leeromgeving in te richten, kan het zijn dat andere mensen daarin voorkomen. Deze leerstrategie gaat erover dat je je bewust bent van hoe je anderen kunt inzetten om jou proces te versterken. Dat kan gaan om hulp vragen, samenwerken of opkomen voor jezelf.

De laatste drie leerstrategieën doen een beroep op de motivatie. Het zijn: 'Jezelf vertrouwen', 'Het nut zien' en 'Jezelf motiveren'. Net als Dijkstra (2005) maken ook Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2009) een onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Wanneer een leerling een taak moet doen omdat dat moet, komt de motivatie niet direct uit de leerstof, het is gebaseerd op andere factoren. Dat kan zijn: een goed cijfer, het ontkomen aan straf of een beloning krijgen bijvoorbeeld. Dit soort motivatie kost veel meer energie en doet een beroep op je doorzettingsvermogen. Bij intrinsieke motivatie komt de motivatie om te leren uit de leerling zelf,

omdat hij het leuk of interessant vindt bijvoorbeeld. Bij de leerstrategie ‘Jezelf vertrouwen’ is het belangrijk dat de leerkracht uitdaging biedt. De leerstrategie ‘Het nut zien’ kun je best letterlijk nemen. Begrijpt de leerling waarom hij die taak gaat maken en wat het belang is? Lang niet elke taak zal voor elke leerling hetzelfde betekenen. Toch is het belangrijk dat leerlingen ook het nut gaan zien van taken die in eerste instantie niet zo dicht bij hun zelf liggen. Als leerkracht geef je dit voorbeeld door zelf stil te staan bij wat het nut van een bepaalde taak is, blik vooruit op de toekomst: Wanneer zou je deze kennis belangrijk kunnen zijn? Heeft de leerling de taakwaarde door, dan zal de motivatie verhoogd worden. De laatste leerstrategie die Dijkstra (2015) gebruikt is: ‘Jezelf motiveren’. Leergierig zijn past bij deze leerstrategie, jezelf willen verbeteren bijvoorbeeld ook.

Metacognitie

Uit onderzoek is gebleken dat de tekortkomingen in het leerproces van leerlingen vaak zit in een gebrek aan metacognitieve vaardigheden (Zimmerman, 2002). Metacognitie is het bewustzijn en de kennis over het eigen denken. Metacognitieve vaardigheden zijn:

- Oriëntatie en taakanalyse: wat wordt er van me verwacht?
- Voorkennis activeren: wat weet ik al?
- Doelen stellen: wat moet ik bereiken?
- Plannen: hoe ga ik de taak aanpakken?
- Plan systematisch uitvoeren;
- Monitoren: jezelf in de gaten houden;
- Zelfevaluatie;
- Reflectie (Slooter, 2018, p. 266).

Tijdens en ook na de basisschoolperiode ontwikkelt de metacognitie zich verder. Rond het tiende levensjaar van een kind is hij of zij zich bewust van de manier waarop hij leert en kan hij of zij deze manier overdenken (Dijkstra, 2015). Aanpassen is op deze leeftijd nog lastig, daar is een docent of ouder voor nodig. Met de groeiende mogelijkheden op metacognitief gebied is het voor leerlingen steeds beter mogelijk om overzicht over en inzicht in de manier van leren te krijgen. Op een bepaalde leeftijd zijn leerlingen dan ook in staat bewust voor een bepaalde leerstrategie te kiezen. Volgens Zimmerman (2002) kan het zelfbewustzijn, naast de basisvaardigheden, essentieel zijn voor persoonlijke groei. Het is belangrijk dat leraren zich bewust zijn van de sterke kanten en de beperkingen van een leerling, maar het uiteindelijke doel moet zijn dat leerlingen zich bewust worden van deze verschillen en deze kennis gebruiken in hun eigen leerproces. Zelfregulerend leren is gebaseerd op zelf opgewekte gedachten, gevoelens en gedragingen die zijn gericht op het bereiken van doelen (Zimmerman, 2002). Leerlingen die zelfregulerend leren zijn zich bewust van hun sterke en zwakke kenmerken en worden gedreven door persoonlijke doelen. Zelfreflectie maakt een belangrijk deel uit van zelfregulatie. Zelfreflectie bemoedigt leerlingen tot het aanpassen en verbeteren van leerstrategieën. Onderzoekers stelden zichzelf de vraag hoe de metacognitie in combinatie met de motivatie en een proactieve houding voor zelfregulerende leerlingen zorgen. Binnen het begrip zelfregulatie en zelfregulerende leerlingen zou je het leerproces op kunnen delen in drie verschillende fases: Een fase van voor het leren, tijdens het leren en na het leren. Door Zimmerman (2002) ook wel genoemd: ‘Forethought Phase, Performance Phase en Self-Reflection Phase.’ De Forethought Phase kan opgedeeld worden in twee onderdelen: de taakanalyse en de motivatie, mede gebaseerd op de mate van zelfvertrouwen van de leerling. Bij de taakanalyse gaat

het erom dat leerlingen doelen stellen en strategieën plannen. Bij de motivatie gaat het om de verwachtingen, de intrinsieke motivatie, zelfredzaamheid en de interesse. Tijdens de taak wordt er gesproken over de Performance Phase, de fase waarin zelfbeheersing en zelfkennis een grote rol spelen. In hoeverre is een leerling in staat zelf te experimenteren en zich te focussen op een taak? Naderhand wordt er gesproken over de Self-Reflection Phase. Hierbij gaat het om een oordeel en reflectie, inzien en herzien en het maken van aanpassingen. Deze drie fasen worden gezien als een vicieuze cirkel waar zelfregulerende leerlingen telkens weer mee te maken krijgen.

Zelfstandigheid

Autonomie wordt gezien als een intrinsiek motiverende behoefte van leerlingen om zelfstandig te worden (Berends & Wolthuis, 2014). Het aanbieden van autonomie uit zich in het onderwijs met name door het bieden van keuzevrijheid. Met keuzevrijheid kan het pedagogische doel van zelfbepaling en zelfbeschikking worden nagestreefd. Keuzevrijheid is echter pas motiverend wanneer het tegemoetkomt aan eigen interesses, de beleavingswereld en behoeften en doelen van leerlingen. Wanneer er sprake is van te veel keuzevrijheid en geen rode draad is dit niet bevorderlijk voor het autonome gevoel bij leerlingen. Het achterliggende doel bij het aanbieden van keuzevrijheid is het weerspiegelen van onderstaande kernvragen richting de leerlingen.

Binnen het daltononderwijs is zelfstandigheid een van de vijf pijlers (Berends & Wolthuis, 2014). Bij zelfstandigheid, zelfstandig leren, gaat het erom dat een leerling zich bewust is van de verschillende denkstappen in het leerproces. Een leerling moet kunnen reflecteren en zich onder andere bewust zijn van de volgende kernvragen:

- Wat is het doel?
- Wat houdt de leerstof in?
- Wat leer ik?
- Wat weet ik al?
- Hoe is mijn aanpak?
- Hoeveel tijd heb ik nodig?
- Hoe kan ik het geleerde effectief toepassen?
- Hoe weet ik dat het goed gaat?
- Hoe toets ik mijzelf? (Wenke & Röhner, 2006)

2.1.3 Leerkraftvaardigheden

De rollen van de leraar

Slooter (2018) beschrijft de zes rollen van de leerkracht voor een effectief leerproces. De zes rollen die zij benoemd zijn: de rol van gastheer, presentator, didacticus, pedagoog, afsluiter en coach. Een combinatie van deze zes rollen heeft positieve invloed op de leerling. De eerste rol is die van gastheer, het doel van deze rol is het maken van contact met de leerlingen. Het gaat hier vooral om de relatie en dat is een basisbehoefte voor de leerling. De tweede rol is die van presentator, in deze rol neem je de leiding, vertel je het doel van de les en presenteer je als leerkracht het programma. Rol drie is die van didacticus, de naam zegt het al: didactiek. In deze rol leer je de leerlingen kennis en vaardigheden aan, je maakt het leerproces mogelijk voor de leerlingen. Het is belangrijk dat je vragen stelt om leerlingen te activeren, waar mogelijk op verschillende denkniveaus. Rol vier is de pedagoog. In deze rol creëert de leerkracht een veilig klimaat voor zijn leerlingen en staat positiviteit centraal. In de

vorm van positief corrigeren bijvoorbeeld. De afsluiter is de vijfde rol. In deze rol sluit de leraar de les op een goede manier af. Er wordt gevraagd naar het leerproces en de vooropgestelde doelen, in de rol van afsluiter ben je bewust bezig leerlingen te leren reflecteren. De zesde en laatste rol is die van coach. De hiervoor beschreven rollen zijn voorwaardelijk voor de zesde en laatste rol. De rol van coach gaat niet over een fase, maar heeft met meerdere fasen te maken. Als coach creëer je ruimte voor gepersonaliseerd leren. Het gaat hier over het bieden van een individuele leerweg en een programma op maat. Leraar gestuurd onderwijs verandert naar leerling gestuurd onderwijs. Dit proces wordt vormgegeven door het stellen van inhoudelijke vragen over kennis verwerven, het samen reflecteren met de leerling zodat hij enthousiaster wordt en meer grip krijgt op zijn eigen leerproces. De focus ligt op het proces, niet op het product. Uiteindelijk is de leerling zelfsturend en zelfregulerend in zijn leerproces. Het doel wat de leerkracht als coach voor ogen heeft is het onafhankelijk maken van de leerling. Dat vergt veel tijd en energie met betrekking tot het leren leren. Pas als leerlingen hier kennis van hebben en de vaardigheden hiervoor hebben ontwikkeld, komt zelfregulatie in zicht. Op dat moment zijn ze eigenaar van hun eigen leerproces.

De coach is ervaren en heeft alle vijf eerdere rollen onder de knie, snapt de essentie ervan en beheerst de bijbehorende vaardigheden. Het belangrijkste kenmerk van de leerkracht als coach is het stellen van vragen. Door het hardop denken te stimuleren geef je de leerling inzicht in de manier van denken en leren. Ook feedback is van belang, zodat de leerling gaat nadenken over de aanpak en hierop reflecteert. Als coach ben je doelgericht, je houdt je bezig met het behalen van de doelen, het leerproces en de reflectie. Andere kenmerken van de coach zijn: je treedt zelfverzekerd op, je bent vakinhoudelijk sterk, je bent enthousiast, je bent reflectief, je bent redelijk, belangstellend en geïnteresseerd, je toont begrip en bent geduldig, je geeft ruimte en laat leerlingen hun gang gaan. Daarnaast is een belangrijke vaardigheid van de coach: het coachingsgesprek. Dit is een gesprek wat je voert met een individuele leerling. Reflectie staat tijdens dit gesprek centraal: reflecteren op het leerproces, de inhoud, de motivatie en meer. Door te blijven leren en te praten over ontwikkeling wordt de leerling steeds meer eigenaar van zijn leerproces. Op die manier komt ook het denkproces op gang. Daarbij worden onderzoekende vragen gesteld: Welke kennis heeft de leerling? Welke kennis wil hij beheersen? Welke vaardigheden heeft hij? Et cetera. De bedoeling is dat leerlingen op deze manier nieuwe inzichten en ideeën verwerven over hun eigen leerproces. In het coachingsgesprek worden ook individuele leerdoelen besproken. Leerlingen kunnen vaak niet uit zichzelf leerdoelen formuleren. Daarbij hebben ze handvatten nodig van de coach. Dat doe je door te denken vanuit doelen en concrete voorbeeldzinnen over doelen te geven. Ook het belang van het stellen van doelen komt aan bod en de middelen die hiervoor nodig zijn.

Vaardigheden met betrekking tot zelfregulatie

Wanneer het begrip zelfsturing van leerlingen belangrijk wordt in het onderwijs, verandert automatisch de rol van de leerkracht. De leerkracht is niet meer prominent aanwezig, maar krijgt een begeleidende en coachende rol (Röhner & Wenke, 2005). Echter is de leerkracht essentieel in de stimulering en begeleiding van zelfregulatieprocessen van leerlingen op de basisschool, zelfsturing komt namelijk niet spontaan op gang (Scheepens & Bakx, 2016).

Zelfregulatie gaat over het bereiken van doelen, waarbij een kind zich bewust is van de stappen die hij of zij neemt en de keuzes die gemaakt moeten worden om dat doel te bereiken. Het verschil tussen de prominent aanwezige leerkracht en de leerkracht als begeleider, zit hem in de eigen verantwoordelijkheid die een leerling draagt wanneer er sprake is van zelfregulatie. Zowel bij het

opstellen van doelen als het werken aan deze doelen. Wanneer het gaat om het opstellen van doelen gaat het erom dat gedragingen en taken worden omgezet in concrete doelen. De leerling plant vervolgens de leertaak, reflecteert naderhand op zijn doelen en stelt deze eventueel bij. Wat een leerling van de leerkracht nodig heeft is inzicht. Inzicht in mogelijkheden om doelen te bereiken, de verantwoordelijkheid voor die mogelijkheden ligt bij de leerkracht. Het is de taak van de leerkracht om te zorgen voor een uitdagende en stimulerende leeromgeving, waarin uitdagende en vernieuwende leermaterialen aanwezig zijn en waarin rekening wordt gehouden met verschillende niveaus en interesses. Scheepens en Bakx (2016) schrijven over hoe je zelfregulatie als leerkracht kunt stimuleren. Bovenaan het lijstje wordt kennis over zelfregulatie genoemd. Gevolgd door het vroeg starten met het aanleren van strategieën wat betreft zelfregulatie. Er worden drie verschillende strategieën voor het aanleren van zelfregulatie door Scheepens en Bakx (2016) genoemd: cognitieve strategieën, metacognitieve strategieën en motivatiestrategieën.

2.3 Conclusie

Een doel is iets wat je wilt bereiken (Bakx, Ros, & Teune, 2012). Er wordt onderscheid gemaakt tussen doelen op school-, bouw- en groepsniveau of het niveau van het individuele kind. Een belangrijk aspect is de samenhang tussen deze doelen. Dat houdt in dat het niet bevorderlijk is wanneer elke leerkracht vanuit eigen overtuiging aan en met eigen doelen werkt. Bakx, Ros en Teune (2012) onderscheiden drie verschillende typen doelen: kennis- en inzichtdoelen, vaardigheid georiënteerde doelen en attitude gerelateerde doelen. Wanneer er wordt gewerkt aan een kennis- en inzichtdoel is het van belang dat er wordt gewerkt aan een netwerk van kennis, dat kennis wordt verdiept. Voor het formuleren van doelen zijn er, afhankelijk van het type kennis, bepaalde actiewoorden geschikt. Met het stellen van een leerdoel krijg je meer inzicht in je leerproces en het gebruik van leerstrategieën, werkvormen en middelen. Vier componenten voor het formuleren van concrete leerdoelen worden gegeven door Ter Horst en Martens (2017): gedrag, de inhoud, voorwaarden en de norm. Bij het formuleren van een concreet leerdoel is het van belang dat je de juiste concrete eenduidige werkwoorden gebruikt, werkwoorden als: noemen, aanwijzen, analyseren en construeren. Daarnaast moet een leerdoel transparant en duidelijk zijn, gebaseerd op de beginsituatie van de leerlingen, meetbaar, net iets boven niveau, uitdaging bieden en gecommuniceerd worden. Een methode om leerdoelen concreet te formuleren is de SMART-formule. De S staat voor 'Specifiek', de M staat voor 'Meetbaar', de A voor 'Acceptabel', de R voor 'Realistisch' en de T voor 'Tijdsgebonden'. Bij het formuleren van een leerdoel kun je de vijf componenten van de SMART-formule nagaan om een zo concreet en helder mogelijk geformuleerd doel te creëren. Werken met eigen doelen werkt vaak motiverend.

Zelfregulerend leren kan versterkt worden door middel van gebruik van leerstrategieën (Dijkstra, 2015). Leerstrategieën zorgen ervoor dat leerlingen zelfstandig leren leren. Dijkstra (2015) geeft veertien leerstrategieën die elk beroep doen op een ander soort kennis (metacognitieve kennis, cognitieve vaardigheden, et cetera). De veertien leerstrategieën die hij benoemt zijn: overzien, jezelf kennen, vooruitkijken, bijhouden, terugkijken, herhalen, verdiepen, structureren, jezelf organiseren, omgeving organiseren, anderen organiseren, jezelf vertrouwen, het nut zien en jezelf motiveren.

Tekortkomingen in het proces van zelfregulatie komt vaak voort uit een gebrek aan metacognitieve vaardigheden. Metacognitie is het bewustzijn en de kennis over het eigen denken. Leerlingen die zelfregulerend zijn, zijn zich bewust van hun sterke en zwakke kanten, in combinatie met zelfreflectie en een proactieve houding (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002) onderscheidt

drie verschillende fases in het leerproces van een zelfregulerende leerling. De zo genoemde: 'Forethought Phase, Performance Phase en Self-Reflection Phase'. Vaardigheden die hierbij passen zijn taakanalyse, zelfredzaamheid, zelfkennis en reflecteren.

Autonomie wordt gezien als motiverende behoefte van leerlingen. Autonomie uit zich in keuzevrijheid en keuzevrijheid is motiverend wanneer het aansluit bij de belevingswereld, de interesses, behoeften en doelen van leerlingen. Wanneer een leerling zelfstandig is, is hij zich bewust van de denkstappen in het leerproces. Voorbeelden van deze denkstappen zijn weergegeven in kernvragen zoals: Wat is het doel, wat leer ik en hoe is mijn aanpak? (Wenke & Röhner, 2006) Het formuleren van eigen leerdoelen past bij zelfregulatie. Om zelfregulatie en een effectief leerproces te stimuleren in de praktijk moet een leerkracht zes verschillende rollen beheersen en kunnen combineren. De rol van: gastheer, presentator, didacticus, pedagoog, afsluiter en coach (Slooter, 2018). Daarbij sluit de rol van coach het best aan bij zelfregulerende processen. Kenmerken van de leerkracht als coach zijn: het creëren van ruimte voor gepersonaliseerd leren en het stellen van inhoudelijke vragen over kennis en het samen reflecteren. De focus ligt op het proces. Als coach ben je doelgericht, zelfverzekerd, vakinhoudelijk sterk, enthousiast, reflectief, redelijk, belangstellend en geïnteresseerd. Wanneer zelfsturing een plaats heeft, zal de rol van de leerkracht minder prominent zijn. Hij krijgt een begeleidende en coachende rol (Röhner & Wenke, 2005). De leerkracht blijft echter belangrijk bij het leerproces, want zelfregulatie komt niet vanzelf op gang (Scheepens & Bakx, 2016). Wat een leerling van de leerkracht nodig heeft is inzicht. Inzicht in mogelijkheden, middelen en manier van reflecteren. De leerkracht zorgt voor een uitdagende en stimulerende omgeving en houdt rekening met verschillende niveaus en interesses.

3. Contextonderzoek

In het vorige hoofdstuk heeft u de antwoorden op de generieke deelvragen kunnen lezen. In dit hoofdstuk zal antwoord gegeven worden op de contextdeelvragen aan de hand van verzamelde data uit de praktijk. De vragen waar antwoord op gegeven wordt zijn:

4. In hoeverre stimuleren de leraren zelfregulatie al bij de leerlingen?
5. Hoe zouden eigen doelen gecombineerd kunnen worden met voorgestructureerde doelen? Welke kennis hebben leerkrachten met betrekking tot het door leerlingen laten formuleren van doelen?
6. Aan welke voorwaarden voor zelfregulerend leren voldoen de leerlingen op dit moment?

3.1 Methode contextonderzoek

3.1.1 Beginsituatie klassen

Om zicht te krijgen op de beginsituatie rondom zelfregulatie en eigenaarschap in de huidige situatie worden de leerkrachten bevraagd middels een gesloten vragenlijst over het gebruik van de leerstrategieën die leiden tot zelfregulatie (Dijkstra, 2015). In deze paragraaf wordt een toelichting gegeven rondom de deelnemers, de gekozen vragenlijst, de procedure en de manier van analyseren.

Deelnemers

Het onderzoek richt zich op de bovenbouw van basisschool het Anker. Dat zijn de groepen 5, 6, 7 en 8. Om een algeheel goed beeld te krijgen van de doorlopende lijn als het gaat om zelfregulatie is er besloten de vragenlijst bij alle leerkrachten van het Anker af te nemen. Dit om de beginsituatie zo duidelijk mogelijk in beeld te krijgen en het uiteindelijke ontwerp hierop te laten aansluiten. Er wordt uitgegaan van een minimum van een ingevulde lijst per groep. Dit zijn in totaal acht ingevulde vragenlijsten. De leerkrachten die de vragenlijst invullen staan tenminste twee dagen van de week voor hun groep. De leerkrachten worden bevraagd over de invulling die zij in de huidige situatie geven aan de leerstrategieën die zouden moeten leiden tot zelfregulatie (Dijkstra, 2015).

Meetinstrumenten

Het instrument wat gebruikt wordt bij de betreffende deelvraag is een zelf ontworpen gesloten vragenlijst gebaseerd op de leerstrategieën die leiden tot zelfregulatie volgens Dijkstra (2015). De vragenlijst is opgenomen in bijlage E.1. In de vragenlijst wordt gezocht naar een praktische invulling van de aangeboden leerstrategieën. De vragenlijst laat zien welke plek de leerstrategieën innemen in het huidige onderwijs en welke praktische invulling de leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8 hieraan geven. De leerkrachten beantwoorden de stelling met 'ja', 'soms', 'nee' of 'niet van toepassing', waar gewild kunnen leerkrachten een praktijkvoorbeeld hieraan toevoegen.

Procedure

De vragenlijst wordt eind januari uitgezet via de mail. Voorafgaand aan deze mail vindt er een korte introductie op het onderzoek plaats in een teamvergadering. De mail is opgenomen in bijlage E.1. Tijdens dit moment zal er gesproken worden over het theoretische vooronderzoek en het opstellen en uitzetten van de vragenlijst voor de leerkrachten. De leerkrachten ontvangen de vragenlijst en vullen deze ieder apart van elkaar in. Dit is om het resultaat zo objectief mogelijk te houden. In de mail ontvangen de leerkrachten ook een uitleg bij het meetinstrument en de theorie waar deze op gebaseerd

is. Ook het doel wordt kenbaar gemaakt. Vervolgens krijgen de leerkrachten de tijd om de vragenlijst in te vullen met hun informatie uit de praktijk. Zij zijn vrij om praktijkvoorbeelden toe te voegen, maar worden tenminste gevraagd antwoord te geven op elke stelling.

Analyse

De ingevulde vragenlijsten worden geanalyseerd op verschillende manieren. Er wordt globaal gekeken naar elke vragenlijst, waarbij de leerstrategieën die weinig tot niet gebruikt worden belicht worden bij elke aparte leerkracht. Daarnaast wordt middels het weergeven van de informatie in een tabel gekeken naar de diversiteit in antwoorden. Hierbij wordt onder elke keuzemogelijkheid weergegeven hoe vaak ervoor gekozen is bij elke leerstrategie. Wanneer veel diversiteit zichtbaar is in antwoorden zullen deze leerstrategieën worden belicht en meegenomen naar een volgende stap. Tevens zal van elke leerstrategie een korte analyse gemaakt worden. Hierbij zal het gaan om een eenduidige conclusie of juist een grote diversiteit in keuzes. Hieruit wordt duidelijk welke leerstrategieën nog geen of een kleine plek innemen in de huidige vorm van onderwijs. Deze leerstrategieën worden meegenomen naar het ontwerp van het onderzoek.

3.1.2 Beginsituatie leerkrachten

Om zicht te krijgen op de wensen vanuit het team en de mogelijkheden die zij zien, vindt er een interview plaats. In dit interview worden betrokken leerkrachten bevraagd over hun ideeën en kennis rondom het werken met eigen leerdoelen. In deze paragraaf wordt een toelichting gegeven rondom de deelnemers, het interview, de procedure en de manier van analyseren.

Deelnemers

Het onderzoek richt zich op de groepen 5, 6 en 8. De leerkrachten van deze groepen zullen bevraagd worden in een interview. Omdat de vijfde deelvraag en daarbij de invulling van het ontwerp ook de visie van de school betreft, is ervoor gekozen om de directeur en de daltoncoördinator ook mee te nemen in het beantwoorden van deze deelvraag. Het interview vindt in groepsverband plaats. Dit zodat respondenten op elkaar kunnen reageren en omdat het thema betrekking heeft op bouwniveau. In het bijzonder als het gaat om de visie van de school en innovaties kan dit van belang zijn. Daarnaast zou het erg tijdrovend zijn om bij de vijf geselecteerde deelnemers apart een interview af te nemen.

Meetinstrumenten

Om de verwachtingen en ideeën van leerkrachten in kaart te brengen is gekozen voor een interview in groepsverband. Dit interview zal hoofdzakelijk een narratief karakter hebben, maar ook het gestructureerde karakter zal zichtbaar zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Dit houdt in dat het interview vanuit een aantal kernvragen zal worden gevoerd, maar dat er ruimte en plek is voor ervaringen en het delen van de betekenis die iedere leerkracht aan het onderwerp geeft. De kernvragen die gesteld worden zijn te vinden in bijlage E.2. Omdat de vijfde deelvraag vooral de mening en ideeën van de leerkrachten betreft zal de startvraag en zullen de vooraf gedefinieerde impuls vragen ook met focus hierop worden opgesteld.

Procedure

In week vijf zal het interview plaatsvinden. Het interview vindt plaats op woensdagmiddag in de personeelsruimte van basisschool het Anker. Vooraf aan het interview zal de interviewer een

beschrijving geven van het doel, een beschrijving geven van de afspraken over anonimiteit en het terugkoppelen van resultaten en wordt kenbaar gemaakt op welke manier het gesprek wordt vastgelegd. Hiervan uit wordt de inleiding vervolgd met ruimte voor eventuele vragen. Daarna zal de interviewer starten met de startvraag. Het is de bedoeling dat er een groepsgebesprek ontstaat waarin de interviewer een (op de achtergrond) sturende rol aanneemt. Zij zal reageren met eventuele vervolgvragen of verdiepende vragen. Het gesprek wordt met een recorder opgenomen en naderhand geanalyseerd. Tevens maakt de interviewer tijdens het gesprek aantekeningen van opmerkelijke uitspraken.

Analyse

Naderhand zal de onderzoeker de opnameapparatuur beluisteren om hier een verslaglegging van te maken. De onderzoeker werkt het gesprek zo goed als volledig uit en houdt hierbij de interviewleider en het doel voor ogen. De startvraag zal een centrale plek innemen bij het analyseren, even als de vooraf gedefinieerde impuls vragen. Wanneer de onderzoeker een verslaglegging heeft gemaakt van het interview, zullen de reacties van de leerkrachten worden geanalyseerd. Hierbij wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen en de onderzoeker houdt de visie van de school en de ideeën van de leerkrachten voor ogen en neemt deze mee naar het ontwerp van het onderzoek. Tevens worden de professionaliseringsbehoeften die er spelen bij de leerkrachten rondom het werken met eigen leerdoelen meegenomen naar een volgende stap in het onderzoek.

3.1.3 Beginsituatie leerlingen

Om zicht te krijgen op de mate waarin leerlingen zelfregulerend zijn en zelfregulatie ervaren in de huidige situatie, worden zij bevraagd middels een gesloten vragenlijst. In deze gesloten vragenlijst wordt er gebruik gemaakt van een tienpuntsschaal, waarbij leerlingen zichzelf op het gebied van de veertien leerstrategieën (Dijkstra, 2015) beoordelen en inschatten. In deze paragraaf wordt een toelichting gegeven rondom de deelnemers, het gekozen meetinstrument, de procedure en de manier van analyseren.

Deelnemers

In de groepen 5, 6 en 8 zitten in totaal 44 kinderen. Bij negen leerlingen wordt een vragenlijst afgenomen die betrekking heeft op het gebruik van strategieën die zelfregulatie mogelijk maken (Dijkstra, 2015). Bij deze beginmeting schatten de leerling zichzelf in op basis van de mate waarin zij zelfregulerend zijn en zelfregulatie ervaren in de klas. Om een zo goed mogelijk beeld te vormen wordt er rekening gehouden met geslacht en het niveau van de leerling. Dat houdt in dat er uit elke groep een sterke, gemiddelde en zwakke leerling wordt gekozen om de vragenlijst in te vullen en dat er daarvan vier meisjes en vijf jongens zijn. Negen is een oneven aantal, er is niet bewust gekozen voor een meerderheid in jongens. Deze leerlingen zijn naar aanleiding van de uitleg uitgekozen door de leerkracht.

Meetinstrumenten

Om de mate waarin leerlingen zelfregulatie ervaren te meten is er gekozen voor het afnemen van een gesloten vragenlijst. Deze vragenlijst komt overeen met de vragenlijst die is afgenomen bij de leerkrachten en heeft wederom betrekking op de leerstrategieën die Dijkstra (2015) beschrijft. Dijkstra (2015) beschrijft niet alleen de inhoud van de leerstrategieën, maar geeft ook

praktijkvoorbeelden. Op basis van deze praktijkvoorbeelden is de vragenlijst voor de leerlingen opgesteld. Leerlingen geven aan in welke mate zij de stelling beheersen of dit tegenkomen en/of gebruiken in de klas en beantwoorden dit middels een tienpuntsschaal. Hiervan uit zal de beginsituatie van de leerlingen worden bepaald. De vragenlijst is opgenomen in bijlage E.3.

Procedure

Om de vragenlijst in rust af te nemen bij de leerlingen is er gekozen voor drie aparte afnames. Te beginnen met de drie leerlingen uit groep 5, vervolgens de drie leerlingen uit groep 6 en uiteindelijk de drie leerlingen uit groep 8. De leerlingen zullen dus apart van elkaar de vragenlijsten invullen. Zij krijgen hier ruim de tijd voor en doen dit ook afhankelijk van hun klasgenoten. Het afnemen van de vragenlijst vindt 's ochtends onder schooltijd plaats buiten de klas. Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst geeft de onderzoeker de leerlingen een korte uitleg over de vragenlijst. Er zal een inleiding gegeven worden met daarin een voorbeeld en het doel van het afnemen van de desbetreffende vragenlijst. Er wordt benadrukt dat het niet voor een cijfer is en dat leerlingen de vragenlijst eerlijk moeten invullen. Hierna hebben de leerlingen de kans eventuele vragen te stellen. Vervolgens wordt er gestart met het invullen van de vragenlijst. De onderzoeker leest de stellingen voor, geeft waar nodig een toelichting en vult de antwoorden samen met de leerlingen in. Dit omdat de vragenlijst best wel een goed begripnend lezen niveau vergt.

Analyse

De negen vragenlijsten worden afzonderlijk van elkaar geanalyseerd en worden tevens met elkaar vergeleken. In een tabel wordt weergegeven hoe hoog de leerlingen gemiddeld scoren per leerstrategie. Leerstrategieën die veel diversiteit tonen en/of qua gemiddelde afwijken van andere leerstrategieën zullen extra worden belicht en geanalyseerd. Ook wordt gekeken naar het minimaal en maximaal gegeven antwoord bij elke leerstrategie. Hieruit moet blijken in welke mate leerlingen zichzelf als zelfregulerend inschatten.

3.2 Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf wordt de context kennis gepresenteerd. Onderdeel van het vooronderzoek zijn de volgende context vragen:

4. In hoeverre stimuleren de leerkrachten zelfregulatie al bij de leerlingen?
5. Hoe zouden eigen doelen gecombineerd kunnen worden met voorgestructureerde doelen? Welke kennis hebben leerkrachten met betrekking tot het door leerlingen laten formuleren van leerdoelen?
6. In welke mate ervaren de leerlingen op dit moment verantwoordelijkheid (en zelfregulatie)?

3.2.1 Resultaten deelvraag 4

Deelvraag 4 luidt: 'In hoeverre stimuleren de leerkrachten zelfregulatie al bij de leerlingen?' Uit de vragenlijst is op te merken dat de strategieën '*bijhouden en verdiepen*' als 'minst bewust mee bezig' kunnen worden gezien. Hier geeft de meerderheid aan het soms of niet toe te passen in de klas. Daaropvolgend de strategieën '*Vooruitkijken en Het nut zien*'. Veel leerkrachten geven aan dat het veel meer en beter kan bij sommige strategieën. Anderen geven aan dat ze bepaalde dingen lastig vinden. Ook wordt door met name de onderbouwleerkrachten meerdere keren genoemd dat bepaalde

strategieën lastig zijn voor de leeftijd. Bij een aantal strategieën worden duidelijke en concrete voorbeelden gegeven die laten zien dat leerkrachten al bewust bezig zijn met deze strategieën. Bij de strategieën *Bijhouden*, *Terugkijken*, *Herhalen* en *Verdiepen* zijn de antwoorden erg verspreid. Er zou gezegd kunnen worden dat rondom deze strategieën geen eenduidige rode draad te vinden is. Strategieën die vaak beantwoord zijn met 'ja' en waar leerkrachten dus bewust mee bezig zijn, zijn: *jezelf kennen*, *jezelf organiseren*, *anderen organiseren*, *jezelf vertrouwen*, *jezelf motiveren*.

<i>Vooruitkijken</i>	Ja	Soms	Nee	n.v.t.
7. Ik besteed aandacht aan het plannen van werk.	4	2		
8. Ik zorg ervoor dat mijn leerlingen zich een voorstelling kunnen maken van: - De hoofd- en bijzaken van een activiteit - De hoeveelheid tijd die een activiteit in beslag neemt - De middelen die zij nodig hebben om de activiteit tot een goed einde te brengen.	3	1		2
9. Ik werk in de klas met concreet geformuleerde leerdoelen (via de SMART-formule bijv.)	3	2	1	
<i>Bijhouden</i>				
10. Ik leer mijn leerlingen hoe zij tijdens de activiteit kunnen reflecteren op hun eigen voortgang.	1	2	2	1
<i>Terugkijken</i>				
11. Ik leer mijn leerlingen hoe zij moeten reflecteren op het proces van leren en op het product dat zij hebben gemaakt.	2	4		
12. Ik stimuleer een kritische houding rondom het eigen leerproces en daarbij het stellen van vragen over zowel het product als proces.	4	1		
<i>Herhalen</i>				
13. Ik besteed aandacht aan de essentie van het herhalen.	5		1	
14. Ik besteed aandacht aan de verschillende manieren van herhalen: - Onderstrepen van kernwoorden of -zinnen - Overschrijven van stukjes tekst - 'Stampen' van woordjes	2	2	1	1
<i>Verdiepen</i>				
15. Ik leer mijn leerlingen hoe zij een samenvatting moeten maken.	2	1	1	1
16. Ik leer mijn leerlingen hoe zij inhoudelijke vragen moeten stellen over de stof.	2		3	1
17. Ik leer mijn leerlingen hoe zij verbanden kunnen leggen en van losse begrippen een 'kapstokje' kunnen maken.	2		3	1

Tabel 1. Score leerstrategieën vooruitkijken, bijhouden, terugkijken, herhalen en verdiepen uit de beginmeting leerkrachten.

3.2.2 Resultaten deelvraag 5

De vijfde deelvraag luidt: 'Hoe zouden eigen doelen gecombineerd kunnen worden met voorgestructureerde doelen? Leerkrachten maken gebruik van concreet geformuleerde doelen tijdens de reken- en taallessen, maar zijn op dit moment niet bewust bezig met hoe zij dit formuleren van concrete doelen aan de leerlingen kunnen leren. De meerderheid van de leerkrachten weet hoe een doel volgens de SMART-formule geformuleerd moet worden, maar zij zien wel meer uitdagingen bij

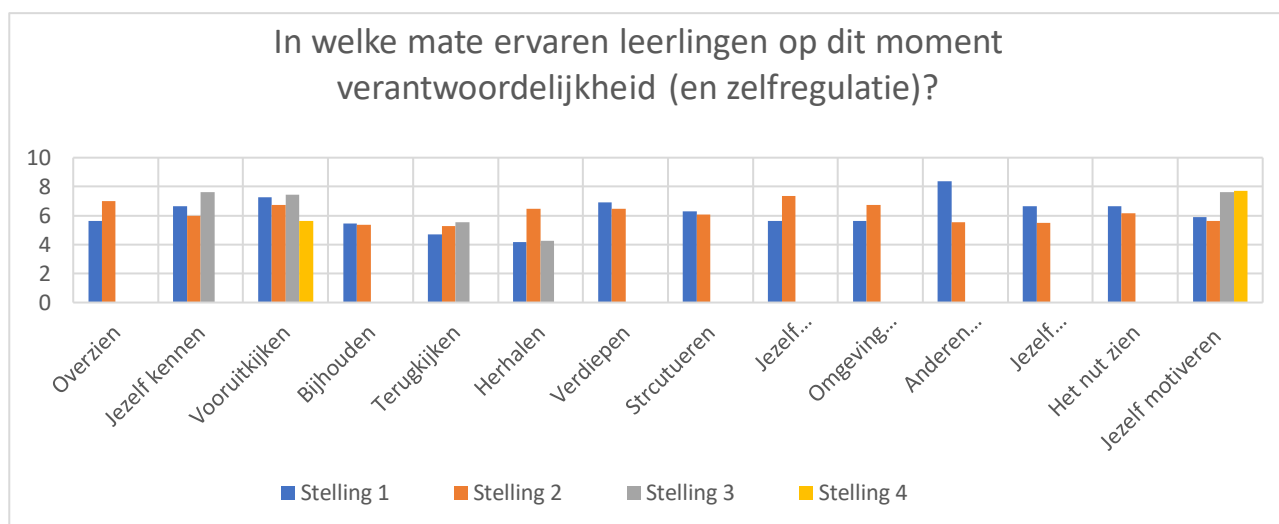
wereld oriënterende vakken. Uit het gesprek bleek dat de organisatorische kant als een obstakel wordt gezien. Eigen doelen worden interessant gevonden, met name bij vakken als wereldoriëntatie. Ook vanuit de visie en met zicht op het daltononderwijs willen de leerkrachten graag op zoek naar een plek voor het werken met eigen leerdoelen. Leerkrachten zien mogelijkheden rondom de methode van geschiedenis, deze methode biedt ruimte en tijd voor eigen doelen. Zij staan positief tegenover de combinatie tussen voorgestructureerde leerdoelen en eigen leerdoelen, wanneer de tijd en de organisatie het toe laat. Wanneer leerlingen gewend raken met het format kan er eventueel gekeken worden naar overkoepelende elementen tussen de methode en het werken met eigen leerdoelen. Bijvoorbeeld naar waar de methode hierin geïntegreerd kan worden. Dit is voor de leerkrachten een optie voor de lange termijn. Leerkrachten hebben op dit moment niet de juiste handvatten om leerlingen een concreet leerdoel te laten formuleren.

3.2.3 Resultaten deelvraag 6

De zesde deelvraag luidt: ‘In welke mate ervaren de leerlingen op dit moment verantwoordelijkheid (en zelfregulatie)? Uit Figuur 3 is op te merken dat de leerlingen van bovenbouwgroepen 5, 6 en 8 zichzelf gemiddeld voldoende beoordelen op de beheersing van de leerstrategieën die leiden tot zelfregulatie (Dijkstra, 2015). Dat betekent dat de leerlingen al een bepaalde mate van zelfregulatie ervaren. Uit Tabel 2 valt op te maken dat de leerlingen diverse antwoorden geven en er dus geen eenduidige ervaring hebben rondom de mate van zelfregulatie. Af te lezen is dat bij bijna elke strategie een bovengemiddelde score wordt behaald. Waarbij *anderen organiseren* het hoogst scoort. Strategieën die nog extra aandacht zouden kunnen vragen zijn *bijhouden*, *terugkijken* en *herhalen*.

Strategie	Laagste	Hoogste
Overzien	1	10
Jezelf kennen	1	10
Vooruitkijken	1	10
Bijhouden	1	10
Terugkijken	1	10
Herhalen	1	10
Verdiepen	1	10
Structureren	2	10
Jezelf kennen	1	10
Omgeving organiseren	1	10
Anderen organiseren	1	10
Jezelf vertrouwen	1	9
Het nut zien	1	10
Jezelf motiveren	1	10

Tabel 2. Overzicht diversiteit in de beginsituatie rondom zelfregulatie van de leerlingen



Figuur 3. Overzicht beginsituatie van de leerlingen rondom zelfregulatie

3.3 Conclusie contextonderzoek

3.3.1 Conclusie beginsituatie leerkrachten

De resultaten van het bevragen van de leerkrachten middels de vragenlijst en het interview, vormen samen de beginsituatie van de leerkrachten. Uit deze resultaten zal een conclusie gevormd worden die antwoord geeft op de volgende vragen: *‘In hoeverre stimuleren de leerkrachten zelfregulatie al bij de leerlingen?’* en *‘Hoe zouden eigen leerdoelen gecombineerd kunnen worden met voorgestructureerde doelen? Welke kennis hebben leerkrachten met betrekking tot het door leerlingen laten formuleren van leerdoelen?’*

Uit de resultaten van het bevragen van de leerkrachten middels de vragenlijst blijkt dat leerkrachten heel verschillende ervaringen hebben met de invulling van de leerstrategieën in de praktijk. Wat opviel was dat enkele leerkrachten nergens hebben gekozen voor het antwoord ‘nee’ of ‘n.v.t.’ en maar enkele keren voor het antwoord ‘soms’. Je zou kunnen zeggen dat deze leerkrachten de praktijk als nagenoeg perfect ervaren wanneer het gaat om de invulling van leerstrategieën en het stimuleren van zelfregulatie. Sociale wenselijkheid zou een rol gespeeld kunnen hebben bij het invullen van de vragenlijst. Wanneer er gekeken wordt naar de resultaten die de vragenlijst weergeeft zou je kunnen zeggen dat de meerderheid van de leerkrachten op basisschool X zich bewust is van de leerstrategieën en deze ook bewust soms of regelmatig inzetten in de klas. Zij stimuleren de zelfregulatie bij leerling in een bepaalde mate. De mate waarin nog groei mogelijk is zouden de strategieën kunnen zijn waar minder eenduidig en positief op geantwoord is: *bijhouden*, *herhalen* en *verdiepen*.

De leerkrachten van groep 5 en 6, de directeur en de daltoncoördinator zien eigen leerdoelen graag gecombineerd met voorgestructureerde doelen. Wanneer een methode dit qua ruimte toe laat moedigen deze leerkrachten het aan om in de overgebleven tijd te werken met en aan eigen leerdoelen. Wanneer leerlingen gewend zijn geraakt met het format zien leerkrachten het zitten om elementen uit voorgestructureerde doelen te integreren in een format waarin gewerkt wordt met eigen leerdoelen. Dit vergt organisatie, tijd en ruimte en is voor nu nog een te grote stap. Het ideaalbeeld voor nu zou zijn een hoofdstuk uit de methode verwerken met de klas en vervolgens een blok werken aan eigen leerdoelen. Qua tijd en ruimte is dit mogelijk bij het vak geschiedenis. Leerkrachten hebben behoefte aan handvatten rondom het werken met eigen leerdoelen. In het bijzonder wanneer het gaat om het

samen formuleren en het aanleren van de leerstrategieën. Leerkrachten geven aan dat de kennis nu minimaal is en gebaseerd op eigen kennis rondom het formuleren van een SMART-doel. Zij zien graag handvatten komen rondom het formuleren van leerdoelen op kindniveau.

3.3.2 Conclusie beginsituatie leerlingen

De resultaten van het bevragen van de leerlingen vormen de beginsituatie van de leerlingen. Uit deze resultaten zal een conclusie gevormd worden die antwoord geeft op de volgende vraag: *‘In welke mate ervaren de leerlingen op dit moment verantwoordelijkheid (en zelfregulatie)?*

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat leerlingen zichzelf gemiddeld inschatten als voldoende zelfregulerend. Zij geven hiermee aan de leerstrategieën te gebruiken en te beheersen. Leerlingen lijken weinig ervaring te hebben hiermee en schatten zichzelf dus misschien hoger in dan daadwerkelijk het geval is. Uit de resultaten valt ook op te merken dat leerlingen diverse antwoorden hebben gegeven. Er is daarnaast ook een grote diversiteit in antwoorden. Zo uiteenlopend dat bij meerdere voorbeelden score 1 en 10 tegelijk worden gegeven. Dat zou kind afhankelijk kunnen zijn, maar zou ook te maken kunnen hebben met zelfkennis en onbekendheid. Een conclusie op basis van deze factoren zou kunnen zijn dat de leerlingen zich op dit moment niet bewust zijn van de mate waarin zij zelfregulatie wel of niet ervaren. Een andere conclusie op basis van de resultaten die Figuur 3 weergeeft zou kunnen zijn dat de leerlingen uit de groepen 5, 6 en 8 gemiddeld voldoende zelfregulerend zijn en de leerstrategieën gebruiken en beheersen.

4. Ontwerp

In het volgende hoofdstuk wordt onderzoek gedaan naar het ontwerp. Het ontwerp is gebaseerd op zowel de generieke kennis als de context kennis uit het vooronderzoek. Deze kennis heeft geleid tot een conclusie en aan de hand van deze conclusies is er een ontwerp tot stand gekomen.

4.1 Verantwoording ontwerp

In deze paragraaf worden de doelen van het ontwerp beschreven. Dit zijn zowel innovatieve doelen als implementatie doelen. Tevens worden de ontwerp vragen en ontwerp criteria beschreven die leiden tot het uiteindelijke ontwerp.

4.1.1 Doelen van het ontwerp

Voor dit ontwerp is zowel een innovatie als een implementatie doel opgesteld. Het innovatiedoel is dat leerlingen met eigen leerdoelen leren werken binnen het vakgebied geschiedenis en dat leerkrachten leerlingen kunnen begeleiden bij het opstellen van en het werken met eigen leerdoelen. Het implementatiedoel is het vergroten van het gevoel van eigenaarschap bij leerlingen, in dit onderzoek gebeurt dit met de focus op het ontwikkelen van zelfregulatie.

4.1.2 Ontwerp vragen

Om de invloed van het ontwerp te meten zijn er een aantal ontwerp vragen opgesteld, die zowel aansluiten bij het innovatieproduct als het proces.

1. Wat heeft het ontwerp voor de leerkrachten bijgedragen aan het begeleiden van leerlingen rondom het stellen van en werken met eigen leerdoelen? (Innovatievraag)
2. Wat heeft het ontwerp voor de leerlingen bijgedragen aan het versterken van zelfregulatie en eigenaarschap? (Innovatievraag)
3. Hoe is de uitvoering van het ontwerp verlopen? (Implementatievraag).

4.1.3 Ontwerp criteria

Om in de bovenbouwgroepen op basisschool X meer te werken vanuit de leerlingen en samen met leerlingen concrete doelen te formuleren, en daarmee zelfregulatie en eigenaarschap te vergroten, wordt er een ontwerp gemaakt op basis van de volgende criteria:

- Concrete leerdoelen worden vanuit de leerling met ondersteuning van de leerkracht geformuleerd (Ter Horst & Martens, 2017).
- Leerdoelen worden geformuleerd middels de SMART-formule (Dijkstra, 2015).
- De leerkracht stelt zich op in de rol als coach, onder andere door het voeren van een coachingsgesprek en het stimuleren en aanleren van strategieën die leiden tot zelfregulatie (Slooter, 2018).
- Metacognitieve vaardigheden nemen een centrale plek in het ontwerp. De leerkracht stimuleert en leert de leerling om zichzelf metacognitieve vragen te stellen (Zimmerman, 2002).
- Het ontwerp wordt gebaseerd op leerstrategieën die zelfregulatie vergroten (Dijkstra, 2015). Deze leerstrategieën worden aangeleerd en de stappen die worden genomen in het ontwerp sluiten aan bij de veertien leerstrategieën.

- Door het ontwerp organisatorisch laagdrempelig te houden zal het haalbaar blijven voor de leerkrachten. Leerdoelen worden geclusterd en er zal een stappenplan komen om het stellen van eigen leerdoelen organisatorisch laagdrempelig te houden (*contextdeelvraag 5*).
- Het ontwerp is van toepassing op het vak geschiedenis. Leerkrachten zien tijd en mogelijkheden rondom deze methode (*contextdeelvraag 5*).
- Door reflectie een centrale plek te geven in het ontwerp worden leerlingen bewust van de mate waarin zij zelfregulatie ervaren (*contextdeelvraag 6*).

4.2 Beschrijving ontwerp

In deze paragraaf zal een beschrijving worden gegeven van het ontwerp. Dit ontwerp sluit aan op de conclusies uit het vooronderzoek en de opgestelde ontwerpcriteria. In deze paragraaf zal ook beschreven worden hoe het ontwerp innovatief is en hoe het geïmplementeerd zal worden in de praktijk.

4.2.1 Vormgeving en inhoud

Het ontwerp bestaat onder andere uit een handleiding voor leerkrachten. In de handleiding staan vier verschillende fases beschreven die het werken met eigen leerdoelen mogelijk maken. Naast deze handleiding voor leerkrachten zijn er een aantal stappenplannen bijgevoegd, zowel voor de leerling als voor de leerkracht. Tijdens de activiteiten zijn de leerkrachten bewust bezig met het bevorderen van zelfregulatie door middel van het aanleren en stimuleren van leerstrategieën (Dijkstra, 2015).

Er zijn vier fases/stappen in dit ontwerp die doorlopen moeten worden om het werken met eigen leerdoelen mogelijk te maken: inspireren, doelen stellen, werken met eigen doelen en presenteren en evalueren. Elke stap neemt een eigen hoeveelheid tijd in beslag, beschreven in de uitgebreide versie van het ontwerp bijgevoegd in bijlage F. Met de innovatie waarop dit ontwerp gericht is wordt het uiteindelijk mogelijk voor leerkrachten om samen met leerlingen doelen te formuleren en aan deze doelen te werken. Met als uiteindelijke doel de groei van zelfregulatie en het gevoel van eigenaarschap. De onderzoeker zal een presentatie geven over het ontwerp om de leerkrachten bekend te maken met het format op maandag 20 april. Materialen worden na deze presentatie overgedragen aan de leerkrachten van groep 5, 6 en 8 en zij krijgen de kans deze te bekijken en eventuele vragen te stellen. Vervolgens zouden de leerkrachten in de praktijk zelf met het format aan de slag kunnen. Het ontwerp is innovatief omdat het een basis is om het werken met eigen leerdoelen mogelijk te maken. Deze innovatie past bij het daltononderwijs en is gewild door de leerkrachten in de school om hun onderwijs te blijven ontwikkelen. Door een duidelijk en doordacht format af te leveren op de basisschool hebben de leerkrachten handvatten om zelf hiermee aan de slag te gaan.

1) Inspireren

Bij stap 1 is het de bedoeling dat de leerkracht de leerling inspireert over een nieuw onderwerp of thema. Je maakt een opstap naar het gepersonaliseerde leren en je biedt een mogelijkheid voor een programma op maat. Het gezamenlijk stellen van inhoudelijke vragen over de lesstof en het onderwerp wordt als zeer belangrijk gezien door Slooter (2018).

2) Doelen stellen

Wanneer leerlingen geïnspireerd en gemotiveerd zijn is het tijd om doelen te stellen. Een methode die hierbij gebruikt kan worden is de SMART-formule (Dijkstra, 2015). De leerkracht geeft een lesvorm waarin hij de leerlingen mogelijkheden biedt om leerdoelen te formuleren aan de hand van een stappenplan gebaseerd op de SMART-formule. Deze doelen worden gesteld naar aanleiding van de onderwerpen die in les 1 aan bod zijn gekomen. Belangrijk om mee te nemen bij het formuleren van de doelen zijn de zeven criteria die Bakx, Ros en Teune (2012) benoemen. Wanneer er een leerdoel geformuleerd is wordt er geclusterd en worden er groepjes gemaakt naar aanleiding van doel en interesses.

3) Werken met eigen doelen

Wanneer er doelen geformuleerd zijn, kan er gewerkt worden aan de doelen. Het is de taak van de leerkracht om een uitdagende en stimulerende leeromgeving te creëren. Daarbij biedt de leerkracht de leerlingen inzicht in mogelijkheden, zorgt hij voor uitdagende en vernieuwende leermaterialen en houdt hij rekening met de verschillende niveaus en interesses van de leerlingen (Scheepens & Bakx, 2016). De leerkracht is essentieel in het begeleiden en opstarten van zelfregulerende processen. Zelfregulatie komt niet spontaan op gang. Een leerling moet zich bewust zijn van de stappen die hij neemt. De leerlingen werken gedurende twee à drie momenten aan hun leerdoel. Tussendoor vindt er een coachingsgesprek/tussenevaluatie plaats. De coach stelt bewust metacognitieve kernvragen (Berends & Wolthuis, 2014).

4) Presenteren en evalueren

Tijdens de vierde stap presenteert ieder groepje aan elkaar wat zij gedaan en geleerd hebben. Zij reflecteren in hun presentatie op het proces en op het leerdoel wat zij vooraf hebben opgesteld. Ook laten zij zien dat ze inzien en herzien welke aanpassingen eventueel gemaakt moeten worden voor een volgende keer. De reflectie op het leerdoel staat centraal. Hebben we het leerdoel in de eerste plaats goed geformuleerd? Is er gekozen voor de juiste werkwijze die aansloot bij het leerdoel? Belangrijk is dat leerlingen ook antwoord kunnen geven op de 'waarom wel of waarom niet' vraag. Binnen het ontwerp zullen er een aantal vragen opgesteld worden die de leerkracht kan helpen bij het samen reflecteren met de leerlingen op zowel proces als leerdoel.

4.2.2 Implementatie

De uitvoering van het ontwerp is komen te vervallen door omstandigheden rondom het Corona virus (COVID-19). In plaats van de uitvoering in de praktijk is er gekozen voor een presentatie van het ontwerp waarbij collega's worden geïnspireerd. Het ontwerp is tevens direct te implementeren in de praktijk wanneer scholen weer opengaan. Tijdens de presentatie wordt de vormgeving en inhoud van het ontwerp gepresenteerd. Onderdelen worden gerelateerd naar eerdere elementen uit het onderzoeksproces en toepassingsmogelijkheden worden gegeven door de onderzoeker. Om het ontwerp te beoordelen is er een beoordelingsinstrument ontworpen. Betrokken leerkrachten beoordelen het ontwerp met dit instrument en gaan onder andere denkbeeldig na hoe ze het ontwerp

zouden kunnen uitvoeren in de praktijk. Daarbij gebruiken zij handvatten gegeven in de presentatie en tevens het ontwerp met de daarbij horende werkbladen en stappenplannen.

5. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt onderzoek gedaan naar het ontwerp. De volgende ontwerp vragen zullen verantwoord en beantwoord worden in dit hoofdstuk:

1. Wat heeft het ontwerp voor de leerkrachten bijgedragen aan het begeleiden van leerlingen rondom het stellen van en werken met eigen leerdoelen? (Innovatievraag)
2. Wat heeft het ontwerp voor de leerlingen bijgedragen aan het versterken van zelfregulatie en eigenaarschap? (Innovatievraag)
3. Hoe is de uitvoering van het onderzoek verlopen? (Implementatievraag)

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Zoals in paragraaf 4.2 is beschreven was het niet mogelijk het ontwerp uit te voeren in de praktijk in verband met omstandigheden rondom het Corona virus (COVID-19). Door deze omstandigheden zal er op een andere manier onderzoek gedaan worden naar het ontwerp, middels een presentatie en een feedbackinstrument. In deze paragraaf wordt de procedure, de deelnemers, de instrumenten en het materiaal rondom het beantwoorden van de ontwerp vragen beschreven. De innovatievragen zullen zo veel mogelijk beantwoord worden met de ontvangen feedback. De implementatievraag wordt een evaluatie en deze zal beantwoord worden met een evaluatiegesprek en vragen in het feedbackinstrument. In plaats van de uitvoering van het ontwerp, wordt er geëvalueerd op de uitvoering van het onderzoek in zijn geheel.

5.1.1 Innovatie met betrekking tot de leerkrachten

Procedure

Om antwoord te geven op de innovatievraag met betrekking tot de leerkrachten is er gekozen voor een presentatie. Deze presentatie vindt plaats op 20 april in het gebouw van basisschool het Anker. Daarbij zullen drie deelnemers in het lokaal aanwezig zijn tijdens de presentatie en zullen twee deelnemers meekijken via een Teams vergadering. In de presentatie zal het ontwerp gepresenteerd worden. De inhoud, de vormgeving, de doelen van het ontwerp en het vooronderzoek met daarbij de ontwerp criteria zullen worden behandeld. Vervolgens zal de onderzoeker toepassingsmogelijkheden geven en daarbij enkele voorbeelden laten zien. Ook het feedbackinstrument wordt gepresenteerd en uitgelegd. De presentatie vindt plaats in het lokaal van groep 8. Voorafgaand aan de presentatie krijgen de leerkrachten het ontwerp aangereikt en daarbij ook het feedbackinstrument. Vervolgens zal de presentatie van gedurende twintig minuten gehouden worden, daarna krijgen leerkrachten de kans eventuele vragen te stellen en het feedbackinstrument in te vullen. Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij het feedbackinstrument eerlijk en volledig invullen en het uiterlijk vrijdag 24 april weer inleveren.

Deelnemers

Om onderzoek naar het ontwerp te doen wordt er gebruik gemaakt van een feedbackinstrument. Dit feedbackinstrument is ontworpen met zicht op het ontwerp en de presentatie die de onderzoeker gegeven heeft. Bij deze presentatie zullen vijf collega's aanwezig zijn. Het onderzoek richt zich op

de groepen 5, 6 en 8. De leerkrachten van de groepen 5 en 6 zijn aanwezig bij de presentatie, even als de directeur van basisschool X, de daltoncoördinator als vakinhoudelijk expert en de intern begeleider. De daltoncoördinator is gekozen als vakinhoudelijk expert omdat het onderzoek grote overlap heeft met het daltononderwijs. Zelfregulatie en eigenaarschap is zowel voor het onderzoek als het daltononderwijs een speerpunt. Tevens is zij betrokken geweest bij het verloop van het onderzoek en is het ook daarom een logische keus dat de daltoncoördinator fungeert als vakinhoudelijk expert. Van de vakinhoudelijk expert en de leerkrachten van groep 5 en 6 wordt verwacht dat zij het feedbackinstrument invullen. De intern begeleider en de directeur zijn vrij om eventueel een feedbackinstrument in te vullen.

Instrumenten

Voor het ontvangen van feedback van de deelnemers is een feedbackinstrument ontworpen. Dit feedbackinstrument bestaat uit drie delen: inhoudelijke feedback op het ontwerp, werken met het ontwerp (implementatie) en organisatie. De vragen die zijn opgenomen in het feedbackinstrument zijn geformuleerd op basis van de uitgangspunten en doelen van het ontwerp, de context van de school en de kansen en bedreigingen van het ontwerp. In het feedbackinstrument hebben de leerkrachten meerdere malen de keuze te antwoorden met: 'niet', 'nauwelijks', 'voldoende', 'goed' en 'uitstekend'. Daarnaast wordt er bij enkele vragen gevraagd om een toelichting. Dit feedbackinstrument is te vinden in bijlage G.1.

Materiaal

Bij de presentatie wordt gebruik gemaakt van een PowerPoint waarin enkele steekwoorden en voorbeelden in geplaatst zullen worden. Tevens wordt er gebruik gemaakt van het ontwerp en de daarbij horende werkbladen en stappenplannen.

Analyse

Naderhand zullen de ingevulde feedbackformulieren geanalyseerd worden. Er zal een overzicht gemaakt worden van de gegeven antwoorden. Vervolgens zullen de gegevens met elkaar vergeleken worden. Uit alle gegevens zal blijken hoe de leerkrachten tegen het ontwerp aankijken en of zij er mee uit de voeten zouden kunnen. De eventuele toelichtingen worden als zeer waardevol gezien en zullen ook zeker meegenomen worden in de analyses en de conclusies.

5.1.2 Innovatie met betrekking tot de leerlingen

De volgende ontwerpvrage zal helaas niet naar behoren beantwoord kunnen worden:

- Wat heeft het ontwerp voor de leerlingen bijgedragen aan het versterken van zelfregulatie en eigenaarschap? (Innovatievraag)

Omdat het in de huidige situatie niet mogelijk is de bovenstaande innovatievraag te beantwoorden is er gekeken naar een tegemoetkoming. Daarbij is besloten een aantal leerlingen een reactie te laten geven op het ontwerp. Met betrekking tot dit voorstel wordt hieronder de procedure, de deelnemers, de instrumenten en de manier van analyseren beschreven.

Procedure

Op donderdag 23 april zullen drie leerlingen van basisschool X worden bevraagd naar hun mening over het ontwerp. Dit natuurlijk op kindniveau. Het is niet mogelijk om deze ontwerpvrage te beantwoorden zoals gehoopt was. Daarom is er gekozen voor een tussenweg, waarbij drie leerlingen hun mening geven over het ontwerp. Daarbij maken zij vergelijkingen met de huidige situatie en proberen zij zich in te denken hoe een geschiedenisles eruit zou zien in de toekomst met gebruik van het ontwerp. Deze bevraging vindt in ontspannen sfeer plaats, wederom in het lokaal van groep 8. De leerlingen krijgen de kans de stappenplannen en werkbladen van het ontwerp te bekijken. De onderzoeker zal een toelichting geven en enkele vragen stellen. De leerlingen krijgen de kans om vrij op deze vragen te reageren.

Deelnemers

De innovatie met betrekking tot de leerkrachten zal gemeten worden middels een feedbackinstrument. De innovatie met betrekking tot de leerlingen is moeilijker te meten omdat leerlingen niet naar school komen in de huidige situatie. Daarom is er besloten een drietal leerlingen te vragen uit de groepen 5, 6 en 8 die in deze periode regelmatig op school zijn voor opvang, in verband met ouders met vitale beroepen. Het gaat hier om een meisje uit groep 5, een jongen uit groep 6 en een jongen uit groep 8.

Instrumenten

Om een reactie van de leerlingen te krijgen is er gekozen voor het stellen van een aantal vragen rondom het ontwerp. Dit zijn open vragen waarop de leerlingen een open en eerlijk antwoord mogen geven. Het format heeft iets weg van een groepsgesprek. Leerlingen worden gestimuleerd ook samen te kijken en op elkaar te reageren zodat er een gesprek ontstaat. Tussendoor zal de onderzoeker af en toe enkele vooraf gedefinieerde impuls vragen stellen. Deze opbouw is te vinden in bijlage G.2.

Analyse

Naderhand zal de onderzoeker de opnameapparatuur beluisteren om hier een volledige verslaglegging van te maken. De onderzoeker zal de meningen van de leerlingen in kaart brengen en deze waar mogelijk met elkaar vergelijken. De gegevens worden gepresenteerd en er worden conclusies getrokken. Als het mogelijk is wordt er met behulp van de gegevens antwoord gegeven op de ontwerpvrage die gaat over de innovatie met betrekking tot de leerlingen.

5.1.3 Evaluatie

Procedure

Het derde deel van het feedbackinstrument gaat over de organisatie en het verloop van het onderzoek. Dit onderdeel is opgesteld om mee te nemen in de evaluatie rondom het proces. De leerkrachten die deel een en twee na de presentatie invullen, zullen ook het derde deel over de organisatie invullen. Dit vindt plaats in week 17. De leerkrachten vullen afzonderlijk van elkaar het feedbackinstrument in en leveren die daarna volledig in bij de onderzoeker.

Naast het feedbackinstrument is er gekozen voor het voeren van een evaluatiegesprek met de betrokken leerkrachten. Dit gesprek zal na het invullen van de feedbackinstrumenten plaatsvinden. Input voor dit gesprek zijn de antwoorden die in het feedbackinstrument gegeven zijn. Daarnaast zal de onderzoeker enkele vragen stellen over het verloop van het onderzoek en wordt er van de leerkrachten verwacht dat zij ervaringen delen. Tijdens het gesprek maakt de onderzoeker

aantekeningen, tevens wordt het gesprek opgenomen met toestemming van de betrokken leerkrachten. Het format lijkt op dat van een groepsgesprek, waarin leerkrachten vrij met elkaar en met de onderzoeker praten.

Deelnemers

De implementatie wordt in de huidige situatie behandeld als evaluatie. Hierbij komt de focus te liggen op het proces. Er zal geëvalueerd worden om de procesvraag te beantwoorden. De personen die met de onderzoeker evalueren zijn de leerkrachten van groep 5 en 6 en de daltoncoördinator. Deze drie partijen zijn tijdens het verloop van het onderzoek het meest betrokken geweest. Zij hebben ook al eerder input gegeven en daarom is het een logische stap deze leerkrachten mee te nemen in de evaluatie rondom het proces. Tijdens het groepsgesprek zijn dezelfde leerkrachten aanwezig. Wederom omdat deze leerkrachten tijdens het verloop van het onderzoek nauw betrokken waren.

Instrumenten

Voor het ontvangen van feedback rondom de procesvraag (implementatie) wordt tevens het ontworpen feedbackinstrument gebruikt. Het derde deel is volledig gericht op de organisatie en het verloop van het onderzoek. Deze vragen zijn gerelateerd aan de 360 graden feedback (Kouzes & Posner, 2005). Voor het groepsgesprek worden enkele vragen voorbereid naar aanleiding van de feedbackinstrumenten. De nadruk ligt op het toelichting geven van enkele gegeven antwoorden.

Analyse

Naderhand zullen de ingevulde feedbackformulieren geanalyseerd worden. Er zal een overzicht gemaakt worden van de gegeven antwoorden. Vervolgens zullen de gegevens met elkaar vergeleken worden. Uit de gegevens van deel drie zal blijken hoe de leerkrachten het proces hebben ervaren. De toelichtingen die worden gegeven bij de eerste vraag uit deel drie worden als zeer waardevol gezien en zullen zeker meegenomen worden in de presentatie van de gegevens en de conclusies. Na het groepsgesprek zal de onderzoeker de opnameapparatuur beluisteren en hier een volledige verslaglegging van doen. Deze gegevens zullen vervolgens geanalyseerd worden. Relevante toelichtingen en antwoorden zullen meegenomen worden in de presentatie van de gegevens en de conclusies.

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp gepresenteerd. De resultaten hebben betrekking op de volgende innovatievragen en implementatievraag:

1. Wat heeft het ontwerp voor de leerkrachten bijgedragen aan het begeleiden van leerlingen rondom het stellen van en werken met eigen leerdoelen? (Innovatievraag)
2. Wat heeft het ontwerp voor de leerlingen bijgedragen aan het versterken van zelfregulatie en eigenaarschap? (Innovatievraag)
3. Hoe is de uitvoering van het onderzoek verlopen? (Implementatievraag)

Het driemaal ingevulde feedbackinstrument is te vinden in bijlage H.

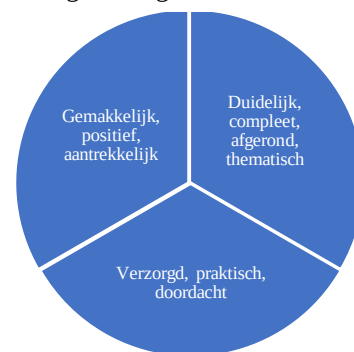
De implementatievraag is aangepast naar aanleiding van het niet uit kunnen voeren van het ontwerp. Het ontwerp is gepresenteerd in plaats van uitgevoerd. Zie voor nadere toelichting paragraaf 5.1. In

plaats van onderzoek te doen naar het ontwerp, wordt er gekeken naar de uitvoering van het onderzoek in zijn geheel.

5.2.1 Resultaten innovatie met betrekking tot de leerkrachten

Over het algemeen kijken de leerkrachten heel positief naar het ontwerp. Dat is onder andere te zien in tabel 5 waarin de gegevens van deel a en b van het feedbackinstrument zijn gepresenteerd. De leerkrachten beoordelen elk onderdeel minimaal voldoende. Zij geven aan dat het ontwerp een goede aansluiting heeft met het daltononderwijs. Zowel voor het onderzoek als voor het daltononderwijs zijn zelfstandigheid en verantwoordelijkheid een speerpunt. Ook het formuleren van eigen leerdoelen sluit heel goed aan bij dalton. De leerkrachten zijn het erover eens dat het ontwerp goed toe te passen is op verschillende thema's, waarbij het bij het ene thema gemakkelijker zal zijn dan bij het andere. Ook zijn de leerkrachten tevreden over de plek die metacognitieve vaardigheden innemen in het ontwerp. Zij geven aan dat dit duidelijk terugkomt in de stappenplannen en in de handleiding. Het doel van dit onderzoek is om zelfregulatie en het gevoel van eigenaarschap te vergroten. Alle leerkrachten zijn het erover eens dat dit ontwerp daar voldoende tot goed aan bijdraagt. Wel blijven zij kritisch ten opzichte van de houding die de leerkracht zal moeten aannemen in het ontwerp. Het moet namelijk niet te vrij zijn, het is goed dat er check momenten zijn en dat er genoeg begeleiding en houvast is in de handleiding. De handleiding vinden zij duidelijk, er zijn geen punten die zij missen. De leerkrachten geven aan dat ze het zien zitten om dit uit te proberen in de praktijk. Zij zien kansen met betrekking tot het verhogen van de motivatie, interactief onderwijs en leren van en met elkaar. Een bedreiging zou kunnen zijn dat het te zelfstandig wordt waarbij leerlingen te veel vrijgelaten worden. De leerkrachten vinden het daarom belangrijk om een vinger aan de pols te houden en invloed te hebben op het formuleren van leerdoelen, om te voorkomen dat deze te oppervlakkig zullen zijn. De daltoncoördinator geeft nog aan dat het belangrijk is om de verschillen tussen de leerlingen duidelijk voor ogen te houden, zodat zwakke leerlingen die niet tot onderzoeken kunnen komen niet gaan zwemmen. In figuur 4 is te zien welke gedachtes er bij de leerkrachten op kwamen na het luisteren naar de presentatie en het zien van het ontwerp.

Figuur 4. Algemene gedachtes over het ontwerp



5.2.2 Resultaten innovatie met betrekking tot de leerlingen

Zoals in paragraaf 5.1 vermeld is het niet mogelijk om deze ontwerp vraag naar behoren te beantwoorden. Wel hebben er drie leerlingen uit de groepen 5, 6 en 8 een reactie gegeven op het ontwerp. Deze reacties geven slechts een indruk en kunnen niet worden gezien als een valide antwoord op de tweede innovatievraag. De leerlingen gaven aan dat ze herkenning zien met de opbouw van de doelen die ze kennen uit de rekenen, taal en spelling vakken. Het lijkt hen leuk om samen ergens aan te werken als je dezelfde dingen leuk vindt. Ook geven zij aan dat deze opzet hen leuker lijkt dan de huidige vorm waarbij zij teksten lezen en opdrachten maken op de Chromebook. S. de leerling uit groep 8 geeft aan dat hij het ook veel leuker vindt om zelf naar informatie op zoek te gaan en zelf te kiezen welke verwerkingsvorm hij hierbij wil gebruiken. De onderzoeker stelde hun de vraag of zij aan de slag zouden kunnen met het stappenplan en of ze dat zelfstandig zouden kunnen.

Alle drie de leerlingen denken dat het hun wel zou lukken met behulp van het stappenplan. K. de leerling uit groep 6 geeft aan dat hij het wel ziet zitten als hij dan samen mag werken met zijn beste vriend. S. uit groep 8 denkt dat er ondanks het stappenplan nog steeds wel veel vragen zullen worden gesteld. Vooral over wat er van je wordt verwacht. Hij geeft ook aan dat hij het moeilijk vindt om in te schatten hoeveel tijd hij nodig heeft. Over het algemeen kijken zij positief naar het ontwerp en geven zij aan dat ze het leuk zouden vinden om het uit te proberen. Op deze manier lijkt het hun leuker dan de geschiedenislessen in de huidige situatie.

	Groep 5	Groep 6	Daltoncoördinator
2. Daltononderwijs	Uitstekend	Uitstekend	Uitstekend
3. Toepassen	Goed	Goed	Goed
4. Metacognitieve vaardigheden	Uitstekend	Uitstekend	Uitstekend
5. Zelfregulatie vergroten	Goed	Goed	Voldoende
7. Een goede basis	Goed	Goed	Goed
8. Vak inhoud geschiedenis	Goed	Voldoende	Voldoende
9. Relatie, competentie, autonomie	Voldoende	Goed	Goed
10. Duidelijk geschreven	Goed	Goed	Voldoende
12. Uitvoering haalbaar	Goed	Uitstekend	Goed
13. Inzetten volgend jaar	Goed	-	-

Tabel 5. Gegevens deel a en b feedbackinstrument

5.2.3 Resultaten evaluatie

De leerkrachten kijken over het algemeen positief terug op het verloop van het onderzoek. Wel geven zij aan dat ze in het opstarten van het onderzoek en de eerste fase communicatie misten vanaf de kant van de onderzoeker. Naderhand werd het gevoel van betrokken zijn groter, bijvoorbeeld toen de onderzoeker aan de slag ging met de context deelvragen en daarbij om gegevens uit de praktijk vroeg. De leerkrachten gaven aan dat zij het leuk vonden om bij het onderzoek betrokken te zijn en dat zij het ook leuk vonden dat ze zelf op deze manier weer nieuwe dingen leerden. Ze hebben bewondering voor de manier waarop de onderzoeker blijft aansluiten bij het daltononderwijs en de visie van de school. Dat geeft een prettig gevoel. Ook wanneer het gaat over de algehele periode waarin er onderzoek is gedaan geven zij aan dat zij de sfeer altijd prettig hebben gevonden. De onderzoeker stond open voor ideeën en feedback. Tijdens het groepsgeprek, wanneer het ging over wat de leerkrachten anders hadden gedaan als zij de onderzoeker waren geweest, kwam nog naar voren dat zij tussendoor updates gemist hadden. Zij zagen kansen in de teamvergadering bijvoorbeeld, waar een korte update gewenst zou zijn. Ook voor collega's die minder betrokken waren, op die manier weten zij wel wat er speelt. De daltoncoördinator gaf aan dat zij een stukje waardering op schoolniveau miste nadat alle leerkrachten de vragenlijst hadden ingevuld. In het groepsgeprek kwam dit naar voren en gaven andere leerkrachten aan dat zij dat bedankje persoonlijk hadden ontvangen. Het uitspreken van de waardering in bijvoorbeeld een teamvergadering had de daltoncoördinator graag gezien. Ook een terugkoppeling ontbrak bij de leerkrachten die niet nauw betrokken waren bij het onderzoek. Zij hadden de vragenlijst ingevuld, maar hebben verder weinig updates gehad over hoe nu verder. Dit zou een kans zijn voor een volgende keer. In tabel 6 is te zien hoe de leerkrachten reageren op de vragen gericht op de organisatie en het proces.

	Groep 5	Groep 6	Daltoncoördinator
18. Teamleden betrokken	Goed	Goed	Voldoende
19. Teamleden op de hoogte gehouden	Goed	Voldoende	Nauwelijks
20. Waardering en steun	Goed	Goed	Voldoende

Tabel 6. Gegevens deel c feedbackinstrument

5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf zullen vanuit de resultaten conclusies worden getrokken die uiteindelijk een antwoord vormen op de volgende ontwerp vragen:

1. Wat heeft het ontwerp voor de leerkrachten bijgedragen aan het begeleiden van leerlingen rondom het stellen van en werken met eigen leerdoelen? (Innovatievraag)
2. Hoe is de uitvoering van het onderzoek verlopen? (Implementatievraag)

5.3.1 Conclusie innovatievraag met betrekking tot de leerkrachten

De leerkrachten geven aan dat zij veel baat hebben bij deze volledige en duidelijke handleiding. Op alle vlakken sluit het goed aan bij hun wens en bij hetgeen wat zij voor ogen hadden. De leerkrachten geven aan dat metacognitieve vaardigheden en de leerstrategieën die zelfregulatie stimuleren een goede plek hebben gekregen in het ontwerp. Deze plek is zowel duidelijk voor leerkracht als voor de leerling en voor beide biedt het handvatten. Zij zien veel mogelijkheden rondom het format van dit ontwerp. Onder andere als het gaat om het verhogen van de motivatie, het interactieve leren, het van en met elkaar leren en natuurlijk het vergroten van het gevoel van eigenaarschap. De leerkrachten geven ook aan dat zij veel kansen zien in de begeleiding van leerkracht naar leerling. Hier zijn duidelijke checkmomenten voor opgenomen in het ontwerp zodat leerlingen niet te vrij worden gelaten, maar nog wel structuur ervaren. Dit vinden zij prettig en belangrijk. Over het algemeen geven de leerkrachten aan dat de duidelijke en volledige handleiding het voor hen mogelijk maakt om met dit format aan de slag te gaan, allereerst binnen de wereldoriëntatie vakken. Voor hen heeft ontwerp veel bijgedragen aan het mogelijk maken van het formuleren van en werken met eigen leerdoelen, zowel voor de leerkracht als voor de leerling.

Daarnaast gaven de leerlingen aan dat zij het ook zien zitten om met dit format geschiedenislessen te krijgen. Zij zien voordelen in het samenwerken rondom thema's die beide partijen interesseren en vinden het aantrekkelijk dat zij zelf mogen kiezen wat voor verwerking zij aan hun leerdoel koppelen.

5.3.2 Conclusie evaluatie

Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten over het algemeen positief zijn over het proces van het onderzoek. Zij gaven aan dat zij in de eerste fase contact tussen onderzoeker en leerkrachten gemist hebben. De uitvoering van de eerste fase had dan ook soepeler kunnen verlopen wanneer er meer gecommuniceerd was. De leerkrachten vonden het een gemis dat zij in deze fase niet hebben kunnen meedenken. Naarmate het onderzoek vorderde hadden zij het gevoel wel heel betrokken te zijn bij het onderzoek. De uitvoering van de tweede en derde fase verliep dan ook heel soepel en prettig. Leerkrachten gaven aan dat ze het prettig en leuk vonden om zelf ook mee te denken en input te geven. Op die manier zijn zij ook weer nieuwe dingen aan het leren en dat gevoel werd als zeer prettig ervaren onder de leerkrachten. Ook de manier waarop de onderzoeker aansluiting probeerde te vinden met de visie en de uitgangspunten van de school deed de leerkrachten goed. Zij

ervoeren tijdens de uitvoering van het onderzoek een ontspannen en open sfeer, waarin zij zelf ook ideeën konden aandragen. “Dat maakte het allemaal nog fijner voor beide partijen”.

5.3.3 Conclusie hoofdvraag

Aan het eind van dit onderzoek rest nog het beantwoorden van de hoofdvraag: ‘Hoe kunnen leraren leerlingen begeleiden bij het formuleren van en werken met eigen leerdoelen binnen het vakgebied geschiedenis? Met de resultaten van de literatuurstudie, het vooronderzoek en het onderzoek naar het ontwerp zal een antwoord worden gevormd op de hoofdvraag.

Te beginnen met het belang van het op de juiste manier formuleren van een leerdoel. Een leerdoel moet concreet en eenduidig zijn, transparant, duidelijk, gebaseerd op de beginsituatie, meetbaar, net iets boven niveau en uitdaging bieden (Ter Horst & Martens, 2017). De SMART-formule leent zich hier goed voor (Dijkstra, 2015). Uit de literatuurstudie blijkt dat het gebruik van leerstrategieën zelfregulerend leren versterkt (Dijkstra, 2015). Tekortkomingen in het proces van zelfregulatie vallen vaak te wijden aan een gebrek aan metacognitieve vaardigheden (Zimmerman, 2002). Hier zou de aandacht van de leerkracht dus op gevestigd moeten zijn. De leerkracht zal zich in zes verschillende leerkracht rollen moeten kunnen verplaatsen, bovenal de rol van coach is van belang voor zelfregulerende processen. De coach maakt gepersonaliseerd leren mogelijk, is doelgericht en zelfverzekerd. Kijkend naar het contextonderzoek is te zien dat de leerkrachten zich al in bepaalde mate bezighouden met leerstrategieën. Zij misten echter de kennis rondom het formuleren van en werken met eigen leerdoelen en de rode draad. Door middel van het ontwerp hebben de leerkrachten die rode draad gekregen voor de groepen 5 t/m 8. De kennis en de handvatten waar zij behoefte aan hadden zitten hierin verwerkt. Met behulp van de handleiding en de stappenplannen kunnen zij zelfregulerende processen opzetten en leerlingen begeleiden in het formuleren van en werken met eigen leerdoelen, dat blijkt uit de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp. De handleiding bevat verschillende elementen die van belang zijn, zowel op organisatorisch gebied als inhoudelijke elementen uit de literatuur. Het onderzoek heeft dus uiteindelijk een oplossing opgeleverd voor het praktijkprobleem. In dit onderzoek zijn verschillende kanten van het zelfregulerend leren belicht en is er gefocust op het formuleren van en werken met eigen leerdoelen. De leerkrachten kunnen naar aanleiding van dit onderzoek aan de slag met het formuleren van en werken met eigen leerdoelen in de klas. De handleiding en de stappenplannen komen ten goede aan de implementatie. Deze zal in veelvoud op de school achtergelaten worden, waardoor andere leerkrachten deze in de toekomst ook kunnen gebruiken.

6. Discussie

Naar aanleiding van de conclusies uit hoofdstuk 5, worden hier in hoofdstuk 6 de mogelijke beperkingen van het onderzoek gepresenteerd, evenals discussiepunten, vervolgvragen, suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk.

6.1 Mogelijke beperkingen

Gedurende de uitvoering van het onderzoek brak in de wereld het Corona virus uit (COVID-19). Met als gevolg dat de basisscholen in Nederland van 16 maart tot en met 11 mei gesloten zijn. Fysiek onderwijs is op die manier natuurlijk niet mogelijk. Digitaal onderwijs was hier de vervanger van. De betreffende basisschool heeft besloten de focus te leggen op rekenen, taal en spelling in deze periode. Een uitvoering van het ontwerp was op deze manier dus niet mogelijk. Dit is een beperking van het onderzoek, want daardoor heeft de uitvoering van het ontwerp in de praktijk niet plaats kunnen vinden. De resultaten komen vanuit feedback die de leerkrachten hebben gegeven op het ontwerp en de presentatie. De conclusies zijn ook hierop gebaseerd. Er zijn dus geen resultaten van het uitvoeren in de praktijk en hier kunnen dan ook geen conclusies uit getrokken worden. Een andere beperking van het onderzoek is de ziekte van de leerkrachten uit groep 7 en 8. De leerkracht van groep 7 was al sinds het begin van het schooljaar ziek uitgevallen. Vanaf het begin is dus ook besloten groep 5 mee te nemen in het onderzoek en groep 7 te laten vallen. Halverwege het schooljaar viel de duo leerkracht van de onderzoeker uit, de leerkracht van groep 8. Hierdoor is zij geen respondent geweest van de beantwoording van de context deelvragen. De respondenten werden hierdoor ook beperkt. Dit zou als een mogelijke beperking kunnen worden gezien. Een laatste mogelijke beperking is de vragenlijst en het feedbackinstrument. Beide zijn ontworpen voor dit onderzoek. Ze zijn wel gebaseerd op relevante literatuur passend bij dit onderzoek.

6.2 Discussiepunten

Naast de beperkingen van het onderzoek zijn er ook discussiepunten geformuleerd. Ten eerste kan er kritisch gekeken worden naar de literatuur rondom zelfregulatie. Deze focust zich namelijk veel op één bron, namelijk Dijkstra (2015). Een groot deel van het onderzoek is gebaseerd op de leerstrategieën die hij aandraagt in zijn theorieën. Hierdoor zou het zo kunnen zijn dat niet alle aspecten van het begrip zelfregulatie voldoende vanuit verschillende perspectieven is belicht. Daarnaast werd de beginsituatie van de leerkrachten gemeten middels een vragenlijst welke ook is gebaseerd op dezelfde leerstrategieën die zelfregulatie bevorderen (Dijkstra, 2015). Deze beginsituatie is dus wederom gebaseerd op dezelfde leerstrategieën. Hierdoor zou het zo kunnen zijn dat de beginsituatie niet volledig is gemeten. Aan de andere kant zijn de leerstrategieën wel een fundament voor zelfregulerend leren en is het doel van dit onderzoek tevens een fundament bouwen voor het stimuleren van zelfregulatie. Bij het bevragen van de leerkrachten kan er sprake zijn geweest van sociale wenselijkheid. Aangezien de leerkrachten zichzelf moesten beoordelen kan het zijn dat zij hun competenties hebben overschat ofwel onderschat. Dit maakt dat de resultaten rondom deze deelvraag mindervalide zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Vervolgens hebben de leerkrachten tijdens het groeps gesprek hun ideeën en meningen gedeeld rondom het combineren van eigen leerdoelen met voorgestructureerde leerdoelen. Tijdens dit gesprek kan er sprake zijn geweest van wederzijdse beïnvloeding. Leerkrachten hebben elkaar aangevuld en zouden kunnen zijn meegegaan in elkaars opinies.

Om de beginsituatie van de leerlingen te meten is er een vragenlijst opgesteld waarin zij hebben aangegeven welke leerstrategieën zij wel of niet gebruiken. Doordat er een enorme diversiteit in de antwoorden te vinden was kan het zijn dat de methode niet valide was. Het zou ook zo kunnen zijn dat leerlingen hun eigen competenties hebben overschat ofwel onderschat. Op die manier zijn de resultaten ook niet valide. Tevens moet er rekening worden gehouden met het feit dat alle leerlingen verschillend zijn en dat een ruime diversiteit in resultaten mogelijk zou kunnen zijn.

Tot slot was de leerkracht van groep 8 geen respondent in het onderzoek naar het ontwerp. Zij was wel respondent in het meten van de beginsituatie en was in het vooronderzoek ook zeer betrokken. Haar opinie is niet meegenomen in het beoordelen van het ontwerp.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Naar aanleiding van dit onderzoek worden er suggesties gedaan voor een aansluitend vervolgonderzoek:

- Dit onderzoek legt de focus op de leerkrachten. De hulpvraag kwam vooral vanuit een gebrek aan kennis en handvatten van de leerkrachten. Vanuit de gecreëerde handvatten voor de leerkrachten maken leerlingen kennis met de leerstrategieën. Bij een vervolgonderzoek zou de onderzoeker kunnen inzoomen op de vaardigheden van leerlingen en het gebruiken van deze leerstrategieën in combinatie met de uitkomsten hiervan. Er zou dan bijvoorbeeld meer gebruik gemaakt kunnen worden van de drie fases in het leerproces van zelfregulatie volgens Zimmerman (2002), in plaats van de leerstrategieën en hoe deze ingezet kunnen worden. Het laatstgenoemde richt zich meer op de leerkrachten, terwijl Zimmerman (2002) de focus meer verlegt naar de leerlingen.
- In dit schooljaar is er aandacht besteed aan het zelfregulerend leren in de bovenbouw. Om een leerlijn in de school te creëren zou een vervolgonderzoek kunnen gaan over zelfregulatie in de midden- en onderbouw.
- In dit onderzoek is gekeken naar het toepassen van het format in het vakgebied van geschiedenis. Leerkrachten gaven in dit onderzoek aan dat daar de meeste ruimte zat voor het uitproberen. Er is al vaker benoemd dat het format waarschijnlijk ook goed toe te passen is op andere wereld oriënterende vakken. Een vervolgonderzoek zou kunnen gaan over de mogelijkheden van het toepassen van dit format bij de vakken rekenen, taal en spelling.

6.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van dit onderzoek worden de volgende aanbevelingen voor de praktijk gedaan:

- Het aanschaffen van een nieuwe geschiedenis methode die het werken met eigen leerdoelen ondersteunt. In de huidige methode is er ruimte gedurende het jaar om los van de methode te werken, maar aandacht voor eigen leerdoelen en/of keuzevrijheid is hier niet. Het zou mooi zijn als het werken met eigen leerdoelen of op zijn minst keuzevrijheid is geïntegreerd in de methode. Keuzevrijheid is stimulerend voor het autonomie gevoel en het creëert een gevoel van zelfbepaling bij leerlingen, wat uiteindelijk het gevoel van eigenaarschap vergroot (Berends & Wolthuis, 2015).
- Geef het werken met eigen leerdoelen een plek op de weektaak, zodat leerlingen hier ook zelfstandig mee aan de slag kunnen gaan buiten de reguliere geschiedenislessen om. Bijvoorbeeld in de vorm van een periodetaak. Op die manier integreer je het in de werkwijze van het daltononderwijs en blijf je nauw aansluiten bij de visie van de school. Parkhurst, grondlegster van het daltononderwijs, zegt dat leerlingen in vrijheid zelf hun taken zouden moeten uitvoeren en

hierover de verantwoordelijkheid zouden moeten dragen (Berends & Wolthuis, 2015). Dit vergt een basis en een stukje ervaring bij zowel de leerling als de leerkracht. Deze aanbeveling kan worden gezien als een aanbeveling voor na de implementatie van het ontwerp.

- Creëer of zoek een leerlijn rondom het formuleren van en werken met eigen leerdoelen. Dit is belangrijk voor samenhang en continuïteit. Ook op organisatorisch gebied kan het hebben van een leerlijn erg handig zijn (Strijker, 2010). Dit sluit wederom aan bij het daltononderwijs en zou een mooi ontwikkelplan kunnen zijn met betrekking tot de volgende daltonvisitatie.

Bibliografie

- Bakx, A., Ros, A., & Teune, P. (2012). *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen*. Bussum: Coutinho.
- Berends, R. (2014). Werken aan eigenaarschap. *JSW*, 6-9.
- Berends, R., & Wolthuis, H. (2014). *Focus op Dalton*. Deventer: Saxion Dalton University Press.
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. . *Psychology in the schools*, 537-550.
- De Boer, H., Donker-Bergstra, A., Kostons, D., Korpershoek, H., & Van der Werf, M. (2013). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. Groningen: GION/RUG.
- Dijkstra, P. (2015). *Zelfregulerend leren. Effectiever leren met leerstrategieën*. . Amsterdam: Boom.
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2005). *The student leadership practices inventory*. Hoboken: John Wiley & Sons .
- Lieskamp, M. (2017). Toekomstbehendig onderwijs. *Direct*, 24-27.
- Ormrod, J. E. (2013). *Essentials of Educational Psychology*. New Jersey: Pearson Education Limited.
- Röhner, R., & Wenke, H. (2005). *Hallo Dalton*. Nieuwegein: Arko.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 68-78.
- Scheepens, N., & Bakx, A. (2016). Zelfregulatie, op naar succes! *JSW*, 12-15.
- Sinek, S. (2009). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. New York: Penguin.
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar*. Huizen: Pica.
- Strijker, A. (2010, Januari 25). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk*. Geraadpleegd van Stichting leerplanontwikkeling (SLO): <https://slo.nl/publish/pages/3035/leerlijnen-en-vocabulaires-in-de-praktijk.pdf>
- Ter Horst, H., & Martens, R. (2017, September). *Formuleren van leerdoelen*. Geraadpleegd van snro-instituut: <https://snro-instituut.nl/wp-content/uploads/2017/09/FOMULEREN-VAN-LEERDOELEN.pdf>
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Neerven, M. (2019, maart 5). *In de categorie handige lijstjes; een recept voor het fomuleren van leerdoelen*. Geraadpleegd van OABDekkers: <https://oabdekkers.nl/tag/feedforward/>

Wenke, H., & Röhner, R. (2006). *Leve de school. Daltononderwijs in de praktijk*. Nieuwegein: Arko.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory into Practice*, 64-70.

Bijlage F. Het ontwerp

1. Inspireren

Keuzevrijheid is pas motiverend wanneer het tegemoetkomt aan eigen interesses, behoeften en doelen van leerlingen, de belevingswereld (Berends & Wolthuis, 2014). Bij stap 1 is het de bedoeling dat de leerkracht de leerling inspireert over een nieuw onderwerp of thema. Je maakt een opstap naar het gepersonaliseerde leren en je biedt een mogelijkheid voor een programma op maat. Het gezamenlijk stellen van inhoudelijke vragen over de lesstof en het onderwerp wordt als zeer belangrijk gezien door Slooter (2018). Dit bevordert het activeren van de voorkennis, wat voor de leerling van belang is om uiteindelijk een doel te formuleren wat uitdaging biedt en net iets boven niveau ligt. In combinatie met het gezamenlijk reflecteren motiveer je de leerlingen en bied je ze inzicht in hun eigen leerproces.

Een leerstrategie die past bij deze fase is *het nut zien*. Wanneer een leerling het nut ziet van een taak kan hij uitleggen waarom het belangrijk is om een bepaalde taak goed te kunnen, legt hij het praktisch nu uit: wat kun je ermee buiten school? Wat kun je er in de toekomst mee? Ook toont hij interesse in de stof en kan hij positieve gevolgen bedenken van het beheersen van deze vaardigheid en negatieve gevolgen bedenken voor het niet beheersen van deze vaardigheid. Leerlingen zullen gemotiveerd zijn zich in te zetten voor een taak als ze de waarde en het nut ervan inzien.

Dijkstra (2015) geeft tips om de leerstrategie op een goede manier aan te leren en in te zetten: sta als leerkracht stil bij het nut en besteed aandacht aan de vraag: ‘Waarom is deze stof belangrijk?’ Je kunt hier zelf voorbeelden bij geven die aanduiden waarom het zinvol is. Nog beter is het wanneer leerlingen dit zelf kunnen benoemen. Stel vragen over de voordelen en wat je er precies mee kunt, wat zou er gebeuren als je dit (straks) niet weet of niet kunt? Op het bord kun je de belangrijkste voordelen opschrijven. Het is mooi om hier tijdens de taak (op lastige momenten) naar te refereren. Wat de leerlingen ook motiveert is de toekomst dichtbij brengen. Daarmee wordt bedoeld dat wanneer een leerling het idee heeft dat deze informatie later van pas kan komen, hij veel gemotiveerder aan een taak werkt.

2. Doelen stellen

Wanneer leerlingen geïnspireerd en gemotiveerd zijn is het tijd om doelen te stellen. Een methode die hierbij gebruikt kan worden is de SMART-formule (Dijkstra, 2015). De SMART-formule is opgebouwd vanuit vijf principes:

- **Specifiek:** weet de leerling precies wat de taak inhoudt? Is het doel concreet en eenduidig beschreven?
- **Meetbaar:** wanneer heb ik het doel bereikt? Wat is de norm en wanneer ben ik succesvol?
- **Acceptabel:** is er voldoende steun en goedkeuring vanuit mijn omgeving? Past het bij mij en mijn ontwikkeling?
- **Realistisch:** kan het wat ik wil doen? Welke hulpbronnen heb ik nodig en heb ik die tot mijn beschikking?
- **Tijdsgebonden:** wanneer moet het doel bereikt zijn? Wat is de deadline?

De leerkracht geeft een lesvorm waarin hij de leerlingen mogelijkheden biedt om leerdoelen te formuleren aan de hand van een stappenplan gebaseerd op de SMART-formule (zie bijlage a). Het is belangrijk dat leerdoelen concreet en duidelijk geformuleerd worden, met als doel het voor de

leerlingen duidelijk te maken wat ze moeten doen en leren. Zo voorkom je dat een leerdoel te vaag, abstract of te ‘groot’ is. Deze doelen worden gesteld na aanleiding van de onderwerpen die in les 1 aan bod zijn gekomen. In het begin zal er instructie moeten plaatsvinden rondom het werken met de SMART-formule aan de hand van concrete voorbeelden en een stappenplan. Wanneer leerlingen dit gewend zijn, zouden leerdoelen uiteindelijk zelfstandig geformuleerd kunnen worden. Voor dat er doelen gesteld kunnen worden moet de leerkracht aangeven hoeveel tijd de leerlingen krijgen om aan hun doel te werken, dat kan aangegeven worden in momenten maar ook in specifieke tijd. Leerlingen houden hier rekening mee bij het opstellen van hun doel. In het begin zal de leerkracht inzicht bieden rondom het inschatten van de hoeveelheid tijd die nodig is voor een bepaald doel, dit doet hij bij de groepjes/leerlingen waarvan hij weet dat zij moeite hebben met plannen en het inschatten van tijd. Bakx, Ros en Teune (2012) geven zeven criteria die belangrijk zijn bij het formuleren van doelen. Leerdoelen moeten:

- Transparant en duidelijk zijn;
- Gebaseerd zijn op de beginsituatie van de leerlingen in je klas;
- Net iets boven het niveau van de leerling liggen;
- Succescriteria bevatten en meetbaar zijn;
- Uitdaging bieden;
- Gecommuniceerd worden met leerlingen;
- Door leerlingen (h)erkend worden.

De leerkracht kan verlengde instructie bieden rondom het formuleren van een leerdoel met de zwakke leerlingen. Wanneer er een leerdoel geformuleerd is wordt er geclusterd en worden er groepjes gemaakt naar aanleiding van doel en interesses. Dit is om het organisatorisch laagdrempelig te houden. Wanneer je zelf een doel formuleert en opschrijft, werkt dit vaak motiverend voor leerlingen.

Een leerstrategie die past bij deze fase is *jezelf kennen*. Wanneer een leerling de strategie *jezelf kennen* inzet kan hij: aangeven wat hij moeilijk of makkelijk vindt, wat hij al weet van een bepaald onderwerp en wat nog niet, welke manier voor hem of haar het beste is om een taak tot een goed einde te brengen en uitleggen hoe hij dingen het best onthoudt. Met name bij het formuleren van het leerdoel kan deze leerstrategie goed gebruikt worden. Dijkstra (2015) geeft een aantal tips rondom het inzetten van deze leerstrategie:

- Laat leerlingen hardop nadenken en hun eigen gedachten uitspreken om meer inzicht te krijgen in de manier waarop ze een opdracht maken.
- Vraag leerlingen een inschatting te maken van hoe ze denken het te gaan doen. Nadien kun je dit laten vergelijken met de daadwerkelijke uitslag. Komt hun eigen inschatting overeen met het resultaat? Door dit regelmatig en in verschillende vakgebieden toe te passen, krijgen leerlingen een realistisch beeld van hun eigen kunnen.
- Geef heldere en concrete feedback aan leerlingen. Het meest effectief is het om feedback te geven zo snel mogelijk na het beoordelingsmoment. Wanneer je aankondigt dat leerlingen een beoordeling met feedback krijgen, kan dit motiverend werken in de laatste stappen van het proces.

3. Werken met eigen doelen

Wanneer er doelen geformuleerd zijn, kan er gewerkt worden aan de doelen. Voorwaarden voor het werken aan deze doelen zijn een uitdagende en stimulerende leeromgeving. Deze wordt gecreëerd door de leerkracht. Daarbij biedt de leerkracht de leerlingen inzicht in mogelijkheden, zorgt hij voor uitdagende en vernieuwende leermaterialen en houdt hij rekening met de verschillende niveaus en interesses van de leerlingen (Scheepens & Bakx, 2016). Dat betekent dat de leerkracht kennis op doet van de doelen die de leerlingen hebben opgesteld. De leerkracht presenteert de gecreëerde mogelijkheden voor verwerking en biedt inzicht wanneer leerlingen hier behoefte aan hebben. De leerkracht is essentieel in het begeleiden en opstarten van zelfregulerende processen. Zelfregulatie komt niet spontaan op gang. Een leerling moet zich bewust zijn van de stappen die hij neemt. Daarvoor kunnen de leerlingen van groep 5, 6, 7 en 8 gebruik maken van een stappenplan kaart (zie bijlage c). Deze stappenplan kaart wordt gebaseerd op strategieën die zelfregulatie bevorderen in combinatie met metacognitieve vaardigheden. Belangrijk is dat er instructie plaatsvindt rondom dit stappenplan. De leerkracht loopt samen met de leerlingen de stappen na en bespreekt met de leerling wat welke stap betekent en wanneer je kunt zeggen dat je de stap goed en voldoende hebt doorlopen. Vanzelfsprekend is instructie niet meer noodzakelijk wanneer leerlingen meerdere malen met deze kaart hebben gewerkt en het hun eigen hebben gemaakt.

Leerstrategieën die passen bij deze fase zijn *overzien*, *vooruitkijken*, *jezelf organiseren*, *jezelf vertrouwen*, *bijhouden*, *omgeving organiseren*, *anderen organiseren*, *verdiepen* en *structureren*.

Te beginnen met de leerstrategie *overzien*. Wanneer een leerling deze strategie op een goede manier toepast is hij zich bewust van de leerstrategieën die hij tot zijn beschikking heeft bij het uitvoeren van een taak. Deze strategie is van toepassing op het kiezen van een goede aanpak. Een tip voor het leren inzetten van deze strategie is het stellen van metacognitieve vragen. Motiveer leerlingen ook om zelf metacognitieve kennis te gebruiken.

Ten tweede de leerstrategie *vooruitkijken*. De leerling die deze strategie op een goede manier inzet gaat gestructureerd te werk, heeft een nette werkplek, stelt prioriteiten en kan inschatten hoeveel tijd een bepaalde taak kost. Wat kan helpen bij het inzetten van deze leerstrategie is het maken van een stappenplan en het hebben van een concreet leerdoel. Ook is het van belang om als leerkracht leerlingen prioriteiten te leren stellen en hoofd- en bijzaken van elkaar te leren onderscheiden.

Ten derde de leerstrategieën *jezelf organiseren* en *jezelf vertrouwen*. Voor beide strategieën geldt dat leerlingen die deze strategie juist gebruiken doelgericht aan het werk gaan, doorzetten ook al vinden ze de taak moeilijk, hun best doen en positieve verwachtingen kunnen uitspreken. In de rol als leerkracht is het belangrijk om uitdaging te bieden, maar ook om stil te staan bij opluchting, zoals Dijkstra (2015) dat noemt. Vaak zullen leerlingen dan constateren dat doorzetten uiteindelijk heeft geleid tot een positieve opbrengst. Het is belangrijk om bij dit soort succesmomenten stil te staan, ook klassikaal.

Bijhouden is een strategie die past bij deze fase en een beroep doet op de metacognitieve vaardigheden. Wanneer een leerling deze strategie op een juiste manier gebruikt checkt hij tijdens het maken van de opdracht of hij alles nog begrijpt, vraagt hij om hulp als hij merkt dat hij vastloopt, stelt hij zichzelf vragen tijdens het leren en kan hij halverwege vertellen hoe het gaat. Hij houdt in de gaten of hij nog op schema ligt tijdens de verwerking. Voor de leerkracht is het van belang om bij het jonge kind tussendoor vragen te stellen over de voortgang en de aanpak. De uitdaging is om bij oudere leerlingen het zichzelf stellen van deze vragen te stimuleren.

Met betrekking tot cognitieve vaardigheden zijn twee strategieën van belang in deze fase, namelijk: *verdiepen* en *structureren*. Belangrijk bij de strategie *verdiepen* is: de leerling stelt zichzelf inhoudelijke vragen over de stof, de leerling bedenkt een verklaring, de leerling gebruikt een ezelsbruggetje en de leerling legt verbanden tussen de nieuwe stof en dat wat hij al eerder heeft geleerd. Verdiepen is een andere manier van verwerken dan herhalen. Je bouwt als het ware aan de brede, diepere kennis die wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen. De leerkracht kan het gebruik van deze strategie stimuleren door: te herhalen met beelden en voldoende aandacht te besteden aan de visuele kant van de stof, voorbeelden aan te bieden, samen te vatten, een kapstok gebruiken en inhoudelijke vragen te stellen.

De leerstrategie *structureren* gaat over het samenvatten van de stof en het verwerken van de stof op een nieuwe andere manier. De leerling die deze leerstrategie gebruikt kan concreet en duidelijk vertellen wat de rode draad in de stof is. Dat kan door samen te vatten, te presenteren middels een PowerPoint of Prezi en/of grafieken en tabellen in te vullen.

Wanneer de leerling de strategieën *omgeving organiseren* en *anderen organiseren* goed gebruikt is hij zich bewust van de voorwaarden voor leren gericht op de leeromgeving. Dat houdt in dat de leerling zich beseft dat een rustige plek bevorderend is en ook om stilte zal vragen wanneer dit niet het geval is. Als leerkracht mag je deze strategie tijdens de instructie en de verwerking stimuleren door de eigen verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen. Wanneer een leerling deze verantwoordelijkheid nog niet aan kan, is het belangrijk om het samen te doen. Tijdens het verwerken weet de leerling die zijn *omgeving organiseert* hoe en waar hij informatie kan vinden, hij neemt hier zelf het initiatief in. Als leerkracht ben je verantwoordelijk voor de mogelijkheden die je de leerlingen aanbiedt, het creëren van een rijke leeromgeving.

De leerlingen werken gedurende twee à drie momenten aan hun leerdoel. Tussendoor vindt er een coachingsgesprek/tussenevaluatie plaats. Dit gesprek vindt plaats met als doel het proces van de leerling(en) te monitoren en om eventuele obstakels en moeilijkheden te verhelpen. Een handleiding voor dit gesprek vindt u in bijlage b. Tijdens dit gesprek staat reflectie op het leerproces, de inhoud en motivatie centraal. Als coach ben je tijdens dit gesprek belangstellend, zelfverzekerd, biedt je vakinhoudelijke mogelijkheden en inzicht, ben je reflectief, stimulerend, enthousiast en geduldig. De leerling vertelt over zijn eigen voortgang en reflecteert hierop samen met de coach. De coach stelt bewust metacognitieve kernvragen (Berends & Wolthuis, Focus op Dalton, 2014). Wanneer je weet dat leerlingen een gebrek hebben aan metacognitieve vaardigheden, is het belangrijk om meerdere keren naast de leerling te gaan zitten en het opstarten van metacognitieve processen te stimuleren. Door als het ware samen met de leerling antwoord te geven op metacognitieve vragen en de leerling uit te dagen stimuleer je dit proces.

4. Presenteren en evalueren

Leerlingen zijn de afgelopen week/weken bezig geweest met hun eigen leerdoel. Tijdens de vierde stap presenteert ieder groepje aan elkaar wat zij gedaan en geleerd hebben. Zij reflecteren in hun presentatie op het proces en op het leerdoel wat zij vooraf hebben opgesteld. Dit doen zij met als doel het leren inzichtelijk te maken voor de leerling en de leerkracht (Slooter, 2018). Ook laten zij zien dat ze inzien en herzien, welke aanpassingen moeten er eventueel gemaakt worden bij een volgende keer. Deze reflectie kan klassikaal plaatsvinden waarbij coach en leerlingen inzicht kunnen bieden. De reflectie op het leerdoel staat centraal. Hebben we het leerdoel in de eerste plaats goed

geformuleerd? Is er gekozen voor de juiste werkwijze die aansloot bij het leerdoel? Belangrijk is dat leerlingen ook antwoord kunnen geven op de ‘waarom wel of waarom niet’ vraag. Binnen het ontwerp zal er een kleine kaart ontworpen worden waarop de leerlingen zelfstandig een aantal reflectievragen beantwoorden (bijlage d). Deze kaart is bedoeld om naast de klassikale reflectie of reflectie in de groepjes, individuele reflectie ook een plek te geven. Er wordt gereflecteerd op zowel proces als product en leerdoel.

Vragen die de leerkracht kan stellen na het presenteren of tijdens de klassikale reflectie:

- Wat wilde je bereiken?
- Hoe heb je je doelen bereikt? Wat heb je daarvoor gedaan? Welke vaardigheden kwamen van pas?
- Hoe heb je ervoor gezorgd dat je gemotiveerd was en bleef tijdens het werken?
- Wanneer was je tevreden? Hoe zag je dat, wanneer en hoe wist je dat?
- Wat ging er minder goed?
- Wat kunnen anderen nu van jou leren?
- Wat viel tegen?

Het is belangrijk om ook te reflecteren op het gebruik van het stappenplan (bijlage c). In hoeverre hebben de leerlingen de stappen op de juiste manier en in voldoende mate gebruikt? Zijn hier nog verbeterpunten voor/bij op te stellen en was het duidelijk voor de leerlingen? Benadruk bij de reflectie nogmaals dat het voor de leerlingen van belang is om stapsgewijs te werk te gaan, dit bevordert het overzicht en de zelfregulatie.

De leerstrategie die past bij deze fase is *terugkijken*. De leerling die deze strategie op de juiste manier toepast controleert zijn antwoorden voor hij iets inlevert, denkt na een beoordeling na over zijn fouten en over wat er beter had gekund en kan vertellen wat hij de volgende keer anders gaat doen. Deze strategie helpt de leerling om te blijven groeien. Tips rondom deze strategie zijn: leer de kinderen vragen te stellen na aanleiding van hun beoordeling: waarom was deze opdracht zo moeilijk voor mij, wie kan ik voortaan om hulp vragen et cetera. Zelfcorrectie werkt ook bevorderend. Laat leerlingen hun eigen product nakijken aan de hand van een beoordelingsformulier. Ook refererend naar de strategie *jezelf kennen* is zelfcorrectie nuttig.





Doelstelling:

Specifiek	Meetbaar	Acceptabel	Realistisch	Tijdsgebonden

Doelstelling:

Specifiek	Meetbaar	Acceptabel	Realistisch	Tijdsgebonden

Stappenplan coachingsgesprek

Fases in een coachingsgesprek	Coachingsvaardigheden	Vragen/uitspraken
Fase 1: stoom laten afblazen	- Uitnodigende startvragen stellen - Empatisch reageren - Filteren - Samenvatten - Verbinden	- 'Vertel!' - 'Hoe is het met ... gegaan sinds dat we zijn begonnen?'
Fase 2: hulpvraag laten formuleren	- Hulpvraag concretiseren - Accepteren van de hulpvraag - Helpen met het stellen van prioriteiten	- 'Waar wil je het over hebben?' - 'Waar loop je vast?'
Fase 3: reflecteren	- Doorvragen - Concretiseren van de situatie door middel van reflectievragen	- 'Bij welk onderdeel loopt het dus minder goed? Hierop gaan we reflecteren: • Toen je vastliep, wat had je daarvoor precies gedaan? • Wat was daarvan het effect? • Wat zou je willen bereiken?' - 'Wat ging er goed?' Daarop gaan we reflecteren: • Waarover ben je tevreden? • Wat heb je precies gedaan? • Wat was daarvan het effect? • Welke kwaliteiten heb je ingezet? • Hoe ga je dit vasthouden?'
Fase 5: de essentie vaststellen	- Opbrengst van reflectie vaststellen - Patronen herkennen - Feedback geven - Confronteren - Empathisch reageren	- 'Waar draait het volgens jou nu echt om?' - 'Volgens mij draait het om ... Klopt dat?'
Fase 6: alternatieven bedenken	- Creativiteit bevorderen - Tips geven	- 'Welke oplossing zou je hiervoor kunnen bedenken?' - 'Wat heb je nu nodig om dit tot een succes te maken?' - 'Zal ik je drie tips geven?'
Fase 7: doelen stellen	- Doelen laten formuleren - Stappenplan maken	- 'Wat ga je doen om je doel te bereiken? Wat heb je nog nodig?' - 'Waaraan ga je, gaan wij merken dat je je doel hebt bereikt?' - 'Wat kan er tijdens het proces fout gaan? Wat zijn de risico's?'

VOOR

Stap 1: Ik weet wat er van mij wordt verwacht.

Stap 2: Ik kan vertellen wat ik al van dit onderwerp weet.

Stap 3: Ik heb een doel bedacht en dat doel houd ik voor ogen.

Stap 4: Ik weet welke soort informatie, hoeveel tijd en welke bronnen ik nodig heb. Ik weet welke hulpmiddelen ik kan inzetten als het even niet lukt.

TIJDENS

Stap 5: Lukt alles? Zo niet, dan schakel ik hulp in of gebruik ik hulpmiddelen.

Stap 6: Loop ik op schema? Of moet ik mijn planning aanpassen?

Stap 7: Welke vragen komen er bij me op tijdens het werken aan mijn doel?

NA

Stap 8: Heb ik alles gedaan wat ik moest doen? Ben ik niks vergeten?

Stap 9: Heb ik mijn doel bereikt?

Hoe heeft het stappenplan je geholpen?

Wat is er minder goed gegaan?

Wat zou je de volgende keer hetzelfde doen als deze keer? Wat ging er goed?

Wat heb je voor nieuws geleerd over dit onderwerp?

Welke nieuwe doelen ga je stellen?

Bijlage G.1. Onderzoek naar het ontwerp

Feedbackinstrument ‘Werken met eigen leerdoelen’

Deel A: Inhoudelijke feedback op het ontwerp

<i>1. Wat vind je, na de presentatie en het zien van de materialen, in het algemeen van het ontwerp? Schrijf de eerste 3- 5 woorden op die dit bij je oproept</i>				
<i>2. In hoeverre vind je dat het ontwerp aansluit bij het daltononderwijs?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				
<i>3. In hoeverre vind je dat het ontwerp kan binnen alle thema's/tijdvakken van geschiedenis gebruikt worden.</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				
<i>4. In hoeverre is er binnen het ontwerp voldoende aandacht besteed aan metacognitieve vaardigheden, zoals taakoriëntatie, plannen, systematisch werken, jezelf monitoren en reflecteren?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				
<i>5. In hoeverre denk je dat je met dit ontwerp zelfregulatie en eigenaarschap zal vergroten?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
<i>7. In hoeverre vind je het ontwerp ‘Werken met eigen leerdoelen’ een goede basis om leerlingen te laten werken aan en met eigen leerdoelen?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				

<i>8. In hoeverre denk je dat de vakinhoud van geschiedenis voldoende gewaarborgd wordt in het ontwerp?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				
<i>9. In hoeverre vind je dat er tijdens de activiteiten voldoende aandacht wordt besteed aan het versterken van de relatie, het competentie gevoel en/of het autonomiegevoel van de leerling?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
<i>10. In hoeverre vind je dat de handleiding duidelijk is geschreven?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
<i>11. Vind je de handleiding volledig? Wat vind je duidelijk en wat mis je nog?</i>				

Deel B: Werken met het ontwerp (implementatie)

<i>12. In hoeverre vind je het haalbaar om dit ontwerp uit te voeren in de klas?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				
<i>13. Hoe groot is de kans dat je dit ontwerp volgend jaar gaat inzetten in je klas?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
Toelichting:				
<i>14. Welke kansen zie je bij het inzetten van het ontwerp in de praktijk?</i>				

<i>15. Welke bedreigingen denk je tegen te komen bij het inzetten van het ontwerp in de praktijk?</i>
<i>16. Wat zou je liever anders zien qua organisatie?</i>

Deel C: Organisatie

<i>17. Hoe kijk je over het algemeen aan tegen het verloop van het onderzoek?</i>				
<i>18. In hoeverre heeft de onderzoeker teamleden betrokken bij het proces en vragen gesteld over de manier waarop er in de school wordt gewerkt?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
<i>19. In hoeverre heeft de onderzoeker teamleden op de hoogte gehouden over het verloop van het onderzoek?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend
<i>20. In hoeverre gaf de onderzoeker waardering en steun voor de bijdrage van teamleden?</i>				
Niet	Nauwelijks	Voldoende	Goed	Uitstekend

Bijlage G.2. Innovatie leerlingen

De onderzoeker geeft een korte uitleg over het format op kindniveau en laat de kinderen materialen bekijken.

- Hoe zou je het vinden om via deze manier geschiedenisles te krijgen?
- Welke verschillen zie je met de geschiedenislessen van nu?
- Wat lijkt je leuker? Wat lijkt je lastig of minder leuk?
- Wat denk je op deze manier te kunnen leren?