

Zelfregulatie ondersteunen

**Een actieonderzoek naar leerkrachtvaardigheden
bij het stimuleren van zelfregulatie**

Master Leren en
Innoveren

Student: Jacqueline van Stiphout

Studentnummer: 2061916

Begeleider: Petra Swennenhuis

Datum: 23 juni 2017

Managementsamenvatting

Tegenwoordig vraagt de samenleving van scholen dat zij de nieuwe generatie voorbereiden op zelfsturing, wat betekent dat zij zelfstandig keuzes kunnen maken en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. Zelfregulatie is daarvoor een belangrijke basis en bij de ontwikkeling daarvan kan de leerkracht een belangrijke rol spelen. Op de onderzochte basisschool geven de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 aan, dat de leerlingen nog over onvoldoende strategieën voor zelfregulatie beschikken. Zelfregulatie is op deze school belangrijk, omdat dit een voorwaarde is voor het leerlinggestuurde, toekomstgerichte onderwijs, waarnaar de school zich wil ontwikkelen. De leerkrachten willen hun leerlingen graag ondersteunen in dit proces naar zelfregulatie, maar geven aan dat kennis en vaardigheden daarvoor nog onvoldoende aanwezig zijn.

Het doel van het onderzoek was om de leerkrachten kennis en vaardigheden te laten ontwikkelen door middel van interventies. De focus was om op een evaluerende en reflectieve manier deze groei in kaart te brengen. Met het onderzoek werd een basis gelegd voor een ontwikkeling van kennis en vaardigheden van leerkrachten om op hun school toekomstgericht onderwijs gefundeerd vorm te geven.

Zimmerman (1999; 2008) definieert zelfregulerend leren (ZRL) als de mate waarin leerlingen op het gebied van metacognitie, motivatie en gedrag actief participeren in hun eigen leerproces. De leerling weet dan welke strategieën hij kan gebruiken, kent zijn sterktes en zwaktes, heeft interesse voor de taak en kan zijn leeromgeving organiseren. Om tot ZRL te komen heeft de leerling leerstrategieën nodig (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Daarbij is de leerkracht een belangrijke ondersteunende factor (Van Herpen, 2005).

Leerstrategieën zijn concrete manieren van leren, die leerlingen bewust kunnen inzetten ter verbetering van het leerproces (Dijkstra, 2015). Kostons, Donker en Opdenakker (2014) stellen in hun reviewstudie dat een combinatie van cognitieve en metacognitieve strategieën het meest effectieve resultaat oplevert. Zelfregulatie en leerprestaties varen wel bij motivationele strategieën. Motivatie kan door de leerkracht gestimuleerd worden door het bieden van een omgeving die prikkelt en verwondert (Jolles, 2012).

Om de motivatie te behouden tijdens de begeleiding van het leerproces is gebruik van een juiste leerkrachtstijl belangrijk (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens & Dochy, 2006). Sierens et al. (2006) beschrijven een autoritatieve leerkrachtstijl, die de autonomie ondersteunt, structuur biedt en waarbij de leerkracht betrokken is bij zijn leerlingen.

Er zijn diverse handvaten ter beschikking voor leerkrachten, maar van belang is wel dat de leerkracht hierover kennis opdoet, zodat hij dit om kan zetten in vaardigheden ter ondersteuning van de leerling bij de ontwikkeling van zelfregulatie.

Om een ontwikkeling van de zelfregulatie te bewerkstelligen is het belangrijk om de autonomie van de leerlingen te verbeteren (Deci & Ryan, 2000). Hiervoor werd een actieonderzoek gestart met de onderzoeksvraag:

Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 tot en met 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen bij hun proces van zelfregulatie, na interventies gericht op het verbeteren van de autonomie van de leerlingen?

Bij de start van het onderzoek vond een focusgroepgesprek plaats, waarin beschikbare kennis, opvattingen en overtuigingen besproken werden en waarmee gezamenlijk de richting van het onderzoek bepaald werd (De Lange, Schuman & Montessano Montessori, 2011). Uit dit focusgroepgesprek kwam een behoefte aan informatie met betrekking tot ondersteunende

structuren voor leerlingen en leerkrachtvaardigheden naar voren, waarin voorzien werd door middel van twee kennisdialogen. De eerste kennisdialoog was gebaseerd op de leerstrategieën volgens de theorie van Dijkstra (2015) en resulteerde in een verbeterplan waarbij deze strategieën ingezet werden. Bij evaluatie van het eerste verbeterplan werd duidelijk de werkdruk hoog lag en dat er voor deze eerste verbetering meer tijd ingeruimd moest worden. De behoefte aan de tweede kennisdialoog was al uitgesproken bij het eerste focusgroepgesprek en hier kwam de autonomieondersteunende leerkrachtstijl (Jang, Reeve & Deci; Sierens et al., 2006; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007) aan de orde. Het hieruit volgende verbeterplan omvatte het bewust maken van de leerlingen van hun leerkrachtafhankelijkheid en het weloverwogen bieden van autonomie. Beide interventies waren gericht op het verbeteren van de autonomie van de leerling. Aan het einde van de tweede verbeterperiode werden individuele, semigestructureerde interviews afgenomen om te inventariseren wat de leerkrachten ervaren hebben ten aanzien van hun groei in leerkrachtvaardigheden en kennis over autonomieondersteuning.

De resultaten uit dit onderzoek waren, dat de leerstrategieën praktisch inzetbaar waren, dat dit niet op een uniforme manier gedaan werd, maar leerlingspecifiek. De ervaring was wel dat een vaak uitgebreide coaching, procesondersteuning en reflectie met de leerkracht nodig was om deze strategieën optimaal te kunnen gebruiken. Deze verbeteractie is met een beperkt aantal leerlingen uitgevoerd en de respondenten gaven aan in te zien, dat dit daarom geen blauwdruk kon opleveren voor het gebruik van leerstrategieën.

Uit het tweede veranderplan, naar aanleiding van de tweede kennisdialoog, kwam naar voren dat de respondenten ervoeren dat een veranderend leerkrachtgedrag een veranderend leerlinggedrag teweeg bracht. Door leerlingen inzicht te geven in hun leerkrachtafhankelijkheid werden zij zich bewuster, dat zij meer zelfstandig konden dan verwacht en door de leerlingen meer autonomie te geven, lieten zij meer eigenaarschap zien en werd het gevoel van competentie van de leerling versterkt. De conclusie is derhalve dat een groei of het bewuster inzetten van leerkrachtvaardigheden de ontwikkeling van de zelfregulatie bij de leerling kan bevorderen.

De respondenten stellen dat de interventies, en met name de tweede, een belangrijk aandeel had in de groei, onderbouwing en het (bewuster) inzetten van (reeds aanwezige) leerkrachtvaardigheden.

Uit de resultaten en de conclusie komt naar voren dat de combinatie van structuur en een autonomieondersteunende leerkrachtstijl een belangrijke bijdrage levert aan de ontplooiing van de zelfregulatie van leerlingen. Relevant daarbij is wel, dat de leerkrachten daarvoor over voldoende vaardigheden dienen te beschikken. Uit de organisatieanalyse (Van Stiphout, 2017) blijkt dat de cultuur van onderzochte basisschool zich goed leent voor informeel leren. Het advies is om deze kennis breed binnen de organisatie te verspreiden en dit via een proces van informeel leren te bewerkstelligen. Voor een gestructureerd verloop van dit proces kan het Achtfasenmodel van Kotter (2011) gehanteerd worden. Hierdoor wordt er voldoende aandacht besteed aan alle fasen van de innovatie, waardoor een succesvolle implementatie bereikt kan worden.

I Aanleiding en probleemstelling

I.1 Aanleiding

Het is een algemeen gegeven dat onze samenleving verandert van een industriële maatschappij naar een kennismaatschappij (Voogt & Roblin, 2010). Daarnaast verdwijnen ook traditionele ideeën over gezagsstructuren en sociale verhoudingen. In deze veranderende maatschappij zal werkzekerheid vooral afhangen van het vermogen om tijdig nieuwe kennis en vaardigheden te ontwikkelen en zal er een grote mate van zelfsturing van burgers en werknemers verwacht worden (Onderwijs2032, 2016). Het is van belang dat het onderwijs toekomstgericht wordt en zich aanpast aan de maatschappij en hiervoor leerlingen uitrust met vaardigheden om een leven lang te kunnen blijven leren en om flexibel met veranderingen om te gaan (Bolhuis, 2003). Zelfstandig keuzes maken en verantwoordelijkheid dragen voor het eigen handelen zijn belangrijke vaardigheden die leiden tot zelfsturing. Hiervoor is het belangrijk dat leerlingen eerst vaardigheden voor zelfregulatie ontwikkelen, want die stellen hen in staat actief te participeren in hun eigen leerproces (Onderwijs2032, 2016; Zimmerman, 1999; 2008).

De basisschool waar dit onderzoek plaatsvond wil zich ontwikkelen voor toekomstgericht onderwijs en heeft in het schooljaar 2016-2017 een omslag gemaakt naar onderwijs, dat zich deels richt op de zelfsturing door de leerling: Natuurlijk Leren. Met het bieden van keuzemogelijkheden kunnen leerlingen hun eigen leerproces sturen en de motivatie van de leerling is daarbij het uitgangspunt. Deze twee principes zijn de kern van Natuurlijk Leren (Weegenaar & Van Kammen, 2006). Vanaf hun geboorte leren kinderen natuurlijk, zo leren zij lopen en verwerven zij taal. Van Emst en Derksen (2012) stellen dat door het overmatig plannen van leerstof en klassikaal onderwijs het natuurlijk leren op de achtergrond is geraakt. Natuurlijk leren, en daarmee leerlingsturing, kan alleen plaatsvinden als de leerling autonomie ervaart en interesse heeft voor de leerstof (Van Emst & Derksen, 2012). Voor de groei naar leerlinggestuurd onderwijs is zelfregulatie door leerlingen een voorwaarde. Hiervoor is ook een verandering in de rol van de leerkracht noodzakelijk (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). De verantwoordelijkheid voor het leren verschuift geleidelijk van leerkracht naar leerling, waarbij de leerkracht ondersteuning op maat geeft en zo een coachende rol aanneemt (Bouwman, Brouwer & Schouten, 2013).

Onderzoekend en ontwerpend leren (zie bijlage I) is een onderwijsmethodiek, die de leerling in staat stelt om vanuit eigen interesse onderzoek te doen en is derhalve zeer geschikt als methodiek bij Natuurlijk Leren. De leerkracht zoekt vanuit zijn begeleidende rol naar de balans tussen het stimuleren van de onderzoekende houding van de leerlingen en het zorgen voor succeservaringen en vooruitgang in het leerproces (Van Graft & Kemmers, 2007; Van Keulen en Oosterheert, 2011). Deze methodiek geeft richting aan de zelfsturing van leerlingen, maar doet een beroep op leerstrategieën voor zelfregulatie, zoals analyseren, relateren en structureren als cognitieve strategieën en oriënteren, plannen, evalueren en reflecteren als metacognitieve strategieën (Kostons, Donker en Opdenakker, 2014). Onderzoek heeft uitgewezen dat het aanleren van cognitieve en metacognitieve strategieën een grote impact heeft op de verbetering van het leren (Hattie, 2015).

De leerkrachten van de groepen 5-8 van de onderzochte basisschool gaven in interviews aan dat zij bij het uitvoeren van leerarrangementen volgens een eerder professionaliseringstraject zagen, dat de leerlingen de benodigde leerstrategieën voor zelfregulatie nog niet of in onvoldoende mate bezaten. De leerlingen konden nog te weinig verantwoorde keuzes maken, die een positieve bijdrage leverden aan hun leerproces en zij stelden zich nog te leerkrachtafhankelijk op bij het zich eigen maken van de

leerstof. De leerhouding was nog onvoldoende actief en de motivatie werd nog vaak gestuurd door externe factoren.

De leerkrachten gaven aan dat zij een eerdere scholing, ten aanzien van de motivatietheorie en het aanspreken van de leerling op zijn basisbehoeften, autonomie, competentie en relatie, onvoldoende konden vertalen naar de praktijk (Ryan & Deci, 2000; Verbeeck, 2010). Hierdoor ervoeren de leerkrachten een discrepantie tussen de leerkrachtvaardigheden die zij bezaten en die welke nodig waren om het onderwijs op hun basisschool onderbouwd vorm te geven.

1.2 Probleemstelling

De huidige samenleving vraagt van scholen dat zij leerlingen voorbereiden op zelfsturing: het zelfstandig maken van keuzes en verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen leerproces. De basis hiervoor ligt in de zelfregulatie en de leerkracht kan een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling daarvan. De leerkrachten van de groepen 5 tot en met 8 willen hun leerlingen graag ondersteunen in hun proces naar zelfregulatie, maar geven aan dat kennis en vaardigheden hieromtrent nog onvoldoende aanwezig zijn.

Het doel van dit onderzoek was om door middel van interventie kennis en vaardigheden te ontwikkelen voor de ondersteuning, die de leerkracht kan bieden, bij het proces naar zelfregulatie. De focus van het onderzoek was om op een evaluerende en reflectieve manier inzicht te verkrijgen over hoe de leerkracht zijn/haar groei in vaardigheden ervoer bij de ondersteuning van leerlingen in dit proces.

Het onderzoek heeft een basis gelegd voor het uitbouwen van professionalisering van de leerkrachten met de vaardigheden en de kennis, die zij nodig hebben om Natuurlijk Leren op hun school verder onderbouwd vorm te geven.

2 Theoretisch kader

2.1 Definitie van zelfregulatie

Er worden in de literatuur verschillende termen gebruikt voor een zelfgestuurd proces, waarbij leerlingen strategieën inzetten om hun kennis op te bouwen en te managen: zelfregulerend leren of zelfregulatie, metacognitie en leren leren (Zimmerman, 1999; 2008; Borkowski, Chan & Muthukrishna, 2000; Thöne & Bode, 2015). De definitie van zelfregulerend leren (ZRL) die door Zimmerman (1999; 2008) is geformuleerd wordt het meest gebruikt. Zimmerman (1999; 2008) definieert zelfregulerend leren als de mate waarin leerlingen op het gebied van metacognitie, motivatie en gedrag actief participeren in hun eigen leerproces. Ertmer en Newby (1996) typeren een leerling met een hoge mate van zelfregulatie als “doelgericht en doelbewust zoekend naar de benodigde informatie, waarbij deze een breed scala van strategieën gebruikt” (p. 1).

Het ZRL heeft dus een metacognitief, motivationeel en een gedragsmatig element.

Met metacognitief wordt bedoeld dat de leerling weet welke strategieën hij kan gebruiken om de taak te volbrengen, dat hij zich bewust is van zijn denkproces en dat hij zijn eigen sterktes en zwaktes kan inschatten (Pintrich, 2002; Whitebread et al., 2009).

Het motivationele element houdt verband met de intrinsieke motivatie, de interesse voor de taak of de interne attributie van de leerling (Pintrich, 1999; Deci & Ryan, 2000; Catrysse, Coertjens, Donche, Van Daal & Van Petegem, 2015). Ook verbonden met de motivatie is de zelfeffectiviteit, die omschreven kan worden als het vertrouwen dat de leerling heeft dat zijn acties tot het gewenste doel zullen leiden (Zimmerman, 2000b).

Het gedragsmatige refereert naar het maken van keuzes en het organiseren van de leeromgeving (Pintrich, 1999; Ertmer & Newby, 1996). De actieve participatie wordt bepaald door de mate waarin de leerling persoonlijk initiatief en doorzettingsvermogen laat zien (Zimmerman, 2008).

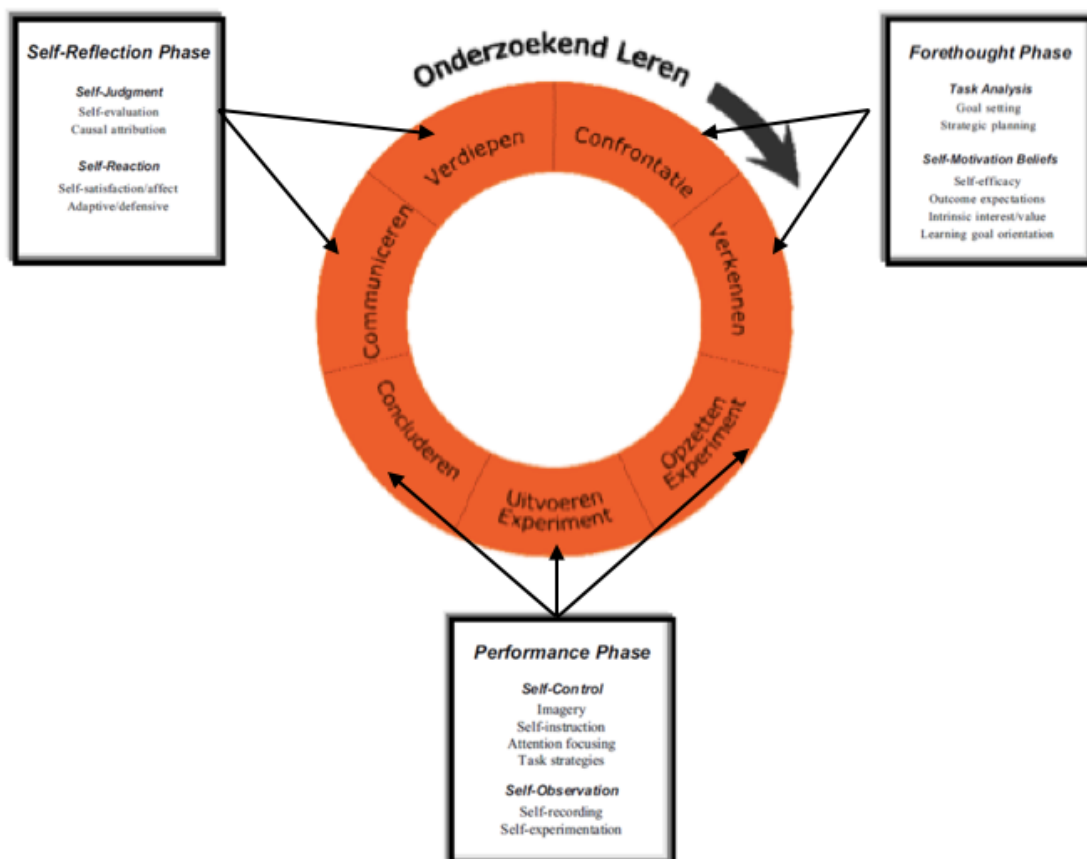
De leerling heeft leerstrategieën nodig om tot zelfregulerend leren te komen (Kostons, Donker en Opdenakker, 2014). Hij moet leren doelen te stellen en leren om strategieën te gebruiken om deze doelen te bereiken. Tevens moet hij leren een goede tijdsplanning te maken en zijn resultaten te controleren. Belangrijk is dat hij reflecteert op zijn eigen manier van werken en deze aanpast wanneer deze niet het beoogde resultaat oplevert (Ertmer & Newby, 1996). Met ZRL kan een leerling op drie verschillende niveaus groeien: op cognitief, metacognitief en motivationeel niveau (Dignath & Buettner, 2008). De leerkracht is daarbij een belangrijke ondersteunende factor. De kwaliteit van de begeleiding door de leerkracht bij de zelfregulatie bevordert de effectiviteit van het leren en de ontwikkeling van leerlingen in hun zelfregulatie (Van Herpen, 2005).

2.2 Modellen zelfregulerend leren

Een vergelijkend onderzoek van Puustinen & Pulkkinen (2001) bespreekt verschillende modellen van zelfregulatie en toont aan dat het “Phases and Areas for Self-Regulated Learning” van Pintrich (2004) (zie bijlage 2) en het “Phases and Subprocesses of Self-Regulation” van Zimmerman (2002), in bijlage 3, veel overeenkomsten vertonen. Beide modellen zijn gebaseerd op sociale leertheorieën en zijn opgedeeld in fasen, die uiteindelijk een cyclisch proces vormen. De modellen gaan ook beide uit van een doel-georiënteerd proces. Het verschil tussen beiden is dat bij het model van Pintrich zich het onderzoek vooral gefocust heeft op motivatie, terwijl bij het model van Zimmerman het onderzoek heeft plaatsgevonden op zowel motivatie als strategieën (Puustinen & Pulkkinen, 2001). Omdat bij dit onderzoek ook specifiek wordt ingezet op leerstrategieën, wordt gekozen voor het model van Zimmerman.

2.2.1 Het model van Zimmerman

Zelfregulatie is volgens Zimmerman (2002) een cyclisch proces, de feedback van eerdere processen wordt gebruikt om de huidige processen verder te optimaliseren. Het model van Zimmerman (bijlage 3) beschrijft een drietal fasen: de voorbereidingsfase, de fase van uitvoering en de evaluatiefase. De methodiek van onderzoekend leren werkt eveneens met fasen. Onderzoekend leren wil leerlingen vanuit eigen interesse competenties laten ontwikkelen, die samenhangen met een wetenschappelijke werkwijze. Van belang is de coherente ontwikkeling van concepten, vaardigheden en houding over (natuur)wetenschappelijke en technische onderwerpen. Voor het instrueren en oefenen van leerstrategieën voor zelfregulatie kan deze methodiek gekoppeld worden aan het model van Zimmerman (zie Figuur 1). (Zimmerman 2002; Van Graft & Kemmers, 2007).



Figuur 1: Integratie van model van onderzoekend leren en 'Social Cognitive Model of Self-Regulation'.
Bewerkt van *Onderzoekend & ontwerpend leren: Leren onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek*.
Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpend leren in het primair onderwijs (p. 23) door M.
van Graft en P. Kemmers, 2007, Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek en bewerkt van "*Becoming a
self-regulated learner: An overview*," door B.J. Zimmerman, 2002, *Theory into practice*, 41 (2), p. 67.

In de voorbereidingsfase worden twee soorten processen onderscheiden: een motivationeel proces en een taakgericht proces, die in de cyclus van onderzoekend leren overeenkomen met 'confrontatie' en 'verkennen'. Hiervoor heeft de leerling leerstrategieën nodig, die een beroep doen op de metacognitieve vaardigheden en motivatie.

De uitvoeringsfase bestaat ook uit een tweetal processen, namelijk zelfcontrole (zoals beeldvorming, zelfinstructie, focus) en zelfobservatie (vastlegging en experiment). Het onderzoek opzetten,

uitvoeren en het concluderen van het onderzoekend leren sluiten daarbij aan. Dit vereist leerstrategieën voor cognitieve en metacognitieve vaardigheden.

De derde fase, de evaluatiefase, kenmerkt zich door twee processen die nauw verbonden zijn met de zelfobservatie: de zelfbeoordeling en de reactie van de leerling daarop, in de zin van aanpassing van zijn strategieën (adaptief) of het vermijden van een soortgelijke taak (defensief). In de cyclus van onderzoekend leren komt dit terug bij 'communiceren' en 'verdiepen'. Ook hier zijn metacognitieve vaardigheden van de leerling nodig (Zimmerman, 2000b; 2002; Van Graft & Kemmers, 2007; Kostons, Donker en Opdenakker, 2014).

Om de leerling op adequate wijze te ondersteunen zal de leerkracht kennis moeten hebben van leerstrategieën en wijze waarop hij deze aan de leerlingen kan aanreiken (Kostons, Donker en Opdenakker, 2014). Onderzoekend leren biedt een methodiek voor leerlingen om leerstrategieën uitgebreid te ervaren en in te oefenen. Tevens geeft het de leerkracht de mogelijkheid om ervaring op te doen met het aanleren en ondersteunen van leerstrategieën.

2.3 Leerstrategieën en zelfregulatie

Leerstrategieën zijn concrete manieren van leren, die leerlingen weloverwogen kunnen inzetten om het leerproces beter te laten verlopen (Dijkstra, 2015). Leerstrategieën kunnen onderscheiden worden in strategieën op cognitief, metacognitief en motivationeel/affectief vlak (Kostons, Donker en Opdenakker, 2014). Dijkstra (2015) onderscheidt vijf gebieden voor leerstrategieën. Zij maakt bij de metacognitieve strategieën een onderscheid in metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden. Daarnaast definieert zij ook strategieën voor organisatievaardigheden. In hun reviewstudie stellen Kostons, Donker en Opdenakker (2014), dat een combinatie van cognitieve en metacognitieve strategieën het meest effectief is voor het resultaat. Zelfregulatie en leerprestaties worden meer bevorderd door motivationele strategieën.

Bij de zelfregulatie speelt ook de interactie tussen persoonlijke, sociale en omgevingsfactoren een cruciale rol (Zimmerman, 2000a). Door de leerling geïnitieerde projecten, bijvoorbeeld bij onderzoekend leren, worden beïnvloed door zijn sociale en fysieke omgeving, terwijl deze ook door het project zelf aan verandering onderhevig zijn. Wanneer deze factoren niet benut worden, zal het aanleren van zelfregulatie minder effectief verlopen (Zimmerman, 2000a). Onderzoekend leren komt hieraan tegemoet, mits de leerkracht in zijn begeleiding stimuleert tot leerzame interactie. Zo vinden bijvoorbeeld leergesprekken tussen leerlingen niet vanzelfsprekend plaats, maar worden bepaald door bewuste keuzes van de leerkracht en de mate waarin hij regels meegeeft voor interactie (Van Keulen & Oosterheert, 2011).

2.4 Motivatie en flow

Bij Natuurlijk Leren wordt ervan uitgegaan dat kinderen graag willen leren, zij zijn van nature nieuwsgierig. Natuurlijk Leren biedt leerlingen keuzemogelijkheden, waarmee zij sturing kunnen geven aan hun eigen leerproces, waarbij motivatie van kinderen het uitgangspunt vormt (Weegenaar & Van Kammen, 2006; Deci & Ryan, 2000). Hierbij is het van belang dat de leerkracht de leerling een omgeving biedt die hem prikkelt en verwondert; verwondering kan namelijk een beduidende rol spelen bij het wel of niet ontwikkelen van kennis en vaardigheden (Jolles, 2012). Daarbij is het belangrijk een leerling gedoseerd te laten leren, de zone van de naaste ontwikkeling op te zoeken (Vygotsky, 1973; Jolles, 2012). De leerkracht is nodig om te ondersteunen en de weg te wijzen door rolmodel te zijn of coachend op te treden (Van Emst en Derksen, 2012; Dijkstra, 2015). Het leren en ervaren van nieuwe dingen, gekozen vanuit de eigen interesse, geeft de leerling voldoening en zorgt ervoor dat hij geïnspireerd raakt (Deci & Ryan, 2000; Jolles, 2012). Deze inspiratie leidt tot een behoefte om met de leerstof aan de slag te blijven en leidt tot een betere concentratie, met andere woorden de leerling komt in 'flow' (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003; Laevers,

Heylen, De Maesseneer & van Gucht 2013). Wanneer leerlingen samen aan opdrachten werken worden inzichten, het enthousiasme en de inspiratie voor het leren versterkt. Deze gezamenlijke 'flow' zorgt voor een grotere snelheid van en meer diepgang in het leren (Korthagen & Lagerwerf, 2011; Ebbens & Ettekoven, 2005). De ervaring van flow ontstaat wanneer er een balans is tussen kennis en vaardigheden enerzijds en uitdaging van de taak anderzijds. Wordt deze balans verstoort door de moeilijkheid van de taak of door gebrek aan kennis of vaardigheid, dan is het aan de leerkracht om die balans te herstellen door interventie (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003). Dit doet een beroep op kennis en vaardigheden van leerkrachten bij het begeleiden van deze leerprocessen.

2.5 Leerkrachtstijl

Om een leerproces zo te begeleiden dat motivatie behouden blijft is het gebruik van een juiste leerkrachtstijl van belang. De leerkrachtstijl is de algemene houding van de leerkracht tegenover zijn leerlingen (Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2006). Er zijn verschillende onderzoeken die aantonen, dat leerkrachtstijl en motivatie sterk met elkaar verbonden zijn (Jang, Reeve & Deci, 2010; Sierens et al., 2006; Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Sierens et al. (2006) verbinden autoritatieve leerkrachtstijl met bevordering van intrinsieke motivatie (zij noemen dat autonome motivatie). De autoritatieve leerkrachtstijl houdt in dat de leerkracht autonomieondersteuning verleent, structuur biedt en betrokken is bij zijn leerlingen. Jang, Reeve & Deci (2010) geven aan dat er een positieve correlatie bestaat tussen autonomieondersteuning en het bieden van structuur. Wanneer er een juiste balans is, kunnen deze twee componenten van de leerkrachtstijl elkaar goed aanvullen en motivatie en leerbereidheid stimuleren. In het laatste onderzoek wordt duidelijk naar voren gebracht dat autonomieondersteuning niet overeenkomt met chaos en structuur niet met controle, maar dat leerkrachten kunnen inzetten op het autonoom motiveren van leerlingen, zodat deze hun taak en gedrag op een door hen gekozen manier uitvoeren, binnen de structuur die de leerkracht biedt (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007).

Samenvattend zijn er verschillende handvatten die de leerkracht ter beschikking staan om het proces naar zelfregulatie van de leerling te ondersteunen. Van belang is wel dat de leerkracht kennis opdoet hierover, zodat hij die om kan zetten in vaardigheden om de zelfregulerende houding van de leerlingen te bevorderen.

3 Onderzoeksvraag

Het doel van de onderzoeksvraag was om helder te krijgen hoe de leerkracht zijn vaardigheden ervaart bij ondersteuning van leerlingen tijdens het proces van verwerven van zelfregulatie. Zijn deze na een interventie inzake kennis en vaardigheden omtrent leerstrategieën en autonomieondersteunend leerkrachtgedrag veranderd? De onderzoeksvraag wordt derhalve:

Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen in hun proces van zelfregulatie, na interventie gericht op het verbeteren van de autonomie van de leerlingen?

Deelvragen:

- 1 Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen in hun proces van zelfregulatie, na interventie ten aanzien van kennis en vaardigheden over leerstrategieën voor zelfregulatie?
- 2 Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen in hun proces van zelfregulatie, na interventie ten aanzien van kennis en vaardigheden over autonomieondersteunend leerkrachtgedrag?

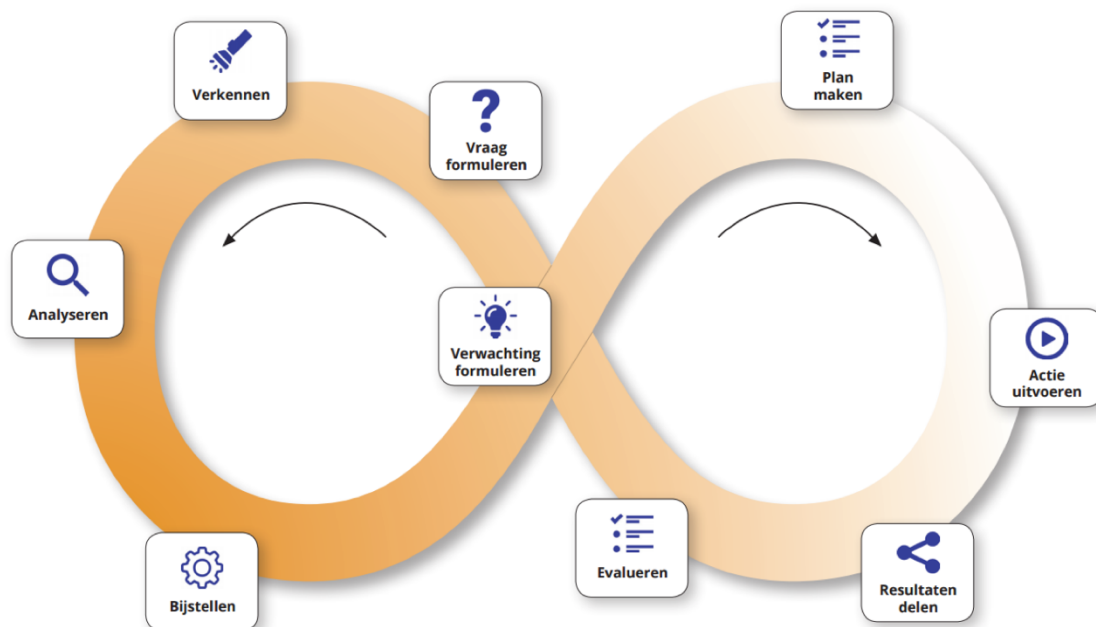
4 Opzet van het onderzoek

4.1 Beschrijving en verantwoording van de dataverzameling

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werd een actieonderzoek gestart, dat tot doel had het leerkrachtgedrag met betrekking tot ondersteuning van de zelfregulatie te verbeteren. Met actieonderzoek kunnen de belanghebbenden onderdeel uitmaken van het onderzoek wat solidariteit en een krachtige leeromgeving voor de leerkrachten oplevert. (De Lange, Schuman & Montessano Montessori, 2012). Actieonderzoek geeft inzicht in de eigen praktijk en wordt tevens gebruikt om die praktijk te verbeteren op basis van dat inzicht (Ponte, 2002b; Baarda, 2014; Baarda et al., 2015).

Het proces van het onderzoek kan het beste schematisch weergegeven worden. Hierbij zijn de stappen vraag formuleren, verkennen en analyseren uitgevoerd door de onderzoeker en de overige stappen door de onderzoeker samen met de respondenten. De cyclus aan de rechterzijde is tweemaal doorlopen.

Actieonderzoek



Figuur 2: Achtje van Actieonderzoek. Herdrukt van "Praktijk: Achtje van Actieonderzoek," door N. Mertens & M. van de Pol, 2016, *JSW*, 2016 (2), p. 25-28

Dit actieonderzoek is gestart met een focusgroepbespreking, hierin werden de beschikbare kennis, opvattingen en overtuigingen besproken. Een focusgroep had als voordeel dat de mening van de groep gepeild kon worden en dat hiermee gezamenlijk in detail de richting van het onderzoek kon worden bepaald (De Lange, Schuman & Montessano Montessori, 2011). Binnen de focusgroep konden de deelvragen uitgewerkt worden tot een praktische aanpak voor twee verbetercycli.

Gedurende het onderzoek werd gebruik gemaakt van een tweetal kennisdialogen. Een kennisdialoog kenmerkt zich door het gemeenschappelijk onderzoek naar vooronderstellingen en principes van ons denken en handelen (Van der Geer & Peters, 2004). Voor de interventie zoals benoemd in deelvraag 1 is een kennisdialoog over leerstrategieën ingezet, gebaseerd op de theorie van Dijkstra (2015). Voor de tweede interventie, volgens deelvraag 2, is bij de kennisdialoog ingestoken op autonomie-

ondersteunend leerkrachtgedrag, gebaseerd op de theorie van verschillende auteurs (Jang, Reeve & Deci, 2010; Sierens et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2007). De interventies, voortvloeiend uit het literatuuronderzoek, en gezamenlijk besproken en aangescherpt tijdens het focusgroepoverleg, zijn beide gericht op het verbeteren van de autonomie van de leerlingen en doen zo recht aan de beantwoording van de hoofdonderzoeksvraag.

Aan het einde van de twee verbetercycli zijn bij de respondenten individuele, semigestructureerde interviews afgenomen om te inventariseren wat zij ervaren hebben ten aanzien van de groei van hun leerkrachtvaardigheden en wat zij inmiddels weten over de ondersteuning van de autonomie van hun leerlingen.

Bij het onderzoek werd door de onderzoeker een proceslogboek gebruikt, waarin vastgelegd werd wat er gedaan is, welke belangrijke gesprekken hebben plaatsgevonden, wat de beslismomenten zijn geweest en op basis waarvan de besluitvorming tot stand is gekomen (De Lange, Schuman & Montessano Montessori, 2011). Dit proceslogboek is ingezet om het proces bij het actieonderzoek zo transparant mogelijk te maken om zodoende de betrouwbaarheid te verhogen. De wijze waarop dit logboek opgebouwd is, is te zien in bijlage 4.

4.2 Respondenten

De respondenten in het onderzoek betrof een deel van de leerkrachten van de onderzochte basisschool, nl. twee leerkrachten uit unit 3 (groep 5-6) en twee leerkrachten uit unit 4 (groep 7-8). Er is gekozen voor de leerkrachten van deze twee units, omdat bij de probleemstelling naar voren kwam, dat juist hier de leerlingen de benodigde strategieën voor zelfregulatie nog niet of in onvoldoende mate bezaten, terwijl dit voor de groei naar leerlinggestuurd onderwijs wel noodzakelijk was. Bij de selectie van de respondenten is ook gekeken naar diversiteit in leeftijd en naar diversiteit in ervaring in het onderwijs. Door een bewuste keuze van de respondenten wordt een zogenaamde theoretical sampling verkregen, wat de geldigheid van het onderzoek verhoogt (Baarda et al., 2015). De kenmerken van de respondenten zijn samengebracht in tabel 1.

Tabel 1: Kenmerken respondenten

Kenmerken leerkrachten		Aantal
Geslacht	<i>man</i>	2
	<i>vrouw</i>	2
Leeftijd	<25	1
	25-35	1
	36-45	2
	46-55	0
	>55	0
Ervaring als leerkracht	< 5 jaar	1
	5-10 jaar	0
	11-15 jaar	1
	16-20 jaar	1
	> 20 jaar	1
Werkzaam in groep	5-6	2
	7-8	2

4.3 Instrumenten

Bij het focusgroepgesprek werd gewerkt met een topiclist (zie bijlage 5). Het focusgroepgesprek is gehouden in een kalme omgeving en op een rustig tijdstip van de dag om de betrouwbaarheid daarvan te verhogen.

Bij de start van het focusgroepgesprek werden eerst de concepten zelfregulatie en actieonderzoek besproken om te waarborgen dat de definiëring daarvan eenduidig was. Vervolgens zijn door de onderzoeker verschillende onderwerpen middels relatief open vragen aan de orde gesteld, die als doel hadden de meningen en opvattingen van de groep te inventariseren en gezamenlijk de richting van het onderzoek te concretiseren. In tabel 2 is een overzicht van de concepten opgenomen. Deze concepten vloeien voort uit de onderzochte literatuur (Van Graft & Kemmers, 2007; Dijkstra, 2015; Jang, Reeve & Deci, 2010; Weegenaar & Van Kammen, 2006; Van Emst en Derksen, 2012), waarmee de validiteit verhoogd werd.

Tabel 2: Topics van het focusgroepgesprek

Topic	Gerelateerd aan
Doelstellingen	Leerlingvaardigheden
	Leerkrachtvaardigheden
Leerkrachtgedrag	Bewust maken
	Informeel leren
Leerlinggedrag	Leerkrachtonafhankelijk worden
Zelfregulatie	Strategieën
	Leerkrachtgedrag
Verwachtingen	Kennisdeling
	Borging

Aan het begin van elke cyclus is een kennisdialoog gebruikt als interventie. Na de eerste cyclus kon er nog niet inhoudelijk geëvalueerd worden op het gebruik van de leerstrategieën. Deze werden door de respondenten nog onvoldoende ingezet. De evaluatie vond derhalve plaats tijdens de afsluitende interviews. Voor de interviews werd gebruik gemaakt van een topiclist met een aantal algemene vragen (zie bijlage 6). Om ervoor te zorgen dat de respondenten tijdens het interview hun eigen opvattingen en denkbeelden konden formuleren, zijn relatief open vragen gesteld, zodat er waar nodig doorgevraagd kon worden naar ter sprake komende onderwerpen.

De interviews zijn gericht op beide deelvragen en om deze te kunnen beantwoorden zijn onderstaande concepten (zie tabel 3), vanuit de literatuur opgenomen in de vraagstelling om de validiteit daarvan te verhogen (Kostons, Donker en Opdenakker, 2014; Dijkstra, 2015; Jang, Reeve & Deci, 2010; Sierens et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2007). Tevens zijn de interviews gehouden in een kalme omgeving en op een rustig tijdstip van de dag.

Daarnaast was het voordeel van deze interviews de diepgang, omdat naar meningen en attitude gevraagd kon worden en omdat er direct gereageerd kon worden op wat er zich in de onderzoekssituatie voorgedaan had. Nadeel hiervan was een mogelijk te grote afhankelijkheid van de situatie en de interactie tussen de personen, waardoor een exacte herhaling uitgesloten is.

Om de betrouwbaarheid van het focusgroepgesprek en de interviews te verhogen is tenslotte nog gebruik gemaakt van een member check en door middel van peer briefing zijn de instrumenten geverifieerd.

Tabel 3: Concepten van de interviews

Concept	Relaties
Structuur	Eenduidigheid
	Strategieën
Coaching	Bieden
	Vragen
Bewustwording	Leerkrachtafhankelijkheid
	Structuur leerling
Autonomie	Autonomie bieden
	Autonomie tonen
Procesondersteuning	Bijsturen
	Reflecteren met leerlingen
	Structuur bieden
Zelfregulatie	Taakgerichtheid
	Ontwikkeling zelfregulatie
	Eigenaarschap
Competentiegevoel	Leerling
	Leerkracht
Professionalisering lkr	Ontwikkeling leerkracht
	Kennisdeling
	Intervisie
Leerkrachtgedrag	Bewuste bekwaamheid
	Onbewuste bekwaamheid
	Differentiatie

4.4 Data-analyse

Om van de verzamelde data tot een resultaatbeschrijving te kunnen komen zijn het focusgroep-gesprek en de vier individuele interviews in zijn geheel getranscribeerd. De tijd tussen de interviews en de letterlijke uitwerking daarvan is bewust kort gehouden om een zo valide mogelijke weergave te verkrijgen. Hiermee werd de kans op vertroebeling of inkleuring van de informatie minimaal gehouden (Baarda et al., 2015).

In deze exploratiefase zijn vervolgens de uitgetypte teksten verdeeld in segmenten. De vragen apart en de antwoorden in logische segmenten daarnaast. Hierna zijn met behulp van een open codering, volgens de wijze van samenvattend coderen (Boeije, 2014), de segmenten gekoppeld aan relevante codes voor de beantwoording van de hoofd- en deelvragen. Waar mogelijk zijn de codes van het focusgroepgesprek en de interviews samengevoegd om zo een overkoepelende codeboom te verkrijgen.

In de specificatiefase zijn de codes met de methode van axiaal coderen samengevoegd tot categorieën, die voortvloeiden uit de concepten van het theoretisch kader en de onderzoeksvraag. Voorbeelden van deze categorieën zijn: autonomie, bewustwording, structuur, coaching en het vaardigheidsgevoel van de leerkracht.

In de reductiefase, de laatste fase van de data-analyse is de samenhang tussen de verschillende categorieën onderzocht, om op deze manier tot beantwoording van de onderzoeksvragen te komen (Baarda et al., 2015).

5 Resultaten

Het onderzoeksproces zal, met behulp van het proceslogboek, beschreven worden en binnen deze procesbeschrijving worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de hand van de gebruikte instrumenten (Ponte, 2012). Tijdens het actieonderzoek werden een tweetal cycli doorlopen, tijdens elke cyclus werd een interventie ingezet om een deelvraag te kunnen beantwoorden.

5.1 Focusgroepgesprek

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, hoe de leerkrachten hun groei in leerkrachtvaardigheden, ten aanzien van de ondersteuning van de zelfregulatie, ervaren na een tweetal interventies gericht op de verbetering van de autonomie van de leerlingen, is het actieonderzoek gestart met een focusgroepgesprek. Deze bijeenkomst had tot doel om van een probleemstelling en een onderzoeksvraag tot een gezamenlijk verbeterplan te komen. Hieronder wordt door de onderzoeker de verbinding gelegd tussen het besproken verbeterplan en de interventies in de deelvragen van het onderzoek.

Uit dit gesprek kwam naar voren, dat de respondenten een goed beeld hadden van het concept zelfregulatie. Er werd een metacognitief component genoemd met “Weten waar je goed in bent en waar je minder goed in bent”, een organisatorisch component met “Zelf weten wat ze moeten doen, wanneer ze het moeten doen en hoe ze het moeten doen” en een motivationeel component werd beschreven met de uitspraak “Als het moeilijk is en je bent gemotiveerd, dan lukt het toch wel.”

In het focusgroepgesprek benoemen de respondenten dat er nadrukkelijk leerlingvaardigheden en leerkrachtvaardigheden nodig zijn om zelfregulatie te ontwikkelen. Er wordt gesproken over de leerkrachtafhankelijkheid, die de leerlingen laten zien door veel vragen te stellen aan de leerkracht, waarop zij zelf eigenlijk het antwoord al weten. Allereerst wilde men graag de leerling onafhankelijker maken van de leerkracht door hulpmiddelen aan te reiken. Hiervoor kon een eerste interventie ingezet worden, waarbij de leerkracht de leerling leerstrategieën aanreikte. Deze interventie, die correspondeerde met de eerste deelvraag, werd in de eerste kennisdialoog verkend.

De respondenten gaven tevens aan dat de leerling bewust gemaakt moest worden van zijn afhankelijkheid. Er werd gesproken over doeltreffende leerkrachtvaardigheden, die men daarvoor nodig had en dat het nog niet duidelijk was of men daar wel over beschikte. Dit werd door één respondent benoemd als: “Het is natuurlijk leuk om zelfregulatie bij kinderen voor elkaar te krijgen, maar kan ik dat ook bij kinderen voor elkaar krijgen? Is dat een eigenschap, die ik van nature heb of moet ik daar iets voor leren?”. Om effectieve leerkrachtvaardigheden te exploreren, zou de tweede kennisdialoog gebruikt worden. Hier kon dan worden aangesloten bij de tweede deelvraag, waarbij een interventie ten aanzien van autonomieondersteunend leerkrachtgedrag centraal stond.

5.2 Kennisdialoog leerstrategieën

De eerste interventie bestond, zoals ook benoemd in de eerste deelvraag, uit een kennisdialoog over leerstrategieën. Tijdens deze kennisdialoog werden door de respondenten vaardigheden benoemd, die zij belangrijk vonden voor de zelfregulatie van leerlingen. Het betrof hier organisatievaardigheden, wat een respondent benoemde als: “Het moet duidelijk zijn waar ze spullen kunnen pakken, dat ze dat soort dingen niet meer hoeven te vragen.” Een andere strategie die benoemd werd kan gecategoriseerd worden onder metacognitieve kennis en werd verwoord als: “... maar ook hoe capabel ze zichzelf achten, want ze stellen al heel snel een vraag omdat ze denken dat ze het toch

niet weten.” Deze belangrijke vaardigheden waren te koppelen aan de leerstrategieën volgens Dijkstra (2015). Zij noemt deze bijvoorbeeld: “Jezelf kennen”, wat valt onder metacognitieve kennis en “Het organiseren van je omgeving” wat hoort bij organisatievaardigheden. Dijkstra (2015) onderscheidt eveneens leerstrategieën, die gerelateerd zijn aan metacognitieve en cognitieve vaardigheden. De eerste werd ook genoemd door een respondent: “De keuzes die ze gemaakt hebben daarna bespreken, hoe heeft dat nou gewerkt voor jou.”, en behoort volgens Dijkstra (2015) thuis in de leerstrategie “Terugkijken”.

De respondenten benoemden daarnaast dat leerstrategieën divers, adaptief, overzichtelijk en ontwikkelingsgericht moesten zijn. De bijbehorende doelstellingen moesten haalbaar zijn en er moest een doorgaande lijn mee uitgezet kunnen worden. Na het bespreken van de leerstrategieën van Dijkstra (2015) werd besloten dat deze voor de respondenten aan de genoemde eisen voldeden. Twijfel daarbij was wel, of de wijze waarop deze verwoord waren geschikt zou zijn voor alle kinderen. Hierbij werd een “kindvriendelijke versie” of “in de vorm van een woordweb” genoemd. Dit eerste is meegenomen in het uiteindelijke veranderplan.

De reviewstudie van Kostons, Donker en Opdenakker, (2014) concludeert dat cognitieve en metacognitieve leerstrategieën het meest geschikt zijn om de zelfregulatie te verbeteren en de praktisch uitgewerkte theorie van Dijkstra (2015) gaf voldoende handvatten om dit in het onderzoek in te zetten. Gebaseerd op deze theorie werden door de onderzoeker 14 leerstrategiekaarten voor de leerlingen ontwikkeld (zie ook bijlage 7), die de respondenten in de klassen konden inzetten.

Om met de leerstrategieën de zelfregulatie te kunnen ondersteunen werd van belang geacht door de respondenten, dat er door de leerkracht consequent gehandeld werd en dat deze zorgde dat de leerling het overzicht kon behouden. Iedere respondent heeft een keuze gemaakt voor twee strategieën, die gedurende de eerste verbetercyclus van zes weken werden ingezet in de klas. Daarna zouden deze geëvalueerd worden op hun resultaat voor de autonomie van de leering. Uiteindelijk zijn deze resultaten pas later aan de hand van individuele interviews besproken.

Tabel 4: Interventie I

Interventie I:

- Het inzetten van maximaal twee verschillende leerstrategiekaarten per klas
- Respondent bepaalt zelf welke strategie het beste bij de door hem/haar gekozen leerlingen past
- De respondent biedt de betreffende strategie aan aan de leerling(en)
- Er wordt gekozen voor een beperkt aantal leerlingen (4-8 per respondent)
- Interventieperiode bedraagt zes weken

5.3 Evaluatie en kennisdialoog autonomieondersteunend leerkrachtgedrag

Voorafgaand aan de kennisdialoog kwam in het evaluerende gesprek over de eerste interventie naar voren dat men er nog niet in geslaagd was de leerstrategieën daadwerkelijk in te zetten in de klas. De reden, die hiervoor opgegeven werd, was dat men door de manier van werken in de klas, die sinds dit schooljaar ingrijpend veranderd was, nog ruimte moest vinden om hierover met de leerlingen in gesprek te gaan. De nieuwe manier van werken zorgde onder andere voor een noodzaak tot het effectief managen van tijd in de klas om ruimte te maken voor individuele gesprekken, waarin ook de leerstrategieën besproken zouden kunnen worden. In deze eerste verbetercyclus is dit maar beperkt gelukt. Besloten werd daarom om de leerstrategieën mee te nemen naar de tweede verbetercyclus.

Zoals hierboven al aangegeven, kon door een technisch probleem de opname van de tweede kennisdialoog niet gebruikt worden voor de verzameling van data, derhalve is gebruik gemaakt van de notulen van deze bijeenkomst.

In de kennisdialoog werd vooraf kennis aangeboden omtrent de autonome motivatie en de zelfdeterminatietheorie (Vansteenkiste et al., 2005; Deci & Ryan, 2000) en het daarbij behorende leerkrachtgedrag (Reeve & Jang, 2006; Verbeeck, 2016). Een respondent reflecteerde vanuit de aangeboden theorie op het eigen handelen en onderzocht in de dialoog mogelijkheden voor veranderingen. Respondent twee benoemde een bewuste bekwaamheid in het eigen leerkrachtgedrag, die in het voorafgaande jaar reeds effectief was gebleken. De andere respondenten beaamden dit en tijdens deze dialoog werd kennis ten aanzien van deze vaardigheid, het terugleggen van vragen bij de leerlingen, uitgewisseld. In de dialoog werd dit verschillende malen gekoppeld aan de theorie zoals deze daarvoor in een presentatie (zie bijlage 8) aangeboden was.

Het verbeterplan dat volgde uit de tweede kennisdialoog hield in: het bewust maken van de leerlingen van hun leerkrachtafhankelijkheid en het voldoen aan de basisbehoeften (Deci & Ryan, 2000) van de leerlingen.

Tabel 5: Interventie 2

Interventie 2:

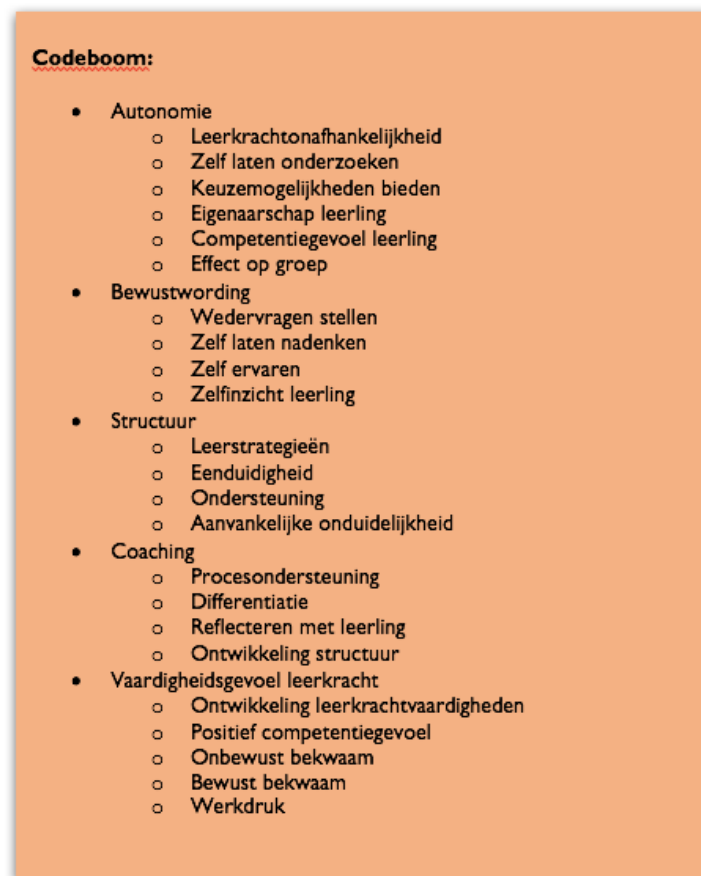
- Het bewust maken van leerlingen omtrent vragen die zij stellen, door een wedervraag te stellen, zoals besproken in de dialoog
- De autonomie van de leerling te ondersteunen op structureel niveau en interactioneel niveau (Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste et al., 2005)
- Controlerend taalgebruik te vermijden (Verbeeck, 2016)

De opbrengsten van deze dialoog en de resultaten, ten aanzien van de verbetering van de autonomie, van het daaruit voortvloeiende verbeterplan zijn uitgebreid besproken in de individuele interviews, die aan het einde van de tweede verbetercyclus zijn gehouden.

5.4 Interviews

De uit de interviews voortkomende concepten zijn samengebracht in een codeboom (zie tabel 6).

Tabel 6: Codeboom



De concepten, die besproken werden in de interviews, werden verdeeld over 'leerkrachtkenmerken' en 'leerlingkenmerken'. Het onderzoek was gericht op het handelen van de leerkracht, de concepten die daaraan refereerden werden samengebracht onder 'leerkrachtkenmerken'. Concepten die te maken hadden met verandering in het (autonoom) gedrag van de leerling werden gebundeld onder 'leerlingkenmerken'. Bij het analyseren van de data is expliciet gekeken naar gegevens, die de relaties tussen de verschillende concepten ondersteunden of bevestigden. Zo zou bijvoorbeeld een veranderd leerlinggedrag een verandering in het leerkrachtgedrag kunnen bevestigen.

In de interviews gaven de respondenten aan dat de leerstrategieën praktisch in te zetten waren. Ieder heeft deze op zijn eigen manier gebruikt: in de groepen 7 en 8 is de gebruikte kaart met een leerstrategie aan een leerling gegeven om zelf door te lezen, waarna deze met de leerkracht besproken werd. In groep 5 en 6 zijn de gebruikte strategieën door de leerkracht besproken met de betreffende leerling zonder hem/haar de kaart te geven. De kaart is daar door de respondent (leerkracht) uit groep 5-6 gebruikt voor het eigen inzicht in de strategie. De andere respondent uit groep 5-6 heeft de kaarten niet ingezet. De kaarten met leerstrategieën boden voor 3 van de 4 respondenten wel de gewenste structuur en eenduidigheid, maar aanvankelijk leidde het bij gebruik met de leerlingen toch tot onduidelijkheden bij de leerlingen.

De respondenten merkten op dat sommige doelen op de strategiekaarten “soms nog lastig beschreven” waren en dat het voor de leerlingen dan “net weer niet duidelijk” was. Een respondent uit groep 7 verwoordde: “ze begrijpen het toch anders dan jij het bedoelt.”

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen het overzicht bleven behouden gaven drie respondenten aan veel ondersteuning in de vorm van coaching, procesondersteuning, differentiatie en reflectie te hebben aangeboden tijdens het werken met de leerstrategieën. Een respondent uit groep 8 gaf aan dat de leerlingen “in het begin bij de hand genomen moesten worden”, terwijl de respondent uit groep 5-6 het liet afhangen van “waar de leerling op dat moment stond”. In groep 7 werd de nadruk gelegd op het “goed afstemmen met de leerling” van wat er nu precies gevraagd werd. De drie respondenten zagen dat de leerlingen door coaching de strategieën beter konden toepassen. De respondent uit groep 8 geeft aan dat de leerlingen “van tevoren al zelf gingen denken ‘Wat kan ik nou gaan doen?’.” Ook lieten leerlingen autonoom gedrag zien door aan te geven waar “ze zelf beter in wilden worden”. In groep 5-6 ziet de respondent dat “het enthousiasme voor school terugkomt” en dat een leerling zich “heel competent ging voelen”.

De respondenten gaven aan dat, omdat deze verbeteractie slechts met een beperkt aantal leerlingen werd uitgevoerd, dit geen blauwdruk kon opleveren voor het gebruik van leerstrategieën. Daarnaast benoemt één respondent dat er wel voldoende variëteit in de leerstrategieën beschikbaar is om adaptief met alle leerlingen te kunnen werken.

De bewustwording van de leerlingen ten aanzien van hun leerkrachtafhankelijk gedrag was een belangrijk concept tijdens de tweede cyclus. Wat een respondent uit groep 5-6 “heel veel deed was vragen terugkoppelen en hele simpele vragen niet meer beantwoorden.” Bij de respondent uit groep 8 bracht dit concept het inzicht dat de leerlingen “meer werden geholpen, door ze niet te helpen”. Alle vier de respondenten merkten dat kinderen zich bewust werden, dat zij veel meer zelfstandig konden en deden dan zij in eerste instantie dachten. De “kinderen kwamen het niet meer vragen, want de meester gaf toch geen antwoord” en ervoeren dat “ze het zelf op konden lossen”. Bij het werken met de leerstrategiekaarten hadden de leerlingen vragen over het ene doel, terwijl “andere dingen van het kaartje al wel gebeurd waren.”

Daarnaast hebben de respondenten meer ingezet op het geven en ondersteunen van autonomie (zie tabel 7) of, zoals twee van de vier respondenten aangaven, meer bewust bekwaam geacteerd in plaats van onbewust bekwaam.

Tabel 7: Gebruikte manieren van autonomieondersteuning

- **Structureel niveau**
 - Keuzemogelijkheden in opdrachten
 - Stappen doorspreken
 - Vertrouwen schenken door leerlingen zelf te laten onderzoeken
 - Samen reflecteren
- **Interactioneel niveau**
 - Afstemmen (empatisch perspectief)
 - In dialoog gaan
 - Het nut laten zien/ervaren

De respondenten merkten allen op dat zij “veel minder aan het sturen” waren. De respondent uit groep 7 gaf aan dat “op het moment dat je dus bewuster bent en weet waarom het werkt, je nog meer effect kunt behalen.”

Het geven en ondersteunen van autonomie veranderde het leerlinggedrag in de zin van eigenaarschap: “Hij wilde daar graag zelf beter in worden.” Een respondent uit groep 5-6 merkte op dat de leerlingen dit “vorig jaar op deze leeftijd echt niet zo gedaan hadden.”

De respondent uit groep 8 zag een leerling een duidelijk stap richting zelfregulatie maken met “ik kan wel opschrijven wat er beter had gekund, maar kan ik dan ook niet beter meteen een stappenplan maken hoe ik dat de volgende keer kan doen?”

6 Conclusie en discussie

Uit het focusgroepgesprek kan de conclusie getrokken worden dat de respondenten een tweetal interventies nodig achtten om de autonomie van leerlingen te verbeteren. Een interventie over leerstrategieën en een interventie over autonomieondersteunend leerkrachtgedrag.

Deelvraag 1: Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen in hun proces van zelfregulatie, na interventie ten aanzien van kennis en vaardigheden over leerstrategieën voor zelfregulatie?

Bij de eerste deelvraag kan de conclusie getrokken worden dat de respondenten ervaren dat meer achtergrondkennis over leerstrategieën hen helpt om leerlingen bij hun zelfregulatie te ondersteunen. Hun ervaring daarbij is ook dat kennis van procesondersteuning noodzakelijk is, omdat zij deze ondersteuning leerlingsspecifiek moeten kunnen inzetten. Dit komt overeen met de theorie van Kostons, Donker en Opdenakker (2014) en Dijkstra (2015), die aangeven dat leerlingen strategieën nodig hebben en Van Herpen (2005) die van mening is dat de kwaliteit van de begeleiding door de leerkracht bij de zelfregulatie de effectiviteit van het leren en de ontwikkeling van leerlingen in hun zelfregulatie bevordert.

Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen in hun proces van zelfregulatie, na interventie ten aanzien van kennis en vaardigheden over autonomieondersteunend leerkrachtgedrag?

Bij de tweede deelvraag is de conclusie, dat de leerkrachten tijdens het onderzoek ervaren hebben, dat zij met een bewust ingezet of een nieuw aangeleerd leerkrachtgedrag, de zelfregulatie van de leerlingen kunnen stimuleren. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Sierens et al. (2006). Leerlingen keuzes laten maken, autonomie geven, zorgt voor meer enthousiasme voor de taak. Leerlingen vertrouwen geven verhoogt het competentiegevoel van de leerling. Door het samen reflecteren en in dialoog gaan krijgt de leerling meer inzicht in zijn eigen leerproces. Van Emst en Derksen (2012) benoemen dit als de leerling de weg te wijzen door rolmodel te zijn of coachend op te treden.

Hoofdvraag: Hoe ervaren de leerkrachten van groep 5 t/m 8 hun groei in leerkrachtvaardigheden, voor het ondersteunen van leerlingen in hun proces van zelfregulatie, na interventie gericht op het verbeteren van de autonomie van de leerlingen?

De conclusie, die getrokken kan worden om de hoofdvraag te beantwoorden, is dat leerkrachten door interventies, gericht op de bevordering van autonomieondersteunend leerkrachtgedrag, een meer (bewuste) bekwaamheid ervaren ten aanzien van de ondersteuning van de zelfregulatie bij leerlingen. Door de leerling autonomie te geven en het leerkrachtgedrag af te stemmen op het ondersteunen daarvan, wordt in combinatie met de geboden structuur een klimaat gecreëerd waarin de zelfregulatie van de leerlingen zich kan ontplooiën. Jang, Reeve & Deci (2010) bevestigen deze positieve correlatie tussen structuur en leerkrachtgedrag in hun onderzoek. Daarbij moet wel opgemerkt worden, dat voor dit onderzoek met een relatief klein aantal leerlingen gewerkt is.

Om het onderzoek op waarde te kunnen schatten en de uitkomsten te kunnen verklaren is een kritische reflectie op het proces nodig. Sterk aan het onderzoek is het theoretisch kader. De bronnen die hiervoor gebruikt zijn, zijn goed, relevant en hoofdzakelijk wetenschappelijk. Daarnaast is er een goede spreiding over nationale en internationale artikelen. Ook sterk aan het onderzoek is de keuze van respondenten. Door een bewuste keuze van de respondenten wordt een zogenaamde theoretical sampling verkregen, wat de geldigheid van het onderzoek verhoogt (Baarda et al., 2015).

Om de geldigheid van het onderzoek verder te verhogen is gebruik gemaakt van een member check bij de respondenten.

Zwak aan het onderzoek is de relatief kleine groep respondenten, waardoor het onderzoek wel relevant is voor de onderzochte school, maar niet representatief is in algemene zin. Een ander punt is, dat de leerlingkenmerken voortkomen uit de interviews met de leerkrachten, maar dat deze niet direct bij de leerlingen werden getoetst.

Een logisch vervolgonderzoek ten aanzien van de ondersteuning van zelfregulatie zou een verder onderzoek naar structuren voor leerlingen, zoals de leerstrategieën, kunnen zijn. Hierin kan het onderzoek naar de leerstrategieën nog een keer meegenomen worden, maar het verdient aanbeveling om ook andere structuren, zoals bijvoorbeeld gamification, te onderzoeken. Daarbij zou nog gedacht kunnen worden aan een onderzoek naar structuren, die geschikt zijn voor jongere kinderen, om zo de groepen 1 tot en met 4 beter bij het onderzoek te kunnen betrekken. Een ander onderzoek dat in dezen relevant kan zijn, is een onderzoek naar coachingsvaardigheden, zoals bijvoorbeeld het geven van effectieve feedback.

7 Aanbevelingen en implementatie

7.1 Aanbevelingen

Uit de resultaten en de conclusie is naar voren gekomen dat de combinatie van structuur en autonomieondersteunende leerkrachtstijl een belangrijke bijdrage levert aan de ontplooiing van de zelfregulatie van leerlingen. Van belang is daarbij wel dat de leerkracht voldoende leerkrachtvaardigheden tot zijn beschikking heeft om structuur te bieden en de autonomie te ondersteunen. Het aanbieden van theoretische kennis in combinatie met een onderlinge dialoog waarin kennis en ervaringen uitgewisseld kunnen worden, blijkt een praktische werkvorm te zijn die voor alle betrokkenen van grote waarde is. Kennisdialogen, reflecteren en overleg met collega's leiden tot een positief gevoel over de eigen ontwikkeling en consolidatie van leerkrachtvaardigheden. Het met elkaar op deze manier in dialoog gaan is niet iets waar gemakkelijk tijd voor ingeruimd wordt, gezien de hoge werkdruk op de onderzochte school. De behoefte bestaat om hier structureel tijd voor beschikbaar te maken.

Het is aan te bevelen om in het komende schooljaar tijd in te ruimen voor kennisdialogen over structuur ten behoeve van leerlingen, zoals de leerstrategieën van Dijkstra (2015) en autonomieondersteuning volgens Jang, Reeve & Deci (2010) en Sierens et al. (2006), voor de leerkrachten die niet deelgenomen hebben aan het onderzoek. Op deze manier kunnen zij hun kennis en vaardigheid op dit gebied te vergroten, of kunnen zij bewust bekwaam leren omgaan met reeds aanwezige vaardigheden. De keuze voor kennisdialogen is bewust, omdat deze deels tot doel hebben relevante nieuwe kennis over te dragen, maar tevens de ruimte bieden om hierover met elkaar in dialoog te gaan om deze kennis direct toepasbaar te maken in de klassenpraktijk.

7.2 Implementatie

Voor de implementatie van het concept kennisdeling via dialogen kan het *Achtfasenproces* van Kotter (2011) gebruikt worden. Kotter (2011) onderscheidde deze acht stappen in een veranderingsproces als een antwoord op veel gemaakte fouten bij veranderprocessen.



Fig. 2 Achtfasenproces van Kotter (Van Hees, 2014)

Stap 1. Gevoel voor noodzaak versterken

De presentatie van dit onderzoek kan bij het team van de onderzochte basisschool het gevoel voor noodzaak versterken voor het gebruik van structuur voor de leerlingen en autonomieondersteunend leerkrachtgedrag. De onderzoeker zal met het managementteam in gesprek gaan hierover, aangezien daar de basis ligt voor facilitering van informele leermomenten, ten behoeve van leerkrachtvaardigheden.

Stap 2. Een leidend team vormen

Met de respondenten van dit onderzoek vormt de onderzoeker een leidend team, omdat zij inmiddels deskundigheid verworven hebben en bewezen hebben hierin goed te kunnen samenwerken. Met het vertrouwen, dat zij uitstralen, kunnen zij de overige leerkrachten van het team enthousiasmeren voor deze aanpak. Hoe dit plaats kan vinden staat beschreven bij stap 4.

Stap 3. Een juiste visie en strategie ontwikkelen

De visie van de onderzochte basisschool is de basis voor de interventie. Deze biedt een mogelijkheid voor een concrete invulling in de onderwijspraktijk. Het stappenplan voor de interventie zou als volgt kunnen zijn:

- De uitleg van het 'waarom' van de interventie, hoe dat aangepakt gaat worden en wat we daarvoor gaan gebruiken (Sinek, 2011)
- Kennisdialoog 'Strategieën voor leerlingen', waarbij de resultaten van het onderzoek meegenomen worden (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014; Dijkstra, 2015)
- Periode van acht weken waarin de kennis toegepast wordt in de klas
- Afsluitende evaluatiebijeenkomst
- Kennisdialoog autonomieondersteunend leerkrachtgedrag, waarbij het leidend team een rol krijgt en waarbij de onderzoeksresultaten meegenomen worden (Vansteenkiste et al., 2007; Jang, Reeve & Deci, 2010; Verbeeck, 2016)
- Periode van acht weken waarin de kennis toegepast wordt in de klas
- Afsluitende evaluatiebijeenkomst

Een organisatieanalyse van de onderzochte basisschool geeft aan dat informele leermomenten het beste passen bij de cultuur van de school (Van Stiphout, 2017). Hierdoor is het beschreven implementatietraject te verkiezen boven een extern georganiseerd verbetertraject.

Stap 4. Visie communiceren en enthousiasmeren

Het communiceren van de visie voor deze verandering en het enthousiasmeren van de overige teamleden zal plaatsvinden in de eerste bijeenkomst, door informele gesprekken en het delen van ervaringen vanuit het onderzoek. Vanwege de open verhoudingen binnen het team, het feit dat de visie van de school breed gedragen wordt en de aansluiting van de interventie bij deze visie, zal voldoende draagvlak gecreëerd kunnen worden.

Stap 5. Medewerkers in staat stellen te veranderen. Draagvlak creëren.

Het is van het grootste belang dat het managementteam inziet dat de medewerkers van de onderzochte basisschool gefaciliteerd worden in de vorm van tijd voor de ontwikkeling van hun leerkrachtvaardigheden door middel van kennisdialoog en gezamenlijke evaluatie. De MLI-er zal hiervoor met het managementteam in overleg gaan om daarvoor draagvlak te creëren.

Stap 6. Korte termijn successen creëren en vieren.

Door het regelmatig delen van ervaringen en (kleine) successen naar aanleiding van de kennisdialogen wordt de verandering binnen de organisatie verstevigd. De MLI-er heeft daar nadrukkelijk een rol in, door met de betreffende medewerkers te reflecteren op de bijeenkomsten en de opbrengsten daarvan in kaart te brengen.

Stap 7. Niet verslappen. Doorzetten

Door vooraf structureel tijd op de agenda in te ruimen voor deze bijeenkomsten kan voorkomen worden dat deze verslappen. Daarnaast heeft de MLI-er hier een rol, door regelmatig verschillende bijeenkomsten bij te wonen en de voortgang daarvan te monitoren en terug te koppelen naar het managementteam.

Stap 8. Borging

De borging kan geschieden wanneer deze bijeenkomsten door het managementteam gekenmerkt worden als informele leermomenten, die nodig zijn om de visie te concretiseren in de klassenpraktijk. Het team kan deze tevens gebruiken voor professionaliseren volgens het Lerarenregister. Een goede verslaglegging is daarbij van belang.

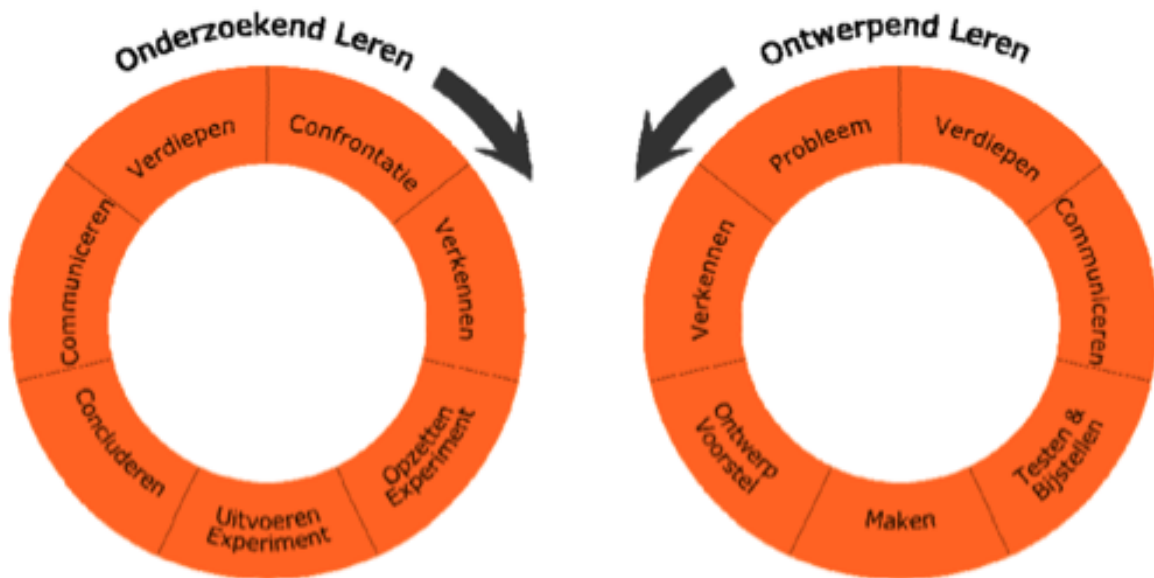
8 Literatuurlijst

- Baarda, D. B. (2014). *Dit is onderzoek: Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek / ben baarda* (Tweede druk. ed.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D. B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. de, Peters, V. & Velden, T. v. d. (2015). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek / ben baarda, esther bakker, tom fischer, mark julsing, martijn de goede, vincent peters, Therèse van der velden* (Derde druk, [2e oplage] ed.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327-347.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). I. A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning.
- Bouwman, A., Brouwer, G., 1972, & Schouten, E. (2013). *Differentiëren is te leren: Omgaan met verschillen in het basisonderwijs : Praktische handreiking voor leerkrachten / aafke bouwman ; in samenwerking met: Geraldine brouwer, leanne jansen en els loman ; redactie: Elise schouten*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Catrysse, L., Coertjens, L., Donche, V., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2015). The impact of personality and motivation on the development of learning strategies. *PEDAGOGISCHE STUDIEN*, 92(5), 308-323.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. doi:10.1007/s11409-008-9029-x
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën* (2e druk. ed.). Amsterdam: Boom.
- Ebbens, S. & Ettekoven, S., (2005). *Samenwerkend leren: praktijkboek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv
- Emst, A. C. v., & Derksen, C. G. (2012). *Koop een auto op de sloop: Paradigmashift in het onderwijs / Alex van Emst ; [red. Corry Derksen ; foto's Peter Delwel . et al. ; ill. Mandy Jones . et al.]* (6e gew. herdr. ed.). Utrecht; Meppel; APS.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional science*, 24(1), 1-24.
- Geer, van der P & Peters, R. (2004). *In plaats van praten. Debat en dialoog bij veranderprocessen*. Houten, Nederland: Het Spectrum
- Graft, M. v., & Kemmers, P. (2007). *Onderzoekend & ontwerpend leren: Onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek : Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpend leren in het primair onderwijs / marja van graft, pierre kemmers ; [eindred. marja van graft]*. Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek.
- Hattie, J. A. C., Collignon, F., 1951, Dogger-Stigter, A., & Bogaarts, M. (2015). *Leren zichtbaar maken: John Hattie ; vertaling [uit het Engels] en inhoudelijk advies: Frans collignon ; bewerking voor het Nederlandse onderwijs: Anne-marie Dogger-Stigter, Marcel Bogaarts* (4e druk. ed.). Rotterdam; Sint-Niklaas: Bazalt Educatieve Uitgaven.

- Herpen, M. v. (2005). *ErvaringsGericht onderwijs: Van oriëntatie tot implementatie / marcel van herpen ; [ill.: Jan lieffering ; foto's: Marcel van herpen]*. Apeldoorn; Antwerpen: Garant.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Jolles, J. (2012, mei). Talentontwikkeling; de leerkracht en het lerende kind vanuit neuropsychologisch perspectief. *Platform 20*, 2012(19), 3-5.
- Keulen, H. v., & Oosterheert, I. (2011). *Wetenschap en techniek op de basisschool*. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs / fred korthagen en bram lagerwerf* (2e [aangevulde en verb.] dr. ed.). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- Kotter, J. (2011). *Leiderschap bij verandering*. Amsterdam: Academic Service.
- Laevers, F., Heylen, L., De Maeseneer, J. & Van Gucht, I. (2013). *Een procesgerichte aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs: Prof. dr. ferre laevers, ludo heylen ; met medewerking van joost maes en ivan van gucht*. Averbode: CEGO Publishers.
- Lange, R. de, Schuman, J., & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals: Rob de lange, hans schuman & nicolina montesano montessori* (4e ongew.dr. ed.). Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Mertens, N., & Pol, M. van der. (2016, oktober). *Praktijk: Achtje van Actieonderzoek*. Geraadpleegd van http://www.jsw-online.nl/wp-content/uploads/2016/10/Mertens-en-Van-der-Pol_Praktijk_Achtje_JSW-oktober-2016.pdf
- Ons onderwijs2032: Eindadvies* (2016). Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225.
- Ponte, P. (2002a). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(3), 11-19.
- Ponte, P. (2002b). *Actie-onderzoek door docenten: Uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk / petra ponte*. Leuven/Apeldoorn: Garant
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi:10.1080/00313830120074206
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën*, 83, 419-431.
- Sinek, S. (2011). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action*. Penguin UK.
- Stiphout, J. van (2017). *Een verzameling bonte vogels in een wit-groen bos van verandering*.
- Thöne, D., & Bode, J. (2015). Leren leren. In M. Ruiters, P. R. Simons, & G. van Elst (Red.), *Canon van het leren* (pp. 339-347). Deventer, Nederland: Vakmedianet.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E. en Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen ? Een autonomieondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Verbeeck, K., & KPC Groep. (2010). *Op eigen vleugels: Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs / kris verbeeck*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. *Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet*.
- Weegeenaar, H., & Kammen, D. van (2006). *Weet jij waar de regenboog begint?*. Utrecht, Nederland: APS
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., . Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. doi:10.1007/s11409-008-9033-1
- Zimmerman, B. (2000a). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Bijlage I - De ontwerp- en onderzoekscyclus



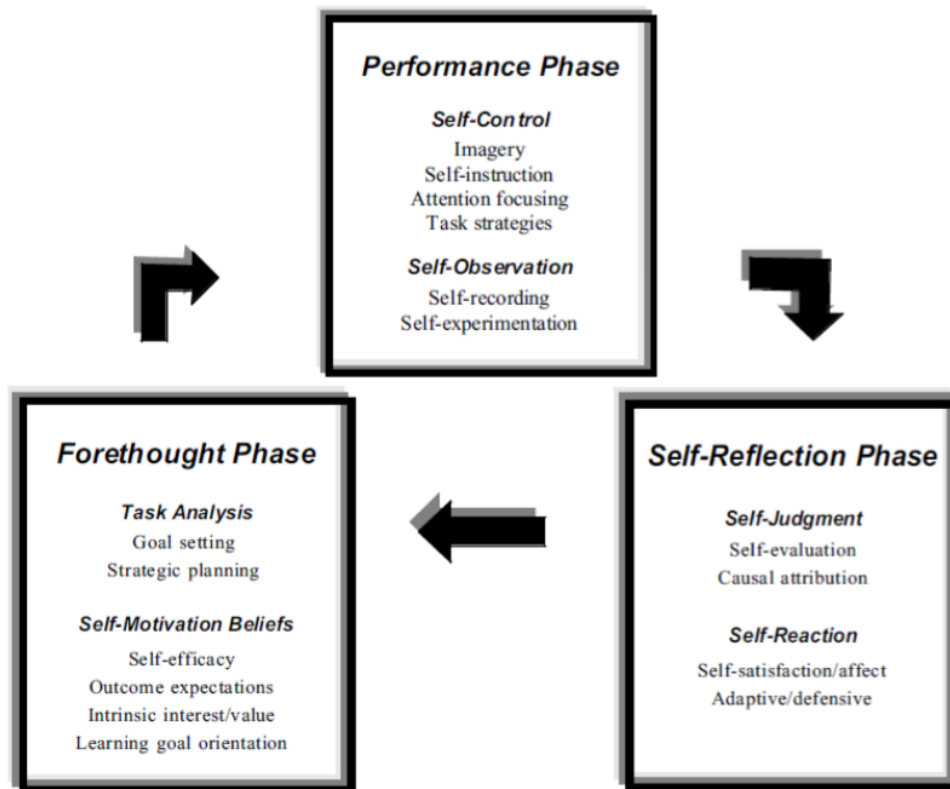
Figuur 2: Schematische weergave van de overeenkomsten tussen onderzoekend en ontwerpend leren.
Herdruckt van *Onderzoekend & ontwerpend leren: Leren onderzoekend en ontwerpend leren bij natuur en techniek* :
Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpend leren in het primair onderwijs (p. 23) door M. van Graft en
P. Kemmers, 2007, Den Haag: Stichting Platform Bèta Techniek

Bijlage 2 - Phases and Areas for Self-Regulated Learning

Phases and relevant scales	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/Affect	Behavior	Context
<i>Phase 1</i> Forethought, planning, and activation	Target goal setting Prior content knowledge activation Metacognitive knowledge activation	Goal orientation adoption Efficacy judgments Perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation	Time and effort planning Planning for self-observations of behavior	Perceptions of task Perceptions of context
<i>Phase 2</i> Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
<i>Phase 3</i> Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing, motivation, and affect	Increase/decrease effort Persist, give up Help-seeking behavior	Change or renegotiate task Change or leave context
<i>Phase 4</i> Reaction and reflection	Cognitive judgments Attributions	Affective reactions Attributions	Choice behavior	Evaluation of task Evaluation of context
<i>Relevant MSLQ Scales</i>	Rehearsal Elaboration Organization Critical Thinking Metacognition	Intrinsic Goals Extrinsic Goals Task Value Control Beliefs Self-Efficacy Test Anxiety	Effort Regulation Help-Seeking Time/Study Environment	Peer Learning Time/Study Environment

Figuur 3: Phases and Areas for Self-Regulated Learning. Herdrukt van "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students," door P.R. Pintrich, 2004, *Educational psychology review*, 16(4), p. 390.

Bijlage 3 - Phases and Subprocesses of Self-Regulation



Figuur 4: Phases and Subprocesses of Self-Regulation. Herdrukt van "Becoming a self-regulated learner: An overview," door B.J. Zimmerman, 2002, *Theory into practice*, 41(2), p. 67.

Bijlage 4: Proceslogboek

Datum	Logboek legenda	
	Bijeenkomsten onderzoeksteam	
	Uitvoering onderzoek	
	Informele onderlinge gesprekken	
	Informele gesprekken met andere leerkrachten	
	Overleg met MT / experts	
	Interviews met leerlingen	
	Persoonlijke professionalisering en activiteiten die niet onder één van de vorige categorieën zijn te rangschikken	

Bijlage 5: Topic-list voor focusgroepbespreking

Inzake het onderzoek, bij eerste bijeenkomst

- Bekendheid met de begrippen (zoals zelfregulatie, autonomie-ondersteuning, leerstrategieën)
- Bekendheid met wetenschappelijk onderzoek
- Bekendheid met actieonderzoek
- Verwachte opbrengst
- Motivatie voor deelname

Inzake het onderwijs

- Wijze van lesgeven en veranderingen daarin
- Wijze van omgang met leerlingen en veranderingen daarin
- Pedagogische relatie met de leerlingen en veranderingen daarin
- Ondersteuning van de prestaties van de leerlingen en veranderingen daarin
- Feedback op prestatie van de leerlingen en veranderingen daarin
- Zelfstandigheid van de leerlingen en veranderingen daarin
- Klassenklimaat en veranderingen daarin
- Motivatie van de leerlingen en veranderingen daarin
- Geloof van leerlingen in eigen kunnen en veranderingen daarin
- Invloed van de leerlingen en veranderingen daarin

Inzake de leerkrachten

- Ervaring van het werkklimaat
- Met elkaar spreken over onderwijsopvattingen
- Experimenteren in de eigen klassenpraktijk
- Verschil in werkwijze tussen leerkrachten
- Samenwerking met collega's
- Systematische ondersteuning door collega's

Inzake de werkwijze

- Wat er geleerd en veranderd is, opbrengsten
- Ervaring van de begeleiding bij het onderzoek
- Momenten die bijdragen aan inzichten
- Waarde van het actie-onderzoek
- Moeilijke zaken bij het actie-onderzoek

Bijlage 6: Interviewleidraad voor individuele, semigestructureerde interviews

Hebben de aangereikte materialen (leerstrategieën) iets veranderd in je aanpak bij het ondersteunen van zelfregulatie bij je leerlingen?

Kun je aangeven wat voor jou het belangrijkste leerproces is geweest binnen de periode dat je bent gaan uitproberen in de praktijk?

- Andere handvaten voor kinderen?

Welke verschillen in aanpak zijn er ten aanzien van de ondersteuning van de zelfregulatie voorafgaand aan de kennisdialoog en daarna?

Bracht de kennisdialoog over 'autonomieondersteunend leerkrachtgedrag' je inzichten? Wat voor effect had dat op je aanpak in de klas?

Kun je aangeven wat voor jou het belangrijkste leerproces is geweest binnen de periode dat je bent gaan uitproberen in de praktijk?

- Andere vraagstelling?

- Ander taalgebruik?

Welke verschillen in aanpak zijn er ten aanzien van de ondersteuning van de zelfregulatie voorafgaand aan de kennisdialoog en daarna?

Welke theorie vanuit de materialen en de kennisdialoog heb je vooral meegenomen binnen jouw praktijksituatie?

Kun je aangeven wat dit doet met jouw eigen gevoel van competentie?

Mis je nog informatie voor wat betreft het ondersteunen van zelfregulatie bij leerlingen?

Bijlage 7: Leerstrategiekaarten

Metacognitieve kennis: Overzien

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Overzien' inzet?

- De leerling kan uitleggen welke verschillende manieren er zijn om iets te leren.
- De leerling kan uitleggen welke stappen je moet nemen om iets te onthouden.
- De leerling kan uitleggen op welke manier je het best een bepaalde taak kunt uitvoeren of een bepaald probleem kunt oplossen.
- De leerling kan een medeleerling advies geven over hoe hij een taak het best kan aanpakken.



Metacogn. vaardigheid: Vooruitkijken

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Vooruitkijken' inzet?

- De leerling houdt zorgvuldig zijn planning bij.
- De leerling gaat gestructureerd te werk.
- De leerling komt op tijd op school.
- De leerling heeft een nette werkplek.
- De leerling levert schoolwerk op tijd in.
- De leerling verspreidt het leren voor een toets of voorbereiding voor een presentatie over de tijd in plaats van op het laatste moment.
- De leerling kan redelijk accuraat inschatten hoeveel tijd een bepaalde taak kost.



Metacognitieve kennis: Jezelf kennen

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Jezelf kennen' inzet?

- De leerling kan aangeven wat hij moeilijk of makkelijk vindt aan een opdracht en waarom.
- De leerling kan vertellen wat hij over een bepaald onderwerp weet en wat nog niet.
- De leerling kan uitleggen hoe hij een opdracht tot een goed einde heeft gebracht.
- De leerling kan uitleggen wat voor hem de beste of snelste manier is om een bepaalde taak uit te voeren.
- De leerling kan aangeven waar hij nog vaker mee moet oefenen.
- De leerling kan uitleggen hoe hij dingen het best onthoudt.



Metacogn. vaardigheid: Bijhouden

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Bijhouden' inzet?

- De leerling leest bij een schriftelijke meerkeuzevraag eerst alle antwoorden alvorens te antwoorden.
- De leerling checkt tijdens een opdracht of hij het nog begrijpt.
- De leerling stelt zichzelf tijdens het leren vragen over hoe het gaat.
- De leerling vraagt om hulp als hij merkt dat hij vastloopt.
- De leerling kan halverwege een taak vertellen hoe het gaat.
- De leerling vergelijkt zijn werkwijze op een taak met die van andere leerlingen.
- De leerling voert zijn planning uit.



Metacogn. vaardigheid: Terugkijken

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Terugkijken' inzet?

- De leerling controleert zijn antwoorden, berekeningen en teksten voor hij ze inlevert.
- De leerling heeft na een toets of beoordeling een redelijk beeld over hoe hij het heeft gedaan.
- De leerling denkt na een beoordeling na over zijn fouten en wat er beter had gekund.
- De leerling kan na een taak vertellen wat hij de volgende keer weer zo gaat doen en wat hij anders gaat doen.



Cognitieve vaardigheid: Verdiepen

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Verdiepen' inzet?

- De leerling maakt in eigen woorden een samenvatting van de stof.
- De leerling stelt zichzelf inhoudelijke vragen over de stof.
- De leerling bedenkt zelf voorbeelden bij de stof.
- De leerling bedenkt ergens zelf een verklaring bij.
- De leerling gebruikt een ezelsbruggetje.
- De leerling maakt aantekeningen als er iets wordt verteld.



Cognitieve vaardigheid: Herhalen

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Herhalen' inzet?

- De leerling leest voor een toets het materiaal verschillende keren door.
- De leerling schrijft stukjes tekst letterlijk over.
- De leerling onderstreept kernwoorden of -zinnen in een tekst.
- De leerling 'stampc' woordjes.
- De leerling herhaalt tijdens de uitvoering van een taak een regel of ezelsbruggetje voor zichzelf.



Cognitieve vaardigheid: Structureren

Waarvan kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Structureren' inzet?

- De leerling maakt een samenvatting van de stof.
- De leerling maakt op basis van de leerstof een grafiek of tabel.
- De leerling kan kernachtig vertellen wat de rode draad is in de stof.
- De leerling maakt een tekening of mindmap die de stof samenvat.
- De leerling maakt een Powerpoint met daarin kernwoorden ter ondersteuning van een presentatie.
- De leerling sorteert objecten op basis van uiterlijke kenmerken, bijv. kleur of vorm.
- De leerling kort een tekst in zonder de rode draad te verliezen.



**Organisatievaardigheden
Jezelf organiseren**

Waarom kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Jezelf structureren' inzet?

- De leerling werkt gericht aan een doel, ook al is de weg daar naartoe saai of lastig
- De leerling probeert iets wat is mislukt nog een keer.
- De leerling doet zijn best, ook als hij de taak niet zo leuk vindt.
- De leerling zet door, ook als hij het moeilijk vindt.
- De leerling laat zich niet afleiden door medeleerlingen.
- De leerling houdt zijn aandacht bij de les, ook al boeit de materie hem niet.



**Organisatievaardigheden
Anderen organiseren**

Waarom kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Anderen structureren' inzet?

- De leerling vraagt om hulp of advies.
- De leerling vraagt een medeleerling of hij samen aan een taak wil werken.
- De leerling vraagt een medeleerling of hij wat stiller kan zijn.
- De leerling zegt 'houd op' als zijn medeleerlingen hem proberen af te leiden.
- De leerling komt voor zichzelf op als anderen iets doen of willen wat hem in zijn concentratie of leerproces belemmert.



**Organisatievaardigheden
Omgeving organiseren**

Waarom kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Omgeving structureren' inzet?

- De leerling vraagt of het wat stiller kan zijn.
- De leerling gaat op eigen initiatief naar de bibliotheek om informatie op te zoeken.
- De leerling zoekt op eigen initiatief mensen op die hem informatie kunnen geven.
- De leerling vraagt om middelen – zoals een boek of een passer – die hij nodig heeft om een taak te kunnen uitvoeren of gaat naar de winkel om ze te kopen.



**Motivatie
Jezelf vertrouwen**

Waarom kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Jezelf vertrouwen' inzet?

- De leerling begint energiek en opgewekt aan zijn taak.
- De leerling vraagt om een moeilijkere taak.
- De leerling legt een medeleerling uit hoe iets zit.
- De leerling lijkt niet (erg) zenuwachtig voor toetsen, beurten of presentaties.
- De leerling spreekt positieve verwachtingen uit over zijn prestaties.



**Motivatie
Het nut zien**

Waarom kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Het nut zien' inzet?

- De leerling legt uit waarom het belangrijk is om een bepaalde taak goed te kunnen.
- De leerling legt het praktisch nut uit van de taak: wat kun je er mee buiten de school / in de toekomst?
- De leerling toont zich geïnteresseerd in de stof.
- De leerling kan voorbeelden noemen waarbij een bepaalde vaardigheid van pas komt.
- De leerling kan positieve gevolgen bedenken van het beheersen van een bepaalde vaardigheid.
- De leerling kan negatieve gevolgen bedenken van het niet beheersen van een bepaalde vaardigheid.



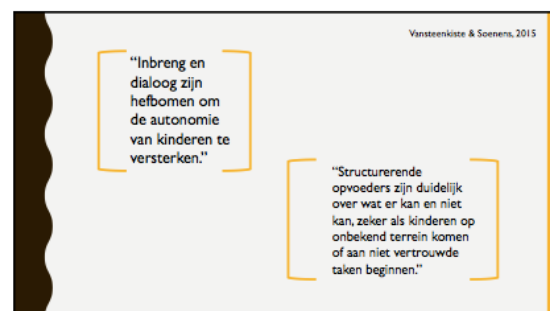
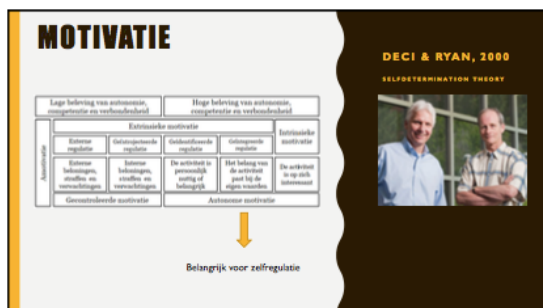
**Motivatie
Jezelf motiveren**

Waarom kun je zien dat een leerling de leerstrategie 'Jezelf motiveren' inzet?

- De leerling investeert tijd en energie in schoolwerk.
- De leerling maakt een taak af, ook als het moeilijk wordt.
- De leerling wil een goede prestatie neerzetten, een 6 is niet genoeg.
- De leerling wil zichzelf verbeteren.
- De leerling heeft weinig aanmoediging nodig om aan de slag te gaan.
- De leerling is trots op zijn werk.



Bijlage 8: Presentatie kennisdialoog autonomieondersteunend leerkrachtgedrag



ONDERSTEUNING AUTONOME MOTIVATIE

Structureel niveau

- Keuzemogelijkheden
- Milestones (i.p.v. deadlines)
- Schenken van vertrouwen
- Werkpunten aangeven
- Optimale uitdaging
 - Zone van de naaste onwetenschap
 - Flow

Interactioneel / communicatief niveau

- Taalgebruik
- Zinnige motivering / relevante taak
- Empatisch perspectief (afstemmen)



Reeve & Jang, 2006
Vansteenkiste et al., 2005
Csikszentmihalyi, 1990
Vygotskii, 1978

CONTROLE I.P.V. AUTONOMIEONDERSTEUNING

Verbeeck, 2016

CONTROLE

- dwingend taalgebruik
- schuld/schaamte-inducerend taalgebruik
- angstinducerend taalgebruik
- voorwaardelijk positieve feedback
- inspelen op de zelfwaarde van lln
- het geven van oplossingen

Leerkrachten die zelf onder druk staan leggen gemakkelijker druk op de leerling.

Fink, Sogginis, Barnes, 1990

AUTONOMIEONDERSTEUNING I.P.V. CONTROLE

Autonomieondersteuning

- Tijd nemen om te luisteren en lln op eigen manier/tempo te laten werken
- Leerlingen het woord geven
- Activiteiten waarderen
- Informatieve feedback geven > feed forward
- Aanmoedigen
- Hints geven
- Reageren op vragen
- Inleven in de leerling

"Failure is an opportunity to grow"

GROWTH MINDSET

"I can't do this yet, but I will with time and effort"

"Challenges help me to grow"

"Effort is the path to success"

"Feedback is a tool to grow"

"I like to try new things"

Dweck, 2006

HOE GAAT HET IN DE PRAKTIJK?

EN WAT VINDEN WE DAAR ZELF VAN?

?

Autonomie ondersteunend

?

Twijfel

?

Controleerend

Hoe zou je die kunnen ombuigen?

EVALUATIE

24 NOVEMBER 2016

Helpt deze dialoog je bij de ondersteuning van de autonomie van je leerlingen?

Hoe heb je de kennisdialoog ervaren?



Codeboom:

- Autonomie
 - Leerkrachtonafhankelijkheid
 - Zelf laten onderzoeken
 - Keuzemogelijkheden bieden
 - Eigenaarschap leerling
 - Competentiegevoel leerling
 - Effect op groep
- Bewustwording
 - Wedervragen stellen
 - Zelf laten nadenken
 - Zelf ervaren
 - Zelfinzicht leerling
- Structuur
 - Leerstrategieën
 - Eenduidigheid
 - Ondersteuning
 - Aanvankelijke onduidelijkheid
- Coaching
 - Procesondersteuning
 - Differentiatie
 - Reflecteren met leerling
 - Ontwikkeling structuur
- Vaardigheidsgevoel leerkracht
 - Ontwikkeling leerkrachtvaardigheden
 - Positief competentiegevoel
 - Onbewust bekwaam
 - Bewust bekwaam
 - Werkdruk