

Zelfregulatie zelf onder controle krijgen

Het (verder) ontwikkelen van zelfregulatie bij leerlingen



Naam student: Femke van Hecke

Studentnummer: 2150793

Master Special Educational Needs

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Gespecialiseerde Leraar

Begeleid door: Ilse de Baar

Datum: mei 2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	blz. 2
Samenvatting	blz. 4
Inleiding	blz. 5
Hoofdstuk 1: Verlegenheidsituatie en onderzoek	blz. 7
Hoofdstuk 2: Onderzoeksplan	blz. 11
Hoofdstuk 3: Resultaat van de onderzoeken	blz. 13
3.1 Welke stappenplannen zijn er om zelfregulatie aan te leren en wat is de aanpak van deze methodieken en behandelingsmaterialen?	blz. 13
3.2 Wat wordt er bij ons op school al gedaan aan het ontwikkelen van zelfregulatie bij de leerlingen?	blz. 23
3.3 Wat doe ik als leerkracht al aan het verbeteren van zelfregulatieve vaardigheden bij de leerlingen? Wat is mijn beginsituatie?	blz. 33
3.4 Wat doen de leerlingen in mijn groep al uit zichzelf met zelfregulatie bij begrijpend lezen?	blz. 38
3.5 In hoeverre helpt de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip', die wij op onze school gebruiken, leerlingen om tot een verbeterde zelfregulatie te	

komen?	blz. 43
3.6 Welke methodieken/stappenplannen passen het beste bij mij en wat ga ik er mee doen in de praktijk?	blz. 47
Hoofdstuk 4: Discussie/kritische kanttekeningen en aanbevelingen	blz. 47
Hoofdstuk 5: Persoonlijke reflectie	blz. 56
Literatuuropgave	blz. 59
Bijlage:	blz. 62
Bijlage 1: Schematische voorstelling van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum: een synthese	
Bijlage 2: Stappenplan voor de leerlingen van 'Stippestapen'	
Bijlage 3: De 'Takentrap'	
Bijlage 4: Vragenlijst voor de leerkrachten	
Bijlage 5: Model zelfinstructietraining van Jeninga (2003)	
Bijlage 6: 'Stappenplan lezen' van 'Nieuwsbegrip'	
Bijlage 7: Vragenlijst voor de leerlingen in mijn klas	
Bijlage 8: Zelfgemaakt stappenplan om zelfregulatie te verbeteren.	
Bijlage 9: 'De hulp van Joost'	
Bijlage 10: <i>Modellen</i> en rolwisselend lezen uit 'Nieuwsbegrip'	
Bijlage 11: Stappenplan voor de leerkracht OPA	
Bijlage 12: Aanbevelingen voor een vervolgonderzoek van de 'Takentrap'	

Samenvatting

In het onderwijzen aan kinderen gaan we er vaak vanuit dat leerlingen vanzelf leren hoe ze een verwerkingstaak zelfstandig kunnen aanpakken, maar dit is niet altijd het geval. Welke vaardigheden kan je als leerkracht je leerlingen preventief aanleren om dit goed te ontwikkelen, hoe pak je dit aan en welke stappenplannen en methodieken zijn hiervoor geschikt?

In mijn praktijkonderzoek onderzoek ik stappenplannen en methodieken die deze zelfregulatie kunnen verbeteren. Vanuit dit onderzoek beschrijf ik een model, waarbij ik uit meerdere stappenplannen en methodieken items, die mij het meest aanspreken, samenvoeg.

Ik concludeer dat onze begrijpend leesmethode vooral de leerlingen helpt bij het ontwikkelen van het 'zoeken naar een oplossingsstrategie' en 'het uitvoeren van het opgestelde plan' en beschrijf waarom ik die conclusie trek.

Ook inventariseer ik welke vaardigheden mijn collega's, mijn leerlingen en ik al toepassen om de ontwikkeling van zelfregulatie bij leerlingen te verbeteren.

Hierbij valt op dat er een groot verschil is tussen de investering die leerkrachten hierin maken en wat de leerlingen hiervan daadwerkelijk gebruiken tijdens hun zelfstandige verwerking.

Inleiding:

De basisschool waar ik 16 jaar werkzaam ben is een reguliere basisschool. Er gaan iets meer dan 500 leerlingen naar deze school en zij zijn verdeeld over 20 groepen.

De populatie op onze school bestaat grotendeels uit kinderen van middelbaar tot hoog opgeleide ouders, deze populatie is aan het veranderen sinds de gemeente Nijmegen de leerling-aanmeldingen beheerst. In de groepen 1 en 2 stromen nu meer allochtone kinderen van lager opgeleide ouders in.

Ik werk 16 jaar op deze basisschool, waarvan ik nu voor het 5^e jaar twee dagen in de week in groep 6 werk. Mijn praktijkonderzoek heb ik uitgevoerd op deze school met mijn collega's en leerlingen in mijn groep 6.

Het viel me op toen ik vanuit groep 3 in groep 6 ging werken dat ik elk jaar wel een aantal leerlingen in de klas heb die moeite heeft met het organiseren van de opdrachten die ze zelfstandig moeten verwerken. Ondanks dat ze de lesstof wel beheersen scoren zij hierdoor lager in hun resultaten. Ik heb het idee dat dit in groep 3 minder aan de orde was, omdat de taken die zelfstandig verwerkt moeten worden minder complex zijn en een kortere tijdsduur hebben.

Ik heb in mijn meesterstuk onderzocht of en hoe ik preventief dit zelfstandig aanpakken van een leertaak (zelfregulatie) door leerlingen kan verbeteren, waarbij ik me toespits op begrijpend lezen. Hiermee wil ik bereiken dat ik beter weet welke vaardigheden ik de leerlingen moet leren zodat hun taakaanpak meer leerlinggestuurd zal worden. De leerlingen zullen hierdoor meer leerkrachtonafhankelijk en meer eigenaar van hun eigen leerproces worden.

In hoofdstuk 1 van mijn meesterstuk omschrijf ik mijn verlegenheidsituatie en geef ik een theoretische onderbouwing over mijn onderwerp 'zelfregulatie', tevens beschrijf ik mijn onderzoeksvraag en de hieruit volgende deelvragen. In hoofdstuk 2 staat mijn onderzoeksplan om mijn onderzoeksvraag en deelvragen te kunnen gaan beantwoorden.

In hoofdstuk 3 staat welke stappenplannen en methodieken ik heb onderzocht om zelfregulatie bij kinderen te verbeteren en wat hun aanpak is. Ook heb ik omschreven wat ons team, de leerlingen in mijn groep en ikzelf al doen om de zelfregulatie bij de leerlingen te verbeteren. Ik heb onze begrijpend leesmethode onderzocht in hoeverre deze leerlingen helpt om tot een betere zelfregulatie te komen en tenslotte geef ik aan welk stappenplan/methodiek mij het meest aanspreekt en wat ik hier in de praktijk mee ga doen.

In hoofdstuk 4 trek ik mijn conclusies uit de opgeleverde resultaten met betrekking tot mezelf en mijn school, ook doe ik aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

In hoofdstuk 5 schrijf ik mijn persoonlijke reflectie op mijn leerproces en het behaalde eindresultaat.

Hoofdstuk 1:

Verlegenheidsituatie en onderzoeksvraag

Je kent ze wel, kinderen in je klas die onder hun niveau presteren. Je weet dat ze beter kunnen omdat wanneer je één op één met ze werkt, ze je laten zien dat ze de lesstof wel beheersen. Het gaat verkeerd wanneer ze zelfstandig met de lesstof aan de slag moeten gaan. Ieder jaar heb ik kinderen in mijn groep die onnodige fouten maken doordat ze bijvoorbeeld ondoordacht starten met hun werk of hun gemaakte werk niet controleren, zonder dat ze zich hier bewust van zijn. Ik heb het idee dat er meer in deze kinderen zit dan dat er uit komt. Het lijkt wel of ze zelf niet goed weten hoe ze aan de slag moeten gaan, dat ze niet planmatig bezig zijn of dat ze het lastig vinden om zelf structuur aan te brengen in de aanpak van hun werk.

Tot nu toe blijf ik er als leerkracht elke keer maar weer op hameren dat ze van te voren moeten nadenken wat ze moeten doen, dat ze hun gemaakte werk zelf nog een keer moeten nakijken voordat ze het inleveren. Maar is dit effectief? Wat levert dit op? Ik vind te weinig, de kinderen die hier moeite mee hebben blijven mij hiervoor nodig hebben. Niet alle kinderen gaan door mijn aanpak zoals hierboven beschreven planmatiger werken. De handelingen die ik telkens benoem, voeren de kinderen uit omdat dit door mij extrinsiek wordt aangestuurd. Ik zou graag willen dat de kinderen dit uit zichzelf kunnen, dat het een intrinsieke motivatie wordt en dat zij mij hierbij niet meer nodig hebben. Mensen zijn intrinsiek gemotiveerd wanneer ze vanuit zichzelf werken, dat ze handelen zonder tussenkomst van andere personen of factoren en wanneer ze van binnenuit geprikkeld worden tot handelen. Dit in tegenstelling tot een extrinsieke motivatie. Hierbij werken mensen omdat ze door iets buiten hen zelf worden aangezet, de bron van handelen is gelegen in factoren die buiten de persoon liggen en mensen worden van buitenaf geprikkeld (R. Vinke 2007). Ik wil de kinderen graag leren hoe ze zelfstandig zichzelf kunnen aansturen in plaats van dat ik vertel wat ze wanneer moeten doen. Hoe kan ik dit bereiken? Welke

andere, meer effectieve manieren zijn er om kinderen te leren zichzelf aan te sturen?

Ebbens en Ettekoven (2009) schrijven dat bij het zelfstandig leren van leerlingen twee begrippen gebruikt kunnen worden, namelijk: zelfcontrole en zelfregulatie. Bij zelfcontrole wordt gedrag vertoond in antwoord op een instructie of richtlijn van een docent en is het gedrag weinig flexibel georganiseerd. In principe is er een stimulans nodig om het specifieke gedrag te laten zien. Dit is waarmee ik tot nu toe met de kinderen bezig ben geweest: ik vertel de kinderen wat ze stap voor stap moeten doen en zij volgen.

Bij zelfregulatie wordt gedrag geleid conform een door de leerling zelf geformuleerd plan of doel en het gedrag, georganiseerd als functioneel systeem, wordt bewust veranderd en aangepast conform veranderende doelen en situaties.

Het verschil tussen beide is dat bij zelfregulatie niet alleen de richtlijnen van de docent verinnerlijkt zijn, maar de gehele reguleerrol van de docent verinnerlijkt is. De leerling kan het geleerde toepassen met bewust gebruik van reflectie en metacognitieve activiteiten. Metacognitieve vaardigheden zijn beslissingen die mensen nemen voorafgaande aan, tijdens en na afloop van het leren en denken (Boekaerts en Simons, 1995). Daardoor zijn de toepassingsmogelijkheden aanzienlijk flexibeler. Bij zelfregulatie is de gehele regulatie verinnerlijkt en dit is waar ik graag naar toe zou willen met de kinderen in mijn groep.

Brand (1995) geeft de volgende beschrijving over zelfregulatie. Zelfregulatie betekent: het daadwerkelijk inzetten van de metacognitieve vaardigheden als: je oriënteren, plannen, aanpak kiezen, bewaken van het leerproces, toetsen, bijsturen, evalueren en reflecteren. Maar zelfregulatie betekent ook oplossingen zoeken voor kwesties als 'hoe ga ik om met mijn schaarse tijd, hoe maak ik mijn inspanning effectiever, hoe kan ik het volgende keer beter doen?'

Over het bovenstaande wil ik meer te weten komen en ik wil graag leren hoe ik de kinderen in mijn klas kan begeleiden tot een betere zelfregulatie.

Om dit gebied af te bakenen kies ik ervoor om de kinderen hierin te begeleiden bij het vak begrijpend lezen. Houtveen en Van de Grift (2007) concluderen dat uitdrukkelijke aandacht voor instructie en expliciet trainen van metacognitieve vaardigheden leidt tot beter presteren bij begrijpend lezen. Bij zelfregulatie zet je deze metacognitieve vaardigheden in. Een kenmerk van effectief begrijpend leesonderwijs is aandacht voor deze metacognitieve vaardigheden die je bij zelfregulatie inzet. Metacognitieve vaardigheden zorgen ervoor dat kinderen reflecteren op hun eigen denken: snap ik nog wat ik lees? Wat moet ik doen om achter de betekenis van dit woord te komen? (Ahlers, L & van de Mortel, K. 2009)

Ik heb bewust voor begrijpend lezen gekozen omdat dit een belangrijke vaardigheid is die kinderen moeten beheersen om tot succesvol studerend lezen te komen. Studerend lezen bouwt voort op begrijpend lezen. De lezer moet de tekst dus niet alleen begrijpen, maar moet deze ook onthouden en reproduceren (Ahlers, L & van de Mortel, K. 2009). Wanneer een kind zichzelf hierbij goed kan aansturen heeft het hier veel profijt van bij zijn studievaardigheden, iets waar hij zijn hele schoolloopbaan iets aan heeft.

Dit schooljaar (2010-2011) zijn wij gestart met het gebruik van de methode Nieuwsbegrip voor begrijpend lezen voor de groepen 6 tot en met 8 en inmiddels is daar ook groep 5 bijgekomen. Wanneer kinderen zich bewust gaan worden van hun zelfregulatie tijdens deze lessen begrijpend lezen, hoop ik dat zij zelf de transfer kunnen maken naar andere vakken. Onder transfer wordt verstaan het gebruik dat in de ene (leer-)situatie wordt gemaakt van kennis en vaardigheden die in een eerdere (leer-) situatie zijn verworven (Boekaerts en Simons, 1995). Zelfregulatie is een voorwaarde voor het kunnen maken van een transfer.

Mijn onderzoeksvraag is als volgt:

Onderzoeksvraag:

Hoe kan ik er voor zorgen dat alle kinderen in mijn klas hun zelfregulatie verbeteren tijdens de begrijpend leeslessen?

Om deze vraag goed te kunnen onderzoeken heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

Deelvragen:

- 1) Welke stappenplannen zijn er om zelfregulatie aan te leren?
- 2) Wat is de aanpak van deze methoden om zelfregulatie te verbeteren?
- 3) Wat wordt er bij ons op school al gedaan aan het ontwikkelen van zelfregulatie bij de leerlingen?
- 4) Wat doe ik als leerkracht al aan het verbeteren van zelfregulatieve vaardigheden bij de leerlingen? Wat is mijn beginsituatie?
- 5) Wat doen de leerlingen in mijn groep al uit zichzelf met zelfregulatie bij begrijpend lezen?
- 6) In hoeverre helpt de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip, die wij op onze school gebruiken, leerlingen om tot een verbeterde zelfregulatie te komen?
- 7) Welke methoden/stappenplannen passen het beste bij mij en wat ga ik er mee doen in de praktijk?



Hoofdstuk 2:

Onderzoeksplan:

Deelvraag:	Bij wie:	Methodiek:	Wanneer:
1) Welke stappenplannen zijn er om zelfregulatie aan te leren?		literatuuronderzoek	Januari en februari 2011
2) Wat is de aanpak van deze methoden om zelfregulatie te verbeteren?		methodeonderzoek	Januari en februari 2011
3) Wat wordt er bij ons op school al gedaan aan het ontwikkelen van zelfregulatie bij leerlingen?	Leerkrachten IB-er	Vragenlijst (bijlage 4) Interview	Februari en maart 2011
4) Wat doe ik als leerkracht al aan het verbeteren van zelfregulatieve vaardigheden bij de leerlingen?	Mezelf	Vragenlijst (bijlage 4)	februari 2011
5) Wat doen de leerlingen in mijn groep al uit zichzelf met zelfregulatie bij begrijpend lezen?	Alle leerlingen in mijn groep	Vragenlijst (bijlage 7)	Februari en maart 2011

6) In hoeverre helpt de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip die wij op onze school gebruiken, leerlingen om tot een verbeterde zelfregulatie te komen?	Nieuwsbegrip handleiding	Methodeonderzoek	Februari 2011
7) Welke methoden/stappenplannen passen het beste bij mij en wat ga ik er mee doen in de praktijk?	Mezelf	zelfreflectie	April 2011

Hoofdstuk 3: Resultaat van de onderzoeken.

3.1 Antwoord op:

Deelvraag 1: Welke stappenplannen zijn er om zelfregulatie aan te leren?

Deelvraag 2: Wat is de aanpak van deze 4 methoden om zelfregulatie te verbeteren?

Ik heb gekeken naar de stappenplannen en de aanpak om zelfregulatie te verbeteren in de volgende methodes en behandelingsmateriaal:

- 'Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen' van K. Timmerman (2000),
- 'Stippestappen, systematische training van een goede werk- en leerhouding bij kinderen met een handig stappenplan' van B. Santermans (2005),
- 'Takentrap' van A.E.Jacobse (2007),
- Orthopedagogische Afstemming (OPA) door middel van de afstemmingsstrategie.

'Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen' van Kaat Timmerman (2000):

Timmerman maakt in haar behandeling van kinderen met aandacht- en werkhoudingsproblemen gebruik van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (1981) (bijlage 1). Volgens Timmerman veronderstelt het goed kunnen werken met dit stappenplan een heel aantal basishoudingen, zodat de kinderen goed gebruik kunnen maken van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum:

- | | |
|---|---|
| 1 | De fase waarin de taak gegeven wordt.
De fase waarin het probleem geanalyseerd moet worden. "Wat moet ik doen?" |
| 2 | De fase waarin het kind nadenkt over de oplossingsstrategie.
De fase waarin gezocht wordt naar een oplossingsstrategie. "Hoe ga ik het doen? Ik maak een plan." |
| 3 | De fase waarin het kind de opdracht uitvoert.
De fase waarin het vooropgestelde werkplan uitgevoerd wordt. "Ik doe mijn werk". |
| 4 | De fase waarin het kind het werk evalueert.
De evaluatiefase. "Ik kijk na: wat vind ik ervan?" |



De begeleider staat model voor het kind: de leerkracht verwoordt eerst zelf de 4 denkstappen later neemt het kind dit over en verwoordt ze tenslotte alleen nog innerlijk.

Om de zelfregulatie bij een kind te verbeteren is het volgens Timmerman belangrijk om te weten waar de werkhoudingproblemen vandaan komen. Zij gebruikt hiervoor de behandelingsgerichte observatie. Deze observatie heeft tot doel het ontdekken van werkhoudingsproblemen om er vervolgens iets aan te doen. Omdat de methode van Meichenbaum (1981) in 4 fasen verloopt, verlopen haar observatiegegevens ook in deze 4 fasen.

Na het verzamelen van gegevens wordt overgegaan tot interpretatie: het zoeken naar verklaringen voor het werkhoudingprobleem. Timmerman verdeelt de beïnvloedende factoren in 2 groepen, namelijk factoren in het kind zelf en factoren in de omgeving. In haar behandelingsplan gebruikt ze de principes die Meichenbaum centraal stelt:

- *Probleemoplossen in 4 fasen*. Dit zijn dezelfde 4 fasen die beschreven zijn op de vorige bladzijde in het stappenplan,
- *Verbaliseren*. Om het denkproces bewust te kunnen sturen wordt 'taal' gebruikt om deze 4 fasen te ondersteunen. Dit hardop denken geeft de begeleider de kans om het denkproces van het kind mee te volgen.
- *Model staan*. De begeleider moet eerst zelf verwoorden en voordoen wat hij van het kind verwacht. Dit verloopt in het proces als volgt:
 - 1) De begeleider verwoordt zelf de denkstappen hardop en voert zelf de opdracht uit. Het kind volgt mee.
 - 2) De begeleider verwoordt de denkstappen hardop en het kind voert de opdracht uit.
 - 3) Het kind verwoordt hardop en voert zelf uit.
 - 4) Het kind begeleidt zichzelf fluisterend en voert uit.

In haar boek zegt Timmermans dat kinderen met werkhoudingproblemen het nodig hebben dat gemaakte afspraken regelmatig herhaald worden. De begeleider moet zelf de link leggen naar nieuwe situaties. De kinderen kunnen niet uit zichzelf deze transfer maken.

‘Stippestappen, systematische training van een goede werk- en leerhouding bij kinderen met een handig stappenplan’ van Bieke Santermans (2005):

In deze methode voor de groepen 3 en 4 van het basisonderwijs volgen de leerlingen het onderstaande stappenplan eerst met behulp van de leerkracht, daarna neemt de leerling het leren in eigen handen. Het stappenplan in de methode ‘Stippestappen’, is gebaseerd op het stappenplan van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (1981) (bijlage 1) en op het werk van Timmermans (2000). In plaats van de 4 beertjes wordt gekozen voor de 4 stappen van ‘Stippe’, een figuurtje in de vorm van een uitroepteken. Hiervoor is gekozen omdat de auteur vindt dat oudere leerlingen vanaf groep 5 de beertjes al snel flauw en kinderachtig vinden. Een ander argument om voor ‘Stippe’ te kiezen is dat er behalve aan het stappenplan van Meichenbaum (1981) (bijlage 1) ook stappen aan andere stappenplannen gelinkt worden. Tevens wordt in de methode de leerhouding van de kinderen benadrukt.

Het stappenplan dat in deze methode gebruikt wordt (bijlage 2) heeft 4 stappen. Het aantal van 4 stappen is voor de leerlingen goed te onthouden en deze 4 stappen zijn, volgens de auteur, voldoende om elk vraagstuk op te lossen:

- | | |
|---|--|
| 1 | <i>Wat moet ik doen? (Wat?-Stippe)</i>
Wat wordt er gevraagd? Ik lees het vraagstuk aandachtig. |
| 2 | <i>Hoe ga ik het doen? (Hoe?-Stippe)</i>
Iets tekenen of uitbeelden, gegevens verzamelen, een schema maken, denken aan vroegere vraagstukken of strategieën die ik al leerde. |
| 3 | <i>Ik doe het! (Doe!-Stippe)</i>
Je lost het vraagstuk op en dat lukt meestal als je de vorige stappen correct gezet hebt. Je berekent en je cijfert. Je schrijft een antwoordzin. |
| 4 | <i>Ik kijk na. (Oké?-Stippe)</i>
Kan mijn antwoord juist zijn en is het een antwoord op de vraag? |



Santermans stelt dat hoe beter een leerling meewerkt in de klas, hoe vlotter het leerproces zal verlopen. Deze methode besteedt veel aandacht aan het verbeteren van de werkhouding van de kinderen. Aan de volgende voorwaarden voor een goede luisterhouding wordt als eerste gewerkt in deze methode: stilzitten, stil zijn, vinger opsteken, starten en stoppen. Wanneer deze beheerst worden wordt het figuurtje 'Stippe' door de leerkracht geïntroduceerd. De stappen 1 tot en met 4 worden chronologisch aangeboden. Elke stap wordt eerst ingeoeft voordat de volgende stap aangeboden wordt.

Bieke Santermans verdeelt de 4 aan te leren stappen van het stappenplan in meerdere kleinere stapjes.

Bij Stap 1: Wat moet ik doen? heeft zij de opdrachten die de kinderen krijgen verdeeld in mondelinge opdrachten, geschreven opdrachten en opdrachten herkennen, zelf ontdekken.

Bij stap 2: Hoe ga ik het doen? Deze stap is verdeeld in twee aan te leren kleinere stapjes. Als eerste wordt er aandacht besteed aan: 'Wat heb ik nodig?' Vervolgens wordt er aandacht besteed aan " Wat doe ik eerst? Wat dan?'

Bij stap 3: 'Ik doe het!' wordt veel aandacht besteed aan het ordelijk zijn en nauwkeurig werken. De kinderen leren deze opdrachten in het begin langzaam uit te voeren. Wanneer dit goed gaat wordt het door veel te oefenen vanzelf sneller. Ook wordt er bij stap 3 aandacht besteed aan het geconcentreerd kunnen werken wanneer er geroezemoes in de klas is. Tenslotte wordt er bij de derde stap aandacht besteed aan het vlot doorwerken.

Bij stap 4: 'Ik kijk na' wordt er niet alleen geoefend op het nakijken aan het einde van een opdracht, maar ook op het tussentijds controleren van je werk.

De schrijfster geeft als tip om regelmatig de 'Oké?-Stippe' op de werkbladen te zetten.

'Taketrap' van A.E.Jacobse (2007):

De 'Taketrap' is een training voor metacognitieve vaardigheden. De Taketraptraining is nog niet beschikbaar om aan te schaffen. De informatie hieronder komt uit het verslag van een onderzoek naar de effecten van een training in metacognitieve vaardigheden op de prestaties van leerlingen in groep 6 van de basisschool. In de evaluatie wordt in het rapport aangegeven dat er bij een vervolgonderzoek aanbevelingen (bijlage 12) gedaan worden.

De training is toegepast in de vakken rekenen en begrijpend lezen en probeert leerlingen een stapsgewijze aanpak van werken aan te leren.

De basis voor deze training is de metacognitieve activiteiten in verschillende fases van het oplossingsproces: oriëntatie, systematische aanpak, evaluatie en reflectie.

Dergelijke activiteiten worden aangeleerd aan de hand van een stapsgewijze aanpak volgens het principe *'Als je taken rustig en in stapjes doet, weet je beter hoe het moet.'* De metacognitieve vaardigheden in de verschillende fases worden aangeboden in de vorm van stappen op een trap: de zogenaamde 'Taketrap' (bijlage 3). Dit is een trap waarop principes en sturende vragen staan die leerlingen stap voor stap kunnen volgen tijdens het oplossen van taken. De treden van de trap zijn weergegeven in de vorm van rijmzinnen zodat de kinderen dit beter kunnen onthouden. Op de trap staat op elke 'traprede' een ander principe corresponderend met de fases: oriëntatie, systematische aanpak, evaluatie en reflectie.

- | | |
|---|--|
| 1 | <i>'Naar de taak kijk ik goed zodat ik weet hoe ik werken moet.'</i>
Heb je de taak goed doorgelezen? Herken je iets in de taak? Wat is dus de bedoeling? Wat is belangrijke informatie voor de oplossing? Hoe krijg je een goed overzicht van de informatie? Wat verwacht je van de taak en de oplossing? |
| 2 | <i>'Ik heb een plan zodat het beter kan.'</i>
Wat is je plan om de taak op te lossen? Heb je alle berekeningen en antwoorden netjes opgeschreven? Pas je op voor slordige fouten? Heb je je hele plannetje uitgevoerd? |
| 3 | <i>'Naar het antwoord kijken moet, zodat je weet...ik heb het goed.'</i>
Gaat het maken van de taak nog goed? Heb je alle berekeningen en antwoorden gecontroleerd? Wat betekent het antwoord in je eigen woorden? |
| 4 | <i>Tot slot.</i>
Was de uitkomst zoals je had verwacht? Wat heb je geleerd van deze taak? |

De training bestaat uit 10 lessen van ongeveer 50 minuten. 5 van de 10 lessen worden gegeven tijdens rekenen en 5 van de 10 lessen worden gegeven tijdens begrijpend lezen. Naast de normale inhoud van een les wordt er extra aandacht besteed aan één van de 4 principes van de 'Takentrap'. In alle lessen worden principes en vaardigheden van voorgaande stappen herhaald.

De lessen hebben een vaste opbouw om duidelijkheid en overzichtelijkheid voor de leerlingen te bevorderen. Elke les is als volgt opgebouwd:

In de *introductiefase* herhaalt de leerkracht eerder behandelde principes en vaardigheden en bespreekt hoe het zelfstandig werken met dat principe is gegaan.

In de *kern* ligt de nadruk op het aanleren van een nieuw principe en bijbehorende denkvragen. De leerlingen doorlopen bij elke taak alle aangeboden stappen vanaf stap 1 om tot een oplossing te komen.

In de *afsluitingsfase* wordt de inhoud van de gegeven les besproken en ook hoe het werken met de 'Takentrap' ging. Ook wordt besproken hoe de leerlingen de nieuwe vaardigheden kunnen inzetten bij het werken in de klas.

De leerlingen krijgen ieder hun eigen 'Takentrap' in een kleiner formaat. De leerkracht stimuleert de leerlingen tijdens het zelfstandig werken hun 'Takentrap' erbij te pakken zodat ze de aangeleerde stappen kunnen volgen bij het maken van hun taken. Op deze manier oefenen de kinderen het toepassen van de metacognitieve vaardigheden in andere situaties. De bedoeling is dat de leerlingen na voldoende oefening en tijd de principes en denkvragen geïnternaliseerd hebben zodat ze de afbeelding van de 'Takentrap' (bijlage 3) niet meer nodig hebben. De leerkracht moet wel regelmatig de principes en de denkvragen van de 'Takentrap' herhalen en toepassen.

Orthopedagogische afstemming (OPA):

OPA maakt gebruik van de afstemmingsstrategie gebaseerd op leraar - leerling interacties, dit houdt in dat het kind weer zelf verantwoordelijk wordt voor zijn eigen werkhouding. Een kind dat zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen prestaties heeft geen voortdurende sturing van de leerkracht nodig. In de

afstemmingsstrategie gaat het er om dat de leerling een positief perspectief ziet in de taak die hij gaat krijgen. Dit kan lukken wanneer de leerkracht in zijn handelen uit gaat van het denken en de emoties die het kind heeft ten aanzien van de taak. Door het stellen van gerichte vragen neemt de leerkracht kennis van de emoties en denken van de leerling. Daarna kan hij de instructies afstemmen op het denken van het kind. Wanneer het kind bijvoorbeeld de emotie heeft dat hij het niet kan dan blijft deze emotie zolang het probleem niet is opgelost. Deze emotie krijgt voorrang bij de informatieverwerking en hierdoor is er minder capaciteit beschikbaar voor de probleemoplossing, de kans op het vinden van de oplossing wordt kleiner. Dit bevestigt weer voor het kind de emotie dat hij het niet kan en zo kom je in een vicieuze cirkel terecht. De leerkracht moet nu proberen om de taak en zijn instructie aan te laten sluiten bij wat de leerling kan en het afstemmen van verwachtingen en oordelen van leerkracht en leerling over de taakuitvoering en prestaties.

Bij niet-taakgericht gedrag gaat het er in de afstemmingstheorie over hoe dit komt. Het toeschrijven van de oorzaken van succes of falen door leerlingen naar aanleiding van een beoordeling worden attributies genoemd. Een leerling kan zijn succes of falen toeschrijven aan oorzaken die van buitenaf komen (extern) zoals herrie in de klas of hij kan zijn succes of falen toeschrijven aan oorzaken die vanuit hem zelf komen (intern) zoals het niet snappen van een opgave. Daarnaast kan het kind een oorzaak geven voor zijn succes of falen die stabiel is. Dit betekent dat deze oorzaak algemeen geldend is, de leerling zal deze reden steeds weer geven zoals 'ik ben dom' of de leerling geeft een oorzaak die variabel is, de reden van zijn succes of falen is eenmalig, zoals 'ik heb geluk gehad'. Het type attributie dat een leerling maakt naar aanleiding van een presentatie is in hoge mate bepalend voor de start van een volgende taak. Leerlingen kunnen bij het maken van hun taken succesgeoriënteerd of misluktingsgeoriënteerd zijn. Wanneer dit laatste het geval is is dit niet bevorderlijk voor de werkhouding van deze leerling. De leerkracht heeft hierin twee belangrijke taken. De eerste is het voorkomen dat een leerling misluktingsgeoriënteerd wordt wanneer hij begint te falen en de tweede is ervoor

te zorgen dat een misluktingsgeoriënteerde leerling weer succesgeoriënteerd wordt. Dit kan met behulp van de afstemmingsstrategie. Er is een stappenplan voor de leerkracht om de OPA-methode in de praktijk toe te passen. (bijlage 11) Bovenstaande informatie heb ik uit <http://www.marant.nl/frappant.php?q=196> en <http://www.opdc-zodrenthe.nl/werkhouding.htm>.

Samenvattend:

Het behandelingsmateriaal van Timmerman (2000) en de methode 'van Santermans (2005) maken beide gebruik van de uitgangspunten van het stappenplan in de methode met de vier beertjes van Meichenbaum (1981) (bijlage 1).

Timmermans gebruikt de vier beertjes om de te maken stappen van het stappenplan te visualiseren. Santermans houdt dezelfde stappen aan, maar heeft de visuele ondersteuning van de vier beertjes vervangen door het figuurtje 'Stippe' omdat zij denkt dat dit figuurtje oudere kinderen beter aanspreekt dan de beertjes van Meichenbaum (1981) (bijlage 1).

De aanpak van Timmermans (2000) in haar behandelingsmateriaal is als volgt:

- *Probleemoplossen in 4 fasen.*
- *Verbaliseren*
- *Modellen*

De aanpak om zelfregulatie te verbeteren in de methode van Santermans (2005) is als volgt:

Deze methode besteedt bij aanvang veel aandacht aan het verbeteren van de werkhouding van de kinderen. Wanneer dit beheerst wordt, wordt het figuurtje 'Stippe' door de leerkracht geïntroduceerd. De stappen 1 tot en met 4 van het zelfinstructiemodel van Meichenbaum (1981) (bijlage 1) worden chronologisch aangeboden. Elke stap wordt eerst ingeoeft voordat de volgende stap aangeboden wordt.

Santermans verdeelt de 4 aan te leren stappen van het stappenplan in meerdere kleinere stapjes.

De 'Taketrap' van Jacobse (2007) biedt de leerlingen een stapsgewijze aanpak volgens het principe *'Als je taken rustig en in stapjes doet, weet je beter hoe het moet.'* De metacognitieve vaardigheden in de verschillende fases worden aangeboden in de vorm van stappen op een trap: de zogenaamde 'Taketrap'. Dit is een trap waarop principes en sturende vragen staan die leerlingen stap voor stap kunnen volgen tijdens het oplossen van taken. De bedoeling is dat de leerlingen na voldoende oefening en tijd de principes en denkvragen geïnternaliseerd hebben zodat ze de afbeelding van de 'Taketrap' niet meer nodig hebben. De treden van de trap zijn weergegeven in de vorm van rijmzinnen zodat de kinderen dit beter kunnen onthouden. Op de trap staat op elke 'traprede' een ander principe corresponderend met de fases: de oriëntatie, systematische aanpak, evaluatie en reflectie.

De aanpak in de methode 'Taketrap' van Jacobse (2007) om zelfregulatie te verbeteren is geïntegreerd in de standaard reken- en begrijpend leeslessen van de groep. Naast de normale inhoud van een les wordt er extra aandacht besteed aan één van de 4 principes van de 'Taketrap'. In één les wordt telkens een nieuw principe met bijbehorende denkvragen aangeboden en ingeoeft. Dit principe wordt in de les daarna herhaald.

De OPA- methodiek heeft geen stappenplan voor de leerlingen.

De aanpak van de OPA- methodiek heeft tot doel dat de leerling weer met enige succesverwachting gaat werken. De leerling moet een taak voor zich krijgen waarvan hij van te voren kan verwachten dat hij succes zal hebben. De leerkracht stemt zijn instructie en eisen af op het denken en het gevoel van de leerling over een taak. Door het stellen van responsieve vragen controleert de leerkracht of de leerling de instructie begrepen heeft en maken leerling en

leerkracht vervolgens samen afspraken over de oplossingsweg, de tijd en de resultaten. Hierop wordt na het werken geëvalueerd en gereflecteerd.

3.2 Antwoord op deelvraag 3:

Wat wordt er bij ons op school al gedaan aan het ontwikkelen van zelfregulatie bij de leerlingen?

Aan 25 collega's met een eigen groep heb ik gevraagd om mijn vragenlijst over het ontwikkelen van zelfregulatie (bijlage 4) in te vullen. 22 collega's hebben hier gehoor aan gegeven. Hieronder staat de uitwerking hiervan.

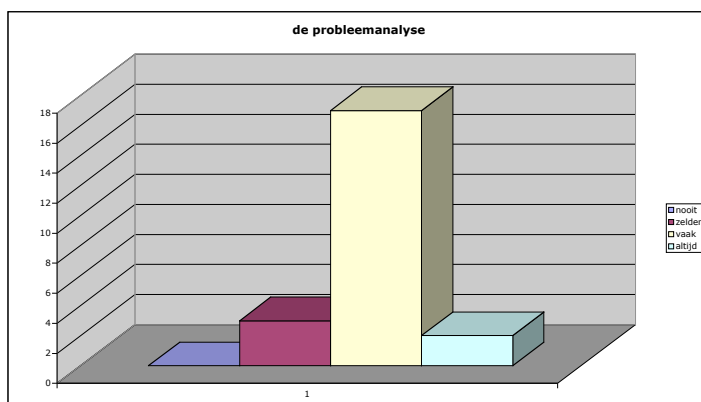
De meerkeuzevragen heb ik ingedeeld aan de hand van de zelfinstructietraining van Jeninga (2003) (bijlage 5). De vragen 1 t/m 3 hebben betrekking op de fase van de probleemanalyse, de vragen 4 t/m 8 hebben betrekking op de fase van het zoeken naar een oplossingsstrategie, de vragen 9 en 10 hebben betrekking op de fase van de uitvoering van het vooropgestelde plan, de vragen 11 en 12 hebben betrekking op de fase van evaluatie en vraag 13 heeft betrekking op fase 4 reflectie van de 'Takentrap' (Jacobse 2007) (bijlage 3).

De antwoorden bij elke fase heb ik gemiddeld en zichtbaar gemaakt in een staafgrafiek. Elke kolom in de grafiek geeft het *aantal* leerkrachten weer.

Vervolgens beschrijf ik de invullingen bij de open vragen en als laatste beschrijf ik het interview over de ontwikkeling van zelfregulatie van kinderen op onze school gehouden met de intern begeleider van onze school.

Verwerking van de meerkeuze vragen op de vragenlijst voor leerkrachten:

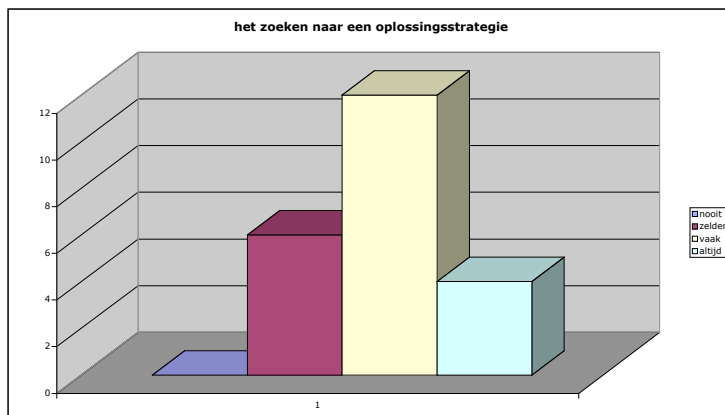
De probleemanalyse:



Wanneer ik de drie invullingen van de leerkrachten met betrekking tot *de fase van de probleemanalyse* bekijk zie ik dat 13,6% van de leerkrachten voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling nooit of zelden toe te passen, 86,4% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Bij deze fase geeft 9,1% van de leerkrachten aan dat ze nooit of zelden een les beginnen met het ophalen van de benodigde voorkennis van de te behandelen stof, 90,9% van de leerkrachten doet dit vaak of altijd. Het refereren naar de werkwijze naar aanleiding van de vorige keer past 27,3% van de leerkrachten nooit of zelden toe en 72,7% van de leerkrachten past dit vaak tot altijd toe. 4,5% van de leerkrachten geeft voordat er wordt gestart met een les nooit of zelden de inhoud van de les weer, 95,5% van de leerkrachten doet dit vaak tot altijd.

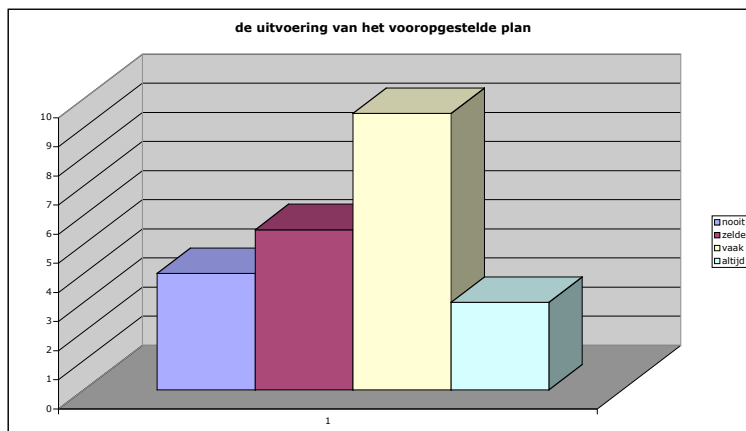
Het zoeken naar een oplossingsstrategie:



Wanneer ik de vijf invullingen van de leerkrachten met betrekking tot *de fase van het zoeken naar een oplossingsstrategie* bekijk zie ik dat 26,4% van de leerkrachten voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling nooit of zelden toe te passen, 73,6% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Bij deze fase geeft 50% van de leerkrachten aan nooit of zelden tijdens de instructie aandacht te besteden aan hoe de leerlingen zich op een taak moeten oriënteren, de andere 50% van de leerkrachten geeft aan dit vaak of altijd te doen. 13,6% van de leerkrachten geeft aan nooit of zelden tijdens de instructie iets voor te doen en daarbij te laten zien welke strategieën ze gebruiken om tot een antwoord te komen, 86,4% van de leerkrachten geeft aan dit vaak of altijd te doen. Het stimuleren van de leerlingen tijdens de instructie om na te denken over geschikte strategieën past 9,1% van de leerkrachten nooit of zelden toe, 90,9% geeft aan dit vaak of altijd te doen. 18,2% van de leerkrachten denkt nooit of zelden hardop tijdens het voordoen, 81,8% van de leerkrachten geeft aan dit vaak of altijd te doen. Het besteden van aandacht tijdens de instructie aan de vraag welk oplossingsplan geschikt is voor de opdrachten past 40,9% van de leerkrachten nooit of zelden toe, 59,1% van de leerkrachten past dit vaak of altijd toe.

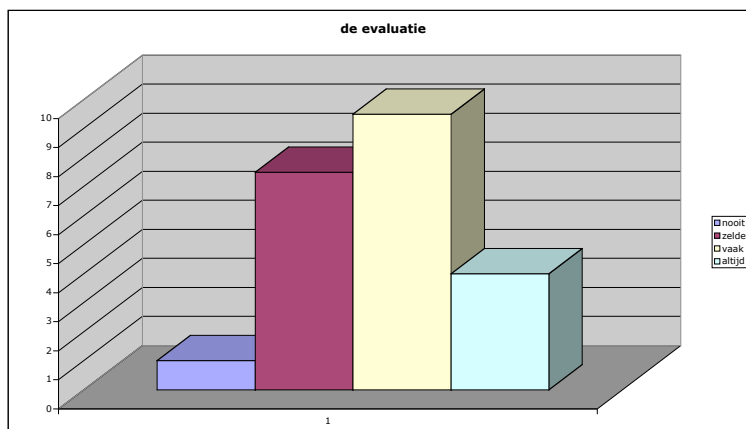
De uitvoering van het vooropgestelde plan:



Wanneer ik de twee invullingen van de leerkrachten met betrekking tot *de fase van het uitvoeren van het vooropgestelde plan* bekijk zie ik dat 43,2% van de leerkrachten voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling nooit of zelden toe te passen, 56,8% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Als antwoord op de vraag of de leerkrachten de kinderen behalve het antwoord ook de gemaakte tussenstappen laten noteren geeft 77,3% van de leerkrachten aan dit nooit of zelden te doen. Deze antwoorden werden voornamelijk door de groep 1,2 en 3 leerkrachten ingevuld. 22,7% van de leerkrachten geeft aan dit vaak of altijd te doen. Bij het geven van aanwijzingen over het proces tijdens de begeleiding van het zelfstandige werken geeft 9,1% van de leerkrachten aan dit nooit of zelden te doen, 90,9% van de leerkrachten geeft aan dit vaak of altijd te doen.

Evaluatie:

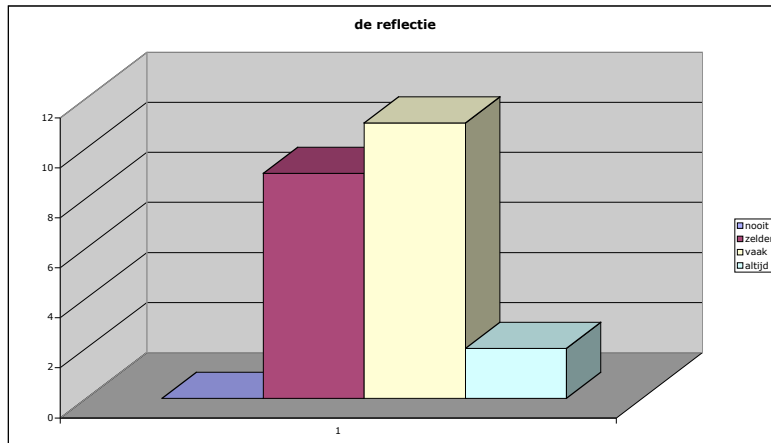


Wanneer ik de 2 invullingen van de leerkrachten met betrekking tot *de fase van de evaluatie* bekijk zie ik dat 38,6% van de leerkrachten voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling nooit of zelden toe te passen, 61,4% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Bij deze fase geeft 54,6% van de leerkrachten aan nooit of zelden aandacht te besteden tijdens de instructie aan het feit dat het verstandig is dat leerlingen hun antwoorden controleren (zonder nakijkboekje) voordat ze verder gaan. Deze antwoorden werden voornamelijk door de groep 1,2 en 3 leerkrachten ingevuld. 45,4% gaf aan dit vaak of altijd te doen. 22,7% van de leerkrachten geeft aan nooit of zelden tijdens het nabespreken niet alleen aandacht aan de antwoorden te geven maar ook aan de manier waarop

leerlingen aan de antwoorden gekomen zijn, 77,3% geeft aan dit vaak of altijd te doen.

Reflectie:



40,9% van de leerkrachten geeft aan nooit of zelden te *reflecteren* tijdens de afronding van een les met de leerlingen op wat goed ging en wat de volgende keer beter kan, 59,1% geeft aan dit vaak of altijd te doen.

Verwerking van de open vragen op de vragenlijst voor leerkrachten.

Bij het toepassen van instructies met betrekking tot de ontwikkeling van de zelfregulatie van de leerlingen geven de leerkrachten van groep 1 en 2 aan dit vooral tijdens de werklessen in te zetten. Leerlingen hebben het nodig om te zien hoe het ontwikkelingsmateriaal gebruikt wordt en ook kan het kind luisteren naar het verwoorden van de aanpak hiervan door de leerkracht. Alle leerkrachten van de groepen 3 t/m 8 geven aan deze instructies met betrekking tot de ontwikkeling van de zelfregulatie van de leerlingen bij het rekenen toe te passen. Er wordt onder andere genoemd dat de benodigde stappen hiervan goed duidelijk te maken zijn en dat de leerlingen kunnen leren van elkaars strategieën. Naast het rekenen worden begrijpend lezen en spelling ook vaak genoemd. Bij deze vakken wordt aangegeven dat je hierbij gebruik kunt maken van een duidelijke

wijze van aanpak. De leerkrachten van de groepen 7 en 8 geven nog aan deze instructies ook bij de wereldoriëntatielessen toe te passen.

De leerkrachten van de groepen 1 tot en met 4 geven aan het Beertjesprogramma van Meichenbaum in te zetten bij individuele leerlingen die moeite hebben met structureren en/of informatieverwerking. Eén leerkracht uit groep 3 geeft aan samen met een leerling een stappenplan te bedenken. Eén leerkracht uit groep 6 geeft aan met de OPA-methode te werken wanneer leerlingen hier behoefte aan hebben. Verder wordt er nog aangegeven dat er gebruik gemaakt wordt van de stappenplannen die in de methoden staan.

Door de leerkrachten wordt aangegeven dat ze door het invullen van de vragenlijst over zelfregulatie bij leerlingen bewust hebben moeten nadenken hierover en dat dit ze motiveert en inspireert om er meer in de klas mee aan de slag te gaan en dat ze een gezamenlijke visie hierover missen op onze school.

Verslag interview met onze intern begeleider.

Hoe worden de leerlingen bij ons op school geholpen om hun zelfregulatie te verbeteren?

‘In de zorg zijn er groepjes leerlingen die begeleid worden in hun taakwerkhouding. Dit houdt in dat de leerlingen leren zich oriënteren op een taak, om een instructie te onthouden en dit weer kunnen teruggeven; wat heeft de leerkracht in de uitleg hierover gezegd, wat is daarvan essentiële informatie en leerlingen leren om die informatie vast te houden. De meeste aanmeldingen hiervoor komen dit jaar vooral uit de groepen 4. In groep 4 wordt er meer verwacht van de taakwerkhouding, omdat de methode minder voorkauwt en de leerlingen meer zelfstandig moeten werken. Je ziet dat de leerlingen in groep 3 niet echt aangeleerd krijgen hoe ze een taak kunnen aanpakken.’

Welke methodieken en/of stappenplannen gebruik je in de praktijk?

‘De OPA- methode is belangrijk omdat deze manier van werken voor alle

kinderen heel goed is en de Beertjesmethode is belangrijk om te kunnen inzetten bij individuele leerlingen. Leerkrachten moeten geprofessionaliseerd worden in de OPA-methode omdat daar een heleboel handvatten in zitten die alle kinderen helpen. Op het moment dat je die uitgangspunten toepast in je lesgeven, begeleiden en verwerken leid je de leerlingen daarin al een stukje op, meer dan met de Beertjesmethode. De Beertjesmethode is wel weer heel praktisch, zeker voor de heel jonge kinderen. Hierbij zien zij ook echt de stappen die ze moeten maken en kunnen de leerlingen de kaartjes omdraaien van de stappen die ze gemaakt hebben. De Beertjesmethode is dus heel concreet.'

Wat vind je belangrijk in een zelfregulerend programma?

'De kinderen moeten leerkrachtonafhankelijk worden. Nu gaan we er eigenlijk van uit dat leerlingen dit vanzelf wel leren, maar dit is heel vaak niet het geval, zodat we later in het leerproces de boel weer recht proberen te zetten. We grijpen dan naar de Beertjesmethode zodat de leerlingen de stappen weer kunnen zien. Je bent dan eigenlijk al te laat. Dit sluit dan niet meer goed aan, er is niet genoeg tijd meer om dat te leren want eigenlijk wordt er dan alweer veel meer van ze verwacht.'

Wanneer gebruik je de Beertjesmethode en de OPA-methode?

'De Beertjesmethode en de OPA-methode worden gebruikt bij kinderen die moeite hebben met het vasthouden van instructie, zij vallen dus uit omdat ze niet meer weten wat ze moeten doen omdat ze te snel zijn afgeleid. Ook bij kinderen die zich niet kunnen oriënteren op een taak of bij kinderen die niet zelf een structuur kunnen aanbrengen in een taak wordt de Beertjesmethode gebruikt. Dit zijn kinderen die op het moment dat ze moeten beginnen niet meer weten wat ze bij stap 1 ook al weer moesten doen.'

Is er een gemene deler bij de leerlingen die in de zorg extra begeleiding krijgen voor hun taakwerkhouding?

'Er zijn leerlingen die extra zorg krijgen voor hun taakwerkhouding waarbij

deze problemen worden veroorzaakt door een stoornis, maar het is niet zo dat alle kinderen met een taakwerkhoudingsprobleem een stoornis hebben.'

Ervaar je problemen bij het werken aan de ontwikkeling van zelfregulatie bij leerlingen?

'Het gemis aan een opbouw hierin voor de groepen 1 t/m 8. Daarnaast merk ik ook dat het voor leerkrachten soms heel spannend is om leerlingen leerkrachtonafhankelijk te laten functioneren. Het is niet alleen dat ze niet weten hoe, het is ook een stuk de controle aan de leerling durven te geven. Dit kan door bijvoorbeeld aan het kind te vragen: welke sommen lijken je het moeilijkste, waar denk je dat je de meeste tijd voor nodig hebt, als je bedenkt dat we een half uur gaan rekenen hoe deel je per som de tijd dan in? In de feedback kan je dan hier een gesprek over houden met bijvoorbeeld de vragen of de tijd goed geschat was en wanneer dit niet het geval is, hoe komt dat dan, waren de opgaven moeilijker dan je dacht of was er iets anders? Leerkrachten missen vaak nog de vaardigheden om de kinderen te leren om op zichzelf te reflecteren en de durf om los te laten.'

Wat gebeurt er vanuit de zorg aan de begeleiding van de leerkrachten hierin?

'De leerkrachten worden in de OPA-aanpak begeleid wanneer ze hier om vragen of wanneer uit een groepsbespreking naar voren komt dat er kinderen zijn met een taakwerkhoudingsprobleem.'

Wat kan er in de klas preventief gedaan worden om uitval in taakwerkhouding te voorkomen?

'Leerkrachten kunnen heel goed in de klas preventief werken om uitval in de taakwerkhouding te voorkomen, maar vaak ontbreken de kennis en de vaardigheden hiervoor. Ik denk dat er een heleboel problemen ondervangen kunnen worden wanneer je er systematisch mee omgaat. Er zou vanaf groep 1 tijdens de instructies al tijd ingebouwd moeten worden voor: het bekijken van de taak, waar denk jij dat moeilijke punten liggen voor jou en hoe ga je die dan

aanpakken, wat doe je dan, naar wie kan je als het niet lukt. Aan het zelfstandig oplossen van taakproblemen kan je al een heel veel doen door het voor te bespreken en daar dan feedback op te geven. Ik denk dat dit maar heel weinig gebeurt. Over de gehele linie op school denk ik dat er maar weinig leerkrachten zijn die dit heel expliciet doen.'

Wil je nog iets kwijt?

'In de toekomst wordt er in het nieuwe rapport een stukje ingeruimd waarin leerlingen zelf kunnen evalueren en reflecteren op hun eigen leerproces. Ik zou graag willen dat in de toekomst de leerlingen nog meer zelfstandig hun weektaak kunnen plannen, hoe kunnen wij als school er voor zorgen dat de kinderen meer zelfverantwoordelijk worden hiervoor, dat ze leren om dit zelf te plannen, dat ze zich afvragen welke taken lastig zijn voor hen en hoe ze hiermee om gaan. Dat ze zelf eigenaar worden van hun proces.'

Samenvattend:

Wanneer ik de mate van het bevorderen van de ontwikkeling van zelfregulatie van onze leerlingen door de leerkrachten bekijk aan de hand van de afgenomen vragenlijst, zie ik dat 86,4% van de leerkrachten de handelingen behorende bij de fase van de probleemanalyse vaak tot altijd toepassen.

Bij de fase het zoeken naar een oplossingsstrategie geeft 73,6% van de leerkrachten aan de bijbehorende handelingen vaak tot altijd toe te passen.

Bij de fase uitvoering van een vooropgesteld plan geeft 56,8% van de leerkrachten aan de bijbehorende handelingen vaak tot altijd toe te passen.

Bij de fase van de evaluatie geeft 61,4% van de leerkrachten aan de bijbehorende handelingen vaak tot altijd toe te passen.

Bij de fase van de reflectie geeft 59,1% van de leerkrachten aan vaak tot altijd met de leerlingen te reflecteren op wat goed ging en wat de volgende keer beter kan.

Bij het toepassen van instructies met betrekking tot de ontwikkeling van de zelfregulatie van de leerlingen (zoals in de vragenlijst voor leerkrachten beschreven is in bijlage 4), geven de leerkrachten van groep 1 en 2 aan dit vooral tijdens de werklessen in te zetten. De leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 geven aan dit vooral bij rekenen toe te passen, maar ook bij begrijpend lezen, spelling en in mindere mate bij de wereldoriëntatievakken.

Hierbij wordt er in de groepen 1 tot en met 4 regelmatig gebruik gemaakt van de Beertjesmethode van Meichenbaum (1981) bij individuele leerlingen. De stappenplannen in de methoden worden ook gebruikt om de leerlingen te leren zichzelf aan te sturen bij het oplossen van vraagstukken.

Uit mijn interview met onze intern begeleider blijkt dat er in de zorg vooral curatief gewerkt wordt met leerlingen aan taakwerkhoudingsproblemen. De twee methoden die zij hiervoor gebruikt zijn de Beertjesmethode bij individuele leerlingen omdat deze heel concreet is voor jonge kinderen. En de OPA-methode om aan leerkrachten te leren, zodat zij dit zowel bij alle leerlingen in de klas kunnen toepassen als ook bij de begeleiding van individuele leerlingen met taakwerkhoudingsproblemen. Belangrijk in de begeleiding bij de ontwikkeling van zelfregulatie bij kinderen vindt zij het leerkrachtonafhankelijk maken van de leerling. Preventief in de groep werken aan een goede taakwerkhouding gaat prima wanneer de leerkrachten de kennis en de vaardigheden hiervoor hebben en wanneer er een systematische opbouw in zou zijn van de groepen 1 tot en met 8. Het streven van onze intern begeleider is dat leerlingen zelf eigenaar worden van hun proces.

3.3 Antwoord op deelvraag 4:

Wat doe ik als leerkracht al aan het verbeteren van zelfregulatieve vaardigheden bij de leerlingen? Wat is mijn beginsituatie?

Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van de door mij gemaakte vragenlijst voor de leerkrachten van mijn school (bijlage 4) en de fases van de zelfinstructietraining van Jeninga (2003) (bijlage 5) aangevuld met de fase van reflectie uit de 'Takentrap' van Jacobse (2007) (bijlage 3). Ik zal dieper ingaan op wat ik doe bij het vak begrijpend lezen, omdat ik me hierop toespits in dit meesterstuk.

De fase van de probleemanalyse:

Bij de vakken natuur, geschiedenis, aardrijkskunde, taal, spelling haal ik altijd de benodigde voorkennis van de stof op. Bij het vak rekenen doe ik dit niet altijd. Dit komt omdat in één rekenles meerdere verschillende opgaven aan bod komen. Meestal kies ik één onderdeel uit dat ik eerst klassikaal bespreek. Hierbij maak ik gebruik van de voorkennis van de kinderen, wat hebben zij hierover al geleerd en wat kunnen zij er uit zichzelf over vertellen, dit vul ik indien nodig aan. Bij het vak begrijpend lezen, hiervoor hebben wij de methode 'Nieuwsbegrip', staat in het bijbehorende 'stappenplan lezen' (bijlage 6) bij stap 1 dat de leerlingen hun voorkennis over het onderwerp van de informatieve tekst moeten ophalen. Dit gebeurt altijd in mijn les 'Nieuwsbegrip'. Het ophalen van de benodigde voorkennis over de strategie die we de desbetreffende les behandelen doe ik niet.

Iets zeggen over de werkwijze naar aanleiding van de vorige les doe ik bij elk vak alleen wanneer mij de vorige les iets bijzonders is opgevallen, bijvoorbeeld wanneer er veel fouten zijn gemaakt.

Bij elk vak geef ik voordat ik start de inhoud van de les weer. Dit doe ik auditief door het te benoemen en visueel door de doelen van de desbetreffende les op het bord te zetten. Daarnaast zet ik bij de lessen 'Nieuwsbegrip' 'de hulp van Joost' (bijlage 9) op het digibord.

De fase van het zoeken naar een oplossingsstrategie:

Ik besteed niet altijd even veel aandacht tijdens de instructie aan hoe leerlingen zich moeten oriënteren op een taak. Dit doe ik wel wanneer leerlingen tijdens rekenen redactiesommen of een projecttaak aangeboden krijgen, omdat zij hierbij met meerdere berekeningen en gegevens te maken krijgen. Bij de overige vakken doe ik dit niet. Bij 'Nieuwsbegrip' wordt er in het 'stappenplan lezen' (bijlage 6) bij stap 1 aandacht besteed aan wat de leerlingen moeten doen voordat ze de tekst gaan lezen. Deze stap pas ik consequent toe tijdens de lessen 'Nieuwsbegrip'. Om de leerlingen zich goed te laten oriënteren op de begrijpend leesstrategie van de les bekijk ik vóór de zelfstandige verwerking samen met hen de 'hulp van Joost' (bijlage 9).

Tijdens de instructie bij de vakken rekenen, taal en spelling doe ik iets voor. Bij het voordoen laat ik wel zien en horen wat ik doe om tot een goed antwoord te komen, maar verwoord ik niet waarom ik voor een bepaalde strategie kies. Bij de instructie van de verwerking bij de vakken natuur, geschiedenis en aardrijkskunde bespreek ik de vragen, maar niet hoe ik aan de antwoorden bij de vragen kom. In de handleiding van 'Nieuwsbegrip' wordt er veel aandacht besteed aan het *modellen* en aan het 'rolwisselend lezen' (bijlage 10). Dit pas ik heel bewust toe in mijn lessen 'Nieuwsbegrip'.

Het stimuleren tijdens de instructie van de leerlingen om na te denken over geschikte strategieën voor de les doe ik altijd wanneer er in de rekenmethode redactiesommen of projecttaken aan bod komen. Bij de overige rekenopgaven doe ik dit niet. Tijdens het bespreken van de leerstofinhoud tijdens een spellingsles laat ik de leerlingen van te voren altijd zelf nadenken en laat ik een aantal kinderen verwoorden op welke manieren ze de aan bod komende spellingscategorieën kunnen aanpakken. Bij de vakken natuur, geschiedenis, aardrijkskunde en taal doe ik dit niet. Tijdens de 'Nieuwsbegrip'-les vraag ik altijd aan de kinderen op welke manier ze de aan te leren begrijpend lezen-strategie kunnen gebruiken. Daarnaast gebruik ik tijdens de instructie de 'hulp van Joost'

(bijlage 9) waarbij het gebruik van de strategie die in de les behandeld wordt, wordt toegepast.

Ik denk hardop tijdens het voordoen. Het accent ligt bij mij vooral op hoe ik tot een antwoord komt, welke handelingen ik verricht. Ik laat bij rekenen, taal, natuur, geschiedenis en aardrijkskunde niet horen waarom ik voor een bepaalde strategie kies. Bij 'Nieuwsbegrip' probeer ik dit wel omdat dit zo nadrukkelijk in de methode staat. Ik heb nog geen transfer gemaakt naar de andere vakken hierbij.

Tijdens de instructie besteed ik structureel nauwelijks tijd aan de vraag welk oplossingsplan geschikt is voor de opdrachten. Alleen bij de projectlessen van rekenen doe ik dit uitgebreid en laat ik de kinderen hierover met elkaar praten en bij spelling vraag ik naar de afspraken/regels/trucjes die de leerlingen bij de verschillende spellingscategorieën kunnen toepassen. Bij 'Nieuwsbegrip' doe ik dit wel met behulp van de 'hulp van Joost' (bijlage 9).

De fase van de uitvoering van het vooropgestelde plan:

Ik vraag de leerlingen tijdens projecttaken en redactiesommen bij rekenen niet alleen om een antwoord, maar ook om de gemaakte stappen. Ik vraag ze niet om deze op te schrijven. Tijdens spelling vraag ik altijd aan de leerlingen die verlengde instructie van mij krijgen hoe ze tot de juiste spelling van een woord zijn gekomen, welke regel hadden ze nodig en hoe hebben ze dit toegepast. Ook hier vraag ik ze niet om dit op te schrijven. Bij de overige vakken doe ik dit nauwelijks, ook bij 'Nieuwsbegrip' niet.

Tijdens de begeleiding van mijn leerlingen bij de zelfstandige verwerking help ik ze nooit door het antwoord te geven maar probeer ik altijd door het geven van aanwijzingen over het proces (hoe pak je het aan) de leerlingen te helpen. Dit doe ik bij alle vakken. Ik merk soms wel dat ik door tijdgebrek dit niet altijd even uitgebreid kan doen, maar dit is wel mijn streven.

De fase van evaluatie:

Tijdens de instructie besteed ik geen aandacht aan het feit dat het verstandig is dat leerlingen hun antwoorden controleren voor ze verder gaan.

Tijdens het de nabespreking van de redactiesommen en projecttaken bij rekenen besteed ik niet alleen aandacht aan de antwoorden, maar ook aan de manier waarop de leerlingen aan de antwoorden zijn gekomen. De verschillende oplossingsstrategieën die de leerlingen bedacht hebben komen aan bod. Bij de overige vakken doe ik dit nauwelijks, ook niet bij 'Nieuwsbegrip'.

De fase reflectie:

Wanneer de leerlingen een lastige of belangrijke verwerking gemaakt hebben reflecteer ik vrijwel altijd tijdens de afronding van een les op wat goed ging en wat de volgende keer beter kan. Mijn accent ligt dan vooral op de werkhouding: wat heb je gedaan toen je vastliep, hoe ging de samenwerking met je tweetal of groepje, ben je problemen tegengekomen, wat ging er goed. Bij verwerkingen die meer standaard zijn doe ik dit vaak niet in verband met het volle programma en het tijdgebrek dat hierdoor ontstaat.

In mijn onderwijspraktijk maak ik bij een enkel kind gebruik van een stappenplan om zijn/haar zelfregulatie te verbeteren. Dit stappenplan (bijlage 8) heb ik zelf gemaakt, gebruik makend van de zelfinstructietraining beschreven door Jeninga (2003) (bijlage 5). De kinderen die hiervoor in aanmerking komen hebben mij telkens nodig om aan het werk te gaan en /of te blijven. Wanneer de leerlingen in mijn klas na een (verlengde) instructie zelfstandig aan het werk gaan bespreek ik met de desbetreffende leerling(en) het stappenplan door. Daarbij probeer ik door middel van het stellen van responsieve vragen de leerling(en) zelf zoveel mogelijk te verwoorden en te laten aangeven op welke manier ze de opgave gaan oplossen, hoe lang ze er over denken te doen en hoeveel antwoorden ze goed zullen hebben (OPA-methode). Lastig hieraan vind ik de organisatie hiervan. Na de (verlengde) instructie zijn de begaafde leerlingen vaak al klaar met hun minimum leerstof en komen dan met vragen over hun verrijkingsstof, terwijl ik dan nog bezig ben met de zelfinstructietraining. Hierdoor merk ik dat ik het vaak niet zo uitgebreid doe als dat ik zou willen.

Samenvattend:

Mijn begeleiding bij de fase van de probleemanalyse van de te maken opdrachten bestaat uit het ophalen van de benodigde voorkennis en het aangeven van de inhoud en doel van de desbetreffende les. Mijn inbreng is erg docentgestuurd.

Bij de fase van het zoeken naar een oplossingsstrategie pas ik het stimuleren van de leerlingen om tijdens de instructie na te denken over de oriëntatie op een taak en na te denken over geschikte strategieën vooral toe bij redactiesommen en projecttaken van rekenen en bij de spellingscategorieën. Bij 'Nieuwsbegrip' *model* ik met betrekking tot de inhoud van de tekst, maar niet met betrekking tot de te oefenen strategie. Ik denk hardop tijdens het voordoen. Het accent ligt bij mij vooral op hoe ik tot een antwoord komt, welke handelingen ik verricht.

Bij de fase van de uitvoering van het vooropgestelde plan vraag ik de leerlingen niet om de gemaakte stappen op te schrijven. Ik begeleid de leerlingen tijdens het zelfstandige werk door aanwijzingen te geven over het proces in plaats van de antwoorden voor te zeggen. Dit geldt voor alle vakken.

Bij de fase van evaluatie besteed ik erg weinig aandacht aan het bewust maken van de leerlingen dat het verstandig is om hun antwoorden te controleren voor ze verder gaan. Dit geldt voor alle vakken. Tijdens het nabespreken van de redactiesommen en de projecttaken van rekenen en bij spelling besteed ik niet alleen aandacht aan de antwoorden, maar ook aan de manier waarop de leerlingen aan de antwoorden zijn gekomen.

Bij de fase van reflectie, reflecteer ik vooral wanneer de leerlingen een lastige of belangrijke taak gemaakt hebben. De andere keren schiet het er vaak bij in door tijdgebrek.

Alleen bij 'Nieuwsbegrip' maken alle leerlingen gebruik van een visueel stappenplan. Dit is het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) dat bij de methode hoort. Sporadisch maak ik bij enkele leerlingen in mijn groep gebruik van een –zelfgemaakt- stappenplan voor zelfinstructie (bijlage 8).

3.4 Antwoord op deelvraag 5.

Wat doen de leerlingen in mijn groep al uit zichzelf met zelfregulatie bij begrijpend lezen?

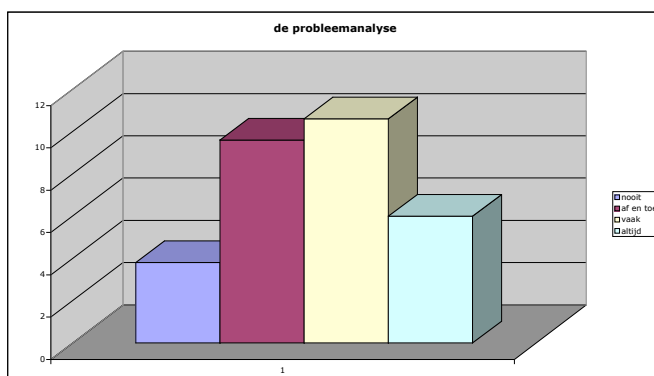
Sinds de start van dit schooljaar (2010-2011) werken wij met de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip'.

Ik heb 30 leerlingen in mijn groep 6. Alle 30 leerlingen hebben de vragenlijst met betrekking tot het toepassen van zelfregulatieve vaardigheden (bijlage 7) ingevuld. Hieronder staat de uitwerking hiervan.

De meerkeuzevragen heb ik ingedeeld aan de hand van de zelfinstructietraining van Jeninga (2003) (bijlage 5). De vragen 1 t/m 5 hebben betrekking op de fase van de probleemanalyse, de vragen 6 t/m 9 hebben betrekking op de fase van het zoeken naar een oplossingsstrategie, de vragen 10 t/m 12 hebben betrekking op de fase van de uitvoering van het vooropgestelde plan, de vragen 13 en 14 hebben betrekking op de fase van evaluatie en vraag 15 heeft betrekking op fase 4 reflectie van de 'Taketrap' (Jacobse, 2007) (bijlage 3).

De antwoorden bij elke fase heb ik gemiddeld en zichtbaar gemaakt in een staafgrafiek. Elke kolom in de grafiek geeft het *aantal* leerlingen weer.

De probleemanalyse:

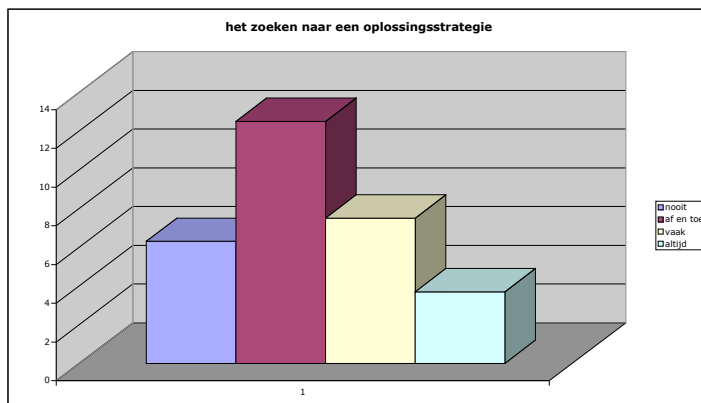


Wanneer ik de vijf invullingen van de leerlingen met betrekking tot de fase van de probleemanalyse bekijk zie ik dat 45% van de leerlingen voor een antwoord

gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling niet of af en toe toe te passen, 55% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Bij deze fase geeft 63,3% van de leerlingen aan dat ze beginnen met een opdracht zonder er over na te denken of er af en toe over na te denken en 36,6% geeft aan er vaak of altijd over na te denken. 80% van de leerlingen geeft aan de gelezen opdracht niet of af en toe voor zichzelf te verwoorden, 20% geeft aan dit vaak of altijd te doen. Het gebruiken van titel en plaatjes gebruikt 56,6% van de leerlingen niet of af en toe, 43,3% van de leerlingen gebruikt deze vaak of altijd. 16,6% leest een stukje van de tekst of af en toe de hele tekst, 83,3% geeft aan vaak of altijd de hele tekst te lezen. 6,6% van de leerlingen geeft aan dat ze aan een opdracht beginnen terwijl ze niet of niet goed genoeg weten wat ze moeten doen, 93,3% van de leerlingen geeft aan dat ze pas beginnen aan een opdracht wanneer ze redelijk tot goed weten wat ze moeten doen.

Het zoeken naar een oplossingsstrategie:

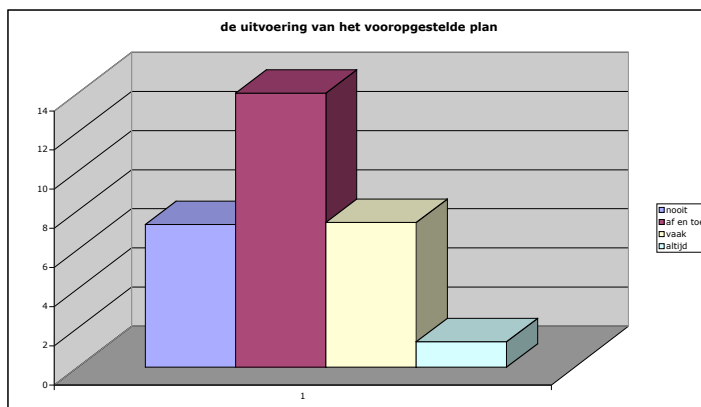


Wanneer ik de vier invullingen van de leerlingen met betrekking tot de fase van het zoeken naar een oplossingsstrategie bekijk zie ik dat 62,5% van de leerlingen voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling niet of af en toe toe te passen, 37,5% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Bij deze fase geeft 76,6% van de leerlingen aan nooit of af en toe na te denken over wat ze al over het onderwerp weten, 23,3% van de leerlingen geeft

aan dat vaak of altijd te doen. 50% van de leerlingen geeft aan nooit of af en toe na te denken over wat voor een soort antwoord bij de opdracht hoort en 50% geeft aan dit vaak of altijd te doen. Het van tevoren maken van een plannetje over hoe een opdracht aan te pakken doet 66,6% van de leerlingen nooit of af en toe, 33,3% doet dit vaak of altijd. 56,6% van de leerlingen geeft aan nooit of af en toe na te denken over al eerder aangeleerde stappen die ze bij de opdracht kunnen gebruiken, 43,3% doet dit vaak of altijd.

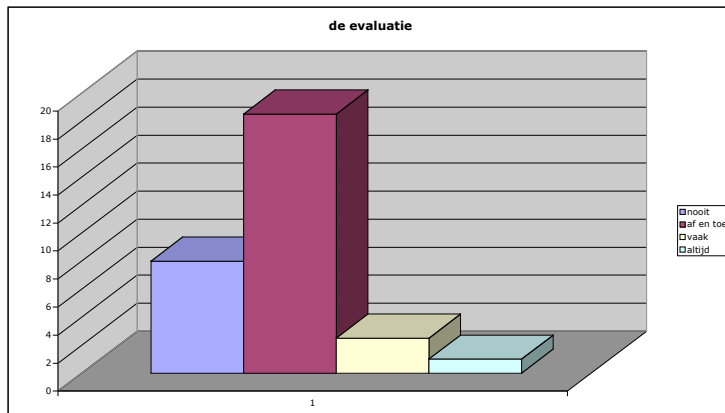
De uitvoering van het vooropgestelde plan:



Wanneer ik de drie invullingen van de leerlingen met betrekking tot de fase van het uitvoeren van het vooropgestelde plan bekijk zie ik dat 71,1% van de leerlingen voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling niet of af en toe toe te passen, 28,9% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

Bij deze fase geeft 70% van de leerlingen aan tijdens het werken zichzelf nooit of af en toe te controleren of ze goed bezig zijn. 30% geeft aan dit vaak of altijd te doen. Het noteren van tussenantwoorden of aantekeningen op kladpapier doet 60% nooit of af en toe en 40% vaak of altijd. 83,3% geeft aan nooit of af en toe na te denken of het gevonden antwoord past bij wat ze hadden voorspeld, 16,6% doet dit vaak of altijd.

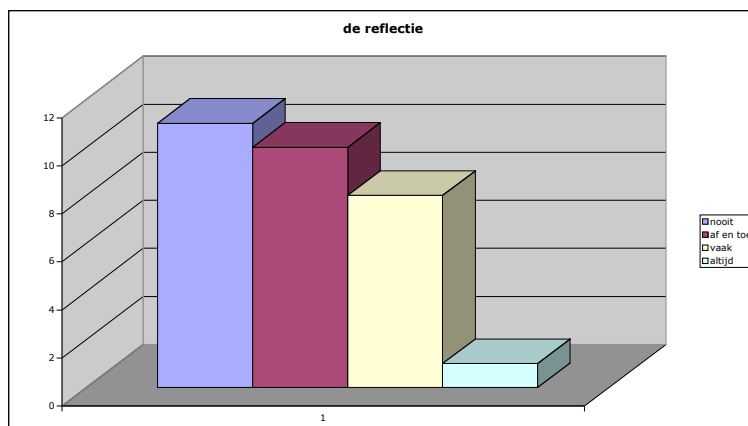
Evaluatie:



Wanneer ik de 2 invullingen van de leerlingen met betrekking tot de fase van de evaluatie bekijk zie ik dat 88,3% van de leerlingen voor een antwoord gekozen heeft waarbij ze aangeven een handeling niet of af en toe toe te passen, 11,7% geeft aan de handeling vaak of altijd toe te passen.

86,7% van de leerlingen geeft aan een opdracht niet of af en toe na te kijken voordat ze een volgende opdracht beginnen, 13,3% van de leerlingen geeft aan dit wel te doen. 90% van de leerlingen geeft aan het eigen werk niet of af en toe na te kijken voordat ze het inleveren, 10% geeft aan dat ze dit vaak of altijd doen.

Reflectie:



70% van de leerlingen geeft aan niet of af en toe na te denken over wat ze met een opdracht hebben geleerd, 30% geeft aan dit vaak of altijd te doen.

Samenvattend:

Wanneer ik de mate van zelfregulatie van mijn leerlingen bekijk aan de hand van de afgenomen vragenlijst zie ik dat 55% van de leerlingen de handelingen behorende bij de fase van de probleemanalyse voldoende tot goed toepassen.

Bij de fase het zoeken naar een oplossingsstrategie geeft 37,5% van de leerlingen aan de bijbehorende handelingen voldoende tot goed toe te passen.

Bij de fase uitvoering van een vooropgesteld plan geeft 28,9% van de leerlingen aan de bijbehorende handelingen voldoende tot goed toe te passen.

Bij de fase van de evaluatie geeft het 11,7% van de leerlingen aan de bijbehorende handelingen voldoende tot goed toe te passen.

Bij de fase van de reflectie geeft 30% van de leerlingen aan dit voldoende tot goed te doen.

3.5 Antwoord op deelvraag 6:

In hoeverre helpt de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip, die wij op onze school gebruiken, leerlingen om tot een verbeterde zelfregulatie te komen?

Om dit te onderzoeken ga ik uit van een algemeen model van zelfinstructietraining. (Jeninga, 2003) (bijlage 5) en voeg ik aan fase 4 '*evaluatie*' de fase '*reflectie*' toe uit de 'Taketrap' van Jacobse (2007) (bijlage 3).

Zelfinstructietraining heeft betrekking op leertaken. Samen met de leerling neemt de onderwijsgevende een aantal (cognitieve) stappen door bij het uitvoeren van een taak. Dit is een vorm van cognitieve gedragstherapie. Hierbij leren kinderen onbewust hun handelingen te sturen (Timmerman 2000).

De volgende vier stappen worden daarbij onderscheiden:

De leerkracht heeft bij stap 1 van het zelfinstructietrainingsmodel '*de probleemanalyse*' een belangrijke rol bij de lessen Nieuwsbegrip. Hij bespreekt de inleiding en de doelen van de les klassikaal. De inhoud wordt hierbij kort toegelicht. In de handleiding is geen aandacht voor het zelf laten verwoorden van de kinderen van wat ze in de desbetreffende les moeten gaan doen. Er is geen controlemoment ingepland waar de leerkracht kan controleren of de kinderen weten wat ze moeten doen, of er goed naar de instructie is geluisterd en of de opdracht goed gelezen is.

Aan stap 2 van het zelfinstructietrainingsmodel: het '*zoeken naar een oplossingsstrategie*' wordt in deze methode veel aandacht besteed. De leerkracht heeft hier weer een belangrijke rol in. Bij begrijpend lezen is het voor de leerling niet duidelijk of niet zichtbaar hoe de expert het lezen aanpakt. Veel speelt zich namelijk af in het hoofd van de expert. Door hardop te denken kan de expert duidelijk maken hoe hij bijvoorbeeld een bepaalde strategie toepast. Nieuwsbegrip maakt gebruik van 'rolwisselend lezen' (bijlage 10). Er is ruimte voor discussie tussen de leerkracht en de leerlingen en later tussen de leerlingen onderling. De lessen Nieuwsbegrip hebben altijd dezelfde opbouw of te wel een

‘vast werkplan’ om vanuit het zelfinstructiemodel te praten. Om dit vaste patroon te ondersteunen is er een ‘Stappenplan lezen’ (bijlage 6) dat de leerlingen op hun tafel hebben tijdens de lessen Nieuwsbegrip.

De handleiding raadt aan om dit ‘Stappenplan lezen’ (bijlage 6) ook te gebruiken tijdens wereldoriëntatielessen om een transfer van de begrijpend leesstrategieën te bevorderen. Omdat er een beperkt aantal strategieën (vijf) geoefend worden, passen de leerlingen deze vaak toe met als doel deze strategieën te automatiseren.

Voor het aanleren van de vijf strategieën zijn er naast de standaardlessen Nieuwsbegrip, waarin elke keer een andere strategie centraal staat, ook aparte strategielessen die aangeboden kunnen worden. In de strategielessen worden de afzonderlijke strategieën expliciet aangeleerd en geoefend.

Wanneer de leerlingen aan stap 3 van het zelfinstructietrainingsmodel: ‘*het uitvoeren van het opgestelde plan*’ toe zijn, kunnen zij gebruik maken van ‘de hulp van Joost’ (bijlage 9). De handleiding geeft aan dat de leerlingen alleen of in tweetallen met de strategie in verschillende oefeningen aan de hand van teksten zelfstandig gaan oefenen. Tijdens dit oefenen staan er regelmatig tips over het toepassen van de te oefenen strategie tussen de oefeningen om tot een goed resultaat te komen. Daarnaast kunnen de leerlingen gebruik maken van het ‘Stappenplan lezen’ (bijlage 6) waarin alle vijf de strategieën verwerkt zijn. Er zijn in de oefeningen zelf geen momenten ingebouwd waarin aan de leerlingen gevraagd wordt om te controleren of ze nog goed bezig zijn. Ook naar het noteren van tussenstappen wordt niet gevraagd. Tijdens het werken met Nieuwsbegrip leren de leerlingen werken met schema’s. Het doel is dat de leerlingen leren de tekst visualiseren door het invullen van een sleutelschema. Bij verschillende teksten kunnen verschillende sleutelschema’s horen.

Aan stap 4 van het zelfinstructietrainingsmodel: ‘*evaluatie*’ en, het door mij toegevoegde, ‘*reflectie*’ wordt alleen in de strategielessen aandacht besteed. Bij

het laatste onderdeel '*Lukt het?*' van deze lessen vullen de leerlingen zelfstandig een schrijfkader in. Daarin kunnen ze aantonen of ze de strategie doorhebben. Ook wordt bij dit onderdeel de les geëvalueerd en gecontroleerd of de lesdoelen zijn behaald.

Dit gebeurt niet in de standaardlessen van Nieuwsbegrip. De rol ligt hier weer bij de leerkracht om dit klassikaal te doen. Wel komt in het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) bij '*Na het lezen*' een controlemoment voor, waarbij de leerlingen terugkijken op het leesproces. Ze controleren of hun voorspelling over de tekst (die ze gedaan hebben bij '*Voor het lezen*') klopt en ze gaan na of ze de tekst begrepen hebben.

Samenvattend:

De begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip helpt de leerlingen vooral om bij stap 2 van het zelfinstructietrainingsmodel (Jeninga, 2003) (bijlage 5): het '*zoeken naar een oplossingsstrategie*' en stap 3: '*het uitvoeren van het opgestelde plan*' tot een verbeterde zelfregulatie te komen. In de methode Nieuwsbegrip worden deze stappen uitgebreid geoefend. Zo is er een opbouw waarin de leerkracht *modelt* hoe je een bepaalde strategie aanpakt en leert aan de leerlingen hoe ze dit zelf kunnen doen (bijlage 10). De leerlingen leren de stappen verinnerlijken doordat de methode werkt met 'rolwisselend lezen'. De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld om zelf wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe vragen te stellen over de tekst. Daarnaast wordt er in deze methode gebruik gemaakt van een vast werkplan, gebruik van schema's, een stappenplan en vaste procedures om een begrijpend leesstrategie aan te pakken. Er zijn mogelijkheden om dit visueel te ondersteunen door middel van het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) en de 'hulp van Joost' (bijlage 9). Ook geeft de methode aan dat er aandacht moet zijn voor een transfer naar de wereldoriëntatie vakken. Dit is te bereiken door ook bij deze vakken de leerlingen met het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) te laten werken.

In de begrijpend leesmethode Nieuwsbegrip worden stap 1 '*de probleemanalyse*' en stap 4: '*evaluatie*' van het zelfinstructietrainingsmodel (Jeninga 2003) (bijlage 5) sterk aangestuurd door de leerkracht. In de handleiding van de methode wordt geen aandacht besteed om dit af te bouwen van docentgestuurd naar leerlinggestuurd gedrag. Hierdoor helpt de methode 'Nieuwsbegrip' niet om de probleemanalyse en de evaluatie van de leerlingen beter zelfregulerend te maken.

De leerlingen hebben bij stap 1 geen inbreng, de leerkracht bepaalt wat er geoefend gaat worden en op welke manier dat gebeurt. Er is geen controle ingebouwd of de leerlingen weten wat ze moeten doen en of ze de opdracht goed hebben gelezen. Voorkennis van de leerlingen over het onderwerp wordt met de leerkracht besproken. Hierin is geen afbouw van docentgestuurd naar leerlinggestuurd gedrag. Bij stap 4 hebben de leerlingen een docentgestuurde inbreng bij de reguliere lessen. De leerkracht vraagt na het zelfstandig verwerken van de opdrachten en het nakijken van de reguliere lessen Nieuwsbegrip aan de kinderen hoe ze het werk gemaakt hebben en of ze de geoefende strategie doorhebben. Ook hierin is geen afbouw van docentgestuurd naar leerlinggestuurd gedrag. Bij de strategielessen is er bij de oefeningen een opdracht opgenomen waarbij de leerlingen hun leerproces ten aanzien van de geoefende strategie evalueren. Er wordt in de methode geen opbouw gegeven waarin de kinderen geleerd wordt om hun eigen werk te evalueren zonder sturing van de leerkracht.



3.6 Antwoord op deelvraag 7:

Welke methoden/stappenplannen passen het beste bij mij en wat ga ik er mee doen in de praktijk?

Ik vind de manier waarop bij de 'Takentrap' het stappenplan voor de leerlingen beschreven is (bijlage 3) het meest toepasbaar in mijn groep. Dit stappenplan geeft heel duidelijke denkvragen aan de leerlingen. Hierdoor moeten de leerlingen bewust na gaan denken over het hoe, wat, waar, waarom. Deze denkvragen komen in veel mindere mate terug in de methodieken van Timmerman (2000) en Santermans (2005). Ik denk dat de leerlingen in mijn groep prima aan de slag kunnen met deze sturende vragen.

Tevens heeft dit stappenplan een visuele ondersteuning door middel van een getekende trap waarin deze denkvragen geschreven staan. Dit geeft de leerlingen houvast in het toepassen van de stappen.

Ook denk ik dat de stappen in dit stappenplan prima toepasbaar zijn bij alle vakken in groep 6 waarbij leerlingen zelfstandig leerstof moeten verwerken. Dit stappenplan besteedt aandacht aan de fase van de evaluatie. Een fase waaraan ik in de praktijk te weinig aandacht besteed.

Ik vind de meerwaarde van dit stappenplan dat er behalve aandacht voor de evaluatie ook aandacht is voor reflectie. In dit stappenplan wordt van de leerlingen gevraagd wat ze van de desbetreffende taak geleerd hebben. Boekaerts (1995) beschrijft dat door te reflecteren over het eigen leren leerlingen impliciete theorieën opbouwen over leerdoelen, soorten leertaken, leerstrategieën, hun eigen mogelijkheden, je best doen, etc. Ebbens en Ettekoven (2009) zeggen hierover dat wanneer leerlingen op zichzelf reflecteren ze daarmee zorgen voor een hoger niveau van denken en stimuleren ze transfer. Zij geven hiervoor als mogelijkheid 'De 4 vragen': *Wat probeerde je te bereiken?, Wat ging goed? Wat zou je de volgende keer anders doen?, Heb je hulp nodig?* Dit is als aanvulling in de laatste stap in het 'Stappenplan prima te integreren.

Ik zou nog graag een andere aanvulling willen geven in de 'Taketrap'. Om er voor te zorgen dat het toepassen van de 'Taketrap' steeds meer leerlinggestuurd zal worden ben ik er voor om de aandacht die Timmerman (2000) geeft in haar boek aan het verbaliseren en *modellen* ook bij de 'Taketrap' toe te passen. Dit komt goed overeen met wat de begrijpend leesmethode "Nieuwsbegrip" ook doet met het rolwisselend lezen (bijlage 10). Door meer te *modellen* en dit rolwisselend toe te passen wil ik een verschuiving bewerkstelligen van docentgestuurde naar leerlinggestuurde zelfregulatie. Het meer stellen van responsieve vragen zoals bij de afstemmingsstrategie (OPA) beschreven wordt spreekt mij aan. Hiermee neemt de leerling meer verantwoording voor zijn eigen werk en zijn taakpak zal dus steeds meer leerlinggestuurd worden. Dit zou je als leerkracht toe kunnen passen voordat de leerlingen daadwerkelijk aan de slag gaan met hun opdracht.

Sinds ik begonnen ben aan dit meesterstuk ben ik in mijn onderwijs al meer planmatig bezig met het proberen (verder) te ontwikkelen van de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om tot een goede zelfregulatie te komen. Een goed voorbeeld hiervan is dat ik veel meer *model* hoe ik een opdracht aanpak. Deze verandering in mijn instructie is klein, kost weinig extra tijd en is gemakkelijk toepasbaar. Deze aanpassing levert op dat de leerlingen beter weten hoe ze tijdens de probleemanalyse en het zoeken naar een oplossingsstrategie, uit het zelfinstructietrainingsmodel (Jeninga, 2003) (bijlage 5), te werk kunnen gaan. Als voorbereiding hierop wil ik in de toekomst dit *modellen* door de leerkracht afbouwen en dit meer door de leerlingen zelf laten doen. Hierdoor worden de leerlingen meer leerlinggestuurd en minder leerkrachtafhankelijk.

De denkvragen die in de 'Taketrap' (bijlage 3) geformuleerd staan zou ik graag willen gaan toepassen binnen mijn groep met de voorbereiding van de reflectie door middel van de eerder genoemde '*De 4 vragen*'. Ik kies er dan voor om net zoals Santermans (2005) aangeeft de te maken stappen niet in één keer aan te bieden, maar pas wanneer de voorgaande stap beheerst wordt. De 'Taketrap' deed dit in haar training na twee lessen. Dit lijkt mij een te korte inoefening van

de stap en dit gaf Jacobse (2007) ook aan in haar aanbevelingen bij een vervolgonderzoek.

Daarnaast wil ik meer responsieve vragen aan de kinderen stellen en/of ze meer ruimte en begeleiding te geven in het zelf schatten van de benodigde tijd, resultaat en oplossingsstrategie bij een opdracht.

Samenvattend:

Van de 4 bestudeerde methoden/behandelingsmaterialen is er niet één die mij in zijn geheel aanspreekt. De methode 'Takentrap' komt het meest in de buurt bij wat ik wil. Ik wil gebruik gaan maken van de denkvragen zoals omschreven in de 'Takentrap', aanvullingen die ik bij deze methode nodig vind is het uitbreiden van de reflectie door middel van 'De 4 vragen', het rolwisselend *modellen* en het meer gebruik maken van responsieve vragen aan de leerlingen.

Het *modellen* door de leerkracht vind ik een eenvoudig door te voeren verandering in mijn instructie. Dit *modellen* pas ik nu veel vaker toe bij meerdere vakken dan dat ik deed voordat ik aan dit meesterstuk begon. Daarnaast wil ik nu een afbouw gaan maken van docentgestuurd naar leerlinggestuurd *modellen* waarbij leerlingen dit steeds vaker aan elkaar laten horen. Voordat de leerlingen aan hun taak beginnen wil ik meer responsieve vragen aan ze stellen, zodat ze zich meer verantwoordelijk voelen voor hun taak.

Hoofdstuk 4:

Discussie/kritische kanttekeningen en aanbevelingen

Ik als leerkracht in mijn groep:

Om er voor te kunnen zorgen dat de zelfregulatie van alle kinderen in mijn klas verbeterd kan worden tijdens het begrijpend lezen is het belangrijk dat de leerlingen zich bewust worden van deze vaardigheden zodat ze deze flexibel kunnen leren inzetten.

Om hier een opbouw in te krijgen stelt Fogarty (1994) voor om bij de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden (en daarmee de ontwikkeling van zelfregulatie) de volgende opbouw te hanteren:

Stilzwijgend gebruik (de leerlingen realiseren zich niet wat ze precies doen)



Stap 1: Bewust gebruik (de leerkracht maakt de leerlingen bewust van het onbewuste gedrag)



Stap 2: Strategisch gebruik (het bewuste gedrag moet nu bijgesteld en aangevuld worden)



Stap 3: Reflectief gebruik (de leerling kan de metacognitieve vaardigheden wendbaar inzetten)

Uit mijn onderzoek is gebleken dat er een aantal vaardigheden en actiepunten nodig zijn om een (verdere) ontwikkeling in zelfregulatie bij mijn leerlingen te bereiken:

Een stappenplan met een visuele ondersteuning

Dit zal de leerlingen helpen in het toepassen van de vaardigheden die nodig zijn om zelfregulatie (verder) te ontwikkelen. Van de vier onderzochte methodieken spreekt mij het stappenplan van de 'Takentrap' (Jacobs 2007) (bijlage 3) het meest aan voor de leerlingen in mijn groep 6. Er staan heldere denkvragen in, de visuele ondersteuning past bij de leeftijdsgroep en er wordt behalve aan evaluatie ook aandacht besteed aan reflectie. Dit vind ik een erg belangrijk punt. Ik wil graag dat de leerlingen leerlinggestuurd kunnen reflecteren zodat voor hen duidelijk wordt welke stof ze beheersen en waaraan ze nog moeten werken. Boekaerts (1995) beschrijft dat door te reflecteren over het eigen leren leerlingen impliciete theorieën opbouwen over leerdoelen, soorten leertaken, leerstrategieën, hun eigen mogelijkheden, je best doen, etc. Ebbens en Ettekoven (2009) zeggen hierover dat wanneer leerlingen op zichzelf reflecteren ze daarmee zorgen voor een hoger niveau van denken en stimuleren ze transfer. Daarom wil ik graag de fase van de '*reflectie*' uitbreiden met '*De 4 vragen*': *Wat probeerde je te bereiken?*, *Wat ging goed?* *Wat zou je de volgende keer anders doen?*, *Heb je hulp nodig?* van Ebbens en Ettekoven (2009).

Het stappenplan van de 'Takentrap' (Jacobs, 2007) (bijlage 3) kan ik goed toepassen in combinatie met het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) en 'de hulp van Joost' (bijlage 9), deze horen bij de methode 'Nieuwsbegrip'. Uit mijn onderzoek naar de vraag in hoeverre de methode 'Nieuwsbegrip' bijdraagt aan het verbeteren van de zelfregulatie bij kinderen kwam naar voren dat dit vooral gebeurt bij stap 2 het '*zoeken naar een oplossingsstrategie*' en stap 3 '*het uitvoeren van het opgestelde plan*' van het zelfinstructietrainingsmodel van Jeninga (2003) (bijlage 5).

Een combinatie van het stimuleren van het zelfregulerend vermogen bij leerlingen reeds toegepast in de methode 'Nieuwsbegrip' en de 'Taketrap' is bij stap 2 en 3 eenvoudig te bereiken. Een voordeel om het stappenplan van de 'Taketrap' (bijlage 3) en de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip' te combineren is ten aanzien van de zwakke punten met betrekking tot het ontwikkelen van zelfregulatie in de begrijpend leesmethode.

De zwakke punten met betrekking tot het (verder) aanleren van zelfregulatie bij kinderen in 'Nieuwsbegrip' was dat stap 1 '*de probleemanalyse*' en stap 4 '*evaluatie*' van het zelfinstructietrainingsmodel (Jeninga, 2003) (bijlage 5) sterk aangestuurd worden door de leerkracht. Dit zijn ook mijn persoonlijke zwakke punten met betrekking tot het aanleren van zelfregulatie bij leerlingen (zie 3.3 blz. 33). In de handleiding van de methode wordt geen aandacht besteed om dit af te bouwen van docentgestuurd naar leerlinggestuurd gedrag. Hierdoor helpt de methode 'Nieuwsbegrip' niet om de probleemanalyse en de evaluatie van de leerlingen beter zelfregulerend te maken. Wanneer je hierbij het stappenplan van de 'Taketrap' (bijlage 3) gebruikt krijgen de leerlingen bij deze twee fases denkvrage die hen helpen om dit zelfstandiger en dus meer leerlinggestuurd toe te passen. Ook wordt er in dit stappenplan *wel* aandacht besteed aan reflectie op het geleerde en dit is niet het geval bij de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip'.

Verbaliseren en modellen

Om het stappenplan van de 'Taketrap' (bijlage 3) en het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) van 'Nieuwsbegrip' leerlinggestuurd te maken is er begeleiding van de leerkracht nodig. Hierbij vind ik de principes die Meichenbaum centraal stelt en die beschreven worden door Timmerman (2000) zeer bruikbaar. Over het verbaliseren schrijft zij dat taal gebruikt moet worden om het denkproces bewust te kunnen sturen. Door het hardop denken van een leerling kan de leerkracht dit proces volgen en de leerling hier bewust van maken en eventueel bijstellen en aanvullen, zoals beschreven in stap 1 en 2 van Fogarty (1994).

Om de juiste denkprocessen bij de leerlingen te verinnerlijken is *modelling* nodig. Uit mijn onderzoek blijkt dat in de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip' de leerkracht dit toepast in stap 2 '*het zoeken naar een oplossingsstrategie*' (Jeninga, 2003) (bijlage 5). Om de leerlingen te leren zelfstandig te werken met het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6), maar ook om de leerlingen *alle* stappen van de 'Takentrap' (bijlage 3) zelfstandig te leren uitvoeren, wanneer je deze toevoegt aan de begrijpend leesmethode 'Nieuwsbegrip', moet de leerkracht ook deze stappen gaan *modellen* en vervolgens aan de leerlingen, door middel van rolwisseling, leren hoe ze dit zelf kunnen doen.

Afstemmingsstrategie (OPA)

Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich zelf verantwoordelijk voelen voor een taak en voor hun taakwerkhouding. Als ik dit wil bereiken moeten de leerlingen een grotere eigen inbreng krijgen in hun leerproces. Dit is te bereiken door responsieve vragen aan de kinderen te stellen waarbij ze zelf hun antwoorden kunnen aangeven. Doordat de leerlingen zelf moeten gaan nadenken over bijvoorbeeld de oplossingsstrategie, de benodigde tijd en het te verwachten resultaat wordt de taakwerkhouding meer gestuurd door de leerling dan door de leerkracht. Hierdoor worden de leerlingen zich bewust van zelfregulerende vaardigheden en moeten ze deze meer zelfstandig en bewust toepassen. Ik kan het stellen van responsieve vragen goed toepassen tijdens de begrijpend leeslessen vóór de fase van '*de uitvoering van het vooropgestelde plan*' (Jeninga, 2003) (bijlage 5), zodat de leerling zich verantwoordelijk voelt voor zijn eigen prestaties en minder sturing van de leerkracht nodig heeft. In de praktijk bij 'Nieuwsbegrip' is dit na het lezen van de tekst met het 'Stappenplan lezen' (bijlage 6) en voordat de leerlingen met de vragen aan de slag gaan.

De school:

Een opvallend verschil tussen de resultaten van de vragenlijsten ingevuld door de leerkrachten van mijn school en de leerlingen in mijn klas vind ik het verschil in de uitkomst van het aanbieden van de ontwikkeling van de zelfregulatieve

vaardigheden door de leerkrachten en toepassen van die vaardigheden door de leerlingen. 86,4% van de leerkrachten geeft aan de handelingen behorende bij de ontwikkeling van de fase van *de probleemanalyse* vaak tot altijd toepassen en 55% van de leerlingen geeft aan dit vaak tot altijd toe te passen.

Bij de fase *het zoeken naar een oplossingsstrategie* geeft 73,6% van de leerkrachten aan de bijbehorende handelingen om dit te ontwikkelen vaak tot altijd toe te passen en 37,5% van de leerlingen geeft aan dit vaak tot altijd toe te passen. Bij de fase *uitvoering van een vooropgesteld plan* geeft 56,8% van de leerkrachten aan de bijbehorende handelingen om dit te ontwikkelen vaak tot altijd toe te passen en 28,9% van de leerlingen geeft aan dit vaak tot altijd toe te passen. Bij de fase van de *evaluatie* geeft 61,4% van de leerkrachten aan de bijbehorende handelingen om dit te ontwikkelen vaak tot altijd toe te passen en 11,7% van de leerlingen geeft aan dit vaak tot altijd toe te passen. Bij de fase van de *reflectie* geeft 59,1% van de leerkrachten aan vaak tot altijd met de leerlingen te reflecteren op wat goed ging en wat de volgende keer beter kan en 30% van de leerlingen geeft aan dit vaak tot altijd te doen.

Hoe is dit verschil tussen investering door de leerkrachten en opbrengst voor de leerlingen te verklaren?

Uit het interview met onze IB-er en vanuit de vragenlijst aan de leerkrachten werd duidelijk dat er bij ons op school een gemis is aan visie en beleid over dit onderwerp. Het is mij als leerkracht ook niet duidelijk wat wij als school leerlingen te bieden hebben in het helpen ontwikkelen van zelfregulatieve vaardigheden. Elke leerkracht kan zelf bepalen of en in welke mate hij hier aandacht aan besteedt. Dit is erg leerkrachtafhankelijk en niet elke leerkracht beschikt over de juiste kennis en vaardigheden hiervoor. Een ontwikkelpunt voor onze school kan zijn om voor het (verder) aanleren van zelfregulatieve vaardigheden een visie met een daarbij passend beleid te ontwikkelen.

Binnen onze school is er geen systematische opbouw van de groepen 1 tot en met 8 waarbij planmatig gewerkt wordt aan het ontwikkelen van zelfregulatieve vaardigheden bij onze leerlingen. De door mij onderzochte

methodieken/handelingsmaterialen zijn geen kant en klare methode waarin een opbouw gegeven wordt over het steeds meer leerlinggestuurd toepassen van zelfregulatieve vaardigheden en het verdiepen/uitbreiden van deze vaardigheden van de groepen 1 tot en met 8.

Een vervolg op mijn praktijkonderzoek zou kunnen zijn om een opbouw van groep 1 tot en met 8 te maken in hoe de leerkrachten een (verdere) ontwikkeling van de zelfregulatie bij leerlingen kunnen bewerkstelligen waarbij centraal staat dat dit leerlinggestuurd is.

Het verschil tussen de investering door de leerkracht en de opbrengst voor de leerling is mogelijk ook te verklaren doordat de leerkrachten de benodigde vaardigheden wel verwoorden zoals ze op de vragenlijst aangeven, maar vervolgens geen rolwisseling maken van het *modellen* door de leerkracht naar het *modellen* door de leerlingen. Het aanbod is docentgestuurd en heeft geen afbouw hierin naar een opbouw van leerlinggestuurde regulatie. Door rolwisselend te *modellen* wordt de strategie verinnerlijkt in plaats van dat de leerling deze telkens weer van de leerkracht hoort. Hierdoor wordt er gewerkt aan stap 3 'Reflectief gebruik' van Fogarty (1994). Dit is toepasbaar bij alle vakgebieden waarbij de leerkrachten aangeven te werken aan de zelfregulatieve vaardigheden van de leerlingen. Interessant om te onderzoeken zou zijn wat het verschil is in zelfregulatie vóór aanvang van deze methode en na bijvoorbeeld een jaar begrippeerend leesonderwijs op deze manier. Hebben de leerlingen de aanpak van de strategie eigen gemaakt en in welke mate *modellen* ze zelf de aanpak van de verschillende strategieën?

Is dit verschil tussen wat de leerkrachten aanbieden aan zelfregulatieve vaardigheden en wat de leerlingen hiervan daadwerkelijk toepassen bij ons op school toeval? Een breder opgezet onderzoek over meerdere scholen kan hier uitsluitsel over geven.

Hoofdstuk 5:

Persoonlijke reflectie

Voor aanvang van mijn meesterstuk vond ik het erg lastig om het onderwerp van mijn praktijkstudie te bepalen, bang voor niet voldoende uitdaging of het eventuele vastlopen hierin. Ik heb hier echt een tijd over na moeten denken, maar ik merkte dat ik elke keer wanneer ik in concrete situaties ging denken dit deed bij het onderwerp 'zelfregulatie'. Dit gaf voor mij de doorslag om hier definitief voor te kiezen en hiervan heb ik geen moment spijt gehad. Ik heb het erg interessant gevonden om door middel van dit praktijkonderzoek een specifiek onderwerp meer uit te diepen. Vanuit de aangeboden modules bij mijn studie heb ik veel geleerd maar werd ik me wel steeds meer bewust van dat hoe meer ik leer hoe meer ik merk dat ik van die specifieke onderwerpen weinig weet. Door meer tijd te kunnen besteden aan deze afsluiting van mijn studie is dit gevoel minder met betrekking tot mijn gekozen onderwerp.

Het lezen van de literatuur vond ik erg interessant en ik vond het ook leuk om uit te zoeken met welke literatuur ik mijn theorie kon onderbouwen. Ik zal in de toekomst sneller informatie gaan opzoeken in vakliteratuur over onderwerpen waar ik in mijn werk tegen aanloop dan dat ik deed voordat ik aan mijn studie begon. Ik heb het als zeer leerzaam en waardevol ervaren.

Het was eenvoudig om literatuur over 'zelfregulatie' te vinden, hierdoor ben ik vrij snel te weten gekomen wat zelfregulatie inhoudt, welke vaardigheden hierbij horen en in welke fases je dit kan verdelen, maar niet hoe je dit nu in de praktijk met alle leerlingen in je klas kunt gaan oefenen. Het was namelijk lastiger om meerdere uitgewerkte methodieken of behandelingsmaterialen te vinden over zelfregulatie.

Om aan meerdere methodieken of behandelingsmaterialen te komen heb ik op internet gezocht, Marant gebeld, gemaild met de uitgever van de digitale methode 'Lereniseenmakkie' en heb ik navraag gedaan op mijn basisschool bij onze IB-er en RT-er. Marant en de uitgever hebben mij niets opgeleverd, internet en onze IB-er en RT-er wel. Vanuit hier heb ik mijn keuze gemaakt in de door mij

vier bestudeerde methodieken en behandelingsmaterialen. Ik ben verbaasd dat ik geen opbouwende schoolbrede handleiding voor leerkrachten heb kunnen vinden waarin beschreven staat hoe wij de ontwikkeling van zelfregulatie bij leerlingen in het basisonderwijs kunnen begeleiden en verbeteren met als streven onszelf steeds meer overbodig te maken hierin.

Ik heb het erg fijn gevonden om binnen mijn LOL groep de onderzoeksvraag en deelvragen te bespreken. Met goede vragen staat of valt je praktijkonderzoek en samen weet je meer dan alleen. Ook gaven de eerste bijeenkomsten mij veel houvast en zekerheid in de aanpak van mijn meesterstuk. Andersom heb ik het ook erg leuk en interessant gevonden om met anderen mee te denken. Door dit delen in de LOL groep kom je ook over andere onderwerpen meer te weten en ik herkende mijzelf in de processen die anderen beschreven.

Ik heb met veel inzet en plezier aan mijn meesterstuk gewerkt. Ik heb voor mezelf heel goed de verschillende onderdelen in dit stuk kunnen afbakenen en dat gaf mij veel overzicht en rust over het geheel. Hierdoor heb ik een goede tijdsplanning kunnen aanhouden om mijn meesterstuk op tijd af te ronden. In combinatie met mijn baan, mijn gezin en mijn sociale leven ben ik hier trots op. Hoe meer ik in de loop van de afgelopen maanden te weten kwam over zelfregulatie hoe meer ik mijn onderwijspraktijk mee verander om de zelfregulatie bij mijn leerlingen zoveel mogelijk te stimuleren. Ik probeer de leerlingen bewust te maken van hun denken en handelen en de invloed die ze hier op kunnen hebben. Vooral op het gebied van instructie geven ben ik veranderd. Ik probeer bij veel meer vakgebieden te *modellen* dan voorheen en laat dit ook door leerlingen doen. Ik merk dat niet ieder kind dit even gemakkelijk kan, maar we zijn hier ook nog maar pas mee begonnen. Ook probeer ik veel meer discussies met de kinderen te voeren over verschillende oplossingsmogelijkheden en het maken van een plan van aanpak, bijvoorbeeld: hoe leer jij dit, hoe pak jij dit aan, kom je weleens moeilijkheden tegen en wat doe je dan?

Door mijn onderzoek heb ik gezien dat in mijn groep bij zelfregulatie een flinke winst kan worden behaald bij de fase van de evaluatie. Het grote merendeel van de leerlingen in mijn klas gaf aan hun gemaakte werk nooit of af en toe na te

kijken voordat ze het inleveren. Hiervan ga ik ze bewust maken en vervolgens ga ik proberen hun gedrag te veranderen. (Fogarty, 1994)

Bij het verwerken van de resultaten van mijn vragenlijsten voor de leerkrachten en mijn leerlingen heb ik even moeten nadenken hoe ik dit zo ging verwerken dat er een duidelijke structuur in zou zitten. Ik heb er voor gekozen om dit te koppelen aan de fases van de zelfinstructie, vervolgens heb ik een aantal eerder geschreven hoofdstukken hieraan aangepast en ook deze indeling gehouden bij de nog te schrijven hoofdstukken waarbij dit toepasselijk was. Ik ben er achter gekomen dat je eerder gemaakt werk vaker moet herschrijven om tot een goed resultaat te komen.

Ik heb gemerkt dat ik het leuk vind om langere tijd met een onderwerp bezig te zijn en me hierin te verdiepen. De afgelopen weken heb ik me op allerlei tijden en in allerlei situaties in mijn hoofd met mijn onderwerp bezig gehouden. Ik vind het heerlijk om over onderdelen als deelvragen, inhoud, structuur na te denken. Ik heb het ook een uitdaging gevonden om mijn gevonden theorieën, de gevonden resultaten op mijn deelvragen en mijn samenvatting en conclusies op een heldere manier in dit meesterstuk neer te zetten. Hierbij hebben de opmerkingen van mijn medestudenten mij geholpen. Zij lezen een stuk waaraan je een tijd hebt zitten werken en waarin je geschrapt en toegevoegd hebt voor het eerst en geven feedback op punten die ik soms niet meer zag omdat ik zo met het onderwerp bezig was.

Literatuuropgave

Ahlers, L. en van de Mortel, K. (2009)

Begrijpend lezen, en doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8.

CPS onderwijsontwikkeling en advies 2009

Amersfoort drukkerij Wilco

Brand-Gruwel, S. (1995)

Onderwijs in tekstbegrip, een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers.

Proefschrift

Ubbergen: Tandem Felix

Boekaerts, M. en Simons, P. (1995)

Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.

Assen van Gorcum

CED groep

Algemene handleiding Nieuwsbegrip, versie 2 3 december 2010

www.nieuwsbegrip.nl gebruikt op 3 februari 2011

Ebbens, S. en Ettekoven, S. (2009)

Actief leren, bronnenboek

Groningen/Houten Noordhoff uitgevers

Fogarty, R. (1994)

The Mindful School: How to teach for metacognitive Reflection.

Palatine: IRI/Skylight Publishing Inc.

Houtveen, A. en van der Grift, W. (2007)

Effects of metacognitive strategy instructions and instruction time on reading comprehension.

School effectiveness and school improvement, 18 (2), 173-190

Jacobse, A.E. (2007)

De Takentrap, Training van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen In het basisonderwijs .

Brochure kortlopend onderzoek

GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling.

Jeninga, J. (2003)

Begeleiden van leerlingen met ADHD in het voortgezet onderwijs'.

In *Remediaal*, jrg.4, 3-10

Meichenbaum, D. (1981)

Cognitieve gedragsmodificatie, een integrale benadering.

Deventer Van Loghum Slaterus

Santermans, Bieke (2005)

Stippestappen, systematisch trainen van een goede werk- en leerhouding bij kinderen met een handig stappenplan.

Waasmunster (B) Abimo uitgeverij

Timmerman, Kaat (2000)

Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen.

Leuven (B) Uitgeverij Acco

Vinke, R. (2007)

Zoeken naar intrinsieke motivatie

Reed Business

Website:

<http://www.opdc-zodrenthe.nl/werkhouding.htm>

bezoekt op 1 april 2011

<http://www.marant.nl/frappant.php?q=196>

bezoekt op 1 april 2011

BIJLAGE: