|  |
| --- |
| Master Leren & Innoveren |
| Zelfregulerend leren op basisschool x |
| *Een onderzoek naar de aanwezige kennis en vaardigheden van de leerkrachten op een basisschool.* |

|  |
| --- |
| Datum: 15 mei 2017 Naam: Dagmar Fonken Studentnummer: 2109210Begeleider: Audrey Janssen - Seezink |

**Managementsamenvatting**

In schooljaar 2014-2015 zijn op basisschool *X* een nieuwe missie en visie gevormd, waarbij de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen een belangrijk speerpunt is. Bij deze verantwoordelijkheid hoort: zelf beslissingen nemen, het eigen leerproces bewaken en bewust zijn van- en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gedrag (Schoolgids Basisschool *X,* 2014). Om beter aan te kunnen sluiten bij de visie van basisschool *X* is het van belang dat leerkrachten in staat zijn om leerlingen zelfregulerende vaardigheden te laten ontwikkelen. Bij zelfregulering gaat het om het vermogen van iemand om doelgericht en passend gedrag te kunnen realiseren (Thijs, Fisser & Hoeven, 2014) en bestaat uit verschillende aspecten, zoals het stellen van realistische doelen en prioriteiten, doelgericht handelen en toezicht houden op het eigen leerproces (Voogt & Roblin, 2010). De leerkracht kan leerlingen sturen en steunen, zodat zij zelfregulerende vaardigheden kunnen ontwikkelen (Jolles, 2007). Nadat vanuit eerdere gesprekken met leerkrachten en bevindingen van een externe partij werd geconcludeerd dat het onderwijs op basisschool *X* voornamelijk leerkrachtgestuurd is, ontstond de wens om te onderzoeken in welke mate de leerkrachten op de basisschool bijdragen aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen.

In de theoretische onderbouwing van het onderzoek worden drie concepten onderscheiden: zelfregulering, leerstrategieën en scaffolding. De definitie van zelfregulering, die in dit onderzoek gehanteerd wordt, is: de capaciteit van een persoon om doelgericht een taak of proces te voltooien, het geleerde in diverse situaties toe kunnen passen en het nemen van verantwoordelijkheid voor eigen handelen (Thijs et al., 2014). De leerling dient daarbij een actieve rol aan te nemen in het leerproces (Zimmerman, 2002). De leerkrachten kunnen leerlingen stimuleren om zelfregulerende vaardigheden te ontwikkelen, door hen bepaalde leerstrategieën aan te leren. Leerstrategieën zijn concrete handelswijzen van leren, die het leren vergemakkelijken en die leerlingen weloverwogen kunnen inzetten om zelfstandig te leren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014). Door het inzetten van scaffolding kan de leerkracht leerlingen voorzien van passende ondersteuning en begeleiding bij het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden en het eigen maken van leerstrategieën (Pol, Volman & Beishuizen, 2010). Scaffolding is het aanbieden van hulp op maat aan leerlingen, volgens vier vaste stappen, met als doel het overdragen van de verantwoordelijkheid van het leren of voor een taak, naar de leerlingen zelf (Pol, 2012).

De leerkracht speelt een grote rol in het creëren van onderwijs, waarbij leerlingen de mogelijkheid krijgen zelfregulerende vaardigheden te ontwikkelen en zich leerstrategieën eigen te maken. Vandaar dat de onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek, luidt: *Hoe geven leerkrachten op basisschool X vorm aan het ondersteunen van leerlingen in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden?* Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werd data verzameld door achtereenvolgens interviews af te nemen bij vier respondenten en observaties uit te voeren bij acht respondenten. De data werd geanalyseerd en omgezet in resultaten, waaruit geconcludeerd kon worden dat er in de huidige situatie nog onvoldoende kennis is bij leerkrachten over het concept zelfregulerend leren en zij nog onvoldoende ondersteuning bieden aan leerlingen om zelfregulerende vaardigheden te kunnen ontwikkelen. Het belang van zelfregulerend leren wordt wel gezien door leerkrachten en zij geven met name aan de wens te hebben het onderwijs meer te kunnen personaliseren en schoolbreed meer aan de slag te willen gaan met doelstellingen van leerlingen. Het belangrijkste advies in dit rapport bestaat uit drie stappen: het wegnemen van misconcepties bij leerkrachten, het begeleiden van leerkrachten bij het inzetten en aanleren van leerstrategieën en het begeleiden van leerkrachten bij het bieden van hulp op maat. De winst van dit advies is dat leerkrachten zich bewust worden van de vormen van begeleiding die zij leerlingen kunnen bieden om hen zelfregulerende vaardigheden aan te leren.

1. **Probleembeschrijving**

**1.1 Aanleiding en context**

In schooljaar 2014-2015 zijn een nieuwe missie, visie en daarbij aansluitende centrale waarden gevormd op basisschool *X*. Een belangrijk speerpunt binnen deze visie is de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen op diverse vlakken: zelf beslissingen mogen nemen, het eigen leerproces bewaken en bewust zijn van- en verantwoordelijkheid nemen voor het eigen gedrag (Schoolgids, 2014). Landelijk is er steeds meer aandacht voor het ontwikkelen van vaardigheden die leerlingen moeten bezitten om kritisch en actief deel te nemen aan onze maatschappij (WRR, 2013). In een model van 11 competenties worden deze vaardigheden omschreven als 21e eeuwse vaardigheden (SLO & Kennisnet, 2015). Om aan te sluiten bij de visie van basisschool *X* zullen de leerkrachten in staat moeten zijn om de leerlingen zelfregulerende vaardigheden te laten ontwikkelen. Zelfregulering heeft betrekking op het vermogen van een persoon om doelgericht en passend gedrag te kunnen realiseren (Thijs et al., 2014). Bij het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden zijn verschillende deelaspecten te onderscheiden, zoals het stellen van realistische doelen en prioriteiten, doelgericht handelen en toezicht houden op het eigen proces (Voogt & Roblin, 2010). Bij het ontwikkelen van deze vaardigheden heeft de leerling sturing en steun nodig van de leerkracht (Jolles, 2007). De wens van basisschool *X* om leerlingen een grotere rol te laten spelen in hun eigen leerproces, lijkt op dit moment niet vervuld te zijn. In hoeverre leerkrachten vaardigheden en kennis inzetten om leerlingen hierin te stimuleren is onbekend. Uit gesprekken met leerkrachten blijkt dat zij niet goed weten wat zelfregulering is of hoe ze leerlingen kunnen begeleiden in het proces om zelfregulerende vaardigheden te ontwikkelen. Zij hebben het idee dat leerlingen weinig zicht hebben op hun leerproces en weinig verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leren en het eigen gedrag. De leerkrachten benoemen dat zij veel methodegebonden lesgeven en het lastig vinden het initiatief meer bij de leerlingen neer te leggen. De bevindingen van een externe partij, naar aanleiding van observaties, sluiten aan bij de uitspraken van de leerkrachten. Er werd over het algemeen leerkrachtgestuurd onderwijs waargenomen, waar weinig ruimte geboden werd aan de kinderen om initiatieven te nemen in hun leerproces (Ven, 2016). De leerlingen hebben echter steun en sturing nodig van de leerkracht, zodat zij zelfregulerende vaardigheden kunnen ontwikkelen. De leerkracht kan het proces van leren op gang brengen bij de leerlingen. Hiervoor moet hij passende vaardigheden en technieken binnen zijn onderwijs inzetten (Fenstermacher & Soltis, 2004). Om aan te kunnen sluiten bij de ontwikkelde visie van de school, is het ten eerste van belang te inventariseren in welke mate de leerkrachten op basisschool *X* bijdragen aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden bij de leerlingen.

**1.2 Probleemstelling**

Met ondersteuning van de leerkracht kunnen leerlingen zelfregulerende vaardigheden verwerven die bijdragen aan de wens van basisschool *X* om leerlingen een zelfbewuste en –verantwoordelijke houding te laten ontwikkelen. In de huidige situatie op de basisschool is echter onbekend of leerkrachten technieken of vaardigheden inzetten om beter aan te sluiten bij de visie van de school. Dit onderzoek is gericht op het inventariseren van aanwezige kennis over zelfregulering en de vaardigheden die ingezet worden in het onderwijs door leerkrachten om zelfregulering bij leerlingen te stimuleren. Vanuit de conclusies van dit onderzoek worden aanbevelingen gedaan om de beoogde visie van de school meer in praktijk tot uiting te laten komen.

1. **Theoretisch kader**

# Zelfregulering

De term zelfregulering wordt beschreven in verschillende modellen van 21e eeuwse vaardigheden en diverse malen genoemd als een onmisbare competentie voor het deelnemen in de huidige samenleving (Voogt & Roblin, 2010). Zelfregulering kan omschreven worden als de capaciteit van een persoon om doelgericht een taak of proces te voltooien, het geleerde in diverse situaties toe kunnen passen en het nemen van verantwoordelijkheid voor eigen handelen (Thijs et al., 2014). Het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden is een proces dat bestaat uit verschillende aspecten: het stellen van realistische doelen en prioriteiten, doelgericht handelen en toezicht houden op het eigen leerproces (Voogt & Roblin, 2010). De leerling dient daarbij een actieve rol aan te nemen in het eigen leerproces (Zimmerman, 2002). In een meta-analyse naar het belang van zelfregulerend leren komen de volgende aspecten naar voren: leerlingen behalen hogere leerresultaten, ontwikkelen meer motivatie om te leren en ontwikkelen diverse leerstrategieën (Dignath, Buetnerr & Langfeldt, 2008). Deze leerstrategieën hebben betrekking op cognitie, metacognitie en motivatie / affectie (Kostons et al., 2014).

# Leerstrategieën

Het aanleren van leerstrategieën is mogelijk en van groot belang voor leerlingen, zodat zij meer controle kunnen krijgen over hun eigen leerproces (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002; Stoeger, Fleischmann & Obergriesser, 2015). Leerstrategieën zijn concrete handelswijzen van leren die het leren vergemakkelijken en die leerlingen weloverwogen kunnen inzetten om zelfstandig te leren (Kostons et al., 2014). Het aanleren van de leerstrategieën is aanvankelijk leerkrachtgestuurd. De leerkracht ondersteunt een leerling in het ontwikkelen van leerstrategieën door tijdens zijn uitleg te laten zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet, door tijdens het leren het doel van de gekozen strategieën te bespreken en door de leerstrategieën gedurende langere tijd en bij verschillende vakken te laten oefenen door de leerlingen (Veenman, 2011). De leerling bouwt op deze manier een selectie aan leerstrategieën op en kan vanuit deze selectie kiezen welke leerstrategieën het beste bij hem passen. De selectie van leerstrategieën vormt de basiskennis van de leerling over wat leerstrategieën zijn en hoe en wanneer hij de strategieën in kan zetten. Hoe meer kennis de leerling hierover ontwikkelt hoe meer hij leerstrategieën op eigen initiatief zal inzetten (De Boer et al., 2013). Wanneer leerlingen leerstrategieën bewust leren inzetten, kunnen zij het eigen leren beter controleren en reguleren (Zimmerman, 2002). Uit resultaten van de reviewstudie van Kostons, Donker & Opdenakker (2014), blijkt dat een gecombineerde aanpak van het aanleren van metacognitieve leerstrategieën en cognitieve leerstrategieën het meest effectief is voor het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden. Met metacognitieve strategieën worden leerstrategieën bedoeld om kennis te controleren en te reguleren. Ze kunnen ingezet worden voorafgaand, tijdens en na afloop van een taak (Zimmerman, 2002). Het gaat om strategieën als plannen (ontwerpen van een leerproces), monitoren (leerproces bewaken), evalueren (beoordelen van leerproces) en reflecteren (nadenken over leren, leeractiviteiten en –ervaringen) (Ten Dam & Vermunt, 2003). Met cognitieve strategieën worden leerstrategieën bedoeld die gericht zijn op het onthouden van informatie, herhalen van informatie, het samenvoegen van nieuwe informatie en bestaande kennis in het geheugen en het visualiseren van informatie om leren te vergemakkelijken. Deze strategieën worden toegepast tijdens het uitvoeren van een taak en zijn soms taakspecifiek (Ten Dam & Vermunt, 2003). In de literatuur is enige discussie wanneer het zinvol is om te starten met het aanleren van leerstrategieën. Er wordt veelal onderzoek gedaan in de hogere groepen van het basisonderwijs en op de middelbare school, waarbij gepleit wordt voor het aanleren van leerstrategieën vanaf groep 7-8 (Haller et al., 1988; Chiu, 1998; Dignath et al., 2008). Gesteld wordt dat leerlingen in de groepen 6-7-8 in staat zijn om geleerde vaardigheden toe te passen in nieuwe situaties en klaar zijn voor meer autonomie in hun werk (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2009). Er zijn echter ook verschillende onderzoeken waarbij het belang om juist heel vroeg, soms zelfs voor aanvang van de schoolperiode, te starten met het aanleren van leerstrategieën. Leerlingen hebben daar op latere leeftijd veel baat bij, omdat de kans dat verkeerd geleerde strategieën afgeleerd moeten worden kleiner is (Hattie, Biggs & Purdie, 1996; Whitebread, 2000). Wat met name naar voren komt uit de onderzoeken, is dat het aanleren van leerstrategieën mogelijk is, wanneer het op niveau van de leerlingen aangepast wordt. Er is nog onvoldoende bewijs dat de leeftijd van de leerlingen hier een grote rol in speelt. De motivatie van de leerlingen is wel een belangrijke voorwaarde om aan leren toe te komen (Ryan & Deci, 2000) en met het oog op het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden is het voor de leerkracht van belang om een motiverende leeromgeving in te richten (Ryan & Deci, 2000).

Door een motiverende leeromgeving in te richten daagt de leerkracht de leerlingen meer uit tot zelfregulerend leren. Een belangrijk onderdeel van een motiverende leeromgeving is dat de leerkracht vrijheid geeft aan leerlingen door keuzes aan te bieden en tegelijkertijd ook voldoende structuur biedt aan de leerlingen (Verbeeck, Hurk & Loon, 2013). De leeromgeving moet afwisselende en uitdagende activiteiten en materialen bevatten, waarbij er verschil in niveau is. De leerling zal hierdoor ervaren dat hij eigen keuzes kan maken in het bereiken van zijn doel. Het maken van eigen keuzes is een belangrijk onderdeel van zelfregulerend leren (Scheepens & Bakx, 2016). De leerkracht brengt structuur aan in de leeromgeving door leerlingen richtlijnen te geven en hierop te controleren. Door structuur te bieden ervaren leerlingen houvast om doelstellingen te bereiken (Scheepens & Bakx, 2016). De leerkracht kan leerlingen voorzien van passende ondersteuning en begeleiding in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden en leerstrategieën door scaffolding in te zetten. Leerkrachtgestuurd onderwijs kan dan geleidelijk aan verschuiven naar zelfregulerend leren (Ryan & Deci, 2000; Pol et al., 2010; Sluijsmans, Joosten – ten Brinke & Vleuten,2013).

# Scaffolding

Letterlijk vertaald betekent scaffolding ‘steiger’ of ‘ondersteuning’. De leerkracht bouwt een 'steiger' op voor een leerling als dat nodig is. Als de leerling zelf verder kan gaan, bouwt de leerkracht de 'steiger' langzaam af, ook wel fadinggenoemd. Scaffolding kan gedefinieerd worden als hulp die door de leerkracht geboden wordt en gekoppeld is aan drie kenmerken: De hulp is aangepast aan het niveau en begrip van de leerling, de hulp wordt in de loop van de tijd verminderd en stopt wanneer deze hulp overbodig wordt en de hulp is gericht op het overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leren of voor een taak aan de leerling (Pol, 2012). Scaffolding wordt in verband gebracht met zelfregulerend leren, omdat het een proces is wat constant plaatsvindt tijdens het leren van leerlingen. De leerkracht verzamelt voortdurend informatie van leerlingen en de hulp die hij biedt is erop gericht om leerlingen medeverantwoordelijk te maken voor het leerproces. Het doel is dat de leerling uiteindelijk een taak zelfstandig kan uitvoeren (Pol, Volman & Beishuizen, 2011). De leerkracht kan dit doel bereiken door een viertal stappen te nemen. Ten eerste door gebruik maken van diagnosestrategieën om erachter te komen wat een leerling wel en niet weet. Ten tweede door het contoleren van de gestelde diagnose; het nagaan of de eigen interpretatie van de kennis die de leerling heeft klopt. Vervolgens maakt de leerkracht gebruik van interventiestrategieën, waarbij hulp geboden wordt op het niveau van de leerling. Tenslotte gaat de leerkracht na of de leerling de geboden hulp begrepen heeft. (Pol, 2012; Pol et al., 2011).

De interventiestrategieën die de leerkracht kan inzetten om hulp op maat aan te bieden zijn het stellen van vragen, waarbij hij nieuwe informatie of uitleg geeft, het geven van hints, het geven van instructie, modelling en het geven van feedback. Door gebruik te maken van interventiestrategieën draagt de leerkracht bij aan het overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leren aan de leerling. Met name modelling, het geven van hints en het geven van feedback komen in de literatuur naar voren als effectieve strategieën om de leerlingen zelfregulerende vaardigheden en leerstrategieën eigen te laten maken (Pol et al., 2010; Kostons et al., 2014; Zimmerman, 2002). Modelling is een vorm van instructie waarbij de leerkracht een taak voordoet, waarbij hij noodzakelijke handelingen verricht om de taak te voltooien. Tijdens het verrichten van de handelingen legt hij uit wat hij doet, hoe hij dit doet en waarom hij dit doet. De leerkracht kan modelling inzetten bij het aanleren van zowel cognitieve- als metacognitieve leerstrategieën of een combinatie van beide (Aarnoutse & Schellings, 2003; De Corte et al. 2003). Het inzetten van hints vereist al enige strategische kennis van leerlingen. De hints geven aan wanneer het handig is om een bepaalde leerstrategie in te zetten en bevatten informatie over de werkwijze van een leerstrategie. De leerkracht legt niet alles uit, maar roept strategische activiteiten op bij leerlingen, waardoor zij actieve participanten zijn in hun leerproces (Aarnoutse & Schellings, 2003; Jacobse & Harskamp, 2009). Bij het geven van feedback is het doel om een diepe betrokkenheid van leerlingen bij hun metacognitieve strategieën te stimuleren. Dit kan gedefinieerd worden als informatie voor de leerling die bedoeld is om het denken of het gedrag van de leerling aan te passen, zodat leren wordt versterkt (Fluckiger et al.2010). Het is belangrijk om de feedback met een positieve insteek over te brengen op de leerling (Hattie & Timperley, 2007; Parr & Timperley 2010; Brookhart, 2007). De leerkracht laat merken dat hij respect heeft voor de leerling en zijn werk. Hij omschrijft wat de sterke punten zijn in het werk van de leerling en benoemt waar hij aan kan zien dat de leerling in een leerproces zit. Te allen tijde moet de leerkracht bewoordingen kiezen, die aansluiten bij het niveau van de leerling (Brookhart 2007; Hattie & Timperley, 2007). Onderzoek laat zien dat het niet eenvoudig is om scaffolding succesvol toe te passen is in de onderwijspraktijk. De praktijk bestaat uit een klassensituatie met veel leerlingen en een tijdsdruk om bepaalde lesstof te behandelen, waardoor een op een situaties lastiger te creëren zijn. Ook laat onderzoek zien dat leerkrachten die scaffolding inzetten meer open stonden voor de leerling, meer gefocust waren op datgene wat leerlingen al wisten en samen met de leerling kennis construeerden (Pol, 2012; Pol et al., 2011).

1. **Onderzoeksvragen**

**Onderzoeksvraag:**

Hoe geven leerkrachten op basisschool *X* vorm aan het ondersteunen van leerlingen in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden?

**Deelvragen:**

* Welke kennis hebben leerkrachten van zelfregulerend leren en wat zijn de opvattingen van leerkrachten over hoe zelfregulerend leren op basisschool *X* ondersteund zou moeten worden?
* Welke ondersteuning voor zelfregulerend leren wordt door leerkrachten op basisschool *X* in de praktijk aan leerlingen geboden?
1. **Opzet van het onderzoek**

**4.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling**

Dit praktijkonderzoek was inventariserend van aard, zodat een reëel beeld gevormd kon worden van aanwezige kennis bij leerkrachten met betrekking tot zelfregulerend leren, de vaardigheden die leerkrachten inzetten om zelfregulering bij leerlingen te stimuleren en de wijze waarop leerkrachten vinden dat zelfregulerend leren ondersteund zou moeten worden. Een inventariserend onderzoek sluit hierbij aan, omdat het bij deze vorm van onderzoeken gaat om de beschrijving van kenmerken die waargenomen en beleefd worden door respondenten. Het theoretisch kader wordt daarbij gebruikt om een correcte omschrijving van de praktijk in het onderzoek weer te kunnen geven (Baarda et al., 2013). Gedurende de onderzoeksperiode is gebruik gemaakt van de onderzoeksmethoden interviewen en observeren.

**4.2 Respondenten**

De respondenten bestaan uit acht leerkrachten uit twee groepen 1-2, een groep 3, een groep 4, een groep 5, een groep 6, een groep 7 en een groep 8. De respondenten zijn zes vrouwen en twee mannen met een gemiddelde werkervaring van 16,4 jaar en een gemiddelde werktijdfactor van 0,7 WTF. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 38,8 jaar. De respondenten zijn op de hoogte gebracht van het onderwerp van het onderzoek en geïnformeerd over de verschillende onderzoeksmethoden die gehanteerd werden. Gezien de aard van het onderzoek, waarbij het gaat om het inventariseren van ondersteuning in de huidige praktijk, werd door de onderzoeker gekozen voor het afnemen van vier interviews bij vier respondenten en het observeren van acht respondenten. De vier respondenten waren representatief voor de kleutergroepen, onderbouw, middenbouw en bovenbouw van de school. De acht respondenten waren representatief voor elke groep van de school. Alle respondenten waren bereid een bijdrage aan het onderzoek te leveren en akkoord met de wijze waarop het onderzoek plaatsvond.

**4.3 Instrumenten**

**4.3.1** **Interviews**

Een van de gebruikte instrumenten, is een semigestructureerd interview ten behoeve van het beantwoorden van de eerste deelvraag. Om tot antwoord te kunnen komen was het van belang dat in kaart gebracht kon worden welke kennis leerkrachten hebben over zelfregulering en in welke mate leerkrachten denken dat zij bijdragen aan het stimuleren van de vaardigheid zelfregulering binnen het onderwijs. Er werd gekozen voor semigestructureerde interviews, zodat de belangrijkste concepten uit het theoretisch kader aan elke respondent voorgelegd zouden worden, maar de mogelijkheid bleef bestaan voor de onderzoeker om door te vragen (Baarda et al., 2013). Het instrument dat gehanteerd werd gedurende het afnemen van de interviews is tot stand gekomen door gebruik te maken van drie concepten uit het theoretisch kader: zelfregulerend leren, leerstrategieën en scaffolding. Deze concepten zijn in een topic lijst geplaatst en gekoppeld aan bijpassend aspecten om te kunnen bepalen wat de aard van de vragen moest worden, zie tabel 1. Naar aanleiding van de topiclijst werden zes vragen geformuleerd, om ervoor te zorgen dat alle concepten aan bod zouden komen tijdens het afnemen van het interview bij elke respondent. Hierbij stelde de onderzoeker ook ‘doorvraag-vragen’ op, zodat de focus tijdens het interview op de concepten zou blijven, maar ook mogelijkheid bleef bestaan om nieuwe vragen in te brengen. Het gehele instrument is opgenomen in bijlage A van dit onderzoek.

Tabel 1,topic lijst interviews

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Concept(en) uit Theoretisch Kader** | **Aspect** | **Indicator (wat kun je vragen? Waar kun je naar kijken?)** |
| Zelfregulerend leren (ZRL). | Definiëren. | Hoe definieert een leerkracht het begrip ZRL?Welke aspecten zijn er te benoemen?Hoe wordt de rol van de leerling in dit proces omschreven? |
| Zelfregulerend leren (ZRL). | Belang. | Waarom zou het van belang kunnen zijn om ZRL in te zetten? |
| Leerstrategieën. | Definiëren. | Hoe definieert een leerkracht het begrip leerstrategie? |
| Leerstrategieën. | Belang.  | Waarom is het aanleren / kinderen vertrouwd maken met leerstrategieën van belang voor ZRL? |
| Scaffolding. | Definiëren. | Hoe definieert een leerkracht het begrip?Welke aspecten zijn er te benoemen?Hoe wordt de rol van de leerling in dit proces omschreven? |

**4.3.2 Observaties**

Om een antwoord te kunnen formuleren op de tweede deelvraag werd de methode observeren gehanteerd. De onderzoeker heeft gestructureerde extensief participerende observaties uitgevoerd, wat wil zeggen dat de observator afstandelijk heeft geobserveerd en niet heeft deelgenomen aan de activiteiten (Baarda et al., 2013). Deze observatie had als doel de vaardigheden te inventariseren die de leerkrachten inzetten binnen hun onderwijs tijdens een instructiemoment en een moment van zelfstandige verwerking. De inhoud van het observatie-instrument is voortgekomen uit de concepten van het theoretisch kader en bestaat uit topics waarmee geobserveerd kan worden welke vaardigheden ingezet worden door leerkrachten, ten behoeve van het laten ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen. De observatielijst die gebruikt is, werd ontwikkeld door gebruik te maken van de hoofdstukken ‘leerstrategieën’ en ‘scaffolding’ uit het theoretisch kader van dit onderzoek. Vanuit deze hoofdstukken zijn concepten gebruikt, die relatie hebben met het stimuleren van het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen. De concepten zijn in een lijst uiteengezet in topics en gekoppeld aan aspecten en vragen die beantwoord dienden te worden. De concepten die werden gehanteerd, zijn: leerstrategieën, motiverende leeromgeving en scaffolding. Hierbij is het concept leerstrategieën onderverdeeld in de topics metacognitieve strategieën en cognitieve strategieën. Bij deze topics werden elf kijkpunten onderscheiden. Het concept scaffolding is verdeeld in de topics informatie verzamelen, diagnose stellen, inzetten van interventiestrategieën en nagaan of geboden hulp begrepen is. Binnen het concept scaffolding werden tien kijkpunten gehanteerd. Met het meetinstrument is een proefafname gedaan, waarbij een tweede observant de observatielijst heeft ingevuld. Hierdoor is het instrument getoetst. Middels peer reviewing werd besloten een topic toe te voegen aan de lijst (Vragen stellen, niet om de diagnose te stellen), omdat onderzoeker en mede-observant ervaren hadden dat deze topic vaak waargenomen werd. Tevens werd een topic verwijderd (De leeromgeving bevat afwisselende materialen), omdat deze topic in de praktijk onvoldoende betrouwbaar waargenomen kon worden.

Tabel 2, Topic lijst observaties

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Metacognitieve strategieën. | Ondersteuning door leerkracht. | Hoe stimuleert de leerkracht metacognitieve leerstrategieën in de praktijk? |
| Cognitieve strategieën. | Ondersteuning door leerkracht. | Hoe stimuleert de leerkracht cognitieve leerstrategieën in de praktijk? |
| Motiverende leeromgeving. | Praktijk.  | Welke aspecten van een motiverende leeromgeving zijn waar te nemen in de klas? |
| Scaffolding. | Kenmerken. | Aan welke kenmerken van scaffolding voldoet de hulp die leerkracht aan leerlingen biedt? |
| Scaffolding. | Doorlopen van 4 stappen.  | Welke stappen van scaffolding doorloopt de leerkracht bij het aanbieden van hulp aan leerlingen? |
| Scaffolding. | Inzetten interventiestrategieën. | Welke beschreven strategieën (Modelling, inzetten van hints, geven van feedback) worden ingezet door de leerkracht bij het aanbieden van hulp aan de leerlingen? |

**4.4 Wijze van data-analyse**

Van de interviews zijn audio-opnamen gemaakt, zodat data tijdens het transcriberen zo transparant mogelijk bleef. De respondenten werden hier vooraf over geïnformeerd, evenals over de wijze waarop de onderzoeker met de data zou omgaan. De transcripties zijn ter controle voorgelegd aan de respondenten en akkoord bevonden voor gebruik in het onderzoek. De audio-opnamen en transcripties zijn bewaard in het archief van de onderzoeker. Vanuit de deductieve benadering werd de data uit de interviews geanalyseerd. Het theoretisch kader van dit onderzoek was leidend bij het opstellen van de instrumenten en werd ook gebruikt bij het vaststellen van de codes. Transcripties werden opgedeeld in fragmenten. Irrelevante fragmenten werden weggelaten uit de analyse, maar wel bewaard. Vervolgens werden de fragmenten open gecodeerd, waarbij labels werden toegekend aan de tekstfragmenten. Hierna werd axiaal gecodeerd, waarbij fragmenten met elkaar vergeleken werden en bepaald werd of de juiste fragmenten bij de juiste codes ingedeeld waren. Ter controle heeft een critical friend mee gekeken of de indeling juist was. Om structuur aan te brengen in de analyse werd in eerste instantie gebruik gemaakt van analoge middelen en daaropvolgend geplaatst in een tabel in een tekstverwerker, om structuur aan te brengen in de samenhang van de data. Het codeerschema is terug te vinden in bijlage C.

Van de observaties zijn video-opnamen gemaakt, zodat de onderzoeker zo accuraat mogelijk kon verwerken wat werd waargenomen. De respondenten zijn hier vooraf over geïnformeerd, evenals over de wijze waarop de onderzoeker met de data zou omgaan. De observatie werd door de onderzoeker met de respondent nabesproken en samen bekeken, indien gewenst. De verzamelde videobeelden zijn geanalyseerd door de onderzoeker, door alle woordelijke uitingen van de respondent te labelen en te turven in het instrument. Vervolgens werd vanuit de acht observatielijsten per respondent vastgesteld hoe vaak een kijkpunt waargenomen was. Deze informatie werd verwerkt in een tabel voor waarnemingen gedurende de instructie, waarnemingen gedurende zelfstandige verwerkingen en waarnemingen gedurende instructie en zelfstandige verwerking. Vervolgens werden twee tabellen vereenvoudigd weergegeven, om te kunnen gebruiken in het hoofdstuk resultaten. Het gebruikte instrument is terug te vinden in bijlage B van dit onderzoek, de video-opnamen en ingevulde observatielijsten zijn bewaard in het archief van de onderzoeker. De codeerschema’s zijn opgenomen in bijlage D.

1. **Resultaten**

**5.1 Deelvraag 1**

Om het eerste deel van deelvraag 1: *“Welke kennis hebben leerkrachten van zelfregulerend leren?”,*  te kunnen beantwoorden, worden vanuit de interviews drie categorieën onderscheiden: de definitie van zelfregulerend leren, het belang van zelfregulerend leren en hulp op maat aanbieden bij een individu. Bij **de definitie van zelfregulerend leren** wordt door alle vier de respondenten genoemd dat een actieve rol is weggelegd voor de leerling. Respondent 1 en 2 benoemen dat de leerling zelf bepaalt wat hij leert en verwijzen daarbij naar eigen doelen van leerlingen. Respondent 3 spreekt over *“Leren door middel van eigen zelfreflectie”* en respondent 4 zegt dat *“Leerlingen inbreng hebben in wat ze willen leren en hoe ze willen leren.”* Daarnaast geeft respondent 4 aan dat leerlingen *“eigen tussendoelen bepalen”.* Alle respondenten zien **het belang van zelfregulerend leren**. Twee respondenten verwoorden dit belang met *“Het krijgen van meer inzicht in het eigen leerproces.”* Er wordt door drie respondenten verwacht dat de motivatie van leerlingen verhoogd wordt, als zij in staat zijn zelfregulerend te leren. Respondent 2 zegt hierover dat *“leerlingen dan meer gemotiveerd zijn, omdat zij dan weten wat ze leren en waarom zij dat leren.”* Om **hulp op maat aan te bieden bij een individu** geven twee respondenten aan uitleg te geven bij een vraag van een leerling. Twee van de respondenten geeft aan een opdracht samen met de leerling te maken. Elke respondent geeft aan, na het geven van hulp, te controleren of het de leerling gelukt is om zelfstandig verder te werken. Respondent 1 benoemt *“Dan ga ik weg en kom ik terug om te kijken hoe het gegaan is.”*

Om het tweede deel van deelvraag 1: “*Wat zijn de opvattingen van leerkrachten over hoe zelfregulerend leren op basisschool X ondersteund zou moeten worden?”* te kunnen beantwoorden, zijn vijf categorieën onderscheiden: rol van de leerkracht, ondersteunen van zelfregulerend leren, aanleren van leerstrategieën, inzetten van leerstrategieën en het bieden van hulp op maat. Elke respondent geeft aan in de **rol van de leerkracht** de lesstof meer te willen aanpassen op de individuele leerbehoeften van de leerling. Twee van de respondenten benoemt daarbij het aanpassen om persoonlijke behoeften tegemoet te komen en twee van de respondenten benoemt het aanpassen van de lesstof voor leerlingen aan de hand van analyses van de leerkracht. Respondent 3 wil naast het aanpassen van leerstof *“taken met leerlingen meer evalueren.”* Drie van de respondenten brengt de rol van de leerkracht in relatie met doelen voor leerlingen. Elk van deze respondenten benoemt daarbij een ander aspect. Respondent 1 wil *“Sturen op welke doelen leerlingen opstellen voor zichzelf.”* Respondent 2 ziet de rol als *“Bieden van ondersteuning voor leerlingen bij het behalen van doelen.”* Respondent 4 zou de rol invullen met *“Bepalen van hoofddoelen voor leerlingen.”* Wat betreft het **ondersteunen van zelfregulerend leren** hebben twee respondenten de wens dat er als school *“aan de slag gegaan wordt met doelen”.* Respondent 1 is van mening dat *“de rol van de leerkracht moet verschuiven naar begeleider van kinderen”.* Respondent 2 vindt dat *“ervoor gewaakt moet worden dat veranderingen niet te snel gaan. Er moet tijd zijn om uit te proberen.”* Elke respondent benoemt *“hardop denken”* als middel dat ingezet wordt om **leerstrategieën aan te leren** bij leerlingen. Respondent 3 benoemt daarnaast *“leerlingen naar elkaar laten verwoorden of laten voordoen hoe ze tot een oplossing gekomen zijn.”* Wat betreft de **inzet van leerstrategieën** laat een respondent zich hier niet expliciet over uit. De drie overige respondenten geven elk aan de leerlingen te laten verwoorden wat ze gedaan hebben om tot een oplossing te komen. Om **hulp op maat** aan te bieden geven drie van de vier respondenten aan een *“rondje door de klas te lopen om hulp te bieden.”* Twee respondenten benoemen dat zij *“leerlingen stimuleren elkaar te helpen en bij elkaar hulp te vragen.”* Een van de respondenten laat zich hier niet expliciet over uit. Respondent 3 geeft aan het *“moeilijk te vinden om aan elke leerling hulp te bieden, in de tijd die er is.”* Respondent 4 biedt hulp aan leerlingen *“als de leerling veel fouten maakt bij de verwerking van een opdracht.”* Respondent 1 *“bekijkt per leerling hoe het beste geholpen kan worden. Dat kan zijn door uitleg te geven of door het aanbieden van een strategie.”*  Drie van de vier respondenten benoemt het bieden van verlengde instructie als het bieden van hulp op maat. Drie respondenten noemen elk nog een wijze die zij inzetten om hulp op maat aan te bieden aan leerlingen.

**5.2 Deelvraag 2**

In tabel 3 is weergegeven hoeveel respondenten (aantal resp.) gedrag laten zien ten behoeve van het laten ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden bij leerlingen, waargenomen gedurende een instructie (instr.) en gedurende zelfstandige verwerking (zelfst.). In totaal namen acht respondenten deel. In de tabel zijn de gehanteerde concepten leeromgeving, leerstrategieën en scaffolding in de linker kolom geplaatst. Deze tabel laat een vereenvoudigde weergave van de geanalyseerde data zien, in verband met de leesbaarheid van het rapport. In bijlage D zijn alle data opgenomen.

Tabel 3, weergave van aantal respondenten waarbij gedrag is waargenomen

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Concept | Gedrag leerkracht  | Aantal resp. waarbij gezien instr. | Aantal resp. waarbij gezien zelfst. |
| Leeromgeving | Biedt duidelijke regels aan  | 8 | 5 |
| De doelstelling is aanwezig  | 8 | 0 |
|  |  |  |  |
| Leerstrategieën | Laat zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. | 3 | 1 |
|  | Bespreekt doel van strategieën. | 4 | 0 |
|  | Geeft lln. tijd om te oefenen met strategieën | 5 | 3 |
| Metacognitief | Plannen | 2 | 2 |
|  | Monitoren | 0 | 1 |
|  | Evalueren | 3 | 0 |
|  | Reflecteren | 3 | 1 |
| Cognitief | Onthouden informatie | 2 | 1 |
|  | Herhalen informatie | 8 | 4 |
|  | Samenvoegen informatie | 8 | 2 |
|  | Visualiseren informatie | 7 | 4 |
|  |  |  |  |
| Scaffolding  | Informatie verzamelen | 2 | 2 |
|  | Diagnose stellen | 1 | 1 |
|  | Diagnose controleren | 1 | 0 |
| Interventiestrategieën | Instructie geven | 6 | 8 |
|  | Hints geven | 8 | 8 |
|  | Modelling  | 2 | 4 |
|  | Feedback op taak | 8 | 8 |
|  | Feedback op persoon | 8 | 7 |
|  | Feedback op proces | 5 | 4 |
|  | Nagaan of hulp begrepen is | 0 | 0 |
|  |  |  |  |
| Overige | Vragen stellen | 7 | 6 |

In tabel 4 is weergegeven welk gedrag van respondenten waargenomen is gedurende een instructie (instr.) en gedurende zelfstandige verwerking (zelfst.). In de tabel zijn de gehanteerde concepten leeromgeving, leerstrategieën en scaffolding in de linker kolom geplaatst. Deze tabel laat een vereenvoudigde weergave van de geanalyseerde data zien, in verband met de leesbaarheid van het rapport. In bijlage D zijn alle data opgenomen.

Tabel 4, weergave van waargenomen gedrag bij respondenten

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Concept | Gedrag respondent  | Aantal xwaargenomen instr. |  | Aantal x waargenomenzelfst. |
| Leeromgeving | Biedt duidelijke regels aan  | 37 |  | 17 |
| De doelstelling is aanwezig  | 19 |  | 2 |
|  |  |  |  |  |
| Leerstrategieën | Laat zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. | 11 |  | 3 |
|  | Bespreekt doel van strategieën. | 5 |  | 0 |
|  | Geeft lln. tijd om te oefenen met strategieën | 7 |  | 4 |
| Metacognitief | Plannen | 2 |  | 2 |
|  | Monitoren | 0 |  | 2 |
|  | Evalueren | 4 |  | 0 |
|  | Reflecteren | 5 |  | 1 |
| Cognitief | Onthouden informatie | 4 |  | 9 |
|  | Herhalen informatie | 40 |  | 14 |
|  | Samenvoegen informatie | 20 |  | 8 |
|  | Visualiseren informatie | 50 |  | 10 |
|  |  |  |  |  |
| Scaffolding  | Informatie verzamelen | 6 |  | 2 |
|  | Diagnose stellen | 1 |  | 2 |
|  | Diagnose controleren | 1 |  | 0 |
| Interventiestrategieën | Instructie geven | 12 |  | 31 |
|  | Hints geven | 22 |  | 56 |
|  | Modelling  | 3 |  | 6 |
|  | Feedback op taak | 23 |  | 29 |
|  | Feedback op persoon | 48 |  | 42 |
|  | Feedback op proces | 12 |  | 11 |
|  | Nagaan of hulp begrepen is | 0 |  | 0 |
|  |  |  |  |  |
| Overige | Vragen stellen | 63 |  | 44 |

Vanuit de tabellen worden de resultaten per concept beschreven, ter beantwoording van deelvraag 2: *“Welke ondersteuning voor zelfregulerend leren wordt door leerkrachten op basisschool x in de praktijk aan leerlingen geboden?”*

Leeromgeving

Vijf respondenten bieden regels aan (wat mag wel/niet) bij zowel instructie als zelfstandige verwerking. Drie respondenten bieden regels aan tijdens instructie. Gedurende de instructie wordt het aanbieden van regels vaker waargenomen (37x) dan bij zelfstandige verwerking (17x). Bij alle respondenten is de doelstelling op het bord aanwezig voor de leerlingen tijdens de instructie. Hierbij wordt door respondenten verwezen naar de doelstelling, vandaar dat deze 19x is waargenomen. Bij twee respondenten blijft de doelstelling zichtbaar tijdens de zelfstandige verwerking van een opdracht.

Leerstrategieën

Vijf van de acht respondenten laat leerlingen oefenen met aangeboden strategieën. Daarbij laten vier van de acht respondenten zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. Drie respondenten doen dat tijdens het instructiemoment (11x) en een respondent gedurende zelfstandige verwerking van de leerlingen (3x). Drie van de acht respondenten bespreekt wat het doel is van de gekozen strategieën (5x); dat gebeurt enkel tijdens instructie. Vijf respondenten geven leerlingen gedurende instructie de tijd om te oefenen met aangeboden strategieën (7x), drie respondenten geven leerlingen hiervoor ook tijd bij zelfstandige verwerking van de opdracht (4x).

De cognitieve leerstrategieën “herhalen van informatie” en “samenvoegen van informatie in geheugen” zijn waargenomen bij alle respondenten. Beide strategieën worden vaker gehanteerd gedurende de instructie (40x en 20x) dan tijdens zelfstandige verwerking (14x en 8x). De cognitieve leerstrategie “visualiseren van informatie” werd bij zeven respondenten waargenomen (50 x tijdens instructie en 10 x gedurende zelfstandige verwerking) en “onthouden van informatie” bij twee respondenten. Deze strategie werd vaker tijdens zelfstandige verwerking aangeboden: 9x, ten opzichte van 4x gedurende instructie. Geen van de metacognitieve leerstrategieën werd bij elke respondent waargenomen. “Monitoren” werd bij een respondent waargenomen tijdens zelfstandige verwerking (2x), “plannen” bij twee respondenten (2x tijdens instructie en 2x tijdens zelfstandige verwerking). “Evalueren” werd bij drie respondenten waargenomen tijdens instructie (4x). “Reflecteren” werd bij drie respondenten waargenomen, 5x tijdens instructie en 1x tijdens zelfstandige verwerking.

Scaffolding

Twee respondenten verzamelen informatie om hulp te kunnen bieden aan leerlingen, tijdens instructie (6x) en twee respondenten doen dit tijdens zelfstandige verwerking van de taak (2x). Er is één respondent die een diagnose stelt en controleert (1x). Bij elke respondent zijn interventiestrategieën waargenomen, waarbij “hints geven” en “feedback geven op taak” door elke respondent zowel bij de instructie (22x en 23x), als bij de zelfstandige verwerking (56x en 29x) van leerlingen gehanteerd worden. “Geven van instructie” wordt bij elke respondent waargenomen, bij zes respondenten zowel bij instructie als zelfstandige verwerking, bij twee respondenten gedurende zelfstandige verwerking. Ook het item “feedback geven op persoon” wordt bij alle respondenten waargenomen, bij zeven respondenten gedurende instructie en zelfstandige verwerking; bij een respondent tijdens de instructie. “Feedback geven op persoon” is met 90 waarnemingen de meest geziene interventiestrategie. “Modelling” wordt bij vijf respondenten waargenomen (totaal 9x) en “feedback geven op proces” wordt bij zeven respondenten gezien (totaal 23x). Nagaan of de leerling hulp begrepen heeft, wordt niet waargenomen.

Vragen stellen

Zes van de acht respondenten stelt vragen aan de leerlingen tijdens instructie en zelfstandige verwerking. Een respondent stelt enkel vragen tijdens de instructie en een respondent stelt zowel tijdens instructie, als tijdens zelfstandige verwerking geen vragen aan leerlingen. Dit kijkpunt is 63 x waargenomen tijdens instructie en 44x tijdens zelfstandige verwerking.

1. **Conclusies**

**6.1 Deelvraag 1**

*Welke kennis hebben leerkrachten van zelfregulerend leren en wat zijn de opvattingen van leerkrachten over hoe zelfregulerend leren op basisschool X ondersteund zou moeten worden?*

Uit de antwoorden van de respondenten kan geconcludeerd worden dat geen van de respondenten de definitie van het concept zelfregulerend leren volledig paraat heeft. Elke respondent is op de hoogte van de actieve rol die een leerling dient te hebben in het eigen leerproces (Zimmerman, 2002).Twee respondenten spreken expliciet over het stellen van doelen door leerlingen. Daarentegen worden de aspecten doelgericht handelen en toezicht houden op het eigen leerproces (Voogt & Roblin, 2010) door geen enkele respondent genoemd. De respondenten zijn deels op de hoogte van het belang van zelfregulerend leren. Alle respondenten zien het belang in en koppelen ‘toezicht houden op eigen leerproces’ en ‘motivatie’ aan dit concept. Deze aspecten komen ook naar voren vanuit het theoretisch kader. De respondenten benoemen het behalen van hogere leerresultaten en het ontwikkelen van diverse leerstrategieën echter niet (Dignath et al., 2008).

Bij het concept Scaffolding worden indirect diverse interventiestrategieën en het nagaan of de leerling hulp begrepen heeft (Pol, 2012) door respondenten genoemd. De overige stappen binnen scaffolding; diagnose stellen en diagnose controleren (Pol et al., 2012), worden door de respondenten niet genoemd. Ook het geven van feedback en modelling worden niet door de respondenten genoemd, hoewel deze interventiestrategieën zeer effectief zijn om leerlingen zelfregulerende vaardigheden en leerstrategieën eigen te laten maken (Kostons et al., 2014). Een respondent geeft aan niet voldoende tijd te hebben om elke leerling hulp te bieden. Dit komt overeen met een van de knelpunten die door leerkrachten ervaren zijn, tijdens diverse studies waarbij scaffolding in de praktijk onderzocht werd (Pol, 2012; Pol et al., 2011).

De opvattingen van de respondenten over hoe zelfregulerend leren ondersteund dient te worden sluiten aan bij het theoretisch kader. Door respondenten wordt aanpassen van leerstof op de individuele leerbehoeften van de leerling en het belang van leerdoelen genoemd. Aanpassen van leerstof voor de leerlingen zorgt ervoor dat leerstrategieën aangeleerd kunnen worden, omdat leerstof dan op niveau van de leerling is (Whitebread, 2000). Het opstellen van doelen sluit daar goed bij aan (Scheepens & Bakx, 2016). Het creëren van een motiverende leeromgeving (Verbeeck, Hurk & Loon, 2013) wordt door geen enkele respondent benoemd als ondersteuning van zelfregulerend leren bij leerlingen.

**6.2 Deelvraag 2**

*Welke ondersteuning voor zelfregulerend leren wordt door leerkrachten op basisschool X in de praktijk aan leerlingen geboden?*

Elke respondent biedt leerlingen duidelijke regels en zorgt dat de doelstelling voor de leerlingen aanwezig is, gedurende de instructie. Dit zorgt voor structuur en geeft leerlingen houvast om doelstellingen te kunnen bereiken (Scheepens & Bakx, 2016). Gedurende de instructiemomenten wordt door vijf respondenten tijd geboden aan leerlingen om te oefenen met aangeboden strategieën, waarbij drie respondenten hebben laten zien hoe, waarom en wanneer leerstrategieën ingezet worden en waarbij vier respondenten het doel van de leerstrategieën bespreekt. Hierdoor bieden niet alle respondenten leerlingen voldoende ondersteuning bij het aanbieden van leerstrategieën, wat leerlingen wel nodig hebben om leerstrategieën eigen te kunnen maken (Veenman, 2011). Het aanbieden of aanspreken van leerstrategieën wordt met name gedaan gedurende de instructie en daarbij worden hoofdzakelijk cognitieve leerstrategieën aangeboden. Er worden ook een aantal metacognitieve strategieën waargenomen, maar deze zijn in mindere mate te zien dan de cognitieve leerstrategieën. Het aanbieden van een mix tussen cognitieve en metacognitieve leerstrategieën is echter de meest effectieve aanpak om leerlingen zelfregulerende vaardigheden te laten ontwikkelen (Kostons et al., 2014). Bij het bieden van hulp op maat, wordt door vier respondenten informatie verzameld om hulp te kunnen bieden aan leerlingen. Eén respondent checkt de diagnose, maar doet dit onvolledig. Elke respondent zet interventiestrategieën in om hulp te bieden aan leerlingen, maar geen enkele respondent gaat na of hulp begrepen is door de leerling. Niet alle stappen die horen bij scaffolding worden door de respondenten doorlopen (Pol, 2012). Naast de gehanteerde concepten door de onderzoeker, is waargenomen dat zes respondenten, met name tijdens zelfstandige verwerking, vragen stellen aan leerlingen (niet om een diagnose te stellen). Eén respondent doet dat enkel tijdens instructie en één respondent doet dit helemaal niet.

**6.3 Onderzoeksvraag**

*Hoe geven leerkrachten op basisschool X vorm aan het ondersteunen van leerlingen in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden?*

De leerkrachten op basisschool *X* hebben kennis van een aantal aspecten van het concept zelfregulerend leren, maar deze kennis lijkt vooralsnog onvolledig of indirect. Het belang van zelfregulerend leren wordt wel gezien door de leerkrachten. Zij geven diverse voorbeelden over hoe zij zelfregulerend leren proberen te stimuleren in de huidige praktijk en wat hun wensen zijn voor de toekomst. Hier komt met name naar voren dat er meer gepersonaliseerd onderwijs zou moeten zijn en er aandacht moet komen voor de doelen van leerlingen. Een aantal aspecten die benoemd worden door de leerkrachten zijn ook waargenomen in de praktijk; het bieden van duidelijke regels, aanwezigheid van doelstelling en inzetten van interventiestrategieën. Er wordt op dit moment onvoldoende ondersteuning geboden aan leerlingen om leerstrategieën eigen te maken. Elke leerkracht vertelde te controleren of de leerling aangeboden hulp begrepen heeft, maar in geen enkele observatie is dit waargenomen. De wijze waarop de leerkrachten op dit moment leerlingen ondersteunen om zelfregulerende vaardigheden te ontwikkelen zou verbeterd kunnen worden naar aanleiding van de resultaten in dit onderzoek.

**6.4 Zeggingskracht**

De deelvragen en hoofdvragen van dit onderzoek zijn te beantwoorden middels verzamelde data. Er is informatie verkregen vanuit interviews en observaties. Door het analyseren van deze data is het beeld ontstaan over de manier waarop leerkrachten vorm geven aan het ondersteunen van leerlingen in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden. Door in de fasen van dataverzameling en -analyse gebruik te maken van het eerder beschreven theoretisch kader, is het gecreëerde beeld betrouwbaar en navolgbaar, een sterke kant van dit onderzoek. De respondentengroep was klein te noemen, maar heeft voldoende informatie opgebracht voor de onderzoeker om op gedegen wijze resultaten en conclusies te formuleren. Deze resultaten en conclusies zijn van waarde voor basisschool *X* en is niet te veralgemenen als conclusie voor andere instellingen. Naar aanleiding van het onderzoek kan advies gegeven worden om ontwikkelstappen te maken op basisschool *X*.

1. **Advies**

Uit de conclusies van dit onderzoek komt naar voren dat de definiëring van het concept zelfregulerend leren nog onjuist of onvolledig wordt verwoord door leerkrachten. Dit betekent dat er in de huidige situatie misconcepties zijn onder de leerkrachten wat betreft het begrip zelfregulering. Vanuit de observaties blijkt dat de wijze waarop leerkrachten ondersteuning bieden aan leerlingen om zelfregulerende vaardigheden te ontwikkelen verbeterd kan worden. Er kan echter niet van leerkrachten verwacht worden dat zij bewust ondersteuning bieden aan leerlingen, terwijl zij niet goed weten wat zelfregulerend leren is. In eerste instantie is het van belang dat leerkrachten op de hoogte zijn van de juiste definiëring van het concept en weten wat zelfregulerend leren inhoudt. Vervolgens moeten leerkrachten met de juiste kennis van zelfregulering ook in de praktijk aan de slag kunnen. Bij het bieden van juiste ondersteuning aan leerlingen zijn het aanleren en inzetten van leerstrategieën en het bieden van hulp op maat (scaffolding) onmisbare onderdelen.

Uit interviews en observaties blijkt, dat leerkrachten onvoldoende leerstrategieën aanbieden aan leerlingen. Wat betreft het bieden van hulp op maat blijkt uit de resultaten dat leerkrachten dit op verschillende manieren doen. Er wordt gebruik gemaakt van diverse interventiestrategieën, zoals instructie geven en hints geven. Leerkrachten zeggen na te gaan bij leerlingen of zij uitleg begrepen hebben, maar in de praktijk wordt dit niet waargenomen.

Om beter aan te kunnen sluiten bij de visie van basisschool *X* zijn er veranderingen nodig in het gedrag van de leerkrachten. De leerkracht is immers diegene die leerlingen kan begeleiden in het proces van het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden (Jolles, 2007). In de huidige situatie ondersteunen leerkrachten de leerlingen op onvolledige of onjuiste wijze, waardoor maar ten dele situaties ontstaan waarin een leerling de mogelijkheid heeft zelfregulerend te leren. De eerste stap om tot verandering te komen is het wegnemen van misconcepties en het aanleren van juiste definiëringen van de begrippen zelfregulerend leren, leerstrategieën en scaffolding. Leerkrachten hebben deze kennis nodig om in de praktijk de leerlingen op juiste wijze te begeleiden. De tweede stap die genomen dient te worden is het begeleiden van de leerkrachten bij het aanleren van leerstrategieën aan leerlingen, door ervoor te zorgen dat leerkrachten weten wat leerstrategieën zijn en waarom ze van belang zijn voor leerlingen. Tot slot is begeleiding van leerkrachten nodig bij het bieden van hulp op maat, op juiste wijze.

Uit de innovatieanalyse die in schooljaar 2016-2017 plaatsvond is gebleken dat het team van basisschool *X* niet gewend is met en van elkaar te leren en dat het voor het team van belang is om middels een duidelijk plan, dat goed gecommuniceerd wordt, te werken aan veranderingen. Daarnaast werd uit de innovatieanalyse duidelijk dat er binnen de organisatie al een aantal ontwikkelingen en vernieuwingen gaande zijn, waardoor enkele leerkrachten een hoge werkdruk ervaren. Het is bij implementatie van het advies een aandachtspunt dat leerkrachten niet het gevoel krijgen dat er extra zaken van hen gevraagd gaan worden.

Het advies bestaat uit drie stappen: wegnemen van misconcepties en daarbij juiste definiëringen aanleren, begeleiden van leerkrachten bij het inzetten en aanleren van leerstrategieën en het begeleiden van leerkrachten bij het bieden van hulp op maat. Om deze stappen in de praktijk uit te voeren is het aan te raden middels een vaste structuur te werk te gaan, zoals het model voor veranderprocessen van Kotter & Cohen (2002). Dit model is eerder gebruikt om een innovatie te implementeren op basisschool *X* en sloot goed aan bij het team. De onderzoeker zou bij de implementatie kunnen toelichten waarom het van waarde is om leerlingen te begeleiden in het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden, om het gevoel van urgentie bij het team te versterken. Vervolgens kan met een leidend team concreet gewerkt gaan worden aan het inzetten en aanleren van leerstrategieën en het bieden van hulp op maat, om uiteindelijk met het hele team de veranderingen door te maken. Persoonlijke begeleiding in de praktijk zou hierbij belangrijk zijn. De onderzoeker zou hier een rol in kunnen spelen, middels het uitvoeren van observaties en het bespreken van deze observaties met leerkrachten. Ook zou het een mogelijkheid zijn om middels good practices aan het team kan laten zien op welke wijze leerstrategieën aangeleerd kunnen worden. Het advies aan de schoolleider is om in schooljaar 2017-2018 ruimte (tijd) te creëren om bovengenoemde stappen op te starten. Daarbij is het aan te raden om in gesprek met de onderzoeker af te stemmen welke stappen binnen het implementatieplan genomen kunnen worden in de tijd die beschikbaar is. Op deze wijze kan leerkrachtgestuurd onderwijs op basisschool *X* geleidelijk aan verschuiven naar zelfgestuurd leren.

**Literatuurlijst**

Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). *Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen.* Pedagogische Studiën, 110-126.

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. d., Peters, V. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onnderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Groningen / Houten: Noordhoff Uitgevers.

Boer, H. d., Donker-Bergstra, A. S., Kostons, D. D., Kopershoek, H., & Werf, M. P. (2013). *Effective Strategies for Self-regulated Learning: A Meta-Analysis.* Groningen: GION/RUG.

Brookhart, S. M. (2007). Feedback that fits. *Educational Leadership* , 54-59.

Chiu, C. W. T. (1998). Synthesizing metacognitive interventions: *What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Corte, de, E., Verschaffel, L., & Van de Ven, A. (2003). *Ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor het bevorderen van het begrijpend lezen bij leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs.* Pedagogische Studiën,147-166.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review* , 101-129.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching.* New York: Teachers College Press.

Fluckiger, J., Tixier y Vigil, Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). *Formative Feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning.* College Teaching,136-140.

Haller, E., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). *Can comprehension be taught? A quantative synthesis of "metacognitive" studies.* Educational Researcher , 5-8.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* , 81-112.

Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research.* , 66-136.

Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs.* Assen: Van Gorcum.

Jacobse, A., & Harskamp, E. (2009). *Student-controlled metacognitive training for solving word problems in primary school mathematics.* Educational Research and Evaluation, 447-463.

Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie* , 30-32.

Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M. C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie.* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Kotter, J., & Cogen, D.S. (2002). *The heart of change. Real Life Stories Of How People Change Their Organizations.* Boston: Mass: Harvard Business School Press.

Kraan, M. v. (2015). *Schoolgids basisschool de Vorsenpoel 2015-2016.* Boxtel: Basisschool de Vorsenpoel.

Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing* , 68-85.

Pol, J. v. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding.* Amsterdam: CDE.

Pol, J. v., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). *Effecten van scaffolding op de prestaties en betrokkenheid van leeringen.* Amsterdam: VU.

Pol, J. v., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review* , 271-296.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist* , 68-78.

Scheepens, N., & Bakx, A. (2016). Zelfregulatie, op naar succes! Strategieën om zelfregulatie te stimuleren. *JSW* , 12-15.

SLO. (2015) *21e eeuwse vaardigheden.* Geraadpleegd op 29 juni 2016 van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden>

Sluijsman, D., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C. v. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen.* Maastricht/Heerlen: NWO-PROO.

Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-regulated learning (SRL) and the gifted learner in primary school: the theoretical basis and empirical ﬁndings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Educational Review* , 257-267.

Ten Dam, G., & Vermunt, J. (2003). De Leerling. In N. Verloop, & J. Lowyck, *Onderwijskunde* (pp. 151-193). Groningen / Houten: Wolters-Noordhoff.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. v. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs.* Enschede: SLO.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist* , 19-31.

Veenman, M. V. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer, & P. A. Alexander, *Handbook of Research on learning and instruction.* (pp. 197-217). New York: Routledge.

Ven, I. v. (2016). *De school in beeld.* Nuenen: Vol van Leren.

Verbeeck, K., Hurk, A. v., & Loon, A. v. (2013). *Verhogen van leerlingmotivatie door leraren.* 's-Hertogenbosch: KPC groep.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st Century Skills. Discussienota.* Enschede: Universiteit Twente.

Whitebread, D. (2000). Interpretations of independent learning in the early years. *International Journal of Early Years Education* , 243-252.

WRR. (2013). *Naar een lerende economie.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Zimmerman, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models.* In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman, *Self- regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press

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

**Bijlagen**

De bijlagen van dit onderzoek bestaan uit de volgende documenten:

1. Vragenlijst semigestructureerd interview
2. Observatielijst
3. Codeerschema interviews
4. Codeerschema’s observaties

**Bijlage A : Vragenlijst semigestructureerd interview**

Opening:

Zoals we hebben afgesproken vindt er vandaag een interview plaats, voor mijn opleiding, de Master Leren en Innoveren. Ik vind het heel erg fijn dat je voor mij de tijd wil nemen, zodat ik voldoende informatie kan verzamelen voor het uitvoeren van mijn onderzoek. We hebben ook vooraf samen afgesproken dat het interview opgenomen mag worden. Enkel het geluid zal worden opgenomen. Het interview zal ongeveer een half uur duren. Ik ben heel benieuwd naar wat je aan me gaat vertellen.

**Vraag 1:**

In mijn onderzoek staat zelfregulerend leren centraal. Hoe zou jij zelfregulerend leren omschrijven?

* Doorvragen op de aspecten waar ZRL uit bestaat, zonder voorzeggen. Welke kenmerken heeft het volgens jou? Hoe kun je zien dat leerlingen zelfregulerend leren? Bij uiterste nood handreikingen aanbieden, maar liever niet. Hebben collega’s misconcepties, dan is het ook goed om deze in kaart te brengen.

*Het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden is een proces dat bestaat uit verschillende aspecten: het stellen van realistische doelen en prioriteiten, doelgericht handelen en toezicht houden op het eigen leerproces (Voogt & Roblin, 2010). De leerling dient daarbij een actieve rol aan te nemen in het eigen leerproces (Zimmerman, 2002).*

* Wanneer de respondent echt niet goed weet wat hij moet antwoorden, met behulp van de definitie die ik heb omschreven in mijn theoretisch kader, de respondent op weg helpen.

*Zelfregulering kan omschreven worden als de capaciteit van een persoon om doelgericht een taak of proces te voltooien, het geleerde in diverse situaties toe kunnen passen en het nemen van verantwoordelijkheid voor eigen handelen (Thijs, Fisser & Hoeven, 2014).*

* Doorvragen wat de rol van de leerkracht en leerling is bij ZRL.

**Vraag 2:**

In hoeverre vind je het belangrijk aandacht te hebben voor ZR leren in je lessen?

* Doorvragen door om voorbeelden te vragen. (Bijv. kun je een situatie noemen waarbij je dit ervaren hebt?) Waarom? Waarom vind je dat waardevol? Wat merk je daarvan bij lln? etc
* Doorvragen wat de leerkracht in praktijk ervaart en zou willen zien.
* Als de leerkracht aangeeft geen belang te zien, de aspecten vanuit mijn theoretisch kader benoemen.

*Het ontwikkelen van zelfregulerende vaardigheden is een proces dat bestaat uit verschillende aspecten: het stellen van realistische doelen en prioriteiten, doelgericht handelen en toezicht houden op het eigen leerproces (Voogt & Roblin, 2010). De leerling dient daarbij een actieve rol aan te nemen in het eigen leerproces (Zimmerman, 2002).*

* Wat vindt de leerkracht daar dan van?

**Vraag 3:**

Welke strategieën zie je leerlingen al uitvoeren met betrekking tot zelfregulerend leren?

* Doorvragen welke belangrijk gevonden worden? Hoe besteedt een leerkracht daar aandacht aan? Voorbeelden vragen. (Bijv. kun je een situatie noemen waarbij je dit ziet bij leerlingen?) Zijn het metacognitieve of cognitieve strategieën die genoemd worden?
* Kan de leerkracht geen voorbeelden noemen, dan op weg helpen.

*Leerstrategieën zijn concrete handelswijzen van leren die het leren vergemakkelijken en die leerlingen weloverwogen kunnen inzetten om zelfstandig te leren (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014).*

* Weet de leerkracht nog niet wat hij/zij moet zeggen, eventueel op weg helpen met een voorbeeld. *(Monitoren (leerproces bewaken)*

**Vraag 4:**

Waarom zou het van belang kunnen zijn voor kinderen om leerstrategieën te leren kennen en leren gebruiken?

* Als de leerkracht aangeeft geen belang te zien, in relatie met ZRL brengen. Hoe kan een leerling de controle over zijn eigen leerproces krijgen? Wat vindt de leerkracht daarvan? Is dat een goede ontwikkeling? Of wordt er geen belang gezien?

**Vraag 5:**

Op welke manier draag jij bij aan het aanleren / kinderen vertrouwd maken met leerstrategieën, binnen jouw onderwijs?

* Doorvragen of dit past binnen de visie van de school.
* Wat vindt de leerkracht hiervan?

**Vraag 6:**

Een manier om ZR vaardigheden te kunnen laten ontwikkelen bij leerlingen, kun je als leerkracht ondersteuning aan leerlingen bieden.

* Waarbij hebben leerlingen in jouw klas nog veel ondersteuning nodig?
* Wat gaat ze al zonder hulp goed af?
* Wat voor soort ondersteuning bied je de leerlingen?
* Welke effecten ervaar jij hiervan?
* Wanneer de leerkracht echt niet goed weet wat hij moet antwoorden, met behulp van de definitie die ik heb omschreven in mijn theoretisch kader, de leerkracht op weg helpen.

*Scaffolding kan gedefinieerd worden als hulp die door de leerkracht geboden wordt en gekoppeld is aan drie kenmerken: De hulp is aangepast aan het niveau en begrip van de leerling, de hulp wordt in de loop van de tijd verminderd en stopt wanneer deze hulp overbodig wordt en de hulp is gericht op het overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leren of voor een taak aan de leerling (Pol, 2012).*

* Doorvragen op de aspecten waar scaffolding uit bestaat.
* Doorvragen wat de rol van de leerkracht en leerling is bij scaffolding.
* Doorvragen naar de mate waarin de respondent denkt elementen van scaffolding in te zetten binnen het onderwijs.

**Afsluiting**

Ik wil je graag bedanken voor de tijd die je genomen hebt voor het beantwoorden van mijn vragen. Jouw informatie gaat mij helpen om een adviesrapport te kunnen schrijven voor onze school. Heb je nog vragen, of op- of aanmerkingen voor mij? Mocht je nog wat te binnen schieten, dan kun je me altijd mailen of bij me binnenlopen. Nogmaals hartelijk dank voor je tijd en het prettige gesprek!

**Bijlage B: Observatielijst**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Aantal keer zichtbaar:** | **Zichtbaar tijdens instructie (bij docent):** | **Zichtbaar tijdens zelfstandige verwerking (bij docent):** | **Extra info:** |
| **Leeromgeving** | De leerkracht biedt duidelijke regels aan kinderen.  |  |  |  |  |
| De doelstelling is aanwezig voor de kinderen.  |  |  |  |  |
| **Leerstrategieën** | De leerkracht laat bij instructie zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. |  |  |  |  |
| De leerkracht bespreekt tijdens het leren het doel van de gekozen strategieën. |  |  |  |  |
| De leerkracht geeft leerlingen de tijd om te oefenen met de aangeboden strategieën. |  |  |  |  |
| *De volgende metacognitieve strategieën worden aangeboden:* plannen (ontwerpen van een leerproces) |  |  |  |  |
|  |  |  |  |
| monitoren (leerproces bewaken) |  |  |  |  |
| evalueren (beoordelen van leerproces)  |  |  |  |  |
| reflecteren (nadenken over leren, leeractiviteiten en –ervaringen) |  |  |  |  |
| *De volgende cognitieve strategieën worden aangeboden:* Onthouden van informatie. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |
| Herhalen van informatie. |  |  |  |  |
| Samenvoegen van informatie in het geheugen. |  |  |  |  |
| Visualiseren van informatie. |  |  |  |  |
| **Scaffolding (Hulp op Maat)** | De leerkracht verzamelt voortdurend informatie van leerlingen om hulp te kunnen bieden. |  |  |  |  |
| De leerkracht stelt een diagnose door vragen te stellen aan een leerling. |  |  |  |  |
| De leerkracht controleert zijn gestelde diagnose bij de leerling. |  |  |  |  |
| *De leerkracht maakt gebruik van de volgende interventiestrategieën:*Instructie geven. |  |  |  |  |
|  |  |  |  |
| Hints geven. |  |  |  |  |
| Modelling. |  |  |  |  |
| Feedback geven op taak. |  |  |  |  |
| Feedback geven op persoon. |  |  |  |  |
| Feedback geven op proces. |  |  |  |  |
| De leerkracht gaat na of de leerling de hulp begrepen heeft. |  |  |  |  |
| **Overige** | Vragen stellen (niet om een diagnose te stellen) |  |  |  |  |

**Bijlage C: Codeerschema interview**

Deelvraag die beantwoord dient te worden:

Welke kennis hebben leerkrachten van zelfregulerend leren en wat zijn de opvattingen van leerkrachten over hoe zelfregulerend leren op basisschool VP ondersteund zou moeten worden?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Label** | **Respondent 1** | **Respondent 2** | **Respondent 3** | **Respondent 4** |
| ZRL - definitie | Leerlingen bepalen voor zichzelf hoe ze naar een bepaald doel toe werken en wat ze daarvoor nodig hebben. (p.1 r.17) | Leerlingen bepalen wat zij willen leren, door aan eigen doelen te werken. (p.1 r.20) | Leren door middel van eigen zelfreflectie. (p.1 r.15) | Leerlingen hebben inbreng in wat ze willen leren en hoe ze willen leren. Zelf meer inzicht hebben in wat en waarom ze leren. (p.1 r. 15) |
| ZRL – Rol van de leerling  | Eigen verantwoordelijkheid nemen voor wat hij wil leren. (p. 1 r. 16) | Leerling bepaalt wat hij wil leren (p. 1 r. 23) | Leerling is zich bewust van wat hij leert (p.1 r.45) | Bepalen van eigen tussendoelen.(p. 1 r. 27) |
| Doelen opstellen die liggen bij eigen interesse (p.1 r. 20) |
| ZRL – Rol van de leerkracht | Sturen op welke doelen leerlingen opstellen voor zichzelf (p.1 r. 23) | Ondersteuning voor leerlingen bij het behalen van doelen. (p.1 r. 15) | Begeleiden van kinderen die zelf aan het werk zijn (p. 1 r.27) | Bepalen van hoofddoelen voor de leerlingen. (p. 1 r. 27) |
| Instructie geven, materialen mee helpen zoeken en sturen hoe leerlingen werken om ze te leren leren. (p.1 r.30) | Aanpassen van lesstof om persoonlijke behoeften van lln. tegemoet te komen. (p.1 r. 25) | Bewust taken geven aan leerlingen, waarmee zij nog extra moeten oefenen en dit met hen evalueren (p. 1 r. 49) | Lln. stimuleren vragen te stellen (p. 3 r. 2) |
| M.b.v. analyses en observaties lesstof aanpassen aan leerlingen (p. 6 r.26). | Aanbieden kennisbasis in uitleg en herhalen van nieuwe kennis blijft belangrijk om te doen. (p. 2 r. 2) | De lrkr zoveel mogelijk op de achtergrond, lln. veel verantwoordelijkheid geven (p. 3 r. 44) | Open staan voor wat het kind wil en bij het kind past. Hier lesstof op aanpassen (p. 1 r. 19) |
| ZRL – Belang van ZRL | Als lln. zelf willen leren ontstaat meer betrokkenheid en leren ze voor zichzelf en niet voor een ander (p. 2 r.8) | Lln. weten wat ze leren en waarom en zijn hierdoor meer gemotiveerd (p. 1 r. 28) | Lln. krijgen inzicht in eigen leerproces en hoe dat proces effectiever kan worden. (p. 2 r. 42) | Lln. voelen verantwoordelijkheid om zich in te zetten voor eigen gestelde doelen. (p. 1 r. 33) |
| Lln. leren kijken wat ze willen en kunnen. (p.2 r.4) | Lln. zijn meer gemotiveerd als ze met eigen doelen werken (p.1 r. 29) |
| Lln. krijgen beter zicht op leerproces (p.3 r.4) |
| Lrkr. ziet het verschil tussen lln. beter, en kan beter bepalen welk niveau van lesstof bij de lln. past (p. 4 r.7) |
| ZRL – Wensen ondersteunen van ZRL | Verschuiving rol leerkracht naar begeleider van kinderen (p.3 r.20) | Als school aan de slag gaan met groepsdoelen voor kinderen (p.4 r.2) |  | Als school aan de slag gaan met persoonlijke leerdoelen van kinderen (p. 3 r.33) |
| Er moet voor gewaakt worden dat veranderingen niet te snel gaan. Er moet tijd zijn om uit te proberen. (p.2 r.23) |
| Leerstrategieën - aanleren | Hardop denken om aan te geven welke strategie je inzet en dat er verschillende strategieën zijn. (p.2 r.34) | Benoemen wat ik doe bij instructie en benoemen wat ik lln. zie doen en hier begrippen aanhangen. (p.2 r.33) | Veel herhalen en hardop denken. (p. 2 r. 49)  | Hardop denken en voordoen welke stappen ik zet. (p. 2 r.24) |
| Lln. naar elkaar laten verwoorden of laten voordoen hoe ze tot een oplossing gekomen zijn (p. 2 r.31) |
| Leerstrategieën – inzet  | Leerlingen laten verwoorden wat ze doen om erachter te komen of ze juiste strategie hanteren (p. 2 r. 36) |  | Leerlingen laten vertellen over wat ze gemaakt hebben en hoe ze het gemaakt hebben. (p.2 r.50) | Leerlingen laten verwoorden welke stappen ze gezet hebben en ze aansturen op wat ik heb voorgedaan (p. 2 r. 32) |
| Vragen stellen aan kinderen om erachter te komen welke denkstappen ze gezet hebben. (p.2 r.52) |
| Hulp op maat aanbieden – wijze waarop | Bieden van verlengde instructie. (p.5 r.38) | Beertjes van Meichenbaum (p.3 r.22) | Beertjes van Meichenbaum (p. 2 r.25). | Bieden van verlengde instructie. (p.2 r.10) |
| Lln. stimuleren elkaar te helpen en bij elkaar hulp te vragen (p.5 r.22) | Bieden van verlengde instructie. (p.2 r.45) | Aanpassen op individu, omdat leerlingen op heel verschillend niveau op school komen. (p.3 r.9) | Rondje lopen door de klas om hulp te bieden. (p.2 r.10) |
| Lln. stimuleren elkaar te helpen en bij elkaar hulp te vragen (p.3 r.41) |
| Aanbieden van extra oefenstof of materiaal, waarbij ik probeer aan te sluiten op de interesse van leerlingen. (p.3 r.25) | Rondje lopen door de klas om hulp te bieden. (p.2 r.46) | Differentiatie aanbrengen in kringactiviteiten en werkjes van de lln. (p.3 r.16) |  |
| Aanleren van basisvaardigheden en deze uitleg regelmatig herhalen. (p.3 r 10) | Rondje lopen door de klas om hulp te bieden. (p.3 r.50) |
| Hulp op maat aanbieden - individu | Hardop denken terwijl ik uitleg, lln. eenzelfde opdracht laten maken waarbij de lln. mij uitlegt wat hij doet, zo kan ik checken of hij de uitleg begrepen heeft. Is dat zo, dan ga ik weg en kom ik terug om te kijken hoe het gegaan is (p. 5 r.29) | Uitleg geven, daarna een rondje lopen en vervolgens nog eens kijken of het gelukt is bij de lln. (p.3 r.43). | Samen met het kind een stuk van de taak doen, of samen analyseren of een ander kind erbij halen. Ik kom terug bij het kind om te kijken hoe het gegaan is (p.3 r. 32) | Vragen wat de leerling gedaan heeft en vervolgens samen oplossen, daarna loop ik terug om te kijken hoe het gegaan is. (p. 3 r.19) |
| Bij de lln. bekijken hoe ik het beste kan helpen. Dat kan uitleggen zijn of een strategie aanbieden. (p.5 r.24) | Hulp aan elke lln. aanbieden vind ik moeilijk, in de tijd die je hebt. (p.3 r.36) | Ik bied lln. hulp aan als ik zie dat de lln. veel fouten maakt bij verwerking van opdracht (p. 3 r. 24) |

**Bijlage D: Codeerschema’s observaties**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Vergelijking waarneming tijdens instructie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Totaal |
| Leeromgeving | De leerkracht biedt duidelijke regels aan kinderen.  | 6 | 4 | 7 | 1 | 6 | 5 | 5 | 3 | 37 |
| De doelstelling is aanwezig voor de kinderen.  | 3 | 1 | Op bord | 2 | 4 | 2 | 5 | Op bord | 19 |
| Leerstrategieën | De leerkracht laat bij instructie zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. |  |  |  | 5 | 3 | 3 |  |  | 11 |
| De leerkracht bespreekt tijdens het leren het doel van de gekozen strategieën. | 1 | 1 |  | 2 |  |  |  | 1 | 5 |
| De leerkracht geeft leerlingen de tijd om te oefenen met de aangeboden strategieën. | 1 | 1 |  |  | 3 |  | 1 | 1 | 7 |
| plannen (ontwerpen van een leerproces) *metacognitieve strategie* | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  | 2 |
| monitoren (leerproces bewaken) *metacognitieve strategie* |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| evalueren (beoordelen van leerproces) *metacognitieve strategie* |  |  | 1 |  |  |  | 2 | 1 | 4 |
| reflecteren (nadenken over leren, leeractiviteiten en –ervaringen) *metacognitieve strategie* |  |  | 1 |  |  |  | 2 | 2 | 5 |
| Onthouden van informatie. *cognitieve strategie* |  |  | 2 |  |  |  | 2 |  | 4 |
| Herhalen van informatie. *cognitieve strategie* | 3 | 4 | 2 | 5 |  | 3 | 18 | 5 | 40 |
| Samenvoegen van informatie in het geheugen. *cognitieve strategie* | 3 | 2 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 20 |
| Visualiseren van informatie. *cognitieve strategie* | 2 | 2 |  | 15 | 7 | 6 | 11 | 7 | 50 |
| Scaffolding (Hulp op Maat) | De leerkracht verzamelt voortdurend informatie van leerlingen om hulp te kunnen bieden. |  |  | 4 |  |  |  | 2 |  | 6 |
| De leerkracht stelt een diagnose door vragen te stellen aan een leerling. |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 1 |
| De leerkracht controleert zijn gestelde diagnose bij de leerling. |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 1 |
| Instructie geven. *interventiestrategie* | 2 | 2 | 1 | 2 |  |  | 3 | 2 | 12 |
| Hints geven. *interventiestrategie* | 4 | 1 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 22 |
| Modelling. *interventiestrategie* |  |  |  |  |  | 2 |  | 1 | 3 |
| Feedback geven op taak. *interventiestrategie* | 4 | 2 | 3 | 1 | 5 | 1 | 4 | 3 | 23 |
| Feedback geven op persoon. *interventiestrategie* | 6 | 7 | 3 | 2 | 6 | 8 | 6 | 10 | 48 |
| Feedback geven op proces. *interventiestrategie* | 5 |  | 1 | 1 |  | 1 | 4 |  | 12 |
| De leerkracht gaat na of de leerling de hulp begrepen heeft. |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| Overige | Vragen stellen (niet om een diagnose te stellen) | 6 | 4 | 2 | 2 |  | 23 | 19 | 7 | 63 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Vergelijking waarneming tijdens zelfstandige verwerking** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **Totaal** |
| **Leeromgeving** | De leerkracht biedt duidelijke regels aan kinderen.  | 1 | 2 | 7 |  | 3 |  |  | 1 | 17 |
| De doelstelling is aanwezig voor de kinderen.  |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| **Leerstrategieën** | De leerkracht laat bij instructie zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. |  |  |  |  |  |  |  | 3 | 3 |
| De leerkracht bespreekt tijdens het leren het doel van de gekozen strategieën. |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| De leerkracht geeft leerlingen de tijd om te oefenen met de aangeboden strategieën. |  |  |  | 2 |  |  | 1 | 1 | 4 |
| plannen (ontwerpen van een leerproces) *metacognitieve strategie* | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  | 2 |
| monitoren (leerproces bewaken) *metacognitieve strategie* | 2 |  |  |  |  |  |  |  | 2 |
| evalueren (beoordelen van leerproces) *metacognitieve strategie* |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| reflecteren (nadenken over leren, leeractiviteiten en –ervaringen) *metacognitieve strategie* |  |  |  |  | 1 |  |  |  | 1 |
| Onthouden van informatie. *cognitieve strategie* |  |  | 9 |  |  |  |  |  | 9 |
| Herhalen van informatie. *cognitieve strategie* |  |  | 7 |  | 1 |  | 3 | 3 | 14 |
| Samenvoegen van informatie in het geheugen. *cognitieve strategie* |  |  | 6 |  |  |  |  | 2 | 8 |
| Visualiseren van informatie. *cognitieve strategie* |  | 1 |  | 2 | 1 |  |  | 6 | 10 |
| **Scaffolding (Hulp op Maat)** | De leerkracht verzamelt voortdurend informatie van leerlingen om hulp te kunnen bieden. |  |  |  |  | 1 |  |  | 1 | 2 |
| De leerkracht stelt een diagnose door vragen te stellen aan een leerling. |  |  |  |  |  |  |  | 2 | 2 |
| De leerkracht controleert zijn gestelde diagnose bij de leerling. |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| Instructie geven. *interventiestrategie* | 2 | 6 | 6 | 2 | 4 | 4 | 1 | 6 | 31 |
| Hints geven. *interventiestrategie* | 6 | 7 | 3 | 4 | 3 | 8 | 13 | 12 | 56 |
| Modelling. *interventiestrategie* |  | 3 |  | 1 |  |  | 1 | 1 | 6 |
| Feedback geven op taak. *interventiestrategie* | 4 | 5 | 5 | 2 | 1 | 1 | 3 | 8 | 29 |
| Feedback geven op persoon. *interventiestrategie* | 6 | 5 | 10 | 2 |  | 4 | 7 | 8 | 42 |
| Feedback geven op proces. *interventiestrategie* | 4 | 3 | 1 |  |  |  |  | 3 | 11 |
| De leerkracht gaat na of de leerling de hulp begrepen heeft. |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| **Overige** | Vragen stellen (niet om een diagnose te stellen) | 9 | 8 | 9 | 4 |  |  | 6 | 8 | 44 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Vergelijking waarneming totaal** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** | **Totaal** |
| **Leeromgeving** | De leerkracht biedt duidelijke regels aan kinderen.  | 7 | 6 | 14 | 1 | 9 | 5 | 5 | 4 | 46 |
| De doelstelling is aanwezig voor de kinderen.  | 3 | 1 | Op bord | 2 | 4 | 2 | 5 | Op bord | 19 |
| **Leerstrategieën** | De leerkracht laat bij instructie zien hoe, waarom en wanneer hij leerstrategieën inzet. |  |  |  | 5 | 3 | 3 |  | 3 | 14 |
| De leerkracht bespreekt tijdens het leren het doel van de gekozen strategieën. | 1 |  |  | 2 |  |  |  | 1 | 4 |
| De leerkracht geeft leerlingen de tijd om te oefenen met de aangeboden strategieën. | 1 |  |  | 2 | 3 |  | 2 | 2 | 10 |
| plannen (ontwerpen van een leerproces) *metacognitieve strategie* | 2 | 1 |  |  |  |  |  |  | 3 |
| monitoren (leerproces bewaken) *metacognitieve strategie* | 2 |  |  |  |  |  |  |  | 2 |
| evalueren (beoordelen van leerproces) *metacognitieve strategie* |  |  | 1 |  |  |  | 2 | 1 | 4 |
| reflecteren (nadenken over leren, leeractiviteiten en –ervaringen) *metacognitieve strategie* |  |  | 1 |  | 1 |  | 2 | 2 | 6 |
| Onthouden van informatie. *cognitieve strategie* |  |  | 11 |  |  |  | 2 |  | 13 |
| Herhalen van informatie. *cognitieve strategie* | 3 | 4 | 9 | 5 | 1 | 3 | 21 | 8 | 54 |
| Samenvoegen van informatie in het geheugen. *cognitieve strategie* | 3 | 2 | 10 | 2 | 1 | 2 | 2 | 6 | 28 |
| Visualiseren van informatie. *cognitieve strategie* | 2 | 3 |  | 17 | 8 | 6 | 11 | 13 | 60 |
| **Scaffolding (Hulp op Maat)** | De leerkracht verzamelt voortdurend informatie van leerlingen om hulp te kunnen bieden. |  |  | 4 |  | 1 |  | 2 | 1 | 8 |
| De leerkracht stelt een diagnose door vragen te stellen aan een leerling. |  |  |  |  |  |  |  | 3 | 3 |
| De leerkracht controleert zijn gestelde diagnose bij de leerling. |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 1 |
| Instructie geven. *interventiestrategie* | 4 | 8 | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 8 | 39 |
| Hints geven. *interventiestrategie* | 10 | 8 | 4 | 8 | 6 | 13 | 15 | 14 | 78 |
| Modelling. *interventiestrategie* |  | 3 |  | 1 |  | 2 | 1 | 2 | 9 |
| Feedback geven op taak. *interventiestrategie* | 8 | 7 | 8 | 3 | 6 | 2 | 7 | 11 | 52 |
| Feedback geven op persoon. *interventiestrategie* | 12 | 12 | 13 | 4 | 6 | 12 | 13 | 18 | 90 |
| Feedback geven op proces. *interventiestrategie* | 9 | 3 | 2 | 1 |  | 1 | 4 | 3 | 23 |
| De leerkracht gaat na of de leerling de hulp begrepen heeft. |  |  |  |  |  |  |  |  | 0 |
| **Overige** | Vragen stellen (niet om een diagnose te stellen) | 15 | 12 | 11 | 6 |  | 23 | 25 | 15 | 107 |