LEERLINGEN ALS LERAAR

van hun eigen leren

Naam: Daniel Kolpa
Studentnummer: S1090054
Opleiding: Teachers college (Pabo Zwolle)

SAMENVATTING

In Nederland wordt verwacht dat leerlingen op 12-jarige leeftijd al een keuze maken voor een middelbare school en niveau, dit terwijl dat in veel andere landen pas op 14-16-jarige leeftijd gebeurt (Van der Steeg, 2011). Deze knip is ontstaan in 1874 door het kinderwetje van Van Houten. De school waar dit onderzoek plaats zal vinden is een nieuwe innovatieve school gelegen in Zwolle genaamd 'onderwijsroute 10-14'. De school is gestart in september 2017 en het leerlingaantal ligt op 138 leerlingen (23 oktober, 2018). Op 10-14 ontmoeten basis- en voorgezet onderwijs elkaar juist; dit omdat volgens het team van 10-14 de knip onnatuurlijk is. In het huidige onderwijssysteem bedenken docenten leeractiviteiten gekoppeld aan verschillende leerdoelen. Wanneer je dit omdraait en leerlingen zelf leeractiviteiten bedenken, creëer je een omgeving waarbij leerlingen het middelpunt zijn en actieve deelnemers zijn in hun eigen onderwijs (Quaglia, Corso, Fox & Dykes, 2017). Het doel van dit onderzoek is dan ook om het zelfregulerend leren van leerlingen te ontwikkelen door het ontwerpen van de leeractiviteiten niet meer (geheel) door de leerkracht uit te laten voeren. Hierbij zal de sturing ten opzichte van het leerproces van de leerlingen afnemen aangezien de leerlingen zelf aan de hand van de opgestelde leerdoelen leeractiviteiten mogen ontwerpen en uitvoeren. Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate draagt het betrekken van leerlingen (unit 1: groep 8) bij het ontwerpen van leeractiviteiten bij aan de ontwikkeling van zelfregulerend leren van deze leerlingen binnen het domein mens & natuur (thema's macht & regels en materie, tijd & ruimte)?

Door middel van de CP-SRLI-vragenlijst (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013), is als eerste de huidige stand van zaken met betrekking tot het gebruik van zelfregulerende vaardigheden bekeken. Daarnaast is er door het afnemen van verschillende interviews gekeken naar hoe leerlingen eigenaarschap ervaren en welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische interventies als ondersteunend ervaren worden door leerlingen ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren. Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat leerlingen regelmatig gebruik maken van zelfregulerende vaardigheden. Hierbij valt op dat leerlingen veel doorzettingsvermogen hebben, hun taken voorafgaand analyseren en hun taken ook op het niveau van motivatie kunnen reguleren. Daarnaast blijkt uit de analyse dat leerlingen bijna nooit of enkel soms gebruik maken van leerstrategieën en hun werk enkel soms op het proces evalueren. Uit de analyse van de interviews blijkt dat leerlingen eigenaarschap ervaren in de ruimte die ze krijgen om hun eigen interesses te kunnen verwerken in hun zelf ontwerpen en uitgevoerde leeractiviteiten. Hierbij geven leerlingen aan dat ze hierdoor beter gaan presteren en ze zichzelf kunnen uitdagen. Daarnaast blijkt uit de interviews dat leerlingen verschillende interventies als ondersteunend ervaren ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren. Hieruit blijkt dat leerlingen voornamelijk de gecreëerde ruimte en het krijgen van feedback op zowel taak- als procesniveau als ondersteunend ervaren.

Uit dit onderzoek is gebleken dat als leerlingen zelf leeractiviteiten ontwerpen en uitvoeren leerlingen werken aan zelfregulerende vaardigheden die eerder enkel soms tot weinig inzet werden. Zo maken leerlingen tijdens het zelf ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten gebruik van: doel en taak analyse (Butler & Cartier, 2004), plan vaardigheden (Desoete, 2008), monitoringsvaardigheden (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013), zelfevaluatie op proces (Desoete, 2008) en leerstrategieën (Weinstein et al., 2000).

De resultaten van dit onderzoek tonen het belang aan voor basisscholen om: duidelijke leerdoelen op verschillende niveaus te beschrijven, leerlingen te stimuleren om hun plan op te schrijven en achteraf hierop te reflecteren, tijdige feedback te geven, maar voornamelijk de ruimte durven te geven aan leerlingen om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren.

INHOUDSOPGAVE

	Pagina
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1: inleiding 1.1 Context 1.2 Aanleiding 1.3 Onderzoeksdoelstelling	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader 2.1: Zelfregulerend leren 2.2: Zelfregulerende vaardigheden 2.3: De rol van de leerkracht	12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksopzet 3.1: Deelvraag 1 3.1.1: Onderzoeksgroep 3.1.2: Onderzoeksinstrumenten 3.1.3: Procedure 3.1.4: Data-analyse 3.2: Deelvraag 2 3.2.1: Onderzoeksgroep 3.2.2: Onderzoeksinstrumenten 3.2.3: Procedure 3.2.4: Data-analyse 3.3: Deelvraag 3 3.3.1: Onderzoeksgroep 3.3.2: Onderzoeksinstrumenten 3.3.2: toelichting analysekader 3.3.4: Procedure 3.3.5: Data-analyse 3.4: Betrouwbaarheid, validiteit, ethische aspecten en planning 3.4.1: Betrouwbaarheid en validiteit 3.4.2: Ethische aspecten 3.4.2: Planning en tijdpad	22

Pagina

Hoofdstuk 4: Resultaten 34
4.1: Deelvraag 1
4.1.1: Weergaven van de resultaten
4.1.2: Analyse van de resultaten
4.1.3: Beantwoording van de deelvraag

4.2: Deelvraag 2
4.2.1: Weergaven van de resultaten
4.2.2: Analyse van de resultaten
4.2.3: Beantwoording van de deelvraag

4.3: Deelvraag 3
4.3.1: Weergaven van de resultaten
4.3.2: Analyse van de resultaten
4.3.3: Beantwoording van de deelvraag

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie & aanbeveling 44
5.1: Conclusie
5.2: Discussie
5.3: Aanbeveling

Hoofdstuk 6: Nawoord 50

Literatuurlijst 53

Bijlagen 56
Bijlage 1: Onderzoeksvoorstel
Bijlage 2: CP-SRLI en model Pintrich
Bijlage 3: CP-SRLI vragenlijst
Bijlage 4: Transcriptie interview leerlingen (deelvraag 2)
Bijlage 5: Analyse interview leerlingen (deelvraag 2)
Bijlage 6: Transcriptie interview leerlingen (deelvraag 3)
Bijlage 7: Analyse interview leerlingen (deelvraag 3)

HOOFDSTUK 1

Inleiding

“ DAT HEB IK BEDACHT! ”

- Leerling groep 8

1.1: Context

De school waar dit onderzoek plaats heeft gevonden is een nieuwe innovatieve school gelegen in Zwolle genaamd 'onderwijsroute 10-14'. De school is gestart in september 2017 en het leerlingaantal ligt op 138 leerlingen (23 oktober, 2018). In Nederland wordt van kinderen verwacht dat ze na groep 8 een keuze maken voor een niveau en een middelbare school. Deze knip is ontstaan in 1874 door het kinderwetje van Van Houten. Op 10-14 ontmoeten basis- en voorgezet onderwijs elkaar juist; dit omdat volgens het team van 10-14 de knip onnatuurlijk is. Sommige delen van de hersenen van deze kinderen zijn hier simpelweg nog niet functioneel 'klaar' voor (Jolles, 2016); de kinderen in deze leeftijdscategorie zijn in de overgang naar de puberteit en worden hierdoor beïnvloed door het proces van het rijpen van de hersenen. In deze periode zijn kinderen concreet, opportunistisch en zien alleen de korte termijn consequenties. Daarnaast hebben kinderen in deze leeftijdscategorie veel moeite met het plannen, regelen, controleren en kiezen. Toch worden kinderen in deze leeftijdscategorie verplicht om een zeer belangrijke keuze te maken; het kiezen van een middelbare school en niveau (Jolles, 2016). Volgens het team van 10-14 doet een onderwijsroute waarbij kinderen van 10 tot 14 jaar bij elkaar zitten beter recht aan de ontwikkeling van deze jonge mensen (Weissman, Van der Stad, Kolpa & Robben, 2018). Niet alle kinderen zijn simpelweg klaar om op 12-jarige leeftijd te kiezen voor een niveau, maar het huidige onderwijssysteem dwingt ze daar wel toe. Door middel van 10-14 onderwijs wordt deze keuze uitgesteld tot klas 2. Samen met de docenten van Openbaar Onderwijs Zwolle (OOZ) en de studenten van Windesheim Teachers College (TC) is om deze reden onderwijsroute 10-14 ontworpen en wordt dit onderwijs sinds september 2017 gezamenlijk uitgevoerd.

Onderwijsroute 10-14 bestaat uit zelfstandige onderwijsunits (momenteel 2) met daar omheen het onderwijsteam wat bestaat uit vakexperts. Naast expert zijn sommige docenten ook coaches, waardoor elke leerling een eigen persoonlijke coach heeft. Elke Unit heeft 3 stamgroepen, waarbij leerlingen van het primair onderwijs en voorgezet onderwijs met elkaar de dag starten en eindigen. Gedurende de dag zijn er wel verschillen in de programma's voor het primair onderwijs en voorgezet onderwijs zodat de leerlingen aan hun eigen leerroutes kunnen werken. Deze leerroute is uitgewerkt in een persoonlijk leer- en ontwikkelplan dat de persoonlijke coaches samen met de leerlingen elke drie maanden evalueren en vaststellen. Door deze manier van werken betekent het dat er altijd gedifferentieerd wordt en elk kind op zijn eigen niveau kan werken. Doordat leerlingen op deze manier werken, en gecoacht worden, leren ze zichzelf heel goed kennen. Naast dat een onderwijsroute an sich een innovatief concept is, ligt de innovativiteit vooral in de didactische keuzes die gemaakt zijn. Op 10-14 wordt gewerkt aan grote complexe thema's. Zo wordt er gewerkt aan het thema energie waarbij vragen aan bod komen als, wat zorgt ervoor dat voorwerpen bewegen en hoe willen wij om gaan met de aarde? Of het thema binding waarbij vragen aan de orde komen als: wat zijn moleculen eigenlijk en hoe leven wij binnen de maatschappij samen?

Door te werken binnen deze thema's worden leerlingen gestimuleerd en in gelegenheid gesteld om een kennisnetwerk te ontwikkelen. Deze thema's zijn gekoppeld aan drie 'vakken' waarin leerlingen de thema's verkennen: mens & maatschappij, mens & natuur, mens & cultuur.

Op 10-14 leren leerlingen zelf op onderzoek uit te gaan en mogelijke oplossingen te verkennen voor een probleem of uitdaging. Het zelf op onderzoek uitgaan stimuleert leerlingen om creatief te denken, nieuwe verbindingen te leggen en zo tot inzichten en oplossingen te komen (Fullan, 2018). Op 10-14 wordt er gewerkt aan de hand van doelenkaarten. Het werken met leerlijnen en leerdoelkaarten kan het eigenaarschap bij leerlingen versterken (Marzano, 2016). Door te werken met leerdoelen wordt het voor leerlingen namelijk inzichtelijk wat binnen een thema behandeld wordt. Op 10-14 zijn de leerdoelkaarten geschreven in leerlingentaal; hierdoor kunnen de leerlingen precies zien wat ze moeten kennen en kunnen op een bepaald niveau. Deze niveaus zijn gebaseerd op het werk van Fullan (2018): beginnend, ontluikend, in ontwikkeling, gevorderd, bekwaam. De doelenkaarten worden gemaakt aan de hand van de leerdoelen van SLO en TULE. De leerlingen krijgen deze doelen kaarten aan het begin van een periode, zo weten ze precies wat ze de komende 8 weken gaan leren. Omdat de leerlingen de doelenkaarten vanaf het begin al krijgen kunnen ze samen met hun coach beslissen of ze alle instructies willen volgen of niet. De keuze die leerlingen krijgen om zelf te kiezen of ze wel of geen instructie nodig hebben is een klein onderdeel van iets dat erg belangrijk is op 10-14: de stem van de leerling. Het gaat hierover het echt betrekken van leerlingen in het leerproces (Quaglia & Corso, 2014).

> *"We are talking about genuine and authentic student voice, where teachers ask for their student's opinions, listen – really listen – to what students have to say, and incorporate what they learn and students themselves into the leadership of their classrooms and school"*
> (Quaglia & Corso, 2014, pp. 1-2).

Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld hun eigen doelen stellen, kiezen waar ze willen werken, en krijgen ze de ruimte om te werken vanuit interesses bij de verschillende lessen. Dit onderzoek zal gericht worden op alle leerlingen van groep 8 van unit 1, specifiek tijdens de mens & natuur lessen. Deze groep bestaat uit 16 leerlingen (11 jongens, 5 meisjes). Deze groep heeft al een jaar 10-14 onderwijs gehad en heeft dus ervaring met de werkwijze van de school.

1.2: Aanleiding

Op 10-14 wordt er, zoals hierboven beschreven staat, gewerkt met leerdoelkaarten. Naast dat het voor leerlingen zichtbaar wordt wat er in een periode behandeld gaat worden, wordt aan de hand van de leerdoelkaarten ook het onderwijs van 10-14 ontworpen. Ondanks dat leerlingen de ruimte krijgen om aan te geven wat ze graag willen leren binnen een thema, ligt het ontwerpen van het thema en hierin de leeractiviteiten geheel bij de docenten. Tijdens de mens & natuur lessen krijgen de leerlingen wel veel keuzevrijheid in de manier waarop ze de verschillende leeractiviteiten willen uitvoeren, maar ook hier ligt het ontwerpen van de leeractiviteiten nog steeds bij de docent.Met andere woorden: de docent bedenkt op welke manier leerlingen kunnen bewijzen of ze een leerdoel hebben behaald. Wanneer je dit omdraait en leerlingen zelf leer activiteiten bedenken, creëer je een omgeving waarbij leerlingen het middelpunt zijn en actieve deelnemers zijn in hun eigen onderwijs (Quaglia, Corso, Fox & Dykes, 2017).

Leerlingen zijn hierdoor meer betrokken bij wat ze leren, hoe ze leren, wanneer ze leren en waar ze leren (Quaglia, Corso, Fox & Dykes, 2017). Ook de leerlingen van groep 8 geven regelmatig tijdens de lessen aan dat ze andere ideeën hebben in plaats van de al bedachte leeractiviteit. Negen van de tien keer werkt iedereen alsnog aan de door de leerkracht ontworpen opdracht. Het gevolg hiervan is dat leerlingen minder vaak met ideeën komen en simpelweg de opdrachten die gegeven zijn uitvoeren. Om meer recht te doen aan de verschillen en creatieve ideeën van leerlingen is het van belang dat hier ruimte voor is tijdens de lessen. Ook de vakleerkrachten en collega studenten beamen dit; tijdens de uitleg van mijn scriptie tijdens een oriënterend gesprek gaven ze aan dat ze inzien dat als je leerlingen zelf activiteiten laat bedenken ze hier door veel zelfstandiger worden, iets dat perfect past binnen het onderwijs van onderwijsroute 10-14 waarbij leerlingen zelf aan het roer staan en iedere leerling een eigen leerlijn heeft. Daarnaast gaven vakleerkrachten en (student) collega's ook aan dat op deze manier de leeractiviteit echt het middel is om het leerdoel te behalen. Ook de onderzoekende houding die leerlingen hierbij ontwikkelen wordt genoemd.

Dit onderzoek richt zich op het betrekken van leerlingen bij het ontwerpen van leeractiviteiten. Dit door elke les te starten met de leerdoelkaart voor het desbetreffende onderwerp en hierin samen met de gehele klas te kijken naar de vraag: hoe kan jij bewijzen dat jij dit doel hebt behaald? Tijdens de verschillende lessen binnen dit onderzoek zullen de leerlingen, net zoals de docenten, nadenken over wat voor leer activiteiten er te bedenken zijn bij de verschillende doelen. Dit onderzoek richt zich specifiek op het betrekken van leerlingen in het ontwerpen van leeractiviteiten waar gekeken zal worden naar wat dit doet met de ontwikkeling van het zelfregulerend leren van deze leerlingen. Daarnaast zal in dit onderzoek ook gekeken worden naar een geheel nieuwe rol van de docent, die de activiteiten niet bedenkt, maar leerlingen begeleidt in het bedenken en uitvoeren hiervan. Aan het eind van dit onderzoek zullen leerlingen in staat zijn om aan de hand van leerdoelen na te denken over hoe ze deze kunnen behalen.

1.3: Onderzoeksdoelstelling

Het doel van dit onderzoek is om het zelfregulerend leren van leerlingen te ontwikkelen door het ontwerpen van de leeractiviteiten niet meer (geheel) door de leerkracht uit te laten voeren. Hierbij zullen leerlingen (groep 8) in de periode van dit onderzoek (september – december) gedurende alle lessen van mens & natuur zelf leer activiteiten ontwerpen en uitvoeren. Hierbij zal de sturing ten opzichte van het leerproces van de leerlingen afnemen aangezien de leerlingen zelf aan de hand van de opgestelde doelen leeractiviteiten mogen ontwerpen en uitvoeren. Bovenstaande leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

> *In welke mate draagt het betrekken van leerlingen (unit 1: groep 8) bij het ontwerpen van leeractiviteiten bij aan de ontwikkeling van zelfregulerend leren van deze leerlingen binnen het domein mens & natuur (thema's macht & regels en materie, tijd & ruimte)?*

Deze onderzoeksvraag omvat de volgende deelvragen:

1. *Wat wordt er in de literatuur verstaan onder het begrip van zelfregulerend leren met betrekking tot leerlingen zelf leeractiviteiten laten ontwerpen en uitvoeren?*
2. *Welke vaardigheden zijn essentieel om als leerling in te zetten om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren?*
3. *Welke (vak)didactische vaardigheden/kennis (pedagogical content knowledge) zijn van belang om als leerkracht in te zetten om leerlingen te begeleiden in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?*
4. *Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (groep 8) met betrekking tot het gebruik van zelfregulerende vaardigheden*
5. *Hoe ziet het ervaren van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit door de ogen van de leerlingen van unit 1 (groep 8).*
6. *Welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies ervaren leerlingen als ondersteunend ten aanzien van het bewerkstelligen van zelf regulerend leren?*

HOOFDSTUK 2

Theoretisch kader

“ PERHAPS OUR MOST IMPORTANT QUALITY AS HUMANS IS OUR CAPABILITY TO SELF-REGULATE ”

Zimmerman, 2002, P13

In dit hoofdstuk wordt de theoretische basis gelegd van dit onderzoek. Hierbij zal antwoord gegeven worden op de eerste 3 (theoretische) deelvragen. Er zal als alle eerst ingegaan worden op het begrip zelfregulerend leren, waar gekeken zal worden naar de definitie en zelfregulerende vaardigheden van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Vervolgens zal beschreven worden welke rol de docent heeft binnen het begeleiden van zelfregulerend leren. Hierbij zal een onderscheid gemaakt worden tussen de rol van de docent voor de les (het ontwerp) en tijdens de les (het begeleiden).

2.1: Zelregulerend leren

Het concept zelfregulerend leren heeft door de jaren heen steeds meer aandacht gekregen. Deze aandacht heeft geleid tot een verscheidenheid aan modellen, concepten, opvattingen en definities. (Boekaerts & Corno, 2005). Met zoveel aandacht zou kunnen worden aangenomen dat de definitie van zelfregulerend leren steeds duidelijker wordt. Helaas faalt een dergelijke veronderstelling compleet wanneer het gaat om het bestaande geheel aan onderzoek over zelfregulering binnen de (onderwijs) psychologie (Martin & McLellan, 2008). Dat er geen eenduidige definitie van zelfregulerend leren bestaat komt omdat zelfregulerend leren bestaat uit een complex geheel waarbij verschillende gebieden bij elkaar komen, waaronder onderzoek naar cognitie, probleemoplossend vermogen, besluitvorming, metacognitie, conceptuele verandering, motivatie en wilskracht (Boekaerts & Corno, 2005). Pintrich (2000) kwam bij de vergelijking tussen de belangrijkste definities van zelfregulerend leren tot de conclusie dat elke definitie enigszins verschillende aspecten benadrukt. Zo benadrukt Corno (2001) de wilskracht binnen zelfregulerend leren, Winne (1995) de cognitie en McCaslin en Hickey (2001) juist de sociaal-culturele aspecten van zelfregulerend leren. Ondanks dat de nadruk op een ander gebied wordt gelegd zijn er wel overeenkomsten te vinden binnen de verschillende definities. Een eerste overeenkomst is dat in elke definitie in zekere mate beschreven staat dat leerlingen die zichzelf reguleren, actief en constructief betrokken zijn in hun eigen leerproces en dat ze hierbij als nodig hun gedachten, gevoelens en acties aanpassen om hun leren en motivatie te beïnvloeden (Boekaerts & Corno, 2005). Een tweede overeenkomst in de meeste modellen is dat er gesproken wordt over zelfregulerende activiteiten als bemiddelaar tussen persoonlijke en contextuele kenmerken en prestaties (Pintrich, 2000B). Dat wil zeggen dat het niet alleen culturele, demografische, persoonlijke of contextuele kenmerken van het klassenklimaat zijn die invloed hebben op prestaties, maar ook de mate van zelfregulatie van leerlingen van hun cognitie, motivatie en gedrag (Pintrich, 2000B). Als laatste wordt er in elke definitie gesproken over een doel, criterium, of een norm. Er wordt van uit gegaan dat er een soort doel, criterium of norm beschreven moet zijn waar leerlingen hun eigen leerproces mee kunnen vergelijken, zodat gekeken kan worden of ze de goede richting op gaan (Pintrich, 2004). Gebaseerd op deze gedeelde aspecten beschrijft Pintrich (2000) zelfregulerend leren als volgt:

> *"Self-regulated learning, or self-regulation, is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment"* (p. 453)

Deze definitie, die tevens dient als de theoretische basis van dit onderzoek, illustreert de complexiteit van het zelfregulerend leren, inclusief de componenten metacognitie, cognitie en motivatie als belangrijkste onderdelen. De controle en regulatie van cognitie gaat over de leerstrategieën en tactieken die leerlingen selecteren en toepassen (Pintrich, 2004). Het is van belang dat leerlingen bewust worden van hun voortgang ten aanzien van hun cognitieve doelen en deze kunnen monitoren om veranderingen te kunnen maken in hun leren (Pintrich, 2000B). Metacognitie gaat over het organiseren, monitoren en het evalueren van het leerproces gedurende het leren (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013). Het gaat hier om activiteiten die leerlingen helpen bij het plannen, het monitoren, het reguleren en wijzigen van hun leerproces (Pintrich, 2004).

Talrijke studies hebben aangetoond dat zelfregulerend leren leidt tot succes binnen en buiten de school. Zo geven Jarvela en Jarvenoja (2011) en Zimmerman (2008) aan dat zelfregulering essentieel is binnen een leerproces. Het kan leerlingen helpen betere leergewoontes aan te nemen, studievaardigheden te versterken (Wolters in Zumbrunn et al., 2011), en helpt bij het evalueren van hun academische vooruitgang (De Bruin, Thiede & Camp, 2011). Daarnaast geeft Pintrich (2000B) aan dat leerlingen die zelfregulerende strategieën vertonen, beter leren en een hogere motivatie hebben om te leren. Dit wordt beaamd door Zimmerman (2002) die aangeeft dat zelfregulatie leerbaar is en kan leiden tot hogere motivatie en prestaties van leerlingen. Zelfregulerend leren is dan ook een belangrijk educatief doel geworden. Hoewel zelfregulerend leren wordt beschouwd als een zeer belangrijke vaardigheid, hebben veel leerlingen problemen met het reguleren van hun eigen leren (Zimmerman, 2002). Ondanks dat leerlingen in de meeste gevallen hun leren niet spontaan of effectief reguleren (Schneider, 2008), wijst onderzoek uit dat zelfregulerend al in de basisschool bevorderd kan worden door hier expliciet mee te oefenen binnen een omgeving die leerlingen de mogelijkheid biedt om hun eigen leren te reguleren (Dignath & Büttner, 2008; Schneider, 2008; Zimmerman, 2002). Daarnaast is zelfregulerend leren zeer belangrijk in de periode waarbij leerlingen overschakelen van een meer gecontroleerde omgeving, zoals het basisonderwijs naar een omgeving zoals het secundair onderwijs, waarin wordt verwacht dat ze meer zelfstandig kunnen werken (Dembo & Eaton, 2000; Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2011). Deze overgang is voor veel leerlingen vaak een enorme stap. Cleary en Zimmerman (2004) geven zelfs aan dat deze overgang vaak resulteert in een laag zelfbeeld en intrinsieke interesse in school taken.

Deze bevindingen onderstrepen het belang van zelfregulerend leren binnen het basisonderwijs. Binnen dit onderzoek zal de focus dan ook liggen op de bovenbouw van de basisschool (10-12 jaar), omdat op deze leeftijd kinderen de overgang van basisschool naar middelbare school zullen maken. Om zelfregulerend leren op de basisschool te implementeren, is het echter van belang om meer inzicht te krijgen in de zelfregulerende vaardigheden van kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs.

2.2: Zelfregulerende vaardigheden

Pintrich (2000, 2004) heeft een conceptueel raamwerk ontworpen waarbij zelfregulerend leren als interactie wordt beschouwd tussen cognitieve, metacognitieve en motivationele aspecten. Het raamwerk bestaat uit vier fasen: voorbereiding, planning & activering (1), monitoring (2), controle (3), reactie en reflectie (4) die worden ingezet binnen 4 domeinen: cognitie, motivatie/affectie, gedrag en context (Pintrich, 2000, 2004; Puustinen & Pulkkinen, 2001). Het raamwerk veronderstelt hierbij niet dat de fasen lineair geordend zijn; ze kunnen op elk moment binnen een taak gebruikt worden. Daarnaast zijn er situaties mogelijk waarin leerlingen niet alle fasen doorgaan. Als laatste is het ook mogelijk dat leerlingen de fasen tegelijkertijd gebruiken. Dit raamwerk is echter ontwikkeld voor het beoordelen van het zelfregulerend vermogen van universiteitsstudenten. Om het model toch in te zetten in de bovenbouw van de basisschool hebben Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) het model aangepast en vereenvoudigd voor deze doelgroep. Hierbij hebben ze raamwerk, zoals beschreven door Pintrich (2004), in stand gehouden en gekeken welke zelfregulerende vaardigheden van belang zijn voor leerlingen van de bovenbouw van het basisonderwijs. Figuur 1 geeft een overzicht van de opgenomen componenten door Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) en hun relatie met het door Pintrich (2000, 2004) ontworpen raamwerk in de laatste kolom.

Phases	**Areas of regulation** Cognition	Motivation/affect	Behavior	Context	Related components CP-SRLI and description
Forethought, planning, and activation	Target goal setting Prior content knowledge activation Metacognitive knowledge activation	Goal orientation approach Efficacy judgements Ease of learning judgements, perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation	Time and effort planning Planning for self- observation of behavior	Perceptions of task Perceptions of context	**Task orientation** - Analyzing task demands - Activation prior (content/ metacognitive) knowledge - Perceptions of task (task difficulty, interest) **Planning** - Strategic planning - Time planning **Motivation** - External regulation - Introjected regulation - Identified regulation - Intrinsic motivation. **Self-efficacy for self-regulated learning** - Judgements of capability to regulate learning and motivation
Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition (FOKs, JOLs)	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help	Monitoring changing task and context conditions	Monitoring - Awareness and monitoring of cognition, motivation, behavior and context/effort
Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation for managing motivation and affect	Increase/decrease effort Persist, give up Help-seeking behavior	Change or renegotiate task Change or leave context	**Learning strategies** - Rehearsal strategies - Elaboration strategies - Organizational strategies **Motivational strategies** - Self-reinforcement. - Positive self-talk - interest enhancement **Persistence** - persistence - concentration
Reaction and reflection	Cognitive judgements	Affective reactions	Choice behaviour	Evaluation of task Evaluation of context	**Self-evaluation** - evaluation of the learning outcomes - evaluation of the learning process - affective reactions

Figuur 1: opgenomen componenten door Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) en hun relatie met het door Pintrich (2000, 2004) ontworpen raamwerk. Herdrukt 'Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach' door van Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y., 2013, *Contemporary Educational Psychology, 38(4)*, P.411

Binnen het raamwerk van Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) zijn er verschillen zelfregulerende vaardigheden beschreven: taakanalyse, planning, motivatie (strategieën), zelf effectiviteit, monitoring, leer strategieën en zelfevaluatie.

Taakanalyse

Voorafgaand aan de uitvoering van een taak zal een zelfregulerende leerling de taak eerst analyseren, waarbij het van belang is om helder te krijgen wat de taakeisen zijn van de desbetreffende taak (Butler & Cartier, 2004). Naast het duidelijk krijgen van de taakeisen gaat de taakanalyse ook over het ophalen van eerdere inhoudelijke en metacognitieve kennis over zichzelf en de taak (Pintrich, 2004; van Hout-Wolters, Simons, & Volet, 2000). Het ophalen van deze voorkennis kan spontaan gebeuren, maar ook in een meer planmatige manier (Pintrich, 2000). Binnen de taakanalyse gebruiken leerlingen ook hun voorspellingsvaardigheiden (Meijer, Veenman, & van Hout-Wolters, 2006). Voorspellingsvaardigheden stellen leerlingen in staat om metacognitief op taakmoeilijkheden te anticiperen, waardoor ze gestaag aan moeilijke taken en sneller aan eenvoudiger taken kunnen beginnen (Desoete, 2008).

Planning

Tijdens het plannen denken leerlingen van tevoren na hoe, wanneer en waarom ze moeten handelen om hun leerdoelen te halen (Desoete, 2008). Een deel van het plannen gaat ook over tijdsmanagement. Hierbij gaat het om dat leerlingen beslissingen kunnen nemen over hoe zij hun inspanningen en de intensiteit van hun werk met betrekking tot de verschillende taken willen verdelen (Pintrich, 2000, 2004). Demetriou (2000) stelt dat het maken van een planning waarin strategieën en acties zijn verwerkt die nodig zijn om doelen te bereiken niet mogelijk is voor leerlingen onder de 9 jaar. Jolles (2016) beaamt dit en geeft aan dat kinderen in deze leeftijdscategorie veel moeite hebben met het plannen, regelen, controleren en kiezen. Dit benadrukt het belang van het creëren van een omgeving waarin leerlingen deze vaardigheid kunnen oefenen en toepassen.

Motivatie (strategieën)

Een groeiend aantal onderzoeken geven aan dat het gebruik van (meta) cognitieve strategieën door leerlingen niet alleen een kwestie is van een vaardigheid, maar ook van motivatie. Zo verwijst Wolters (2003) naar motivatie als de bereidheid van een leerling om deel te nemen aan een taak en deze vol te houden. De motivatie beïnvloed hierbij hun keuze, inspanning en doorzettingsvermogen met betrekking tot een bepaalde activiteit. Boekaerts (1997) geeft aan dat strategieën voor het reguleren van motivatie en strategieën voor het reguleren van cognitie nauw verwant aan elkaar zijn en in de praktijk in combinatie met elkaar worden gebruikt. Een leerling die erachter komt dat memoriseren niet werkt, kan bijvoorbeeld besluiten om op een andere manier te leren.

Hierbij is sprake van een verandering op metacognitief niveau. Tegelijkertijd zal de leerling zijn motivatie ook moeten reguleren om de inspanning vast te houden die nodig is om de (cognitieve) activiteit uit te voeren.

Een concept dat aansluit bij motivatie is het begrip zelf effectiviteit (self-efficacy). Specifiek voor zelfregulerend leren gericht verwijst dit naar het vertrouwen dat leerlingen hebben in zichzelf en in het inzetten van zelfregulerende leerstrategieën (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Leerlingen met een hoge zelf effectiviteit kiezen sneller er voor om actief mee te doen, werken harder, houden langer vol bij problemen en gebruiken sneller effectieve leer strategieën (Usher & Pajares 2008).

Monitoring

Zodra leerlingen met de taak bezig zijn is het van belang dat ze deze taak monitoren. Hierbij gaat het over het monitoren in welke mate er gewerkt wordt naar het gewenste doel (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013). Door het monitoren krijgt de leerling inzicht in hoeverre hij zijn werken bij moet stellen (Pintrich, 2000). Von der Linden, Schneider en Roebers (2011) geven aan dat leerlingen hun leerproces al kunnen monitoren vanaf het moment dat ze naar school gaan. Echter leidt het goed kunnen monitoren bij jonge kinderen niet direct tot het zelf reguleren van hun werk (Schneider, 2008).

Leerstrategieën

Een belangrijke vaardigheid binnen het zelfregulerend leren is het gebruik van leerstrategieën. Hierbij zijn verschillen strategieën te onderscheiden. Een van deze strategieën is de 'herhalingsstrategie' (rehearsal strategies) hierbij gaat het om simpele handelingen die leerlingen uitvoeren zoals het herhalen van woordjes. Deze strategie kan het best worden gebruikt voor eenvoudige taken zodat de kennis meegenomen kan worden in het werkgeheugen voor vervolg taken (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013). Een tweede belangrijke strategie binnen het zelfregulerend is de 'uitgebreide strategie' (elaboration strategies). Deze strategie wordt gebruikt om informatie betekenisvol te maken en om connecties te vormen tussen nieuwe en al bestaande informatie (Weinstein, Husman & dierking , 2000).

Als laatste wordt erbinnen zelfregulerend leren gesproken over de organisatorische strategie. Deze strategie wordt gebruikt bij het leggen van interne verbanden. Hierbij kan je denken aan handelingen als het sorteren van informatie of samenvatten (Weinstein et al., 2000). Binnen zelfregulerend leren zijn deze 3 vaardigheden onder te verdelen in twee hoofd strategieën oppervlakkige (herhaling) en diepgaande (uitgebreide & organisatorische) leerstrategieën.

Zelfevaluatie

Leerlingen zullen sneller in staat zijn om hun leren zelf te reguleren als zij hun werk zelfstandig kunnen evalueren (Zumbrunn et al., 2011). Met betrekking tot de evaluatie van de leerresultaten kunnen leerlingen kijken naar of ze hun taak volledig en correct hebben uitgevoerd (Desoete, 2008).

In het geval van evaluatie van het leerproces reflecteren leerlingen op de uitvoering van het plan, de gebruikte strategieën en de effectiviteit hiervan (Desoete, 2008).

Pintrich (2004) geeft aan dat het van belang is dat leerlingen zelfregulerende vaardigheden bezitten om hun leren te reguleren. In de basisschool kan dit worden bevorderd door hier expliciet mee te oefenen binnen een omgeving die leerlingen de mogelijkheid biedt om hun eigen leren te reguleren (Dignath & Büttner, 2008; Schneider, 2008; Zimmerman, 2002); maar hoe creëer je een omgeving waar dit kan en hoe begeleid je dit proces?

2.3: De rol van de leerkracht

Zimmerman (2002) stelt dat ondanks dat verscheidende onderzoeksresultaten het belang van zelfregulerend leren onderstrepen, er slechts enkele leraren zijn die leerlingen effectief voorbereiden om zelfstandig te leren. Leerlingen krijgen zelden keuzes met betrekking tot het uit voeren van schoolwerk, leraren moedigen leerlingen weinig aan om doelen te stellen voor hun leren en zelden worden leerlingen gevraagd om hun werk te evalueren (Zimmerman, 2002). Als eerste is het de taak van de docent om een leeromgeving te creëren waarin al het bovenstaande juist wel aanwezig is in het klaslokaal en vanzelfsprekend is. Binnen deze omgeving is het van belang dat leerlingen de mogelijkheid krijgen ervaring op te doen met complexe en betekenisvolle taken (Boekaerts, 1997). Als gevolg van een ondersteunende leeromgeving zal ook de zelfstandigheid, betrokkenheid en het metacognitief bewustzijn van leerlingen worden gestimuleerd (Perry & VandeKamp, 2000).

Binnen deze leeromgeving is het van belang dat docenten begeleide oefeningen creëren die leerlingen helpen met het oefenen van zelfregulerende vaardigheden (Lee, McInerney, Liem, 2010). Tijdens deze oefeningen verschuift de verantwoordelijkheid van het gebruiken van de zelfregulerende vaardigheden van de leraar naar de leerling (Zumbrunn et al., 2011). Tijdens dit proces krijgen leerlingen de gelegenheid om de vaardigheden zelfstandig te oefenen, wat uiteindelijk de autonomie kan versterken (Schunk & Zimmerman, 2007).

Binnen dit onderzoek zullen leerlingen zelf opdrachten ontwerpen aan de hand van 3 stappen gebaseerd op het raamwerk van Pintrich (2000,2004):

Stap 1: ontwerpen van de opdracht

Voorafgaand aan het ontwerpen van de taak analyseren leerlingen de doelen voor de les (Butler & Cartier, 2004). Tijdens deze stap zijn ze dus bezig met de taakanalyse. Daarna schrijven ze hun plan over hoe ze willen bewijzen dat ze de doelen hebben behaald (Desoete, 2008) en gaan ze aan de slag met het uitvoeren hiervan. Tijdens deze stap zijn de leerlingen dus bezig met plannen.

Stap 2: uitvoeren opdracht en beschrijven resultaten
Als tweede stap voeren leerlingen hun bedachte opdracht uit. Tijdens het uitvoeren van de opdracht verzamelen leerlingen bewijzen om het doel te behalen (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013).

Stap 3: reflecteren
Als laatste stap bekijken de leerlingen hun resultaten. Hierbij reflecteren ze zowel op de taak als het proces (Desoete, 2008).

Binnen deze manier van werken is het modellen erg belangrijk. Wanneer leraren hun eigen denkprocessen hardop uiten zijn leerlingen eerder geneigd om diezelfde processen beter te begrijpen en zelfstandig uit te voeren (Boekaerts & Corno, 2005).

Daarnaast is het van belang dat binnen een leeromgeving docenten aandacht hebben voor elke leerling en dat er aangesloten wordt bij hun individuele behoeftes en interesses. Leren betekenisvol en relevant maken voor je leerlingen is onmogelijk, tenzij je ze echt kent. Het gebruik maken van behoeftes en interesses van je leerlingen zorgt voor meer motivatie en betrokkenheid (Fullan, 2018). Daarnaast geven Pintrich en Zusho (2002) aan dat als leerlingen een grotere persoonlijke interesse in een onderwerp hebben en zij de activiteit als dusdanig nuttig beschouwen, ze eerder geneigd zijn om zelfregulerende vaardigheden te gebruiken.

Alle leerlingen hebben soms hulp nodig om opdrachten te begrijpen (Schunk, 2010). Sociale steun van leerkrachten en leeftijdsgenoten kan een belangrijke rol spelen als leerlingen leren om meer zelfregulerend te zijn (Zumbrunn et al., 2011). Een van de belangrijkste interventies die een docent kan doen binnen het bevorderen van zelfregulerend is dan ook het geven van feedback. Effectieve feedback bevat informatie over wat leerlingen goed hebben gedaan (Labuhn et al., 2010), wat ze moeten verbeteren en welke stappen ze hier in kunnen nemen om hun werk te verbeteren (Hattie & Timperley, 2007). Hattie en Timperely (2007) geven aan dat er verschillende niveaus zijn waarop feedback gegeven kan worden:

Taakniveau: Als eerst maken Hattie en Timperly (2007) onderscheid in feedback op taakniveau. Hierin gaat het om feedback over hoe een taak is afgerond en/of uitgevoerd. feedback op taak niveau is krachtiger wanneer het de leerling stimuleert bij het verwerven van goede oplossingsstrategieën en informatie biedt over gemaakt fouten of verkeerde aanpakken.

Procesniveau: feedback gericht op het procesniveau gaat over het geven van aanwijzingen in de vorm van (cognitieve) strategieën voor het maken van een taak. Feedback op procesniveau is het meest effectief wanneer leerlingen de opdracht wel al begrijpen, maar nog opzoek zijn naar een strategie die passend is.

Niveau van zelfregulatie: feedback gericht op zelfregulatie (zelfsturing) gaat over het informeren van leerlingen over manieren waarop zij de uitvoering van een taak kunnen plannen en bijhouden en evalueren. De terugkoppeling die je geeft helpt leerlingen bij het richten en vasthouden van de aandacht voor een bepaalde taak. Deze vorm van feedback is tevens nodig wanneer leerlingen een taak wel begrijpen en weten welke strategie ze kunnen gebruiken, maar nog moeite hebben om hun eigen gedrag te reguleren. Je kan hierbij denken aan leerlingen die moeite hebben met het vasthouden van aandacht of wanneer ze persoonlijke opvattingen hebben over zichzelf dat ze iets niet kunnen waardoor hun motivatie negatief wordt beïnvloed (self-efficacy)

Niet alleen kan feedback leerlingen helpen om hun prestaties te verbeteren (Brookhart, 2011). Het heeft ook sterke invloed op de motivatie van leerlingen (Wigfield, Klauda, & Cambria, 2010) en de mate van zelfregulering (Zumbrunn et al., 2011). Door effectieve feedback te geven weten leerlingen wat ze nog moeten doen en heeft dit sterke invloed op intrinsieke motivatie en taakbetrokkenheid (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004). Daarnaast heeft effectieve feedback sterke invloed op het doorzettinsgvermogen van leerlingen om een taak te voltooien (Bruning et al., 2004). Het is dan ook een zeer krachtige interventie die docenten kunnen gebruiken. Naast het geven van feedback als docent is het van belang dat leerlingen zichzelf ook feedback geven door naar hun taken en leerproces te kiijken en hierop te reflecteren. De inzichten en reflecties die leerlingen hieruit meenemen kunnen toekomstig gedrag beïnvloeden bij het uitvoeren van een nieuwe leertaak (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Leraren kunnen zelfevaluatie in de klas bevorderen door leerlingen te helpen met het monitoren van hun leerdoelen en gebruikte strategieën (Zimmerman, 2004). Een van de krachtigste manieren om dit te bewerkstelligen is het stellen van evaluerende vragen die leerlingen stimuleren om na te denken over hun werk (Hart, 1999).

HOOFDSTUK 3

Onderzoeksopzet

“ JE WEET ZELF WAT JE LEUK VINDT OM TE DOEN, EN ALS JE IETS DOET WAT JE LEUK VINDT DAN GA JE DAAR BE-TER DOOR PRESTEREN. ”

- Leerling groep 8

Binnen dit hoofdstuk zal de opzet van het onderzoek verhelderd worden. Per deelvraag zal er aandacht besteedt worden aan de volgende aspecten: onderzoeksgroep, onderzoeksinstrumenten, de procedure , relatie met theoretisch kader en de wijze van analyse. Deze deelvragen zullen leiden tot een antwoord op de volgende hoofdvraag

> *In welke mate draagt het betrekken van leerlingen (unit 1: groep 8) bij het ontwerpen van leeractiviteiten bij aan de ontwikkeling van zelfregulerend leren van deze leerlingen binnen het domein mens & natuur (thema's macht & regels en materie, tijd & ruimte)?*

3.1: Deelvraag 1

Deelvraag 1: Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (groep 8) met betrekking tot het gebruik van zelfregulerende vaardigheden?

3.1.1: Onderzoeksgroep

Deze deelvraag is gericht op de groep 8 leerlingen van unit 1. De enquête zal dan ook afgenomen worden met alle PO-leerlingen van unit 1(N=16). Hiiervoor is gekozen zodat er inzicht gekregen kan worden in de huidige stand van zaken van de gehele klas.

3.1.2: Onderzoeksinstrumenten

Om antwoord te kunnen geven op de vraag wat de huidige stand van zaken is bij de leerlingen uit unit 1 (PO) met betrekking tot zelfregulerend zal er gebruikt gemaakt worden van de CP-SRLI (Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory) vragenlijst (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013). In het theoretisch kader is te lezen dat deze vragenlijst gebaseerd is op het conceptuele model van Pintrich (2000,2004). Dit conceptuele model bestaat uit een kader van verschillende fases van regulering. De vier fases zijn:

1. Vooruitdenken, plannen en activeren (forethought, planning, and activation)
2. Monitoren (monitoring)
3. Controleren (control)
4. Reageren en reflecteren (reaction and reflection)

Het model van Pintrich (2000,2004) is in eerste instantie ontwikkeld voor het beoordelen van zelfregulerend leren van universiteitsstudenten. De doelgroep van het onderzoek van Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013), en tevens ook dit onderzoek, is de bovenbouw van het primair onderwijs. Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) hebben het model dan ook aangepast en vereenvoudigd voor deze doelgroep. Hierin is gekeken naar welke zelfregulerende activiteiten verwacht kunnen worden bij leerlingen-van het primair onderwijs.

De vragenlijst (CP-SRLI) bestaat uit 75 vragen en meet 15 variabelen, geoperationaliseerd in 9 schalen: taakanalyse, planning, leer strategieën (oppervlakkig en diepgaand), doorzettingsvermogen, monitoring, motivatie strategieën, zelfevaluatie (product en proces), motivatie (externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en intrinsieke motivatie) en Self-efficacy (regulatie en motivatie). De leerlingen kunnen op een vijfpuntsschaal aangeven hoe vaak zij iets doen ('1 = Nooit', '2 = bijna nooit', '3 = soms', '4 = bijna altijd', '5= altijd') of in hoeverre zij het eens zijn met een stelling ('1 = helemaal niet mee eens, '2 = niet mee eens, '3 = neutraal', '4 = eens', '5 = helemaal mee eens'). In het onderzoek van Vandevelde en Van Keer (2011) is de validiteit van de vragenlijst vastgesteld.

In bijlage 2 staat het overzicht van de relatie tussen de schalen van de CP-SRLI (inclusief sub schalen) en de structuur en concepten van het model van Pintrich (Vandevelde & Van Keer, 2011). De vragenlijst is opgebouwd doormiddel van schaalvragen. Schaalvragen zijn gesloten vragen waarbij het antwoord gekozen wordt op basis van een schaal met twee uiterste waarden en neutrale waarden (Van Der donk & Van Lanen, 2013). De volledige vragenlijst is terug te vinden in bijlage 3 van dit onderzoeksrapport.

3.1.3: Procedure

De CP-SRLI-vragenlijst zal via google formulieren, als voormeting, uitgezet worden in oktober 2018 onder 16 leerlingen unit 1 (groep 8). Door gebruik te maken van google formulieren kunnen leerlingen de vragenlijst individueel op hun laptop invullen. Voorafgaand aan de afname zullen de vragen doorgenomen worden om te controleren of leerlingen de vragen op de juiste wijze interpreteren en/of begrijpen.

3.1.4: Data-analyse

Op basis van analyse van de uitkomsten van de CP-SRLI-vragenlijst wordt de huidige stand van zaken bepaald van het gebruik van de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen van unit 1 (groep 8). De resultaten van de CP-SRLI-vragenlijst zullen in Excel geanalyseerd worden. Hierbij zullen de gemiddelde waardes en standaarddeviatie per schaal berekend worden. Deze gegevens zullen weer gegeven worden in een tabel. Hierdoor zal duidelijk worden wat de huidige stand van zaken is van de gehele groep (unit 1, groep 8). Uit analyse van de CP-SRLI-vragenlijst is gebleken dat de vragenlijst voor veel van de variabelen betrouwbaar is. Als criterium voor voldoende betrouwbaarheid bij experimenteel onderzoek wordt een Cronbach's alpha van $\alpha >= 0{,}60$ gehanteerd. In figuur 2 staan de subschalen, het aantal items per schaal, de Cronbach's alpha en voorbeelditems achter de schalen beschreven.

Figuur 2: Overzicht schalen, subschalen (aantal items), interne consistentie en voorbeelditems van de CP-SRLI-vragenlijst

Variable	Aantal Items (N)	α (Cronbach's alfa)	Voorbeelditem
Taakanalyse	5	0,45	Voordat ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Waarover gaat het? Wat weet ik er al over?'.
Planning	6	0,55	Bij een grote opdracht, begin ik enkele dagen van tevoren en doe ik elke dag een stukje.
Leerstrategieën			Tijdens het leren, probeer ik wat ik moet leren na te vertellen in mijn eigen woorden.
Oppervlakkige Leerstrategieën	4	0,44	
Diepgaande Leerstrategieën	9	0,78	
Doorzettingsvermogen	6	0,78	Tijdens mijn schoolwerk, werk ik aandachtig en laat ik me niet afleiden.
Monitoring	7	0,56	Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Heb ik nog genoeg tijd?
Motivatie strategieën	6	0,73	Tijdens mijn schoolwerk, denk ik aan redenen waarom het belangrijk is om het schoolwerk te doen.
Zelfevaluatie			Na het maken van mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Is het allemaal goed gegaan?'
productevaluatie	3	0,52	
procesevaluatie	4	0,35	
Motivatie			Ik doe mijn best voor school omdat ik me zou schamen als ik niet mijn best zou doen.
Externe regulatie	3	0,31	
Geïntrojecteerde regulatie	4	0,48	
Geïdentificeerde regulatie	4	0,61	
Intrinsieke motivatie	3	0,65	
Self-efficacy			Ik ben goed in volhouden tijdens het maken van mijn schoolwerk.
regulatie	7	0,85	
motivatie	4	0,80	

Bij de variabelen 'taakanalyse (α = 0,45)', 'oppervlakkige leerstrategieën (α = 0,44), ' product evaluatie (α = 0,52)', ' proces evaluatie (α = 0,35)', 'externe regulatie (α = 0,31), Geïntrojecteerde regulatie (α = 0,48)', 'planning (α = 0,55)' en monitoring (α = 0,56) is sprake van een beperktere betrouwbaarheid. Deze lage Cronbach's alfa is te wijten aan het relatief kleine aantal respondenten (N=16).

3.2: Deelvraag 2

Deelvraag 2: Hoe ziet het ervaren van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit door de ogen van de leerlingen van unit 1 (groep 8).

3.2.1: Onderzoeksgroep

Deze deelvraag is gericht op de groep 8 leerlingen van unit 1. Het semigestructureerd interview zal plaats vinden met alle leerlingen van unit 1 uit groep 8 (N=16). Hiervoor is gekozen zodat er inzicht gekregen kan worden over hoe eigenaarschap ervaren wordt in de gehele groep.

3.2.2: Onderzoeksinstrumenten

Om antwoord te kunnen geven op de vraag hoe het beleven van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit ziet door de ogen van de leerlingen van unit 1 (groep 8) zal er gebruik gemaakt worden van een semigestructureerd interview met beeld. In de deelvraag is specifiek gekozen voor de woorden 'door de ogen van', omdat het gaat over de mening van de leerling. Daarnaast helpt het interview ook beweegredenen, achtergronden en ervaringen boven water te krijgen (De Lange, et al., 2011).

Er is gekozen voor een semigestructureerd interview zodat de interviewer de leerlingen eerst op zijn gemak kan stellen, dit door voldoende tijd te nemen, en door een open en actieve luisterhouding (Delfos, 2000). Hierdoor ontstaat ook de mogelijkheid om tot een spontaan gesprek te komen, wat ertoe bij zal dragen dat de leerlingen zich vrij voelen om te delen. Tijdens het interview bestaat er dan ook nog ruimte om door te vragen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). Het interview is geschikt omdat de interviewer de respondent alle ruimte biedt om eigen meningen en ervaringen te delen, terwijl tegelijk er ook ordening is aangebracht, zodat er ook een vergelijking gemaakt kan worden met andere respondenten (Harinck, 2010).

Tijdens het interview zullen slechts twee vragen gesteld worden. Deze vloeien voort uit de definitie van eigenaarschap zoals Pintrich (2000, P453) deze definieert:

> *"An active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment"*

De vragen die tijdens het interview gesteld zullen worden zijn als volgt:

1. Ben jij verantwoordelijk voor je eigen leren (waar merk je dit aan)?
2. Hoe vind je het dat je zelf een opdracht mag ontwerpen om een leerdoel te halen?

3.2.4: Procedure

Het semigestructureerd interview zal afgenomen worden met alle leerlingen uit groep 8 (unit 1). Leerlingen zijn naar bekend met het begrip eigenaarschap (is tijdens de coachgesprekken besproken), en hebben ervaring met het praten over hun eigen leerproces. Door slechts twee vragen te stellen zal het interview niet meer dan 5 minuten in beslag nemen.

3.2.5: Data-analyse

De analyse van de data zal op een inductieve manier uitgevoerd worden zonder vooraf opgestelde codes of labels, maar op basis van de uitspraken van de leerlingen (Doorewaard, Kil, & van de Ven, 2016). Hiervoor is gekozen omdat vanaf voorhand niet duidelijk is welk beeld leerlingen hebben over eigenaarschap. Door op een inductieve wijze te analyseren is er de ruimte om codes toe te voegen aan achteraf vastgestelde betekenisvolle momenten. De interviews zullen opgenomen worden met zowel een videocamera als een audiorecorder en zullen letterlijk getranscribeerd worden. Het inductief fragmenteren en coderen zal gebeuren volgens de drie stappen beschreven door Boeije (2014). Hierbij zal gestart worden met het open coderen van het getranscribeerde interview waarbij labels (codes) aan de tekstfragmenten zullen worden toegevoegd. Na het open coderen zullen de tekstfragmenten axiaal gecodeerd worden. Hierbij zullen de codes met elkaar vergeleken worden en de bij elkaar horende codes zullen worden samengevoegd tot hoofdcodes. Hierna zal naar de samenhang gezocht worden binnen de hoofdcodes om categorieën en subcategorieën te vormen. In de laatste fase zal het selectief coderen plaats vinden. Hierbij zullen gelijkwaardige categorieën onder worden gebracht in overkoepelende thema's. Op basis van de codes, categorieën, subcategorieën en thema's van de getranscribeerde interviews zal een conclusie getrokken worden over hoe leerlingen eigenaarschap van hun eigen leerproces beleven.

3.3: Deelvraag 3

Deelvraag 3: Welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies ervaren leerlingen als ondersteunend ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren?

3.3.1: Onderzoeksgroep

Deze deelvraag is gericht op de groep 8 leerlingen van unit 1. Het semigestructureerd groepsinterview zal plaats vinden met alle leerlingen van unit 1 uit groep 8 (N=17). Hiervoor is gekozen zodat er inzicht gekregen kan worden in welke interventies door de leerlingen als ondersteunend zijn ervaren.

3.3.2: Materialen

Om beeld te krijgen van welke pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies leerlingen als ondersteunend ervaren ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren is gekozen voor een semigestructureerd groepsinterview (peer group). Hiervoor is gekozen omdat doordat verschillende respondenten gezamenlijk geïnterviewd worden, er interactie kan ontstaan, waardoor meer informatie boven de tafel kan komen dan in een individueel interview (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

Tijdens het interview zal de volgende vraag centraal staan:

> *Wat heb ik gedaan als leerkracht wat jou heeft geholpen in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?*

Om het interview te analyseren is er gekozen voor een analyskader, waarbij labels ontworpen zijn aan de hand van de volgende theoretische deelvraag:

> *Welke (vak)didactische vaardigheden (didactisch/pedagogisch)/kennis (pedagogical content knowledge) zijn van belang om als leerkracht in te zetten om leerlingen te begeleiden in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?*

Aan de hand van de labels zal onderzocht worden of de door de leerkracht ingezette vaardigheden (interventies) overeenkomen met welke interventies leerlingen als ondersteunend ervaren. In paragraaf 3.2.3 zal een toelichting gegeven worden van het analysekader.

3.3.3: Toelichting analysekader

Binnen deze paragraaf zal allereerst het analysekader toegelicht worden wat gehanteerd wordt bij het analyseren van deze deelvraag. In dit analysekader kunnen de resultaten van deze deelvraag worden weergegeven. Voor deze deelvraag is gekozen voor een analyse kader zodat de resultaten (ervaringen van leerlingen) vergeleken kunnen worden met de volgens literatuur effectieve interventies van leerkrachten. Aan de hand van het theoretisch kader zijn er tal van labels gemaakt (zie paragraaf 2.3).

Deze labels zijn interventies (vaardigheden) die docenten in kunnen zetten in de praktijk om zelfregulerend leren te ondersteunen. De labels zijn verwerkt in de linker kolom van het analysekader. De labels worden hieronder toegelicht zodat duidelijk is wat er binnen dit onderzoek onder verstaan wordt.

Toelichting labels analysekader

In het theoretisch kader zijn de interventies uiteengezet die een docent in kan zetten om in zijn klas zelfregulerend leren te ondersteunen. Het gaat hierbij als eerst om het creëren van een leeromgeving waarin dit mogelijk is. Binnen deze omgeving is het van belang dat leerlingen de mogelijkheid krijgen ervaring op te doen met complexe en betekenisvolle taken (Boekaerts, 1997). Hierbij is het belangrijk dat de docent ruimte creëert voor leerling om hieraan te werken. Binnen het bieden van deze ruimte is het belangrijk dat er begeleide oefeningen aanwezig zijn waar leerlingen mee kunnen oefenen om hun zelfregulerend vermogen te ontwikkelen (Lee, McInerney & Liem, 2010). Hierbij is het belangrijk dat de docent door middel van modelling laat zien hoe je dit soort oefeningen aan kan pakken (Boekaerts & Corno, 2005). Naast het geven van ruimte is het ook belangrijk dat de docent inspeelt op de behoeftes en interesses van leerlingen (Fullan, 2018; Pintrich & Zusho, 2002). Een van de belangrijkste interventies die een docent kan bieden is het geven van feedback. Dit kan door het geven van feedback op de taak, het proces of het niveau van zelfregulatie (Zumbrunn et al., 2011; Schunk, 2010; Labuhn et al., 2010; Hattie & Timperley, 2007). Als laatste is het van belang dat ook leerlingen naar hun eigen leerproces kijken en dat docenten momenten creëren waar leerlingen kunnen reflecteren (Zimmerman, 2004; Hart, 1999).

figuur 3: analyse kader deelvraag 3

Labels	Interview
Het creëren van ruimte (Boekaerts, 1997;Perry & VandeKamp, 2000;Schunk & Zimmerman, 2007).	
Begeleide oefeningen (Lee, McInerney, Liem, 2010; Zumbrunn et al., 2011)	
Modellen (Boekaerts & Corno, 2005)	
Inspelen op Interesses (Fullan, 2018;Pintrich & Zusho, 2002)	
Zorgen voor reflectie (Zimmerman, 2004;Hart, 1999)	
Geven van feedback op: (Zumbrunn et al., 2011;Schunk, 2010;Labuhn et al., 2010;Hattie & Timperley, 2007).	
Taak niveau	
Niveau van zelfregulatie	
Proces niveau	

3.3.4: Procedure

Het semigestructureerd groepsinterview zal afgenomen worden met alle leerlingen uit groep 8 (unit 1). Het interview zal plaats vinden in groepjes van 4/5 leerlingen. Hiervoor is gekozen omdat door gebruik gebruik te maken van grotere groepen er een kans ontstaat dat niet alle leerlingen zullen participeren (Gibson, 2007). Binnen dit interview zullen de jongens en meisjes apart geinterviewd worden. Dit omdat tieners een hoge interesse in het andere geslacht kunnen vertonen en dit de discussie af kan leiden (Green & Hogan, 2005). Het interview zal opgenomen worden met een audiorecorder.

3.3.5: Data-analyse

De resultaten die verkregen zijn vanuit het interview zijn kwalitatief. De analyse van de data zal op een deductieve manier uitgevoerd worden aan de hand van vooraf opgestelde labels. (Doorewaard, Kil, & van de Ven, 2016). De getranscribeerde interviews zullen aan de hand van de opgestelde labels gecodeerd worden en vervolgens in een overzicht schema geplaatst worden. Middels de codering wordt inzichtelijk gemaakt hoe leerlingen de handelingen van de docent ervaren.

3.4: Betrouwbaarheid, validiteit, ethische aspecten en planning

3.4.1: Betrouwbaarheid en validiteit

Binnen dit onderzoek is er op verschillende vlakken rekening gehouden met de betrouwbaarheid en de validiteit. Als eerst worden binnen dit onderzoek verschillende dataverzamelingsmethoden gecombineerd (theorieonderzoek, interviews, vragenlijsten, observaties). Naast dat er verschillende dataverzamelingsmethode gebruikt zijn, is er op deze manier ook rekening gehouden met triangulatie. Zo zijn theorieonderzoek, leerlingen en de leerkracht met elkaar verbonden. Binnen dit onderzoek is de rol van de leerkrachten goed te controleren, aangezien de onderzoeker en leerkracht een zijn.

Voor deelvraag 3 is er gebruik gemaakt van een gevalideerd instrument (Vandevelde & Van Keer, 2013). Uit de factoranalyse van de CP-SRLI-vragenlijst, uitgevoerd door Vandevelde en Van Keer (2013), blijkt daarnaast dat de factorstructuur van de vragenlijst onveranderlijk is voor het testen bij zowel jongens als meisjes. Daarnaast is de vragenlijst voorafgaand aan de afname met de leerlingen doorgenomen, om te controleren of zij de vragen en begrippen op dezelfde wijze interpreteren (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Ook is voor deze vragenlijst de Chronbach's alpha berekend. Hierbij is als criterium een Cronbach's alpha van $\alpha >= 0{,}60$ gehanteerd.

Voor onderzoeksvraag 2 is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview zonder vooraf opgestelde labels. Voorafgaand van het stellen van de vragen is het begrip 'eigenaarschap' en 'verantwoordelijkheid voor eigen leren' besproken. Daarnaast is er voor het opstellen van de vragen nagedacht over de constructvaliditeit.

Voor onderzoeksvraag 3 is gebruikt gemaakt van een groepsinterview. Ook bij dit interview is rekening gehouden met de constructvaliditeit. Daarnaast is er rekening gehouden met de grote en de indeling van de groepen. De resultaten hiervan geanalyseerd aan de hand van een vooraf opgestelde analysekader met labels aan de hand van de literatuur.

Als laatste geldt dat voor beide interviews er gebruik gemaakt is van opnameapparatuur (Van der Donk & Van Lanen, 2016) en de interviews af zijn genomen in een rustige ruimte zodat de geïnterviewde niet gestoord werden.

3.4.2: Ethische aspecten

Bij dit onderzoek wordt op verschillende manieren rekening gehouden met ethische aspecten. Als eerste zijn de collega's op onderwijsroute 10-14 geïnformeerd over mijn onderzoek. Om de privacy te garanderen wordt er in dit gehele onderzoek geen volledige voor-en achternamen gebruikt. Zo worden de leerlingen in dit onderzoek enkel en alleen benoemd met hun initialen. Verder is vooraf aan alle respondenten toestemming gevraagd en is uitgelegd wat dit voor hen betekent. Tijdens dit onderzoek zijn op verschillende momenten opnames gemaakt (audio & video). Na de interviews hebben de leerlingen de mogelijkheid gekregen om de opnames terug te kijken, om aan te geven of ze het hier tevreden mee zijn. In dit onderzoek zijn echter alleen de transcripties van deze opnames terug te vinden, dit om rekening te houden met gegevensbescherming (avg) van deze leerlingen.

3.4.2: Planning en tijdpad

Deelvraag	Onderzoeksinstrument	Onderzoeksgroep	Planning
Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (groep 8) met betrekking tot het zelfregulerend leren?	Om beeld te krijgen van de huidige stand van zaken bij leerlingen uit unit 1 (po) met betrekking tot het zelfregulerend leren wordt er gebruik gemaakt van de CP-SRLI (Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory) vragenlijst (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013).	De deelvraag is gericht op de PO-leerlingen van unit 1. De enquête zal dan ook afgenomen worden met alle PO-leerlingen van unit (N=16)	De enquête wordt afgenomen met de gehele groep op 3 oktober 2018
Hoe ziet het beleven van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit door de ogen van de leerlingen van unit 1 (groep 8).	Om beeld te krijgen van hoe eigenaarschap beleefd wordt door de ogen van de leerling is gekozen voor een semigestructureerd interview met beeld	De deelvraag is gericht op de PO-leerlingen van unit 1. het interview zal dan ook afgenomen worden met alle PO-leerlingen van unit (N=16)	Het interview zal plaats vinden op 13 november 2018
Welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies ervaren leerlingen als ondersteunend ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren?	Om beeld te krijgen van welke pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies leerlingen als ondersteunend ervaren ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren is gekozen voor een semigestructureerd groepsinterview (peer group).	De deelvraag is gericht op de PO-leerlingen van unit 1. het interview zal dan ook afgenomen worden met alle PO-leerlingen van unit (N=16)	Het groepsinterview zal plaats vinden op 11 december 2018

HOOFDSTUK 4

Resultaten

“ IK WIL HET DOEL OP HET NIVEAU: IN ONTWIKKELING HALEN ”

- Leerling groep 8

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de verschillende deelvragen. Dit gebeurt steeds op dezelfde wijze. Allereerst worden de resultaten weergegeven, daarna volgt er een analyse van de resultaten en tot slot wordt de deelvraag beantwoord.

4.1: Deelvraag 1

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 1:
Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (groep 8) met betrekking tot het gebruik van zelfregulerende vaardigheden.

4.1.1 Weergave van de resultaten:

Op basis van de resultaten van de ingevulde vragenlijst (CP-SRLI) werden de gemiddeldes per schaal berekend. Figuur 4 geeft een overzicht van deze gemiddeldes en de bijhorende standaarddeviaties.

Figuur 4: gemiddelde en standaarddeviatie van de zelfregulerende vaardigheden

Schaal	M	SD	N
Taakanalyse	3,34	1,11	16
Planning	3,19	1,20	16
Leerstrategieën			
Oppervlakkige Leerstrategieën	2,83	1,12	16
Diepgaande Leerstrategieën	2,83	1,07	16
Doorzettingsvermogen	3,41	0,91	16
Monitoring	3,13	1,10	16
Motivatie strategieën	3,26	1,22	16
Zelfevaluatie			
Productevaluatie	3,17	1,17	16
Procesevaluatie	2,98	1,08	16
Motivatie			
Externe regulatie	2,19	1,26	16
Geïntrojecteerde regulatie	3,09	1,39	16
Geïdentificeerde regulatie	3,25	1,15	16
Interne regulatie	2,60	1,09	16
Self-efficacy			
Regulatie	3,21	1,08	16
Motivatie	3,20	1,06	16

4.1.2 Analyse van de resultaten:

De resultaten van analyse worden per component gerapporteerd:

Taakanalyse

Bij de variabele 'taakanalyse' is sprake van een gemiddelde score van M= 3,34, op een 5 punt schaal. Dit betekent dat leerlingen soms tot bijna altijd hun taken analyseren voordat ze aan de taak beginnen.

Planning

Voor de variabele 'planning' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,19, op een 5 punt schaal. Dit betekent dat leerlingen soms tot bijna altijd hun taken plannen.

Leerstrategieën

De variabele 'leerstrategieën' bestaat uit 2 sub variabele: 'oppervlakkige-en diepgaande Leerstrategieën'. Opvallend hierbij is de gelijke score voor beide variabelen van M=2,83. Dit betekent dat leerlingen gemiddeld even vaak oppervlakkig als diepgaande leerstrategieën gebruiken.

Doorzettingsvermogen

Opvallend is de hoge score M= 3,41 voor de variabele 'doorzettingsvermogen'. Deze score laat zien dat de leerlingen niet zomaar opgeven bij een taak maar bijna altijd door zetten om de taak af te maken.

Monitoring

Voor de variabele 'monitoring' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,13 op een 5 punt schaal. Dit betekent dat leerlingen soms tot bijna altijd hun taken monitoren.

Motivatie strategieën

Voor de variabele 'motivatie strategieën' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,19, op een 5 punt schaal. Dit betekent dat leerlingen regelmatig hun taken reguleren gericht op motivatie.

Zelfevaluatie

De variabele 'zelfevaluatie' bestaat uit twee sub variabelen: product en procesevaluatie. Opvallend hierbij is het verschil tussen de gemiddelde scores tussen deze twee variabelen. Voor de variabele 'productevaluatie' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,17 en voor variabele 'procesvaluatie' is er sprake van een gemiddelde score van M = 2,98. Dit betekent dat leerlingen vaker hun taken evalueren op product niveau dan proces niveau.

Motivatie

De variabele 'motivatie' bestaat uit vier sub variabelen: externe regulatie, Geïntrojecteerde regulatie, Geïdentificeerde regulatie en interne reguliatie. Opvallend hierbij is het verschil tussen de gemiddelde scores:

- Voor de variabele 'externe regulatie' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 2,19;
- Voor de variabele 'geïntrojecteerde regulatie' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,09;
- Voor de variabele 'geïdentificeerde regulatie' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,25;
- Voor de variabele 'interne regulatie' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 2,60.

Opvallend hierbij is de hoge score voor de variabele 'geïdentificeerde regulatie'. Dit betekent dat leerlingen voornamelijk autonoom betrokken zijn en zich bewust zijn van het persoonlijke belang van een bepaalde uitvoering. Daarnaast blijkt uit de analyse dat leerlingen bijna nooit een taak uitvoeren vanwege een extern opgelegde reden zoals beloningen of straffen (externe regulatie)

Self-efficacy

De variabele 'self-efficacy' bestaat uit twee sub variabelen: 'self-efficacy regulatie' en 'self-efficacy motivatie'. Opvallend hierbij is de bijna gelijke score tussen deze twee variabelen. Voor de variabele 'self-efficacy regulatie' geldt dat er sprake is van een gemiddelde score van M = 3,21 en voor variabele 'self-efficacy motivatie' is er sprake van een gemiddelde score van M = 3,20.

4.1.3 Beantwoording van deelvraag:

Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (groep 8) met betrekking tot het zelfregulerend leren?

Uit de analyse van de vragenlijst blijkt dat leerlingen regelmatig gebruik maken van zelfregulerende vaardigheden. Hierbij valt op dat leerlingen veel doorzettingsvermogen hebben (M = 3,41), hun taken voorafgaand analyseren (M = 3,34) en hun taken ook op het niveau van motivatie kunnen reguleren (M = 3,26). Uit de analyse blijkt ook dat leerlingen vertrouwen hebben in zichzelf en in het inzetten van zelfregulerende vaardigheden (M=3,20). Daarnaast blijkt uit de analyse dat leerlingen bijna nooit of enkel soms gebruik maken van leerstrategieën (M = 2,83) en hun werk enkel soms op het proces evalueren (M=2,98).

4.2: Deelvraag 2

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 2:

Hoe ziet het ervaren van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit door de ogen van de leerlingen van unit 1 (groep 8).

4.2.1 Weergave van de resultaten:

Voor het beantwoorden van deze deelvraag zijn alle leerlingen uit groep 8 (unit 1) geïnterviewd. Dit interview is op een inductieve manier uitgevoerd (transcriptie interview zie bijlage 4). Het inductief fragmenteren en coderen heeft plaats gevonden volgens de drie stappen beschreven door Boeije (2014). Figuur 5 geeft een overzicht van de labels met daarbij de belangrijkste resultaten. Het volledige overzicht van alle gecodeerde fragmenten is te vinden bij bijlage 5.

figuur 5 overzicht van labels en fragmenten interview

Labels	Interview
Ervaren van vrijheid om zelf keuzes te maken	*"Ik vind het wel fijn dat je mag kiezen wat je wilt doen. Op andere scholen heb je verplichte dingen die je op verschillende tijden moet doen, maar als je hier er geen zin in hebt of eerst iets anders wilt doen dan kan dat. En dat is fijn!"* *"Ik vind het wel fijn dat je tijdens zelfstandig werken kan werken aan het gene wat jij op dat moment af moet maken."* *"Je mag eigenlijk je planning bepalen, je mag kiezen wanneer je wat doet en dat vind ik gewoon fijner werken."* *"Je kan zelf plannen wanneer je werk maakt, en hoeft dus niet per se hetzelfde in een lesuur."*
Ervaren van vrijheid om jezelf uit te dagen	*"Je kan je zelf daardoor uitdagen, door iets te doen wat je nog nooit eerder hebt gedaan."*
Ervaren van intrinsieke motivatie	*"Ja omdat je weet zelf wat je leuk vindt om te doen, en als je iets doet wat je leuk vindt dan ga je daar beter door presteren. Dat is bij mij zelf in ieder geval wel zo. Als iets ik saai vind dan wil ik het niet doen, en als iets leuk is dan wel."* *|Als je iets moeilijk vindt of niet leuk leukt dan kan je zelf een andere opdracht bedenken, die je wel leuk vindt!"*
Ervaren van vrijheid om zelf doelen te stellen	*"Ik vind het ook wel fijn, ik mag mijn eigen doelen stellen bijvoorbeeld als ik een PowerPoint wil maken en dan maak ik zelf daar doelen bij als "wat wil ik aan het eind van deze les behalen" en hoe kan ik dat het beste halen."*
Ervaren van moeilijkheid	*"Ja bijvoorbeeld je hebt geen idee wat je moet doen, dan vind ik het soms wel fijn dat er al een opdracht is. Maar soms vind ik het ook wel weer heel leuk dat ik zelf iets mag bedenken."* *"ja plannen vind ik wel moeilijk"*

4.2.2 Analyse van de resultaten:

In het interview komt als eerste naar voren dat leerlingen ervaren dat ze veel ruimte krijgen om zelf keuzes te maken. Volgens de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) is het krijgen van keuzes een van de vele bepalende factoren die van belang zijn binnen het ondersteunen van autonomie. In het interview wordt benoemd dat leerlingen ruimte ervaren om te kiezen wanneer, waar en hoe ze aan hun schoolwerk willen werken (Quaglia, 2017). Door het creëren van een leeromgeving waar het krijgen van keuzes vanzelfsprekend is zal de zelfstandigheid, betrokkenheid en het metacognitief bewustzijn van leerlingen ook gestimuleerd worden (Perry & Van de Kamp, 2000). Naast het krijgen van de ruimte om zelf keuzes te maken komt het ervaren van intrinsieke motivatie ook naar voren. Zo geven leerlingen aan door de ruimte die ze krijgen ze hun interesses kunnen verwerken in hun schoolwerk en hierdoor harder gaan werken; *'als je iets doet wat je leuk vindt dan ga je daar beter door presteren'.* Dit gegeven wordt beaamd door Fullan (2018) die aangeeft dat als leerlingen de ruimte krijgen om gebruik te maken van hun interesses dit zorgt voor meer motivatie en betrokkenheid bij leerlingen. Daarnaast geven Quaglia en Corso (2014) aan dat leren pas betekenisvol kan zijn zodra leerlingen gebruik kunnen maken van hun interesses en dromen. Tijdens de interviews kwam hierbij ook naar voren dat door de ruimte die leerlingen krijgen ze zichzelf ook uit kunnen dagen: *'Je kan je zelf daardoor uitdagen, door iets te doen wat je nog nooit eerder hebt gedaan.'*

Uit het interview blijkt dat het beleven van eigenaarschap ook terug te vinden is in de vrijheid die leerlingen ervaren om zelf doelen te stellen: '…maak ik zelf daar doelen bij als "wat wil ik aan het eind van deze les behalen" en hoe kan ik dat het beste halen'.. Leerlingen die doelen voor zichzelf stellen verbeteren sneller hun prestaties in het desbetreffende gebied en vertonnen een hogere mate van zelfeffectiviteit dan leerlingen die geen doelen stellen (Zimmerman, 2002). Als laatste komt in het interview ook naar voren dat leerlingen eigenaarschap en het krijgen van ruimte als moeilijk ervaren. Zo geven leerlingen aan dat ze soms vastlopen als ze geen opdracht kunnen bedenken of niet precies weten wat ze met tijdens het zelfstandig werken moeten doen. Hierbij is opvallend dat ondanks leerlingen het als lastig ervaren ze ook plezier vinden in de uitdaging ervan. Dit betekent dat de taakuitdaging is op juiste niveau ligt.

4.2.3 Beantwoording van deelvraag:

Uit de analyse van het interview blijkt dat leerlingen op verschillende manieren eigenaarschap van het eigen leerproces ervaren. Leerlingen ervaren eigenaarschap als eerst bij het krijgen van ruimte om zelf keuzes te maken. Daarnaast geven leerlingen aan dat door de ruimte die krijgen ze hun eigen interesses kunnen verwerken in hun schoolwerk. Hierbij geven ze aan dat ze hierdoor beter gaan presteren en ze zichzelf kunnen uitdagen. Ook geven leerlingen aan dat ze tijdens eigenaarschap ervaren omdat ze voor zichzelf doelen kunnen stellen. Het krijgen van eigenaarschap brengt ook het ervaren van moeilijkheid met zich mee. Zo geven leerlingen aan dat ze soms moeite hebben met het bedenken van opdrachten en het kiezen wanneer ze wat moeten doen.

4.3: Deelvraag 3

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op deelvraag 3:

Welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies ervaren leerlingen als ondersteunend ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren?

4.3.1 Weergave van de resultaten:

Voor het beantwoorden van deze deelvraag zijn alle leerlingen uit groep 8 (unit 1) geïnterviewd. Dit interview is op een deductieve manier uitgevoerd aan de hand van vooraf opgestelde labels. (Doorewaard, Kil, & van de Ven, 2016). De getranscribeerde interviews (zie bijlage 6) zijn aan de hand van de opgestelde labels gecodeerd en ingevuld in het analysekader. Figuur 6 geeft een overzicht van de labels met daarbij een greep uit de resultaten. Het volledige ingevulde analyse kader met alle alle gecodeerde fragmenten (N= 22) is te vinden in bijlage 7.

figuur 6: overzicht analysekader deelvraag 3

Labels	Interview
Het creëren van ruimte (Boekaerts, 1997;Perry & VandeKamp, 2000;Schunk & Zimmerman, 2007).	Omdat jij het koos, en nu mag je zelf dingen bedenken bij het onderwerp. De vrijheid die je krijgt. Alleen al dat we zelf opdrachten mochten bedenken was al fijn; de vrijheid!
Begeleide oefeningen (Lee, McInerney, Liem, 2010; Zumbrunn et al., 2011)	*Niet in interview naar voren gekomen*
Modellen (Boekaerts & Corno, 2005)	Je hebt mij geholpen met hoe ik Powtoon moet gebruiken!
Inspelen op Interesses (Fullan, 2018; Pintrich & Zusho, 2002)	Ik vind de onderwerpen echt geweldig. Als jij een leuk onderwerp bedenkt dan kan ik daar wel wat bij te verzinnen. Ik had aan het begin van het schooljaar niet echt interesse in mens & natuur, en nu vind ik het wel echt een leuk vak!
Zorgen voor reflectie (Zimmerman, 2004; Hart, 1999)	*Niet in interview naar voren gekomen*
Geven van feedback op: (Zumbrunn et al., 2011; Schunk, 2010; Labuhn et al., 2010; Hattie & Timperley, 2007).	
Taak niveau	Ja als wij hulp nodig hadden gaf je wel tips over als je het nou op deze manier aanpakt, misschien kom je dan verder. Dat heeft ook wel geholpen!
Niveau van zelfregulatie	Wij hadden eerst bedacht bij een les om iets met papier te doen, en toen heb jij tips gegeven om het anders aan te pakken.
Proces niveau	*Niet in interview naar voren gekomen*

4.3.2 Analyse van de resultaten:

In het interview komt als eerste naar voren dat leerlingen de ruimte die ze krijgen om zelf opdrachten als ondersteunend ervaren. Zimmerman (2002) geeft aan dat om zelfregulerend te stimuleren bij leerlingen het van belang is dat er een leeromgeving gecreëerd is waarbij leerlingen keuzes krijgen met

Als gevolg van een ondersteunende leeromgeving zal ook de zelfstandigheid, betrokkenheid en het metacognitief bewustzijn van leerlingen worden gestimuleerd (Perry & VandeKamp, 2000). Dit is ook wat blijkt uit het interview waar leerlingen aangeven dat door de ruimte die ze krijgen om zelf opdrachten te bedenken ze meer betrokken zijn en de lessen leuker vinden; 'door alle opdrachten die we zelf mogen bedenken, vind ik het wel leuk!'

Niet alleen het krijgen van de ruimte ervaren leerlingen als ondersteunend, ook het krijgen van feedback wordt benoemd. Uit het interview blijkt dat vooral feedback op taak en proces niveau als ondersteunend worden ervaren. Hierin gaat het om feedback over hoe een taak is afgerond en/of uitgevoerd en het geven van aanwijzingen in de vorm van (cognitieve) strategieën voor het maken van een taak (hattie & Timperly, 2007). In het interview geven leerlingen aan dat het geven van feedback ze geholpen heeft verder te komen in het ontwerpen en uitvoeren van de opdrachten. Daarnaast geven leerlingen ook aan dat ze het voordoen (Modellen) van bepaalde verwerkingsvormen als ondersteunend ervaren hebben: 'Je hebt mij geholpen met hoe ik Powtoon moet gebruiken!'. Wanneer leraren hun eigen denkprocessen hardop uiten zijn leerlingen eerder geneigd om diezelfde processen beter te begrijpen en zelfstandig uit te voeren (Boekaerts & Corno, 2005).

Als laatste geven leerlingen in het interview aan dat ze ook de gekozen onderwerpen als ondersteunend ervaren. Zo gaven leerlingen in het interview aan dat als de onderwerpen niet aansloten bij hun interesses dat ze dan minder snel opdrachten konden bedenken: *'als het over peren was gegaan dan had ik niet zo snel opdrachten kunnen bedenken'.*

Dit sluit aan bij wat Fullan (2018) benadrukt: het gebruik maken van behoeftes en interesses van je leerlingen zorgt voor meer motivatie en betrokkenheid.

4.3.3 Beantwoording van deelvraag:

Uit de analyse van de interviews blijkt dat leerlingen verschillende interventies als ondersteunend ervaren ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren. Leerlingen ervaren als eerst de gecreeerde ruimte als ondersteunend waar ze aangeven dat door simpelweg de ruimte aansluit bij hun behoeftes ze dit als ondersteunend ervaren. Daarnaast geven leerlingen aan dat ze tijdens het ontwerpen en uitvoeren van de opdrachten ze het krijgen van feedback op zowel taak als proces niveau als ondersteunend ervaren. Hierbij komt ook naar voren dat ze het aangereikt krijgen van nieuwe verwerkingsvormen in de vorm van modelling ook als ondersteunend ervaren. Als laatste blijkt uit de analyse van de interviews dat leerlingen de gekozen onderwerpen, die aansluiten bij hun interesses, ook als ondersteunend ervaren.

HOOFDSTUK 5

Conclusie, discussie & aanbeveling

“ IK VIND HET LASTIG ALS WE EEN STANDAARD OP-DRACHT HEBBEN, HET ZELF VERZINNEN IS LEUKER! ”

- Leerling groep 8

5.1: Conclusie

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag: '*In welke mate draagt het betrekken van leerlingen (unit 1: groep 8) bij het ontwerpen van leeractiviteiten bij aan de ontwikkeling van zelfregulerend leren van deze leerlingen binnen het domein mens & natuur (thema's macht & regels en materie, tijd & ruimte)*' is er gebruikt gemaakt van 6 deelvragen (3 theoretisch & 3 praktisch).

Zelfregulerend leren is een belangrijke vaardigheid binnen het levenslang leren (De Bruin, Thiede & Camp, 2011; Jarvela & Jarvenoja, 2011; Pintricht 2000B; Wolters, 2011; Zimmerman 2002, 2008). Op school is het van belang dat leerlingen hier expliciet mee oefenen binnen een betekenisvolle omgeving (Dignath & Büttner, 2008; Schneider, 2008; Zimmerman, 2002). Uit de resultaten van deelvraag 1 blijkt dat leerlingen voorafgaand aan het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten al regelmatig gebruik maakte van zelfregulerende vaardigheden. Zo blijkt uit de analyse van de vragenlijst (CP-SRLI) dat leerlingen veel doorzettingsvermogen hebben (M = 3,41), hun taken voorafgaand analyseren (M = 3,34) en hun taken ook op het niveau van motivatie kunnen reguleren (M = 3,26). Uit de analyse blijkt ook dat leerlingen vertrouwen hebben in zichzelf en in het inzetten van zelfregulerende vaardigheden (M=3,20). Daarnaast blijkt uit de analyse dat leerlingen voorafgaand aan het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten bijna nooit of enkel soms gebruik maken van leerstrategieën (M = 2,83) en hun werk enkel soms op het proces evalueren (M=2,98).

Boekaerts en Corno (2005) beschrijven dat leerlingen die zichzelf reguleren, actief en constructief betrokken zijn in hun eigen leerproces en dat ze hierbij als nodig hun gedachten, gevoelens en acties aanpassen om hun leren en motivatie te beïnvloeden. Het werken aan zelfregulerende vaardigheden vraagt dan ook eigenaarschap van leerlingen. Uit de resultaten van deelvraag 2 blijkt dat leerlingen op verschillende manieren eigenaarschap van het eigen leerproces ervaren. Leerlingen ervaren eigenaarschap als eerst bij het krijgen van ruimte om zelf keuzes te maken. Daarnaast geven leerlingen aan dat door de ruimte die krijgen ze hun eigen interesses kunnen verwerken in hun schoolwerk. Hierbij geven ze aan dat ze hierdoor beter gaan presteren en ze zichzelf kunnen uitdagen. Ook geven leerlingen aan dat ze eigenaarschap ervaren omdat ze voor zichzelf doelen kunnen stellen. Aan de hand van de resultaten van deelvraag 3 blijkt dat de interventies die leerlingen als ondersteunend ervaren ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren hier mee overeenkomen. Leerlingen ervaren als eerst de gecreëerde ruimte als ondersteunend waar ze aangeven dat door simpelweg de ruimte aansluit bij hun behoeftes ze dit als ondersteunend ervaren. Daarnaast geven leerlingen aan dat ze tijdens het ontwerpen en uitvoeren van de opdrachten ze het krijgen van feedback op zowel taak als proces niveau als ondersteunend ervaren. Hierbij komt ook naar voren dat ze het aangereikt krijgen van nieuwe verwerkingsvormen in de vorm van modelling ook als ondersteunend ervaren. Als laatste blijkt uit de resultaten van deelvraag 3 dat leerlingen de gekozen onderwerpen, die aansluiten bij hun interesses, ook als ondersteunend ervaren.

Uit dit onderzoek is gebleken dat als leerlingen zelf leeractiviteiten ontwerpen en uitvoeren leerlingen werken aan zelfregulerende vaardigheden die voorafgaand aan dit onderzoek enkel soms tot weinig inzet werden (zie 4.1: deelvraag 1). Zo maken leerlingen tijdens het zelf ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten gebruik van:

- Doel & taak analyse (Butler & Cartier, 2004) om hun opdracht te koppelen aan de doelen;
- Plan vaardigheden om hun opdrachten te plannen (Desoete, 2008);
- Monitoringsvaardigheden om in de gaten te houden in welke mate er gewerkt wordt naar het gewenste doel (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013);
- Zelfevaluatie vaardigheden waar leerlingen reflecteren op zowel de taak als het proces (Desoete, 2008);
- Leerstrategieën om op verschillende manieren informatie te verwerken (Weinstein et al., 2000);

Daarnaast is uit dit onderzoek gebleken dat leerlingen ervaren dat hun motivatie toeneemt wanneer ze de ruimte krijgen om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren. Zo geven leerlingen aan dat door de ruimte die docent heeft gecreëerd ze hun eigen interesses kunnen verwerken in hun schoolwerk. Hierbij geven ze aan dat ze hierdoor beter gaan presteren en ze zichzelf kunnen uitdagen. Leerlingen leren door het zelf ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten dan ook gebruik te maken van zelfregulerende vaardigheden binnen een betekenisvolle omgeving.

5.3: Discussie

Zimmerman (2000) en Boekaerts (1999) geven aan dat om tot een succesvolle implementatie van zelfregulerende vaardigheden te komen het noodzakelijk is dat leerkrachten voldoende kennis en begrip hebben. Binnen dit onderzoek is de rol van de leerkrachten goed te controleren, aangezien de onderzoeker en leerkracht een zijn. Het theoretisch kader sluit goed aan op de (praktische) deelvragen waardoor resultaten vanuit de theorie en praktijk met elkaar verbonden konden worden. De interviews in deelvraag 2 en 3 zijn naar tevredenheid afgenomen; door alle leerlingen (N=16) te interviewen is er veel data verzameld. Een kanttekening kan gemaakt worden bij deelvraag 2, waar in het interview de volgende vraag is gesteld: hoe vind je het dat je zelf een opdracht mag ontwerpen om een leerdoel te halen? Ondanks dat deze vraag gesteld werd om erachter te komen hoe leerlingen eigenaarschap ervaren is deze vraag ook op te vatten als een vraag over motivatie. Uit het interview bleek dat sommige leerlingen de vraag inderdaad zo opvatten.

Daarnaast zijn er tijdens het onderzoeksproces nog een aantal andere mogelijke verbeter punten van het huidige onderzoek aan het licht gekomen. Zoals te lezen in de aanleiding en onderzoeksdoelstelling zijn leerlingen binnen dit onderzoek gestart met het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten. Dit door elke les te starten met de leerdoelkaart voor het desbetreffende onderwerp en hierin samen met de gehele klas te kijken naar de vraag: hoe kan jij bewijzen dat jij dit doel hebt behaald? Tijdens de verschillende lessen binnen dit onderzoek hebben leerlingen, net zoals de docenten, nagedacht over wat voor leer activiteiten er te bedenken zijn bij de verschillende doelen. Dit onderzoek heeft zich specifiek gericht op het betrekken van leerlingen in het ontwerpen van leeractiviteiten waarin gekeken is naar wat dit doet met de ontwikkeling van het zelfregulerend leren van deze leerlingen. Dit hebben leerlingen gedaan in de periode van september tot december. Deze manier van werken verdiend dan ook een continuering om tot een volledig inzicht te komen ten aanzien van de ontwikkeling van zelfregulerend leren van deze leerlingen. Tevens is er door deze korte periode ervoor gekozen om geen nameting plaats te laten vinden binnen dit onderzoek door middel van de CP-SRLI vragenlijst. Door het afnemen van de nameting zal in kaart gebracht kunnen worden of leerlingen door het ontwerpen en uitvoeren van zelfbedachte leeractiviteiten meer gebruik maken van zelfregulerende vaardigheden ten opzichte van de nulmeting. Door de relatief korte periode waar dit onderzoek in plaats heeft gevonden zal hier geen significant verschil te zien zijn. De nameting zal dan ook plaats vinden buiten dit onderzoek.

5.3: Aanbeveling

Aan de hand van de onderzoeksresultaten, in combinatie met de tekortkomingen van het onderzoek, kunnen de volgende vervolgstappen voor volgend onderzoek aanbevolen worden:

Uit de literatuurstudie is gebleken dat zelfregulerend leren zeer belangrijk is voor succes binnen en buiten school (De Bruin, Thiede & Camp, 2011; Jarvela & Jarvenoja, 2011; Pintricht 2000B; Wolters, 2011; Zimmerman 2002, 2008). Internationaal onderzoek heeft zich de afgelopen jaren voornamelijk gefocust op het middelbaar en hoger onderwijs (Winne & Perry, 2000).

Echter wijst onderzoek uit dat zelfregulerend al in de basisschool bevorderd kan worden door hier expliciet mee te oefenen binnen een omgeving die leerlingen de mogelijkheid biedt om hun eigen leren te reguleren (Dignath & Büttner, 2008; Schneider, 2008; Zimmerman, 2002).

Toch heeft weinig onderzoek betrekking op de zelfregulerend leren van leerlingen op de basisschool. Hierop aansluitend is het feit dat onderzoek aangetoond heeft dat zelfregulerend leren door de meeste leerlingen niet automatisch ontwikkeld wordt (Boekaerts, 1997), er is echter weinig onderzoek naar de rol van leerkrachten gedaan. Het is dan ook van belang dat er onderzoek gedaan wordt naar de effecten van verschillende pedagogische en didactische interventies van docenten met betrekking tot het zelfregulerend leren.

Uit dit onderzoek is daarnaast gebleken dat leerlingen ervaren dat hun motivatie toeneemt wanneer ze de ruimte krijgen om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren. Zo geven leerlingen aan dat door de ruimte die ze krijgen ze hun eigen interesses kunnen verwerken in hun schoolwerk. Hierbij geven ze aan dat ze hierdoor beter gaan presteren en ze zichzelf kunnen uitdagen. In verder onderzoek zal er dan ook gekeken kunnen worden naar de groei van motivatie van leerlingen met betrekking tot het door leerling ontworpen en uitgevoerde leer activiteiten.

Als laatste vervolg stap (voor mijzelf) adviseer ik een longitudinaal onderzoek over een langere periode binnen het basisonderwijs. Van belang is om de effecten te kunnen meten van ten aanzien van verschillende aspecten: zelfregulerende vaardigheden (met het oog op de overstap naar de middelbare school), motivatie en leerkrachten handelen.

Op basis van dit onderzoek kunnen daarnaast de volgende aandachtspunten geven worden voor de praktijk:

- Wanneer de leerkracht sturing van het leerproces geleidelijk af laat nemen, leren leerlingen hoe het is om eigenaar te zijn van hun eigen leer proces (Boekaerts, 1997) (4.2: Deelvraag 2) . Aan het begin zal meer sturing nodig zijn zodat leerlingen leren wat er van ze gevraagd wordt, hierbij is het van belang dat de sturing altijd in overleg met de leerling gebeurt (Quaglia & Corso, 2014);

- Wanneer de leerkracht duidelijke doelen voor leerlingen beschreven heeft zal dit leerlingen helpen om opdrachten te ontwerpen. Hierbij is belangrijk dat de doelen in leerlingen taal en in verschillende niveaus beschikbaar zijn (Fullan, 2018);
- Wanneer de leerkracht leerlingen stimuleert om hun plan op te schrijven voordat ze aan het uitvoeren beginnen, kunnen leerlingen (en de leerkracht) op elk moment terugkijken en het plan en de uitvoering met elkaar vergelijken;
- Wanneer de leerkracht de leerlingen de ruimte geeft om zelf leeractiviteiten te ontwerpen is het van belang dat hier voldoende tijd voor vrij wordt gemaakt.; laat leerlingen bij elkaar en met elkaar kijken.
- Wanneer de leerkracht ruimte creëert om ontworpen leeractiviteiten te laten presenteren worden leerlingen gestimuleerd om na te denken over wat ze gedaan hebben, hoe het ging en wat en wat ze volgende keer anders willen doen (Desoete, 2008).
- Wanneer de leerkracht er voor zorgt dat de onderwerpen die behandeld inspelen op de interesses en behoeftes van leerlingen zal dit ervaring van motivatie bij de leerlingen verhogen (4.3: Deelvraag 3)
- Wanneer de leerkracht feedback geeft op zowel taak als proces niveau zal dit leerlingen verder helpen met het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten (4.3: Deelvraag 3)

Als laatste en misschien wel belangrijkste: durf leerlingen de ruimte te geven om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren en je zal versteld staan over de prachtige ideeën die ze hebben.

HOOFDSTUK 6

Nawoord

“OMDAT JIJ HET KOOS, EN NU MAG JE ZELF DINGEN BEDENKEN BIJ HET ONDERWERP. DE VRIJHEID DIE JE KRIJGT VIND IK FIJN. ”

- Leerling groep 8

Dit onderzoek heeft mij de net het zetje gegeven wat ik nodig had om mijn idee in de praktijk uit te voeren: het stoppen met het ontwerpen van leeractiviteiten (opdrachten) en dit door leerlingen laten doen. Gedurende dit onderzoek hebben leerlingen mij constant verbaasd en heb ik ingezien hoe goed leerlingen met verantwoordelijkheden om kunnen gaan. Dit begon al de eerste les toen leerlingen met ideeën kwamen die ik zelf nooit had bedacht tot aan de presentaties waar leerlingen precies konden benoemen hoe ze aan een doel hadden gewerkt, op welk niveau en wat ze volgende keer anders zouden doen. Daarnaast heeft door deze nieuwe manier van werken het mij als docent inzicht gegeven in dat als je leerlingen betrekt in het ontwerpen van onderwijs ze (zelfregulerende) vaardigheden zullen gebruiken die ze normaliter niet gebruiken; iets dat zowel bleek uit de literatuur als uit de praktijk. Naast dat door leerlingen zelf leeractiviteiten te laten ontwerpen en uitvoeren er een ontwikkeling plaats vindt in het gebruik van zelfregulerende vaardigheden heeft het mij ook inzicht gegeven in het feit dat de motivatie van leerlingen hier ook door groeit, iets waar ik graag nog verder onderzoek naar wil doen. Door de literaire verdieping heb ik nu meer inzicht in het proces rondom de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden, en het begeleiden van leerlingen hierin. Ook heeft het mij inzicht gegeven in het feit dat er zeer weinig (wetenschappelijk) onderzoek gedaan is naar de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden en de begeleiding hiervan voor basisschoolleerlingen. Ik zal dan ook graag meer onderzoek hiernaar gaan doen. Voor mijn beroepspraktijk heeft dit onderzoek bijgedragen dat de scheidslijn tussen leerlingen en leraar en leren en lesgeven minder is geworden; iets waar ik erg achter sta.

Het proces van het doen van onderzoek heb ik als zeer prettig ervaren. Het opzoek gaan naar literatuur en de praktijk hier aan koppelen is iets wat ik erg belangrijk vind. Door dit voor een lange periode te kunnen doen voor een specifiek onderwerp heb ik als zeer nuttig ervaren. Zoals eerder benoemd hoop ik dit onderwerp dan ook nog vast te houden voor vervolg onderzoek!

LITERATUURLIJST

Baarda, B., De Goede, M. & Kalmijn, M. (2007). Basisboek enquêteren. Houten: Noordhoff Uitgevers.

Boeije, H. (2014). Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. Learning and Instruction, 7, 161–186.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54, 199–231.

Brookhart, S. M. (2011). Grading and learning: Practices that support student achievement. Bloomington, IN: Solution Tree.

Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). Cognitive psychology and instruction (4th ed.) Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education Inc.

Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: A key to successful teaching and learning. Teachers College Record, 106, 1729–1758.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. Psychology in the Schools, 41, 537–550.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd edn., pp. 191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

De Bruin, A.B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2001). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children.
Journal of Experimental Child Psychology, 109 (3), 294-310.

De Jong Weissman, J., Van der Stad, B., Kolpa, D. & Robben, A. (2018). We gaan hier nooit meer weg. Van twaalf tot achttien, 2018(2), 12-15

Delfos, M.F. (2000). Luister je wel naar míj? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar. Amsterdam: SWP.

Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle level schools. The Elementary School Journal, 100, 473–490.

Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 209–254). San Diego, CA: Academic Press.

Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. Metacognition and Learning, 3, 189–206.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary

Doorewaard, H., Kil, A., & van de Ven, A. (2016). Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Amsterdam: Boom uitgevers.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2011). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14, 4–58.

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). Deep learning: engage the world change the world. Thousand Oaks, California: Corwin.

Gibson, F. (2007). Conducting focus groups with children and young people: Strategies for success. Journal of Research in Nursing, 12, 473–483.

Greene, S., & Hogan, D. (2005). Researching children's experiences: Exploring Children's Views through Focus Groups. London. Sage Publications.

Harinck, F. (2010). Basisprincipes praktijkonderzoek. Apeldoorn: Garant.

Hart, D. (1999). Opening assessment to our students. Social Education, 63, 343–345
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. Teachers College Record, 113(2), 350-374.

Jolles, J. (2016). Het tienerbrein. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self- regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self- evaluative standards Metacognition and Learning, 5 (2), 173-194.

Lange, R. de., Schuman, H., & Montesano Montessori, N.M. (2011). Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
Lee, J.Q., McInerney, D.M., & Liem, G.A. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. Contemporary Educational Psychology, 35 (4), 264-279.

Martin, J., & McLellan, A.-M. (2008). The educational psychology of self-regulation: A conceptual and critical analysis. Studies in Philosophy and Education, 27, 433–448.

Marzano, R. J., Scott, D., Boogren, T.H., & Newcomb, L. M. (2016). Motivating & inspiring students: Strategies to awaken the learner. Bloomington

McCaslin, M., & Hickey, D.T. (2001). Educational psychology, social contructivism, and educational practice: A case of emergent identity. Educational Psychologist, 36, 133–140.

Meijer, J., Veenman, M. V. J., & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). Metacognitive activities in text-studying and problem-solving: Development of a taxonomy. Educational Research and Evaluation, 12, 209–237.

Perry, N.E., VandeKamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that support Young children's development of self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 33, 821-843.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self- regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 385–407

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regu- lation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 249–284). San Diego, CA: Academic.

Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. Scandinavian Journal of Educational Research, 45(3), 269-286.

Quaglia, R., Corso, M., Fox, K., & Dykes, G. (2017). Aspire high: Imagining tomorrow's school today. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Quaglia, R.J. and Corso, M.J. (2014) Student Voice: The Instrument of Change. Corwin Press, Thousand Oaks.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation
Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. Mind, Brain, and Education, 2, 114–121.
Schunk, D. & Zimmerman, B. (2007). Influencing children's self-efficacy and self- regulation of reading and writing through modeling. Reading & Writing Quarterly, 23(1), 7-25.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. Educational psychologist, 40, 85–94.

Usher, E. R., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. Educational and Psychological Measurement, 68, 443–463.

Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). Praktijkonderzoek in de school. Bussum: Coutinho.

Van Hout-Wolters, B., Simons, R-J., & Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In R-J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), New learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (pp. 21–36).

Vandevelde, S., & Keer, H., van (2011). Studying primary school children's self-regulated learning.

Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. Contemporary Educational Psychology, 38(4), 407-427. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.09.002

Von der Linden, N., Schneider, W., & Roebers, C. M. (2011). The effects of summary production and encoding condition on children's metacognitive monitoring.
Metacognition and Learning, 6, 3–23.

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 728–750). San Diego, CA: Academic Press.
Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp.33-48). New York: Routledge.
Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. Educational Psycho- logist, 30, 173–187.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. Educational Psychologist, 38, 189–205.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41, 64–70.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. Contemporary Educational Psychology, 30, 397–417.

Zimmerman, B.J (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), pp. 166-183.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature. MERC.

BIJLAGEN

Bijlage 1: onderzoeksvoorstel

Aanleiding:

Context

De school waar dit onderzoek plaats zal vinden is een nieuwe innovatieve school gelegen in Zwolle genaamd 'onderwijsroute 10-14'. De school is gestart in september 2017 en het leerlingaantal ligt op 138 leerlingen (23 oktober, 2018). In Nederland wordt van kinderen verwacht dat ze na groep 8 een keuze maken voor een niveau en een middelbare school. Deze knip is ontstaan in 1874 door het kinderwetje van Van Houten. Op 10-14 ontmoeten basis- en voorgezet onderwijs elkaar juist; dit omdat volgens het team van 10-14 de knip onnatuurlijk is. Sommige delen van de hersenen van deze kinderen zijn hier simpelweg nog niet functioneel 'klaar' voor (Jolles, 2016); de kinderen in deze leeftijdscategorie zijn in de overgang naar de puberteit en worden hierdoor beïnvloed door het proces van het rijpen van de hersenen. In deze periode zijn kinderen concreet, opportunistisch en zien alleen de korte termijn consequenties. Daarnaast hebben kinderen in deze leeftijdscategorie veel moeite met het plannen, regelen, controleren en kiezen. Toch worden kinderen in deze leeftijdscategorie verplicht om een zeer belangrijke keuze te maken; het kiezen van een middelbare school en niveau (Jolles, 2016). Volgens het team van 10-14 doet een onderwijsroute waarbij kinderen van 10 tot 14 jaar bij elkaar zitten beter recht aan de ontwikkeling van deze jonge mensen (Weissman, Van der Stad, Kolpa & Robben, 2018). Niet alle kinderen zijn simpelweg klaar om op 12-jarige leeftijd te kiezen voor een niveau, maar het huidige onderwijssysteem dwingt ze daar wel toe. Door middel van 10-14 onderwijs wordt deze keuze uitgesteld tot klas 2. Samen met de docenten van Openbaar Onderwijs Zwolle (OOZ) en de studenten van Windesheim Teachers College (TC) is om deze reden onderwijsroute 10-14 ontworpen en wordt dit onderwijs sinds september 2017 gezamenlijk uitgevoerd.

Onderwijsroute 10-14 bestaat uit zelfstandige onderwijsunits (momenteel 2) met daar omheen het onderwijsteam wat bestaat uit vakexperts. Naast expert zijn sommige docenten ook coaches, waardoor elke leerling een eigen persoonlijke coach heeft. Elke Unit heeft 3 stamgroepen, waarbij leerlingen van het primair onderwijs en voorgezet onderwijs met elkaar de dag starten en eindigen. Gedurende de dag zijn er wel verschillen in de programma's voor het primair onderwijs en voorgezet onderwijs zodat de leerlingen aan hun eigen leerroutes kunnen werken. Deze leerroute is uitgewerkt in een persoonlijk leer-en ontwikkelplan dat de persoonlijke coaches samen met de leerlingen elke drie maanden evalueren en vaststellen. Deze manier van werken betekent dat er altijd gedifferentieerd wordt en elk kind op zijn eigen niveau kan werken. Doordat leerlingen op deze manier werken, en gecoacht worden, leren ze

leren ze zichzelf heel goed kennen. Naast dat een onderwijsroute an sich een innovatief concept is, ligt de innovativiteit vooral in de didactische keuzes die gemaakt zijn. Zo wordt er binnen 10-14 gewerkt aan grote complexe thema's. Zoals het thema energie waarbij vragen aan de orde komen als: wat zorgt ervoor dat voorwerpen bewegen en hoe moeten wij om gaan met de aarde? Of het thema binding waarbij vragen aan de orde komen als: wat zijn moleculen eigenlijk en hoe leven wij binnen de maatschappij samen? Door te werken binnen deze thema's worden leerlingen gestimuleerd en in gelegenheid gesteld om een kennisnetwerk te ontwikkelen. Deze thema's zijn gekoppeld aan drie 'vakken' waarin leerlingen de thema's verkennen: mens & maatschappij, mens & natuur, mens & cultuur.

Op 10-14 leren leerlingen zelf op onderzoek uit te gaan en mogelijke oplossingen te verkennen voor een probleem of uitdaging. Dit stimuleert leerlingen om creatief te denken, nieuwe verbindingen te leggen en zo tot inzichten en oplossingen te komen (Fullan, 2018). Op 10-14 wordt er gewerkt aan de hand van doelenkaarten. Het werken met leerlijnen en leerdoelkaarten kan het eigenaarschap bij leerlingen versterken (Marzano, 2016). Door te werken met leerdoelen wordt het voor leerlingen namelijk inzichtelijk wat ze moeten leren. Op 10-14 zijn de leerdoelkaarten geschreven in leerlingentaal; hierdoor kunnen de leerlingen precies zien wat ze moeten kennen en kunnen op een bepaald niveau. Deze niveaus zijn gebaseerd op het werk van Fullan (2018): beginnend, ontluikend, in ontwikkeling, gevorderd, bekwaam. De doelenkaarten worden gemaakt aan de hand van de leerdoelen van SLO en TULE. Door middel van het uitwerken van deze doelen op vijf verschillende niveaus wordt het voor de leerlingen inzichtelijk wat ze voor welk niveau moeten doen, en weten leerlingen wat ze moeten doen om door te ontwikkelen. De leerlingen krijgen deze doelen kaarten aan het begin van een periode, zo weten ze precies wat ze de komende 8 weken gaan leren. Omdat de leerlingen de doelenkaarten vanaf het begin al krijgen kunnen ze samen met hun coach beslissen of ze alle instructies moeten volgen of niet. Leerlingen die zelf kiezen of ze wel of geen instructie nodig hebben is een onderdeel van iets dat erg belangrijk is op 10-14: de stem van de leerling. Het gaat hierover het echt betrekken van leerlingen in het leerproces (Quaglia & Corso, 2014).

"We are talking about genuine and authentic student voice, where teachers ask for their student's opinions, listen – really listen – to what students have to say, and incorporate what they learn and students themselves into the leadership of their classrooms and school" (Quaglia & Corso, 2014, pp. 1-2).

Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld hun eigen doelen stellen, kiezen waar ze willen werken, en krijgen ze de ruimte om te werken vanuit interesses bij de verschillende lessen. Zoals hierboven beschreven bestaat 10-14 uit twee units. Dit onderzoek zal specifiek gericht worden op de leerlingen van groep 8 uit unit 1, specifiek tijdens de mens & natuur lessen. Deze groep bestaat uit 17 leerlingen (11 jongens, 6 meisjes). Deze groep heeft al een jaar 10-14 onderwijs gehad en heeft dus ervaring met de werkwijze van de school.

Promotiefilm 10-14, 2017-2018:
https://www.youtube.com/watch?v=DDIp1eYCnoc

Aanleiding

Op 10-14 wordt er, zoals hierboven beschreven staat, gewerkt met leerdoelkaarten. Naast dat het voor leerlingen zichtbaar wordt wat er in een periode behandeld gaat worden, wordt aan de hand van de leerdoelkaarten ook het onderwijs van 10-14 ontworpen. Ondanks dat leerlingen de ruimte krijgen om aan te geven wat ze graag willen leren binnen een thema, ligt het ontwerpen van het thema en hierin de leeractiviteiten geheel bij de docenten. Tijdens de mens & natuur lessen krijgen de leerlingen wel veel keuzevrijheid in de manier waarop ze de verschillende opdrachten willen uitvoeren, maar ook hier ligt het ontwerpen van de leeractiviteiten nog steeds bij de docent. In andere woorden: de docent bedenkt op welke manier leerlingen kunnen bewijzen of ze een leerdoel hebben behaald of niet. Wanneer leerlingen zelf leer activiteiten bedenken, creëer je een omgeving waarbij leerlingen het middelpunt zijn en actieve deelnemers zijn in hun eigen onderwijs (Quaglia, Corso, Fox & Dykes, 2017). Leerlingen zijn hierdoor betrokken bij wat ze leren, hoe ze leren, wanneer ze een leren en waar ze leren (Quaglia, Corso, Fox & Dykes, 2017).

Ook de leerlingen van groep 8 geven regelmatig tijdens de lessen aan dat ze andere ideeën hebben in plaats van de al bedachte leeractiviteit. Negen van de tien keer werkt iedereen alsnog aan de door de leerkracht ontworpen opdracht. Het gevolg hiervan is dat leerlingen minder vaak met ideeën zullen komen en simpelweg de opdrachten die gegeven zijn uitvoeren. Om meer recht te doen aan de verschillen en creatieve ideeën van leerling is het van belang dat hier ruimte voor is tijdens de lessen. Ook de vakleerkrachten en collega studenten beamen dit; ze geven aan dat ze inzien dat als leerlingen zelf activiteiten laat bedenken ze hier door veel zelfstandiger worden, iets dat perfect past binnen het onderwijs van onderwijsroute 10-14 waarbij leerlingen zelf aan het roer staan en iedere leerling een eigen leerlijn heeft. Daarnaast geven vakleerkrachten en collega studenten ook aan dat op deze manier de leeractiviteit echt het middel is om het leerdoel te behalen. Ook de onderzoekende houding die leerlingen hierbij ontwikkelen wordt genoemd.

Dit onderzoek richt zich op het betrekken van leerlingen bij het ontwerpen van leeractiviteiten. Dit door elke les te starten met de leerdoelkaart voor het desbetreffende onderwerp en hierin samen met de gehele klas te kijken naar de vraag: hoe kan jij bewijzen dat jij dit doel hebt behaald? Tijdens de verschillende lessen zullen de leerlingen, net zoals de docenten, nadenken over wat voor leer activiteiten er te bedenken zijn bij de verschillende doelen. Dit onderzoek richt zich specifiek op het betrekken van leerlingen in het ontwerpen van leeractiviteiten waar gekeken zal worden naar wat dit doet met de ontwikkeling van het zelfregulerend leren van deze leerlingen. Daarnaast zal in dit onderzoek ook gekeken worden naar een geheel nieuwe rol van de docent, die de activiteiten niet bedenkt, maar leerlingen begeleidt in het bedenken en uitvoeren hiervan.

Aan het eind van dit onderzoek zullen leerlingen in staat zijn om aan de hand van leerdoelen na te denken hoe ze deze kunnen behalen; dit nu in de klas met cognitieve leerdoelen als opstapje voor alle doelen die zullen komen.

Doelstelling

Het doel is om het zelfregulerend leren van leerlingen te ontwikkelen door het ontwerpen van de leeractiviteiten niet meer (geheel) door de leerkracht uit te laten voeren. Hierbij zal de sturing ten opzichte van het leerproces van de leerlingen afnemen aangezien de leerlingen zelf aan de hand van de opgestelde doelen leeractiviteiten mogen ontwerpen en uitvoeren.

Onderzoeksvragen en deelvragen :

Onderzoeksvraag:

In welke mate draagt het betrekken van leerlingen (unit 1: groep 8) bij het ontwerpen van leeractiviteiten bij aan de ontwikkeling van zelfregulerend leren van deze leerlingen binnen het domein mens & natuur (thema's macht & regels en materie, tijd & ruimte)?

Deelvragen

Theoretische deelvragen:

1. Wat wordt er in de literatuur verstaan onder het begrip van zelfregulerend leren met betrekking tot leerlingen zelf leeractiviteiten laten ontwerpen en uitvoeren?
2. Welke vaardigheden zijn essentieel om als leerling te in te zetten om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren?
3. Welke (vak)didactische vaardigheden(didactisch/pedagogisch)/kennis (pedagogical content knowledge) zijn van belang om als leerkracht in te zetten om leerlingen te begeleiden in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?

Binnen bovenstaande deelvraag wordt ook gekeken naar welk effect het hebben van eigenaarschap heeft op het leerproces van leerlingen. Dit omdat het bieden van ruimte voor eigenaarschap ook een didactische vaardigheid is van leerkrachten.

Praktische deelvragen:

1. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (groep 8) met betrekking tot het zelfregulerend leren?
2. Hoe ziet het beleven van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit door de ogen van de leerlingen van unit 1 (groep 8).
3. Welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies ervaren leerlingen als ondersteunend ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren?

Binnen bovenstaande deelvraag is ervoor gekozen om pedagogische en didactische interventies niet te splitsen in twee deelvragen. Dit omdat naar mijn idee in de praktijk pedagogiek en didactiek niet uit elkaar te halen zijn. Daarnaast wordt er in de Engelse literatuur gesproken over 'pedagogy' en 'pedagogical content knowledge' waarbij pedagogiek en didactiek beide onder vallen.

Theoretische verkenning

Bron 1: Hattie, J., Clarke, S. (2019). Visble learning feedback. London/New York: Routledge
Zoekstrategie: Op zoek naar literatuur over de vaardigheid: het geven van feedback als leerkracht.

Beschrijving, kwaliteit bron en relevantie:
Dit boek beschrijft een van de meest krachtige interventies binnen het onderwijs: het geven van feedback. Hierbij geven Hattie en Clarke (2019) antwoord op de vraag: waarom is het geven van feedback zo krachtig middel. In het boek beschrijven Hattie en Clarke (2019) verschillende onderwerpen rondom het geven van feedback die ze onderbouwen door onderzoek, theorieën en praktijkervaringen:

- De verschillende varianten van feedback
- Het belang van "surface, deep and transfer contexts"
- Feedback van leerlingen naar leekracht.
- Feedback van leerlingen naar leerlingen
- De kracht van feedback in de les
- Feedback na de les

Zo wordt er in het boek in gegaan wanneer welk soort feedback het meest effectief is. Hiervoor geven Hattie en Clarke (2019) verschillende 'levels' van leren. Het eerste level gaat over het geven van feedback op de taak, het tweede level over het proces en het laatste level focust specifiek op het zelfregulerend vermogen van leerlingen. Deze 3 levels van het geven van feedback is een vaardigheid die zeer belangrijk is voor leerkrachten en dan ook verwerkt zal worden in het theoretisch kader. Daarnaast wordt er ook in gegaan op het feit wanneer het het beste is om minder feedback te geven of juist te vertragen met het geven van feedback. Hier wordt ook ingegaan op de misconceptie dat het geven van feedback nog niet direct het ontvangen van feedback betekent. Naast het geven van feedback wordt er ook in gegaan op hoe docenten om gaan met het maken van fouten. Zo geven Hattie en Clarke (2019) aan dat als leerlingen een klaslokaal als 'mistakes friendly' ervaren hun inspanningen voor het leren vergroot. Het boek is zeer relevant omdat het in gaat op de vaardigheid van het geven van feedback op verschillende vlakken in verschillende contexten, en zal ook zeker verwerkt worden in mijn theoretisch kader.

Totaal 50 pagina's = 1,5 uur.

Bron 2: Quaglia, R., Corso, M., Fox, K., & Dykes, G. (2017). Aspire high: Imagining tomorrow's school today. Thousand Oaks, CA: Corwin.
Zoekstrategie: Op zoek naar literatuur over de kenmerken van een innovatieve school.

Beschrijving, kwaliteit bron en relevantie:
In het boek Aspire High, schetsen Quaglia, Corso, Fox en Dykes (2017) het beeld van de fictieve school 'Aspire high'. Dit door beste praktijken, onderzoek en duizenden gesprekken met docenten en leerlingen te bundelen. Het belangrijkste in de school is zonder twijfel de stem van de leerling; leerlingen zouden partner moeten zijn in het leerproces. Op Aspire high zien leraren zichzelf als leider van lerende, primair verantwoordelijk voor het begeleiden van het leerproces in plaats van enkel en alleen het overdragen van kennis. Het boek begint met een statement dat het onderwijs radicaal anders vormgegeven moet worden; niet het klaarstomen voor de fabriek (Robinson, in Quaglia, Corso, Fox en Dykes, 2017), maar kinderen helpen om echt hun plek te vinden in de maatschappij. Hierin moet worden heroverwogen wat er wordt geleerd, hoe er wordt geleerd en hoe leren getoetst wordt. Quaglia, Corso, Fox en Dykes (2017) geven aan dat docenten zich moeten ontbinden van oude denkwijzen die noch leerlingen, noch docenten recht doen voor wie ze zijn en wie willen worden. Het eerste hoofdstuk gaat over 'student as teachers' waar Quaglia, Corso, Fox en Dykes (2017) pleiten voor school waarin ook leerlingen de rol van leerkracht kunnen en mogen vervullen. Hierbij wordt kritisch benoemd dat leerkrachten nog steeds de belangrijkste rol hebben; naast de voor de hand liggende veiligheidskwesties, moeten leerkrachten nog steeds het werk van jongere onderwijzers aanmoedigen, inspireren, onderzoeken en beoordelen. Het gaat hierom dat studenten inspraak hebben op wat ze leren, hoe ze leren, wanneer ze leren en waar ze leren.
Het boek is zeer relevant voor dit onderzoek omdat het een beeld schetst van een school waarin leerlingen partner zijn van het leren. Binnen dit onderzoek zullen leerlingen aan de slag gaan met het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten: 'students as teachers' zoals Quaglia, Corso, Fox en Dykes (2017) dat aangeven.

Totaal 30 pagina's = 40 min

Bron 3: Francis, E. M. (2016). Now that's a good question! how to promote cognitive rigor through classroom questioning. Alexandria, Virginia: ASCD
Zoekstrategie: Op zoek naar literatuur over de vaardigheid: het stellen van vragen als leerkracht

Beschrijving, kwaliteit bron en relevantie:
In dit boek wordt in gegaan op een andere zeer belangrijke vaardigheid van docenten: het stellen van vragen. Hierbij wordt specifiek ingegaan op de vraag hoe je als docent door middel van vragen het diepe leren van leerlingen kan stimuleren. In het boek wordt in gegaan op het begrip 'Cognitive rigor'. Cognitive rigor wordt gemeten door de diepte en de omvang waarin leerlingen worden betrokken en uitgedaagd om hun verworven kennis te demonsteren en te communiceren.

Francis (2016) maakt in zijn boek de connectie tussen het stellen van vragen en twee verschillende modellen: de herziene taxonomie van bloom en Webb's Depth of Knowledge. De herziene versie van de taxonomie van bloom door Anderson en Krathwohl (2001) maakt als een van de weinigen taxonomieën onderscheid tussen de kennis (wat moet er geleerd worden?) met betrekking tot kennisverwerking (hoe kan het leren worden aangetoond?). Het model van Webb (2002) categoriseert juist de complexiteit of diepte van denken die nodig is om een vraag of taak te beantwoorden. In het boek worden verschillende soorten vragen besproken en wordt er gekeken naar de effecten hiervan:

1. Factual questions set the foundation for deeper learning?
2. How do good analytical questions deepen knowledge and thinking?
3. How do good reflective questions expand knowledge and thinking?
4. How do good hypothetical questions pique curiosity and creativity?
5. How do good affective questions promote differentiation and disposition?
6. How do good personal questions motivate students to learn?

Naar mijn idee is deze bron zeer relevant voor mijn theoretisch kader aangezien in het begeleiden van leerlingen met het ontwerpen en uitvoeren van leer activiteiten het stellen van de juiste vragen cruciaal is. Hierbij is belangrijk dat de vragen niet alleen op het proces gesteld worden maar ook op de inhoud. Voor dit laatste is dit boek zeer bruikbaar!

Totaal 65 pagina's = 1,5 uur.

Bron 4: Quaglia, R.J. and Corso, M.J. (2014) Student Voice: The Instrument of Change. Corwin Press, Thousand Oaks & nederlands vertaling: Quaglia, R.J. & Corso, M.J. (2017) Lef om te luisteren. Huizen: Pica.
Zoekstrategie: gezocht naar het betrekken van leerlingen in het leerproces.

Beschrijving, kwaliteit bron en relevantie:
Dit boek gaat in op het echt betrekken van leerlingen binnen hun eigen leerproces. Alleen al deze visie sluit perfect aan op mijn onderzoeksvraag waarbij leerlingen direct betrokken worden met het gene wat zij leren en hoe zit dit aan willen pakken. Quaglia en Corso (2014) gaan in hun boek in op het aspiratiemodel. Aspiraties omvatten hier het dromen over de toekomst en het doen in het heden. Quaglia en Corso (2014) geven in hun boek hiervoor 3 basisprincipes die aspiraties van leerlingen stimuleren:

- **Eigenwaarde:** leerlingen hebben gevoel van eigenwaarde als ze in zichzelf geloven, en denken in staat te zijn om echt iets te bereiken.
- **Betrokkenheid:** Leerlingen zijn betrokken binnen hun eigen leerproces als ze emotioneel, intellectueel en gedragsmatig hierin investeren.
- **Doelbewustzijn**: doelbewustzijn gaat specifiek over wat leerlingen willen zijn en wat ze willen doen.

In het boek 'student voice' geven Quaglia en Corso (2014) aan dat er 8 condities zeer belangrijk zijn om ruimte te bieden voor aspiraties van leerlingen. Voornamelijk de twee condities bij doelbewustzijn: leiderschap & verantwoordelijk, en durven handelen zijn zeer relevant voor dit onderzoek. Bij leiderschap en verantwoordelijkheid gaat het om dat alle leerlingen worden uitgenodigd om hun ideeën te uiten, beslissingen te nemen en de consequenties van hun keuzes te aanvaren. Quaglia en Corso (2014) geven aan dat leerlingen die zichzelf zien als leider en denken dat andere hen ook als een leider zien, zeer waarschijnlijk 4 keer meer aangeven dat zij zichzelf uitdagen om hun leerprestaties te verbeteren. Het vertrouwen om te durven handelen is een zeer belangrijke voorwaarden; het geeft namelijk aan in hoeverre leerlingen in zichzelf geloven.

In het boek wordt ingegaan op hoe je als docent de 8 condities kan ondersteunen en wat dit betekent voor het leerproces van leerlingen. Naar mijn idee zijn de manieren van ondersteunen cruciale vaardigheden die je als docent kan hebben om leerlingen te begeleiden in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten. Deze bron zal ik dan ook zeker verwerken in mijn theoretisch kader.

Totaal 80 pagina's = 2 uur.

Bron 5: Vandevelde, S., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. Contemporary Educational Psychology, 38(4), 407-427. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.09.002
Zoekstrategie: gezocht naar een meta-analyse van zelfregulerend binnen het primair onderwijs!

Beschrijving, kwaliteit bron en relevantie:
Het onderzoek "Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach" begint met een uitgebreide meta-analyse van het begrip zelfregulerend leren. Hierin wordt aangegeven dat het concept van zelfregulerend leren door de jaren heen steeds meer aandacht heeft gekregen en hierdoor verschillende modellen, concepten en definities zijn ontstaan. In het door Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) uitgevoerde onderzoek wordt de definitie van Pintrich (2000) als theoretische basis gebruikt:

"An active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment" (Pintrich, 2000, P. 453).

Het artikel gaat verder in op de voordelen van zelfregulerend waarbij aangegeven wordt dat verschillende studies hebben aangetoond dat zelfregulerend leren leidt tot succes binnen en buiten school (Artelt, Baumert, McElvany, & Peschar, 2003; Pintrich, 2004; Schunk, 2005; Winne, 2005; Zimmerman, 2002). Echter wordt ook de kritische noot gemaakt, waarbij aangegeven wordt dat hoewel zelfregulerend leren wordt beschouwd als een belangrijke vaardigheid ondervinden veel leerlingen moeite met het reguleren

van hun eigen leren. Verder geven Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) aan dat het bevorderen van zelfregulerend leren steeds belangrijker wordt in de periode waarin leerlingen wisselen van een meer gecontroleerde omgeving (basisonderwijs) naar een omgeving waarin verwacht wordt dat ze onafhankelijk kunnen werken.

Naast de effecten van zelfregulerend werken gaan Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) ook in op het conceptuele model van Pintrich (2000,2004). Het model bestaat uit een kader van verschillende fases van regulering. De vier fases zijn:

1. Vooruitdenken, plannen en activeren (forethought, planning, and activation)
2. Monitoren (monitoring)
3. Controleren (control)
4. Reageren en reflecteren (reaction and reflection)

Echter geven Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) aan dat het model van Pintrich (2000,2004) in eerste instantie ontwikkeld is voor het beoordelen van zelfregulerend leren van Universiteitsstudenten. De doelgroep van het onderzoek van Vandevelde, Van Keer en Rosseel (2013) is de bovenbouw van het primair onderwijs; het model is dan ook aangepast en vereenvoudigd voor deze doelgroep. Hierin is gekeken naar welke zelfregulerende activiteiten verwacht kunnen worden bij leerlingen van het primair onderwijs. In bijlage 1 vindt u een Overzicht van de relatie tussen de sub componenten van de CP-SRLI (inclusief subschalen) en de structuur en concepten van het model van Pintrich (Vandevelde & Van Keer, 2011). Aan het model hebben Vandevelde, van keer en Rosseel (2013) een vragenlijst gekoppeld. Doormiddel van deze vragenlijst kunnen de zelfregulerende vaardigheden van kinderen in kaart worden gebracht.

Dit artikel is zeer relevant; als eerste omdat het een uitgebreide beschrijving geeft van zelfregulerend leren onderbouwd met verschillende wetenschappelijke onderzoeken en als tweede het artikel een vragenlijst geeft die ingezet kan worden in de praktijk.

Totaal 16 pagina's = 30 minuten

Complete literatuurlijst theoretische verkenning:

Alexander, P.A. (2006). Psychology in learning and instruction. Columbus, OH: Prentice-Hal

Artelt, C., Baumert, J., McElvany, N., & Peschar, J. (2003). Student approaches to learning. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. Annual Review of Psychology, 64, 417-444. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823

Bolhuis, S., & Voeten, M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? Teaching and Teacher Education, 17, 837-855.

Deci E.L. & Ryan R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. Educational Psychology 25, p. 54-67. Cambridge: Academic Press.

Deci E.L. & Ryan R.M. (2006) Selfregulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination will? Journal of perso- nality, 74.

Francis, E. M. (2016). Now that's a good question!: how to promote cognitive rigor through classroom questioning. Alexandria, Virginia: ASCD

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). Deep learning: engage the world change the world. Thousand Oaks, California: Corwin.

Gulikers, J. & Baartman, L. (2017). Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? Eindrapport NRO-PPO overzichtsstudie.

Hattie, J. (2012). Visible Learning For Teachers: Maximizing Impact on Learning. London/New York: Routledge.

Koiter, E. (2016). Leer kinderen leren!: Een onderzoek naar de begeleiding van het ontwikkelen van metacognitieve leerstrategieën binnen het zelfregulerend leren bij leerlingen in groep 4 t/m 8 (Bachelorscriptie). Zwolle: Katholieke Pabo.

Marzano, R. J., Scott, D., Boogren, T.H., & Newcomb, L. M. (2016). Motivating & inspiring students: Strategies to awaken the learner. Bloomingt

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self- regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 385–407.

Quaglia, R.J. and Corso, M.J. (2014) Student Voice: The Instrument of Change. Corwin Press, Thousand Oaks.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. Educational psychologist, 40, 85–94.

Stichting Cedin (2016). Eigenaarschap van leren. Geraadpleegd op 1 oktober, 2018, via: http://www.cedin.nl/850/eigenaarschap-van-leren.html?qvld=13180431&qvCrc=fbKabncslpZiifv
Ten Cate, O., Snell, L., Mann, K., & Vermunt, J. (2004). Orienting Teaching Toward the Learning Process. Academic Medicine, 79(3), 219-228.

Van Beek, J. (2015). Teaching for student self-regulated learning: Studies in secondary vocational education. Groningen: Rijksuniversiteit.

Veen, W. (2017). Homo Zappiens and the need for the new education systems. Delft: University of technology.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation, 37(1), 3-14.

Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. Instructional Science, 33, 559–565.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41, 64–70.

Onderzoeksopzet

Deelvraag gericht op praktijk:	Onderzoekspopulatie & verantwoording	Beschrijving, inzet & theoretische verantwoording instrumenten (procedure)
Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen uit unit 1 (po) met betrekking tot het zelfregulerend leren	De deelvraag is gericht op de PO-leerlingen van unit 1. De enquête zal dan ook afgenomen worden met alle PO-leerlingen van unit (N=17). Hiervoor is gekozen omdat ik graag een huidige stand van zaken van de gehele klas wil. De vragenlijst is ontworpen voor kinderen van de bovenbouw van de basisschool, het instrument past dus goed bij de onderzoeksgroep. De vragenlijst beantwoorden duurt ongeveer 10-15 minuten en zal dan niet veel tijd in beslag nemen.	Vloeit voort uit de volgende theoretische deelvraag: - Wat wordt er in de literatuur verstaan onder het begrip van zelfregulerend leren met betrekking tot leerlingen zelf leeractiviteiten laten ontwerpen en uitvoeren? - Welke vaardigheden zijn essentieel om als leerling te in te zetten om zelf leeractiviteiten te ontwerpen en uit te voeren? Om beeld te krijgen van de huidige stand van zaken bij leerlingen uit unit 1 (po) met betrekking tot het zelfregulerend leren wordt er gebruik gemaakt van de CP-SRLI (Children's Perceived use of Self-Regulated Learning Inventory) vragenlijst (Vandevelde, Van Keer & Rosseel, 2013). De vragenlijst is speciaal ontworpen voor leerlingen van de bovenbouw van de basisschool en bestaat uit 75 vragen en is onderverdeeld in 15 subschalen. De vragen en subschalen zijn ontstaan op basis van het model van Pintrich (2000). Binnen dit model

		zijn de onderstaande sub schalen opgenomen: ‘taakanalyse’, ‘planning’, ‘motivatie’, ‘eigen effectiviteit’, ‘monitoring’, ‘leer- en motivatie strategieën’, ‘doorzettingsvermogen’ en ‘zelfevaluatie’ centraal. De vragenlijst is opgebouwd doormiddel van schaalvragen. Schaalvragen zijn gesloten vragen waarbij het antwoord gekozen wordt op basis van een schaal met uiterste waarden en een neutrale waarden (Van Der Donk & Van Lanen, 2013). Specifiek in deze vragenlijst is een De leerlingen kunnen op een vijfpuntsschaal aangeven hoe vaak zij iets doen (‘1 = Nooit’, ‘2 = bijna nooit’, ‘3 = soms’, ‘4 = bijna altijd’, ‘5= altijd’) of in hoeverre zij het eens zijn met een stelling (‘1 = helemaal niet mee eens, ‘2 = niet mee eens, ‘3 = neutraal’, ‘4 = eens’, ‘5 = helemaal mee eens’). Omdat de vragenlijst bestaat uit een aantal van tevoren bedachte schalen, hierdoor is het analyseren van de resultaten overzichtelijker (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). Hierdoor is het ook mogelijk om een gemiddelde te berekenen per schaal (Van der Donk & van Lanen, 2016), waardoor in een opslag de stand van zaken van de leerlingen van unit 1 (groep 8) te zien is.

Hoe ziet het beleven van eigenaarschap van het eigen leerproces er momenteel uit door de ogen van de leerlingen van unit 1 (PO).	De deelvraag is gericht op de PO-leerlingen van unit 1. Het interview zal dan ook afgenomen worden met alle PO-leerlingen van unit (N=17). De vragen in het interview gaan over het leren van de leerlingen zelf, en past dus goed bij de onderzoeksgroep. Aangezien het interview enkel uit twee vragen bestaat zal het interview ook niet te veel tijd in beslag nemen.	Om beeld te krijgen van hoe eigenaarschap beleefd wordt door de ogen van de leerling is gekozen voor een semigestructureerd interview met beeld. In de deelvraag is specifiek gekozen voor de woorden 'door de ogen van'. Hiervoor is gekozen omdat naast het antwoord van de leerling ook zijn/haar gezichtsuitdrukking hierbij te zien is. Daarnaast helpt het interview ook beweegredenen, achtergronden en ervaringen boven water te krijgen (De Lange, et al., 2011). Er is gekozen voor een semigestructureerd interview zodat de interviewer de leerlingen eerst op zijn gemak kan stellen, dit door voldoende tijd te nemen, en door een open en actieve luisterhouding (Delfos, 2000). Hierdoor ontstaat ook de mogelijkheid om tot een spontaan gesprek te komen, wat ertoe bij zal dragen dat de leerlingen zich vrij voelen om te delen. Tijdens het interview bestaat er dan ook nog ruimte om door te vragen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). Het interview is geschikt omdat hij de respondent alle ruimte biedt om eigen meningen en ervaringen te delen, terwijl tegelijk er ook ordening is aangebracht, zodat er ook een vergelijking gemaakt kan worden met andere respondenten (Harinck, 2010).

		Tijdens het interview zullen enkel twee vragen gesteld worden. Deze vloeien voort uit de definitie van eigenaarschap zoals Pintrich (2000, P453) deze definieert: '*'An active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment''* 1. Ben jij verantwoordelijk voor je eigen leren? 2. Hoe vind je het dat je zelf een opdracht mag ontwerpen om een leerdoel te halen?
Welke door de leerkracht ingezette pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies ervaren leerlingen als ondersteunend ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren?	De deelvraag gaat over het door de leerkracht ingezette pedagogische en didactische interventies. De leerkracht in dit geval ben ik zelf, voor deze deelvraag zal ik dan ook mijzelf onderzoeken. Dit zal ik doen een groepsinterview met mijn leerlingen. Hiervoor is gekozen zodat mijn handelen niet alleen bekeken wordt vanuit mijn zelf, maar juist door mijn leerlingen(N=17). De vraag voor de leerlingen zal gericht zijn op hoe zij mijn handelen ervaren hebben en sluit dus aan bij de onderzoeksgroep.	Vloeit voort uit de volgende theoretische deelvraag: 1. *Welke (vak)didactische vaardigheden(didactisch/pedagogisch)/kennis (pedagogical content knowledge) zijn van belang om als leerkracht in te zetten om leerlingen te begeleiden in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?* Om beeld te krijgen van welke pedagogische/didactische (pedagogical content knowledge) interventies leerlingen als ondersteunend ervaren ten aanzien van het bewerkstelligen van zelfregulerend leren is gekozen voor een semigestructureerd groepsinterview (peer

		group). Hiervoor is gekozen omdat doordat verschillende respondenten gezamenlijk geïnterviewd worden, er interactie kan ontstaan, waardoor meer informatie boven de tafel kan komen dan in een individueel interview (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Tijdens het interview zal de volgende vraag centraal staan: *Wat heb ik gedaan als leerkracht wat jou heeft geholpen in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?* Om het interview te analyseren is er gekozen voor een analyskader, waarbij labels ontworpen zullen worden aan de hand van de volgende theoretische deelvraag: *Welke (vak)didactische vaardigheden (didactisch/pedagogisch)/kennis (pedagogical content knowledge) zijn van belang om als leerkracht in te zetten om leerlingen te begeleiden in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?* Aan de hand van de labels zal onderzocht worden of de door de leerkracht ingezette vaardigheden (interventies) overeenkomen met welke interventies leerlingen als ondersteunend ervaren.

Planning

Week	Activiteit
Week 1: 3 – 9 september	Deskresearch
Week 2: *10 – 16 september*	Deskresearch
Week 3: *17 – 23 september*	**19 september:** les 1 - thema macht & regels
Week 4: *24 – 30 september*	Deskresearch
Week 5: *1 – 7 oktober*	**3 oktober**: Afnemen enquête (0 meting) **3 oktober:** les 2 - thema macht & regels
Week 6: *8 – 14 oktober*	**10 oktober:** les 3 – thema macht & regels **14 oktober:** inleveren onderzoeksvoorstel, draft
Week 7: 15 – 21 oktober	**17 oktober:** Les 4 - thema macht & regels - Hoe leren wij?
Week 8: *22 – 28 oktober* Herfstvakantie	**Hele week:** Verzamelen data (producten kinderen + enquête) **24 oktober:** inleveren onderzoeksvoorstel, final
Week 9: *29 – 4 november*	**31 oktober**: Les 5 - thema macht & regels
Week 10: *5 – 11 november*	**7 november**: Les 6 – materie, tijd & ruimte **7 november**: uitleggen interviews volgende week
Week 11*: 12 – 18 november*	**13 november:** interview met leerlingen (eigenaarschap) **14 november**: Les 7 – materie, tijd & ruimte
Week *12: 19 - 25 november*	**20 november:** interview met leerlingen (eigenaarschap) **21 november**: Les 8 – materie, tijd & ruimte
Week 13: *26 november – 2 december*	**27 november:** interview met leerlingen (eigenaarschap) **28 november**: Les 9 – materie, tijd & ruimte
Week 14: *3 – 9 december*	**Sinterklaas week**
Week 15: *10 – 16 december*	**11 december:** Interview Coach **12 december**: Les 10 – materie, tijd & ruimte
Week 16: *17 – 23 december*	**18 december**: Afnemen enquête (1-meting) **19 december**: Les 11 – materie, tijd & ruimte
Week 17: *24 – 30 december* Kerstvakantie	*Onderzoeksrapport schrijven*
Week 18: *31 december – 6 januari* Kerstvakantie	*Onderzoeksrapport schrijven*
Week 19: *7 – 13 januari*	*Onderzoeksrapport schrijven* **13 januari:** *inleveren onderzoeksrapport.*

FORMATIEVE BEOORDELING ONDERZOEKSVOORSTEL
STARTERS FEBRUARI 2014
LERARENOPLEIDING BASISONDERWIJS

Gegevens student	
Naam:	Daniel Kolpa
Studentnummer:	
Onderwerp:	
Naam PGO begeleider:	
Naam afstudeerbegeleider afstudeerstage:	

In te vullen door examinator Windesheim		**In te vullen door directeur[1] van de basisschool**	
Naam 1e examinator:		Naam en handtekening: Annelies Robben	
Naam 2e examinator:		Naam basisschool: Onderwijsroute 10-14	
Datum beoordeling en versie:		Datum beoordeling en versie: 12-11-2018	
Voldoende	Onvoldoende	**Akkoord**	

Toelichtende feedback examinator (verplicht veld)

1 In het huidige document wordt consequent gesproken over directie. Het is echter mogelijk (en toegestaan) dat de directeur wordt vervangen door een teamlid dat meer betrokken is bij het onderzoek van de student.

Toelichtende feedback directeur (optioneel veld)

1. Aanleiding & Doelstelling

Criterium	Akkoord?
De student beschrijft de aanleiding en verlegenheidssituatie vanuit verschillende perspectieven. Op basis van de aanleiding formuleert de student een doelstelling.	☒ Ja ☐ Nee

Bij 'NIET AKKOORD' ontbreken (een of meerdere van) de volgende punten of zijn ze onvoldoende uitgewerkt:

	Ontbreekt/Onvoldoende ***Opmerking: Alle onderdelen hieronder zijn aanwezig, maar let wel op dat je een héle uitgebreide aanleiding hebt geschreven. Het zou zo kunnen zijn dat dit gaat resulteren in téveel woorden. Dit wil ik meegeven als aandachtspunt. Ik vond het verder heel prettig leesbaar en ik krijg door deze beschrijving een goed beeld van de context. Het lijkt me een super interessant onderzoek en ik ben dan ook zeer benieuwd naar de resultaten!***
Er is een situatiebeschrijving van school en klas opgenomen.	✓
De verlegenheidssituatie wordt concreet beschreven vanuit verschillende perspectieven (bijv. de leerling, de leerkracht en de school)	✓

Er wordt aangegeven wat de (mogelijke) gevolgen zijn van deze verlegenheidssituatie	✓
Er wordt aangegeven wat er in de klas al voorhanden is op dit moment (methode, aanpak, afspraken) met betrekking tot de omgang met de verlegenheidssituatie.	✓
Het onderwerp en doelstelling van het onderzoek worden beschreven, evenals wat de verwachte opbrengsten zijn aan het einde van het onderzoek.	✓

In te vullen door directie:

Criterium	Akkoord?
Alle bovenstaande punten zijn door de student besproken met de directie. Conform deze bespreking is de informatie rond de aanleiding en doelstelling beschreven in het onderzoeksvoorstel.	☐ Ja ☐ Nee

2. Onderzoeksvraag + deelvragen

Criterium	Akkoord?
De onderzoeksvraag komt voort uit de aanleiding en doelstelling en wordt onderverdeeld in een aantal deelvragen.	☐ Ja ☒ Nee

Bij 'NIET AKKOORD' ontbreken (een of meerdere van) de volgende punten of zijn ze onvoldoende uitgewerkt:

	Ontbreekt/Onvoldoende
De onderzoeksvraag en de deelvragen zijn op bachelorniveau geformuleerd	✓
Onderzoeksvraag	
De onderzoeksvraag is passend bij de aanleiding en doelstelling van het PGO	✓
Er staat een vraagteken aan het einde van de zin.	✓
De onderzoeksvraag is open geformuleerd (in hoeverre; op welke manier; in welke mate, etc.)	✓
De onderzoeksvraag is afgebakend.	✓
De onderzoeksvraag is neutraal en helder geformuleerd (zonder aannames)	✓
De onderzoeksvraag bestaat uit 1 vraag en niet uit meerdere.	✓
De onderzoeksvraag vraagt om onderzoek in de praktijk : het is geen "weet-vraag" die je met theorie kunt beantwoorden.	✓

Deelvragen	
Deelvragen dragen bij aan het beantwoorden van de hoofdvraag.	✓
Woorden uit de onderzoeksvraag komen terug in de deelvragen.	In de deelvragen schrijf je over pedagogische en didactische interventies. Deze woorden zie ik niet terug in de onderzoeksvraag.
Er staat een vraagteken aan het einde van de deelvragen.	✓
De deelvragen zijn open geformuleerd (in hoeverre; op welke manier; in welke mate, etc.)	✓
De deelvragen zijn afgebakend.	✓
De deelvragen zijn neutraal geformuleerd.	✓
Elke deelvraag bestaat uit 1 vraag en niet uit meerdere.	Bij deelvraag 3 ga je op zoek naar de effectiviteit van pedagogische/ didactische interventies. Naar mijn idee zijn dit meerdere vragen in 1 deelvraag. Bedenk jezelf maar eens welke vragen je moet stellen om te kunnen bepalen of je interventie effectief is (ik zou zelf spreken over invloed, omdat effectiviteit niet te meten is middels dit onderzoek).

In te vullen door de directie:

Criterium	Akkoord?
De centrale vraagstelling in het PGO sluit aan op de vraag vanuit de school of de eigen praktijksituatie	☐ Ja ☐ Nee

3. Theoretische verkenning

Criterium	Akkoord?
De student verwerkt 5 literatuurbronnen (waarvan 1 internationaal).	☐ Ja ☐ Nee

Bij 'NIET AKKOORD' ontbreken (een of meerdere van) de volgende punten of zijn ze onvoldoende uitgewerkt:

	Ontbreekt/Onvoldoende
De literatuurbronnen dienen ter ondersteuning van de centrale begrippen	✓
De literatuurbronnen zijn relevant.	✓
De literatuurbronnen zijn actueel.	✓
De bronnen zijn verdiepend.	Zeker, mooie bronnen!
Er wordt een (korte) samenvatting van iedere literatuurbron gemaakt.	✓

Er wordt volgens APA-normen naar bronnen verwezen	✓
De literatuurlijst is volgens APA-normen opgesteld	✓

4. Onderzoeksopzet

Criterium	Akkoord?
De student maakt een haalbare en passende onderzoeksopzet en beschrijft per deelvraag (a) de onderzoekspopulatie, (b) de instrumenten, (c) de procedure en(d) de tijdsplanning.	☐ Ja ☐ Nee

Bij 'NIET AKKOORD' ontbreken (een of meerdere van) de volgende punten of zijn ze onvoldoende uitgewerkt:

	Ontbreekt/Onvoldoende
Er wordt een beschrijving en verantwoording gegeven voor de onderzoekspopulatie.	✓
Er wordt een beschrijving en een theoretische verantwoording gegeven van de instrumenten die worden gebruikt.	✓
Er wordt aangegeven hoe de instrumenten worden ingezet (procedure).	- Bij het lezen krijg wordt voor mij onvoldoende helder hoe jij de 'effectiviteit' van de interventie wilt meten. Naar mijn idee zou je dan een gelijke begin- en eindmeting moeten afnemen, zodat je de resultaten kunt vergelijken. Ik zie dit nu niet terug in je opzet. - Het wordt mij niet helder hoe je je interventie gaat beschrijven. Hoe maak je inzichtelijk welke relatie de interventie heeft met de antwoorden op je deelvragen en de literatuur? - Is 1 les filmen niet wat weinig om een representatie beeld te krijgen van de uitgevoerde interventies?
Er wordt een globale tijdsplanning gemaakt.	✓

Bijlage 2: CP-SRLI en model Pintrich

Overzicht van de relatie tussen de subcomponenten van de CP-SRLI (inclusief subschalen) en de structuur en de concepten van het model van Pintrich (Vandevelde & Van keer, 2011)

Schalen	Beschrijving	Fase	Gebied van regulatie	Gerelateerde concept model van Pintrich
Taakanalyse	Analyse taakeisen Activering voorkennis (inhoud/metacognitie) Perceptie van de taak (moeilijkheid, interesse)	Voorbereiding, doel en activering	Cognitie, motivatie/ affect	Doelen stellen Activering voorkennis Metacognitieve kennisactivering Gemak waarmee het leren wordt ingeschat/ perceptie van de taakmoeilijkheid Activering van interesse
Planning	Strategische planning	Voorbereiding, doel en activering	Cognitie, gedrag	Tijds- en inspanningsplanning
Motivatie	Externe regulatie Geïntrojecteerde regulatie Geïdentificeerde regulatie Intrinsieke motivatie	Voorbereiding, doel en activering	Motivatie, affect	Toepassing oriëntatie op doelen
Eigen effectiviteit	Beoordeling van competenties om het leren te reguleren Beoordeling van competenties om het motiveren te reguleren	Voorbereiding, doel en activering	Motivatie, affect	Beoordeling eigen effectiviteit
Monitoring	Bewustzijn en monitoren van kennis, motivatie, gedrag en context/ inspanning	Monitoring	Cognitie, motivatie, gedrag	Bewustzijn en monitoren van cognitie, motivatie en inspanning
Leerstrategieën	Oppervlakkige leerstrategie (herhalingsstrategie)	Controle	Cognitie	Selectie en aanpassing van strategieën voor het managen van leren, denken

	Diepgaande leerstrategie (uitgebreide- en organisatorische strategie)			
Motivatie-strategieën	Zelfbevestiging Positieve zelfpraat Vergroting interesse	Controle	Motivatie, affect	Selectie en aanpassing van strategieën voor het managen van motivatie en affect
Doorzettingsvermogen	Volharding	Controle	Gedrag	Vermeerderen/ verminderen van inspanning Volhouden, opgeven
Zelfevaluatie	Productevaluatie: Evaluatie van leeruitkomsten en gevoelsmatige reactie Procesevaluatie: Evaluatie van het leerproces en gevoelsmatige reactie	Reflectie	Cognitie, motivatie, gedrag	Cognitieve beoordeling Gevoelsmatige reacties

Bijlage 3: CP-SRLI vragenlijst

Wat doe jij VOOR je aan jouw schoolwerk begint?

Duid voor elke vraag aan hoe vaak je dit doet. Omcirkel op elke lijn één getal.

	Nooit 1	Bijna nooit 2	Soms 3	Bijna altijd 4	Altijd 5
1. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Waarover gaat het? Wat weet ik er al over?'. **[TK1]**	1	2	3	4	5
2. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Herken ik dit soort opdracht?'. **[TK2]**	1	2	3	4	5
3. Als ik een opdracht moet doen die ik al eens gedaan heb, vraag ik me af: 'Hoe heb ik het toen gedaan? Was dat een goede manier?'. **[TK3]**	1	2	3	4	5
4. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Wat vind ik er van (leuk, moeilijk, interessant, ...)?'. **[TK4]**	1	2	3	4	5
5. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal het mij lukken?'. **[TK5]**	1	2	3	4	5
6. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, plan ik wanneer ik de verschillende taken ga doen. **[PL1]**	1	2	3	4	5
7. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik wat ik eerst ga doen en wat ik daarna ga doen. **[PL2]**	1	2	3	4	5
8. Als ik mijn schoolwerk moeilijk vind, plan ik er meer tijd voor. **[PL3]**	1	2	3	4	5
9. Bij een grote taak of les, begin ik enkele dagen vooraf en doe ik elke dag een stukje. **[PL4]**	1	2	3	4	5
10. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, kijk ik hoelang ik zal werken. **[PL5]**	1	2	3	4	5
11. Voor ik begin aan mijn schoolwerk, denk ik na hoe ik te werk kan gaan en kies dan de beste manier. **[PL6]**	1	2	3	4	5

Wat doe jij TIJDENS het maken van jouw schoolwerk?

Duid voor elke vraag aan hoe vaak je dit doet. Omcirkel op elke lijn één getal.

	Nooit 1	Bijna nooit 2	Soms 3	Bijna altijd 4	Altijd 5
12. Tijdens het leren, lees of zeg ik alles opnieuw tot ik het ken. **[LSO1]**	1	2	3	4	5
13. Tijdens het leren, schrijf ik alles opnieuw tot ik het ken. **[LSO2]**	1	2	3	4	5
14. Tijdens het leren, dek ik een deel van de les af en probeer ik het op te zeggen. **[LSO3]**	1	2	3	4	5
15. Tijdens het leren, herhaal ik het tot ik het helemaal ken. **[LSO4]**	1	2	3	4	5
16. Tijdens het leren, probeer ik wat ik moet leren na te vertellen in mijn eigen woorden. **[LSD1]**	1	2	3	4	5
17. Tijdens het leren, maak ik een samenvatting. **[LSD2]**	1	2	3	4	5
18. Tijdens het leren, gebruik ik geheugensteuntjes of trucjes om iets beter te onthouden. **[LSD3]**	1	2	3	4	5
19. Ik zoek voorbeelden bij wat ik moet leren. **[LSD4]**	1	2	3	4	5
20. Ik maak zelf vraagjes en na het leren los ik deze vraagjes op. **[LSD5]**	1	2	3	4	5
21. Tijdens het leren, maak ik een schema of een mind map (woordenspin). **[LSD6]**	1	2	3	4	5
22. Tijdens het leren, duid ik de belangrijkste dingen aan of schrijf ik ze op. **[LSD7]**	1	2	3	4	5
23. Tijdens het leren, kijk ik wat belangrijk en wat minder belangrijk is. **[LSD8]**	1	2	3	4	5
24. Tijdens het leren, zoek ik naar de betekenis van moeilijke woorden. **[LSD9]**	1	2	3	4	5
25. Ook als ik liever andere dingen wil doen, begin ik aan mijn schoolwerk. **[DZ1]**	1	2	3	4	5
26. Ook als ik mijn schoolwerk moeilijk of saai vind, doe ik mijn best. **[DZ2]**	1	2	3	4	5
27. Ook als ik liever andere dingen wil doen, werk ik mijn schoolwerk af. **[DZ3]**	1	2	3	4	5
28. Ik hou vol tot mijn schoolwerk af is. **[DZ4]**	1	2	3	4	5
29. Tijdens mijn schoolwerk, werk ik aandachtig en laat ik me niet afleiden. **[DZ5]**	1	2	3	4	5
30. Als ik afgeleid ben tijdens mijn schoolwerk, probeer ik snel terug verder te werken. **[DZ6]**	1	2	3	4	5

	Nooit 1	Bijna nooit 2	Soms 3	Bijna altijd 4	Altijd 5
31. Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Lukt het goed op deze manier?'. **[MT1]**	1	2	3	4	5
32. Als ik merk dat iets niet lukt, probeer ik het op een andere manier aan te pakken. **[MT2]**	1	2	3	4	5
33. Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Begrijp ik nog alles?'. **[MT3]**	1	2	3	4	5
34. Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Heb ik nog genoeg tijd?'. **[MT4]**	1	2	3	4	5
35. Tijdens mijn schoolwerk, kijk ik tussendoor wat ik al gedaan heb en hoeveel ik nog moet doen. **[MT5]**	1	2	3	4	5
36. Tijdens mijn schoolwerk, volg ik mijn planning. **[MT6]**	1	2	3	4	5
37. Tijdens mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Wat vind ik moeilijk? Wat moet ik nog eens oefenen?'. **[MT7]**	1	2	3	4	5
38. Tijdens mijn schoolwerk, motiveer ik mezelf om verder te werken. **[MOTS1]**	1	2	3	4	5
39. Als ik het niet meer leuk vind om mijn schoolwerk te maken, probeer ik er iets aan te doen. **[MOTS2]**	1	2	3	4	5
40. Ik zeg tegen mezelf: 'Als ik klaar ben met mijn schoolwerk, ga ik iets leuks doen'. **[MOTS3]**	1	2	3	4	5
41. Tijdens mijn schoolwerk, zeg ik tegen mezelf: 'Nog even en je bent klaar.' **[MOTS4]**	1	2	3	4	5
42. Tijdens mijn schoolwerk, zeg ik tegen mezelf: 'Je kan het! Doe maar verder!'. **[MOTS5]**	1	2	3	4	5
43. Tijdens mijn schoolwerk, denk ik aan redenen waarom het belangrijk is om dit schoolwerk te doen. **[MOTS6]**	1	2	3	4	5

Wat doe jij NA het maken van jouw schoolwerk?

Duid voor elke vraag aan hoe vaak je dit doet. Omcirkel op elke lijn één getal.

	Nooit 1	Bijna nooit 2	Soms 3	Bijna altijd 4	Altijd 5
44. Na mijn schoolwerk, kijk ik mijn antwoorden na.**[ZEPROD1]**	1	2	3	4	5
45. Na mijn schoolwerk, kijk ik of ik niets vergeten ben. **[ZEPROD2]**	1	2	3	4	5
46. Na mijn schoolwerk, kijk ik of ik alles gedaan heb wat gevraagd werd. **[ZEPROD3]**	1	2	3	4	5
47. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Heb ik dit op een goede manier gedaan?' **[ZEPROC1]**	1	2	3	4	5
48. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Zal ik het de volgende keer op dezelfde manier doen of kies ik beter een andere manier?' **[ZEPROC2]**	1	2	3	4	5
49. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Is het goed gegaan?' **[ZEPROC3]**	1	2	3	4	5
50. Na mijn schoolwerk, vraag ik me af: 'Wat vond ik ervan (leuk, moeilijk, saai, interessant, ...)? **[ZEPROC4]**	1	2	3	4	5

Waarom doe jij jouw best voor school?

Duid voor elke vraag aan of je akkoord gaat. Omcirkel op elke lijn één getal.

Ik doe mijn best voor school ...	Helemaal niet akkoord 1	Niet akkoord 2	Ik weet het niet 3	Akkoord 4	Helemaal akkoord 5
51. omdat ik dat moet doen van anderen (ouders, juf, meester, ...). **[ER1]**	1	2	3	4	5
52. omdat anderen (ouders, juf, meester, ...) me verplichten om dat te doen. **[ER2]**	1	2	3	4	5
53. omdat anderen (ouders, juf, meester, ...) me dwingen dat te doen. **[ER3]**	1	2	3	4	5
54. omdat ik me schuldig zou voelen als ik niet mijn best zou doen. **[INR1]**	1	2	3	4	5
55. omdat ik me zou schamen als ik niet mijn best zou doen. **[INR2]**	1	2	3	4	5
56. omdat ik wil dat anderen (ouders, vrienden, juf, meester, ...) denken dat ik slim ben. **[INR3]**	1	2	3	4	5
57. omdat ik aan anderen (ouders, vrienden, juf, meester, ...) wil tonen dat ik een goede leerling ben. **[INR4]**	1	2	3	4	5
58. omdat ik nieuwe dingen wil bijleren. **[IDR1]**	1	2	3	4	5
59. omdat ik dat belangrijk vind voor later. **[IDR2]**	1	2	3	4	5
60. omdat ik dat nuttig vind voor mezelf. **[IDR3]**	1	2	3	4	5
61. omdat ik dat zelf belangrijk vind. **[IDR4]**	1	2	3	4	5
62. omdat ik het boeiend vind. **[IR1]**	1	2	3	4	5
63. omdat ik het leuk vind. **[IR2]**	1	2	3	4	5
64. omdat ik dat heel graag doe. **[IR3]**	1	2	3	4	5

Waar ben jij goed in?

Duid voor elke vraag aan of je akkoord gaat. Omcirkel op elke lijn één getal.

Ik ben goed in ...	Helemaal niet akkoord 1	Niet akkoord 2	Ik weet het niet 3	Akkoord 4	Helemaal akkoord 5
65. vooraf nadenken op welke manier ik mijn schoolwerk ga aanpakken.**[SER1]**	1	2	3	4	5
66. vooraf mijn schoolwerk plannen. **[SER2]**	1	2	3	4	5
67. mezelf motiveren om aan mijn schoolwerk te beginnen. **[SEM1]**	1	2	3	4	5
68. mezelf motiveren om mijn schoolwerk af te werken. **[SEM2]**	1	2	3	4	5
69. mijn schoolwerk maken, ook al vind ik het saai of moeilijk. **[SEM3]**	1	2	3	4	5
70. aandachtig werken tijdens mijn schoolwerk. **[SER3]**	1	2	3	4	5
71. volhouden tijdens het maken van mijn schoolwerk. **[SEM4]**	1	2	3	4	5
72. weten wat belangrijk en minder belangrijk is tijdens het leren. **[SER4]**	1	2	3	4	5
73. een schema of mind map (woordenspin) maken tijdens het leren. **[SER5]**	1	2	3	4	5
74. mijn manier van werken veranderen als iets niet goed gaat tijdens mijn schoolwerk. **[SER6]**	1	2	3	4	5
75. mijn schoolwerk zelf controleren. **[SER7]**	1	2	3	4	5

Subschaal	Items
Taakanalyse	TK1 t.e.m TK5
Planning	PL1 t.e.m PL6
Oppervlakkige leerstrategieën	LSO1 t.e.m LSO4
Diepgaande leerstrategieën	LSD1 t.e.m LSD9
Doorzettingsvermogen	DZ1 t.e.m DZ6
Monitoring	MT1 t.e.m MT7
Motivatiestrategieën	MOTS1 t.e.m MOTS6
Zelfevaluatie – productevaluatie	ZEPROD1 t.e.m ZEPROD3
Zelfevaluatie – procesevaluatie	ZEPROC1 t.e.m ZEPROC4
Self-efficacy regulatie	SER1 t.e.m SER7
Self-efficacy motivatie	SEM1 t.e.m. SEM4
Externe regulatie	ER1 t.e.m. ER3
Geïntrojecteerde regulatie	INR1 t.e.m. INR4
Geïdentificeerde regulatie	IDR1 t.e.m. IDR4
Interne regulatie	IR1 t.e.m. IR3

Bijlage 4: Transcriptie interview leerlingen (deelvraag 2)

Interview 1: L & R

Vind jij dat je verantwoordelijk bent voor wat je hier op school doet

R: denk het wel

Merk je dat ergens aan?

L: daar moet ik over na denken

Als je hier op school komt is er dan altijd iemand die voor bepaald wat je moet doen?

R: Nee

Hoe zit dat dan?

L: keuzes; we hebben wel vaste vakken enzo, zoals mens & cultur

R: en keuzevakken!

L: Maar we hebben bijvoorbeeld ook zelfstandig werken en dan kan je zelf kiezen waar je aan wilt werken.

En hoe gaat dat?

L: het is heel erg fijn, ik vind überhaupt het concept dat als je werk niet af hebt dat het dan huis werk is, vind ik top!

Hoe vinden jullie dat bij mens & natuur, dat je zelf een opdracht mag bedenken?

L: ik vind dat echt heel erg leuk! Je kan je zelf daardoor uitdagen, door iets te doen wat je nog nooit eerder hebt gedaan. Je kan ook iets doen wat je echt heel leuk vind om te doen: je bent gewoon helemaal vrij in wat je doet! En dat vind ik leuk

R: ik vind het wel lastig. Want je moet telkens iets nieuws bedenken. Alleen ik vind het wel leuk

Interview 2: J & K
Ben jij verantwoordelijk voor wat jij hier doet op school

K: ja

Waar merk je dat aan?

K: zelfstandig werken

Ja, wat doe jij dan tijdens zelfstandig werken?

K: rekenen bijvoorbeeld.

Wat vind je daarvan

K: chill!

Waarom is dat chill?

K: omdat je dan je eigen gang kan gaan.

En hoe is dat voor jou J?

J: Je kan zelf plannen wanneer je werk maakt, en hoeft dus niet per se hetzelfde in een lesuur.

Als we dan kijken naar de mens & natuur lessen, waar je zelf opdrachten hebt bedacht. Hoe ervaren jullie dat?

J: best leuk!

Waarom?

J: nou bijvoorbeeld zit je opgescheept met een stomme opdracht, maar nu kan je zelf precies bedenken wat je wilt doen.

En hoe is dat voor jou K?

K: fijn!

Vind je het moeilijk?

K: nee ik heb altijd wel een idee. Toen met J samen ging had ik gelijk een idee.

J: ik vind het wel fijn dat het soms lastig is; beetje uitdagend!

Interview 3: S & K
Ben jij verantwoordelijk voor wat jij hier op school doet?

S: je hebt zelf keuzes

Wat vind je daarvan?

S: fijn, je mag zelf je overzicht bepalen.

En voor jou K?

K: je mag eigenlijk je planning bepalen, je mag kiezen wanneer je wat doet en dat vind ik gewoon fijner werken.

Als we dan kijken naar de mens & natuur lessen, waar je zelf opdrachten hebt bedacht. Hoe ervaren jullie dat?

S: vind ik wel fijn, je mag zelf dus bepalen of je bijvoorbeeld een poster wilt dan doe je dat nu en dan kan je volgende keer een PowerPoint maken; Ik vind die keuze fijn.

En voor jou K?

K: ik vind het ook wel fijn, ik mag mijn eigen doelen stellen bijvoorbeeld als ik een PowerPoint wil maken en dan maak ik zelf daar doelen bij als "wat wil ik aan het eind van deze les behalen" en hoe kan ik dat het beste halen

En is dat ook moeilijk?

K: soms wel ja.

Interview 4: S & F
Ben jij verantwoordelijk voor wat jij hier op school doet?

F: ik vind het wel fijn dat je tijdens zelfstandig werken kan werken aan het gene wat jij op dat mo ment af moet maken.

En voor jou S?

S: ik vind het gewoon heel fijn dat als je bijvoorbeeld ergens bij achter loop dat je dat tijdens zelf standig werken in kan halen.

Vind je het ook moeilijk, dat je zelf dingen mag bepalen?

F: heel af en toe.

En bij mens en natuur waar je nu zelf opdrachten mag bedenken, hoe vinden jullie dat?

F: wel fijn, bijvoorbeeld als je dat niet mocht zou het kunnen zijn dat je mens & natuur wel leuk vindt maar hele stomme opdrachten moet doen. En nu kan je zelf dingen bedenken waardoor je het misschien nog wel veel leuker vindt

S, voor jou?

S: Als je iets moeilijk vindt of niet leuk leukt dan kan je zelf een andere opdracht bedenken, die je wel leuk vindt!

Interview 5: D & S
Ben jij verantwoordelijk voor wat jij hier op school doet?

D: ja!

Waar merk je dat aan?

S: bij zelfstandig werken bijvoorbeeld.

D: ja bij zelfstandig werken of bijvoorbeeld als we Nederlands hebben mag je na de uitleg ook aan rekenen werken.

Wat vind je daarvan?

D: fijn! Je mag dan je eigen agenda maken en kiezen wanneer je wat doet

En jij S?

S: ik vind het wel fijn. Bijvoorbeeld ik heb rekenen nog niet gedaan en Nederlands wel af dan hoef ik niet tijdens Nederlands te werken aan Nederlands, maar mag ik gewoon rekenen.

En bij mens & natuur, waar je zelf opdrachten mag bedenken. Wat vinden jullie daarvan?

D: soms wel lastig, maar wel leuk!

Wat maak het lastig

D: ja dat je het helemaal zelf moet bedenken

S: ja bijvoorbeeld je hebt geen idee wat je moet doen, dan vind ik het soms wel fijn dat er al een opdracht is. Maar soms vind ik het ook wel weer heel leuk dat ik zelf iets mag bedenken

Wat zijn de voordelen eraan?

D: ja simpel dat je zelf mag kiezen

S: ja, je eigen ideeën

D: ja dat je eigen creaties kan maken

Interview 6: S & T
Ben jij verantwoordelijk voor wat jij hier op school doet?

S: jawel

Waar merk je dat dan?

S: gewoon doen wat ik wil doen tijdens zelfstandig werken

Wat vind je daarvan

S: goed! Ik plan het in mijn hoofd

T: ja plannen vind ik wel moeilijk

Heeft ook wel uitdagingen?

T: ja ik heb het een paar keer gepland in mijn hoofd en dat ging niet zo goed

A**ls wij dan kijken naar mens & natuur, waar je zelf opdrachten mag bedenken. Hoe ervaren jullie dat?**

T: vind ik veel fijner

Waarom?

T: Omdat je dan niet standaard hetzelfde doet als andere, en mensen niet hetzelfde kunnen doen.

En jij S?

S: Ja wel leuk, je kan dan zelf leukere opdrachten bedenken

Waarom?

T: Omdat je dan niet standaard hetzelfde doet als andere, en mensen niet hetzelfde kunnen doen.

En jij S?

S: Ja wel leuk, je kan dan zelf leukere opdrachten bedenken

Interview 6: R

Vind jij dat je verantwoordelijk bent voor wat je hier op school doet

R: ja

Wat vind je daarvan?

R: ik vind het wel fijn dat je mag kiezen wat je wilt doen. Op andere scholen heb je verplichte din gen die je op verschillende tijden moet doen, maar als je hier er geen zin in hebt of eerst iets an ders wilt doen dan kan dat. En dat is fijn!

En specifiek voor mens & natuur, waar jezelf opdrachten mag bedenken; hoe ervaar je dat?

R: ja heel leuk!

Waarom is dat leuk?

R: ja omdat je weet zelf wat je leuk vindt om te doen, en als je iets doet wat je leuk vind dan ga je daar beter door presteren. Dat is bij mij zelf in ieder geval wel zo. Als iets ik saai vind dan wil ik het niet doen, en als iets leuk is dan wel.

Bijlage 5: Analyse interview leerlingen (deelvraag 2)

Label	**Interview**
Ervaren van vrijheid om zelf keuzes te maken	Keuzes; we hebben wel vaste vakken enzo, zoals mens & cultur Maar we hebben bijvoorbeeld ook zelfstandig werken en dan kan je zelf kiezen waar je aan wilt werken. Je kan zelf plannen wanneer je werk maakt, en hoeft dus niet per se hetzelfde in een lesuur. Je mag eigenlijk je planning bepalen, je mag kiezen wanneer je wat doet en dat vind ik gewoon fijner werken. Vind ik wel fijn, je mag zelf dus bepalen of je bijvoorbeeld een poster wilt dan doe je dat nu en dan kan je volgende keer een PowerPoint maken; Ik vind die keuze fijn. Ik vind het wel fijn dat je tijdens zelfstandig werken kan werken aan het gene wat jij op dat moment af moet maken. Ik vind het gewoon heel fijn dat als je bijvoorbeeld ergens bij achter loop dat je dat tijdens zelfstandig werken in kan halen. Ja bij zelfstandig werken of bijvoorbeeld als we Nederlands hebben mag je na de uitleg ook aan rekenen werken. Je mag dan je eigen agenda maken en kiezen wanneer je wat doet Bijvoorbeeld ik heb rekenen nog niet gedaan en Nederlands wel af dan hoef ik niet tijdens Nederlands te werken aan Nederlands, maar mag ik gewoon rekenen. Simpel dat je zelf mag kiezen Gewoon doen wat ik wil doen tijdens zelfstandig werken Ik vind het wel fijn dat je mag kiezen wat je wilt doen. Op andere scholen heb je verplichte dingen die je op verschillende tijden moet doen, maar als je hier er geen zin in hebt of eerst iets anders wilt doen dan kan dat. En dat is fijn!
Ervaren van vrijheid om jezelf uit te dagen	Je kan je zelf daardoor uitdagen, door iets te doen wat je nog nooit eerder hebt gedaan Omdat je dan niet standaard hetzelfde doet als andere, en mensen niet hetzelfde kunnen doen.

Ervaren van intrinsieke motivatie	Je kan ook iets doen wat je echt heel leuk vind om te doen: je bent gewoon helemaal vrij in wat je doet Nou bijvoorbeeld zit je opgescheept met een stomme opdracht, maar nu kan je zelf precies bedenken wat je wilt doen. Bijvoorbeeld als je dat niet mocht zou het kunnen zijn dat je mens & natuur wel leuk vindt maar hele stomme opdrachten moet doen. En nu kan je zelf dingen bedenken waardoor je het misschien nog wel veel leuker vindt Als je iets moeilijk vindt of niet leuk leukt dan kan je zelf een andere opdracht bedenken, die je wel leuk vindt! Ja wel leuk, je kan dan zelf leukere opdrachten bedenken! Ja omdat je weet zelf wat je leuk vindt om te doen, en als je iets doet wat je leuk vindt dan ga je daar beter door presteren. Dat is bij mij zelf in ieder geval wel zo. Als iets ik saai vind dan wil ik het niet doen, en als iets leuk is dan wel.
Ervaren van mogelijkheid om zelf doelen te stellen	Ik vind het ook wel fijn, ik mag mijn eigen doelen stellen bijvoorbeeld als ik een PowerPoint wil maken en dan maak ik zelf daar doelen bij als "wat wil ik aan het eind van deze les behalen" en hoe kan ik dat het beste halen
Ervaren van moeilijkheid	Ik vind het wel lastig. Want je moet telkens iets nieuws bedenken. Alleen ik vind het wel leuk Ik vind het wel fijn dat het soms lastig is; beetje uitdagend! Ja bijvoorbeeld je hebt geen idee wat je moet doen, dan vind ik het soms wel fijn dat er al een opdracht is. Maar soms vind ik het ook wel weer heel leuk dat ik zelf iets mag bedenken ja plannen vind ik wel moeilijk

Bijlage 6: Transcriptie interview leerlingen (deelvraag 3)

Interview 1: K, SAS, SV, SA

Wat heb ik gedaan als leerkracht wat jou heeft geholpen in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?

K: ik ben meer te weten te komen over de ruimte

Hoe komt dat?

K: je hebt mij geholpen met hoe ik beter een presentatie kan maken, en daarom vond ik het ook leuk om te doen, en heb ik er meer over op gezocht.

SAS: ik vind de onderwerpen echt geweldig.

Gaat het dan over het geven van feedback?

SAS: ja dat! En Kai ook, want wij hebben alles samen gedaan.

Hielp dat? Samenwerken?

SAS: ja!

En voor jou SA?

SA: Je hebt mij geholpen met hoe ik Powtoon moet gebruiken!

Interview 2: S, K, D, J

Wat heb ik gedaan als leerkracht wat jou heeft geholpen in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?

D: ik had aan het begin van het schooljaar niet echt interesse in mens & natuur, en nu vind ik het wel echt een leuk vak!

Mooi! Weet je ook hoe dat komt?

D: door alle opdrachten die we zelf mogen bedenken, vind ik het wel leuk!

S: ja ik ook!

Zijn er nog andere dingen die je geholpen hebben?

K: ja dat ik mocht samen werken!

K: oh en het presenteren!

Ja heeft dat geholpen?

K; ja zeker! Je durft dan ook voor de klas te staan?

D: ja in klas 1 moet je dat ook veel meer gaan doen, dus als je dat nu al gaat doen ben je daar min-

der nerveus voor.

Was het bedenken van opdrachten moeilijk?

D: aan het begin wel, nu vind ik wel leuk! En omdat ik het nu zo leuk vind ga ik het ook beter en sneller maken.

Wat maak het dat het makkelijker is?

S: door het presenteren

K: omdat jij het koos, en nu mag je zelf dingen bedenken bij het onderwerp. De vrijheid die je krijgt.

S: en bijvoorbeeld u kiest een les en ik wilde gaan tekenen maar als er een opdracht is dan kan ik dat niet doen en nu mogen we zelf kiezen dan denk ik oh ja die les wilde ik graag tekenen en dan kan ik dan nu doen!

Interview 3: S, R, RO, TA, Ty,

Wat heb ik gedaan als leerkracht wat jou heeft geholpen in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?

S: het was wel lastig om na te denken op welke manier je het wilde doen! Ik moest wel even een zetje krijgen.

En wat is dat zetje dan geweest?

R: ja ideeën geven!

S: ja precies om ideeën te geven van dit kan je doen, dat kan je doen, en dan hebben kinderen zoiets van aah ja dat kan ik doen!

En gedurende het werken zelf?

S: Ja als wij hulp nodig hadden gaf je wel tips over als je het nou op deze manier aanpakt, mis schien kom je dan verder. Dat heeft ook wel geholpen!

Interview 4: F, K, T
Wat heb ik gedaan als leerkracht wat jou heeft geholpen in het ontwerpen en uitvoeren van leeractiviteiten?

T: wij hadden eerst bedacht bij een les om iets met papier te doen, en toen heb jij tips gegeven om het anders aan te pakken.

Zijn er nog andere dingen die geholpen hebben?

K: alleen al dat we zelf opdrachten mochten bedenken was al fijn; de vrijheid! Ik vind het lastig als we een standaard opdracht hebben, het zelf verzinnen is leuker

T: ja soms snap ik de standaard opdrachten ook gewoon niet.

Het bieden van de ruimte vond je fijn?

K: Ja dat hebben wij ook in de presentatie verteld dat wij het erg leuk vinden om de vrijheid te krijgen om zelf wat te bedenken.

En voor jou F?

F: Als jij een leuk onderwerp betekent dan kan ik daar wel wat bij te verzinnen.

K: ja de onderwerpen moeten wel leuk zijn!

F: als het over peren was gegaan dan had ik niet zo snel opdrachten kunnen bedenken!

Bijlage 7: Analyse interview leerlingen (deelvraag 3)

Labels	**Interview**
Het creëren van ruimte (Boekaerts, 1997;Perry & VandeKamp, 2000;Schunk & Zimmerman, 2007).	Door alle opdrachten die we zelf mogen bedenken, vind ik het wel leuk! Ja, dat ik mocht samen werken! Omdat jij het koos, en nu mag je zelf dingen bedenken bij het onderwerp. De vrijheid die je krijgt. Bijvoorbeeld u kiest een les en ik wilde gaan tekenen maar als er een opdracht is dan kan ik dat niet doen en nu mogen we zelf kiezen dan denk ik oh ja die les wilde ik graag tekenen en dan kan ik dan nu doen! Alleen al dat we zelf opdrachten mochten bedenken was al fijn; de vrijheid! Ja dat hebben wij ook in de presentatie verteld dat wij het erg leuk vinden om de vrijheid te krijgen om zelf wat te bedenken.
Begeleide oefeningen (Lee, McInerney, Liem, 2010; Zumbrunn et al., 2011)	-
Modellen (Boekaerts & Corno, 2005)	je hebt mij geholpen met hoe ik Powtoon moet gebruiken!
Inspelen op Interesses (Fullan, 2018;Pintrich & Zusho, 2002)	Ik ben meer te weten te komen over de ruimte En daarom vond ik het ook leuk om te doen, en heb ik er meer over op gezocht. Ik vind de onderwerpen echt geweldig. Ik had aan het begin van het schooljaar niet echt interesse in mens & natuur, en nu vind ik het wel echt een leuk vak! Omdat ik het nu zo leuk vind ga ik het ook beter en sneller maken. Ik vind het lastig als we een standaard opdracht hebben, het zelf verzinnen is leuker! Als jij een leuk onderwerp bedenkt dan kan ik daar wel wat bij te verzinnen. Ja de onderwerpen moeten wel leuk zijn! als het over peren was gegaan dan had ik niet zo snel opdrachten kunnen bedenken!
Zorgen voor reflectie (Zimmerman, 2004;Hart, 1999)	-

Geven van feedback op: (Zumbrunn et al., 2011;Schunk, 2010;Labuhn et al., 2010;Hattie & Timperley, 2007).	
Taak niveau	Je hebt mij geholpen met hoe ik beter een presentatie kan maken. ja ideeën geven! S: ja precies om ideeën te geven van dit kan je doen, dat kan je doen, en dan hebben kinderen zoiets van aah ja dat kan ik doen! Ja als wij hulp nodig hadden gaf je wel tips over als je het nou op deze manier aanpakt, misschien kom je dan verder. Dat heeft ook wel geholpen!
Niveau van zelfregulatie	Wij hadden eerst bedacht bij een les om iets met papier te doen, en toen heb jij tips gegeven om het anders aan te pakken.
Proces niveau	