

“Aan het roer”



Een onderzoek naar het effect van de inzet van het leerlingportfolio op de zelfregulering van de leerling in de bovenbouw van het basisonderwijs

Susanne Keurntjes
studentnummer 1310100
Iselinge Hogeschool Doetinchem - Studietoestand 2016 / 2017
Toetsnummer 161202-2B - mei 2017

Samenvatting

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: “Op welke wijze kan een leerkracht werken met een leerlingportfolio om de zelfregulering bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te vergroten?” en de daaraan gerelateerde praktische onderzoeksvraag “Wat is het effect van het werken met een leerlingportfolio op de zelfregulering van leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp?”. Aanleiding voor het onderzoek is dat directie en leerkrachten van OBS Hogenkamp graag zouden zien dat leerlingen meer de regie over hun eigen leer- en ontwikkelingsproces nemen en de zelfregulering wordt ontwikkeld. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een literatuuronderzoek en een praktijkonderzoek.

Uit theoretisch onderzoek blijkt dat de ontwikkeling van zelfregulering gedeeltelijk een natuurlijk proces is, maar het onderwijs en de leerkracht een belangrijke rol spelen om deze zelfregulering te stimuleren. Wanneer de leerkracht een krachtige leeromgeving creëert door tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en relatie, wordt de intrinsieke motivatie van de leerling vergroot waardoor het proces van zelfregulering bewuster plaats vindt. Het is belangrijk dat de leerkracht vroeg start met het aanleren van zelfregulatiestrategieën waarbij de leerkracht door “modeling” en het geven van feedback in interactie met de leerling stap voor stap de regie over het leerproces aan de leerling kan overdragen. Formatief toetsen en beoordelen, waarbij het leerproces wordt beoordeeld “om te leren”, kan een positieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van zelfregulering. Een hulpmiddel om formatief te toetsen is het inzetten van het leerlingportfolio waarbij de leerkracht reflectief met de leerling in gesprek gaat, waardoor deze meta-cognitieve vaardigheden ontwikkelt en de leerkracht een beeld krijgt van de ontwikkeling van het leerproces van de leerling.

Uit praktijkonderzoek blijkt dat aspecten zoals het tegemoetkomen aan psychologische basisbehoeften, het aanleren van leerstrategieën en het geven van feedback worden onderkend binnen documenten en lesmethodes van groep 7 van OBS Hogenkamp én in de praktijk worden uitgevoerd door de leerkrachten. Rondom de aspecten autonomie, feed-up, feedforward en het aanleren van meta-cognitieve leerstrategieën wordt geen stelling ingenomen en daar wordt door leerkrachten ook minder aandacht aan besteed. Belangrijk is dat de wijze van beoordelen en toetsen door de school en de lesmethodes overwegend summatief is en dus een negatieve invloed kan hebben op de zelfregulering van de leerlingen.

Uit de effectmeting blijkt de inzet van het leerlingportfolio over een periode van vier schoolweken een beperkt effect te hebben. Enkel een positief effect binnen de uitvoeringsfase en de dimensie context bij leerlingen met een gemiddeld zelfreguleringsniveau en binnen de dimensie gedrag bij leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau lijkt toegeschreven te kunnen worden aan de inzet van het leerlingportfolio. Opvallend is dat uit de nameting blijkt dat het zelfreguleringsniveau zowel binnen de experimentele als controlegroep op veel punten is gestegen, waardoor er voorzichtig van uit mag worden gegaan dat, door bewustwording van de leerkracht tijdens theorie en praktijkonderzoek, ook onbewust didactische toepassing heeft plaatsgevonden bij de leerlingen in de controlegroep en deze groep heeft mogen profiteren van leerkrachtgedrag. Dit effect toont zich het meest bij de leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau. Wanneer de resultaten van de jongens en meisjes met elkaar worden vergeleken, is daarentegen wel duidelijk effect te zien op de totale zelfregulering van de jongens op de dimensies context, gedrag en motivatie en binnen de voorbereidings- en uitvoeringsfase door de inzet van het leerlingportfolio. Ook kan uit de resultaten geconcludeerd worden dat het zelfreguleringsniveau van meisjes bij zowel de voor-als nameting hoger ligt dan die van de jongens.

Dit onderzoek geeft directie en leerkrachten van OBS Hogenkamp inzicht in de achtergronden van de ontwikkeling van zelfregulering bij leerlingen en hun eigen leerkrachtgedrag dat daaraan kan bijdragen. Voor de deelnemende leerkrachten aan de Academische Werkplaats bij Iselinge biedt het onderzoek niet alleen kennis en informatie, maar kunnen de resultaten mogelijk ook een bijdrage leveren aan hun onderzoek. Aangezien zelfregulering als 21^e-eeuwse vaardigheid aansluiting vindt bij het project Thinking for Learning, kunnen de resultaten ondersteuning bieden bij de invoering van het leerconcept Thinking for Learning bij leerkrachten én leerlingen. De gebruikte hulpmiddelen zoals doelenkaart, reflectiekaart en de werkvormen voor groepsreflectie, kunnen door de leerkrachten worden toegepast gedurende het schooljaar om te werken aan de ontwikkeling van zelfregulering.

Tevens kunnen de resultaten van het onderzoek voor directie en leerkrachtteam een basis zijn om een beslissing te nemen om wel of niet te gaan werken met het leerlingportfolio als mogelijk hulpmiddel om de zelfregulering bij leerlingen binnen OBS Hogenkamp te ontwikkelen.

De opbrengsten van dit onderzoek bieden ook meerwaarde aan andere basisscholen binnen of buiten de stichting IJsselgraaf die zich richten op de ontwikkeling van zelfregulering bij leerlingen, alsook voor de andere en toekomstige basisscholen die deelnemen aan de Academische Werkplaats in samenwerking met Iselinge Hogeschool Doetinchem en het Welten Instituut van de Open Universiteit. De resultaten uit de documentanalyse (bijlage 4) waarbij inzichtelijk is gemaakt welke aspecten bijdragen aan de ontwikkeling van zelfregulering, kunnen andere basisscholen helpen bij het maken van keuzes voor nieuw aan te schaffen methodes wanneer de ontwikkeling van zelfregulering van leerlingen voorop wordt gesteld. De opgestelde leerlingenvragenlijst én bijbehorende operationalisatietabel (bijlage 8 en 9) waarin vragen zijn vastgelegd om de ontwikkeling van zelfregulering te meten, kan voor andere basisscholen en onderzoekers een pasklaar hulpmiddel zijn om te bepalen met welke items en vragen gericht onderzoek kan worden gedaan. De opgestelde doelen- en reflectiekaart (bijlage 11 en 12) kan door basisscholen worden ingezet om aan de zelfreguleringsvaardigheden van leerlingen te werken in de voorbereidings- en zelfreflectiefase van het zelfregulerend leren.

Inhoudsopgave

Samenvatting		2
Inhoudsopgave		4
Inleiding		6
Hoofdstuk 1	Zelfregulering	7
1.1	Begrip zelfregulering	7
1.2	Modellen van zelfregulerend leren	7
1.3	Ontwikkeling zelfregulering door begeleiding van de leerkracht	10
Hoofdstuk 2	Leerlingportfolio	13
2.1	Begrip leerlingportfolio	13
2.2	Waarde van leerlingportfolio voor leren en onderwijs	13
2.3	Soorten leerlingportfolio	14
2.4	Vormgeving leerlingportfolio	15
2.5	Rol van de leerkracht bij het leerlingportfolio	15
Hoofdstuk 3	Methoden van onderzoek	17
3.1	Literatuuronderzoek	17
3.2	Documentanalyse	17
3.3	Enquête	18
3.4	Interview	19
3.5	Effectmeting	19
Hoofdstuk 4	Resultaten	21
4.1	Resultaten documentanalyse	21
4.2	Resultaten enquête	21
4.3	Resultaten interview	23
4.4	Resultaten effectmeting	23
4.5	Conclusies van de resultaten	27
Hoofdstuk 5	Conclusie, discussie en aanbevelingen	29
5.1	Conclusie	29
5.2	Discussie	29
5.3	Aanbevelingen	30
Literatuurlijst		31
Bijlage 1:	Werkplan	33
Bijlage 2:	Overzicht leerstrategieën zelfregulering	38
Bijlage 3:	Voorbeelden opbouw leerlingportfolio	39
Bijlage 4:	Tabel resultaten documentanalyse	40
Bijlage 5:	Operationalisatietabel enquête en interview	43
Bijlage 6:	Vragenlijst enquête	45
Bijlage 7:	Protocol en resultaten interview	48
Bijlage 8:	Operationalisatietabel vragenlijst effectmeting	50
Bijlage 9:	Vragenlijst effectmeting	52

Bijlage 10:	Plan van aanpak effectmeting	55
Bijlage 11:	Doelenkaart leerlingportfolio	57
Bijlage 12:	Reflectiekaart leerlingportfolio	58
Bijlage 13:	Leidraad reflectievragen leerkracht	59
Bijlage 14:	Werkvorm Reflectiespel 1	60
Bijlage 15:	Werkvorm Reflectiespel 2	61

Inleiding

Ontwikkelingen rondom het onderwijs van de toekomst volgen elkaar in snel tempo op. Hoe kunnen we de kinderen binnen het huidige onderwijs voorbereiden op een maatschappij die verandert naar een kennis- en netwerksamenleving? Welke kennis en vaardigheden zijn daarvoor nodig?

Om kinderen goed voor te bereiden op de 21^e -eeuwse samenleving is het van belang 21^e -eeuwse vaardigheden, of 21st century skills, een plek te geven binnen het onderwijs (SLO, 2017). Eén van deze 21^e -eeuwse vaardigheden is “zelfregulering”. Bij zelfregulering handelt een kind zelfstandig en neemt het de verantwoordelijkheid voor het eigen leren in een proces waarbij zelf gekozen leerdoelen aansluiten bij de intrinsieke motivatie en benodigde capaciteiten (SLO, 2016). Formatief toetsen en beoordelen is een krachtige strategie om deze zelfregulering te bevorderen waarbij door interactie en reflectie met anderen de leerling verder wordt geholpen in het leerproces (Castelijns & Andersen, 2013). Een middel om formatief te toetsen en beoordelen is de inzet van een leerlingportfolio waarmee inzicht in de ontwikkeling van de leerling wordt verkregen en de leerling leert nadenken en reflecteren op het eigen leerproces (Bosma, 2016).

Op OBS Hogenkamp in Doetinchem wordt opbrengstgericht gewerkt waarbij het stellen van leerdoelen veelal op initiatief van de leerkracht gebeurt. Het met leerlingen evalueren en reflecteren op leer- en ontwikkelingsproces heeft geen vaste plek in het programma waardoor leerlingen te weinig worden betrokken bij hun eigen leer- en ontwikkelingsproces. De directie en leerkrachten van OBS Hogenkamp zouden graag zien dat leerlingen vanuit hun eigen intrinsieke motivatie meer verantwoording nemen voor hun eigen leerproces. Deze wens tot zelfregulering sluit aan bij de schoolbrede ontwikkeling op het gebied van talentontwikkeling en het leertraject Thinking for Learning. Maar wat kan de leerkracht doen om de regie op het eigen leerproces door leerlingen te bevorderen en wat vraagt dit aan vaardigheden en interventies van de leerkracht? Deze vraag is aanleiding voor een onderzoek waarbinnen gezocht zal worden naar een antwoord op de onderzoeksvraag: “Op welke wijze kan een leerkracht werken met een leerlingportfolio om de zelfregulering van het leerproces bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te vergroten?”

In literatuuronderzoek zal worden gezocht naar achtergronden over zelfregulering en het leerlingportfolio en welke factoren en leerkrachtvaardigheden van belang zijn voor het gebruik van een leerlingportfolio en de ontwikkeling van zelfregulering bij leerlingen in het basisonderwijs. Door het uitvoeren van een documentanalyse, het afnemen van een enquête onder het leerkrachtenteam en interviews bij de leerkrachten van de bovenbouw wordt onderzocht op welke wijze, bewust of onbewust, aandacht wordt besteed of wordt gewerkt aan de vergroting van de zelfregulering bij leerlingen. Onder leerlingen van groep 7 zal een effectmeting plaatsvinden waarbij het leerlingportfolio en de begeleiding van de leerkracht als interventie worden ingezet om het effect op de zelfregulering van de leerling in de bovenbouw van het basisonderwijs te meten.

De opbrengst van het onderzoek zal van waarde zijn voor de directie, de leerkrachten binnen het schoolteam en de twee deelnemende leerkrachten aan het project “Zelf aan het stuur; intens en betrokken leren” van de Academische Werkplaats. Enerzijds zullen de resultaten van het onderzoek inzicht geven in de effecten van de inzet van het leerlingportfolio op de zelfregulering van de leerling in de bovenbouw; anderzijds biedt het leerkrachten inzicht in de waarde en inzet van didactische leerkrachtvaardigheden die zorg dragen voor de vergroting van zelfregulering bij leerlingen. Voor andere basisscholen binnen en buiten de stichting IJsselgraaf kan de uitgevoerde documentanalyse ondersteuning bieden bij de keuze van nieuwe lesmethodes die zelfregulering ondersteunen. De opgestelde leerlingenvragenlijst en daarbij horende operationalisatietabel kunnen als pasklaar onderzoeksmiddel worden gebruikt om gericht onderzoek naar de ontwikkeling van zelfregulering te doen. De opgestelde doelen-en reflectiekaart kan worden ingezet om te werken aan de zelfreguleringsvaardigheden van leerlingen in de voorbereidings-en zelfreflectiefase van zelfregulerend leren.

1 Zelfregulering

Veel basisscholen zouden graag zien dat leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leren, ook wel zelfregulerend leren genoemd. Deze zelfregulering is belangrijk om de kans op schoolsucces en slagen in de maatschappij te kunnen vergroten (Pintrich & De Groot, 1990, zoals beschreven in Leraar 24, 2017). De huidige generatie leerlingen zal zich moeten voorbereiden op een (beroeps)leven waarin ze zelfstandig nieuwe kennis en vaardigheden verwerven en er zelf verantwoordelijk voor zijn om hun leven lang te blijven leren (SLO, 2015a). Zelfregulering behoort tot de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en competenties die kinderen nodig hebben om succesvol te kunnen deelnemen in de maatschappij die verandert van een industriële maatschappij naar een kennis- en netwerkmaatschappij. Het is belangrijk dat deze vaardigheden een plek krijgen in het onderwijs (Pijpers, 2015).

Maar wat is zelfregulering of zelfregulerend leren nu eigenlijk? In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuuronderzoek uiteengezet wat onder zelfregulering en zelfregulerend leren wordt verstaan en welke leerkrachtvaardigheden bijdragen aan het vergroten van zelfregulering bij leerlingen.

1.1 Begrip zelfregulering

Zelfregulering, ook wel zelfregulatie genoemd, wordt door het SLO (2015a) omschreven als het zelfstandig handelen en daar verantwoording voor nemen waarbij je rekening houdt met eigen capaciteiten in een leersituatie. Het zijn de belangrijke vaardigheden zoals het kunnen reguleren van emoties, het sturen van eigen gedrag en het richten van de aandacht in een situatie (Detert Oude Weme, 2012). Bij zelfregulatie heeft een leerling de verantwoordelijkheid om leerdoelen te kiezen en daar de aanpak en de uitvoering op aan te passen. Het is een leerproces waarbij de taken worden afgestemd op het doel, vervolgens de taken worden gepland en georganiseerd en op het eind wordt gereflecteerd op het gestelde doel en waar nodig wordt bijgesteld (Zimmerman, 2002, zoals beschreven in Scheepens & Bakx, 2016). Volgens Boekaerts & Cascallar (2006, zoals beschreven in Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2016) is sprake van zelfregulatie wanneer de leerling controle heeft over zijn eigen leerproces waarbij hij zelf zijn cognitieve en motivationele proces kan sturen om het persoonlijke leerdoel te bereiken. De leerling neemt daarbij de verantwoording voor het eigen handelen en maken van keuzes waarbij hij ook de consequenties voor zichzelf én de omgeving op lange termijn kan overzien (Thijs, Visser, & Van der Hoeven, 2014).

1.2 Modellen zelfregulerend leren

Het begrip zelfregulering of zelfregulerend leren wordt door onderzoekers en wetenschappers op verschillende manieren gedefinieerd. In dit licht worden hierna de theorieën van Zimmerman, Boekaerts en Pintrich besproken waarmee uiteindelijk een beeld kan worden geschetst over zelfregulering en zelfregulerend leren binnen het onderwijs.

Model zelfregulerend leren van Zimmerman

Volgens Zimmerman (1989) kan zelfregulerend leren omschreven worden als de mate waarin leerlingen op metacognitief, motivationeel en gedragsniveau zelf actief deelnemen aan hun eigen leerproces. Ze nemen initiatief om zelf te willen leren in plaats van zich afhankelijk te stellen van leerkrachten of opvoeders. Zimmerman (2002) ontwikkelde een cyclisch model waarbij de aandacht uitgaat naar de fasen en gebeurtenissen binnen zelfregulerend leren: de voorbereidingsfase (forethought phase), de uitvoeringsfase (performance phase) en de evaluatiefase (self-reflection phase) (zie figuur 1). Het zijn strategieën die leerlingen kunnen gebruiken om hun eigen leerproces te sturen.



Figuur 1. Fasen van zelfregulerend leren (Zimmerman, 2002, p. 67)

Vorbereidingsfase

In de voorbereidingsfase spelen taakanalyse en zelfmotivatie een rol. Bij de taakanalyse stelt de leerling doelen op waarbij naast een planning ook een keuze wordt gemaakt voor de cognitieve leerstrategie. Om de taakanalyse te kunnen starten is het belangrijk dat de leerling vertrouwen in eigen kunnen en verwachtingen van het resultaat heeft. Deze intrinsieke motivatie en de gerichtheid op het leerdoel bepalen de mate van zelfregulering in deze voorbereidingsfase.

Uitvoeringsfase

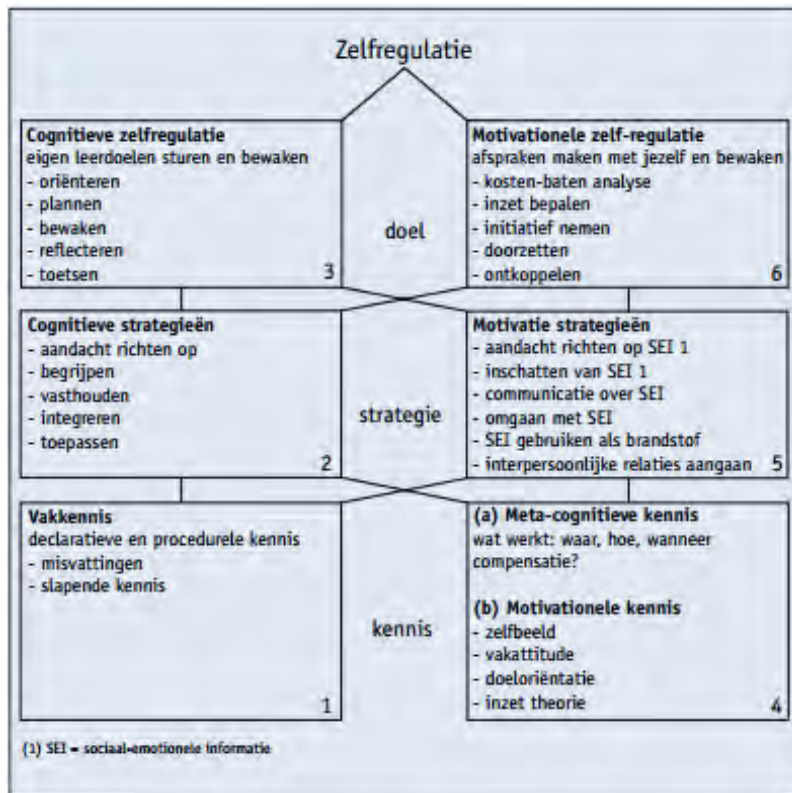
Tijdens de uitvoering van de opdracht spelen zelfcontrole en zelfobservatie een rol. Bij zelfcontrole voert de leerling de gekozen strategie in de voorbereidingsfase uit door zichzelf instructies te geven, door concentratie en door taakstrategieën toe te passen. Bij zelfobservatie observeert de leerling zichzelf en experimenteert de leerling met strategieën om het resultaat ervan te kunnen ontdekken.

Zelfreflectiefase

De zelfreflectiefase omvat twee processen: zelfbeoordeling en de reactie op zichzelf. Bij de zelfbeoordeling evalueert de leerling zichzelf in vergelijking met een norm, zichzelf of iemand anders en kan de leerling succes of falen aan zichzelf of iets anders toeschrijven. Bij de zelfreactie spelen gevoelens over zelftevredenheid en de mate van het leereffect mee. Bij zelftevredenheid is de mate van tevredenheid bepalend om tot motivatie of demotivatie te komen. Is er sprake van een adaptieve reactie dan zal de leerling beter willen presteren door zijn gekozen strategieën aan te passen. Bij een defensieve reactie zal de leerling zichzelf willen beschermen door lage verwachtingen van zichzelf te hebben en daar de inspanningen op aan te willen passen.

Model zelfregulerend leren van Boekaerts

Boekaerts (1999, zoals beschreven in Van Grinsven, 2003) omschrijft zelfregulerend leren als een geheel van kennis, vaardigheden en houding die een leerling gebruikt in het sturen van het eigen leerproces. Boekaerts brengt in haar Zes-blokkenmodel de verschillende aspecten die meespelen bij zelfregulerend leren in kaart waarbij de aandacht uitgaat naar de competenties van de leerling om tot zelfregulerend leren te komen (zie figuur 2). Dit leerproces bestaat uit cognitieve-, metacognitieve- en motivationele aspecten dat zich ontwikkelt op drie niveaus: het niveau van kennis, het niveau van strategiegebruik en het niveau van doelbepaling.



Figuur 2. Het Zes-blokkenmodel (Boekaerts, 1999, zoals omschreven in Van Grinsven, 2003, p. 15)

Niveau van kennis

Op het eerste niveau omschrijft Boekaerts (1999, zoals beschreven in Van Grinsven, 2003) de voorwaardelijke kennis die nodig is voor het gebruiken van strategieën en vormt daarmee de basis voor de ontwikkeling van zelfregulerend leren. Enerzijds gaat het om de cognitieve kennis van de leerling, anderzijds gaat het om de meta-cognitieve en de motivationale kennis om deze toe te passen.

Niveau van strategiegebruik

Op het tweede niveau moeten leerlingen zowel cognitieve als motivatiestrategieën ontwikkelen en leren gebruiken in nieuwe situaties. Bij motivatiestrategieën speelt de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling een rol om het leerproces op gang te houden. Door toepassing van cognitieve strategieën worden de vaardigheden van leerlingen ontwikkeld.

Niveau van doelbepaling

Op het hoogste niveau heeft een leerling zelfregulatie nodig om het eigen leerproces te kunnen sturen en bewaken. De leerling zet hierbij (meta)cognitieve leerstrategieën in en strategieën om zichzelf te motiveren waarbij de leerling afspraken met zichzelf maakt om leerdoelen te bereiken.

Model zelfregulerend leren van Pintrich

In het model van Pintrich (2004) zijn de fasen van zelfregulerend leren van Zimmerman en de cognitieve, metacognitieve en motivationale componenten van Boekaerts samengevoegd. Pintrich voegt hier ook de rol van de leeromgeving of de context van de leersituatie toe. Hiermee ontstaat een model van vier hoofdaspecten of kenmerken van leerlinggedrag en vier fasen in het proces van zelfregulerend leren (zie figuur 3).

	Fasen	Domeinen			
		Cognitie	Motivatie en emotie	Gedrag	Context
Voor	Voorbereiding, planning en activering	Stellen van doelen Activering relevante voorkennis Activering metacognitieve kennis	Reden om taak te doen Zelfeffectiviteit Oordeel over taakmoeilijkheid Oordeel over taakwaarde Interesse	Plannen en managen van tijd en inspanning	Percepties over de taak en omgeving
Tijdens	Bewustzijn en bijsturen Controle	Metacognitief bewustzijn en bijsturing Selecteren gepaste leerstrategieën	Bewustzijn van zelfeffectiviteit, attributies, waarden, interesses en angsten Selecteren en inzetten van strategieën om motivatie te sturen	Bewustzijn en bijsturen tijdsplanning en inspanning Verhogen of verlagen inspanning Doorzetten of opgeven Hulp zoeken	Bewustzijn van condities van taak en omgeving Aangepassen van de taak of omgeving
Na	Reactie en reflectie	Oordeel over prestaties Attributie	Emotionele reacties Attributies	Keuzes i.v.m. toekomstig gedrag	Evaluatie van taak en omgeving

Figuur 3 Fasen en domeinen van zelfregulerend leren (gebaseerd op Pintrich, 2004, p. 390)

Het leerlinggedrag in het domein van de leeromgeving of context betreft de inspanningen van de leerling om de taak en omgeving in de leersituatie te reguleren. Er is verband tussen de leeromgeving en de motivatie en tussen de motivatie en (meta)cognitieve leerstrategieën. Controle over deze leeromgeving is echter moeilijk omdat deze niet altijd beïnvloedbaar is door de leerling. Het is vaak de school of de leerkracht die de taken en context beheert en aandraagt (Pintrich, 2004).

Daar waar Zimmerman beschrijft dat zelfregulerend leren plaats vindt in drie fasen, gaat Boekaerts uit van zelfregulerend leren wat zich ontwikkelt op drie niveaus waarbij op het hoogste niveau de uiteindelijke zelfregulatie wordt ingezet. De aspecten cognitie, metacognitie en motivatie zijn in beide modellen verweven, waarbij de motivationele strategieën in elke fase of op elk niveau een plek heeft. Door de toevoeging van de context door Pintrich ontstaat een volledig beeld van het zelfregulerend leren binnen het onderwijs.

1.3 Ontwikkeling zelfregulering door begeleiding van de leerkracht

De ontwikkeling van zelfregulering is gedeeltelijk een natuurlijk proces, maar daarnaast speelt het onderwijs en de leerkracht een belangrijke rol om deze zelfregulering te stimuleren. In deze paragraaf worden enkele aspecten besproken die van belang zijn bij de ontwikkeling van zelfregulering en de wijze waarop de leerkracht kan bijdragen aan het vergroten ervan.

Intrinsieke motivatie door een krachtige leeromgeving

De intrinsieke motivatie van een leerling draagt bij aan zelfregulering. Ten opzichte van extrinsieke motivatie waarbij de motivatie door omstandigheden of een verplichting wordt veroorzaakt, heeft de intrinsiek gemotiveerde leerling plezier en interesse in wat hij doet en vindt het proces van zelfregulering bewust plaats. De leeromgeving kan bijdragen aan deze intrinsieke motivatie wanneer deze tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften van autonomie, competentie en relatie (Deci & Ryan, 2000, zoals beschreven in Meusen - Beekman, Joosten - ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Een krachtige leeromgeving waarin een leerling de kans krijgt zijn eigen leerproces vorm te geven, daarbij actief de regie kan nemen en die is afgestemd op het vaardigheidsniveau van de leerling, draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulering. Een leeromgeving die modellen en informatie levert zorgt er voor dat de sturing van het leren langzaam wordt overgedragen op de leerling (Van Grinsven, 2003). Binnen de leeractiviteiten moet ruimte zijn voor het zelf opstellen van leerdoelen, het maken van een planning en momenten om te reflecteren op het leerproces. En aangeboden leeractiviteiten

en taken in de juiste context worden als motiverend ervaren (SLO, 2016). Een ondersteunende relatie met de leerkracht is tevens van groot belang (Detert Oude Weme, 2012).

Aanleren van zelfregulatiestrategieën

Om zelfregulatie te stimuleren is het belangrijk vroeg te starten met het aanleren van zelfregulatiestrategieën zodat deze tijdens het leerproces door de leerling kunnen worden ingezet waardoor de betrokkenheid en motivatie van de leerling worden vergroot. Onderstaand figuur 4 toont de kenmerken van de zelfregulatiestrategieën en de fasen waarin deze worden uitgevoerd (Scheepens & Bakx, 2016). Bijlage 2 toont een aanvulling op onderstaand overzicht met specifieke leeractiviteiten bij de strategieën.

Cognitieve strategie	Metacognitieve strategie	Motivatiestrategie
<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op informatieverwerking • Vergemakkelijkt het leren • Toegepast tijdens de uitvoering van de taak 	<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op het reguleren van het werkproces • Algemener van aard dan cognitieve strategie • Toegepast vooraf, tijdens of bij afronding van een taak 	<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op de motivatie bij een taak • Gaat niet over wat je kunt, maar wat je ervoor wilt doen • Toegepast vooraf, tijdens of bij afronding van een taak

Figuur 4 Overzicht van zelfregulatiestrategieën (Scheepens & Bakx, 2016, p. 13)

Uit onderzoek van Kostons, Donker & Opdenakker (2014) blijkt dat het combineren van cognitieve en metacognitieve leerstrategieën effectief zijn voor het leveren van leerresultaten, maar dat motivatiestrategieën één van de belangrijkste strategieën zijn om zelfregulering te bevorderen. Zonder motivatie worden de activiteiten van de leerling snel regulatie en geen zelfregulatie. De Boer, Donker-Bergstra, Kostons, Korpershoek & Van der Werf (2013, zoals beschreven in Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014) concluderen echter dat een combinatie van metacognitieve en motivatiestrategieën leiden tot betere zelfsturing en zelfregulering van de leerling. Over het daadwerkelijke effect van motivatiestrategieën is in Nederland nog weinig bekend. Uit internationaal onderzoek blijkt echter dat wanneer een leerling het belang van een taak hoog inschat, de taak met groter succes wordt afgerond (Kruijer & De Weger, n.d.) De leerkracht kan de diverse zelfregulatiestrategieën aanleren door het gebruik van hints en modeling bij activiteiten gedurende het leerproces. Door hints te geven wordt de leerling aan het denken gezet over welke leerstrategie handig is en wordt de leerling op weg geholpen bij het uitvoeren van deze leerstrategie. Bij modeling legt de leerkracht de strategie uit en doet deze al pratende voor waardoor de leerling wordt meegenomen in het denkproces. Door het geven van hints en modeling draagt de leerkracht de regie over het leerproces stap voor stap over aan de leerling (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014).

Geven van feedback

Een belangrijk hulpmiddel bij het ontwikkelen van zelfregulering is het geven van doelgerichte en procesgerichte feedback. Door feedback wordt de leerling zich meer bewust en eigenaar van het leerproces (Grosman, 2015). Het geven van feedback kan verlopen in drie stappen of momenten tijdens het leerproces (Morgan, 2016).

- Feed-up (voorbereidingsfase): In de voorbereidingsfase vraagt de leerkracht aan de leerling wat hij of zij wil leren en worden leerdoelen opgesteld. Ter ondersteuning kan gebruik worden gemaakt van een doelenkaart die kan worden ingevuld door de leerling.
- Feedback (uitvoeringsfase): Tijdens het leerproces geeft de leerkracht feedback op de wijze waarop de leerling werkt aan het leerdoel.
- Feedforward (reflectiefase): Na het leerproces blikt de leerkracht samen met de leerling terug op het gehele proces waarbij samen wordt bepaald of het leerdoel is behaald.

Door deze interactie tussen leerkracht en leerling wordt de leerling zich bewust van het eigen leren en wordt er gewerkt aan taakgerichtheid tijdens het leerproces.

Formatief toetsen en beoordelen

De laatste jaren wordt duidelijk dat formatief toetsen en beoordelen positief kan bijdragen aan de ontwikkeling van zelfregulering. Het leidt tot een positieve ontwikkeling die aanwezig blijft tot bij aanvang van het voortgezet

onderwijs (Meusen - Beekman, Joosten - Ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Castelijns & Andersen (2013) beschrijven formatief toetsen en beoordelen als een krachtige strategie om zelfregulering te stimuleren. Bij formatief toetsen wordt het leerproces beoordeeld “om te leren” in interactie tussen de leerkracht en de leerling (Castelijns & Andersen, 2013). In de ideale situatie is het formatief toetsen volledig onderdeel van het onderwijs waardoor leerlingen direct feedback krijgen op hun leerproces en zij continue worden uitgedaagd een actieve rol in het eigen leerproces in te nemen (Ter Horst, Van de Kam – Van Lent, Van Stiphout, Baas, & Castelijns, 2016).

Een hulpmiddel om binnen het basisonderwijs het leerproces van de leerling formatief te toetsen en te beoordelen en daarbij de zelfregulering te vergroten, is het leerlingportfolio. Middels het leerlingportfolio gaat de leerkracht in gesprek met de leerling en geeft de leerkracht feedback op het leerproces. In hoofdstuk 2 wordt nader ingegaan op het begrip leerlingportfolio, de invulling en de waarde ervan voor het basisonderwijs.

Hoofdstuk 2 Leerlingportfolio

De “meetcultuur” of “toetscultuur” speelt een rol in het Nederlandse basisonderwijs. Maar het werken met portfolio’s wint echter terrein in het basisonderwijs omdat het een belangrijke bijdrage kan leveren aan de kwaliteit van het leren én het onderwijs.

Maar wat is een leerlingportfolio nu eigenlijk? In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuuronderzoek uiteengezet wat een leerlingportfolio is, wat de meerwaarde ervan is, hoe deze eruit kan zien en welke leerkrachtvaardigheden bijdragen aan het succesvol slagen van het werken met een leerlingportfolio.

2.1 Begrip leerlingportfolio

In de literatuur zijn diverse definities te vinden van wat een portfolio is, waardoor een eenduidige definitie niet gegeven kan worden. Het woord portfolio is van oorsprong ontleend aan het Italiaanse woord “portofoglio”, wat letterlijk vertaald kan worden als “dragen van papier”. Net als in de beroepswereld waar het portfolio door onder andere kunstenaars en fotomodellen wordt gebruikt om persoonlijk werk te tonen, heeft het portfolio in het onderwijs ook een plek gevonden (Bosma, 2016).

Volgens Castelijns & Kenter (2000) is een portfolio een verzameling werkstukken van een leerling, gemaakt in een bepaalde periode, in één of meer vak- of ontwikkelingsgebieden waarbij het denk- en redeneerproces van de leerling duidelijk wordt. Kleine Staarman (2008) voegt hier aan toe dat niet alleen materialen in het portfolio worden verzameld, maar ook ervaringen die een leerling opdoet waarmee de ontwikkeling van de leerling zichtbaar wordt. Met het portfolio kan de leerling laten zien wát hij heeft geleerd of gedaan, hoe erop is gereflecteerd en welke leerdoelen voor de toekomst worden gesteld. De leerling heeft daarbij een actieve rol doordat hij zelf kiest en bepaalt wat er in het portfolio komt (Leenders & Kenter, 2002, zoals beschreven in Poos, 2011).

Poos (2011) benadrukt dat een school zelf de definitie van het portfolio zal moeten bepalen en hanteren zodat deze aansluit bij de gekozen manier van werken met het portfolio.

2.2 Waarde van leerlingportfolio voor leren en onderwijs

Een portfolio is een vorm of manier van formatief beoordelen met als doel een leerling verder te helpen in het leerproces. In tegenstelling tot summatief beoordelen waarbij na een bepaalde periode de balans wordt opgemaakt “van het leren”, is formatief beoordelen bedoeld “om te leren” en is dit gekoppeld aan het leerproces. Beide vormen zijn in het onderwijs van belang, maar formatief beoordelen blijkt een krachtige strategie om zelfregulering te bevorderen waarbij de leerling door interactie in gesprekken verder wordt geholpen in het leerproces (Castelijns & Andersen, 2013).

Het werken met portfolio’s kan een bijdrage leveren aan de kwaliteit van leren binnen het onderwijs doordat het de onderstaande kenmerken in zich draagt of met zich meebrengt.

Beeld van ontwikkeling en leren

Een portfolio geeft niet alleen weer welke kennis en vaardigheden een leerling beheerst, maar het geeft ook een beeld van de ontwikkeling en de manier waarop er wordt geleerd. Aspecten die moeilijk te toetsen zijn worden hiermee zichtbaar (Castelijns & Kenter, 2000). Ook wordt de leerling niet vergeleken met anderen of een landelijke norm, maar alleen met zichzelf waardoor eigen zwakke en sterke punten worden ontdekt en nieuwe leerdoelen kunnen worden vastgesteld (Jones, 2012, zoals beschreven in Bosma, 2016).

Eigenaarschap leerproces

Door te werken met een portfolio wordt een leerling zich meer bewust van het eigen leerproces doordat wordt gereflecteerd op eigen werk waarbij de leerling leert vragen te stellen over het eigen leerproces (Castelijns & Kenter, 2000). Bosma (2016) voegt hieraan toe dat er sprake is van gedeeld eigenaarschap waarbij de leerling en de leerkracht continu met elkaar samenwerken. De leerling neemt de verantwoordelijkheid voor het eigen leren en de leerkracht geeft hierbij ondersteuning en sturing.

Interactie

Een portfolio nodigt uit tot interactie tussen de leerkracht en de leerling én leerlingen onderling waarbij ervaringen en standpunten met elkaar worden uitgewisseld en met elkaar kan worden geleerd (Castelijns & Kenter, 2000). Daarnaast kan het portfolio ook als middel worden gebruikt om ouders in het proces te betrekken en erover te communiceren en evalueren (Bosma, 2016).

Motivatie en betrokkenheid

Het werken met een portfolio vergroot de motivatie en betrokkenheid bij het leerproces doordat de leerling eigen groei, vordering en succesmomenten ziet waardoor het zelfvertrouwen wordt vergroot (Castelijns & Kenter, 2000). De intrinsieke motivatie én het plezier worden vergroot doordat de leerling invloed heeft op het eigen leerproces (Jones, 2012, zoals beschreven in Bosma, 2016).

Metacognitieve vaardigheden en reflectie

Een portfolio daagt leerlingen uit tot reflectie op het eigen leerproces waarbij metacognitieve vaardigheden worden gebruikt en ontwikkelt (Jones, 2012, zoals beschreven in Bosma, 2016). Reflectie verloopt op een authentieke manier doordat de onderliggende gegevens en het leerproces echt én van de leerling zelf zijn (Poos, 2011). De reflectiemomenten geven leerlingen meer inzicht in het eigen leerproces en het geeft ze de mogelijkheid om aan de leerkracht te laten zien wat ze hebben geleerd (Castelijns & Kenter, 2000).

2.3 Soorten portfolio

Zowel Castelijns & Kenter (2009) als Danielson & Abrutyn (1997) (zoals beschreven in Poos, 2011) benoemen drie soorten portfolio's die binnen het onderwijs worden gebruikt.

- In een **werkportfolio** kunnen leerlingen werk bewaren wat ze belangrijk vinden of waar ze mee bezig zijn. Een werkportfolio geeft de leerling en de leerkracht inzicht in welke mate en op welke wijze de leerdoelen zijn bereikt. Het werkportfolio helpt de leerling reflecteren en geeft de leerkracht inzicht in de leerbehoeften van de leerling waar de instructie op kan worden aangepast.
- In een **presentatieportfolio** verzamelt de leerling zijn of haar beste en belangrijkste werk waar het trots op is en aan anderen wil laten zien. Het presentatieportfolio heeft een motiverende en stimulerende functie met als doel het zelfvertrouwen van de leerling te vergroten.
- De inhoud van een **toetsportfolio** laat zien wat een leerling heeft geleerd om de leerresultaten te verantwoorden aan de hand van vooraf gestelde leerdoelen uit een vak- of ontwikkelingsgebied.

Cole (2000, zoals beschreven in Bosma, 2016) maakt enkel een onderscheid in proces- en productportfolio afhankelijk van het doel. Een **procesportfolio** laat de groei van de leerling zien en richt zich met name op de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden zoals reflecteren, proces volgen en evalueren. Een **productportfolio** geeft zicht op de kennis en vaardigheden van de leerling met als doel de leerling trots te laten zijn op het gemaakte werk.

Gelet op de uiteenzetting van soorten portfolio is binnen dit onderzoek het proces of werkportfolio van toepassing.

2.4 Vormgeving leerlingportfolio

Inhoud

Wat er in een portfolio gaat is een afweging van stappen waarbij een school vaststelt welke leer- of ontwikkelingsdoelen ze belangrijk vindt en welke criteria daar aan kunnen bijdragen. Het portfolio wordt uniek wanneer de leerling kan bepalen wat hij wil leren en mag bepalen wat er in het portfolio komt. De leerkracht houdt daarbij in het oog dat de inhoud van het portfolio gevarieerd is en een gezamenlijke reflectie van leerling en leerkracht wordt waardoor een onderbouwd oordeel over het leerproces kan worden gegeven (Castelijns & Kenter, 2000). Het werkportfolio kan werk bevatten dat klaar is én werk dat nog niet klaar is waardoor het inzicht geeft in de leerbehoeften van de leerling en de leerkracht aanknopingspunten krijgt voor verdere instructie (Poos, 2011).

Opbouw

Hoe een portfolio er uit ziet, is afhankelijk van de wensen en de mogelijkheden van de school. Castelijns & Kenter (2000) adviseren het werk niet zomaar in een portfolio te stoppen, maar om daar een structuur in aan te brengen dat meer overzicht geeft voor zowel de leerkracht als de leerling en het aansluit bij de wensen en behoeften. In bijlage 2 zijn twee voorbeelden opgenomen van de opbouw van een portfolio.

Vormgeving

Ook de vormgeving van het portfolio is afhankelijk van de wensen en de mogelijkheden binnen de school. Een papieren portfolio is goedkoop, makkelijk toegankelijk en kan eenvoudig in een dossiermap of ordner waardoor stukken gemakkelijk kunnen worden opgeborgen en worden terug gevonden (Castelijns & Kenter, 2000). Een digitaal portfolio kan motiverend werken en zorgt voor ontwikkeling van ICT-vaardigheden, maar de beschikbaarheid van computers of geschikte programma's op school kunnen een drempel vormen. Het starten met een papieren portfolio en deze optimaal ontwikkelen vóóordat de overstap naar een digitaal portfolio wordt gemaakt, kan een goed argument zijn om te starten met een papieren portfolio (Poos, 2011).

2.5 Rol van de leerkracht bij het leerlingportfolio

De leerkracht heeft een belangrijke rol bij het werken met portfolio's doordat zijn houding en vaardigheden bepalend zijn voor het succesvol slagen van het werken met een portfolio.

Sturing

Een leerkracht geeft sturing aan het werken met een portfolio door samen met de leerling vooraf doelen en criteria te stellen zodat leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt en op welke punten ze kritisch naar hun eigen werk moeten kijken (Bosma, 2016).

Gespreksleider

Daarnaast heeft het portfolio effect wanneer de leerkracht optreedt als gespreksleider en het portfolio wordt gebruikt om met leerlingen in gesprek te gaan en daarbij de juiste reflectieve vragen worden gesteld. Naast het juiste gespreksmoment, zal de leerkracht de leerling ruimte moeten bieden om na te denken over en te reflecteren op het eigen leerproces middels het stellen van open vragen (Bosma, 2016). Poos (2011) benadrukt dat hoewel vooropgestelde vragenlijsten een goede leidraad voor een gesprek kunnen zijn, het belangrijk is aan te sluiten bij wat een kind vertelt en wanneer noodzakelijk het kind schriftelijk te laten reflecteren. Het voeren van gesprekken neemt een belangrijke plaats in bij het portfolio omdat het de leerling betrokken houdt en de leerkracht op de hoogte blijft van de leerontwikkeling van de leerling. Gesprekken tussen leerkracht en één of meerdere leerlingen zorgen voor verdieping van het leerproces en tweetalgesprekken zorgen voor interactie waarbij leerlingen met elkaar in gesprek kunnen gaan over elkaars doelen en vorderingen.

Goede houding

De leerkracht dient over een goede houding te beschikken waarbij goede luistervaardigheden en oprechte interesse in de ontwikkeling van het kind belangrijk zijn. In betekenisvolle situaties en activiteiten zal de leerling ruimte moeten krijgen voor het leren reflecteren en het mogen maken van fouten (Bosma, 2016).

Ruimte geven voor reflectie

Er moet voldoende ruimte zijn qua tijd en oefensituaties voor leerlingen om te reflecteren (Bosma, 2016). Castelijns & Kenter (2000) benadrukken dat reflectie een belangrijk onderdeel van het portfolio is. Door reflectie leert het kind nadenken en de leerkracht kan middels het portfolio reflectievaardigheden aanleren.

Modeling

Het alleen maar vullen van een portfolio met stukken heeft geen effect op het leerproces van de leerling. Kinderen leren reflecteren door een leerkracht die “modelt” en voordoet hoe je reflecteert en terugkijkt op gemaakt werk en welke vragen je daarbij kunt stellen. De leerling wordt hiermee gestimuleerd om verder te denken dan “het ging wel goed” (Bosma, 2016).

Hoofdstuk 3. Methoden van onderzoek

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen is theoretisch en praktijkonderzoek verricht.

Binnen het theoretisch onderzoek is in literatuur onderzocht wat over de onderwerpen zelfregulering en leerlingportfolio geschreven en bekend is.

Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden binnen de context van basisschool OBS Hogenkamp te Doetinchem middels een documentanalyse, enquête, interview en effectmeting. De praktische onderzoeksvraag wordt hiermee op meerdere manieren benaderd waardoor de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek worden verhoogd en zogenaamde triangulatie plaatsvindt (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). Een effectmeting is uitgevoerd om het effect van het gebruik van een leerlingportfolio op de zelfregulering van leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp te onderzoeken.

3.1 Literatuuronderzoek

Binnen het literatuuronderzoek is gezocht naar bronnen die kennis en informatie geven over de onderwerpen zelfregulering en leerlingportfolio. Daarbij zijn de zoekmachines google.nl, hbo-kennisbank.nl, scholar.google.nl, ijsselgroep.onderwijsdatabank.nl gebruikt, waarbij gezocht is op de zoektermen: zelfregulering, zelfregulatie, zelfregulerend leren, self-regulated learning, portfolio en leerlingportfolio. Bij de selectie van de bronnen is beoordeeld of de bron voor of over het basisonderwijs is geschreven, of het onderwerp van de bron relevant is, of de auteursgegevens bekend zijn en of de bron recent geschreven is (na 2000). Voor dit laatste criteriapunt is afgeweken bij het verkrijgen van informatie over zelfreguleringsmodellen door onderzoekers en wetenschappers omdat deze hun oorsprong vóór 2000 hebben. Na een eerste verkenning in bronnen heeft verdieping plaatsgevonden die heeft geleid tot de inhoud van de opgenomen teksten in hoofdstuk 1 en 2. Om de betrouwbaarheid en de controleerbaarheid van het literatuuronderzoek te vergroten, zijn bronvermeldingen in de teksten opgenomen waarmee wordt verwezen naar de opgenomen literatuurlijst. Hiermee wordt de lezer in staat gesteld de originele bronnen te kunnen raadplegen en wordt inzichtelijk op welke wijze de gevonden informatie is verwerkt.

3.2 Documentanalyse

Met een documentanalyse wordt op systematische wijze onderzocht welke aspecten van zelfregulering en leerlingportfolio worden beschreven binnen aanwezige documenten op OBS Hogenkamp. Hiermee wordt materiaal verzameld om de onderzoeksvraag deels te kunnen beantwoorden (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011). Een nadeel van een documentanalyse kan zijn dat de informatie onvolledig is of dat er een gewenste situatie in plaats van een werkelijke situatie wordt geschetst. Om inzicht te verkrijgen in de werkelijke situatie zullen de onderzoeksmethoden enquête en interview worden ingezet om het mogelijk nadelige effect van de documentanalyse te ondervangen.

Onderzoeksaanpak

Op basis van het literatuuronderzoek zijn globale relevante aspecten rondom het begrip zelfregulering en leerlingportfolio in kaart gebracht en uiteengezet in een tabel (zie bijlage 4). Vervolgens zijn enkele personen binnen de school benaderd met het verzoek om documenten aan te leveren, waarna een documentanalyse heeft plaatsgevonden.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep binnen de documentanalyse betreft de onderzochte documenten. In dit onderzoek zijn de volgende documenten geanalyseerd:

- Schoolgids 2016 – 2017 OBS Hogenkamp Doetinchem
- Schoolplan 2016 – 2020 OBS Hogenkamp Doetinchem
- Schooljaarplan 2016 – 2017 OBS Hogenkamp Doetinchem
- Algemene handleidingen van gebruikte lesmethodes in groep 7

Onderzoeksinstrument

Voor de uitvoering van de documentanalyse is een tabel gebruikt waarmee de onderzochte documenten zijn geanalyseerd op aspecten (bijlage 4). Om de betrouwbaarheid te vergroten wordt in de tabel verwezen naar de herkomst van de onderzochte documenten en hoe of waar deze verkregen zijn. Deze transparantie en controleerbaarheid maakt het mogelijk de ondernomen stappen kritisch na te lopen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepma, 2011).

3.3 Enquête

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop in de praktijk werkelijk aandacht wordt besteed aan zelfregulering of (bewust of onbewust) wordt gewerkt aan de vergroting ervan door de leerkrachten, is een enquête gehouden. Middels een enquête is het mogelijk om van een grote verzameling mensen informatie en inzicht te verkrijgen met als doel zoveel mogelijk gegevens te verzamelen op basis waarvan uitspraken kunnen worden gedaan (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepma, 2011). Een voordeel van het afnemen van een enquête is dat in korte tijd een grote onderzoeksgroep bereikt wordt en veel informatie verkregen kan worden. Een nadeel van het gebruik van een enquête is dat niet kan worden ingegaan op antwoorden of kan worden doorgevraagd. Dit nadelige effect wordt ondervangen door het afnemen van een interview onder de leerkrachten van de bovenbouw (zie paragraaf 3.4).

Onderzoeksaanpak

Op basis van het literatuuronderzoek zijn de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn voor het vergroten van de zelfregulering geïnventariseerd en uiteengezet in een operationalisatietabel. De begrippen zijn geoperationaliseerd in indicatoren waarbij vragen onder topics zijn opgesteld. De enquête is digitaal ontworpen en via de mail uitgezet binnen de onderzoeksgroep.

Onderzoeksgroep

Om betrouwbare uitspraken te doen én omdat het onderzoek een schoolbrede onderzoeksvraag betreft, is de enquête onder alle leerkrachten van OBS Hogenkamp afgenomen zodat een zo groot mogelijke verzameling van gegevens ontstaat. De onderzoeksgroep bestaat uit 23 leerkrachten. De enquête is daadwerkelijk ingevuld door 12 leerkrachten, 52% van het totale leerkrachtenteam van OBS Hogenkamp.

Onderzoeksinstrument

Voor de enquête is een vragenlijst (zie bijlage 6) opgesteld waarbij de opgestelde operationalisatietabel de basis is geweest. Om de validiteit van de vragenlijst te verhogen is de vragenlijst vóóraf voorgelegd aan mensen uit de doelgroep waarbij bekeken is of de vragen volledig, helder en nauwkeurig gesteld waren en daarmee de gevraagde begrippen voldoende dekten. De enquête is digitaal ontworpen met de website www.nexttalent.nl en kon anoniem worden ingevuld en ingezonden. Na dertien dagen is een herinneringsverzoek verzonden. De enquête heeft in totaal twintig dagen opengestaan voor respons.

3.4 Interview

Een interview geeft de mogelijkheid om aanvullende informatie te krijgen op de afgenomen enquête. Vragen kunnen in een andere vorm worden herhaald en er kan om opheldering worden gevraagd. Binnen dit praktijkonderzoek is gekozen voor het semigestructureerde interview. Een semigestructureerd interview is een gesprek waarbij deels de onderwerpen vast liggen om er zeker van te zijn dat hier antwoorden op worden verkregen en open vragen ruimte bieden voor aanvulling en toelichting over ervaringen en meningen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2011).

Onderzoeksaanpak

Ter voorbereiding op het interview zijn vragen opgesteld. De afgenomen interviews zijn middels een geluidsopname vastgelegd om achteraf de resultaten te kunnen verwerken in een protocol waarbij kenmerkende begrippen of uitspraken zijn gemarkeerd. Het verslag van het interview is ter goedkeuring voorgelegd aan de geïnterviewden.

Onderzoeksgroep

De respondenten van het interview zijn twee fulltime leerkrachten van OBS Hogenkamp. Geïnterviewde X is een mannelijke leerkracht van groep 7, 52 jaar oud en zeventien jaar werkzaam in de bovenbouw van het basisonderwijs. Geïnterviewde Y is een mannelijke leerkracht van groep 8, 43 jaar oud en achttien jaar werkzaam in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Onderzoeksinstrument

Om tot de inhoud en de te stellen vragen voor het interview te komen, zijn de onderwerpen van de operationalisatietabel bij de enquête als basis genomen. De gestelde vragen zijn uiteengezet in de uitwerking van de afgenomen interviews (zie bijlage 7). Om de validiteit van het interview te vergroten zijn de vragen van het interview vóóraf voorgelegd aan één van de leerkrachten van OBS Hogenkamp waarbij bekeken is of de vragen volledig, helder en nauwkeurig gesteld waren en zijn de vragen daar waar nodig aangepast.

3.5 Effectmeting

Middels een effectmeting is gemeten wat het effect is van het inzetten van interventies op de zelfregulering van leerlingen in groep 7 van OBS Hogenkamp in Doetinchem. De interventies zijn ingezet bij de leerlingen door de leerkracht. Het doel van de effectmeting is onderbouwde uitspraken te kunnen doen over het effect van de genomen interventies.

Onderzoeksaanpak

Om vast te kunnen stellen of de ondernomen interventies wel of niet zinvol zijn, is een voor-en nameting uitgevoerd middels een vragenlijst bij de leerlingen in de controle én experimentele groep. De resultaten van de voor-en nameting zijn met elkaar vergeleken om uiteindelijk een conclusie te kunnen trekken over het effect van het werken met een leerlingportfolio en de daarbij horende inzet van leerkrachtvaardigheden op de zelfregulering van leerlingen.

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit een experimentele- en controlegroep binnen groep 7 van OBS Hogenkamp. Binnen de experimentele groep worden de interventies afgenomen, binnen de controlegroep niet. Om uit te kunnen sluiten dat het effect van de interventies komt door ontwikkeling van de leerlingen zelf of door wat ze geleerd hebben in andere situaties, wordt een controlegroep gebruikt. Beide groepen tellen acht leerlingen waarbij geselecteerd is op relevante kenmerken “mate van zelfregulering” en geslacht. Naar aanleiding van de afgenomen vragenlijst bij de voormeting zijn leerlingen geselecteerd waarbij een indeling is gemaakt op hoog,

gemiddeld of laag zelfreguleringsniveau. Door deze gelijke omstandigheden kan met een grotere mate van zekerheid worden vastgesteld of de resultaten van de effectmeting worden veroorzaakt door de interventies.

Niveau zelfregulering	Score	Aantal leerlingen experimentele groep	Aantal leerlingen controlegroep
Hoog	>3.0	3	3
Gemiddeld	2.4 – 3.0	3	3
Laag	<2.4	2	2
Totaal aantal leerlingen		8	8

Tabel 1 : Onderzoeksgroep effectmeting

Onderzoeksinstrument

Bij de voor- en nameting van de effectmeting is een schriftelijke vragenlijst gebruikt (bijlage 9). De vragenlijst is opgesteld aan de hand van een operationalisatietabel (bijlage 8). Voor deze operationalisatietabel is als bron de vragenlijst rondom zelfregulatie in de les van het SLO (2015b) in combinatie met het model van zelfregulerend leren van Pintrich (2004, p. 390) gebruikt. Binnen de fasen en domeinen van zelfregulerend leren zijn de vragen voor de vragenlijst opgesteld. Om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te vergroten zijn meerdere vragen geformuleerd om hetzelfde te meten. Om de validiteit van de vragenlijst te vergroten is de vragenlijst vóóraf voorgelegd aan enkele leerlingen uit de groep waarbij eventuele vragen of onduidelijkheden hebben geleid tot aanpassing van vragen. De vragenlijst is op gelijke wijze, gelijktijdig en schriftelijk afgenomen waarbij de leerlingen vooraf uitleg hebben gekregen over het doel van de vragenlijst en over de wijze waarop de vragen beantwoord moesten worden. Van elke leerling zijn de controlevariabelen geslacht en leeftijd genoteerd.

Interventies

Na de voormeting hebben de interventies plaatsgevonden binnen de experimentele groep. Het plan van aanpak van de interventieperiode met de uitgevoerde interventies staan beschreven in bijlage 10.

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Resultaten documentanalyse

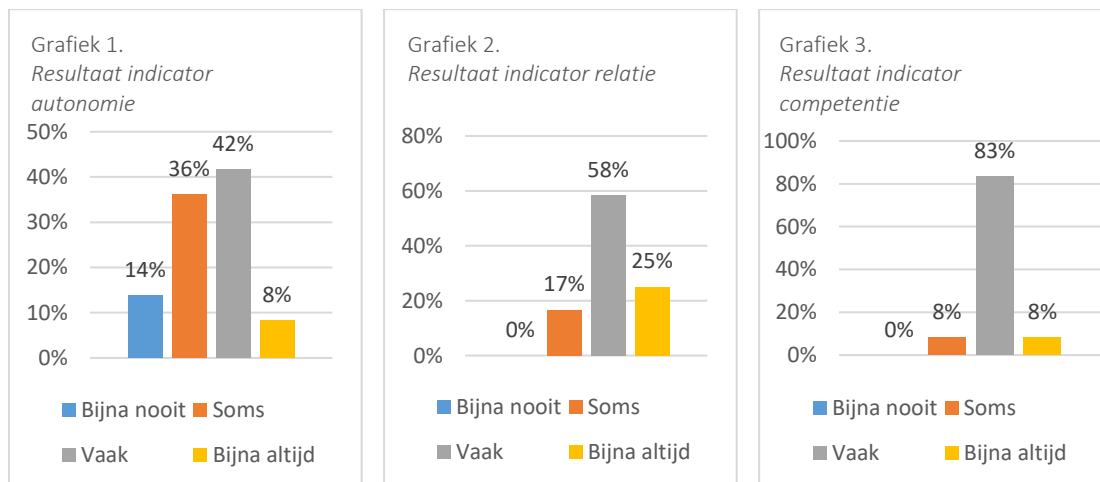
De resultaten van de documentanalyse zijn verwerkt in bijlage 4. In de documenten van OBS Hogenkamp wordt het aspect summatief toetsen benoemd en wordt ingegaan op de tegemoetkoming van de psychologische basisbehoeften door de leerkrachten. Stellingname ontbreekt ten aanzien van het aanleren van zelfreguleringsstrategieën, het geven van feed-up, feedback en feedforward en de inzet van leerlingportfolio's. In de gehanteerde lesmethodes staat grotendeels summatief toetsen centraal, alleen bij de lesmethode Schrijven en Taal wordt over formatief toetsen gesproken. Elke methode beschrijft de tegemoetkoming aan de psychologische basisbehoeften en bij ongeveer de helft wordt benoemd hoe leerstrategieën kunnen worden aangeleerd en op welke wijze feed-up, feedback of feedforward kan worden gegeven. Alleen bij de lesmethoden Engels en Schrijven worden aanwijzingen gegeven over een leerlingportfolio.

4.2 Resultaten enquête

De resultaten van de enquête zijn verwerkt in een databasebestand van waaruit een analyse in grafieken heeft plaatsgevonden.

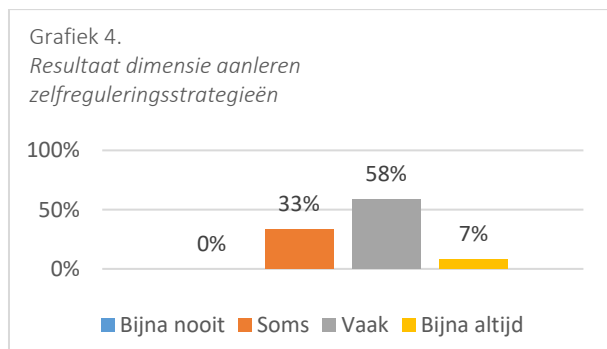
Resultaten dimensie psychologische basisbehoeften

Aan de basisbehoefte competentie wordt in verhouding de meeste invulling gegeven door de leerkrachten. Bij de basisbehoefte autonomie wordt vaker aangegeven dat er "bijna nooit" of "soms" invulling wordt gegeven.



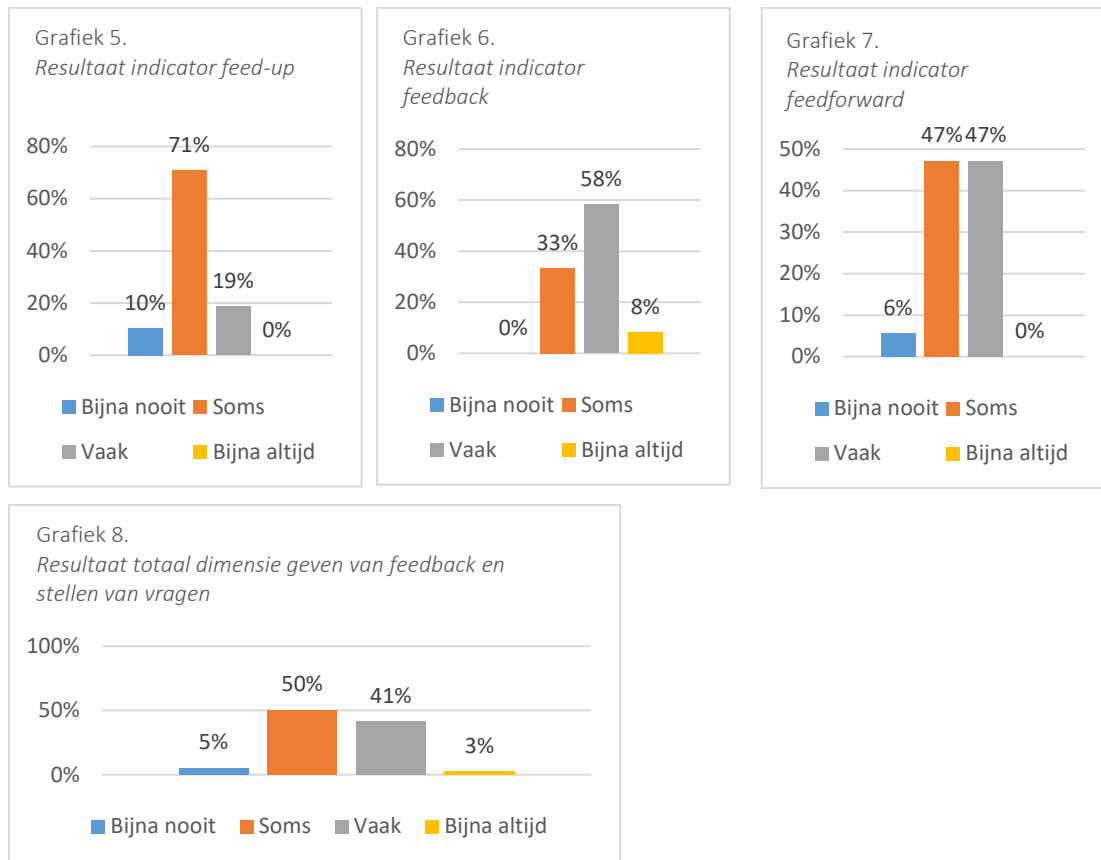
Resultaten dimensie aanleren zelfreguleringsstrategieën

Bijna 60% van de leerkrachten geeft aan "vaak" aandacht te besteden aan het aanleren van zelfreguleringsstrategieën en daarbij gebruik te maken van "modeling" en/ of hulpmiddelen, 33% geeft aan dit "soms" te doen.



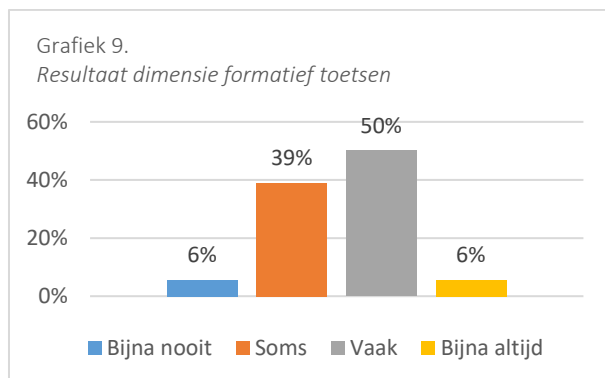
Resultaten dimensie geven van feedback en stellen van vragen

Aan feedback wordt door de leerkrachten de grootste invulling gegeven. Feed-up wordt grotendeels “bijna nooit” of “soms” gegeven en feedforward grotendeels “soms” tot “vaak”. Totaal genomen geeft 50% van de leerkrachten aan “soms” invulling te geven aan het geven van feedback en het stellen van vragen.



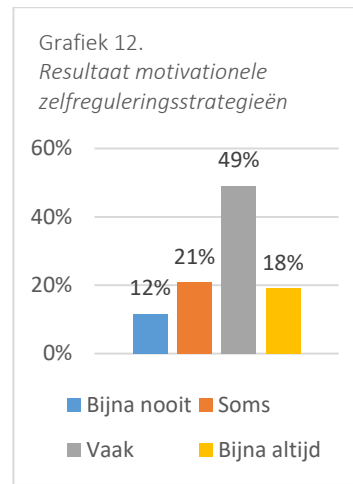
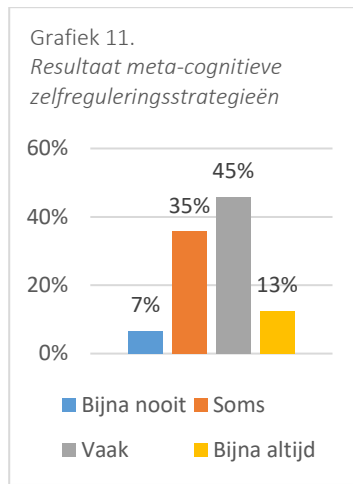
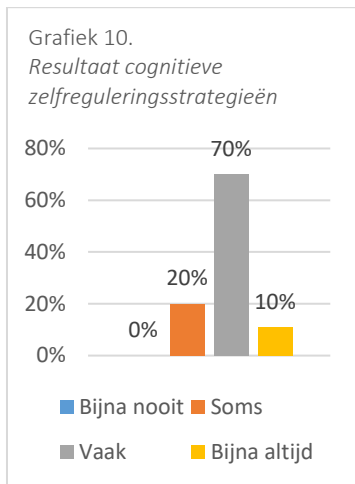
Resultaten dimensie formatief toetsen

50% van de leerkrachten geeft aan “vaak” invulling te geven aan formatief toetsen en beoordelen, bijna 40% geeft aan dit “soms” te doen.



Resultaten zelfreguleringsstrategieën

Een hoog percentage leerkrachten geeft aan “vaak” aandacht te besteden aan het aanleren van cognitieve zelfreguleringsstrategieën, het percentage leerkrachten dat “soms” aandacht besteedt is groter bij de meta-cognitieve zelfreguleringsstrategieën en in verhouding geven de leerkrachten bij meta-cognitieve en motivationele zelfreguleringsstrategieën vaker aan “bijna nooit” of “soms” aandacht eraan te besteden.



4.3 Resultaten interview

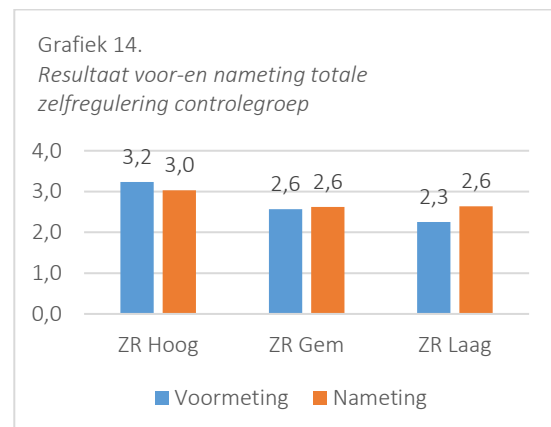
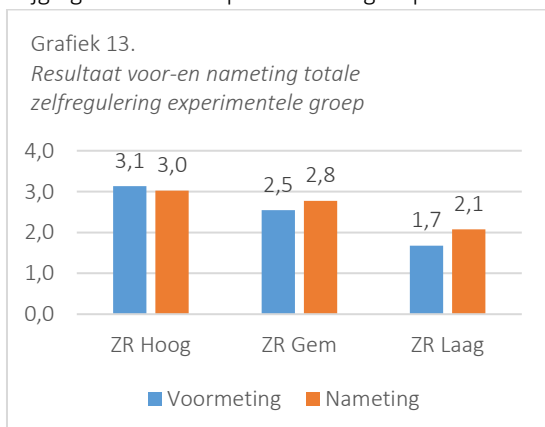
De resultaten uit de afgenomen interviews zijn verwerkt in bijlage 7. Beide leerkrachten geven op eigen wijze invulling aan de tegemoetkoming van de psychologische basisbehoeften. Ze geven ruimte voor zelfstandigheid bij het werken en het plannen van de weektaak. Differentiatie binnen het opbrengstgericht werken biedt tegemoetkoming aan de verschillende niveaus en er wordt aandacht besteed aan de onderlinge vertrouwensband waarbij hoge verwachtingen ten aanzien van eigen verantwoordelijkheid worden gesteld. Bij het aanleren van leerstrategieën geven beide leerkrachten invulling aan “modeling”. Feedback wordt het meeste gegeven door beide leerkrachten, feed-up en feedforward het minste. In de praktijk wordt niet formatief getoetst of beoordeeld, maar één van de leerkrachten heeft wel ervaring met het werken met portfolio’s. Beide leerkrachten benoemen negatieve ervaringen of twijfels ten aanzien het werken met een leerlingportfolio; tijdsgebrek, onoverzichtelijkheid en uitvoerbaarheid per individu.

4.4 Resultaten effectmeting

De resultaten van de voor- en nameting van de effectmeting zijn verwerkt in een databasebestand, van waaruit een analyse op de totale zelfregulering, de dimensies en fasen van zelfregulerend leren en de zelfregulering bij jongens en meisjes heeft plaatsgevonden en de resultaten zijn weergegeven in grafieken.

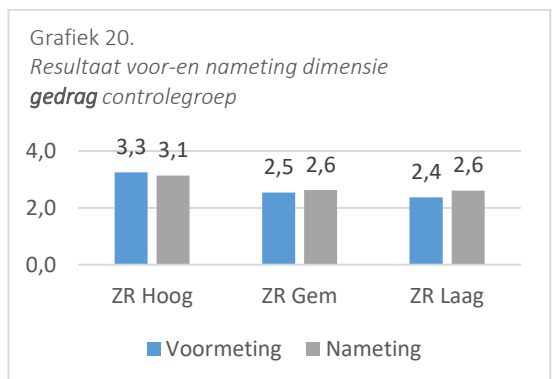
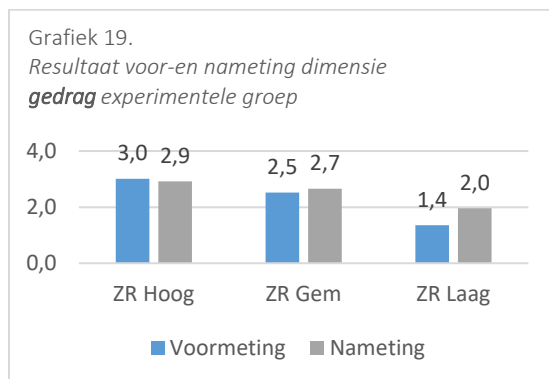
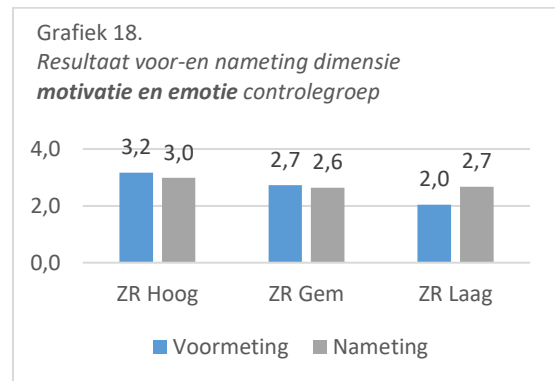
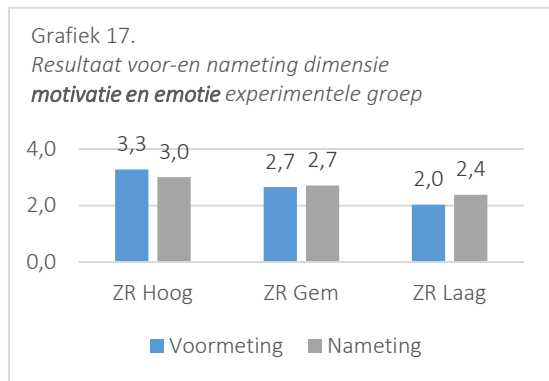
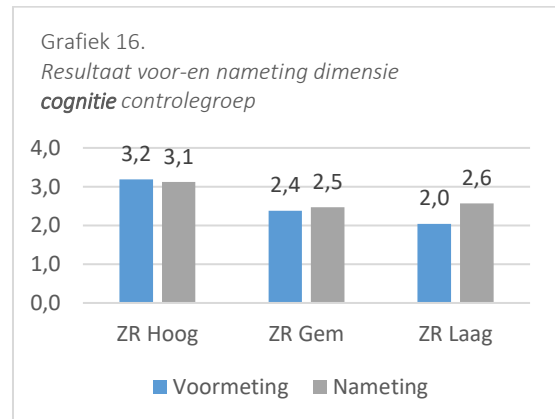
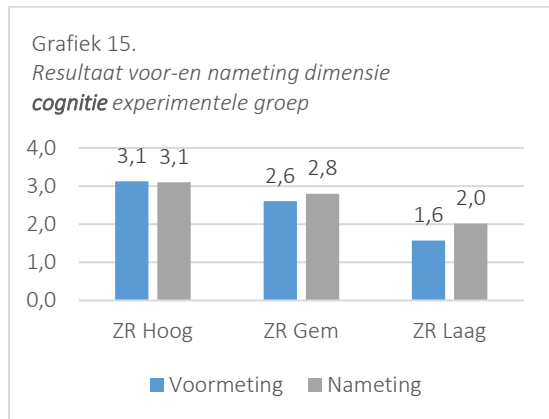
Resultaten effectmeting op de totale zelfregulering

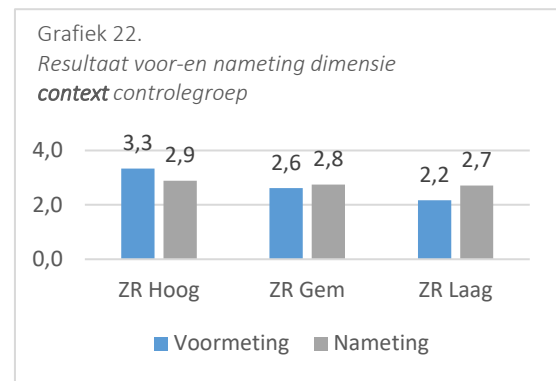
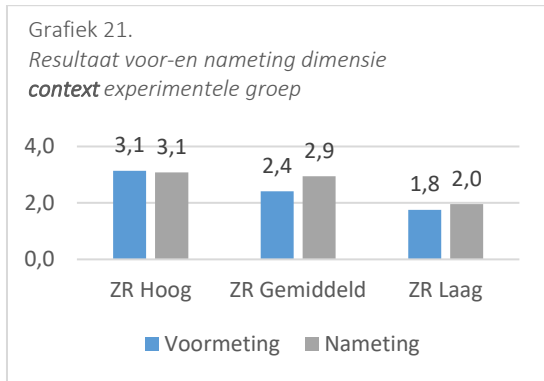
In beide groepen is bij de leerlingen met een hoog zelfreguleringsniveau een lichte daling te zien. Bij de leerlingen met een gemiddeld en een laag zelfreguleringsniveau in de experimentele groep is een stijging te zien, maar is de stijging in de laatste groep het grootst. In de controlegroep is geen effect te zien bij leerlingen met een gemiddeld zelfreguleringsniveau, maar is de stijging bij leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau nagenoeg gelijk aan de stijging binnen de experimentele groep.



Resultaten effectmeting op de dimensies van zelfregulering

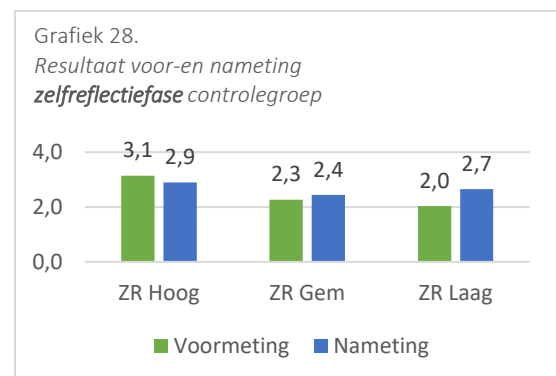
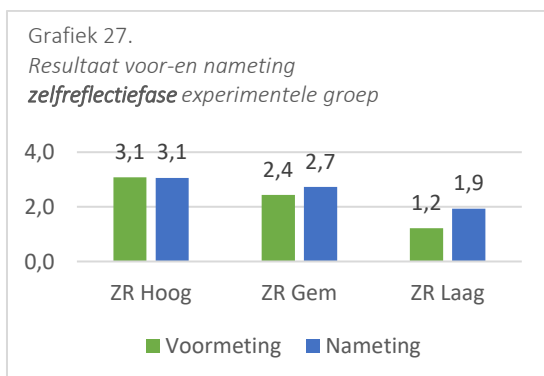
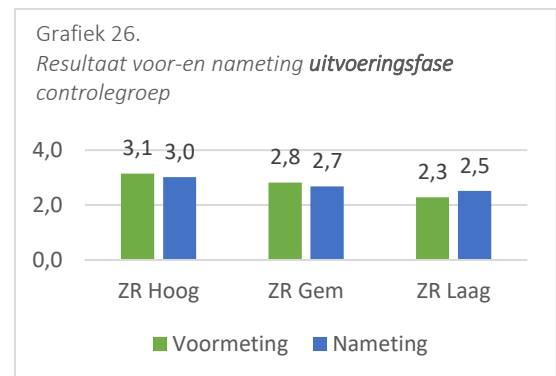
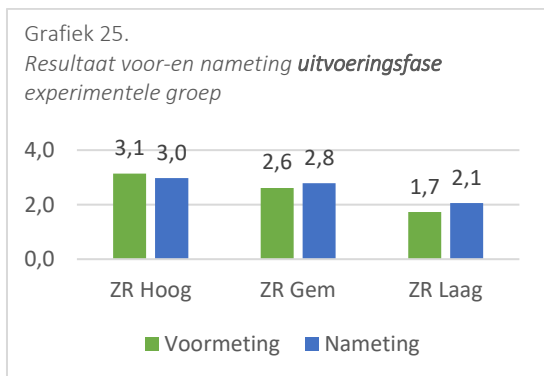
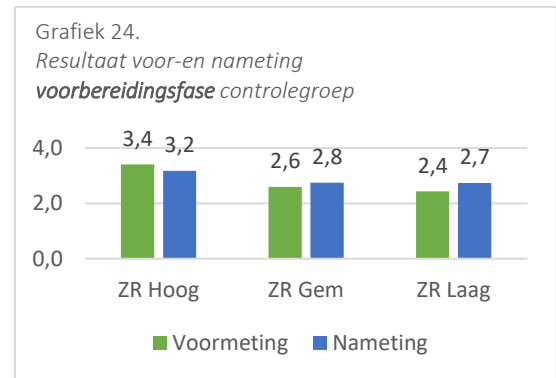
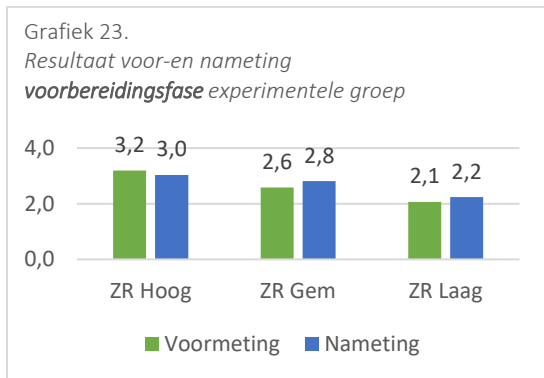
Bij de leerlingen met een hoog zelfreguleringsniveau is zowel binnen de experimentele als de controlegroep een lichte daling te zien op alle dimensies, behalve op de dimensie cognitie die bij de experimentele groep gelijk blijft. Bij de leerlingen met een gemiddeld zelfreguleringsniveau is zowel binnen de experimentele als de controlegroep een lichte stijging te zien op alle dimensies, maar laat de dimensie motivatie binnen de controlegroep een lichte daling zien en blijft deze bij de experimentele groep gelijk. De groep leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau toont zowel binnen de experimentele als de controlegroep een stijging op alle dimensies, maar de stijging bij de dimensie gedrag binnen de experimentele groep is het grootst en bij de overige dimensies is de stijging bij de controlegroep groter.





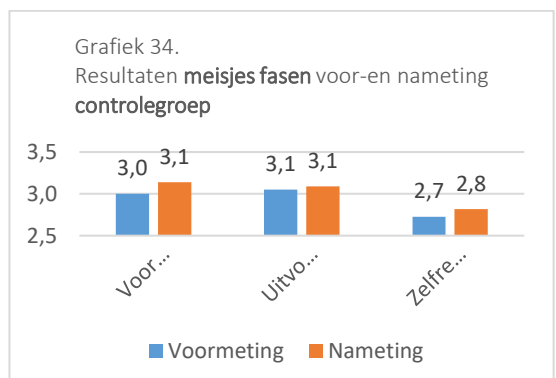
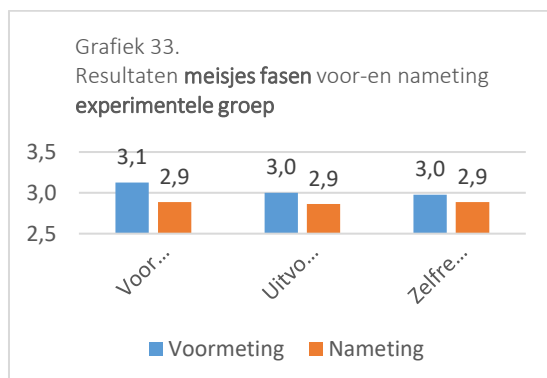
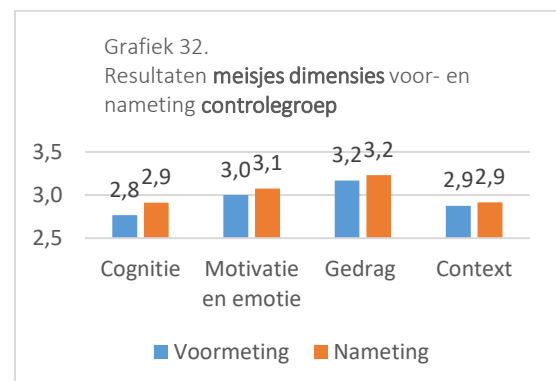
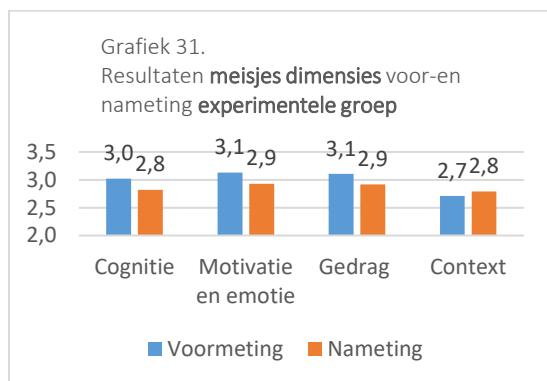
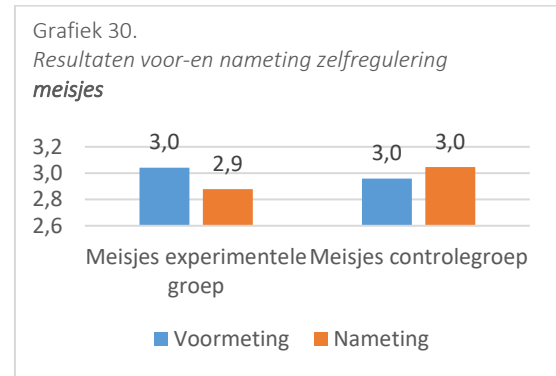
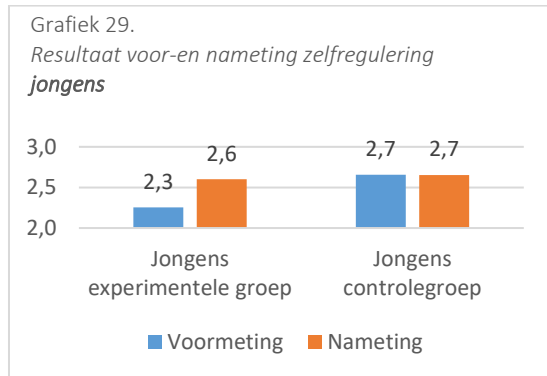
Resultaten effectmeting op fasen bij zelfregulering

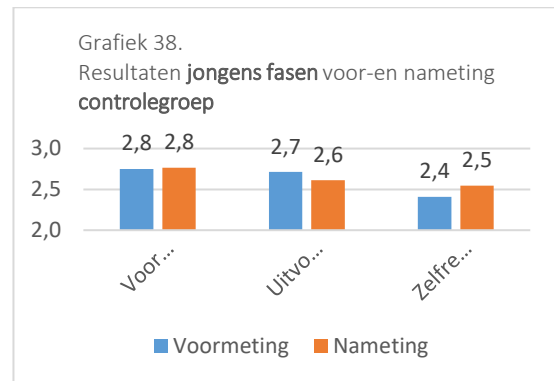
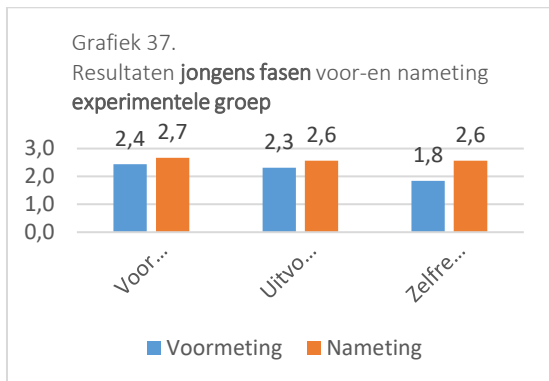
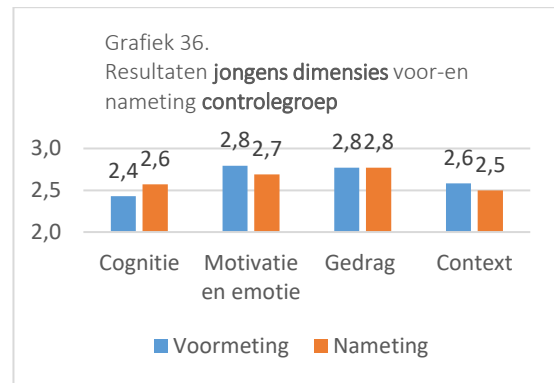
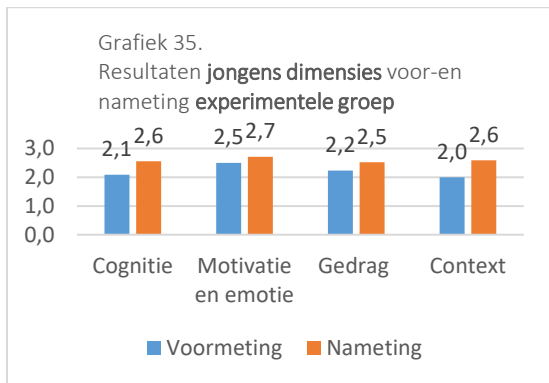
Bij de leerlingen met een hoog zelfreguleringsniveau is zowel binnen de experimentele als de controlegroep een daling te zien. Bij de leerlingen met een gemiddeld zelfreguleringsniveau is zowel binnen de experimentele als de controlegroep een stijging te zien, behalve in de uitvoeringsfase binnen de controlegroep die een lichte daling laat zien. De groep leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau laat binnen alle fasen van beide groepen een stijging zien, waarbij de stijging in de experimentele groep in de voorbereidingsfase kleiner en in de uitvoeringsfase groter is en in de zelfreflectiefase bij beide groepen even groot is.



Resultaten effectmeting op de zelfregulering van jongens en meisjes

De resultaten bij de jongens in de experimentele groep laten een stijging zien, maar de resultaten bij de meisjes laten een lichte daling zien. Zowel bij de jongens als de meisjes in de controlegroep is geen effect te zien. Zowel binnen de experimentele als de controlegroep ligt het zelfreguleringsniveau bij de voor-en nameting bij de meisjes hoger dan bij de jongens. Bij de meisjes in de experimentele groep is binnen alle dimensies en alle fasen een lichte daling te zien, de dimensie context laat een lichte stijging zien. In de controlegroep is bij de meisjes daarentegen binnen alle dimensies en fasen een lichte stijging te zien. Bij de jongens in de experimentele groep is een stijging bij alle dimensies en fasen te zien, waarbij de stijging binnen de dimensie context en de zelfreflectiefase het grootst is.





4.5 Conclusies van de resultaten

Met de resultaten uit het praktijkonderzoek kan antwoord worden gegeven op de praktijkgerichte onderzoeksvragen.

Binnen de onderzochte documenten van OBS Hogenkamp wordt gemiddeld aandacht besteed aan zelfregulering of aan aspecten daarvan. Er is veel aandacht voor tegemoetkoming aan psychologische basisbehoeften en lesmethoden geven aanwijzingen voor het aanleren van leerstrategieën en het geven van feedback, maar aandacht of stellingname voor de aspecten autonomie, feed-up, feedback en meta-cognitieve strategieën is minimaal of ontbreekt. De nadruk binnen onderwijsvisie en lesmethodes van groep 7 op OBS Hogenkamp ligt op summatief toetsen en beoordelen.

Uit zowel de enquête als de interviews blijkt dat in de praktijk wordt gewerkt aan aspecten van leerkrachtgedrag die de zelfregulering vergroten, maar dat de invulling van de aspecten autonomie, feed-up, feedforward en het aanleren van meta-cognitieve zelfreguleringsstrategieën achter blijven. Opvallend is dat uit de enquête blijkt dat 50% van de leerkrachten aangeeft invulling te geven aan formatief toetsen, maar dat uit de interviews blijkt dat de leerkrachten uit de bovenbouw hier géén invulling aan geven.

De resultaten uit de effectmeting tonen geen overtuigend positief effect van het leerlingportfolio op de zelfregulering van de totale groep leerlingen in de experimentele groep. Er is geen vooruitgang vastgesteld bij leerlingen met een hoog zelfreguleringsniveau dat eventueel verklaard kan worden doordat deze leerlingen van nature deze zelfreguleringsvaardigheden bezitten zonder daarbij afhankelijk te zijn van didactische hulpmiddelen. Toewijzing van een positief effect door het leerlingportfolio is alleen zichtbaar binnen de uitvoeringsfase en de dimensie context van de leerlingen met een gemiddeld zelfreguleringsniveau en binnen de dimensie gedrag bij leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau. Voorzichtig kan worden aangenomen dat het leerlingportfolio geen positief effect heeft op de voorbereidings- en zelfreflectiefase en de dimensies motivatie en cognitie.

Opvallend is dat uit de nameting bij de controlegroep, net als bij de experimentele groep, het zelfreguleringsniveau op veel punten is gestegen, maar deze niet kan worden toegeschreven aan de inzet van het leerlingportfolio.

Waardoor er voorzichtig van uit mag worden gegaan dat, door bewustwording van de leerkracht tijdens theorie en praktijkonderzoek, ook onbewust didactische toepassing heeft plaatsgevonden bij de leerlingen in de controlegroep en deze groep heeft mogen profiteren van leerkrachtgedrag. Dit effect toont zich het meest bij de leerlingen met een laag zelfreguleringsniveau.

Wanneer de resultaten van de jongens en meisjes met elkaar worden vergeleken, is daarentegen wel duidelijk effect te zien op de zelfregulering van jongens op de dimensies context, gedrag en motivatie en binnen de voorbereidings- en uitvoeringsfase. Ook kan uit de resultaten geconcludeerd worden dat het zelfreguleringsniveau van meisjes bij zowel de voor-als nameting hoger ligt dan die van de jongens. Het sekse-typische verschil dat hieruit voortvloeit beantwoordt aan het beeld dat bestaat over de werkhouding en het gedrag van meisjes ten opzichte van die van jongens, maar waarbij geconcludeerd kan worden dat de inzet van het leerlingportfolio bij jongens een goed hulpmiddel is om de zelfregulering te ontwikkelen.

De leerlingen binnen de experimentele onderzoeksgroep van de effectmeting reageerden zeer positief op het werken met het leerlingportfolio, de individuele gesprekken en de werkvormen. Ze vonden het prettig om op deze manier gericht en structureel aan hun eigen leerdoel te werken. Soms was het lastig om de reflectievragen te beantwoorden, maar het idee van het hebben van een eigen portfoliomap leverde veel betrokkenheid en enthousiasme op.

Hoofdstuk 5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

5.1 Conclusie

Uit de resultaten van het literatuur- en praktijkonderzoek kunnen voorzichtige conclusies worden getrokken die een antwoord geven op de onderzoeksvragen: “Op welke wijze kan een leerkracht werken met een leerlingportfolio om de zelfregulering bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te vergroten?” en “Wat is het effect van het werken met een leerlingportfolio op de zelfregulering van leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp?”.

De wijze van toetsen binnen OBS Hogenkamp en de gebruikte lesmethodes in groep 7 dragen niet bij aan de ontwikkeling van zelfregulering doordat deze grotendeels summatief is. De nadruk ligt op het toetsen van de lesstof in plaats van het leerproces van de leerling. Het werken met een leerlingportfolio is daarbij een middel om formatief te toetsen en beoordelen, wat een krachtige strategie blijkt om de zelfregulering bij leerlingen te bevorderen. Maar enkel de inzet van een leerlingportfolio heeft geen effect, het is de leerkracht en haar vaardigheden die de sleutel zijn tot het succesvol slagen ervan! De leerkrachtvaardigheden die zelfregulering bevorderen, zoals het tegemoet komen aan psychologische basisbehoeften, het aanleren van strategieën en het geven van feedback worden niet alleen omschreven in de lesmethodes van groep 7, maar worden ook door de leerkrachten van OBS Hogenkamp ingezet in het dagelijkse onderwijs. Middels het werken met een leerlingportfolio zouden de leerkrachten ook nog tegemoet kunnen komen aan de aspecten autonomie, feed-up, feedforward en het aanleren van meta-cognitieve strategieën. Door het aannemen van een rol als gespreksleider en door het “moderen” van zelfreguleringsvaardigheden kan de leerkracht in interactie met de leerling reflectieve vragen stellen en feed-up, feedback en feedforward geven in de voorbereidings-, uitvoerings- en zelfreflectiefase van het zelfregulerend leren.

Hoewel na theoretisch onderzoek verwacht zou kunnen worden dat de inzet van een leerlingportfolio positief bijdraagt aan de ontwikkeling van de zelfregulering, blijkt dit niet overtuigend uit de effectmeting. Op basis van de resultaten uit de effectmeting blijkt dat de inzet van een leerlingportfolio niet significant bijdraagt aan de ontwikkeling van de zelfregulering op de totale groep leerlingen, maar dat wel positief resultaat te zien is bij jongens ten opzichte van meisjes. Ook kan voorzichtig geconcludeerd worden dat het effect van het didactisch handelen van de leerkracht een groter effect lijkt te hebben dan de ingezette didactische materialen. Dit sluit aan bij de gevonden theorieën uit literatuuronderzoek die bevestigen dat de leerkracht de sleutel tot het succes van de ontwikkeling van zelfregulering en het gebruik van een leerlingportfolio is.

5.2 Discussie

Het uitgevoerde praktijkonderzoek kent beperkingen die van invloed kunnen zijn geweest op de resultaten en de bruikbaarheid ervan.

- Ondanks zorgvuldige formulering van de vragen in de enquête en de interviews, bestaat het risico dat de gegeven antwoorden subjectief en sociaal gewenst zijn. Observatie en toetsing door derden middels duidelijke criteria kan de objectiviteit van de meting en de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten vergroten.
- De interventieperiode binnen de effectmeting is uitgevoerd binnen een periode van slechts vier schoolweken waarbinnen ook onderbrekingen als vrije dagen zaten, waardoor de leerlingen een korte periode in aanraking zijn geweest met het leerlingportfolio en aspecten van zelfregulerend leren. Een langere en stabielere interventieperiode zal een groter en realistischer effect kunnen hebben op de zelfregulering en de resultaten.
- De effectmeting is uitgevoerd bij een beperkte onderzoeksgroep. Door het uitvoeren van een effectmeting onder een grotere onderzoeksgroep zullen de resultaten betrouwbaarder zijn.
- Binnen de effectmeting is de rol van de leerkracht als procesbegeleider moeilijk te controleren. De leerkracht is binnen dit onderzoek niet het object van onderzoek geweest, maar kan zeer zeker van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van de zelfregulering van de leerlingen en de onderzoeksresultaten.

Op basis van de onderzoeksresultaten, in combinatie met de beperkingen van het onderzoek, ontstaan enkele mogelijkheden voor vervolgonderzoek.

- Verder onderzoek naar het effect van de inzet van een leerlingportfolio op de zelfregulering is noodzakelijk om de betrouwbaarheid en validiteit van de onderzoeksresultaten te vergroten. Hiervoor dient de onderzoeksgroep groter te zijn en de interventieperiode langer en stabiel te zijn. Ook zou de uitvoering van een longitudinaal onderzoek meer zicht kunnen geven op de ontwikkeling van zelfregulering en de effecten van een leerlingportfolio op de lange termijn.
- Tevens geven de opvallende resultaten in zelfregulering tussen jongens en meisjes aanleiding om verder onderzoek te doen naar de verschillen tussen zelfregulering van jongens en meisjes om betrouwbaarder vast te kunnen stellen wat het effect van een leerlingportfolio is op het geslacht van een kind.
- Nader onderzoek in de onder- en middenbouw kan meer inzichten over de effecten op zelfregulering opleveren die een completer beeld kunnen geven over kinderen in de gehele basisschoolperiode.
- In verder onderzoek kan de leerkracht als object van onderzoek worden genomen. Onderzoek naar de rol van de leerkracht en zijn vaardigheden bij het gebruik van het leerlingportfolio of de ontwikkeling van de zelfregulering van de leerlingen, kan informatie opleveren over het effect en zaken die aandacht behoeven om de zelfregulering van leerlingen verder te ontwikkelen.

5.3 Aanbevelingen

Vanuit de resultaten en conclusies kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan om, wel of niet middels een leerlingportfolio, de zelfregulering bij de leerlingen binnen OBS Hogenkamp te vergroten. Belangrijk uitgangspunt hierbij is de omslag van minder summatief naar meer formatief toetsen en beoordelen. Met de onderstaande aanbevelingen kan hier invulling aan worden gegeven.

- Om lesmethodes ondersteunend te laten zijn, is het aan te bevelen bij de aanschaf van nieuwe lesmethodes selectiecriteria te hanteren waarbij gelet wordt op de aanwezigheid van aspecten die bijdragen aan de ontwikkeling van de zelfregulering.
- Binnen de school zou gewerkt kunnen worden aan een doorlopende leerlijn op het gebied van de ontwikkeling van zelfregulering waarbij uiteen wordt gezet welke vaardigheden van welke groep en welke leeftijd verwacht kan worden. Het ontwikkelen van deze doorlopende leerlijn zou door de deelnemende leerkrachten aan de Academische Werkplaats kunnen worden uitgevoerd, waarmee de kans op implementatie binnen de eigen school wordt vergroot.
- Het gebruik van de doelen- en reflectiekaart kan vanaf groep 3 of 4 als hulpmiddel worden gebruikt waarmee leerlingen zich zelfreguleringsvaardigheden eigen maken. Door de kaarten aan te passen met pictogrammen kunnen de kaarten ook vanaf groep 1 worden ingezet waardoor leerlingen vroeg met deze vaardigheden worden geconfronteerd en internalisering plaats kan vinden.
- Het uitzetten van de vragenlijst onder de leerlingen bij elk rapportmoment kan informatie geven over de ontwikkeling van de zelfregulering op leerling-, groeps- en schoolniveau. Deze informatie kan als startpunt dienen voor een leergesprek tussen leerkracht en leerling, maar ook als ontwikkelpunt voor de leerkracht zelf.
- Aangezien de leerkracht een belangrijke rol heeft bij de ontwikkeling van zelfregulering, is het raadzaam aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten. Dit kan middels trainingen, (peer)coaching of door leerkrachten met elkaar te laten reflecteren. De kaart met reflectievragen voor de leerkracht en de doelen- en reflectiekaart bieden ondersteuning bij het dagelijkse didactische handelen van de leerkracht.
- Wanneer gekozen wordt voor invoering van een leerlingportfolio om de zelfregulering van leerlingen te vergroten, is het raadzaam advies en ervaringen van andere basisscholen in te winnen. Vóór invoering zal nagedacht moeten worden over welke ontwikkelings- of leerdoelen worden nagestreefd en welke criteria daaraan bijdragen. Naast de wensen zal ook gekeken moeten worden naar de mogelijkheden en beperkingen binnen OBS Hogenkamp voor het werken met een leerlingportfolio. Na deze afwegingen kan een weloverwogen keuze worden gemaakt voor de inhoud, opbouw en vormgeving van het leerlingportfolio.

Literatuurlijst

- Bosma, J. (2016). *Werken met het leerling-portfolio*. Alkmaar / 's-Hertogenbosch: De Activiteit.
- Castelijns, J. & Andersen, I. (2013). *Beoordelen om te leren. Leerlingen als mede-beoordelaars van hun eigen leerproces*. Verkregen op 29 januari, 2017, van <http://www.kpcgroep.nl/overig/onderzoekspublicaties/beoordelen-om-te-leren.aspx>.
- Castelijns, J. & Kenter, B. (2000). *Leren met portfolio's*. Amersfoort: CPS.
- Deterd Oude Weme (2012). De ontwikkeling van zelfregulatie. *De wereld van het jonge kind*, 40 (3), 4-7.
- Deterd Oude Weme, G. & Tuijl, C. van. (2013). De rol van de leerkracht. Tweelukkig: zelfregulatie. *De wereld van het jonge kind*, 40 (6), 10-13.
- Grinsven, L. van. (2003). *De invloed van leeromgevingen op motivatie en strategiegebruik voor zelfregulerend leren*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Grosman, G. (2015). Zo zorg je dat feedback werkt. *JSW*, 99(7), 32-35.
- Horst, G. ter., Kam- van Lent, T. van de, Stiphout, R. van, Baas, D., & Castelijns, J. (2015-2016). *Leerlingen evalueren hun eigen leerproces*. Verkregen op 15 februari, 2017, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Toetsrevolutie.pdf>.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kleine Staarman, C. (2008). *Met je talent op zak naar de basisschool*. Amsterdam: IJsterk.
- Kostons, D., Donker, A.S., & Opdenakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Verkregen op, 15 februari, 2017 van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Opdenakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf.
- Kruijjer, S. & Weger, H. de. (n.d.). Hoe kunnen de leerlingen de regie over hun eigen leerproces voeren, zodat hun leerprestaties omhoog gaan? Verkregen op, 15 februari, 2017, van <https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/regie-eigen-leerproces/>.
- Leraar 24 (2017). *Evalueren om te leren*. Verkregen op, 15 februari, 2017, van <https://www.leraar24.nl/evalueren-om-te-leren-2/>.
- Meusen- Beekman, K.D., Joosten- ten Brinke, D., & Boshuizen, H.P.A. (2016). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatief toetsen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93 (3), 136-153.
- Morgan, M. (2016). Eigen leerproces begeleiden. *JSW*, 101 (1), 18-21.
- Pijpers, R. (2015). *Alles wat je moeten weten over de 21^{ste} eeuwse vaardigheden*. Verkregen op 15 februari, 2017, van <https://www.kennisnet.nl/artikel/alles-wat-je-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>.

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16(4), 385-407.
- Poos, E. (2011). *Kindportfolio's in theorie en praktijk*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Scheepens, N. & Bakx, A. (2016). Zelfregulatie, op naar succes!. *JSW*, 100 (8), 12-15.
- SLO (2015a). *Zelfregulerend vermogen*. Verkregen op 15 februari, 2017, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>.
- SLO (2015b). *Slimmer leren. Zelfregulatie in de les*. Verkregen op 15 februari, 2017, van <https://talentstimuleren.nl/thema/talentontwikkeling/leermateriaal/4139-slimmer-leren-zelfregulatie-in-de-les>.
- SLO (2016). *Achtergrondinformatie zelfregulerend vermogen*. Verkregen op, 4 februari, 2017, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen/achtergrondinformatie>.
- SLO (2017). *Actueel*. Verkregen op, 12 mei, 2017, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/actueel>.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der. (2014). *Digitale geletterdheid en de 21^e-eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-72.

VR4, DR4 en DV2

Studiejaar 2016-2017

Werkplan afstudeerwerkstuk

1. Zakelijke gegevens

Naam student	Susanne Keurntjes
Klas	DR4
Stageschool / opdrachtgever	OBS Hogenkamp Doetinchem (Joost van Campen)
Intern opleider	Irma van Hof
Begeleider afstudeerwerkstuk	Ester Alake - Tuenter

2. Onderwerp van het afstudeerwerkstuk

Het inzetten van een leerlingportfolio om de zelfregulering van het leerproces van leerlingen in het basisonderwijs te vergroten.

3. Probleemstelling

Op OBS Hogenkamp, een middelgrote basisschool in Doetinchem, wordt opbrengstgericht gewerkt om de onderwijskwaliteit te verbeteren. De leerprestaties worden door middel van genormeerde toetsen regelmatig getoetst, gecontroleerd en in het leerlingvolgsysteem vastgelegd. De leerdoelen vloeien voort uit de resultaten van toetsing en worden op initiatief van de leerkracht besproken en onder de aandacht gebracht bij de leerlingen. Naast het opbrengstgericht werken is voor OBS Hogenkamp de aandacht voor het ontwikkelings- en leerproces van elke leerling belangrijk.

Uit gesprekken met directie en leerkrachten blijkt dat het stellen van leerdoelen voor leerlingen op initiatief van de leerkracht gebeurt. Het met elkaar evalueren en reflecteren op leer- en ontwikkelingsproces heeft geen vaste plek in het programma en wordt niet planmatig ingezet waardoor leerlingen te weinig worden betrokken bij hun eigen leer- en ontwikkelingsproces. De directie en de leerkrachten zouden graag zien dat leerlingen vanuit hun eigen intrinsieke motivatie meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces door het stellen van leerdoelen, het plannen van hun leerproces en door reflectie waarbij de leerkracht een begeleidende en coachende rol op zich neemt. Deze zelfregulering sluit aan bij de schoolbrede ontwikkeling op het gebied van talentontwikkeling en Thinking for Learning. Maar wat kan de leerkracht doen om de **regie op het eigen leerproces** van leerlingen te bevorderen en wat vraagt dit aan competenties en interventies van de leerkracht?

De toekomstige maatschappij van huidige basisschoolleerlingen kan gekenmerkt worden als een kennis- en netwerksamenleving. Dit vraagt om vaardigheden en competenties, de zogenaamde **21th century skills**, die kinderen nodig zullen hebben binnen een maatschappij waarin ze hun leven lang zullen leren (Pijpers, 2015). In het huidige basisonderwijs

dient daarom aandacht te zijn voor het ontwikkelen van de vaardigheid “**zelfregulering**” (SLO, 2015). Bij zelfregulering handelt het kind zelfstandig en neemt het de verantwoordelijkheid voor het leren in een proces waarbij eigen doelen aansluiten bij de intrinsieke motivatie en benodigde capaciteiten (SLO, 2016).

Als onderdeel van opbrengstgericht werken is **formatief beoordelen** een krachtige strategie om deze zelfregulering te bevorderen. Deze vindt plaats in interactie tussen leerkracht en leerling waarbij de leerling door reflectie en gesprekken verder wordt geholpen in het leerproces. Dit actieve en interactieve proces is van belang voor de ontwikkeling van de intrinsieke motivatie en zelfregulering met als doel de leeropbrengsten te vergroten (Castelijns & Andersen, 2013).

Het **leerlingportfolio** is een middel om in te zetten bij het formatieve beoordelen waarmee inzicht in de ontwikkeling van het leerproces van het kind wordt verkregen. Het leerlingportfolio leert kinderen na te denken en te **reflecteren** op het eigen leerproces. De zelfstandigheid en betrokkenheid wordt vergroot doordat de leerling gedeeld eigenaar is van het proces. Het leerlingportfolio heeft pas effect op zelfregulering en motivatie, wanneer de leerkracht het portfolio gebruikt om met leerlingen in gesprek te gaan en daarbij de juiste reflectieve vragen te stellen. De leraar is de sleutel tot een succesvol gebruik van het leerlingportfolio én het leerlinggesprek (Bosma, 2016).

Kortom, de leerkracht kan met het leerlingportfolio als middel het reflectieve gesprek met leerlingen een vaste plaats geven in het in lesprogramma.

Binnen dit onderzoek zal worden gezocht naar een antwoord op de vraag: “Op welke wijze kan een leerkracht werken met een leerlingportfolio om de zelfregulering bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te vergroten?”

Het betreft hier een schoolbrede onderzoeksvraag waarbij het praktijkonderzoek zal plaatsvinden in groep 7. Literatuuronderzoek zal bruikbare kennis en inzichten opleveren over het vergroten van zelfregulering bij leerlingen, wat een leerlingportfolio daarin kan betekenen en op welke wijze de leerkracht daaraan kan bijdragen. Binnen de context van de school en de klas zullen praktische en bruikbare instrumenten worden ontwikkeld om het werken met een leerlingportfolio in praktijk te brengen.

Literatuur

Bosma, J. (2016). *Werken met het leerlingportfolio*. Alkmaar / 's-Hertogenbosch: De Activiteit.

Castelijns, J. & Andersen, I. (2013). *Beoordelen om te leren. Leerlingen als mede-beoordelaars van hun eigen leerproces*. Verkregen op 16 november, 2016, van <http://www.kpcgroep.nl/overig/onderzoekspublicaties/beoordelen-om-te-leren.aspx>

Pijpers, R. (2015). *Alles wat je moet weten over 21^e eeuwse vaardigheden*. Verkregen op 16 november, 2016, van <https://www.kennisnet.nl/artikel/alles-wat-je-moet-weten-over-21e-eeuwse-vaardigheden/>

SLO (2015). *Zelfregulerend vermogen*. Verkregen op 16 november, 2016, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen>

SLO (2016). *Een voorbeeldmatig leerplankader*. Verkregen op 16 november, 2016, van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/zelfregulerend-vermogen/voorbeeldmatig-leerplankader>

4. Onderzoeksvragen en onderzoeksmethodiek

	Hoofdvraag	Deelvragen	Functie van de onderzoeksvraag	Onderzoeksmethodiek
1.	<p>Theoretische hoofdvraag: “Op welke wijze kan een leerkracht werken met een <u>leerlingportfolio</u> om de <u>zelfregulering</u> bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te vergroten?”</p> <p>(ontwerpde vraag / functie)</p>	<p>1.1 Wat wordt in de literatuur verstaan onder zelfregulering bij leerlingen in het basisonderwijs?</p> <p>1.2 Hoe kan zelfregulering bij leerlingen in het basisonderwijs worden vergroot?</p> <p>1.3 Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om de zelfregulering bij leerlingen in het basisonderwijs te vergroten?</p> <p>1.4 Wat wordt in de literatuur verstaan onder een leerlingportfolio?</p> <p>1.5 Welk type leerlingportfolio's zijn er in het basisonderwijs?</p> <p>1.6 Welke leerkrachtvaardigheden zijn van belang bij het werken met een leerlingportfolio in het basisonderwijs?</p> <p>1.7 Op welke wijze kan een leerlingportfolio bijdragen aan het vergroten van zelfregulering bij leerlingen in het basisonderwijs?</p>	<p>Definiërende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Evaluerende vraag</p>	<p>Literatuuronderzoek <u>Zoektermen:</u> leerlingportfolio, portfolio, zelfregulering, leerproces, rekengebieden, regie leerproces, zelfregulatie <u>Zoeksystemen:</u> www.google.nl www.metacrawler.com / scholar.google.com / www.hbo-kennisbank.nl / www.ijssegroep.onderwijsdatabank.nl / Tijdschriftenplein KCO Iselinge <u>Beslisregels:</u> De bronnen moeten geschreven zijn voor of over het basisonderwijs; De bronnen zijn geschreven vanaf het jaar 2000; De bron moet relevant zijn en aansluiten op het onderwerp; Auteursgegevens van bronnen zijn bekend (ook bekende (onderwijs)instellingen) <u>Literatuuronderzoek in 3 rondes:</u> Oriënteren: raadplegen websites, tijdschriften en boeken; Gericht zoeken m.b.v. zoeksystemen; Bronnen selecteren.</p>
2.	<p>Praktische hoofdvraag</p> <p>“Wat is het effect van het werken met een <u>leerlingportfolio</u> op de <u>zelfregulering</u> van leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp?”</p> <p>(evaluerende vraag / functie)</p>	<p>2.1 Op welke wijze wordt op OBS Hogenkamp aandacht besteed aan het bevorderen van zelfregulering van leerlingen in de bovenbouw?</p> <p>2.2 Op welke wijze wordt er door de leerkrachten van OBS Hogenkamp in de bovenbouw gewerkt aan het vergroten van zelfregulering bij leerlingen?</p> <p>2.3 In hoeverre is de zelfregulering bij leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp ontwikkeld?</p> <p>2.4 Hoe kan een leerlingportfolio in de bovenbouw van OBS Hogenkamp worden vormgegeven zodat de zelfregulering van leerlingen toeneemt?</p> <p>2.5 Welke aspecten uit de theorie van zelfregulering en het werken met een leerlingportfolio zijn van invloed op de vergroting van de zelfregulering bij leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp?</p> <p>2.6 Welke verschillen en overeenkomsten zijn er in zelfregulering bij leerlingen in de bovenbouw van OBS Hogenkamp vóór en na het werken met een leerlingportfolio?</p>	<p>Beschrijvende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Beschrijvende vraag</p> <p>Ontwerpde vraag</p> <p>Evaluerende en vergelijkende vraag</p> <p>Vergelijkende vraag</p>	<p>Documentenanalyse - Analyse methodes / Beleidsdocumenten / Schoolplan</p> <p>Interview (half-gestructureerd) / Enquête - Leerkrachtenteam - Leerkrachten groep 7 en 8</p> <p>Effectmeting - Voor- en nameting middels vragenlijst gericht op aspecten van zelfregulering (schriftelijk) - Experimentele groep: Leerlingen die deelnemen aan de interventies rondom leerlingportfolio - Controlegroep: Leerlingen die niet deelnemen aan de interventies rondom leerlingportfolio - Bij de controle- en experimentele groep wordt gezocht naar een evenwichtige verdeling tussen jongens / meisjes, LVS scores, mate van zelfregulering. - Controlevariabelen: LVS scores, leeftijd, geslacht, mate van zelfregulering Interventies gericht op zelfregulering bij de leerlingen en inzet van leerkrachtvaardigheden.</p>

5. Opbrengsten van het afstudeerwerkstuk

Mogelijke opbrengsten van het afstudeerwerkstuk:

- Kennis en inzichten rondom zelfregulering en het leerlingportfolio binnen het basisonderwijs
- Gespreksformulier met reflectieve vragen die door de leerkracht kan worden gebruikt bij de interactie en reflectie met de leerling rondom het leerlingportfolio
- Format van een mogelijk leerlingportfolio voor OBS Hogenkamp
- Evaluatieformulieren voor leerlingen om te reflecteren op het leerproces

6. Overleg met de begeleider van het afstudeerwerkstuk en de opdrachtgever

- Tijdens de uitvoering van het afstudeerwerkstuk wordt op enkele cruciale momenten (werkplan, opzet praktijkonderzoek, verloop interventieperiode en afronding afstudeerwerkstuk) contact gezocht en overleg aangevraagd met de begeleider van het afstudeerwerkstuk Ester Alake -Tuenten. Op deze cruciale momenten worden stukken aangeboden voor feedback.
- Gedurende de uitvoering van het afstudeeronderzoek wordt de opdrachtgever op de cruciale momenten op de hoogte gehouden van de vorderingen van het afstudeeronderzoek.
- Hiernaast wordt waar nodig contact gehouden via de mail met de begeleider of mondeling met de opdrachtgever.
- Mocht om redenen het verloop van het afstudeeronderzoek op enig moment vastlopen of niet naar wens verlopen, dan wordt tijdig contact gezocht met de begeleider van het afstudeerwerkstuk en de opdrachtgever.

Planning en uitvoering afstudeeronderzoek

Week 46	Opstellen Werkplan
Week 47	Feedback vragen van medestudenten op werkplan Consultatiemoment begeleider tijdens werkgroep Iselinge Feedback vragen aan begeleider afstudeerwerkstuk en opdrachtgever
Week 48	Verwerken feedback in werkplan Akkoord vragen aan begeleider afstudeerwerkstuk en opdrachtgever voor inleveren werkplan bij de werkplancommissie
Week 49	Inleveren werkplan bij werkplancommissie
Week 50 t/m 1	Literatuuronderzoek Vorbereiden praktijkonderzoek
Week 4	Consultatiemoment begeleider inzake opzet praktijkonderzoek
Week 5 t/m 8	Uitvoeren praktijkonderzoek documentanalyse / interviews
Week 12 t/m 17	Uitvoeren praktijkonderzoek interventieonderzoek Consultatiemoment begeleider inzake verloop praktijkonderzoek
Week 18 t/m 21	Verwerken onderzoeksresultaten Afronden afstudeerwerkstuk Consultatiemoment begeleider
Juni (in overleg)	Inleveren afstudeerwerkstuk i.o.m. begeleider
Juni (in overleg)	Presentatie afstudeerwerkstuk i.o.m. intern opleider / opdrachtgever

7. Feedback

Van welke medestudenten heb jij feedback gekregen?

Liza Bongers	Hoofd- en deelvragen nummeren.
Andrea van Bilsen	Het aantal deelvragen kritisch bekeken en APA verwijzing in literatuurlijst gewijzigd.

Aan welke medestudenten heb jij feedback gegeven en op welke datum heb je dat toegestuurd?

Liza Bongers	Toegestuurd op: 23-11-2016
Andrea van Bilsen	Toegestuurd op: 23-11-2016

8. Akkoordbevinding

Het werkplan is akkoord bevonden door:

Begeleider	Opdrachtgever	Student
Naam: Ester Alake - Tuentjer E-mail ontvangen: JA Datum: 06-12-2016	Naam: Joost van Campen E-mail ontvangen: JA Datum: 05-12-2016	Naam: Susanne Keurntjes Datum van inzending werkplan aan begeleider en opdrachtgever: 04-12-2016

Bijlage 2 : Overzicht leerstrategieën zelfregulatie

Cognitieve strategie	Metacognitieve strategie	Motivatiestrategie
<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op informatieverwerking • Vergemakkelijk het leren • Toegepast tijdens de uitvoering van de taak 	<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op het reguleren van het werkproces • Algemener van aard dan cognitieve strategie • Toegepast vooraf, tijdens of bij afronding van een taak 	<ul style="list-style-type: none"> • Gericht op de motivatie bij een taak • Gaat niet over wat je kunt, maar wat je ervoor wilt doen • Toegepast vooraf, tijdens of bij afronding van een taak
<ul style="list-style-type: none"> • Herhalen / memoriseren: inprenten van informatie door herhaling • Relateren: verbanden leggen, analogieën bedenken • Kritisch verwerken: meedenken, redeneren en andermans redenties toetsen • Concretiseren: concrete voorstellingen vormen, visualiseren • Toepassen: oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis • Analyseren: opsplitsen in onderdelen, onderzoeken • Structureren: samenbrengen, schematiseren, ordenen • Selecteren: hoofd- en bijzaken scheiden, focussen op kern 	<ul style="list-style-type: none"> • Oriënteren: voorbereiden van een leerproces • Plannen: ontwerpen van een leerproces, voorspellen • Proces bewaken: leerproces toetsen aan plan, registreren vorderingen en (on)begrip • Diagnostiseren: vaststellen niveau van eigen kennis • Bijsturen: veranderingen aanbrengen in het leerproces • Toetsen: controleren of leerstof wordt beheerst • Evalueren: beoordelen leerproces • Reflecteren: nadenken over leren, leeractiviteiten en ervaringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Attribueren: toeschrijven van leerresultaten aan oorzakelijke factoren • Motiveren: opbouwen en onderhouden van de wil om te leren • Concentreren: richten van de aandacht op taakrelevante aspecten • Zichzelf beoordelen: het afleiden van oordelen over zichzelf als lerende • Waarderen: subjectieve waarden toekennen ten gunste van de wil te investeren • Inspannen: verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen • Emoties opwekken: genereren van positieve- en omgaan met negatieve gevoelens • Verwachten: opbouwen van verwachtingen, self-efficacy

(Bron: Scheepens & Bakx (2016, p. 13) en Ten Dam & Vermunt (2003, zoals beschreven in Kostons, Donker, & Opendakker, 2014, p. 18 en 19)).

Bijlage 3 Voorbeelden opbouw leerlingportfolio

<p><i>(Bron: Castelijns & Kenter (2000), zoals beschreven in Poos, 2011, p. 36)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Kaft en titelpagina Eventueel met een foto of tekening van het kind.2. Voorwoord “Over de auteur” en “Wat mijn portfolio laat zien over hoe ik leer”. Het voorwoord bevat de belangrijkste conclusies van het portfolio samen. Het wordt op het laatst geschreven, maar kan aan het begin van het portfolio worden opgenomen.<ol style="list-style-type: none">a. Wie ben ik? Het kind introduceert zichzelf: interesses, hobby’s, familie, vrienden.b. Hoe leer ik? Werkhouding, leerstijl, samenwerken, sterke / zwakke punten. (“Wat moeten anderen weten van de manier waarop ik leer?”)c. Wat heb ik geleerd? Reflecties en beperkingen van het totale leerproces over een bepaalde periode, eventueel geordend per vak- of vormingsgebied.d. Wat zijn mijn plannen voor de komende periode (leerdoelen)?3. Inhoudsopgave4. Geselecteerd werk Dit zijn de “beste” werkstukken, elk voorzien van een datum om achteraf ontwikkeling te kunnen “reconstrueren”.5. Reflecties Het kind geeft per werkstuk aan wat het inhoudt en waarom hij het gekozen heeft; enkele voorbeelden van vragen die daarbij kunnen helpen:<ol style="list-style-type: none">a. Wat heb ik ervan geleerd?b. Wat heb ik goed gedaan?c. Waarom heb ik dit werk gekozen?d. Wat wil ik in het werk verbeteren?e. Wat vind ik van het resultaat?f. Wat vond ik er moeilijk / gemakkelijk / leuk aan?g. Hoe komt dat?6. Feedback van de leerkracht In een aparte rubriek kan de leerkracht zijn reactie geven op het portfolio. Daarin kan hij een koppeling leggen tussen de werkstukken van het kind en zijn reflecties, en de doelen die de school belangrijk vindt. Hij geeft aan hoe de werkstukken laten zien dat het kind de leer- en ontwikkelingsdoelen heeft bereikt. De leerkracht formuleert dit commentaar na overleg met het kind.	<p><i>(Bron: Danielson & Abrutyn (1997), zoals beschreven in Poos, 2011, p. 37)</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Titelpagina<ol style="list-style-type: none">a. Deze moet persoonlijk zijn.b. Het moet een weergave van de inhoud geven.2. Voorwoord<ol style="list-style-type: none">a. Reflecteren op het portfolio als geheel.b. Doelen behaald?c. Welke groei doorgemaakt?d. Wat zegt het portfolio over mij?3. Inhoudsopgave als leeswijzer4. Werk van het kind<ol style="list-style-type: none">a. Geordend in een werk-, presentatie- en toetsportfolio.b. Alles dateren, een datumstempel werkt vaak goed, aangezien kinderen het leuk vinden om deze erop te zetten.c. Alles labelen, later moet je nog begrijpen waarom het werk erin zit.d. Als er meerdere versies van een werk inzitten, moeten deze genummerd worden.5. Reflectie<ol style="list-style-type: none">a. Format voor reflectie.b. Bij ieder werk reflecteren, als er meerdere versies in zitten voldoet een eindreflectie.c. Waarom dit werk?d. Wat laat dit zien over mij?e. Waarom vind ik het mooi?f. Wat zou ik de volgende keer anders doen?g. Een format toevoegen waarop doelen gesteld worden met ruimte om te evalueren.6. Ruimte voor reactie van publiek<ol style="list-style-type: none">a. Via een format om reacties op gang te helpen.
--	---

Bijlage 4 Tabel resultaten documentanalyse

Geanalyseerd document	Geanalyseerde aspecten zelfregulering en leerlingportfolio				
Bron / herkomst document	Formatief of summatief toetsen en beoordelen door leerkracht / leerling	Tegemoetkoming aan psychologische basisbehoeften door leerkracht	Aanleren leerstrategieën / "modeling" door de leerkracht	Feedup-feedback-feedforward door de leerkracht	Leerlingportfolio aspecten
Schooljaarplan 2016 – 2017 (OBS Hogenkamp, n.d.(a)) Verkregen bij directeur OBS Hogenkamp	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwikkelactiviteit T4L / scholing T4L met als doel leerkrachtvaardigheden vergroten en andere denkkaders scheppen bij leerkrachten en leerlingen • Ontwikkelactiviteit academische werkplek "betrokken en intens leren", deelname door twee leerkrachten met als doel nieuwe ontwikkelingen implementeren in de school, onderzoeksvragen gericht op zelfregulerend leren. 				
Schoolgids 2016 – 2017 (OBS Hogenkamp, n.d.(b)) Verkregen bij directeur OBS Hogenkamp	Het rapport dat de kinderen 3 maal per jaar meekrijgen verandert van een speel/werk/vorderingenboekje, via een woordrapport, in een bijna geheel cijfer-rapport. Bij elke methode zijn er methode gebonden toetsen. Er wordt regelmatig getoetst, ook met methode onafhankelijke toetsen.	De sfeer waarin een kind moet opgroeien is van groot belang. Een vriendelijk en veilig klimaat met structuur en regelmaat wordt op prijs gesteld. Als een kind zich veilig en competent voelt, kan het zich ontwikkelen. Er wordt geprobeerd kinderen veel (zelf)vertrouwen te geven, uitdaging en ondersteuning te bieden. Pestbeleid is aanwezig. Vanaf groep 1,2 wordt een start gemaakt met zelfstandig werken en werken op de computer.	XXX	XXX	XXX
Schoolplan 2016 – 2020 (OBS Hogenkamp, n.d.(c)) Verkregen bij directeur OBS Hogenkamp	Vanuit de missie en de visie van Stichting IJsselgraaf is o.a. een projectplan 21th century Skills opzet. Binnen de school wordt aan de volgende onderwerpen gewerkt: Thinking for Learning en Academische werkplaats (Zelf aan het stuur (intens en betrokken leren) in samenwerking met Open Universiteit en Iselinge.	Het leren wordt beschouwd als een vanzelfsprekende en plezierige activiteit met als doel het steeds zelfstandiger worden. Het samen leren, samenwerken en zorg dragen voor elkaar staat hoog in het vaandel. Leren doe je met en van elkaar. Daarom wordt er gewerkt met methoden en/of onderwijsleermiddelen die rekening houden met de verschillen tussen de leerlingen en die ook zelfstandig en samenwerkend leren mogelijk maken (coöperatief leren).	XXX	XXX	XXX
Algemene handleiding Lesmethode rekenen "De wereld in getallen" Groep 7 (Erich, Huitema, Van Hijum, Nillesen, Osinga, Veltman, & Van de Wetering, n.d.) Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief: elk rekenblok wordt afgerond met een toets waarbij de toets bestaat uit minimum, project en basistoets.	Zelfstandig werken middels een weektaak waarmee kinderen leren zelf problemen op te lossen en hun werk leren plannen. Opdrachten uit de weektaak mogelijk op de computer. Herhaling en verrijking van de stof vindt plaats in de week ná de toets. Differentiatie vindt plaats per blok en binnen de groep. Differentiatie naar oplossingswijze, handelingswijze en inhoudelijke	Uitgangspunt is dat kinderen de gelegenheid krijgen zelf hun wiskunde op te bouwen, in plaats van voordoen-nadoen-oefenen.	Verlengde instructie geeft mogelijkheid tot direct feedback geven op de oplossingsmanieren van de leerling.	XXX

		differentiatie op niveau. Bijwerkboek en pluswerkboek aanwezig, oefenprogramma op de computer.			
Algemene handleiding Lesmethode spelling "Staal" Groep 7 (Groot, Heylema, Masselink, Moraal, Nederkoorn, Pals, Van Rijsewijk, Visser & Welling, n.d.) Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief; aan het einde van het blok een toets, dagelijkse oefendicties (met nabespreking).	Opbrengstgerichte methode. Opdrachten in werkboek op 3 verschillende niveaus. Pluswerkboek. Oefensoftware. Zelfstandige verwerking in werkboek.	Nadruk ligt op voordoen (modeling) en het constant herhalen van spellingcategorieën. Nauwgezette begeleiding inoefening. Directe instructie via IGDI-model. Veel interactie tijdens instructie waardoor differentiatie mogelijk is.	Gerichte feedback op vaardigheden. Werkboek bevat visuele leerlijn, waardoor leerlingen lesdoelen zien en zien wat ze geleerd hebben. Nabespreking van dagelijks dictee.	XXX
Handleiding Lesmethode studievervaardigheden "blits" Groep 7 (Beernink, Bosman, Vonk, & Van Welie, n.d.) Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief; drie tussentoeetsen en een eindtoets zijn bedoeld om te meten of de leerling de lesstof beheerst.	Gebruik van thema's die aansluiten bij de belangstelling en leefwereld van het kind, functionele toepassing van de lesstof.	Leerkracht kan een instruerende rol aannemen of rol van begeleider.	XXX	XXX
Algemene handleiding Lesmethode engels "Take it easy" Groep 7 (Bakker & Mantel, 2009). Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief; in een taalportfolio (werkschrift) zijn de toetsen ondergebracht, wordt beschouwd als toets-element.	Methode biedt differentiatie op tempo, niveau en interesse. *- en **- opdrachten aanwezig. Ook differentiatie middels woordenschatbladen, herhalingsbladen, verhaalbladen, spelbladen en website.	Native speaker op digibordapplicatie t.b.v "modeling" uitspraak Engels.	Het onderdeel taalbiografie in het taalportfolio biedt aan het einde van het schooljaar de leerlingen de mogelijkheid tot reflectie op vaardigheden (wat ze al kunnen en wat ze nog moeilijk vinden).	Onderdeel taalbiografie in taalportfolio.
Handleiding Lesmethode aardrijkskunde "Geobas" Groep 7 (Van Haaren & Siemensma, 2008). Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief; leerstoftoetsen en topografietoetsen.	Zelfstandige verwerking mogelijk in werkboek. Differentiatie naar tempo en niveau in de opdrachten. Toepassingslessen en omgevingslessen opgenomen.	XXX	XXX	XXX
Algemene handleiding Lesmethode geschiedenis "Argus Clou" Groep 7 (Herder, 2012). Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief; aan het einde van het thema wordt schriftelijk getoetst op lesdoelen.	Extra aanwijzingen in de methode aanwezig voor verbreding, verdieping en differentiatie. Suggesties voor uitloopopdrachten. Tempodifferentiatie in opdrachten. Differentiatie in belangstelling, tempo, leerstijl, talenten en taalvaardigheid.	XXX	Extra aanwijzingen in de methode aanwezig voor reflecteren als onderdeel van de les (over lesdoelen en leerstof).	XXX
Algemene handleiding Lesmethode natuur en techniek "Leefwereld" groep 7 (Siemensma, 2011). Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief; schriftelijke toetsing van kennis en vaardigheden.	Verdieping en verrijking binnen de opdrachten (niet middels theoretische uitdaging, maar door onderzoek doen of uitvoeren van experimenten).	XXX	XXX	XXX
Algemene handleiding Lesmethode begrijpend lezen "Nieuwsbegrip" Groep 7 (CED-groep, 2017). Verkregen via de website, inlog leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is summatief: toetsing op vorderingen leergebied begrijpend lezen, beheersing strategieën, tekstbegrip, woordenschat.	Wekelijks motiverende teksten. Niveaudifferentiatie op tekst en opdrachtniveau.	Methode maakt gebruik van stappenplannen lezen en strategieën. Methode richt zich op twee zaken: het aanleren van leesstrategieën en het toepassen van die strategieën op steeds nieuwe en andere teksten. "Modeling" wordt ingezet om de	XXX	XXX

			toepassing van de leesstrategieën te demonstreren, de leerkracht demonstreert hardopdenkend het gebruik van de strategie.		
Handleiding Lesmethode taal "Taal actief" Groep 7 (De Boer, Braat, Van Gelder, De Haan, De Haan, Janssen, Josso, Kalkhoven, Manders, Van Ooijen, Rigtering-de Vries, Udo, n.d.) Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is grotendeels summatief; schriftelijke toetsing van aangeboden leerstof. Observatieformulieren aanwezig om taalaspecten van leerlingen te observeren.	Betekenisvolle context en thematiek in lesstof. Uitgangspunt interactief taalonderwijs met o.a. leerkracht als voorbeeld en interactie met elkaar. Extra opdrachten via computer mogelijk. Preteaching mogelijk, basislessen, differentiatie en toepassingslessen. Aandacht voor samenwerkend leren. Differentiatie in niveau, tempo en interesse.	XXX	Reflectie op opdrachten opgenomen in lesstof. Afsluiting van de les met reflectie op planactiviteiten, leerproces, eigen gedrag, betrokkenheid.	XXX
Algemene handleiding Lesmethode schrijven "Schrift" Groep 7 (Hamerling, Scholten, Van Buuren, & Arts, 2008). Verkregen bij de leerkracht groep 7	Wijze van toetsen is formatief (door de leerling); 2 toetsmomenten per jaar waarbij de leerling eigen handschrift beoordeelt middels leerlingzelfvolgchrift.	Differentiatie en extra oefeningen mogelijk via leerkracht CD-rom. Uitloopopdrachten per les.	Lessen volgens ADI-model.	Aan het eind van de les worden zowel product als proces beoordeeld m.b.v. reflectievragen door de leerkracht.	Leerlingzelfvolgchrift, bedoeld voor kritische zelfevaluatie van eigen schrijf en inkleurproducten van de leerling.

Literatuurlijst

- Bakker, A. & Mantel, A. (2009). *Take it Easy. Algemene handleiding groep 7/8*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Beernink, R., Bosman, B., Vonk, B., & Welie, M. van. (n.d.). *Blits studievaardigheden. Handleiding groep 7*. Drunen: Uitgeverij Delubas.
- Boer, M. de., Braat, R., Gelder, E. van., Haan, I. de., Haan, J. de., Janssen, M., Josso, J., Kalkhoven, C., Manders, D., Ooijen, M. van., Rigtering-de Vries, G., & Udo, Y. (n.d.). *Taal Actief. Handleiding taal groep 7*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- CED-groep (2017). *Algemene handleiding Nieuwsbegrip (XL)*. Verkregen op 6 mei, 2017, van https://static.nieuwsbegrip.nl/uploads/basismaterialen/handleidingen/Algemene%20Handleiding%20Nieuwsbegrip_feb2017.pdf.
- Erich, L., Huitema, S., Hijum, R. van., Nillesen, C., Osinga, H., Veltman, H., & Wetering, M. van de. (n.d.). *Wereld in getallen. Algemene handleiding groep 7*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Groot, L., Heylema, M., Masselink, S., Moraal, M., Nederkoorn, Y., Pals, F., Rijsewijk, M. van., Visser, W., & Welling, P. (n.d.). *Staal. Handleiding groep 7*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Hamerling, B., Scholten, A., Buuren, M. van., & Arts, A. (2008). *Schrift. Schrijfmethode. Algemene handleiding groep 7*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Haren, H. van. & Siemensma, F. (2008). *Geobas. Aardrijkskunde voor de basisschool. Handleiding groep 7*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff B.V.
- Herder, A. (2012). *Argus Clou Geschiedenis. Algemene handleiding groep 7*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg.
- OBS Hogenkamp (n.d.(a)). *Schooljaarplan 2016-2017*. Doetinchem: OBS Hogenkamp.
- OBS Hogenkamp (n.d.(b)). *Schoolgids o.b.s. Hogenkamp 2016-2017*. Doetinchem: OBS Hogenkamp.
- OBS Hogenkamp (n.d.(c)). *"Passie voor onderwijs dat past". Schoolplan 2016-2020*. Doetinchem: OBS Hogenkamp.
- Siemensma, F. (2011). *Leefwereld. Natuur en techniek voor de basisschool. Algemene handleiding groep 7*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Bijlage 5 Operationalisatietabel enquête en semi-gestructureerd interview

Begrip	Dimensies	Indicatoren	Voorlopige vragen
<p>Ontwikkeling zelfregulering door de leerkracht</p> <p>Een leeromgeving die de leerling kans biedt het eigen leerproces vorm te geven en daarbinnen te experimenteren, draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulering (Van Grinsven, 2003). Wanneer de leeromgeving tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften zal de intrinsieke motivatie van de leerling doen toenemen (Deci & Ryan, 2000, zoals beschreven in Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Om zelfregulatie te stimuleren is het belangrijk vroeg te starten met het aanleren van zelfregulatiestrategieën zodat deze tijdens het leerproces door de leerling kunnen worden ingezet waardoor de betrokkenheid en motivatie van de leerling worden vergroot (Scheepens & Bakx, 2016). Een belangrijk hulpmiddel bij het ontwikkelen van zelfregulering is het geven van doelgerichte en procesgerichte feedback. Door feedback wordt de leerling zich meer bewust en eigenaar van het leerproces (Grosman, 2015). De ontwikkeling van zelfregulering is</p>	<p>Tegemoet komen aan basisbehoeften in de leeromgeving</p> <p>Een krachtige leeromgeving waarin een leerling kans krijgt het eigen leerproces vorm te geven en daarbinnen te experimenteren, draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulering (Van Grinsven, 2003). Een ondersteunende relatie met de leerkracht is tevens van groot belang (Detert Oude Weme, 2013). De leeromgeving kan bijdragen aan intrinsieke motivatie wanneer deze tegemoet komt aan de psychologische basisbehoeften van autonomie, competentie en relatie (Deci & Ryan, 2000, zoals beschreven in Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Kinderen hebben behoefte aan een goede relatie, willen het gevoel hebben bij de groep te horen en willen kunnen rekenen op de steun van de leerkracht. Kinderen willen laten zien wat ze kunnen, zich competent voelen waarbij de leerkracht de ruimte kan bieden om kinderen zelf de leerdoelen te laten formuleren en het afgeven van hoge verwachtingen. Ook willen kinderen het gevoel hebben de dingen zelf te kunnen doen waarbij ze zelf mogen beslissen en keuzes mogen maken en ze autonoom kunnen handelen (Blijswijk, 2012).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Autonomie ○ Competentie ○ Relatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Laat u de leerling zijn of haar eigen leerdoel(en) opstellen? - Bepaalt u (of de methode) wat het leerdoel van de leerling is? - Geeft u de leerling zelf keuze in de aanpak van een taak of opdracht? - Geeft u de leerling taken of opdrachten die uitdaging bieden aan de leerling? - Geeft u de leerling de mogelijkheid te laten zien wat hij of zij kan? - Spreekt u vertrouwen uit in de leerling bij de uitvoering van een taak of opdracht? - Spreekt u verwachtingen uit naar de leerling over zijn of haar leerproces? - Spreekt u verwachtingen uit naar de leerling over de uitvoering van een taak of opdracht?
	<p>Aanleren van zelfreguleringsstrategieën</p> <p>De leerkracht kan de diverse zelfregulatiestrategieën aanleren door het gebruik van modeling bij activiteiten gedurende het leerproces. Bij modeling legt de leerkracht de strategie uit en doet deze al pratende voor waardoor de leerling wordt meegenomen in het denkproces. Cognitieve leerstrategieën worden ingezet tijdens de uitvoering van een taak en zijn gericht op informatieverwerking en het onthouden van nieuwe kennis. Metacognitieve leerstrategieën worden ingezet voor, tijdens en na de uitvoering van de taak en zijn bedoeld om de cognitieve leerstrategieën te reguleren en zetten de leerling aan tot denken over het leerproces zelf. Motivationale leerstrategieën bevatten de strategieën van de reactie van de leerling op zichzelf in relatie tot de taak waarbij de leerling zichzelf afvraagt wat hij kan doen en hoe hij zichzelf kan motiveren om aan de taak te werken (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Modeling ○ Cognitieve leerstrategieën ○ Meta-cognitieve leerstrategieën ○ Motivationale leerstrategieën 	<ul style="list-style-type: none"> - Maakt u tijdens de lessen gebruik van "modeling" bij het aanleren van leerstrategieën? - Maakt u gebruik van hulpmiddelen die de leerling kan gebruiken voor het aanleren van leerstrategieën? - Kunt u aangeven in hoeverre u tijdens de lessen aandacht besteedt aan het aanleren van zelfregulatiestrategieën? (cognitieve, meta-cognitieve en motivationele zelfregulatiestrategieën zoals beschreven in Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014).
	<p>Geven van doelgerichte en procesgerichte feedback</p> <p>Het geven van feedback kan verlopen in drie stappen of momenten tijdens het leerproces (Morgan, 2016):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Feed-up ○ Feed-back ○ Feedforward 	<ul style="list-style-type: none"> - Vraagt u aan de leerling wat hij of zij wil leren bij de voorbereiding van een taak of opdracht? - Vraagt u aan de leerling welk leerdoel hij of zij heeft bij de voorbereiding van een taak of opdracht?

<p>gedeeltelijk een natuurlijk proces, maar daarnaast speelt het onderwijs en de leerkracht een belangrijke rol om deze zelfregulering te stimuleren. De laatste jaren wordt duidelijk dat formatief toetsen en beoordelen positief kan bijdragen aan de ontwikkeling van zelfregulering (Meusen - Beekman, Joosten - ten Brinke, & Boshuizen, 2016). Castelijns & Andersen (2013) beschrijven formatief toetsen en beoordelen als een krachtige strategie om zelfregulering te stimuleren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Feed-up (voorbereidingsfase) waarbij de leerkracht aan de leerling vraagt wat hij of zij wil leren en welke leerdoelen daarvoor worden opgesteld. ✓ Feedback (uitvoeringsfase) waarbij de leerkracht feedback geeft op de wijze waarop de leerling werkt aan het leerdoel. ✓ Feedforward (reflectiefase) waarbij de leerkracht na het leerproces samen met de leerling terug kijkt op het gehele proces waarbij samen wordt bepaald of het leerdoel is behaald. 		<ul style="list-style-type: none"> - Geeft u feedback aan de leerling over het leerdoel van de leerling bij de voorbereiding van een taak of opdracht? - Vraagt u aan de leerling hoe hij of zij de taak of opdracht gaat aanpakken? - Vraagt u aan de leerling wat hij of zij nodig heeft bij het uitvoeren van de taak of opdracht? - Geeft u feedback aan de leerling op de aanpak van de opdracht of taak? - Vraagt u aan de leerling na het uitvoeren van de opdracht of taak of hij of zij het leerdoel gehaald heeft? - Vraagt u aan de leerling na het uitvoeren van de opdracht of hij of zij de juiste aanpak heeft gekozen? - Geeft u feedback aan de leerling na de uitvoering van de taak of opdracht over de aanpak of uitvoering van de taak?
	<p>Formatief toetsen en beoordelen Bij formatief toetsen wordt het leerproces beoordeeld "om te leren" in interactie tussen de leerkracht en de leerling (Castelijns & Andersen, 2013). In de ideale situatie is het formatief toetsen volledig onderdeel van het onderwijs waardoor leerlingen direct feedback krijgen op hun leerproces en zij continue worden uitgedaagd een actieve rol in het eigen leerproces in te nemen (Ter Horst, Van de Kam– Van Lent, Van Stiphout, Baas, & Castelijns, 2016).</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Beoordeling leerproces o Interactie leerling en leerkracht o Directe feedback o Actieve rol leerling 	<ul style="list-style-type: none"> - Toetst of beoordeelt u het leerproces van de leerling? - Praat u met de leerling over zijn of haar leerproces? - Geeft u gedurende het leerproces van de leerling direct feedback op het leerproces? - Betrekt u de leerling bij de beoordeling over zijn of haar eigen leerproces?

Literatuurlijst

- Blijswijk, R. van, (2012). *Over het werk van Luc Stevens: "de behoefte aan relatie, competentie en autonomie"*. Verkregen op 22 maart, 2017, van <http://hetkind.org/2012/11/25/over-het-werk-van-luc-stevens-de-behoefte-aan-relatie-competentie-en-autonomie/>.
- Castelijns, J. & Andersen, I. (2013). *Beoordelen om te leren. Leerlingen als mede-beoordelaars van hun eigen leerproces*. Verkregen op 29 januari, 2017, van <http://www.kpcgroep.nl/overig/onderzoekspublicaties/beoordelen-om-te-leren.aspx>.
- Deterd Oude Weme, G & Tuijl, C. van. (2013). De rol van de leerkracht. Tweeluik: zelfregulatie. *De wereld van het jonge kind*, 40 (6), 10-13.
- Grinsven, van, L. (2003). *De invloed van leeromgevingen op motivatie en strategiegebruik voor zelfregulerend leren*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Grosman, G. (2015). Zo zorg je dat feedback werkt. *JSW*, 99(7), 32-35.
- Horst, G. ter., Kam, T. van de – Lent, van, Stiphout, R. van, Baas, D., & Castelijns, J. (2015-2016). *Leerlingen evalueren hun eigen leerproces*. Verkregen op 15 februari, 2017, van <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/06/Toetsrevolutie.pdf>.
- Kostons, D., Donker, A.S. & Opendakker, M.C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Verkregen op, 15 februari, 2017 van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Opendakker_Zelfgestuurd-leren-in-de-onderwijspraktijk.pdf.
- Meusen – Beekman, K.D., Joosten – ten Brinke, D., & Boshuizen, H.P.A. (2016). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatief toetsen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93 (3), 136-153.
- Morgan, M. (2016). Eigen leerproces begeleiden. *JSW*, 101 (1), 18-21.
- Scheepens, N. & Bakx, A. (2016). Zelfregulatie, op naar succes!. *JSW*, 100 (8), 12-15.

Bijlage 6

Vragenlijst enquête leerkrachten OBS Hogekamp Doetinchem

Welkom

Welkom!

Fijn dat je de tijd neemt voor het invullen van deze vragenlijst. Hiermee help je mij bij het vinden van antwoorden op de onderzoeksvragen binnen mijn afstudeeronderzoek.

Mijn afstudeeronderzoek richt zich op de zelfregulering van leerlingen in het basisonderwijs. Zelfregulering wordt omschreven als het zelfstandig handelen van een leerling waarbij de leerling de verantwoording neemt voor het eigen leren. In dit leerproces kiest de leerling zelf de leerdoelen en past daar de aanpak en uitvoering op aan waarbij op het eind wordt gereflecteerd op dit leerproces en het behalen van het leerdoel.

Hiervoor zou ik graag een beeld willen hebben van hoe op dit moment door de leerkrachten van OBS Hogekamp, bewust of onbewust, wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de zelfregulering bij leerlingen. Deze vragenlijst wordt daarom uitgezet bij alle leerkrachten waarbij ik jullie verzoek deze voor me in te vullen. De ingevulde vragenlijsten worden vertrouwelijk en anoniem behandeld.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 5 minuten.

Alvast vriendelijk dank voor het nemen van je tijd voor het invullen van de vragenlijst.

Vriendelijke groet,

Susanne Keurtjes

LIO-stagiaire groep 7

In welke groep geeft u les?

Toelichting: U kunt hieronder aangeven in welke groepen u het meeste les geeft. Indien één van de opties niet op u van toepassing is (bijvoorbeeld: doordat u over meerdere groepen verdeeld les geeft), kunt u kiezen voor de optie "anders".

- groep 1 of 2
- groep 3, 4 of 5
- groep 6, 7 of 8
- Anders

Wilt u bij onderstaande vragen aangeven in welke mate de vraag op u van toepassing is?

Toelichting: De leerkracht is een belangrijke sleutel tot het vergroten van de mate van zelfregulering bij leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat het tegemoet komen aan de psychologische basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie), het aanleren van zelfreguleringsstrategieën, het geven van feedback tijdens het leerproces en het formatief toetsen en beoordelen belangrijk zijn bij de ontwikkeling van de zelfregulering.

		Bijna nooit	Soms	Vaak	Bijna altijd
1	Laat u de leerling zijn of haar eigen leerdoel(en) opstellen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Maakt u tijdens de lessen gebruik van "modeling" bij het aanleren van leerstrategieën?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Vraagt u aan de leerling wat hij of zij wil leren bij de voorbereiding van een taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Toetst of beoordeelt u het leerproces van een leerling?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5	Bepaalt u (of de methode) wat het leerdoel van de leerling is?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Geeft u feedback aan de leerling op de aanpak van de opdracht of taak?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Geeft u de leerling zelf keuze in de aanpak van een taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Vraagt u aan de leerling hoe hij of zij de taak of opdracht gaat aanpakken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Praat u met de leerling over zijn of haar leerproces?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Geeft u feedback aan de leerling na de uitvoering van de taak of opdracht over de aanpak of uitvoering van de taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Geeft u de leerling taken of opdrachten die uitdaging bieden aan de leerling?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Maakt u gebruik van hulpmiddelen die de leerling kan gebruiken voor het aanleren van leerstrategieën?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Vraagt u aan de leerling welk leerdoel hij of zij heeft bij de voorbereiding van een taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Spreekt u verwachtingen uit naar de leerling over de uitvoering van een taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Geeft u gedurende het leerproces van de leerling direct feedback op het leerproces?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Geeft u feedback aan de leerling over het leerdoel van de leerling bij de voorbereiding van een taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Spreekt u verwachtingen uit naar de leerling over zijn of haar leerproces?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Vraagt u aan de leerling na het uitvoeren van de opdracht of hij of zij de juiste aanpak heeft gekozen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Geeft u de leerling de mogelijkheid te laten zien wat hij of zij kan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	Betrekt u de leerling bij de beoordeling over zijn of haar eigen leerproces?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Vraagt u aan de leerling na het uitvoeren van de opdracht of taak of hij of zij het leerdoel gehaald heeft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Spreekt u vertrouwen uit in de leerling over zijn of haar leerproces?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Vraagt u aan de leerling wat hij of zij nodig heeft bij het uitvoeren van de taak of opdracht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kunt u aangeven in hoeverre u tijdens de lessen aandacht besteedt aan het aanleren van de onderstaande cognitieve strategieën?

Toelichting: Cognitieve zelfreguleringsstrategieën zijn leerstrategieën die de leerling in kan zetten tijdens de uitvoering van een taak of opdracht en die gericht is op informatieverwerking en het onthouden van nieuwe kennis waardoor het leren makkelijker wordt.

		<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
1.	Herhalen en memoriseren (inprenten van informatie door herhaling)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Relateren (het leggen van verbanden)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Kritisch verwerken (meedenken en redeneren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Concretiseren (ergens een concrete voorstelling van vormen, visualiseren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Toepassen van nieuwe kennis (oefenen in het gebruiken van nieuwe kennis in een bestaande situatie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Analyseren (opsplitsen van een taak of opdracht in kleinere onderdelen of stappen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Structureren (ordenen van de informatie in een taak of opdracht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.	Selecteren (scheiden van hoofd- en bijzaken, focussen op de kern)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----	---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Kunt u aangeven in hoeverre u tijdens de lessen aandacht besteedt aan het aanleren van de onderstaande meta-cognitieve leerstrategieën?

Toelichting: Meta-cognitieve zelfreguleringsstrategieën zijn leerstrategieën die de leerling kan inzetten vooraf, tijdens of bij de afronding van een taak of opdracht en die bedoeld is om het leerproces te reguleren en de leerling aan te zetten tot denken over het leerproces zelf.

		<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
1.	Oriënteren (voorbereiden van het leerproces door na te denken over leerdoelen en de inhoud van de taak of opdracht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Plannen (ontwerpen van het leerproces door na te denken over de aanpak en wat er nodig is)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Proces bewaken (leerproces toetsen aan het opgestelde plan)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Diagnosticeren (vaststellen van het niveau van eigen kennis)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Bijsturen (veranderingen aanbrengen in het leerproces)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Toetsen (controleren of de leerstof wordt beheerst)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Evalueren (beoordelen van het leerproces)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Reflecteren (nadenken over het leren, de activiteiten en ervaringen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kunt u aangeven in hoeverre u tijdens de lessen aandacht besteedt aan het aanleren van de onderstaande motivationele leerstrategieën?

Toelichting: Motivationele zelfreguleringsstrategieën zijn leerstrategieën die de leerling kan inzetten vooraf, tijdens of bij de afronding van een taak of opdracht en die gericht is op de motivatie van de taak waarbij het niet gaat om wat de leerling kan maar om wat de leerling wil doen.

		<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
1.	Attribueren (toeschrijven van de leerresultaten aan oorzaken in of buiten jezelf)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Motiveren (opbouwen en onderhouden van de wil om te leren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Concentreren (richten van de aandacht op de taak)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Zichzelf beoordelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Waarderen (waarden toekennen aan de motivatie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Inspannen (verrichten van denkactiviteiten die mentale energie vereisen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Emoties opwekken (genereren van positieve gevoelens bij de opdracht en omgaan met negatieve gevoelens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Verwachten (opbouwen van verwachtingen over de taak of opdracht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einde

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 7

Protocol en resultaten interview

Onderwerp	Subonderwerp	Geïnterviewde X	Geïnterviewde Y
Intrinsieke motivatie door tegemoetkoming aan psychologische basisbehoeften <i>“Een krachtige leeromgeving komt tegemoet aan de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie. Hierdoor wordt de intrinsieke motivatie van de leerling om te willen leren vergroot”.</i>	Basisbehoefte autonomie <i>“Op welke wijze komt u tegemoet aan de basisbehoefte autonomie?”</i>	We werken met een weektaak, waarop de vakken van het lesrooster van die week staan. Achter ieder vak staat wat ze moeten doen die week, een kruis en een tijd staat voor een instructiemoment. De leerling zal zelf in de week moeten inplannen wanneer hij wat gaat doen. In het begin van het schooljaar lopen leerlingen hier soms ook in vast, maar leren ze daardoor wel plannen.	De leerlingen mogen zelf bepalen in welke volgorde ze taken of lessen maken, maar het moet wel gebeuren. Deze vrijheid hebben ze bijvoorbeeld bij rekenen (weektaak). Bij sommige leerlingen bekijk je wat ze ook niet hoeven maken waarbij je wel rekening houdt met of de leerling in de minimumgroep of plusgroep zit.
	Basisbehoefte competentie <i>“Op welke wijze komt u tegemoet aan de basisbehoefte competentie?”</i>	In principe wordt a.d.h.v. opbrengstgericht werken de klas al ingedeeld in verschillende niveaus. A.d.h.v. meetresultaten kan van niveau gewisseld worden.	Leerlingen werken in principe op eigen niveau door de differentiatie in minimum, basis en plus, en ik probeer ze wel naar een hoger “level” te krijgen.
	Basisbehoefte relatie <i>“Op welke wijze komt u tegemoet aan de basisbehoefte relatie?”</i>	De vertrouwensband probeer je aan het begin van het schooljaar op te bouwen waarbij we met de “Gouden Weken”, de methode “Kwink” en de “ZIEN” vragenlijsten werken. Hiermee krijg je een goed beeld van de leerlingen en krijg je inzichtelijk op welke punten ze uitvallen en hoe je daar als leerkracht op in kunt spelen. En zit een leerling goed in zijn vel, dan gaat het leren ook makkelijker.	Ik vind dat leerlingen voor elkaar klaar moeten staan en dat ze elkaar moeten helpen wanneer daar om gevraagd wordt. Nee zeggen mag wanneer je niet lekker in je vel zit, maar in principe moeten leerlingen ook goed met elkaar om kunnen gaan. Ondanks dat iedereen zijn voorkeuren heeft, maar soms moet je ook met iemand die je niet leuk vindt een opdracht uitvoeren. Je moet elkaar tolereren, accepteren en respecteren. Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen en de grenzen mogen opzoeken en soms mogen ze daar best eens overheen, maar daar spreek ik ze wel op aan en ga ik daar met ze over in gesprek. Ik doe het misschien anders dan leerkrachten in voorgaande jaren, bijvoorbeeld zoals de juffen die de leerlingen meer “bemoederen” (bijvoorbeeld; waar is het fiets sleutelbakje?, die heb ik dus niet, ik vind het eigen verantwoordelijkheid waarbij je voor je eigen spullen zorgt). De eigen verantwoordelijkheid vind ik heel belangrijk.
Aanleren van zelfreguleringsstrategieën <i>“De leerkracht is een belangrijke factor in het aanleren van zelfreguleringsstrategieën: cognitieve, meta-cognitieve en motivationele strategieën”.</i>	<i>“Op welke wijze leert u cognitieve, meta-cognitieve en motivationele zelfreguleringsstrategieën bij de leerlingen aan?”</i>	Bij het aanleren van strategieën maak je bijvoorbeeld gebruik van “modeling”, bijvoorbeeld de strategieën bij Nieuwsbegrip, spelling, taal. Als leerkracht doe je dit voor. Reflecteren gebeurt in de vorm van het bespreken aan het einde van een les. Bij een zelfstandig werken les wordt ook zelfstandig nagekeken. Strategieën m.b.t. bijvoorbeeld agendaplanning doe je als leerkracht ook voor, vanuit het samenwerkingsverband met middelbare scholen worden leerlingen ook voorbereid op agendaplanning op de	Door het voor te doen aan de leerlingen. Bijvoorbeeld bij het leren van toetsen, zeker aan het begin van het jaar, ik bespreek wat ze kunnen verwachten en hoe ze het beste kunnen leren. Ook daar geldt dat sommige leerlingen hun eigen weg vinden. Er zijn ook leerlingen die daar nog steeds moeite mee hebben, thuis staat daar dan misschien ook niet helemaal achter. Ik probeer wel zoveel mogelijk bij te sturen. Tijdens de lessen doe ik voor hoe je dingen aanpakt (staartdeling of vermenigvuldiging), bespreek ik waar je op moet letten bij

		middelbare school. Wanneer de weektaak misgaat, bespreek je als leerkracht ook met de leerling waar het mis is gegaan en hoe de leerling ervoor kan zorgen dat de week erop alles wel af is.	begrijpend lezen en hoe je het aanpakt. Het voordoen van strategieën aan het begin van een proces, zou veel meer kunnen gebeuren bij alle vakken, maar hier ligt ook wel een link naar het Thinking For Learning waar we mee bezig zijn.
Geven van feedback / stellen van vragen over het leerproces <i>"Een belangrijk hulpmiddel bij de ontwikkeling van zelfregulering is het geven van feedback en het stellen van vragen tijdens het leerproces van de leerling. Dit kan tijdens drie momenten in het leerproces: feed-up, feedback en feedforward".</i>	Feed-up <i>"Geeft u feed-up over het leerproces aan de leerling? Zo ja, op welke wijze?"</i>	Het ligt er aan. Bij een zelfstandig werken les niet. Bij de afronding van een instructieles geef ik wel instructies over hoe verder te gaan bij het zelfstandig werken (tips, wat maak je wel of niet).	Ik denk dat ik vooral met feedback tijdens het werken, het proces en de les bezig ben. Met feed-up en feed-forward ben ik eigenlijk niet veel bezig. Ik zou niet goed weten hoe je dit met 35 leerlingen dagelijks zou willen doen, waarbij ik er van uit ga dat je met iedere leerling individueel spreekt. Het zou subliem zijn, en ik ben er ook voor en ik zou wel eens de leerkracht willen zien die dit met 35 leerlingen in de klas doet. Ik denk ook niet dat je er pas in groep 7 mee moet beginnen, het zou een doorgaande leerlijn moeten zijn waarmee je in groep 1, 2 al inzet en waarbij je niet van de leerkrachten in groep 7,8 moet verwachten dat ze het nog even gaan invoeren.
	Feed-back <i>"Geeft u feed-back over het leerproces aan de leerling? Zo ja, op welke wijze?"</i>	Dat is gevarieerd omdat iedere leerling met een ander vak bezig zal zijn. Tijdens het werken of rondlopen geef ik bijvoorbeeld feedback op de manier waarop de leerling bezig is met zijn taak (een leerling die niets doet, spreek je aan op het feit dat het werk niet af komt) (een leerling die goed werkt, krijgt complimenten en daar bespreek je mee wat hij dan kan doen).	Wanneer je de feedback of aanpak als geheel met de groep wilt doen zal het wel gaan, maar per individu
	Feed-forward <i>"Geeft u feed-forward over het leerproces aan de leerling? Zo ja, op welke wijze?"</i>	Dat gebeurt af en toe en zal meer uitzondering dan regelmaat zijn. Het gebeurt wel als het zaken zijn die erg gerelateerd zijn aan groep 8 (bijvoorbeeld; voorbereiding eindtoets), wel. Vakken die achteraf wel besproken worden, zijn rekenen, spelling, taal, Blits, dit zijn belangrijke vakken om achteraf te bespreken: Hoe heb je het gedaan, waarom zo, hoe zou je het anders kunnen doen? Dat gebeurt alleen wel vaak aan het einde van de week, omdat iedere leerling zijn eigen planning mag maken met de weekplanning.	
Formatief toetsen en beoordelen <i>"Formatief toetsen en beoordelen is een krachtige strategie om zelfregulering te stimuleren waarbij het leerproces wordt beoordeeld "om te leren" waarbij interactie tussen leerkracht en leerling plaats vindt".</i>	<i>"Geeft u invulling aan formatief toetsen en beoordelen van leerlingen in de groep?" "Indien ja, op welke wijze?"</i> <i>"Wat zijn uw ervaringen met formatief toetsen en beoordelen van leerlingen in de groep?"</i>	Nee, dat niet. Maar ik heb er wel ervaring mee, 15 jaar geleden al op de basisschool waar ik destijds werkte. Toen werkten de leerlingen met portfolio's (mappen) waarin ze alles bijhielden, ook met borden in de klas waarop dingen werden geplakt en waarbij de leerkracht met de leerling het proces besprak. Maar in de praktijk bleek het niet haalbaar, zeker niet met 34 leerlingen in de klas. Doordat het veel individuele gesprekken zijn, kost het veel tijd. Destijds was het ingevoerd, maar daar stapten ze al gauw van af, het was niet alleen de tijd, maar ook "rommel" en onoverzichtelijkheid. Kinderen die geen intrinsieke motivatie hebben, die hebben een portfolio waar amper inhoud in zit. Om het echt te controleren en bij te houden, moet je manager zijn in de klas en moet je niet zo heel veel andere dingen hoeven doen.	Nee, en ik heb ook geen ervaring met formatief toetsen of portfolio. Voor sommige leerlingen zou het baten, maar ook daarvoor geldt: daar zou je eerder mee moeten beginnen en of het dan uit te voeren is in de klas? Het voordeel zou zijn de manier van denken en dat ze meer verantwoordelijk zijn voor wat ze zelf doen.

Bijlage 8 Operationalisatietabel vragenlijst effectmeting

	Domeinen			
Fasen	Cognitie	Motivatie en emotie	Gedrag	Context
Vorbereidingsfase: Vorbereiding, planning en activering	Stellen van doelen 4... Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over wat ik wil of ga leren 30... Voor ik een opdracht of taak ga doen, weet ik wat ik wil leren	Redenen om de taak te doen 1... Ik vind het belangrijk dat ik beter word in het maken van opdrachten of taken 40... Ik vind het belangrijk om zoveel mogelijk te leren van het maken van opdrachten of taken	Plannen en managen van tijd en inspanning 32... Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na over hoe lang ik erover zal doen 7... Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na hoe erg ik mijn best ervoor ga doen	Percepties over de taak en omgeving 24... Voor ik een opdracht of taak ga doen, lees ik goed wat ik moet doen en wat ik er voor nodig heb
	Activeren relevante voorkennis 22... Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over wat ik al van die opdracht of taak weet en kan 31... Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na wat de vorige keer bij de opdracht of taak goed of minder goed ging	Zelfeffectiviteit 13... Ik heb er vertrouwen in dat ik leer van het maken van een taak of opdracht 43... Voor ik een opdracht of taak ga doen, heb ik er vertrouwen in dat ik het goed ga doen		
	Activeren metacognitieve kennis 39... Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen 14... Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen	Oordeel over taakmoeilijkheid 23... Wanneer een opdracht of taak niet goed gaat, wil ik het opnieuw proberen Oordeel over taakwaarde 8... Wanneer ik een opdracht of taak niet leuk vind, doe ik wel goed mijn best 28... Door het maken van een opdracht of taak leer ik nieuwe dingen Interesse 44... Wanneer ik een opdracht of taak niet leuk vind, probeer ik manieren te bedenken om het voor mezelf leuker te maken 5... Ik vind veel opdrachten of taken leuk om te doen		
Uitvoeringsfase: Bewustzijn, bijsturen en controle	Metacognitief bewustzijn en bijsturen 42... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, controleer ik of ik de opdracht of taak goed uitvoer 6... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, controleer ik of ik het op de goede manier aanpak	Bewustzijn van zelfeffectiviteit, attributies, waarden, interesses en angsten 2... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, denk ik na over hoe goed het me lukt 25... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, probeer ik uit te vinden	Bewustzijn en bijsturen tijdsplanning en inspanning 15... Als ik met een opdracht of taak bezig ben en ik merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik de opdracht of taak anders kan doen	Bewustzijn van condities van taak en omgeving 33... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, bedenk ik of ik nog iets nodig heb om mijn taak te doen 41... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, let ik goed op of ik genoeg tijd heb

		waarom het goed of juist minder goed gaat	47... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, denk ik na over wat ik nog moet doen om mijn doel te halen	
	Selecteren gepaste leerstrategieën 26... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, weet ik hoe ik het moet aanpakken 12... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, benoem ik in mijn hoofd de stappen die ik moet nemen om de opdracht of taak te maken	Selecteren en inzetten van strategieën om motivatie te sturen 34... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en het lukt me goed, wil ik de taak beter maken dan de rest van de klas 17... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, probeer ik positief te blijven	Verhogen of verlagen inspanning 35... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik merk dat het moeilijk is, doe ik extra goed mijn best 49... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik merk dat ik het makkelijk vind, doe ik minder moeite voor de opdracht of taak Doorzetten of opgeven 9... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, concentreer ik me helemaal 46... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, wil ik deze zo goed mogelijk maken Hulp zoeken 27... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, vraag ik hulp wanneer ik iets niet weet 36... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, vraag ik hulp wanneer ik niet weet hoe ik verder moet gaan	Aanpassen van de taak of omgeving 16... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik meer tijd nodig heb, vraag ik meer tijd aan de juf of meester 48... Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik vind dat ik iets nodig heb, dan ga ik dat pakken
Zelfreflectiefase: Reactie en reflectie	Oordeel over prestaties 45... Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, bekijk ik of ik mijn doel gehaald heb 10... Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, kijk ik of ik tevreden ben	Emotionele reacties 18... Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, bedenk ik wat ik wat ik er van vond 37... Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, voel ik me blij wanneer het goed ging	Keuzes i.v.m. toekomstig gedrag 3... Als ik nadat ik een opdracht gedaan heb niet tevreden ben, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen. 21... Wanneer een opdracht niet goed ging, wil ik het opnieuw proberen	Evaluatie van taak en omgeving 20... Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, vraag ik me af of de opdracht of taak duidelijk voor me was
	Attributie 19... Als het maken van een opdracht of taak niet goed lukte, denk ik na over hoe dat kwam 38... Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, denk ik na over wat goed en wat minder goed ging	Attributies 29... Als ik een opdracht of taak goed heb gedaan, komt dat omdat ik het goed heb aangepakt 11... Als ik een opdracht of taak niet goed heb gemaakt, ligt dat aan mezelf		

Bijlage 9 Vragenlijst effectmeting

VRAGENLIJST ONDERZOEK

Naam _____

Ik ben een Jongen

Meisje

Ik zit in groep _____

Ik ben _____ jaar oud

		<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
1.	Ik vind het belangrijk dat ik beter word in het maken opdrachten of taken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Terwijl ik met een opdracht bezig ben, denk ik na over hoe goed het lukt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Als ik, nadat ik een opdracht heb gedaan, niet tevreden ben, denk ik na over hoe ik die opdracht de volgende keer anders kan doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over wat ik wil of ga leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Ik vind veel opdrachten of taken leuk om te doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, controleer ik of ik het op de goede manier aanpak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na hoe erg ik mijn best ervoor ga doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Wanneer ik een opdracht of taak niet leuk vind, doe ik wel goed mijn best.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, concentreer ik me helemaal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, kijk ik of ik tevreden ben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Als ik een opdracht of taak niet goed heb gemaakt, ligt dat aan mezelf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, benoem ik in mijn hoofd de stappen die ik moet nemen om de opdracht of taak te maken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Ik heb er vertrouwen in dat ik leer van het maken van een taak of opdracht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over de stappen die ik ga nemen om mijn doel te halen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Als ik met een opdracht of taak bezig ben en ik merk dat het niet lukt, denk ik na over hoe ik de opdracht of taak anders kan doen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik meer tijd nodig heb, vraag ik meer tijd aan de juf of meester.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
17.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, probeer ik positief te blijven.	0	0	0	0
18.	Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, bedenk ik wat ik er van vond.	0	0	0	0
19.	Als het maken van een opdracht of taak niet goed ging, denk ik na over hoe dat kwam.	0	0	0	0
20.	Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, vraag ik me af of de opdracht of taak duidelijk voor me was.	0	0	0	0
21.	Wanneer een opdracht niet goed ging, wil ik het opnieuw proberen.	0	0	0	0
22.	Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over wat ik al van die opdracht of taak weet of kan.	0	0	0	0
23.	Wanneer een opdracht of taak niet goed gaat, wil ik het opnieuw proberen.	0	0	0	0
24.	Voor ik een opdracht of taak ga doen, lees ik goed wat ik moet doen en wat ik er voor nodig heb.	0	0	0	0
25.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, probeer ik uit te vinden waarom het goed of juist minder goed gaat.	0	0	0	0
26.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, weet ik hoe ik het moet aanpakken.	0	0	0	0
27.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, vraag ik hulp wanneer ik iets niet weet.	0	0	0	0
28.	Door het maken van een opdracht of taak leer ik nieuwe dingen.	0	0	0	0
29.	Als ik een opdracht of taak goed heb gedaan, komt dat omdat ik het goed heb aangepakt.	0	0	0	0
30.	Voor ik een opdracht of taak ga maken, weet ik wat ik wil leren.	0	0	0	0
31.	Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na wat de vorige keer bij de opdracht of taak goed of minder goed ging.	0	0	0	0
32.	Voor ik een opdracht of taak ga doen, denk ik na over hoe lang ik erover zal doen.	0	0	0	0
33.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, bedenk ik of ik nog iets nodig heb om mijn taak te kunnen doen.	0	0	0	0
34.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en het lukt me goed, wil ik de taak beter maken dan de rest van de klas.	0	0	0	0
35.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik merk dat het moeilijk is, doe ik extra goed mijn best.	0	0	0	0
36.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, vraag ik hulp wanneer ik niet weet hoe ik verder moet gaan.	0	0	0	0
37.	Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, voel ik me blij wanneer het goed ging.	0	0	0	0
38.	Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, denk ik na over wat goed en wat minder goed ging.	0	0	0	0

		<u>Bijna nooit</u>	<u>Soms</u>	<u>Vaak</u>	<u>Bijna altijd</u>
39.	Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik na over hoe ik het ga doen.	0	0	0	0
40.	Ik vind het belangrijk om zoveel mogelijk te leren van het maken van opdrachten of taken.	0	0	0	0
41.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, let ik goed op of ik genoeg tijd heb.	0	0	0	0
42.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, controleer ik of ik de opdracht of taak goed uitvoer.	0	0	0	0
43.	Voor ik een opdracht of taak ga doen, heb ik er vertrouwen in dat ik het goed ga doen.	0	0	0	0
44.	Wanneer ik een opdracht of taak niet leuk vind, probeer ik manieren te bedenken om het voor mezelf leuker te maken.	0	0	0	0
45.	Nadat ik klaar ben met een opdracht of taak, bekijk ik of ik mijn doel gehaald heb.	0	0	0	0
46.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, wil ik deze zo goed mogelijk maken.	0	0	0	0
47.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben, denk ik na over wat ik nog moet doen om mijn doel te halen.	0	0	0	0
48.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik vind dat ik iets nodig heb, dan ga ik dat pakken.	0	0	0	0
49.	Terwijl ik met een opdracht of taak bezig ben en ik merk dat ik het makkelijk vind, doe ik minder moeite voor de opdracht of taak.	0	0	0	0

Bijlage 10 Plan van aanpak effectmeting

Planning begeleiding interventieperiode

Dag	Actie / interventie
Week 1	
	Uitvoeren van de voormeting middels de opgestelde vragenlijst bij de leerlingen van groep 7.
	Bepalen deelnemende leerlingen experimentele- en controlegroep.
	Startgesprek met de experimentele groep waarbij wordt uitgelegd wat een leerlingportfolio inhoudt en waarom en op welke manier ze ermee gaan werken. In dit gesprek wordt de doelenkaart ingeleid waarna de leerlingen gaan nadenken over wat ze willen leren.
	Feed-up: Individuele gesprekken met de leerlingen uit de experimentele groep waarbij leerdoelen worden opgesteld en de doelenkaart (zie bijlage 11) gezamenlijk wordt ingevuld.
Week 2, 3 en 4	
Maandag	Feedback: individuele feedback gedurende de lesdag op het te bereiken leerdoel / vakgebied waarbij de leerkracht "hints" geeft m.b.t zelfregulatiestrategieën.
Dinsdag	Interactie: leerlingen uit de experimentele groep delen gezamenlijk hun ervaringen m.b.t. het werken aan hun leerdoelen / leerlingportfolio op een spelmatige wijze binnen een werkvorm waarbij de leerkracht aandacht besteedt aan zelfregulatiestrategieën middels "modeling".
Woensdag	Feedback: 10 minuten individuele feedback per leerling waarbij wordt gereflecteerd op het leerproces.
Donderdag/ vrijdag	Feedback: individuele feedback gedurende de lesdag op het te bereiken leerdoel / vakgebied waarbij de leerkracht "hints" geeft m.b.t zelfregulatiestrategieën.
Week 5	
	Uitvoeren van de nameting middels de opgestelde vragenlijst bij de leerlingen uit de experimentele- en controlegroep van groep 7.
	Feedforward : individueel eindgesprek met de leerlingen uit de experimentele groep waarbij wordt gereflecteerd op het leerproces en het behalen van de leerdoelen.

Interventie-instrumenten t.b.v. de leerling

Leerlingportfoliomap	
	Elke leerling uit de experimentele groep krijgt de beschikking over een leerlingportfoliomap met daarin de volgende inhoud: <ol style="list-style-type: none"> 1. Titelpagina: <ol style="list-style-type: none"> a) Naam kind b) Tekening kind 2. Voorwoord: <ol style="list-style-type: none"> a) Alles over mij! b) Doelenkaart 3. Geselecteerd werk 4. Reflectiekaart 5. Feedback van de leerkracht
Doelenkaart	
	De doelenkaart wordt aan het begin van de interventieperiode door de leerling, samen met de leerkracht, ingevuld. De doelenkaart is een hulpmiddel voor de leerling om een leerdoel vast te stellen en geeft invulling aan de voorbereidingsfase van het fasenmodel van Zimmerman waarbij vragen worden gesteld op het niveau van taakanalyse en het vertrouwen in eigen kunnen en het resultaat (zie bijlage 11). De leerkracht kan met behulp van de doelenkaart

	voor, tijdens en na het leerproces gerichte feedback geven. Voor de opzet van de gebruikte doelenkaart is gebruik gemaakt van een voorbeelddoelenkaart (Morgan, 2016).
Geselecteerd werk	
	Gedurende de interventieperiode verzamelt de leerling werk waarmee hij of zij kan laten zien dat en hoe er is gewerkt aan het bereiken van het leerdoel. Dit kunnen werkschriften, oefenbladen e.d. zijn.
Reflectiekaart	
	De reflectiekaart wordt aan het einde van de interventieperiode ingevuld door de leerling. Middels de reflectiekaart blikt de leerling terug op het leerproces, stelt daarbij vast of het leerdoel is behaald en wat de leerpunten zijn voor volgende leerdoelen (zie bijlage 12). De ingevulde reflectiekaart is tevens een onderlegger om als leerkracht in gesprek te gaan met de leerling in de zelfreflectiefase.
Feedback van de leerkracht	
	Aan het eind van de interventieperiode formuleert de leerkracht feedback op het leerproces van de leerling.
Werkvormen reflectie	
	Om de reflectie op het leerproces in interactie met de leerkrachten en de leerlingen onderling vorm te geven, zijn twee werkvormen opgezet (zie bijlage 14 en 15).

Interventie-instrument t.b.v. de leerkracht

Leidraad voor reflectievragen	
	Ter ondersteuning van de begeleiding en het stellen van de juiste vragen in de verschillende fasen van de interventieperiode en het werken met het portfolio (feed-up / feedback / feed-forward), biedt een schema de leerkracht ondersteuning. Het schema is bedoeld als een hulpmiddel waarbij de vragen de leerling helpen om het eigen leerproces te evalueren gedurende de interventieperiode (zie bijlage 13).

Doelenkaart



Wat wil ik leren? Welk doel stel ik voor mezelf?

Wanneer ben ik tevreden? Wanneer vind ik het goed?

Hoe ga ik het aanpakken?

Welke hulpmiddelen heb ik nodig? Van wie heb ik hulp nodig?

Vind ik het lastig om mijn doel te bereiken?

Denk ik dat het me gaat lukken om de opdracht goed te maken?

Hoe leuk vind ik het om aan mijn doel te werken? Wat zou ik kunnen doen wanneer ik merk dat ik het niet meer zo leuk vind?

Reflectiekaart



Heb ik mijn doel gehaald? Hoe weet ik dat?

Waardoor kwam het dat het wel of niet is gelukt?

Hoe ga ik het een volgende keer aanpakken? Wat zou ik anders of beter doen?
Wat zou me helpen?

Hoe vond ik het om aan mijn doel te werken?

Hoe tevreden ben ik over wat ik heb bereikt?

Bijlage 13 Leidraad reflectievragen leerkracht

(bron: Zimmerman & Kitsantas, 2007, zoals beschreven in Ter Horst, Van de Lent, Van Stiphout, Baas & Castelijns (2015-2016, p. 55-56))

Fase	Voorbeeldvragen die de leerkracht kan stellen	Zelfreguleringsstrategie die de leerling kan toepassen
Vorbereidingsfase Wat is jouw leerdoel?	<i>Wat is jouw leerdoel?</i>	Voor jezelf verhelderen van het leerdoel
	<i>Wat wil je leren?</i>	
	<i>Wanneer heb je dat doel bereikt?</i>	
	<i>Waarom is dit doel belangrijk voor je?</i>	Waarde toekennen
	<i>Hoe ga je het aanpakken?</i>	Kiezen van geschikte leerstrategie
	<i>Wat ga je doen?</i>	
	<i>Hoeveel tijd heb je er voor nodig?</i>	Plannen van de uitvoering van de taak
	<i>Wie kunnen je hierbij helpen?</i>	
Uitvoeringsfase Waar sta je nu? Hoe kun je het leerdoel bereiken?	<i>Wat heb je nodig?</i>	
	<i>Hoe goed vind je jezelf als we naar jouw leerdoel kijken?</i>	Zelfeffectiviteit
	<i>Verwacht je dat het je gaat lukken?</i>	Eigen succeservaringen expliciteren
	<i>Waarom is het voor jou belangrijk om dit te willen leren?</i>	De aard van de motivatie verhelderen
	<i>Vind je het leuk of interessant of vind je het belangrijk om het te kunnen of omdat je goede cijfers wilt halen?</i>	
	<i>Wat was ook al weer jouw leerdoel?</i>	Jezelf instrueren
	<i>Wat heb je al gedaan?</i>	Het eigen leerproces observeren
	<i>Wat moet je nog doen?</i>	
Zelfreflectiefase Waar sta je nu? Heb je je doel bereikt?	<i>Hoe heb je het aangepakt? Is dat een handige manier? Kom je zo verder?</i>	
	<i>Klopt jouw tijdsplanning? Lig je nog op schema?</i>	
	<i>Lukte het ergens niet? Hoe kwam dat? Hoe heb je dat opgelost?</i>	Het eigen leerproces controleren
	<i>Kun je je goed concentreren op jouw leerdoel? Waarom lukt dat wel of niet? Wat kun je doen om je beter te concentreren?</i>	Richten van de aandacht
	<i>Is het je gelukt om jouw leerdoel te bereiken?</i>	Eigen leerproces evalueren
	<i>Waarom zie je dat?</i>	
	<i>Hoe heb je het aangepakt? Wat dat een handige manier?</i>	
	<i>Had je tijd genoeg?</i>	
	<i>Wat heb je gedaan om je te concentreren op jouw leerdoel?</i>	
	<i>Hoe kwam het dat het gelukt is? of niet gelukt is?</i>	Eigen leerresultaat verklaren (causaal attribueren)
	<i>Kwam het door jezelf of door iets buiten jezelf?</i>	
	<i>Kon je er iets aan veranderen of niet? Is dat altijd zo, of was dat alleen nu?</i>	
	<i>Hoe kijk je op je werk terug?</i>	Tevredenheid met het resultaat expliciteren
	<i>Ben je tevreden over het resultaat?</i>	
	<i>Ben je tevreden over hoe je het hebt aangepakt?</i>	
	<i>Wat heb je geleerd dat je de volgende keer weer zou doen?</i>	Leerwinst vaststellen
	<i>Hoe zou je het de volgende keer aanpakken?</i>	

Hoe gaat het met jouw leerdoel?



Vertel eens
wat jouw
leerdoel is,
wat je wilt
leren?



Wat heb je
al gedaan
om jouw
doel te
halen?



Wat of wie
heeft je
geholpen
om je doel
te halen?



Wat gaat er
tot nu toe
goed?
Waar komt
dat door?



Wat gaat er
tot nu toe
minder
goed?
Waar komt
dat door?



Wat zou je
nog
(anders)
kunnen
doen om je
doel te
halen?

Bijlage 15 Werkvorm Reflectiespel 2

Nodig:

- Kaarten (A4) met keuze mogelijkheden Yes – Maybe – No
 - Kaartjes met stellingen voor iedere leerling
1. De leerkracht introduceert een aantal stellingen m.b.t. zelfregulerend leren van een leerling.
 2. Per stelling geeft de leerkracht de leerlingen de opdracht om een keus te maken uit Yes-Maybe-No om daarmee aan te geven in hoeverre de stelling op hem of haar van toepassing is.
 3. Naar aanleiding van de keuzes van de leerlingen gaat de leerkracht met de leerlingen in gesprek waarbij de leerlingen hun keuze beargumenteren en uitleggen aan de groep.



Voorbeeldstellingen:

<p>1. Voor ik een opdracht of taak ga maken, denk ik eerst na over hoe ik het ga aanpakken</p>	<p>2. Als ik een opdracht of taak wel of niet goed heb gedaan, ligt dat aan mezelf</p>	<p>3. Als ik niet tevreden ben nadat ik een opdracht of taak klaar heb, dan denk ik na over wat ik de volgende keer anders zou kunnen doen</p>
--	--	--