

## Metacognitie

### De begeleidende rol van de leerkracht

04-05-2018  
Jens Beimans  
2563096  
Onderzoekdocent: René van Heugten

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1 Probleemanalyse .....	4
1.1 Aanleiding en context.....	4
1.2 Probleemstelling.....	5
2 Theoretisch kader.....	6
2.1 Leerstrategieën.....	6
2.1.1 Inleiding .....	6
2.1.2 Wat zijn leerstrategieën? .....	6
2.1.3 Het belang van vakoverstijgende vaardigheden .....	6
2.1.4 Executieve functies.....	7
2.1.5 Het nut inzien van metacognitie .....	7
2.1.6 Koppeling tussen leerstrategieën en het leerproces .....	7
2.1.7 Koppeling tussen leerstrategieën en executieve functies.....	8
2.2 Wijze van begeleiding.....	8
2.2.1 Aanpak.....	8
2.2.2 De rol van de leerkracht .....	9
2.2.3 Metacognitieve instructie .....	9
2.2.4 De literaire competente leerkracht.....	10
2.3 Onderzoeksvragen.....	11
3 Opzet van het onderzoek .....	11
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling .....	11
3.2 Respondenten .....	12
3.3 Instrumenten.....	12
3.4 Wijze van data-analyse.....	14
4 Resultaten.....	15
5 Conclusies en aanbevelingen .....	18
5.1 Conclusies.....	18
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces .....	20
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen .....	21
Bibliografie .....	23
Bijlagen.....	25
Bijlage A - Observatieschema Metacognitieve Instructie leerkrachten .....	26
Bijlage B - enquête leerstrategieën leerkrachten .....	28
Bijlage C - interview leerstrategieën leerlingen .....	30

## Samenvatting

*Dit onderzoek richt zich op de begeleidende rol van de leerkracht tijdens het aanbieden van metacognitieve vaardigheden en is gericht op cruciale leerkrachtvaardigheden die nodig zijn tijdens het aanleren hiervan. Vanuit de probleemanalyse is gebleken dat leerkrachten hier vragen over hebben en graag willen weten hoe zij de begeleidende rol tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden kunnen verbeteren. Vanuit de probleemanalyse ontstond de onderzoeksvraag: 'Op welke wijze spreken leerkrachten van basisschool X de metacognitieve vaardigheden van leerlingen aan tijdens zelfstandige werkmomenten?'. Om deze vraag te beantwoorden zijn enquêtes afgenomen bij de leerkrachten. Daarnaast zijn in vier klassen leerkrachten geobserveerd tijdens instructies waarbij leerlingen werden begeleid in het zelfstandig werken. Verder zijn acht leerlingen uit groep 5 tot en met groep 8 geïnterviewd om te achterhalen in welke mate zij ervaren dat een beroep wordt gedaan op hun metacognitieve vaardigheden. Eerst werden de resultaten geanalyseerd. Hieruit blijkt dat de leerkrachten over veel leerkrachtvaardigheden beschikken, maar dat verschillende belangrijke leerkrachtvaardigheden kunnen worden verbeterd. Een van de belangrijkste aanbevelingen is het ontwikkelen van structureel 'modellen' tijdens de instructie bekrachtigen Kostons, Donker en Opendakker (2014). De aanbeveling die hieruit volgt is het Leren leren zichtbaar maken. Volgens Hattie en Timperley (2007) draagt visuele ondersteuning bij aan de helderheid van de activiteit. Tijdens het integreren van een doorlopende leerlijn Leren leren zou basisschool X gebruik kunnen maken van de Leidraad Leren leren (2016) om de ontwikkeling van zelfregulerend leren beter kunnen begeleiden.*

# 1 Probleemanalyse

## 1.1 Aanleiding en context

In het eindadvies van onderwijs 2032 is veel aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden ( Bureau Platform Onderwijs2032 , 2016). Binnen deze vakoverstijgende vaardigheden wordt veel gesproken over leerstrategieën. Leerstrategieën zijn concrete manieren van leren die leerlingen kunnen inzetten om zich kennis en vaardigheden eigen te maken. Dit betekent dat leerlingen over voldoende zelfkennis en kennis van verschillende leerstrategieën moeten beschikken om deze vaardigheden in te kunnen zetten om zo het eigen leren in goede banen te leiden, te beoordelen en bij te sturen. Kostons, Donker en Opdenakker (2014) stellen dat structureel aanbieden van leerstrategieën voor meer zelfregulerend vermogen bij de leerling zorgt. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat het versterken van leerstrategieën bij leerlingen de studieprestaties significant verbetert (Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk, 2014). Het is van belang dat leerlingen vakoverstijgende vaardigheden en zelfsturing ontwikkelen (Dijkstra, Effectiever leren met leerstrategieën, 2015). Hierbij moet iedere leerling op zijn of haar eigen niveau begeleid worden.

Het bestuur waar de basisschool bij aangesloten is, maakt in het koersplan duidelijk dat leerlingen meer zelfsturend en op hun eigen niveau moeten gaan leren (Skozok, 2014). Er zijn leerstrategieën ontwikkeld die uitgaan van vaardigheden waarbij leerlingen 'leren leren'. Deze leerstrategieën komen voornamelijk terug tijdens het zelfstandig werken. Gesprekken met leerkrachten tonen aan dat ze gewend zijn om op deze manier te werken. Sinds een jaar is de school met deze nieuwe leerstrategieën deels aan de slag gegaan. Hier is voor gekozen omdat het bestuur het onderwijs wil aanpassen aan de snel veranderende maatschappij (Skozok, 2014). Dit betekent dat leerstrategieën handvatten zouden moeten bieden om die 'vaardigheden voor de toekomst' aan te leren. Een blik in het koersplan leert dat aandacht geven aan het ontwikkelen van zelfregulatie en zelfverantwoordelijk leren door het bestuur belangrijk gevonden wordt (Skozok, 2014). Hiermee hoopt het bestuur de leerlingen beter voor te bereiden op leven en leren in onze huidige maatschappij.

Tijdens het *Leren leren* programma van het bestuur wordt van de leerkrachten verwacht dat ze de leerlingen begeleiden in hun leerproces, waarbij elke leerling met een andere leertaak bezig kan zijn. De methode *Leren leren* (Skozok primair onderwijs, 2014) geeft een duidelijke weergave van de werkwijze van executieve functies en vaardigheden. Het *Leren leren* bestaat uit het aanleren en toepassen van verschillende vakoverstijgende vaardigheden. Wanneer een nieuwe leerstrategie is aangeleerd wordt hier gedurende, een door de leerkracht bepaalde periode, aan gewerkt met de gehele groep. Dit houdt in dat de leerkracht het inzetten van metacognitieve vaardigheden stimuleert en bijstuurt. In totaal zijn 16 leerstrategieën aanwezig die worden aangeleerd waarmee de organisatie de leerlingen wil voorbereiden op het levenslang leren aan de hand van 16 monstertjes (Leidraad leren leren, 2016). Op deze manier sluit de organisatie ook aan op de belevingswereld van de leerlingen. Van de leerkrachten verwacht het bestuur dat zij het leerproces van de leerlingen begeleiden.

Uit bovenstaande blijkt dat het bestuur vraagt om een andere manier van handelen door leerkrachten. Leerkrachten zijn sinds enkele maanden gewend aan de werking van *Leren leren*. De organisatie is sinds 2016 bezig met de metacognitieve vaardigheden. De school is aan het eind van schooljaar 2016-2017 begonnen met een eerste aanzet. Uit de evaluatie die in een projectgroep is gehouden, na afloop van de proefperiode, blijkt dat de leerkrachten deze manier van werken interessant vinden. Daarnaast werd ervaren dat leerlingen hierdoor gemotiveerd werden.

Uit gesprekken met leerkrachten (persoonlijke communicatie, 6 december, 2017) bleek echter ook dat zij het lastig vinden om een meer begeleidende rol aan te nemen; op dit moment is de rol van de leerkrachten nog vooral sturend. Het trapmodel voor de gevorderde leerkracht op het gebied van *Leren leren* geeft aan dat de leerkracht een positieve en begeleidende houding zou moeten aannemen naar leerlingen. De leerkracht geeft ruimte aan de autonomie van het kind en stimuleert het vormgeven van het eigen leerproces (Leidraad leren leren, 2016). Uit gesprekken met de leerkrachten blijkt dat het merendeel van de leerkrachten het lastig vindt om individuele en passende begeleiding aan te bieden. Volgens de stagecoördinator (persoonlijke communicatie, 6 december, 2017) vraagt het team zich af wat van hen wordt verwacht en hoe de leerkracht bepaalt met welke vaardigheden de leerlingen aan de slag moeten gaan.

Tot op heden praten leerkrachten onderling wel over deze vragen, maar men is nog zoekende naar oplossingen hiervoor. Als leerkrachten onvoldoende weten hoe ze met deze vraagstukken om moeten gaan, is het lastig om de ontwikkeling van vakoverstijgende vaardigheden en de juiste begeleiding van leerlingen goed uit te kunnen voeren. Basisschool X wil echter wel op de juiste manier de leerlingen voorbereiden op het leven en leren in de huidige maatschappij (Skozok, 2014), hierdoor zal het onderzoek zich richten op de begeleidende rol van de leerkrachten tijdens het *Leren leren*.

## 1.2 Probleemstelling

Het bestuur waar basisschool X bij aangesloten is, maakt in het koersplan duidelijk dat leerlingen meer zelfsturend en op hun eigen niveau moeten gaan leren (Skozok, 2014). In de praktijk blijkt echter de invulling hiervan achter te liggen op de doelstelling. De leerkrachten van de basisschool geven aan dat zij het als probleem ervaren dat de nodige kennis en vaardigheden nog onvoldoende het niveau heeft bereikt om *Leren leren* structureel aan te bieden in het huidige onderwijs van basisschool X. Verder is door verschillende leerkrachten aangegeven dat ze niet precies weten wat van hen wordt verwacht en hoe de leerkracht bepaalt met welke vaardigheden de leerlingen aan de slag moeten gaan. Dit onderzoek wordt daarom gericht op het handelen van de leerkrachten van basisschool X om inzicht te krijgen in hoeverre de leerkrachten de benodigde leerkrachtvaardigheden verder dienen te ontwikkelen om ontwikkeling van leerstrategieën bij leerlingen te stimuleren.

## 2 Theoretisch kader

In het theoretisch kader komt eerst het belang van vakoverstijgende vaardigheden aan bod, waarbij gekeken wordt naar verschillende executieve functies. Daarnaast wordt de koppeling gemaakt tussen executieve vaardigheden, leerstrategieën en het leerproces. In het tweede deel wordt vanuit *Leren leren* de focus gelegd naar de praktijksituatie, het doel van de vakoverstijgende vaardigheden en wat de rol van de leerkracht hierin is.

### 2.1 Leerstrategieën

#### 2.1.1 Inleiding

Nederland behoort tot de top 8 van meest ontwikkelde kenniseconomieën ter wereld (Dijkstra, Effectiever leren met leerstrategieën, 2015). Om deze plek vast te houden, moet volgens Dijkstra blijven worden geïnvesteerd in kennis- en talentontwikkeling. De leerkrachten moeten het beste uit de leerlingen weten te halen. Volgens de wetgeving rond passend onderwijs (Rijksoverheid, 2014), hebben leerlingen die goed, gemiddeld of zwak presteren allemaal recht op onderwijs dat bij hen past en ruimte biedt voor het opbloeien van individuele capaciteiten. Echter hebben leerkrachten het vaak te druk of een te kort aan handvatten. Uit onderzoek van het GION (Groninger Instituut voor Onderzoek van Onderwijs) worden leerstrategieën aangedragen als sterk middel om vorm te geven aan het presteren naar vermogen (de Boer, Donker-Bergsma, & Kostons, 2012). Zij omschrijven dat de leerkracht bij het aanleren, uitoefenen en het stimuleren van leerstrategieën de leerlingen helpt om het beste uit zichzelf te halen.

#### 2.1.2 Wat zijn leerstrategieën?

Volgens Dijkstra (2015) zijn leerstrategieën concrete manieren van leren die leerlingen bewust kunnen inzetten om het leren zo soepel mogelijk te laten verlopen. Dijkstra (2015) omschrijft dat leerlingen daardoor leren 'hoe' ze moeten en kunnen leren; dergelijke strategieën helpen leerlingen zelfstandig te leren nu, in de toekomst en om het beste uit zichzelf te halen. Zoals eerder benoemd, blijkt uit onderzoek dat leerlingen aanzienlijk beter presteren wanneer ze beschikken over beter ontwikkelde executieve vaardigheden (Guare & Dawson, 2010). Deze vaardigheden kunnen worden aangeboden in de vorm van leerstrategieën. Het blijkt dat prestaties op het vlak van verschillende vakgebieden verbeteren als leerlingen optimaal gebruikmaken van leerstrategieën (de Boer, Donker-Bergsma, & Kostons, 2012). Leerstrategieën zijn dus niet hetzelfde als studievoordigheden. Leerstrategieën gaan over het actief en bewust maken van een afweging, terwijl studievoordigheden automatisch of onbewust worden uitgevoerd, zoals het kaart leren lezen.

#### 2.1.3 Het belang van vakoverstijgende vaardigheden

Het inzetten van vakoverstijgende vaardigheden heeft een positief effect op het schoolsucces van de leerling (Aarssen, et al., 2010). Als leerlingen vakoverstijgende vaardigheden goed hebben ontwikkeld, kunnen ze 'beter bij de les blijven', laten ze zich minder snel afleiden door allerlei prikkels en zijn ze in staat hun werk beter te plannen (Guare & Dawson, 2010). Vakoverstijgende vaardigheden zijn niet direct te koppelen aan bepaalde vakgebieden. Vaardigheden, zoals zelfstandig leren werken, worden volgens het Platform Onderwijs2032 steeds belangrijker in de samenleving en op de arbeidsmarkt ( Bureau Platform Onderwijs2032 , 2016). Leerlingen hebben ze nodig om deel te nemen aan de maatschappij, om hun persoonlijkheid te ontwikkelen en om een leven lang te blijven leren. Wanneer wordt gekeken naar het eindadvies van Platform Onderwijs2032 is het van belang dat vakoverstijgende vaardigheden een plek krijgen in de kern van het onderwijs, binnen bestaande vakinhouden ( Bureau Platform Onderwijs2032 , 2016). Ook

het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) stelt dat leerkrachten veel invloed hebben op het leren. Het *Leren leren* is volgens hen essentieel in het leerproces (CED-Groep, 2009). Hoogleraar Kirschner concludeert dat leerkrachten de leerlingen moeten voorbereiden op (nog) niet bestaande banen (Kirschner, 2017). Volgens Kirschner is het verwerven van vaardigheden en houdingen nodig om op een stabiele en bestendige manier te blijven leren in onze snel veranderende wereld. Het blijven leren van nieuwe vaardigheden sluit aan op de theorie van *Lifelong learning* (Jarvis, 2007). Het opleidingstraject dat wordt gevolgd, in dit geval de basisschool, heeft een grote invloed op *Lifelong learning* activiteiten. Daarnaast spelen eigen motieven en interesses in leren en het toepassen ook een rol (Brüning & Kuwan, 2002). Gedragsverandering wordt gezien als het doel van leren. Gedragsverandering vindt zijn mogelijke oorsprong in leerprocessen waarin kennis, vaardigheden, waarden, competentie en cultuur worden verworven (Schramade, 2005). Zo omschrijft Schramade dat gedragsverandering enkel mogelijk is indien de aard van het leren als subjectieve noodzaak wordt ervaren. De rol van de basisschool is te faciliteren in het begeleiden van zelfregulatieprocessen.

#### 2.1.4 Executieve functies

Het begrip executieve functies wijst op de cognitieve processen die betrokken zijn bij de aansturing van activiteiten, zoals het starten van een taak, werkgeheugen, volgehouden aandacht, monitoren van prestaties, remmen van impulsiviteit en doelgericht doorzettingsvermogen (Moraine, 2013). Leerlingen krijgen al op jonge leeftijd te maken met anderen (ouders en leerkrachten), die allerlei verwachtingen hebben over de manier waarop leerlingen hun executieve vaardigheden inzetten. Als voorbeeld; zelfregulatie wordt gezien als vaardigheid om jezelf verantwoordelijk te gedragen, plannen is een vaardigheid die ingezet wordt om schoolse en niet schoolse taken te volbrengen. Ouders en leraren hebben verwachtingen over hoe leerlingen deze executieve functies inzetten. Leerlingen begrijpen misschien nog niet altijd om welke vaardigheden het gaat en hoe deze hun gedrag en schoolprestaties beïnvloeden (Guare & Dawson, 2010). Uit onderzoek (Guare & Dawson, 2010) blijkt dat leerlingen met minder ontwikkelde executieve vaardigheden wanordelijk of vergeetachtig kunnen zijn. In deze gevallen vinden leerlingen het moeilijk om zich te motiveren tot bepaalde leeractiviteiten. Zijn ze snel afgeleid? Dan raken ze sneller opdrachten kwijt, vergeten ze sneller om huiswerk mee naar huis te nemen of vergeten ze hun huiswerk in te leveren. Het blijkt dat wanneer ouders, maar ook leraren, vroegtijdig de ontwikkeling van executieve vaardigheden stimuleren, dit de prestaties op school en ook gedragsveranderingen op latere leeftijd ten goede komt (Guare & Dawson, 2010).

#### 2.1.5 Het nut inzien van metacognitie

Veenman en Shaughnessy (2008) geven aan dat het zichtbaar maken van het leerproces van werken met metacognitieve vaardigheden door de docent moet worden uitgelegd zodat leerlingen de extra inspanning die het werken met zich meebrengt ook willen leveren (Veenman & Shaughnessy, 2008). Hattie bekrachtigt dat het zichtbaar maken van leerprocessen van belang is. Feedback, de geloofwaardigheid en helderheid van de leerkracht zijn belangrijke aspecten om leerlingen te overtuigen het nut in te zien van metacognitie (Hattie & Timperley, 2007). Uit praktijkobservaties, gedaan door Veenman en Shaughnessy (2008), blijkt dat leerlingen antwoord willen verkrijgen op de vraag 'waarom moet metacognitie worden ingezet?'

#### 2.1.6 Koppeling tussen leerstrategieën en het leerproces

Uit meta-analyse van het GION blijkt, waarin onderzoeken van 52 andere wetenschappers naar leerstrategieën worden vergeleken, dat de prestatie van leerlingen aanzienlijk beter is wanneer zij leerstrategieën inzetten in hun leerproces (de Boer, Donker-Bergsma, & Kostons, 2012). Fuchs vult hierbij aan dat leerlingen beter presteren

tijdens het rekenen en lezen na trainen van hun metacognitieve vaardigheden (Fuchs, 2003). Het GION beschrijft dat de leerling kennis ontwikkelt tijdens het leerproces. Een zelfsturende houding en vaardigheden om zelfregulatie tot uiting te laten komen tijdens leeractiviteiten (metacognitieve vaardigheden) worden zichtbaar tijdens dit leerproces. Hierbij stelt de leerling eigen leerdoelen en kan zelf een keuze maken waar hij aan gaat werken. De persoonlijke metacognitieve kennis van iedere leerling omschrijft of de leerling bewust is van zijn sterke en zwakke punten en geeft weer of de leerling zelfkennis heeft in hoe hij het beste leert. Inzicht in eigen leerproces is belangrijk, omdat het aanleren van nieuwe leerstrategieën en het nemen van de verantwoordelijkheid voor het leren meer invloed hebben op schoolse prestaties dan het IQ (Hattie & Timperley, 2007). De leerling leert leiding te nemen over eigen leerproces door elke afzonderlijke vaardigheid te oefenen met het zelfstandig toepassen van de leerstrategieën.

### 2.1.7 Koppeling tussen leerstrategieën en executieve functies

*Leren leren* biedt de ontwikkeling van executieve functies aan in de vorm van leerstrategieën (Leidraad leren leren, 2016). Door de constant veranderende samenleving die onder invloed is van onder andere automatisering, innovatie en waarden en normen die in de 21e eeuw belangrijk worden gevonden verandert niet alleen onze samenleving, maar verandert ook de onderwijsbehoefte. Een belangrijke taak voor het onderwijs is dat het bijdraagt aan het ontwikkelen van waarden zoals zelfredzaamheid, autonomie en zelfexpressie om zo bestand te zijn voor deze maatschappij (Kirschner, 2017). *Leren leren* sluit aan bij deze taak voor het onderwijs en moet op deze manier leerlingen voorbereiden op de eisen en verwachtingen van de maatschappij. Binnen *Leren leren* wordt onderscheid gemaakt tussen gedragsregulatie en metacognitieve functies. Gedragsregulatie zorgt ervoor dat een leerling emoties kan reguleren, impulsen kan onderdrukken en flexibel kan denken. Metacognitie zegt iets over het vermogen om zelfstandig taken uit te voeren, het probleemoplossend denkvermogen en het na kunnen denken over het eigen denken (Guare & Dawson, 2010).

## 2.2 Wijze van begeleiding

### 2.2.1 Aanpak

Het schoolbestuur Skozok heeft besloten om de term leerstrategie te vervangen door leerwijze omdat blijkt dat deze term beter werkt in de overdracht naar leerlingen (Laenen, 2014). Binnen het *Leren leren* is het werken met kennis en vaardigheden onder te verdelen in vijftien leerwijzen. Voor het onderwijs betekent het toelaten van leerwijzen van *Leren leren* onder andere minder passieve instructie en meer werken in kleine leergroepen, minder reproduceren en meer zelf creëren en actief bezig zijn met nieuwe leerstof (Pintrich, 2000). Dijkstra schetst dat in het onderwijs meer onbegeleid dan begeleidend aandacht wordt gegeven aan *Leren leren*. Het effect van de leerwijzen kan volgens Dijkstra worden vergroot door de leerling direct te begeleiden tijdens het trainen van leerwijzen (Dijkstra, Effectiever leren met leerstrategieën, 2015). De focus van *Leren leren* ligt minder op consumeren van onderwijs, maar op het daar actief deel van uitmaken. *Leren leren* vereist van de leerling inzicht en overzicht over het eigen leerproces en manier van denken. Daarnaast vraagt *Leren leren* een actieve houding; leerlingen moeten taken zelf kunnen regelen en anderen om hulp kunnen en durven vragen indien nodig (Pintrich, 2000). Aan de hand van verschillende levensfasen wordt een koppeling gemaakt met de verschillende leerwijzen. Deze koppeling wordt onderverdeeld in vier clusters (groep 1-2, groep 3-4, groep 5-6 en groep 7-8). De focus van dit onderzoek ligt voornamelijk op de twee laatstgenoemde clusters. Zo is de algemene doelstelling voor cluster groep 5-6 'Bewust kennismaken met leerstrategieën en reflectie op de leerroute' en voor cluster groep 7-8 'Meer beroep doen op sociale vaardigheden en intrinsieke motivatie' aldus de leidraad *Leren leren* (Leidraad leren leren, 2016). Zo hoort bij ieder cluster ook waarneembaar gedrag bij leerlingen. Een



voorbeeld hiervan is dat een leerling kan uitleggen op welke manier je een taak het beste kunt uitvoeren (F. Joosten et al., 2013).

### 2.2.2 De rol van de leerkracht

Op de eerste plaats fungeert de leerkracht als een rolmodel; hij helpt leerlingen leerstrategieën eigen te maken en stimuleert ze deze in te zetten (de Boer, Donker-Bergsma, & Kostons, 2012). Het is van belang dat de leerkracht eigen leerstrategieën ontwikkelt, aangezien dit een voorwaarde is om leerstrategieën te kunnen aanleren aan leerlingen (Kramarski & Michalsky, 2009). Naast rolmodel heeft de leerkracht ook een coachende rol. Hierbij legt hij uit wat leerstrategieën zijn en hoe deze het beste kunnen worden ingezet. Hij begeleidt het proces van oefenen door ondersteuning te bieden en te enthousiasmeren. Het is van belang dat de leerkracht niet alleen uitlegt maar ook voorbeeld doet. Tijdens het 'modellen' gebruikt de leerkracht de leerstrategieën plannen, evalueren en reflecteren. Wanneer de leerkracht als rolmodel aan de slag gaat is het belangrijk dat hij bereid is om leerstrategieën in te zetten tijdens het eigen handelen en deze nadrukkelijk benoemt (Dijkstra, 2015). Voor de leerkracht betekent dit dat leerstrategieën bewust kunnen worden aangeboden en toegepast. Reflectie tijdens het leerproces wordt mogelijk. Wat werkte wel of juist niet? De leerkracht modelt door middel van vragen te stellen aan zichzelf over het leerproces. Vanuit persoonlijke ervaringen van leerlingen met leren kan de leerkracht leerstrategieën bespreekbaar maken en kunnen leerlingen ontdekken welke leerstrategieën bij hen past. Wanneer de leerkracht benoemt wat zijn eigen manier van handelen is tijdens het leren draagt dat ertoe bij dat leerlingen verschillende manieren van toepasbaarheid ontdekken en deze leren waarderen en te respecteren (Leidraad leren leren, 2016).

De groepsvorming voor cluster groep 7-8 heeft tijdens deze levensfase te maken met de leerstrategieën assertiviteit, empathie en luistervaardigheid. De voornaamste taak van de leerkracht is om de binding van de groep intact te houden. Leerlingen worden bewust van een eigen mening. Zo ontwikkelen leerlingen taakwaarde bepaling. Een onderwerp dat fascineert of respect afdwingt, is hierdoor interessant (Guare & Dawson, 2010).

### 2.2.3 Metacognitieve instructie

Tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden is het van belang dat de leerkracht niet enkel de nadruk legt op cognitie maar ook aandacht besteedt aan instructie van metacognitieve vaardigheden (Jacobse, 2009). Hiervoor is inzicht in eigen handelen van belang. Een belangrijke voorwaarde tijdens het zelfregulerend leren is dat de leerling langzamerhand zelf de controle heeft over het eigen leerproces (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014). De vorm van instructie hangt af van het niveau van zelfregulatie bij de leerling. Het directe instructiemodel wordt gezien als een van de meest effectieve instructievormen als het gaat om de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden (van Beek, 2015). Het directe instructiemodel is een leerkracht gestuurde lesactiviteit waarbij de mate van interesse en het belang van de lesactiviteit centraal staan. Het directe instructiemodel is opgebouwd uit zeven fasen (Leenders, Naafs, & van der Oord, 2005). Tijdens de eerste fase staat de terugblik centraal. Hierin wordt de voorkennis opgehaald. In de tweede fase gaat de leerkracht samen met de leerlingen oriënteren op de opdracht. Wat moet worden geleerd en waarom? Hierna vindt een instructie plaats waarin de nieuwe leerstof wordt uitgelegd. Na de instructie ontstaat ruimte voor een begeleide verwerking en zelfstandige verwerking. Tijdens de evaluatie controleert de leerkracht de verwerking. Als laatste is er ruimte voor feedback op proces en product, terugblik en vooruitblik.

Naast het directe instructiemodel wordt 'modellen' gezien als een erg goede vorm van instructie en ondersteuning (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014). Tijdens het 'modellen' doet de leerkracht verschillende stappen binnen de leerstrategieën voor en

verwoordt daarnaast iedere gemaakte denkstap. Binnen 'modellen' kan de leerkracht kiezen voor *hints & vragen*. Hints geven aan wanneer het handig is om leerstrategieën toe te passen. Aan de hand van hints is het de bedoeling dat de leerling zelf bepaalde leerstrategieën toepast. *Hints en vragen* vereist wel een leerstrategiekennis van de leerlingen (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014).

Zoals eerdergenoemd is het volgens Hattie van belang is dat we het *Leren leren* zichtbaar maken (Hattie & Timperley, 2007). In zijn boek *Visible learning* wordt omschreven dat leerkrachten leerlingen aan de hand van een formatief assessment zouden moeten begeleiden, om zo de ontwikkeling van leerlingen te volgen en te sturen (Teacher-assessment). Peer-assessment houdt in dat leerlingen onderling in gesprek gaan over eigen leerontwikkeling. Tijdens self-assessment reflecteren leerlingen op eigen leerproces en resultaten (Hattie & Timperley, 2007).

#### 2.2.4 De literaire competente leerkracht

De leerkracht combineert zijn literaire kennis met de persoonlijke behoeftes van de leerling, waardoor hij begeleiding en ondersteuning kan aanbieden om de leerling wegwijs te maken tijdens het werken met *Leren leren*. Guare schrijft dat de leerkracht een sturende rol heeft in het aanleren van een leerstrategieën waarbij de leerling nieuwe kennis en vaardigheden eigen maakt. Het doel hierbij is dat leerlingen weten wat het nut is van leerstrategieën en weten hoe ze deze kunnen inzetten. Dit zorgt voor een beter inzicht op het eigen leerproces. Belangrijke onderdelen bij het aanleren van leerstrategieën zijn executieve vaardigheden, bewustwording van eigen handelen en hierop reflecteren. *Leren leren* draagt op deze wijze bij aan de vormgeving van de autonomie van het kind: het zelf kiezen, kennis verrijken en reflecteren (Guare & Dawson, 2010). De leerkracht zorgt voor differentiatie binnen de groep (Leidraad leren leren, 2016). Hij begeleidt en modelt zodat leerlingen die intrinsiek hoog, gemiddeld of laag gemotiveerd zijn, allemaal op eigen niveau worden gestimuleerd om aan de slag te gaan met *Leren leren*. Een eerste factor die de implementatie van *Leren leren* beïnvloedt, zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten (Lombaerts, Engels, & van Braak, 2009). Dit betekent dat leerkrachten het eigen handelen invulling geven door middel van eigen opvattingen omtrent het begrip 'goed' onderwijs (Errington, 2004). De conclusie die kan worden gemaakt is dat onderwijsopvattingen van leerkrachten de integratie van metacognitieve vaardigheden in de klaspraktijk kunnen beïnvloeden (Lombaerts, Engels, & van Braak, 2009). Tot dusver is in het onderzoek naar *Leren leren* weinig aandacht besteed aan de relatie tussen de onderwijsopvattingen van leerkrachten en de klaspraktijk, terwijl uit literatuur blijkt dat dit een belangrijk aspect kan zijn (Kramarski & Michalsky, 2009).

## 2.3 Onderzoeksvragen

Vanuit de probleemanalyse blijkt dat het team van basisschool X gepaste begeleiding wil bieden tijdens het trainen van metacognitieve vaardigheden. Het probleem ligt bij de benodigde leerkrachtvaardigheden tijdens het *Leren leren*. In het theoretisch kader valt op dat enerzijds het directe instructiemodel een goede leerkracht gestuurde vorm van instructie is tijdens het aanbieden van metacognitieve vaardigheden, anderzijds kan 'modellen' een vorm van instructie zijn wanneer de leerling voldoende leerstrategiekennis heeft.

### Hoofdvraag

Op welke wijze spreken leerkrachten van basisschool X de metacognitieve vaardigheden van leerlingen aan tijdens zelfstandige werkmomenten?

### Deelvragen

- Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten van groep 5 t/m groep 8 van basisschool X op dit moment met betrekking tot de begeleidende rol in de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden?
- In hoeverre is er uniformiteit binnen het team van basisschool X met betrekking tot het begeleiden van leerlingen tijdens het *Leren leren*?
- In hoeverre ervaren leerlingen dat er beroep wordt gedaan op hun metacognitieve vaardigheden?

## 3 Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven op basis van de respondenten, de instrumenten en de wijze van data-analyse. Deze onderwerpen worden hieronder toegelicht.

### 3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Het onderzoek wil inzicht geven in de begeleidende rol van de leerkrachten tijdens het werken met metacognitieve vaardigheden zodat dit verbeterd kan worden. Hiervoor is een advies voor de leerkrachten nodig met handvatten om op een duidelijke manier te werken aan dergelijke vaardigheden.

Zoals in het theoretisch kader is beschreven, blijkt dat tijdens *Leren leren* inzicht en overzicht over het eigen leerproces en manier van denken vereist is. Daarnaast vraagt *Leren leren* een actieve houding; leerlingen moeten taken zelf kunnen regelen en anderen om hulp kunnen en durven vragen indien nodig (Pintrich, 2000). Bestaande theorie wordt gebruikt als handvatten tijdens dit onderzoek. Het is van belang om een goed beeld te krijgen van hoe op dit moment op basisschool X de begeleidende rol van leerkrachten zich vormgeeft tijdens het werken aan metacognitieve vaardigheden.

Om de eerste deelvraag -het huidige handelen van de leerkrachten- te beantwoorden is gekozen voor observaties; Baarda schrijft dat observaties het best kunnen worden ingezet wanneer het gaat om gedrag (Baarda B. , 2014). Voor observaties is gekozen zodat leerkrachten inzicht krijgen in het eigen handelen. Tijdens het observeren is het *Observatieschema Metacognitieve instructie* van Jacobse als leidraad gehanteerd (Jacobse, 2009, p. 59). Het observatieschema richt zich op de voorbereiding aan de hand van het directe instructiemodel (van Beek, 2015) en op het gedrag van de leerkracht tijdens de les.

Om de tweede deelvraag -uniformiteit binnen het team- te beantwoorden is gekozen voor een enquête. Voor het meten van de onderwijsopvattingen van de leerkrachten

werd de *Beliefs about Primary Education Scale* (BPES) (Lombaerts, Engels, & van Braak, 2009) als leidraad gebruikt. De resultaten van de enquête zullen worden vergeleken met de resultaten van de afgenomen observaties. Voor een enquête is gekozen zodat de respondenten keuzes hebben uit een vast aantal antwoorden. Hierdoor kunnen de antwoorden gemakkelijk ingevuld en duidelijk vergeleken worden (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2015).

Om de derde deelvraag -het beroep doen op metacognitieve vaardigheden bij leerlingen- te beantwoorden is gekozen voor een interview. De resultaten worden vergeleken met het handelen van de leerkrachten. Er is gekozen voor een interview omdat de metacognitieve taakbeleving moeilijk meetbaar is. Emoties en attributies zijn onderdelen van taakbeleving (Klamer-Hoogma, 2012). Attributies zijn interne of externe oorzaken die mensen toekennen aan het succes of falen van een taak. Leerlingen kunnen veel vertellen over de metacognitieve taakbeleving. Een interview is een goed gespreksmiddel om gerichte antwoorden te verkrijgen (van der Donk & van Lanen, 2011).

In week twaalf en dertien zijn observaties uitgevoerd bij vier leerkrachten van groep 5 tot en met groep 8. De observaties zijn in week veertien vergeleken en onderzocht. De enquête is in week 13 aan alle leerkrachten van Basisschool X gegeven. In week veertien zijn de verzamelde enquêtes bekeken en onderzocht. In week 14 hebben de leerling interviews plaatsgevonden. De resultaten zijn in 14 week bekeken en onderzocht.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is niet bekend. Validiteit van de observaties is verhoogd door de theorie van Jacobse (2009). Validiteit van de enquêtes is verhoogd door de Theorie van Lombaerts, Engels, & van Braak (2009). Validiteit van interviews is verhoogd door de theorie van Sperling, Bruce, Miller, & Murphy (2001). Daarnaast is de vragenlijst bekeken door de leerkracht van groep 3, die aangesloten is bij de werkgroep rondom metacognitieve vaardigheden.

### 3.2 Respondenten

De observaties zijn uitgevoerd in de groepen 5 tot en met 8 bij vier leerkrachten (N=4). De gemiddelde leeftijd is 38 jaar. De gemiddelde werkervaring is 16 jaar. Deze leerkrachten hebben aangegeven dat zij het niet erg vinden om geobserveerd te worden.

De enquêtes zijn gegeven aan alle leerkrachten van groep 1 tot en met groep 8 van basisschool X. Dit zijn 12 leerkrachten in totaal (N=12). De respons was 75% (N=9). Hierbij gaat het om een man en zeven vrouwen. De gemiddelde leeftijd is 43 jaar. De gemiddelde werkervaring is 18 jaar.

Om antwoord te geven op de derde deelvraag, is middels een interview gekeken in hoeverre de leerlingen ervaren dat er tijdens het zelfstandig werken beroep wordt gedaan op metacognitieve vaardigheden. Hierbij is steekproefsgewijs een selectie gemaakt van acht leerlingen, waarvan twee leerlingen uit iedere bovenbouwgroep (groep 5 tot en met groep 8), variërend op cognitief niveau. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is 10 jaar. Het gaat om vier jongens en vier meisjes. De acht leerlingen zijn op willekeurige volgorde geïnterviewd.

### 3.3 Instrumenten

Observatie:

Het observatieschema (metacognitieve leerstrategieën, Jacobse) is gehanteerd als leidraad voor de observaties in de groepen 5 tot en met 8. Er is gekozen voor dit observatieschema, zodat hier alle benodigde vragen voor een metacognitieve instructie in

verwerkt konden worden. Uit onderzoek van Kostons, Donker en Opdenakker is gebleken dat 'modellen' van groot belang is bij het aanbieden van leerstrategieën (Kostons, Donker, & Opdenakker, 2014). Binnen het directe instructiemodel komt 'modellen' terug in het observatieschema. Hierdoor kan worden geconcludeerd hoe leerkrachten de leerlingen begeleiden tijdens het aanleren van nieuwe leerstrategieën en in hoeverre er uniformiteit heerst tussen de groepen. In het observatieschema komen de onderwerpen voorbereiding, terugblik, instructie, verwerking, afronding & terugkoppeling en het gedrag van de leerlingen naar voren. De antwoordmogelijkheden zijn gericht op het gedrag van de leerkracht en de respons van de leerlingen. De keuze voor een half gestructureerd observatieschema is zodat vanuit observaties theoretische notities gemaakt konden worden of de leerkracht wel of niet deed wat op het observatieschema stond en op welke manier de leerkracht dit wel, niet of deels deed (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2015). Daarnaast kon binnen dit observatieschema worden aangegeven hoe de betrokkenheid van de leerlingen was tijdens de verschillende handelingen van de leerkracht. Een voorbeeld van een stelling uit de observatie is: 'Tijdens de instructie doet de leerkracht kort iets voor en laat daarbij zien welke strategieën hij gebruikt om tot een antwoord te komen'. Door middel van gedragsindicatoren en gedragstermen, wordt de validiteit van de observaties vergroot (Baarda B. , 2014). Het observatieformulier bevat 27 stellingen met een schaal van 0 tot 3, hierbij stond de 0 voor 'niet zichtbaar', de 1 voor 'deels zichtbaar', de 2 voor 'zichtbaar' en de 3 voor 'volledig zichtbaar'. Het volledige observatieschema is te vinden in bijlage 1.

Enquête:

*Beliefs about Primary Education Scale* (BPES) (Lombaerts, Engels, & van Braak, 2009) is als leidraad gehanteerd voor de enquêtes op basisschool X. De enquête is gebruikt om in beeld te krijgen wat leerkrachten doen in de klas en wat ze nog graag willen weten of leren. De keuze voor een schaal van 0 tot en met 5 maakt het voor de respondenten gemakkelijker om de vragen te beantwoorden, doordat hier een vaste keuze is (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2015). Het nadeel van een gesloten enquête is dat de indeling van de antwoorden vastligt. Hierdoor is bewust gekozen voor een enquête bestaande uit zeventien gesloten vragen en vier open vragen, met een totaal van eenentwintig vragen. De gesloten vragen gaan over verschillende perspectieven die leerkrachten kunnen aannemen tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden met als eindterm *Leren leren*. Een voorbeeld van een gesloten vraag is: "Ik geef gerichte feedback op het leerproces." De open vragen gaan de visie van leerkrachten op de integratie van *Leren leren* binnen het onderwijs en wat ze hier nog over willen weten of leren. Een van de vragen is bijvoorbeeld: "Wat zijn volgens jou de belangrijkste motivaties om als leerkracht *Leren leren* te integreren in de dagelijkse klaspraktijk?" De antwoordmogelijkheden kenden bij 17 vragen een schaal van 1 tot 5, hierbij stond de 1 voor 'helemaal mee oneens', de 2 voor 'mee oneens', de 3 voor 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens', de 4 voor 'mee eens' en de 5 voor 'helemaal mee eens'. De volledige enquête is te vinden in bijlage 2.

Het tweede deel van de enquête bestond uit een viertal open vragen, waar beroep wordt gedaan op de eigen ervaring van de leerkrachten. Een voorbeeld van een open vraag is: 'Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het integreren van *Leren leren*?'. De keuze voor enkele open vragen is gemaakt zodat de leerkrachten ook een eigen inbreng konden hebben. Hierdoor werd duidelijk welke leerkrachtvaardigheden leerkrachten al toepassen en welke andere kennis of vaardigheden ze nog graag willen leren. Deze open vragen konden gebruikt worden voor het vergelijken van de resultaten van de observaties met de verschillende visies van leerkrachten op *Leren leren*.

Interview:

*Metacognitive Awareness Inventory junior* (MAIjr) (Sperling, Bruce, Miller, & Murphy, 2001) is als leidraad gehanteerd voor het interview van de leerlingen van groep 5 tot en met 8. Het interview heeft een semigestructureerd karakter; onderwerpen zijn op voorhand bepaald maar de interviewer heeft alle ruimte om de volgorde aan te passen (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2015). Voor een semigestructureerd interview is gekozen zodat de interviewer kan doorvragen om zo meer gedetailleerde informatie te verkrijgen (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2015). In het interview staat de metacognitieve taakbeleving van de leerlingen centraal. Emoties en attributies zijn onderdelen van taakbeleving (Klamer-Hoogma, 2012). Attributies zijn interne of externe oorzaken die mensen toekennen aan het succes of falen van een taak. Het interview bevat 20 stellingen waarbij leerlingen vertellen over de metacognitieve taakbeleving. Een voorbeeld van een stelling is: 'Ik maak tekeningen of zoek plaatjes wanneer ik leer.' Het volledige interview is te vinden in bijlage 3.

### 3.4 Wijze van data-analyse

Observatie:

Om deelvraag 1 te beantwoorden werden observaties uitgevoerd. Bij de observaties werd gekeken naar de huidige stand van zaken op dit moment met betrekking tot de begeleidende rol in de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. De ingevulde observatieschema's zijn na het invullen bekeken en onderzocht. Tijdens het analyseren is gekeken bij welke stellingen leerkrachten hoger of lager scoren dan andere leerkrachten. Deze stellingen zijn gebruikt om een conclusie en aanbeveling te formuleren. Door deze observaties te bespreken met de leerkracht van groep 3, die aangesloten is bij de werkgroep rondom metacognitieve vaardigheden, zijn de resultaten van de observaties meer betrouwbaar.

Enquête:

Om deelvraag 2 te beantwoorden werden de ingevulde enquêtes geanalyseerd. Voor het afnemen van de enquête is gekozen voor zowel een digitale als offline versie. De digitale versie werd naar alle leerkrachten van basisschool X gemaild. De offline versie werd aan alle aanwezige leerkrachten afgeleverd. Alle respondenten hebben via een mail een uitnodiging gekregen om deze enquête online in te vullen. De uniformiteit in de antwoorden van de leerkrachten is tijdens de analyse bekeken. De vragen die relevant waren om te analyseren in hoeverre de leerkrachten eensgezind zijn in de begeleiding van *Leren leren*, zijn geanalyseerd. Vanuit de analyse kon op de deelvraag een conclusie getrokken worden. Bij de ingevulde enquêtes zijn van de gesloten vragen frequenties op de puntschaal berekend. De frequenties zijn getoond in het hoofdstuk resultaten. Voor het analyseren van de open vragen is gekozen voor een vergelijking in de antwoorden. Hiervoor zijn de frequenties berekend in aantallen.

Interview:

Om deelvraag 3 te beantwoorden werden de interviews geanalyseerd. De notulen van de interviews zijn tijdens de analyse ingekort. Hierbij is gekeken naar relevante opmerkingen die aansloten op opmerkingen uit observaties en enquêtes. Een aantal vragen en opmerkingen gaf weinig tot geen extra inzicht in de resultaten gekoppeld aan de observaties en enquêtes. De geselecteerde opmerkingen en vragen bleken relevant te

zijn om te bepalen in hoeverre hetgeen leerkrachten aanbieden tijdens *Leren leren* wordt gezien als beroep doen op metacognitieve vaardigheden bij de leerlingen. Vanuit vragen en opmerkingen van leerlingen konden ook aanbevelingen gemaakt worden.

## 4 Resultaten

### Observatie:

Het observatieschema (metacognitieve leerstrategieën, Jacobse) is gehanteerd als leidraad voor de observaties in de groepen 5 tot en met 8. Bij de stellingen kon waarnemend gedrag van leerkrachten en leerlingen worden beoordeeld. In totaal zijn vier leerkrachten geobserveerd (N=4).

Om deelvraag 1 te beantwoorden zijn de observaties geanalyseerd. In de observaties werd waargenomen dat in alle groepen een poster met verschillende leerwijzen goed zichtbaar is. Daarnaast is gebleken dat één van de vier leerkrachten (n=1) deels gebruikt maakt van deze poster. Bij drie van de vier leerkrachten (n=3) was sprake van een terugblik op de vorige lesactiviteit. De benodigde voorkennis van de leerstof wordt hiermee opgehaald. Verder werd de werkwijze naar aanleiding van vorige lesactiviteit besproken. Bij twee van de vier leerkrachten (n=2) is sprake van 'modelen' tijdens de instructie. De leerkracht doet kort iets voor en laat hierbij zien welke strategieën worden gebruikt om tot een antwoord te komen. Bij alle observaties is sprake van een verwerkingsopdracht die vergelijkbaar is met de instructie. De leerkrachten houden leerlingen tijdens het zelfstandig werken in de gaten en bieden op eigen initiatief hulp. Bij twee van de vier leerkrachten (n=2) wordt aandacht besteed aan het proces (hoe pak je het aan). Bij alle observaties vond een terugkoppeling plaats. Hierbij was niet alleen aandacht voor de antwoorden maar ook voor de manier waarop de leerlingen hier aan zijn gekomen. Bij twee van de vier leerkrachten (n=2) werden antwoorden geordend en samengevat. Bij alle observaties werden verschillende leerwijzen gebruikt door de leerlingen. Bij alle observaties werkten leerlingen over het algemeen effectief aan hun taak.

### Enquête:

*Beliefs about Primary Education Scale* (BPES) (Lombaerts, Engels, & van Braak, 2009) is als leidraad gehanteerd voor de enquêtes op basisschool X. De enquête is gebruikt om in beeld te krijgen wat leerkrachten doen in de klas en wat ze nog graag willen weten of leren. De enquête is ingevuld door negen leerkrachten (N=9). Voor de enquête is een vijfpuntsschaal gebruikt. Hierbij stond de 1 voor 'helemaal mee oneens', de 2 voor 'mee oneens', de 3 voor 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens', de 4 voor 'mee eens' en de 5 voor 'helemaal mee eens.'

Om deelvraag 2 te beantwoorden zijn de enquêtes geanalyseerd. Bij de eerste stelling 'De leerlingen kunnen losse gegevens verwerven en gebruiken door ze betekenis te geven en te memoriseren', kiezen vier leerkrachten voor 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' (n=4) en vijf leerkrachten voor 'mee eens' (n=5). Bij de tweede stelling 'De leerlingen kunnen op systematische wijze verschillende informatiebronnen op hun niveau zelfstandig gebruiken' kiezen drie leerkrachten voor 'mee oneens' (n=3), twee leerkrachten voor 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' (n=2), twee leerkrachten voor 'mee eens' (n=2) en twee leerkrachten voor 'helemaal mee eens' (n=2). Op de derde stelling 'De leerlingen kunnen eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen' beweert één leerkracht het hier 'mee oneens' te zijn (n=1), zes leerkrachten beweren het hier 'mee eens' te zijn (n=6) en twee leerkrachten beweren het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=2). Op de vierde stelling 'De leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding: hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren;

hun eigen leerproces controleren en bijsturen' beweert één leerkracht het hier 'mee oneens' te zijn (n=1), één leerkracht beweert het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=1) en zeven leerkrachten beweren het hier 'mee eens' te zijn (n=7). Op de vijfde stelling 'De leerlingen kunnen op hun niveau leren met: nauwkeurigheid, efficiëntie, wil tot zelfstandigheid, voldoende zelfvertrouwen, houding van openheid, kritische zin' geven vijf leerkrachten aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=5), vier leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=4).

De zesde stelling is een kopie en dus een herhaling op stelling 1. Om herhaling te voorkomen is deze stelling niet geanalyseerd. Op de zevende stelling 'Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leerstrategieën' beweert één leerkracht het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=1), acht leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=8). Op de achtste stelling 'Ik geef gerichte feedback op het leerproces' geeft één leerkracht aan het hier 'mee oneens' te zijn (n=1), één leerkracht geeft aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=1), vijf leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=5) en twee leerkrachten geven aan het hier 'helemaal mee eens' te zijn. Op de negende stelling 'In mijn lessen geef ik opdrachten waarbij de leerlingen hun werk zelf moeten plannen tegen een bepaalde eindtijd' beweren twee leerkrachten dat hier 'mee oneens' te zijn (n=2), één leerkracht beweert het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens te zijn' (n=1), vier leerkrachten beweren het hier 'mee eens' te zijn (n=4) en twee leerkrachten beweren het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=2). Op de tiende stelling 'Mijn leerlingen maken voor het nakijken van hun werk geregeld gebruik van leerstrategie Hoeso' geven vier leerkrachten aan het hier 'mee oneens' te zijn (n=4), drie leerkrachten geven aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=3), één leerkracht geeft aan het hier 'mee eens' te zijn (n=1) en één leerkracht geeft aan het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=1).

Op de elfde stelling 'Leerlingen bepalen de volgorde waarin ze een reeks van opdrachten afwerken' geven drie leerkrachten aan het hier 'mee oneens' te zijn (n=3), twee leerkrachten geven aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=2) en vier leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=4). Op de twaalfde stelling 'Tijdens het (klassikaal) bespreken van taken verwoorden leerlingen hoe ze een taak aangepakt hebben' geeft één leerkracht aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=1), twee leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=2) en zes leerkrachten geven aan het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=6). Op de dertiende stelling 'Leerlingen houden zelf de tijd in de gaten tijdens het werken aan een opdracht' geven twee leerkrachten aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=2), vijf leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=5) en twee leerkrachten geven aan het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=2). Op de veertiende stelling 'Leerlingen evalueren zelf het resultaat van hun opdracht' geven vier leerkrachten aan het hier 'mee oneens' te zijn (n=4), drie leerkrachten geven aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=3), één leerkracht geeft aan het hier 'mee eens' te zijn (n=1) en één leerkracht geeft aan het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=1). Op de vijftiende stelling 'Leerlingen beoordelen elkaars resultaten' beweren twee leerkrachten het hier 'helemaal mee oneens' te zijn (n=2), drie leerkrachten beweren het hier 'mee oneens' te zijn (n=3), drie leerkrachten beweren het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=3) en één leerkracht beweert het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=1). Op de zestiende stelling 'Ik leer leerlingen hoe ze klasgenoten feedback kunnen geven' geven twee leerkrachten aan het hier 'mee oneens' te zijn (n=2), twee leerkrachten geven aan het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=2), vier leerkrachten geven aan het hier 'mee eens' te zijn (n=4) en één leerkracht geeft aan het hier 'helemaal mee eens' te zijn (n=1). Op de zeventiende stelling 'Mijn leerlingen zijn te jong om aan zelfregulerend leren te werken' beweert één leerkracht het hier 'niet mee eens, maar ook niet mee oneens' te zijn (n=1), twee leerkrachten beweren het hier 'mee oneens' te zijn (n=2) en zes leerkrachten beweren het hier 'helemaal mee oneens' te zijn (n=6).



Uit de eerste open vraag 'Wat zijn volgens jou de belangrijkste motivaties om als leerkracht *Leren leren* te integreren in de dagelijkse klaspraktijk?' geven zes leerkrachten (N=6) van de negen aan dat zelfstandigheid bij leerlingen een belangrijke motivatie is, vijf leerkrachten (N=5) geven aan dat vaardigheden aanleren die leerlingen op latere leeftijd nodig hebben een belangrijke motivatie is en twee leerkrachten (N=2) geven aan dat wanneer aandacht is voor het totale leerproces leerlingen zich autonoom en competent zullen voelen. Uit de tweede open vraag 'Wat zijn volgens jou de belangrijkste moeilijkheden om als leerkracht *Leren leren* te integreren in de klaspraktijk?' geven vier leerkrachten (N=4) van de negen aan dat ze tijd vrijmaken voor het integreren van *Leren leren* als belangrijkste moeilijkheid zien, drie leerkrachten (N=3) geven aan dat ze leerlingen plaatsen binnen een doorlopende leerlijn als belangrijkste moeilijkheid zien en twee leerkrachten (N=2) geven aan dat ze het aanpassen in taal- en beeldkeuze als belangrijkste moeilijkheid zien. Uit de derde open vraag 'Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het integreren van *Leren leren*?' geven alle negen (N=9) leerkrachten aan gemiddeld een half uur tot maximaal een uur per week bezig te zijn gemiddeld aan het integreren van *Leren leren*.

#### Interview:

Om deelvraag 3 te beantwoorden zijn de notulen van acht (N=8) individuele interviews geanalyseerd. Tijdens het interview werden stellingen rondom *Leren leren* en metacognitieve taakbeleving besproken.

Bij de eerste stelling 'Ik weet wanneer ik iets begrijp' is door alle leerlingen (N=8) aangegeven dat ze dit voor zichzelf weten. "Wanneer ik iets niet begrijp vraag ik het aan de meester" gaf een leerling uit groep 6 aan. Bij de tweede stelling 'Ik kan nieuwe dingen leren wanneer ik dit moet doen' is door iedere leerling (N=8) aangegeven dat ze in staat zijn om vanuit een opdracht nieuwe kennis te verwerven. Bij de derde stelling 'Ik weet wat de leerkracht van mij verwacht tijdens het leren' gaven zes leerlingen (N=6) aan dit te weten, twee leerlingen gaven aan dit niet altijd te weten (N=2). "Soms, vaak wel. Soms niet dan als je bezig bent met rekenen of met een ander vak denk je dan van, oh wat moeten we nu doen? Dat weet ik dan niet, maar meestal wel" gaf een leerling uit groep 7 aan. Bij de vierde stelling 'Ik leer het beste wanneer ik al iets weet over het onderwerp' gaven alle leerlingen (N=8) aan dat dit aansluit bij hun manier van leren. Bij de vijfde stelling 'Ik maak tekeningen of zoek plaatjes wanneer ik leer' gaven zeven leerlingen (N=7) aan dit niet te doen, één leerling gaf aan dit soms te doen. "Af en toe maak ik er een tekening bij". Bij de zesde stelling 'Wanneer ik klaar ben met mijn schoolwerk, dan vraag ik aan mezelf wat ik heb geleerd' gaven twee leerlingen (N=2) aan dit soms te doen, zes leerlingen (N=6) gaven aan dit niet te doen. "Mijn moeder vraagt als ik uit school kom wel wat ik heb geleerd" werd aangekaart door een leerling uit groep 8. Bij de zevende stelling 'Ik vraag mezelf af wat ik zou willen leren' gaven vier leerlingen (N=4) aan zichzelf deze vraag nooit te stellen, vier leerlingen (N=4) gaven aan zichzelf deze vraag wel eens te stellen. "Ik zou wel meer willen leren over het bos en de natuur" aldus een leerling uit groep 6. Bij de achtste stelling 'Ik denk na over hoe ik een probleem aanpak' gaven alle acht leerlingen (N=8) aan dat ze eerst nadenken voor ze beginnen met een probleem. Bij de negende stelling 'Ik denk na over wat ik ga leren tijdens een nieuwe les of opdracht' gaven vijf leerlingen (N=5) hierover na te denken tijdens de nieuwe les of opdracht, drie leerlingen (N=3) gaven aan hier niet over na te denken. "Als je goed oplet hoor je vaak vanzelf wel waar het over zal gaan" wist een leerling uit groep 7 te melden. Bij de tiende stelling 'Ik vraag mezelf tijdens het leren af of ik goed bezig ben' gaven alle acht leerlingen (N=8) aan dat ze tussentijds controleren en monitoren. "Dit hoort bij *Moni*" wist een leerling uit groep 6. Bij de elfde stelling 'Ik kan belangrijke en niet belangrijke dingen van elkaar scheiden' gaven alle acht leerlingen (N=8) aan dit te kunnen. "Wanneer mijn buurman mij probeert af te leiden vind ik dit wel moeilijk" meldde een leerling uit groep 5. Bij de twaalfde stelling 'Ik leer meer wanneer het onderwerp interessant is' gaven zes leerlingen (N=6) aan dat dit ook bij hen

het geval is, twee leerlingen (N=2) gaven aan dat dit geen verschil maakt. Bij de dertiende stelling 'Ik gebruik verschillende leerstrategieën uit mezelf' gaven vier leerlingen (N=4) dit uit zichzelf te doen, vier leerlingen (N=4) gaven aan dit niet uit zichzelf te doen. Bij de veertiende stelling 'Ik kan zelf bepalen welke leerstrategie het beste past bij een taak' gaven zes leerlingen (N=6) aan dit zelf te kunnen bepalen, twee leerlingen (N=2) gaven aan de hulp van de juf of meester hierbij nodig te hebben. Bij de vijftiende stelling 'Ik kijk tussendoor of ik mijn werk op tijd af krijg' gaven zeven leerlingen (N=7) aan dit te doen, één leerling (N=1) gaf aan dit niet te doen. "Ik krijg mijn weektaak soms op dinsdag of woensdag al af!" aldus een leerling uit groep 5. Bij de zestiende stelling 'Ik gebruik soms leerstrategieën zonder dat ik er over nadenk' gaven vier leerlingen (N=4) aan dit wel eens te doen, vier leerlingen (N=4) gaven aan dat dit niet voor hen van toepassing is. Bij de zeventiende stelling 'Ik vraag mezelf af of dingen niet makkelijker kunnen nadat ik een taak af heb' gaven zes (N=6) leerlingen aan dat ze zichzelf dit wel eens afvragen, twee leerlingen (N=2) gaven aan dat ze zichzelf deze vraag niet stellen. Bij de achttiende stelling 'Ik beslis wat ik eerst moet doen voordat ik begin met een taak' gaven 6 leerlingen (N=6) aan dit te doen, twee leerlingen (N=2) gaven aan dit niet te doen. Bij de negentiende stelling 'Ik gebruik leerstrategieën omdat het moet van de juf/meester' gaven twee leerlingen (N=2) aan dat dit voor hen van toepassing is, zes leerlingen (N=6) gaven aan dat dit voor hen niet van toepassing is. "Ik vind het fijn om zelf te plannen en eigen doelen te bepalen" verklaarde een leerling uit groep 8. Bij de twintigste stelling 'Ik haal betere resultaten wanneer ik werk met leerstrategieën' gaven vijf leerlingen (N=5) aan dat dit klopt, drie leerlingen (N=3) gaven aan dat dit niet klopt.

## 5 Conclusies en aanbevelingen

Vanuit de resultaten van de observaties, de enquêtes en de interviews konden de deelvragen beantwoord worden. Aan de hand van de resultaten en de antwoorden van de deelvragen, kon de hoofdvraag beantwoord worden. Deze zijn hieronder in de paragraaf conclusies te vinden.

### 5.1 Conclusies

#### Deelvragen

1. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten van groep 5 t/m groep 8 van basisschool X op dit moment met betrekking tot de begeleidende rol in de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden?

Uit de observaties is gebleken dat verschillende elementen uit de theorie van Jacobse (2009) terug te zien zijn tijdens de zelfstandige werkmomenten bij leerkrachten van basisschool X. Bij alle leerkrachten is de poster met leerwijzen goed zichtbaar voor leerlingen. Bij het gebruik van deze poster zit verschil per leerkracht. Hattie en Timperley (2007) bekrachtigen dat de geloofwaardigheid en helderheid van de leerkracht belangrijke aspecten zijn om leerlingen te overtuigen het nut in te zien van metacognitie. Zichtbaar maken aan de hand van de poster draagt bij aan de helderheid van de activiteit.

Elementen zoals 'modellen', oriënteren op een taak en ordenen en samenvatten zijn bij een aantal leerkrachten terug te zien tijdens de zelfstandig werkmomenten, maar bij sommige leerkrachten niet. Hier zit een verschil in per leerkracht. Kijkend naar hoe het directe instructiemodel is opgebouwd zien we zeven fasen (Leenders, Naafs, & van der Oord, 2005). In de tweede fase gaat de leerkracht samen met de leerlingen oriënteren op de opdracht. Hierna vindt een instructie plaats waarin de nieuwe leerstof wordt uitgelegd. Kostons, Donker, en Opdenakker (2014) bekrachtigen dat tijdens deze fase

'modellen' een goede vorm van instructie en ondersteuning is. Hierin zitten nog veel kansen voor leerkrachten, aangezien niet iedereen alle fasen volledig doorloopt.

Bij alle leerkrachten is sprake van een verwerkingsopdracht die vergelijkbaar is met de instructie. Bij alle zelfstandig werk activiteiten werden verschillende leerwijzen gebruikt door de leerlingen.

2. In hoeverre is er uniformiteit binnen het team van basisschool X met betrekking tot het begeleiden van leerlingen tijdens het *Leren leren*?

Vanuit de enquête is gebleken dat de leerkrachten het met elkaar eens zijn dat het van belang is om *Leren leren* te integreren in de klaspraktijk. Uit de open vragen kan worden geconcludeerd dat leerkrachten structureel tijd besteden aan het integreren van *Leren leren*. Verder is gebleken dat de leerkrachten de leerlingen niet te jong vinden om te werken aan zelfregulerend leren. Dit geeft aan dat zij inzien dat tijd besteden aan *Leren leren* belangrijk is om te werken aan zelfregulerend leren. Vanuit de enquêtes blijkt dat leerkrachten zelfstandigheid en vaardigheden die belangrijk zijn voor de toekomst zien als belangrijkste motivaties om als leerkracht *Leren leren* te integreren. Te concluderen is dat deze motivaties aansluiten op de omschrijving van *Leren leren* van Dijkstra (2015). Deze omschrijving stelt dat leerlingen leren 'hoe' ze moeten en kunnen leren; dergelijke strategieën helpen leerlingen zelfstandig te leren, nu en in de toekomst. Uit de enquête bleek dat leerkrachten van mening zijn dat er school breed een doorgaande leerlijn moet worden ingevoerd.

3. In hoeverre ervaren leerlingen dat een beroep wordt gedaan op hun metacognitieve vaardigheden?

Uit de interviews met leerlingen komt naar voren dat de leerlingen weten wanneer ze iets begrijpen en nieuwe leerstof kunnen leren wanneer ze dit moeten. Alle leerlingen hebben aangegeven dat ze het beste leren wanneer ze al iets weten over het onderwerp. Tijdens het interview komt naar voren dat leerlingen aspecten van leerstrategieën zoals plannen en monitoren toepassen tijdens het zelfstandig werken. Tijdens het leren maken leerlingen geen tekeningen en zoeken ook geen plaatjes op. Hierin zitten nog veel kansen voor leerlingen. Hattie en Timperley (2007) bekrachtigen dat de helderheid van het leren wordt verhoogd wanneer leerlingen dit visueel ondersteunen. De leerlingen hebben aangegeven dat wanneer ze klaar zijn met het schoolwerk, zichzelf niet afvragen wat ze hebben geleerd. Volgens Leenders, Naafs, en van der Oord (2005) is terugblik een belangrijk aspect in de zevende fase tijdens een lesactiviteit. Naast een klassikale terugblik is een terugblik van de leerlingen zelf ook een belangrijk aspect. Aangezien leerlingen hier op dit moment niet mee bezig zijn zitten hierin nog veel kansen.

### Hoofdvraag

Op welke wijze spreken leerkrachten van basisschool X de metacognitieve vaardigheden van leerlingen aan tijdens zelfstandige werkmomenten?

Op dit moment hanteren leerkrachten verschillende leerwijzen om aan te spreken op de metacognitieve vaardigheden bij leerlingen tijdens zelfstandige werkmomenten. De instructie en vervolgoopdrachten zijn vergelijkbaar. De leerkrachten laten de leerlingen zelfstandig plannen en bieden begeleiding. Tijdens de instructie wordt onvoldoende hardop voorgedaan welke denkstappen de leerkrachten maken. Tijdens de verwerking is onvoldoende aandacht voor de manier van aanpak. Uit interviews met leerlingen blijkt dat leerlingen verschillende leerwijzen toepassen tijdens het zelfstandig werken. Leerlingen geven aan dat ze zelfstandig nauwelijks terugblikken op het zelfstandig werken, terwijl hier klassikaal wel aandacht aan wordt besteed.

Een aantal belangrijke leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten verder kunnen ontwikkelen als het gaat om aanspreken op de metacognitieve vaardigheden bij leerlingen zijn te concluderen vanuit de resultaten van de enquêtes, de observaties en de interviews.

De belangrijkste leerkrachtvaardigheden die hieruit voortkomen zijn 'modellen', oriënteren op de taak en ordenen en samenvatten zo blijkt uit de theorie van Kostons, Donker, en Opdenakker (2014). Leenders, Naafs, en van der Oord (2005) beamen dat deze aspecten een goede vorm van instructie en ondersteuning zijn. Het 'modellen' oriënteren op de taak en ordenen en samenvatten wordt nu door te weinig leerkrachten toegepast tijdens de instructie, zo bleek uit de observaties. Binnen het 'modellen' moet de leerkracht de leerlingen leren hoe ze zelfstandig visuele ondersteuning kunnen raadplegen om zo de metacognitieve vaardigheden van leerlingen aan te spreken tijdens het leren. Hattie en Timperley (2007) bekrachtigen dat visuele ondersteuning bijdraagt aan de helderheid van de activiteit. Uit interviews met leerlingen blijkt dat op dit moment tijdens het leren nog te weinig wordt gezocht naar visuele ondersteuning.

Ook het terugblikken op de activiteit na het zelfstandig werken dient meer structuur te krijgen binnen de instructie. Uit observaties blijkt dat leerkrachten terugblikken op proces en product. Uit interviews met leerlingen blijkt dat leerlingen dit zelf niet doen wanneer ze zelfstandig werken. Volgens Leenders, Naafs, en van der Oord (2005) is het van belang dat leerlingen leren om dit tijdens het zelfstandig werken zelf toe te passen.

Verder blijkt uit enquêtes dat bij leerkrachten vraag is naar een doorlopende leerlijn binnen *Leren leren*. Nu worden vaak structureel slechts enkele leerstrategieën gebruikt terwijl meer leerstrategieën beschikbaar zijn gemaakt door de Leidraad *Leren leren* (2016). Door zicht te krijgen op de ontwikkeling van zelfregulerend leren bij leerlingen, zullen leerkrachten aan de hand van de Leidraad *Leren leren* (2016) de ontwikkeling van zelfregulerend leren beter kunnen begeleiden.

## 5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

In dit onderzoek is tijdens het formuleren van de probleemanalyse gekeken naar alles wat de school doet met betrekking tot het aanleren van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen. Hierbij zijn gesprekken geweest met een leerkracht die aangesloten is bij de werkgroep *Leren leren* en de stage coördinator. Deze twee personen keken met een ander perspectief naar het probleem, waardoor hun mening hierover verschillend was. Hieruit is gebleken wat door de leerkrachten belangrijk wordt gevonden om aan te spreken op de metacognitieve vaardigheden bij leerlingen. In dit onderzoek is gebruikgemaakt van relevante bronnen die goed aansluiten bij de situatie van basisschool X. Gekozen is voor drie onderzoeksinstrumenten; observatie, enquête en een interview. Hierdoor worden de validiteit en betrouwbaarheid van een onderzoek vergroot bij het gebruik van de triangulatie (de Lange, Schuman, & Montessori, 2016). De triangulatie is duidelijk zichtbaar in dit onderzoek.

De betrouwbaarheid van het onderzoek zou worden versterkt als alle leerkrachten de enquête hadden ingevuld. Hierdoor zou een nog beter beeld geschetst kunnen worden over de manier van begeleiden tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden.

De observaties zijn eenmalig bij vier leerkrachten op twee verschillende dagen uitgevoerd door eenzelfde observator. Hierdoor waren de observaties momentopnames. Het onderzoek was sterker geweest wanneer vaker geobserveerd was door verschillende observatoren en bij alle leerkrachten van de bovenbouw, want dan kon gekeken worden naar de overstemming tussen de herhaalde metingen.

De interviews zijn bij acht leerlingen uit bovenbouwgroepen 5 tot en met 8 uitgevoerd door eenzelfde interviewer. Het onderzoek was sterker geweest wanneer bij meer leerlingen een interview was afgenomen door verschillende interviewers, want dan zouden de leerlingen beter worden gerepresenteerd en kan meer belangrijke informatie worden opgedaan.

Het onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat de begeleidende rol van de leerkracht tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden verder kan worden ontwikkeld. Door zicht te krijgen op de ontwikkeling van zelfregulerend leren bij leerlingen, zullen leerkrachten aan de hand van de Leidraad *Leren leren* (2016) de ontwikkeling van zelfregulerend leren beter kunnen begeleiden. Voor een verder onderzoek is aan te raden dat bekeken wordt hoe basisschool X algemene schoolafspraken kan opstellen, zodat leerkrachten weten wat van hen wordt verwacht tijdens de begeleiding van *Leren leren*.

### 5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Het probleem van basisschool X, dat beschreven is in de 'probleemstelling', was dat de leerkrachten aangaven niet precies te weten hoe zij een begeleidende rol moeten aannemen tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden. In dit hoofdstuk worden aan de hand van de probleemanalyse, de onderzoeksvragen, het theoretisch kader, de resultaten en de conclusies verschillende aanbevelingen gedaan aan basisschool X. De aanbeveling heeft als doel de leerkrachten een voorstel met handvatten aan te bieden over de begeleidende rol van de leerkracht tijdens het *Leren leren*, die aansluit op de visie van het bestuur Skozok (2014) en de leidraad *Leren leren* (2016).

Het onderzoek maakt duidelijk met betrekking op het antwoord op de hoofdvraag, dat de leerkrachten van basisschool X al over een aantal leerkrachtvaardigheden beschikken om op een correcte manier een begeleidende rol aan te nemen tijdens het *Leren leren*. Dit betekent dat de leerkrachten enkele leerkrachtvaardigheden dienen te ontwikkelen. Deze leerkrachtvaardigheden zijn van belang om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden tijdens het *Leren leren*.

Als eerste aanbeveling dienen de leerkrachten meer inzicht te krijgen op welke manier zij kunnen 'modelen' tijdens het aanbieden van *Leren leren*. Uit de observaties is gebleken dat dit momenteel door twee leerkrachten gedaan wordt. In andere klassen zullen leerlingen baat hebben bij een goed voorbeeld. Wanneer leerkrachten dit gaan oppakken, door bijvoorbeeld bij anderen te kijken hoe dit doen, zullen de leerlingen denkstappen van het 'modelen' gaan overnemen. De leerlingen zien op die manier hoe een leerkracht een bepaalde taak aanpakt en door middel van redeneren tot een oplossing komt, zo bekrachtigen Kostons, Donker, en Opendakker (2014). Binnen het 'modelen' zou het verstandig zijn dat de leerkracht aandacht besteedt aan het aanleren van het opzoeken van visuele ondersteuning tijdens het leren door leerlingen. Hattie en Timperley (2007) bekrachtigen dat visuele ondersteuning bijdraagt aan de helderheid van de activiteit. Na instructie van de leerkracht kunnen de leerlingen dit zelf ook toepassen.

Ook het terugblikken op de activiteit na het zelfstandig werken dient meer structuur te krijgen binnen de instructie. Op dit moment wordt vaak klassikaal teruggeblikt op het proces en het product. Zo blijkt uit interviews dat leerlingen niet terugblikken op de activiteit na het zelfstandig werken. Volgens Leenders, Naafs, en van der Oord (2005) is het van belang dat leerlingen leren om dit tijdens het zelfstandig werken zelf toe te passen. Het is dus van belang dat de leerkrachten van basisschool X leerlingen begeleiden om terug te kijken op het zelfstandig werken.

Verder blijkt uit enquêtes dat bij leerkrachten vraag is naar een doorlopende leerlijn binnen *Leren leren*. Vanuit de leidraad *Leren leren* (2016) worden voorbeelden gegeven van integratie van *Leren leren* op de basisschool. Wanneer leerkrachten dit gaan

oppakken zal meer duidelijkheid en inzicht zijn binnen het team om dit toe te passen in de praktijk. Door zicht te krijgen op de ontwikkeling van zelfregulerend leren bij leerlingen, zullen leerkrachten aan de hand van de Leidraad *Leren leren* (2016) de ontwikkeling van zelfregulerend leren beter kunnen begeleiden.

Aan de hand van deze aanbevelingen kan een begin worden gemaakt om de leerkrachtvaardigheden van basisschool X te verbeteren. Indien de leerkrachten deze aanbevelingen zullen gebruiken, in combinatie met hetgeen zij nu allemaal al doen in hun begeleiding om beroep te doen op de metacognitieve vaardigheden bij leerlingen, zullen de leerlingen tijdens het zelfstandig werken elementen uit de begeleiding overnemen.

## Bibliografie

- Bureau Platform Onderwijs2032 . (2016). *Ons onderwijs2032*. Den Haag: Impressed.
- Aarssen, J., van der Bolt, L., Leseman, P., Davidse, N. J., De Jong, M. T., Bus, A. G., & Mesman, J. (2010). *Zelfsturing als basis voor de ontwikkeling van het kind*. Utrecht: Sardes.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handeleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Baarda, B., de Goede, M., & Kalmijn, M. (2015). *Basisboek enquêteren*. Noordhoff Uitgevers B.V.
- Brüning, & Kuwan. (2002). *Benachteiligte und Bildungsferne*. Bielefeld: Bertelsmann.
- CED-Groep. (2009). *Leerlijn leren leren*. Leiden: PI-7.
- de Boer, H., Donker-Bergsma, A., & Kostons, D. D. (2012). *Effectieve strategieën voor zelfgereguleerd leren*. Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION). Groningen: IVA Onderwijs.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Errington, E. (2004). *Innovations in Education and Teaching International*. Massey University Palmerston North New Zealand : Routledge.
- F. Joosten et al., L. L. (2013). *De jeugd heeft de toekomst, het onderwijs ook?* Rotterdam: CED Groep.
- Fuchs, L. S. (2003). *Enhancing third-grade student' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies*. *Journal of Educational Psychology* (Vol. 95(2), 306-315).
- Guare, R., & Dawson, P. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*. Hogrefe.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. University of Auckland. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Jacobse, A. (2009). *Metacognitieve training in het basisonderwijs*. Groningen: GION/RuG.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. Londen: Taylor & Francis Ltd.
- Kirschner, P. A. (2017). *Het Voorbereiden van Leerlingen op (Nog) Niet Bestaande Banen*. Open Universiteit, Utrecht. Arnhem: NSvP Innovatief in Werk .
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). *Journal of Educational Psychology*. Ramat-Gan: Bar Ilan University.
- Laenen, R. (2014). *Verkennde studie naar mogelijkheden voor het leren – leren in het primair onderwijs*. Veldhoven: Skozok.
- Leenders, Y., Naafs, F., & van der Oord, I. (2005). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Leidraad leren leren. (2016, maart). *Drijfveren Skozok*. Opgehaald van [lerenleren.skozok.nl](https://lerenleren.skozok.nl/drijfveren): <https://lerenleren.skozok.nl/drijfveren>
- Leidraad leren leren. (2016, maart). *Theorie*. Opgehaald van [lerenleren.skozok.nl](https://lerenleren.skozok.nl/theorie): <https://lerenleren.skozok.nl/theorie>
- Lombaerts, K., Engels, N., & van Braak, J. (2009). *European Journal of Psychology of Education, A Journal of Education and Development*. Houten: Springer Media BV.
- Moraine, P. (2013). *Aandacht, graag!* Amsterdam: Uitgeverij S.W.P. B.V.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Michigan: The University of Michigan.
- Rijksoverheid. (2014). *Passend onderwijs*. Opgehaald van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Schramade, P. W. (2005). *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Reeds Business Information.

- Skozok. (2014). *Ons koersplan*. Opgehaald van bsdeschatkist: <https://www.bsdeschatkist.nl/onze-koers/skozok-koers/>
- Skozok primair onderwijs. (2014). *theorie*. Opgehaald van lerenleren skozok: [lerenleren.skozok.nl](http://lerenleren.skozok.nl)
- Sperling, R., Bruce, H., Miller, L., & Murphy, C. (2001). *Measures of Children's Knowledge and Regulation of Cognition*. Pennsylvania: Elsevier Science (USA).
- van Beek, J. (2015). *Teaching for student self-regulated learning: Studies in secondary vocational education*. Groningen: University of Groningen.
- van der Donk, C., & van Lanen, B. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Veenman, M. V., & Shaughnessy, M. F. (2008). *Meta-cognition*. New York: Nova Science Publishers, inc.
- Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk*. (2014). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.



## Bijlagen

## Bijlage A - Observatieschema Metacognitieve Instructie leerkrachten

<b>Naam leerkracht:</b>	<b>Groep:</b>			
<b>Datum:</b>	<b>Observator:</b>			
<b>Tijd:</b>	<b>Lesactiviteit:</b>			
<b>Voorbereiding</b>				
1. <i>Verskillende metacognitieve vaardigheden worden afgebeeld; posters met leerwijzen (plavo, moni &amp; hoeso)</i>	nee		ja	
2. <i>De posters met leerwijzen zijn goed zichtbaar voor leerlingen</i>	nee	deels	ja	
<b>Terugblik</b>				
3. De leerkracht haalt de benodigde voorkennis van de leerstof op	0	1	2	3
4. De leerkracht zegt iets over de werkwijze naar aanleiding van vorige lesactiviteit.	0	1	2	3
<b>Instructie</b>				
5. De leerkracht geeft aan wat de inhoud van de les is	0	1	2	3
6. <i>De leerkracht gebruikt tijdens de instructie de poster met leerwijzen</i>	0	1	2	3
7. Tijdens de instructie doet de leerkracht kort iets voor en laat daarbij zien welke strategieën hij gebruikt om tot een antwoord te komen	0	1	2	3
8. Tijdens de instructie stimuleert de leerkracht leerlingen om na te denken over geschikte strategieën voor de les	0	1	2	3
9. Bij het voordoen denkt de leerkracht hardop	0	1	2	3
10. De leerkracht besteedt tijdens de instructie aandacht aan hoe leerlingen zich moeten oriënteren op een taak	0	1	2	3
11. De leerkracht besteedt tijdens de instructie aandacht aan het feit dat het verstandig is dat leerlingen hun antwoorden controleren voor ze verder gaan	0	1	2	3
12. De leerkracht controleert of leerlingen snappen wat ze moeten doen	0	1	2	3
<b>Verwerking</b>				
13. De verwerkingsopdracht is vergelijkbaar met de instructie	0	1	2	3
14. De leerkracht houdt de leerlingen tijdens het zelfstandig werken in de gaten en geeft op eigen initiatief hulp	0	1	2	3
15. Tijdens het zelfstandig werken, begeleidt de leerkracht leerlingen niet alleen door het antwoord te geven maar ook door aanwijzingen te geven over het proces (hoe pak je het aan)	0	1	2	3
16. <i>De leerkracht gebruikt de poster met leerwijzen bij hulpvragen</i>	0	1	2	3
17. De leerkracht biedt leerlingen de gelegenheid elkaar te helpen bij het maken van de opdrachten	0	1	2	3

**Afronding & terugkoppeling**

18. De opdrachten worden (deels) nabesproken	0	1	2	3
19. Bij het nabespreken gebruikt de leerkracht de poster met leerwijzen	0	1	2	3
20. Bij het nabespreken besteedt de leerkracht niet alleen aandacht aan de antwoorden maar ook aan de manier waarop de leerlingen er aan zijn gekomen	0	1	2	3
21. De leerkracht geeft leerlingen voldoende tijd om na te denken en te reageren	0	1	2	3
22. De leerkracht geeft positieve feedback	0	1	2	3
23. De leerkracht ordent en vat samen	0	1	2	3
24. De leerkracht reflecteert op de les: wat ging goed en wat kan de volgende keer beter	0	1	2	3

**Gedrag leerlingen**

25. De leerlingen hebben een oplettende houding tijdens de instructie	0	1	2	3
26. De leerlingen gebruiken bij het zelfstandig werken de verschillende leerwijzen	0	1	2	3
27. De leerlingen werken over het algemeen effectief aan hun taak	0	1	2	3

**Lesevaluatie**

Aan welke metacognitieve leerstrategie is gewerkt? Met welk doel?

Is het doel bereikt?

Op welke manier is er aan het doel gewerkt?

Het gebruik van de leerstrategie paste wel/niet bij de beginsituatie van de leerlingen, want...

## Bijlage B - enquête leerstrategieën leerkrachten

Beste leerkracht,

In deze enquête staan een aantal stellingen. Deze stellingen zijn opgesteld om te bekijken vanuit welk perspectief je een begeleidende rol aanneemt tijdens het aanleren van metacognitieve vaardigheden. Deze stellingen kunnen worden toegepast tijdens het *leren leren*. Het invullen van de enquête zal ongeveer 10 minuten duren. Alle informatie wordt anoniem verwerkt in het onderzoeksverslag en zal niet te herleiden zijn tot de respondenten. Indien gewenst kan er ook contact worden opgenomen via [jbeimans@skozok.nl](mailto:jbeimans@skozok.nl).

Ik ben een man/ vrouw.

Ik ben \_\_\_\_\_ jaar.

Ik heb \_\_\_\_\_ jaar werkervaring.

Ik werk momenteel in groep \_\_\_\_.

Schaal:

1 staat voor: helemaal mee oneens

2 staat voor: mee oneens

3 staat voor: niet mee eens, maar ook niet mee oneens

4 staat voor: mee eens

5 staat voor: helemaal mee eens

Gesloten vragen	1	2	3	4	5
1. De leerlingen kunnen losse gegevens verwerven en gebruiken door ze betekenis te geven en te memoriseren.					
2. De leerlingen kunnen op systematische wijze verschillende informatiebronnen op hun niveau zelfstandig gebruiken.					
3. De leerlingen kunnen eenvoudige problemen op systematische en inzichtelijke wijze oplossen.					
4. De leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding: hun lessen, taken en opdrachten plannen en organiseren; hun eigen leerproces controleren en bijsturen.					
5. De leerlingen kunnen op hun niveau leren met: nauwkeurigheid, efficiëntie, wil tot zelfstandigheid, voldoende zelfvertrouwen, houding van openheid, kritische zin.					
6. De leerlingen kunnen losse gegevens verwerven en gebruiken door ze betekenis te geven en te memoriseren.					
7. Ik ondersteun de leerlingen tijdens het toepassen van de leerstrategieën.					
8. Ik geef gerichte feedback op het leerproces.					
9. In mijn lessen geef ik opdrachten waarbij de leerlingen hun werk zelf moeten plannen tegen een bepaalde eindtijd.					
10. Mijn leerlingen maken voor het nakijken van hun werk geregeld gebruik van leerstrategie <i>Hoeso</i> .					
11. Leerlingen bepalen de volgorde waarin ze een reeks van opdrachten afwerken.					

12. Tijdens het (klassikaal) bespreken van taken verwoorden leerlingen hoe ze een taak aangepakt hebben.					
13. Leerlingen houden zelf de tijd in de gaten tijdens het werken aan een opdracht.					
14. Leerlingen evalueren zelf het resultaat van hun opdracht.					
15. Leerlingen beoordelen elkaars resultaten.					
16. Ik leer leerlingen hoe ze klasgenoten feedback kunnen geven.					

### Open vragen

Wat zijn volgens jou de belangrijkste motivaties om als leerkracht *Leren leren* te integreren in de dagelijkse klaspraktijk?

Wat zijn volgens jou de belangrijkste moeilijkheden om als leerkracht *Leren leren* te integreren in de klaspraktijk?

Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per week aan het integreren van *Leren leren*?

Mijn leerlingen zijn te jong om aan zelfregulerend leren te werken.

- Helemaal mee oneens
- Mee oneens
- Niet mee eens, maar ook niet mee oneens
- Mee eens
- Helemaal mee eens

Wat zou je nog graag willen weten/leren?

Eventuele opmerkingen/aanmerkingen:

## Bijlage C - interview leerstrategieën leerlingen

Jongen/ meisje

Leeftijd \_\_\_\_

Groep \_\_\_\_

1. Ik weet wanneer ik iets begrijp.
2. Ik kan nieuwe dingen leren wanneer ik dit moet doen.
3. Ik weet wat de leerkracht van mij verwacht tijdens het leren.
4. Ik leer het beste wanneer ik al iets weet over het onderwerp.
5. Ik maak tekeningen of zoek plaatjes wanneer ik leer.
6. Wanneer ik klaar ben met mijn schoolwerk, dan vraag ik aan mezelf wat ik heb geleerd.
7. Ik vraag mezelf af wat ik zou willen leren.
8. Ik denk na over hoe ik een probleem aanpak.
9. Ik denk na over wat ik ga leren tijdens een nieuwe les of opdracht.
10. Ik vraag mezelf tijdens het leren af of ik goed bezig ben.
11. Ik kan belangrijke en niet belangrijke dingen van elkaar scheiden.
12. Ik leer meer wanneer het onderwerp interessant is.
13. Ik gebruik verschillende leerstrategieën (plavo, moni, hoeso) uit mezelf.
14. Ik kan zelf bepalen welke leerstrategie (plavo, moni, hoeso) het beste past bij een taak.
15. Ik kijk tussendoor of ik mijn werk op tijd af krijg.
16. Ik gebruik soms leerstrategieën (plavo, moni, hoeso) zonder dat ik er bij nadenk.
17. Ik vraag mezelf af of dingen niet makkelijker kunnen nadat ik een taak af heb.
18. Ik beslis wat ik eerst moet doen voordat ik begin met een taak.
19. Ik gebruik leerstrategieën (plavo, moni, hoeso) omdat het moet van de juf/meester.
20. Ik haal betere resultaten wanneer ik werk met leerstrategieën (plavo, moni, hoeso).